

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

Grundschulbildung zwischen Pädagogik und Fachdidaktiken.

Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, 378 S.



Quellenangabe/ Reference:

Gebauer, Lea Marie [Hrsg.]; Platz, Melanie [Hrsg.]; Kihm, Pascal [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]:
Grundschulbildung zwischen Pädagogik und Fachdidaktiken. Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule.
Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, 378 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-359688 - DOI:
10.25656/01:35968; 10.35468/6241

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-359688>

<https://doi.org/10.25656/01:35968>

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.



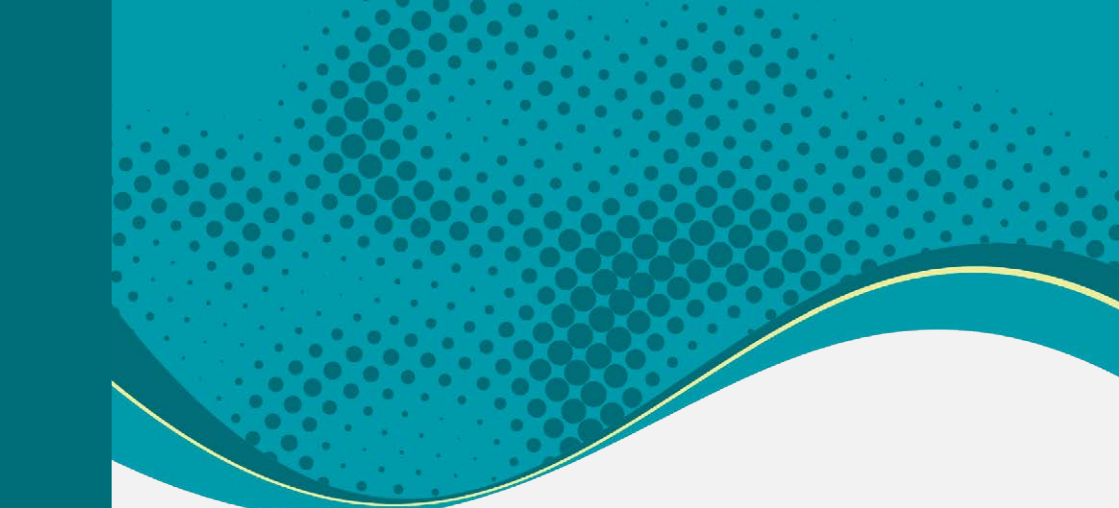
Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft



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

Grundschulbildung zwischen Pädagogik und Fachdidaktiken

Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule

Gebauer / Platz / Kihm / Peschel
**Grundschulbildung zwischen Pädagogik
und Fachdidaktiken**

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

Grundschulbildung zwischen Pädagogik und Fachdidaktiken

Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule

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 978-3-7815-6241-7 digital

doi.org/10.35468/6241

ISBN 978-3-7815-2779-9 print

Inhaltsverzeichnis

Melanie Platz, Lea Marie Gebauer, Pascal Kihm und Markus Peschel
Grundschulbildung zwischen Pädagogik und Fachdidaktiken..... 9

Fachdidaktik im Sach- und Sprachlernen

Daniela Balk
Wie sich mit Interviews über Sprachwitze die Sprachbewusstheit
von Grundschulkindern erheben lässt 17

Susanne Geyer, Jana Gürtler und Andreas Hartinger
Worauf achten Lehrkräfte beim Einschätzen von Kindertexten? –
Eine erste Annäherung durch Eye Tracking 28

Amelie Krug, Friederike Heinzel, Susanne Riegler, Andrea Raggl
und Tanya Tyagunova
Fachliche Lerngelegenheiten und Interaktion im Deutschunterricht..... 38

Simon Meyer, Juliane Schlesier und Stephanie Lichtenfeld
Die Bedeutung emotionalen Erlebens beim Lesenlernen im Anfangs-
unterricht der Grundschule: Entwicklung und Pilotierung eines
Fragebogens (AEQ-REES) 50

Heiner Oberhauser
Bezugsnotwendigkeiten als Herausforderung für Theoriebildung –
Systematisierung Epistemischen Zeichnens in der Grundschule..... 61

Anabelle Thurn und Eva-Kristina Franz
Geschichte erleben in Trier und Freiburg – Zur Relevanz des Nahraums
für das historische Denken..... 72

Heterogenität und Inklusion

Christin Büning, Irene Corvacho del Toro, Arianne Lydia Andreas,
Mirjam Naomi Woide und Miriam Hansen
Sprachliche und emotionsbezogene (Eingangs-)Kompetenzen
von Kindern in Vorklassen..... 85

Christian Elting, Saskia Liebner und Sonja Ertl

Inklusionsbezogene Kompetenz: Ausprägung, Entwicklung
und Zusammenhänge im ersten Fachsemester des Grundschul-
lehramtsstudiums 95

Sabrina Happe und Ingelore Mammes

Mit Vorbildern gegen Klischees – Die Wirkung geschlechtersensibler
Berufsorientierung auf Kinderinteressen und Berufswahrnehmung 107

*Claudia Kastens, Maria Opfermann, Martin van Wickeren,
Anne Buttchereyt und Esther Dominique Klein*

„Wir haben aber keinen Anrufbeantworter!“ Herausforderungen bei
der kooperativen Durchführung universitärer Förderprojekte an
Schulen – Erfahrungen aus dem Projekt FUN 118

Lena Ohnesorge

„Jeder ist ja auf seine Art besonders“ – Inklusive Grundschule
aus der Perspektive von Kindern 129

Victoria Wiederseiner

„Ich bin mit meinen Problemen nicht alleine“ – Kollegiale Fallberatung
im Lehramtsstudium zum Umgang mit beruflichen Anforderungen in
inklusiven Settings 138

Lern-, Unterrichts- und Schulentwicklung

Selma Cejvan, Victoria Wiederseiner, Vanessa Jandl und Sabine Martschinke

Wie Kinder bei Klassenregeln, Klassendiensten und der Sitzordnung
ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten wahrnehmen – Erste Ergebnisse
aus Gruppendiskussionen mit Grundschulkindern 151

Elisabeth Fuchs, Katrin Hüsken, Michael Haider und Elke Inckemann

Grundlegende Bildung für alle – Bedarfe und Möglichkeiten im
Ganztag. 160

Carina Jakobs, Stefanie Schnebel und Robert Grassinger

Begabungsberatung als Schulentwicklungsaufgabe: Theoretische
Fundierung eines Analyseinstruments für Einzelschulen. 172

Benjamin Kücherer

Die Berücksichtigung psychologischer Grundbedürfnisse in
Lernentwicklungsgesprächen aus Sicht externer Beobachter*innen,
der Kinder und Erziehungsberechtigten 182

Julia Kristin Langhof

Imagine if ... Wenn Zukunft Schule macht – ein Plädoyer zur Förderung von Futures Literacy & Growth Mindset in Schule und Hochschule 193

Katrin Lintorf und Sina Schürer

Lehrkraftüberzeugungen über bildungsbiographische und psychosoziale Konsequenzen der Schulformwahl: Ein Erhebungsinstrument 203

Katrin Miller

Validierung von Instrumenten zur Mixed-Methods-Evaluation einer Intervention zum selbstregulierten Lernen 214

Toni Simon

Didaktische Schüler*innenpartizipation: Reflexionen zur Notwendigkeit und empirische Erkenntnisse zu Einstellungen angehender Primarstufenlehrkräfte 224

Julia Wandhöfer und Horst Zeinz

Demokratiebildung und Überzeugungen von Lehrkräften zur Demokratiepädagogik– Eine empirische Untersuchung an Grundschulen 235

Medien und Digitalisierung

Richard Böhme, Meike Munser-Kiefer und Sven Hilbert

Rechtschreiberwerb in der digitalen Welt – Disziplinübergreifende Erforschung grundlegender Kompetenzen 245

Martin Brämer

Verschränkte Welten – Eine transaktionale Rekonstruktion (post-) digitaler Lebenswelten von Grundschulkindern 256

Katharina Kindermann, Larissa Ade, Caroline Theurer und Sanna Pohlmann-Rother

Medienpädagogische Professionalisierung in der Uni-Klasse Würzburg – Wie Lehramtsstudierende Tablet-gestützten Unterricht erleben 266

Maren Wallbaum und Kristina-Maren Stelze

Identifizierung von Lesestörungen durch künstliche Intelligenz als Chance für die Partizipation von Grundschulkindern 277

Professionalisierung und Professionsentwicklung

Saskia Becker

Wenn Studierende zur Disposition stehen... – Einblicke in die soziale Praxis der universitären Grundschullehrer*innenbildung im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit. 291

Stefanie Bosse, Christina Cornelius und Nadine Spörer

Pädagogische Beziehungen und verletzende Interaktionen im Praktikum besprechen: Ergebnisse einer Intervention mit Lehramtsstudierenden der Primarstufe 308

Sarah Désirée Lange, Anna Plohmer und Sanna Pohlmann-Rother

Positionierungen von Grundschullehrkräften zwischen Befürwortung, Ambivalenz und Ablehnung – Ausprägungen der Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit 319

Anca Leuthold-Wergin

Normen und Wissensordnungen in Unterrichtsnachbesprechungen in der Studieneingangsphase im Grundschullehramtsstudium. Ergebnisse einer adressierungsanalytischen Studie 332

Judith Neff

Professionalisierung durch Beobachtung. 342

Elif Ödemiş, Lisa Katharina Stefanie Tölle, Georg Geber-Knop, Annika Gruhn, Simon Küth, Franka Metzner-Guczka, Isabel Dean und Erika Gericke

Universitäre Lehrer*innenbildung als diskriminierungskritische Professionalisierung von Studierenden und Dozierenden. 352

Josephine Tanneberger, Sebastian Kempert und Nadine Spörer

Studiumsbezogene Zielorientierungen und Stressbewältigung angehender Grundschullehrkräfte 362

Autor*innenverzeichnis 373

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

Grundschulbildung zwischen Pädagogik und Fachdidaktiken

Die Grundschule steht vor vielfältigen Herausforderungen: zunehmende Heterogenität in den Klassenzimmern, Lehrkräftemangel, digitale Transformation und nicht zuletzt die Frage, wie grundlegende Bildung für alle Kinder unter den gegenwärtigen Bedingungen gelingen kann. Grundschulforschung nimmt sich dieser Herausforderungen an und entwickelt theoretische wie empirische Zugänge, um Lernen und Lehren in der Primarstufe besser zu verstehen und weiterzuentwickeln.

Der Begriff ‚Bezugsnotwendigkeiten‘ im Tagungstitel markiert dabei mehr als ein Schlagwort, denn er verweist auf die Einsicht, dass Grundschulbildung nur dann tragfähig ist, wenn sie ihre notwendigen Bezüge kennt und expliziert: Bezüge zwischen Kindheit und Lebenswelt, zwischen fachlichen Gegenständen und pädagogischen Grundfragen, zwischen gesellschaftlichen Zukunftsaufgaben und institutionellen Bedingungen von Schule und Lehrkräftebildung. In dieser Sichtweise ist Grundschule eben nicht ‚nur Pädagogik‘ und auch nicht ‚nur Fachdidaktik‘, sondern erfordert eine eigenständige, stufenbezogene Didaktik der Primarstufe. Diese ist fachlich verantwortet, aber konsequent von der spezifischen grundschulpädagogischen Denkweise sowie vom Lernen der Kinder her gedacht.

Für die Universität des Saarlandes ist dieser Ansatz leitend: „Studienfächer der Primarstufe“, verstanden als enge Verbindung der jeweiligen Fachdidaktiken mit der Grundschulpädagogik als pädagogisch gerahmte Fachlichkeit. Am Beispiel von Mathematik und Sachunterricht zeigt sich, dass beide Fächer exemplarisch für die Spannung zwischen fachlicher Präzision und Offenheit für kindliche Deutungen stehen. Zugleich zeigt sich darin die Notwendigkeit, verstehensorientierte Lernumgebungen zu gestalten, die der Heterogenität der Lernenden gerecht werden.

Die Jahrestagung der DGfE-Kommission „Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe“ wurde 2024 in Saarbrücken von den Primarstufen-Didaktiken der Universität des Saarlandes ausgerichtet. Die Tagungsintention zielte darauf ab, die Frage zu diskutieren, welche Bezüge in der Grundschulbildung notwendig sind, um die grundlegenden Aufgaben der Grundschule und ihre

Anschlussfähigkeit zu gewährleisten. Diese Diskussion gewinnt angesichts gesellschaftlicher Transformationsprozesse (z. B. Digitalität, Inklusion, Demokratiebildung) zusätzliche Dringlichkeit und macht zugleich deutlich, wie notwendig es ist, die disziplinären Grenzen zwischen Pädagogik und Fachdidaktiken produktiv zu bearbeiten.

Mit dem vorliegenden Zusatzband knüpfen wir an den ersten Band „Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule“ an und führen dessen Grundimpuls konsequent weiter: Grundschule ist ein eigenständiger Bildungsort mit spezifischen Anforderungen an Forschung, Lehre und Professionalisierung – und sie ist nur dann adäquat zu verstehen und zu gestalten, wenn pädagogische Perspektiven und fachdidaktische Perspektiven systematisch miteinander verschränkt werden. Der erste Band hat die Breite der Bezugsprobleme, Anschlussfragen und Spannungsfelder sichtbar gemacht und die Beiträge entlang zentraler Diskurslinien strukturiert.

Der vorliegende Zusatzband bietet Raum für einige vertiefende Perspektiven und macht sichtbar, wie sich Bezugsnotwendigkeiten in konkreten Forschungs- und Entwicklungszusammenhängen bearbeiten lassen. Er verdichtet thematische Linien, die in der Tagung mehrfach aufgerufen wurden, und erweitert sie um Beiträge, die in ihrer empirischen Tiefe, theoretischen Zuspitzung oder Praxisrelevanz einen zusätzlichen Publikationsraum verdienen.

Damit verbindet sich ein gemeinsamer Anspruch, der sich wie ein roter Faden durch die Beiträge dieses Bandes zieht:

1. Primarstufendidaktik ist eine Grundschulpädagogik mit Fachlichkeit. Sie nimmt fachliche Strukturen ernst und setzt sie konsequent in Beziehung zu kindlichen Perspektiven, Lebenswelt, Sprache und Entwicklung. Die „Studienfächer der Primarstufe“ (Universität des Saarlandes) werden so zu Lern- und Weltzugängen, die nicht nur Kompetenzen vermitteln, sondern auch Deutungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeit eröffnen.
2. Fächerübergreifendes, fächerverbindendes und fächervernetztes Arbeiten ist in der Primarstufe nicht „Add-on“, sondern ein zentrales Strukturprinzip. Die „Studienfächer der Primarstufe“ profitieren davon, wenn fachliche Differenzierungen nicht aufgegeben, sondern in gemeinsamen Problemstellungen, Materialien und Lernprozessen sichtbar gemacht und sinnvoll miteinander verknüpft werden.
3. Die „Studienfächer der Primarstufe“ an der Universität des Saarlandes zeigen, wie solche Vernetzungen und zugleich notwendige fachliche Profilierungen gelingen können – etwa in Forschungsarbeiten zur Digitalisierung, in denen didaktische Fragen der Modellierung, der Repräsentation, des Erklärens und der gesellschaftlichen Einbettung digitaler Technologien gemeinsam verhandelt werden.

4. Grundschulforschung und Lehrkräftebildung benötigen eine forschungsorientierte Einbindung aller Akteur*innen und Professionen: Studierende, Lehrkräfte, Schulleitungen, Fortbildung, Administration und Wissenschaft. Ziel ist eine zukunftsfähige Grundschule, die Kinder auf Teilhabe, Demokratie und friedliches Zusammenleben vorbereitet – im Sinne eines bildungstheoretischen Horizonts, wie es Klafki mit der Orientierung an epochaltypischen Schlüsselproblemen beschrieben hat.

Die Symposiums- und Einzelbeiträge in diesem Band zeigen – in Anlehnung an die Struktur des Tagungsbandes – die Breite und Tiefe aktueller fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Forschung. Sie verdeutlichen, wie eng Fragen der Fachdidaktik, Unterrichtsgestaltung, Schulentwicklung und Professionalisierung miteinander verknüpft sind und wie neue methodische Zugänge, insbesondere im Bereich der Digitalisierung, die Forschung bereichern.

Wie bereits im Tagungsband sind die Beiträge thematisch entlang zentraler Diskurse gegliedert: Fachdidaktik im Sach- und Sprachlernen, Lern-, Unterrichts- und Schulentwicklung, Medien und Digitalisierung, Heterogenität und Inklusion sowie Professionalisierung und Professionsentwicklung. Im Folgenden skizzieren wir die Beiträge kursorisch, um Einordnung und Anschlussdiskussionen zu erleichtern.

Zur **Fachdidaktik im Sach- und Sprachlernen** werden Fragen des fachlichen und sprachlichen Lernens aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Der Einzelbeitrag von *Balk* widmet sich der Sprachbewusstheit von Grundschulkindern durch Sprachwitze. *Geyer, Gürtler* und *Hartinger* gehen der Frage nach, worauf Lehrkräfte beim Einschätzen von Kindertexten achten und nutzen für die Analyse Eye Tracking. Mit einer stärker subjektorientierten Perspektive widmen sich *Meyer, Schlesier* und *Lichtenfeld* dem emotionalen Erleben beim frühen Lesenlernen. Auf den Deutschunterricht konzentrieren sich *Krug, Heinzel, Riegler, Raggl* und *Tyagunova*, indem sie fachliche Lerngelegenheiten und Interaktionen beleuchten. Einen theoretisch-reflexiven Akzent setzt *Oberhauser*, der Bezugsnotwendigkeiten epistemischen Zeichnens systematisiert und deren Bedeutung für die fachliche Modellbildung herausarbeitet. Den Abschluss bildet der Beitrag von *Thurn* und *Franz*, der am Beispiel außerschulischer historischer Lernorte in Trier und Freiburg die Bedeutung des Nahrums für das historische Denken aufzeigt.

Im Themenschwerpunkt **Heterogenität und Inklusion** wird sichtbar, wie vielfältig die Perspektiven auf das Lernen und die Teilhabe in Schule und Lehrerbildung sind. Den Blick auf frühe Lernvoraussetzungen richten *Büning, Corvacho del Toro, Andreas, Woide* und *Hansen*, die sprachliche und emotionsbezogene Eingangskompetenzen von Kindern in Vorklassen untersuchen. Die Frage, wie sich professionelle inklusionsbezogene Kompetenzen bereits im

Studium entwickeln, greifen *Elting*, *Liebner* und *Ertl* auf und analysieren deren erste Ausprägungen im Grundschullehramtsstudium. Auch die Bedeutung von Rollenbildern und Wahrnehmungen im Kontext von Inklusion tritt deutlich hervor, indem *Happe* und *Mammes* zeigen, wie geschlechtersensible Berufsorientierung Interessen von Kindern beeinflusst und stereotype Vorstellungen aufbrechen kann. *Ohnesorge* nimmt die Perspektiven von Grundschulkindern auf inklusive Lernumgebungen in den Blick, während sich *Wiederseiner* der Frage widmet, wie Studierende mithilfe kollegialer Fallberatung unterstützt werden können, berufliche Anforderungen in inklusiven Settings zu bewältigen. Einen praxisnahen und zugleich systemkritischen Beitrag liefern *Kastens*, *Opfermann*, *van Wickeren*, *Buttchereyt* und *Klein*, die Gründe für das Scheitern von Förderprojekten an Grundschulen analysieren und Wege aufzeigen, wie solche Maßnahmen unter Berücksichtigung schulischer Rahmenbedingungen gelingen können.

Im Schwerpunkt **Lern-, Unterrichts- und Schulentwicklung** werden zentrale Fragen zu Partizipation, Schulgestaltung und professionellen Überzeugungen aufgegriffen. Wie Kinder Mitbestimmung im schulischen Alltag wahrnehmen, untersuchen *Cejvan*, *Wiederseiner*, *Jandl* und *Martschinke* anhand von Gruppendiskussionen zu Klassenregeln, Diensten und Sitzordnungen. Zudem wird die Bedeutung partizipativer Haltungen von Simon hervorgehoben, der die wechselseitige Abhängigkeit von Partizipation und professionellem Handeln empirisch und theoretisch herausarbeitet. *Fuchs*, *Hüsken*, *Haider* und *Inckemann* richten den Blick auf ganztägige Bildungsangebote und diskutieren Bedarfe und Möglichkeiten einer grundlegenden Bildung für alle. Einen eher organisationalen Zugang wählt *Jakobs*, die Begabungsberatung als Aufgabe der Schulentwicklung konzeptualisiert und ein Analyseinstrument für Einzelschulen theoretisch fundiert. Auch Fragen des Lernens und der Beziehungsgestaltung spielen eine Rolle, indem *Kücherer* analysiert, wie psychologische Grundbedürfnisse in Lernentwicklungsgesprächen aus Sicht verschiedener Beteiligter berücksichtigt werden. *Langhof* plädiert dafür, mit Futures Literacy und Growth Mindset neue Perspektiven für die Gestaltung von Schule und Hochschule zu eröffnen. Mit der Entwicklung eines Erhebungsinstruments zu Lehrkräftüberzeugungen über schulformbezogene Bildungsbiografien befassen sich *Lintorf* und *Schürer*, während *Miller* Instrumente zur Mixed-Methods-Evaluation einer Intervention zum selbstregulierten Lernen validiert. *Wandhöfer* und *Zeinz* schließen den Themenbereich mit einer Untersuchung zur Demokratiebildung und den Überzeugungen von Grundschullehrkräften zur Demokratiepädagogik ab.

Im Themenfeld **Medien und Digitalisierung** wird deutlich, wie breit die Forschung zum Einsatz digitaler Technologien beim schulischen Lernen und in der kindlichen Lebenswelt aufgestellt ist. *Böhme*, *Munser-Kiefer* und *Hilbert*

widmen sich dem Rechtschreiberwerb in einer zunehmend digitalen Umwelt und untersuchen grundlegende Kompetenzen aus interdisziplinärer Perspektive. Die digitale Lebenswelt der Kinder selbst wird von *Brämer* in den Fokus gerückt, in dessen Beitrag die Verschränkung analoger und digitaler Erfahrungsräume von Grundschulkindern transaktional rekonstruiert wird. Aus der Perspektive der Lehrkräftebildung analysieren *Kindermann*, *Ade*, *Theurer* und *Pohlmann-Rother*, wie Lehramtsstudierende tabletgestützten Unterricht in der Uni-Klasse Würzburg erleben und welche medienpädagogischen Professionalisierungsimpulse sich daraus ableiten lassen. Abschließend thematisieren *Wallbaum* und *Stelze* die Potenziale künstlicher Intelligenz für die frühzeitige Identifikation von Lesestörungen und zeigen auf, wie solche Technologien zur Teilhabe von Grundschulkindern beitragen können.

Der Schwerpunkt **Professionalisierung und Professionsentwicklung** widmet sich den vielfältigen Bedingungen, Praktiken und Herausforderungen, welche die Identitäts- und Kompetenzentwicklung angehender Lehrpersonen prägen. *Becker* eröffnet den Bereich mit Einblicken in die soziale Praxis der universitären Grundschullehrkräftebildung und zeigt, wie Studierende im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit positioniert und adressiert werden. An diese Perspektive knüpfen *Lange*, *Plohmer* und *Pohlmann-Rother* an, die Überzeugungen von Lehrkräften zum Umgang mit Mehrsprachigkeit zwischen Zustimmung, Ambivalenz und Ablehnung analysieren. Professionelle Entwicklung bei der Beziehungsgestaltung thematisieren *Bosse*, *Cornelius* und *Spörer*, die untersuchen, wie Studierende verletzend Interaktionen im Praktikum reflektieren und welche Rolle pädagogische Beziehungen dabei spielen. *Leuthold-Wergin* richtet den Fokus auf Unterrichtsnachbesprechungen in der Studieneingangsphase und arbeitet heraus, wie Normen und Wissensordnungen die Professionalisierung strukturieren. *Neff* wiederum zeigt auf, wie Beobachtung als Werkzeug professioneller Entwicklung genutzt werden kann. Mit einem breiteren Blick auf diskriminierungskritische Lehrer*innenbildung beleuchten *Ödemiş*, *Tölle*, *Geber-Knop*, *Gruhn*, *Küth*, *Metzner-Guczka*, *Dean* und *Gericke*, wie Lern- und Reflexionsräume gestaltet werden können, um Studierende und Dozierende gleichermaßen zu professionalisieren. Den Abschluss bildet der Beitrag von *Tanneberger*, *Kempert* und *Spörer*, die studiumsbezogene Zielorientierungen und Stressbewältigungsstrategien angehender Grundschullehrkräfte untersuchen und damit zentrale Aspekte professioneller Belastungs- und Bewältigungskompetenzen in den Blick rücken.

Der Band möchte zur weiteren Diskussion über innovative Lehr- und Lernkonzepte anregen und dazu beitragen, die Vielfalt der Forschungsperspektiven in der Grundschulpädagogik sichtbar zu machen. Die hier versammelten Beiträge zeigen eindrücklich die Lebendigkeit und Aktualität der Grundschulforschung als interdisziplinäres Forschungsfeld, das danach strebt, Bildungs-

gerechtigkeit zu verwirklichen und allen Kindern Teilhabe und Entwicklung zu ermöglichen. Möge dieser Band dazu anregen, die unterschiedlichen Facetten der Grundschulbildung weiter zu erforschen und gemeinsam an einer zukunftsfähigen Primarstufe zu arbeiten.

Unser Dank gilt allen Autorinnen und Autoren, die durch ihre Beiträge diesen Band ermöglicht haben, sowie den Gutachtenden, die mit ihrer sorgfältigen Arbeit zur Qualitätssicherung beigetragen haben. Besonderer Dank gebührt allen Teilnehmenden der Tagung für die lebendigen Diskussionen und den wertvollen fachlichen Austausch. Wir danken der Universität des Saarlandes für die hervorragende Unterstützung bei der Ausrichtung der Tagung sowie allen Helferinnen und Helfern, die zum Gelingen der Veranstaltung beigetragen haben. Nicht zuletzt danken wir dem Klinkhardt-Verlag für die Möglichkeit der Publikation und die konstruktive Zusammenarbeit.

Saarbrücken, im Januar 2026

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

Fachdidaktik im Sach- und Sprachlernen

Wie sich mit Interviews über Sprachwitze die Sprachbewusstheit von Grundschulkindern erheben lässt

Abstract

Das Forschungsprojekt *Mamola* (Mathematical modelling and language awareness) beschäftigt sich mit einem sprachbewussten Mathematikunterricht in Jahrgangsstufe 3 ($N = 228$). Aufgeteilt in zwei Experimentalgruppen wurde in zehn Klassen eine Intervention zur Sprachbewusstheitsförderung beim mathematischen Modellieren durchgeführt, bei der die Anzahl der eingesetzten Designprinzipien variierte (hoch vs. niedrig sprachbewusstheitsfördernd). Die hier vorgestellte qualitative Teilstudie ($n = 31$) fokussiert die Sprachbewusstheit von Grundschulkindern und untersucht, inwiefern sich Kinder mit schwacher Modellierungskompetenz in ihrer Sprachbewusstheit unterscheiden.

Aus dem Modellierungstest (Prätest) wurden die drei schwächsten Kinder jeder Klasse für Einzelinterviews ausgewählt. Dafür wurde ein Interviewleitfaden mit ambigen Sprachwitzen entwickelt, um metasprachliche Äußerungen beim Nachdenken über die Pointe zu elizitieren. Die Interviews wurden vor und nach der Intervention durchgeführt, so dass 57 Transkripte (5 Drop-outs) vorlagen, die mithilfe der Kategorien des Sprachbewusstheitskontinuums (vgl. Wildemann, Akbulut & Bien-Miller 2016) kodiert wurden.

Die Ergebnisse weisen auf eine große Bandbreite an metasprachlichen Äußerungen bei den interviewten Kindern und eine Entwicklung der Sprachbewusstheit in Abhängigkeit vom Förderformat der Intervention. Um die gefundenen Unterschiede in der Sprachbewusstheit bei den Lernenden erklären zu können, wurden ebenfalls quantitative Daten aus dem Forschungsprojekt herangezogen. Außerdem konnte die Teilstudie unter den schwachen Modellierer*innen zeigen, dass die zwei-/mehrsprachigen Kinder das Analysieren als höchstes Sprachbewusstheitsniveau nicht erreichen konnten.

Schlüsselwörter: Sprachbewusstheit; Interviews; Wortwitze; Grundschul-kinder

2 Materialien und Methoden

Um nun metasprachliche Aussagen von Grundschulkindern für eine Einordnung auf dem oben genannten Modell zu gewinnen, wurde analog zu englischsprachigen Autorinnen auf ambige Sprachwitze als Impulse zurückgegriffen (vgl. Zipke 2008; Yuill 2009). Die Witze wurden in leitfadengestützten Einzelinterviews eingesetzt, um metasprachliche Aussagen der Kinder als qualitative Daten zu sammeln, die in Form von schriftlichen Texten analysiert werden konnten (vgl. Helfferich 2014). Um die Struktur und die Fragen des Interviews in ihrer Konzeption zu validieren, dienten die zwölf Fragen zur Vorbereitung von Interviews nach Aepli et al. (2016) als Grundlage. Diese Fragen fassen *die Auswahl der Fragen, die Gestaltung und Organisation der Interviewsituation sowie mögliche Handlungen während des Interviews* zusammen (vgl. ebd.).

2.1 Fragenauswahl

Richtet sich die Aufmerksamkeit bei Sprachwitzen nicht explizit auf die Sprache, ist es unmöglich, die dahinterliegende Manipulation zu erkennen, so dass Sprachbewusstheit für das Verständnis eines Witzes notwendig ist (vgl. Yuill 2009). Daher sind Sprachwitze (s. Abb. 2), die in ihrer Bedeutung, ihrem Klang oder ihrer Syntax doppeldeutig sind, passende Elemente für den Interviewleitfaden (vgl. Hirsh-Pasek, Gleitman & Gleitman 1978). Das Erkennen von Doppeldeutigkeiten auf Wortebene ist bei Kindern ab sechs Jahren möglich (vgl. Baker und Aldridge 2022) und somit altersmäßig für die durchschnittlich neunjährigen Kinder dieser Teilstudie geeignet (vgl. Balk 2024).

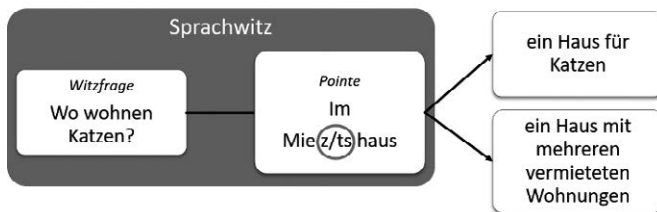


Abb. 2: Beispielhafter Sprachwitz aus dem Leitfaden des Interviews (vgl. Balk 2024).

2.2 Gestaltung und Organisation der Interviewsituation

Das Interview beginnt mit der Einführung in die Rahmenhandlung über das Fantasiewesen *Sprabi*, das das Lustige an den Witzen nicht versteht und daher die Hilfe des befragten Kindes benötigt. Der Einsatz solcher Einführungs-

szenarien für Interviews mit Grundschulkindern findet sich z. B. bei Hanisch (2018). Die kurze Einführung von *Sprabi* dient somit nicht nur als Gesprächseinstieg, sondern betont auch den Expertenstatus des Kindes (vgl. Vogl 2012). Die erste Frage, ob das Kind gerne über Sprache(n) nachdenkt, ist als Einstieg in das Gespräch gedacht und thematisiert zugleich den affektiven Bereich der Sprachbewusstheit (vgl. Garrett & James 1993). Anschließend werden neun Sprachwitze präsentiert, die vom Kind erklärt werden sollen. Dabei müssen Morphemgrenzen, Homonyme oder Wortmischungen identifiziert werden (s. Abb. 2). Bei den zuletzt eingesetzten Witzen sollen die Kinder eine eigene Pointe erfinden. Damit kann überprüft werden, inwiefern dem Kind ein Manipulieren der Sprache gelingt. Die letzte Frage nach einem eigenen Lieblingswitz sowie das Danken und Verabschieden dienen dazu, dem Kind ein gutes Gefühl beim Verlassen des Interviews zu vermitteln (vgl. Vogl 2012).

Die Interviews wurden mit einer Audio-Aufnahme für die spätere Transkription aufgezeichnet. Um die nötige Zeit für ein Interview abzuschätzen, wurde es mit zwei Kindern der dritten Jahrgangsstufe vorab pilotiert. Dies ergab eine Dauer von etwa 15 Minuten, was den von Delfos (2015) für Kinderinterviews vorgeschlagenen zehn Minuten nahekommt.

2.3 Mögliche Handlungen während des Interviews

Die intendierten Handlungen des Interviews bestanden auf Seiten des Kindes darin, zu erklären, warum der präsentierte Witz lustig war. Dafür wurde der Witz auditiv durch das Vorlesen des Interviewenden und visuell auf einer Wortkarte präsentiert.

Die sprachliche Kompetenz in Wortschatz und strukturellem Wissen stellt eine mögliche Einschränkung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache dar (vgl. Vogl 2012). Aus diesem Grund wurden nach den Arbeiten von Jackson et al. (2021) Bildkarten für die neun Witze entworfen. Diese konnten vom Interviewenden eingesetzt werden, wenn sich die Kinder zum präsentierten Witz nicht äußerten. In den durchgeführten Interviews kamen die Bildkarten jedoch nicht zum Einsatz, da alle befragten Kinder von sich aus zu sprechen begannen.

Um die Interviewsituation abwechslungsreich zu gestalten und den Einbezug der Pointe in die Erklärung des Witzes zu erleichtern, wurden den Kindern nach dem Vorlesen des Witzes und deren Antworten Tipps (z. B. Unterstreichungen), Aufgaben (z. B. Ankreuzen) oder alternative Pointen präsentiert. Diese sollten dabei unterstützen, sich intensiv mit der Ambiguität des Witzes zu beschäftigen und die sprachliche Manipulation aufzudecken. Der vollständige Interviewleitfaden findet sich in Balk (2024).

3 Ergebnisse

Für die Auswahl der zu interviewenden Kinder waren quantitative Daten zur mathematischen Modellierungskompetenz entscheidend, die mithilfe eines Tests (TeMod 3-4, vgl. Balk 2024) ermittelt wurden. Mit den drei (einmal vier) schwächsten Modellierer*innen aus jeder der zehn teilnehmenden Klassen wurden Einzelinterviews vor und nach der Intervention eines sprachbewussten Mathematikunterrichts geführt, wobei der Interviewleitfaden zu beiden Messzeitpunkten identisch eingesetzt wurde.

Um die gesammelten Daten analysieren zu können, muss zunächst die Wahl der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) als Auswertungsmethode begründet werden. Ein Grund liegt in der Forschungsfrage, die darauf abzielt, Unterschiede in der Sprachbewusstheit der Kinder zu beleuchten. Dafür scheint es notwendig, die Daten vergleichen zu können. Die deduktive Kategorisierung eignet sich hierfür, da im Material nach Strukturen gesucht wird, die wiederum die komplexen Daten reduzieren (vgl. Mayring 2022). Diese Strukturen finden sich im Sprachbewusstheitskontinuum von Wildemann, Akbulut & Bien-Miller (2016, s. Abb. 1). Mit dem Modell standen somit theoriegeleitet passende Kategorien zur Verfügung, die für die Auswertung der metasprachlichen Äußerungen im Interview verwendet werden konnten (vgl. ebd.). Die deduktive Kategorisierung nach Mayring (2022) erwies sich daher als geeignet, um mithilfe des Modells Aussagen zu den Unterschieden in der Sprachbewusstheit der Kinder treffen zu können.

Die Äußerungen der Kinder in den insgesamt 57 Interviews (5 Drop-Outs) wurden nach den sechs Kategorien des Sprachbewusstheitskontinuums von der Autorin kodiert. Nach einer zweiten Kodierung durch eine studentische Hilfskraft von neun zufällig ausgewählten Interviews wurde Cohen's Kappa unter Verwendung von MAXQDA (vgl. VERBI Software 2017) berechnet. Dies ergab einen durchschnittlichen Cohen's Kappa-Wert von $\kappa = .89$, den Kuckartz und Rädiker (2022) als sehr gutes Ergebnis beurteilen.

Nach der Kodierung ergab sich folgende Verteilung der metasprachlichen Aussagen (s. Abb. 3).

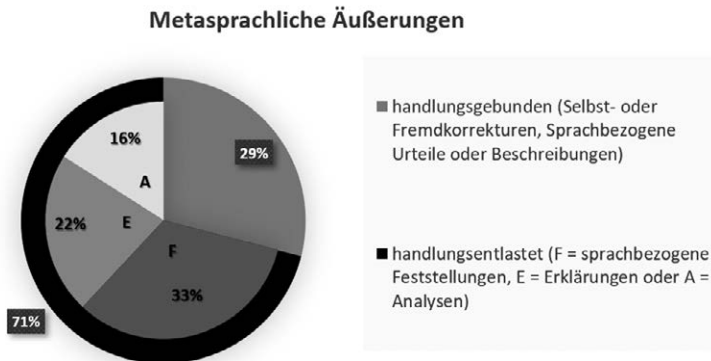


Abb. 3: Relative Häufigkeiten kodierter Äußerungen nach den Kategorien des Sprachbewusstseitskontinuums (eigene Darstellung).

Die verwendeten Sprachwitze dienten hauptsächlich als Sprech Anlass und somit zur Gewinnung metasprachlicher Aussagen von den Kindern (handlungsentlastet, rechte Seite des Modells). Es ist daher nicht überraschend, dass etwa drei Viertel der Kodierungen den handlungsentlasteten Kategorien zugeordnet wurden. Auffällig ist, dass sprachbezogene Feststellungen in den Interviews am häufigsten auftraten. Je höher das Niveau dieser handlungsentlasteten Kategorien war, desto weniger Äußerungen wurden in diesem Bereich kodiert. Der verbleibende Anteil verteilte sich auf die handlungsgebundenen Kategorien.

Da sich die Forschungsfrage damit beschäftigt, inwiefern sich die interviewten, schwach modellierenden Kinder in ihrer Sprachbewusstheit unterscheiden, gilt es einen Vergleich zwischen den Interviews anzustellen. Daher wurde für jedes Interview ein Sprachbewusstheitsniveau ermittelt, das sich durch die im Interview am häufigsten kodierte Kategorie ergab (z. B. am häufigsten sprachbezogene Feststellungen kodiert = feststellendes Kind). Die Witze dienten als Sequenzierungshilfe, so dass jeder Witz mit den jeweiligen Aussagen des Kindes einem Abschnitt entsprach. Die sprachliche Äußerung, die jeweils direkt auf den präsentierten Witz folgte, wurde der höchsten in diesem Abschnitt kodierten handlungsentlasteten Kategorie zugewiesen:

- Eine Aussage galt als sprachbezogene *Feststellung*, wenn zu einzelnen Witzkomponenten Bezug genommen wurde, jedoch die Pointe in die Ausführungen nicht eingebunden wurde.
- Bei einer *Erklärung* wurde die Pointe in Zusammenhang mit den weiteren Witzkomponenten betrachtet.

- Galt eine Äußerung als sprachbezogene *Analyse*, musste explizit sprachanalytisches Wissen zum Ausdruck kommen, z. B. durch einen Hinweis auf eine Wortzerlegung.

Um die Unterschiede in der Sprachbewusstheit der Kinder zu kontrastieren, wurde im nächsten Schritt ein Extremfall-Sampling für die Falldarstellungen verwendet. Hierfür wurden zunächst alle Kinder aussortiert, für die nur ein Interview vorlag oder von denen quantitative Daten zum ersten Messzeitpunkt fehlten. Aus den verbleibenden 21 Kindern wurden dann basierend auf den quantitativen (Test-)Daten jeweils die besten und schlechtesten Ergebnisse in ihren Modellierungs- und Mathematikkompetenzen, Intelligenz- und Lesequotienten, Noten oder dem sprachlichen Ausdrucksniveau in Mathematik ausgewählt. Somit bestand das Sampling (durch z. T. Doppelbelegungen, z. B. Kind mit bester Deutsch-Note = Kind mit höchstem Lesequotienten) aus insgesamt neun verschiedenen Kindern. Bei diesen Kindern wurde sowohl verglichen, wie sich die Interviews zwischen den Kindern unterschieden (interindividuell) als auch die Veränderungen zwischen erstem und zweitem Interview (intraindividuell). Da es sich bei der Intervention um einen sprachbewusstheitsfördernden Mathematikunterricht handelte, bei dem die Aufmerksamkeit bewusst auf die Sprache gelegt wurde (z. B. Formulierungsveränderungen bei Modellierungsaufgaben), ist eine Veränderung der Sprachbewusstheit vom ersten zum zweiten Interview möglich (s. 3.1).

3.1 Das Kind, das sich in der Sprachbewusstheit weiterentwickelt

„Die wohnen meistens auf Katzenhäusern. Also ist es ein Miezhäus.“ (Gummistiefel 1, Z. 26)

„Weil Mietshaus ist was, was auch für echte Menschen, die wo da die Häuser mieten können. Und genauso ist es mit Katzen. [...] Miethaus ist das richtige Wort und Miezhäus ist, wie wenn eine Katze Miezi genannt wird. Und das heißt halt dann Miezhäus“ (Gummistiefel 2, Z. 26-28).

Von den neun Kindern konnten zwei ihre Sprachbewusstheit weiterentwickeln. Insgesamt zeigen beide Kinder nach der Intervention umfassendere Antworten, die somit nicht auf einem feststellenden Niveau verbleiben, sondern auch Erklärungen und Analysen beinhalten. Ein Kind fügt insbesondere nachträglich weitere Aussagen hinzu, sodass hier möglicherweise metakognitive Prozesse und Reflexionen stattfinden, ob die eigene Erklärung des Witzes in ihrer Form ausreichend oder eine Ergänzung notwendig ist. Das Kind *Gummistiefel* schafft es beim zweiten Interview, die sprachliche Manipulation zu erkennen und entsprechend zu bewerten („das richtige Wort“).

3.2 Das feststellende Kind

„Also es ist ein bisschen lustig, weil man weiß auch nicht, wie die Katzen wohnen, sie können überall sein“ (Laub 1, Z. 20).

Fünf der neun Kinder befinden sich in beiden Interviews auf dem feststellenden Niveau. Es lässt sich konstatieren, dass die Aussagen der Kinder wenig präzise („ein bisschen“) sind und stark an einem realistischen Kontext („können überall sein“, Katzen laufen umher) klammern. Daher gibt es die Annahme, dass die Zwei-/Mehrsprachigkeit der hier einbezogenen Kinder (4 der 5 Kinder sind zwei-/mehrsprachig) ein möglicher Grund sein könnte, warum sich die Äußerungen sprachlich nicht weiterentwickeln. Besonders für die Erklärung des Witzes ist es notwendig, Verbindungen zwischen der Pointe und den Witzkomponenten der Frage zu erkennen. Wenn eines dieser Elemente aufgrund des Wortschatzes fehlt, könnte dies einen Störfaktor für den gesamten Verstehensprozess darstellen, sodass auf dem Niveau der Feststellung verblieben wird.

3.3 Das erklärende Kind

„Das ist witzig, weil das Miez – weil die Katzen machen ja miez miez und ein Haus, ein Miethaus ist ja etwas – ein Haus, das man mietet. Aber ein Miezhaus bedeutet, dass, dass es ein Miethaus für Katzen ist. Dass die Katzen sich ein Haus mieten können“ (Buttermilch 1, Z. 35).

Eines der neun Kinder aus der Extremfall-Sampling-Gruppe bleibt auf dem erklärenden Niveau. Die Struktur der Sätze, z. B. mit einer Vielzahl an Konjunktionen, sowie die inhaltliche Dichte, zeigen ein sprachlich sehr kompetentes Kind.

3.4 Das analysierende Kind

„Weil halt das Miez da drin steckt. Weil die Katze ja auch Miau immer macht. Und das kann man auch Miez nennen“ (Radieschen 1, Z. 16).

Ein weiteres Kind zeigt in beiden Interviews das Niveau der sprachbezogenen Analysen. Insgesamt findet sich beim analysierenden Kind im Vergleich zum erklärenden Kind eine starke Berücksichtigung des Witzes auf einer sprachlich-analytischen Ebene, sodass die Pointe und auch die Witzkomponenten in Wortbestandteile oder kleinere Elemente zerlegt werden. Dennoch belegen die sprachlichen Ausführungen der Kinder, dass auch sprachbezogene Erklärungen neben der Analyse stattfinden. Für das erklärende Kind wäre der nächste Schritt, den Witz formal zu untersuchen und linguistische Details zu betrachten.

4 Diskussion

Obwohl die Teilauswahl der Interviews auf den schwächsten Modellier*innen der Klassen basiert, gibt es hinsichtlich der Ausprägung der Sprachbewusstheit auch Kinder auf dem höchsten Analyse-Niveau. Die Unterschiede in der Sprachbewusstheit der Kinder, die in der Auswertung gefunden wurden, sowie die Veränderungen zwischen den beiden Interviews müssen jedoch kritisch hinterfragt werden, da Sprachbewusstheit eine momentan realisierte Form des Sprachbewusstseins ist, die daher von der aktuellen Situation abhängt (vgl. Neuland & Peschel 2013). Wenn man die Stufen nach Valtin (1984) berücksichtigt, würden Kinder, die über eine implizite Sprachbewusstheit verfügen, aber ihre Reflexionen nicht explizit erklären, auf einem feststellenden Niveau angesiedelt werden. Besonders interessant ist die Frage, ob schwache Modellierer*innen auch als schwach sprachbewusst klassifiziert werden können, wie dies Specht und Tokarski (2019) für Sprachkompetenz zeigten. Dem kann jedoch nicht zugestimmt werden, da in der Teilauswahl durchaus Kinder mit schwacher Modellierkompetenz und gleichzeitig einem erklärenden oder sogar analytischen Niveau der Sprachbewusstheit zu finden sind. Der Einfluss der Zwei-/Mehrsprachigkeit der Kinder ist besonders diskussionswürdig, da diese Kinder am häufigsten Feststellungen äußerten und somit auf einem niedrigeren Niveau der Sprachbewusstheit eingeordnet wurden. Ellis (2015) nimmt an, dass Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit sich gegenseitig beeinflussen, auch Garrett und James (1993) beziehen die Sprachkompetenz als Teilbereich in ihr Modell der Sprachbewusstheit ein, was wiederum die Ergebnisse dieser qualitativen Substudie widerspiegeln. Daher zeigt sich in den Interviews wie bei Purser, van Herwegen & Thomas (2020), dass Sprachkompetenz, insbesondere im Hinblick auf den Wortschatz der Kinder, einen Einflussfaktor für das Verstehen des Witzes darstellt. Dieser könnte durch vorher stattfindende Wortklärungen eingegrenzt werden. Interessant wäre außerdem, das Sprachbewusstheitsniveau von zwei-/mehrsprachigen Kindern in ihrer Muttersprache zu erheben und mit dem aus den deutschsprachigen Witzen zu vergleichen. So könnte überprüft werden, ob bzw. inwiefern die Sprachkompetenz auf das Sprachbewusstheitsniveau Einfluss nimmt.

Literatur

- Aeppli, Jürg; Gasser, Luciano; Gutzwiller, Eveline & Tettenborn, Annette (2016): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten: ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baker, Giulia & Aldridge, Michelle (2022): Children's humour development: A linguistic perspective. *Journal of Child Language Acquisition and Development - JCLAD*, 10. Jg., Heft 3, 572-600.
- Balk, Daniela (2024): Mathematische Modellierungskompetenz von Grundschulkindern sprachbewusst fördern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Delfos, Martine F. (2015): „Sag mir mal ...“ Gesprächsführung mit Kindern (4-12 Jahre). Weinheim: Beltz.
- Ellis, Nick (2015): Implicit AND explicit language learning: Their dynamic interface and complexity. In: Rebuschat, P. (Hrsg.) (2015): Implicit and explicit learning of languages. *Studies in bilingualism*: vol. 48. Amsterdam: John Benjamins, 3-23.
- Garrett, Peter & James, Carl (1993): What's language awareness? *BABEL AFIAL*, 2. Jg., 109-114.
- Hanisch, Anna-Katharina (2018): Kognitive Aktivierung im Rechtschreibunterricht: Eine Interventionsstudie in der Grundschule. Dissertationsschrift. Münster: Waxmann.
- Helfferich, Cornelia (2022): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.) (2022): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer, 875-892.
- Hirsh-Pasek, Kathy; Gleitman, Lila R. & Gleitman, Henry (1978): What Did the Brain Say to the Mind? A Study of the Detection and Report of Ambiguity by Young Children. In: Sinclair, A.; Jarvella R. J. & Levelt W. J. M. (Hrsg.) (1978): *The child's conception of language*. Springer series in language and communication: Bd. 2. Berlin: Springer, 97-132.
- Jackson, Marianne L.; Nuñez, Rocío M.; Maraach, Dana; Wilhite, Chelsea & Moschella, Jp D. (2021): Teaching comprehension of double-meaning jokes to young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 54. Jg., Heft 3, 1095-1110.
- Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Grundagentexte Methoden. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Phillipp (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Neuland, Eva & Peschel, Corinna (2013): *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart: Metzler.
- Purser, Harry R. M.; Van Herwegen, Jo & Thomas, Michael S. C. (2020): The development of children's comprehension and appreciation of riddles. *Journal of Experimental Child Psychology*, 189 Jg., 1-12.
- Smith, Michael S. (2008): Morphological and Syntactic Awareness in Foreign/Second Language Learning. In: Hornberger, N. H. (Hrsg.) (2008): *Encyclopedia of Language and Education*. New York: Springer Science+Business Media, 1935-1947.
- Specht, Birte J. & Tokarski, Lena (2019): Mathematische Modellierung und Sprachkompetenz. In: Butler, M. & Goschler, J. (Hrsg.) (2019): *Sprachsensibler Fachunterricht: Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive*. Wiesbaden: Springer, 163-201.
- Valtin, Renate (1984): The Development of Metalinguistic Abilities in Children Learning to Read and Write. In: Downing, J. & Valtin, R. (Hrsg.) (1984): *Language Awareness and Learning to Read*. New York: Springer, 207-226.
- VERBI Software (2017): *MAXQDA Analytics Pro 12*. Version 12.3.9. Berlin.
- Vogl, Susanne (2012): *Alter und Methode: Ein Vergleich telefonischer und persönlicher Leitfadeninterviews mit Kindern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wildemann, Anja; Akbulut, Muhammed & Bien-Miller, Lena (2016): Mehrsprachige Sprachbewusstheit zum Ende der Grundschulzeit – Vorstellung und Diskussion eines Elizitationsverfahrens. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21.Jg., Heft 2, 42-56.

Yuill, Nicola (2009): The relation between ambiguity understanding and metalinguistic discussion of joking riddles in good and poor comprehenders: Potential for intervention and possible processes of change. *First Language*, 29 Jg., Heft 1, 65-79.

Zipke, Marcy (2008): Teaching Metalinguistic Awareness and Reading Comprehension With Riddles. *The Reading Teacher*, 62. Jg., Heft 2, 128-137.

Autorin

Balk, Daniela, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für allgemeine Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Regensburg, ORCID: 0009-0006-3497-5553

Susanne Geyer, Jana Gürtler und Andreas Hartinger

Worauf achten Lehrkräfte beim Einschätzen von Kindertexten? – Eine erste Annäherung durch Eye Tracking

Abstract

Grundschullehrkräfte stehen im Schriftspracherwerb häufig vor der Herausforderung, dass sie Kindertexte nach verschiedenen Kriterien einschätzen müssen. Dafür sollen sie u.a. über entsprechende diagnostische Kompetenzen verfügen. Neben dem Einsatz formeller Diagnoseverfahren haben im Unterrichtsalltag auch intuitive Urteile und Einschätzungen eine hohe Bedeutung. Sie beeinflussen pädagogische Entscheidungen, wie z.B. die Auswahl passender Fördermaßnahmen.

Der vorliegende Beitrag berichtet über die Anlage und erste Ergebnisse einer Pilotstudie. In dieser wurden die Blickbewegungen von fünf Grundschullehrkräften beim informellen Beurteilen eines Erstklasstextes mit Hilfe einer Eye Tracking-Brille erfasst. Die Ergebnisse liefern Hinweise auf unterschiedliche visuelle Aufmerksamkeitsbereiche von Lehrkräften.

Schlüsselwörter: Eye Tracking; Diagnose; Schriftspracherwerb

1 Theoretischer Hintergrund und Stand der Forschung

1.1 Schreibdiagnostische Prozesse von Lehrkräften

Unterrichtsbezogene Analyse- und Diagnosekompetenzen von Lehrkräften gelten allgemein als zentrale Facette der Lehrer*innenprofessionalität (vgl. Südkamp & Praetorius 2017: 13). Ein hoher Stellenwert kommt aus schreibdidaktischer Sicht dem Beurteilen von Kindertexten zu. Lehrer*innen sollen demnach in der Lage sein, den Lernstand von Schüler*innen kriteriengeleitet anhand eines Schreibproduktes zu beurteilen, Stärken und Schwächen adäquat einzuschätzen und Schüler*innen hinsichtlich ihrer weiteren Schreibentwicklung angemessen zu fördern (vgl. den Förderzyklus beim Schreiben von Wild 2020: 10).

Allgemein werden Diagnoseprozesse von Lehrkräften als dreidimensionaler Zyklus beschrieben mit einer prä-aktionalen, aktionalen und post-aktionalen Phase (vgl. Klug, Gerich & Schmitz 2016: 188 ff.). Während in der prä-aktionalen Phase eine Erwartungshaltung aufgebaut und notwendiges Wissen aktiviert wird, werden in der aktionalen Phase Informationen (z. B. zum Schreibprodukt eines Kindes) gesammelt (wahrnehmen), verarbeitet (interpretieren) und ausgewertet (entscheiden). In der post-aktionalen Phase nutzen die Lehrpersonen die gewonnenen Erkenntnisse schließlich für ein formatives Feedback oder eine adaptive Unterrichtsgestaltung.

Bislang weisen Arbeiten zum fachdidaktischen Wissen und zu Überzeugungen von Lehrkräften darauf hin, dass Grundschullehrkräfte zu Beginn des systematischen Schriftspracherwerbs eher einem fehlertoleranten Umgang mit eigenen Schreibversuchen der Kinder zustimmen (vgl. Sauerborn 2016: 9). Befragungen von Studierenden im Praxissemester zeigen allerdings, dass sich diese bei Rückmeldungen zu Schülertexten stark an Normvorstellungen orientieren (vgl. Fischbach, Schindler & Teichmann 2016: 14). Befunde zur Güte von Aufsatzbeurteilungen in höheren Jahrgangsstufen bestätigen, dass vor allem unerfahrene Beurteiler*innen leicht identifizierbare Textmerkmale wie orthographische Korrektheit oder Handschrift heranziehen (vgl. Fix 2004: 172) oder diese unverhältnismäßig stark gewichten (vgl. Birkel & Birkel 2002: 222; Sturm, Lindauer & Sommer 2016: 10; Wild 2020: 11).

In Anlehnung an Arbeiten zur Textqualität im Anfangsunterricht (vgl. Kruse et al. 2012; Kürzinger & Pohlmann-Rother 2015; Pohlmann-Rother, Schoreit & Kürzinger 2016) werden im Folgenden zwei Ebenen der Komplexität von Kindertexten unterschieden:

Die erste Ebene, *sprachsystematisch*, beschreibt die technische Komponente des Schreibens und betont die Einhaltung von Schreibkonventionen im Hinblick auf die Lesbarkeit eines Textes. Dazu gehören etwa Orthographie, Grammatik und Schriftbild. Die Orthographie nimmt dabei einen besonderen Stellenwert im Anfangsunterricht ein (vgl. Kruse & Reichhardt 2016). *Orthographische Fehler* können zumindest grob unterschieden werden nach dem durch die Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs vorgegebenen Klassifikationssystem *logographische*, *alphabetische* oder *orthographische Stufe* (vgl. Hillesheim & Menzel 2023: 82 ff.). Die zweite Ebene, *semantisch-pragmatisch*, betont hingegen die sprachlich-inhaltlichen Aspekte eines Schreibprodukts und lässt sich mit *Inhalt*, *Aufbau* und *sprachlicher Gestaltung* beschreiben. Als wesentlich für die Textsorte Erzählung können auf semantisch-pragmatischer Ebene die Figureneinführung und die sogenannte *Affektmarkierung* herausgestellt werden, „durch die es dem Erzählenden in besonderer Weise gelingt, den Zuhörenden in das Geschehen einzubeziehen“ (Boueke et al. 1995: 78). In Erzähltexten von Grundschulkindern treten neben Menschen oft auch Tiere

als Figuren auf (vgl. Pissarek 2013: 135). Als Affektmarkierungen finden sich in schriftlichen Kindererzählungen am häufigsten emotional aufgeladene, expressive Verben, gefolgt von positiv oder negativ konnotierten Adjektiven und Figurenrede (vgl. Seebacher 2021: 82).

1.2 Blickbewegungen beim Lesen

Augenbewegungen und lautes Denken sind als Prozessindikatoren im Kontext des diagnostischen Verhaltens von Lehrpersonen von besonderem Interesse (vgl. Loibl, Leuders & Dörfler 2020: 3), da sie handlungsnahe Informationen über Aktivitäten von Lehrpersonen in der aktionalen Phase des oben beschriebenen Diagnosezyklus geben können. Unter den experimentellen Methoden ist die Messung von Blickbewegungen eine Besonderheit, weil hier Leseprozesse der Lehrperson in Echtzeit unter ökologisch validen Bedingungen beobachtet werden können.

Die Augenbewegungen beim Lesen bestehen allgemein aus einem rhythmischen Vorgang (vgl. zusammenfassend Rayner et al. 2011): Die Augen werden mit schnellen, ruckartigen Bewegungen, den sogenannten *Sakkaden* oder Vorwärtssprüngen, relativ gut koordiniert über die Textzeile geführt. Je nach Leser*in und Textschwierigkeit gehen 75 bis 95 Prozent der Sakkaden von links nach rechts. Diese progressiven Sakkaden haben im Mittel bei kompetenten Leser*innen eine Amplitude von 6 bis 8 Buchstaben und dauern etwa 30 bis 80 Millisekunden. Während der Sakkaden ist das visuelle Wahrnehmungsvermögen eingeschränkt.

Blickbewegungen entgegen der Leserichtung werden als *Regressionen* oder Rückwärtssprünge bezeichnet und haben nur eine etwa halb so lange Amplitude. Sie machen etwa 20 bis 25 Prozent aller Sakkaden aus. Regressionen führen zu bereits gelesenen Textstellen zurück und finden dann besonders oft statt, wenn ein Text inkohärent ist und deshalb der Bedeutungsinhalt neu zu bewerten ist.

Die Sakkaden werden unterbrochen von *Fixationen* oder Haltepunkten. Fixationen bezeichnen eine relativ konstante Blickrichtung, bei der die Buchstaben auf der Fovea (Punkt der größten Sehschärfe) abgebildet und den Prozessen der visuellen Wahrnehmung zur Verfügung gestellt werden. Holmqvist und Andersson (2017: 103) sprechen ab einer Dauer von 200 Millisekunden von Fixationen. Die meistgenutzten Parameter zur Beschreibung von Blickbewegungen sind die *Fixationsanzahl* und die *Fixationsdauer*. So steigt beispielsweise die Menge der Fixationen, wenn ein genaues Lesen kleinere Sakkadenamplituden erforderlich macht, wie z. B. bei der Aufgabe, Rechtschreibfehler in einem Text zu suchen.

Für die Aussagekraft von Fixationsdaten sprechen gemäß der Eye-Mind-Hypothese (Just & Carpenter 1980; vgl. Rakoczi 2012: 87 f.) die Annahmen, dass 1) Augen bewusst auf interessante Reize gelenkt werden (Spotlight of Attention), 2) kognitive Auswertungsprozesse unmittelbar direkt bei der visuellen Aufnahme erfolgen und 3) Objekte nur so lange fixiert werden, wie Interesse besteht oder eine kognitive Auswertung stattfindet. Weitestgehend Konsens besteht im Bereich der Leseforschung darin, dass die Richtung und Abfolge der Blickbewegungen den jeweiligen Gegenstand der Verarbeitung anzeigen, während die Anzahl und Dauer der Fixationen den mentalen Aufwand zur Aufnahme und weiteren Verarbeitung der Textinformation reflektieren (vgl. Rayner 2009: 1485). Untersuchungen von Zola (1984) zeigen beispielsweise, dass bei Rechtschreibfehlern eine längere Fixationsdauer auftritt und somit eine erhöhte Aufmerksamkeit gegeben ist. Beim Lesen sind Fixationen ein Indikator für die Tiefe der kognitiven Verarbeitung. Sie können als Voraussetzung zum Verstehen eines Textes angesehen werden, „da sie die visuelle Wahrnehmung der Wörter überhaupt erst ermöglichen“ (Tobisch 2019: 132).

2 Fragestellung

Die Frage, wie sich Lehrpersonen bei der Fülle an visuellen Reizen in einem frei verschrifteten Kindertext orientieren, wenn sie auf die Schreibkompetenz eines Kindes schließen und ein individuelles Feedback für das Kind ableiten sollen, stellt bislang ein Desiderat dar. Damit fehlen Informationen über die aktionale Phase des Diagnosezyklus. Im vorliegenden Beitrag wird explorativ der Frage nachgegangen, worauf Grundschullehrpersonen beim Einschätzen eines frei verschrifteten Kindertextes achten. Folgende Fragestellungen kristallisieren sich für einen ersten Zugriff heraus:

1. Wie lange dauert die Wahrnehmungsphase in Bezug auf den Kindertext?
2. Wie häufig werden Affektmarkierungen (hier expressive Verben) im Vergleich zu orthographischen Auffälligkeiten (hier Rechtschreibfehler auf alphabetischer und orthographischer Stufe) fixiert?
3. Wie lange werden Affektmarkierungen und orthographische Auffälligkeiten pro Einzelfixation fixiert?

3 Methodik

Stichprobe

In einer kleinen Studie wurden die Blickbewegungen von fünf Grundschullehrkräften erfasst, die alle Unterrichtserfahrung mit einer ersten Klasse hatten. Die

Lehrkräfte waren durchschnittlich 44,6 Jahre alt (Range: 32-63 Jahre), hatten 18,6 Jahre Berufserfahrung (Range: 6-40 Jahre) und waren durchwegs weiblich.

Erhebungsinstrument

Um die Datengewinnung möglichst authentisch zu gestalten, wurden die Blickbewegungen mit Hilfe einer mobilen Eye Tracking-Brille prozessbezogen während des Lesens des Kindertextes erfasst. Verwendet wurden die Tobii Glasses Pro 2 (vgl. Tobii 2023), bei der beide Augen mit je zwei Kameras gefilmt werden. Hinzu kommt eine mittig eingebaute, weitwinklige HD-Szenekamera, die den Point of View der Testperson aufzeichnet. Durch sie wird die Kopfposition bestimmt und, da der Sehabstand bei dieser Versuchsanordnung nicht konstant gehalten werden kann, automatisch mit den Koordinaten der Augen verrechnet, um Kopfbewegungen ausgleichen zu können (Parallax Kompensation). Zusätzlich gehörten zur Messanordnung ein Rechner, der die Messung realisiert und die Daten speichert. Bei der Messung werden die Augen mit infrarotem Licht beleuchtet, und es werden die entstehenden Reflexionen aufgenommen. Aus dem Winkel zwischen den Spiegelungen auf der Hornhaut und der Position der Pupille wird die Blickrichtung berechnet. Die zeitliche Auflösung der Messung liegt bei 100 Hz. Die Auswertung erfolgte mit der Software Tobii Pro Lab Version 1.2177.49450 (x64).

Versuchsaufbau und Stimuli

Die Erhebung fand in einem fensterlosen Raum unter kontrollierten Lichtbedingungen statt (vgl. dazu Dunn et al. 2023). Vorbereitend wurden die Teilnehmenden auf eine ruhige Sitzposition und auf eine relativ feste Distanz zwischen Versuchsperson und Text (ca. 55 bis 75 cm) hingewiesen. Im Anschluss erfolgte die Kalibrierung zur Pupillenerkennung und Übereinstimmung der Blickposition. Die Testpersonen erhielten nacheinander zwei Stimuli auf Papier. Diese wurden vom Versuchsleiter gesteuert. Im Vorfeld wurde bei beiden Stimuli auf einen einheitlichen weißen Hintergrund, eine schwarze Schriftfarbe, eine angemessene Schriftgröße und eine gleichmäßige Textverteilung geachtet.

Nachdem die Testpersonen eine kurze Vorabinformation erhalten hatten, wurde ihnen (immer der gleiche) Kindertext vorgelegt. Es handelt sich um eine frei verschriftete Kindererzählung, die zum Ende des ersten Schulbesuchsjahres entstand. Inhaltlich wird von einem kleinen Affen erzählt, der von den anderen Affen ausgelacht wird, weil er nicht so gut klettern kann. Der Text umfasst 72 Wörter – er wurde gewählt, da er typische orthographische Fehler enthält, zugleich aber auch inhaltliche und stilistische Stärken (wie z. B. die Beschreibung von Emotionen) besitzt. Der Kindertext wurde aus Gründen

der Authentizität unverändert im Original als Stimulus verwendet. Die teilnehmenden Lehrkräfte wurden dann gebeten, diesen Text so durchzulesen, dass sie anschließend in der Lage sind, eine Rückmeldung zum Text zu geben.

Auswertung

Da sich sprachlich-textuelle Kompetenzen im frühen Schreibalter nicht unabhängig von vorhandenen Routinen der eher technischen Aspekte des Schreibkönnens entfalten (vgl. Fay 2010; Lemke 2021: 106 ff.), wurden für einen ersten Zugriff auf den Kindertext expressive Verben als Affektmarkierungen (exemplarisch für die semantisch-pragmatische Ebene) und orthographische Auffälligkeiten (exemplarisch für die sprachsystematische Ebene) ausgewählt und in den Blick genommen. Theoriegeleitet, auf Grundlage der oben dargestellten Textmerkmale, wurden dreizehn Fehler in der regelhaften Schreibweise (z. B. ai anstatt ei, fehlende Doppelkonsonanten) und drei expressive Verben (weinen, auslachen, sich freuen) als rechteckige Flächen im Kindertext als Areas of Interest (AOI) markiert. Das Videomaterial des Eye-Trackers musste dafür manuell mit dem Text synchronisiert werden. Nachdem entsprechend definierte Bereiche markiert waren, konnten die ausgewählten Parameter *Fixationsanzahl* und *Fixationsdauer* aggregiert werden. Zur Beantwortung von Frage 1 wurde die Wahrnehmungsphase vom ersten in Augenschein nehmen des Textes bis zum Beginn der verbalen Rückmeldung festgelegt.

4 Erste Ergebnisse

Mit Blick auf die erste Forschungsfrage ist festzuhalten, dass die Lehrpersonen für die Wahrnehmung durchschnittlich 78,27 Sekunden ($SD=48,01s$; $Min=21,91s$; $Max=143,95s$) benötigen, ehe sie mit der Rückmeldung beginnen. Auffallend ist hierbei eine große Streuung zwischen den Versuchsteilnehmenden. Zur Fixationsanzahl lässt sich feststellen, dass die einzelnen orthographischen Auffälligkeiten durchschnittlich etwas mehr als dreimal fixiert werden ($M=3,52$; $SD=1,01$). Die Affektmarkierungen werden durchschnittlich mehr als doppelt so oft fixiert ($M=7,67$; $SD=2,81$). Was die dritte Forschungsfrage nach der Dauer der Fixationen betrifft, so werden die einzelnen Affektmarkierungen minimal etwas länger betrachtet als die verschiedenen orthographischen Auffälligkeiten (Orthographie: $M=0,38s$; $SD=0,13s$; Affektmarkierungen: $M=0,39s$; $SD=0,13s$). Diese Ergebnisse könnten darauf hindeuten, dass die teilnehmenden Lehrerinnen den ausgewählten expressiven Verben – und damit der semantisch-pragmatischen Ebene – eine gewisse Bedeutsamkeit zuweisen und ihnen von daher entsprechend Aufmerksamkeit widmen.

5 Diskussion

Aus dieser Pilotierung zeigen sich in der deskriptiven Auswertung unserer Eye Tracking-Daten einige erste Hinweise auf unterschiedliche visuelle Aufmerksamkeit von Lehrkräften beim Einschätzen von Kinderverschriftungen.

Zunächst scheint nach unserer Einschätzung Eye Tracking eine vielversprechende prozessbasierte Erfassungsmethode zu sein, mit deren Hilfe visuelle Daten direkt und kontinuierlich während der aktionalen Wahrnehmungsphase des Diagnoseprozesses erfasst werden. Damit können subjektive Verfahren (wie z. B. Selbstberichtsdaten) ergänzt und deren Einschränkungen z. T. überwunden werden (vgl. Kosel et al. 2024: 5).

Wichtig ist dabei auch, dass sich schon in unserer kleinen Stichprobe deutliche Varianzen zeigen (sowohl zwischen den einzelnen Lehrerinnen als auch bzgl. der Aspekte, die im Text beachtet wurden). Diese lassen weitere Studien (z. B. nach Zusammenhängen zwischen den Eye Tracking-Daten mit dem fachdidaktischen Wissen und Überzeugungen von Lehrpersonen) erfolgsversprechend erscheinen. In einem nächsten Schritt sollen die hier präsentierten Daten mit lautem Denken der Lehrpersonen verbunden werden. Wir erwarten uns davon weitere Hinweise, warum Lehrpersonen bestimmte Textmerkmale länger und häufiger fixieren und damit auch eine Verbesserung der Validität der interpretationsbedürftigen Eye Tracking-Daten.

Schließlich bestätigt sich in unserer Vorstudie, im Einklang mit aktuellen Leitlinien (vgl. Dunn et al. 2023; Holmqvist & Andersson 2017), dass bei der Planung, Durchführung und Analyse von Eye Tracking-Studien wichtige Aspekte berücksichtigt werden müssen. So entschieden wir uns aus Gründen der Authentizität für einen originalen Schülertext. Dabei war der Umgang mit Wörtern, die mehrere Auffälligkeiten gleichzeitig haben (z. B. mehrere Rechtschreibfehler in einem kurzen Wort) herausfordernd für die Konstruktion der AOIs. Für weitere Untersuchungen könnte es deshalb vorteilhaft sein, einen Kindertext zu fingieren oder einen fiktiven Text zu entwickeln, bei dem die vordefinierten AOIs gleichmäßig über den Text verteilt liegen. Ein zweiter Punkt betrifft die Wahl des Eye Trackers. Mit der genutzten Eye Tracking Brille können Blickbewegungen zwar am natürlichsten erfasst werden, der hohe Grad an Mobilität beeinflusst aber auch die Genauigkeit der Messung und schränkt die interne Validität der Daten ein (vgl. Ehinger, Groß & König 2019: 34). Zudem ist die AOI-basierte Auswertung tendenziell bei diesem Eye Tracker mit mehr Aufwand verbunden als bei einem bildschirmbasierten Remote Eye Tracker mit Kamerasystem unterhalb des Bildschirms. Ein dritter Punkt bezieht sich auf die Analyse und Auswertung der Eye Tracking-Daten. Vor dem Hintergrund, dass die vordefinierten AOI-Flächen von Affektmarkierungen und orthographischen Auffälligkeiten in ihrer Größe stark variieren,

könnten sie insbesondere die Daten zu den Fixationen beeinflusst haben (vgl. Hessels et al. 2016: 1709). Hier sind weitere Analysen erforderlich, z.B. mit Hilfe von Ergänzungen durch das laute Denken.

Unsere Studie hat viele Limitationen – sie ist selbstverständlich in keiner Weise repräsentativ. Auch sind – wie geschrieben – weitere Analysen erforderlich, die die Interpretation, der durch den Eye Tracker gewonnenen Daten stützen. Unabhängig davon erscheint uns aus den genannten Gründen die Nutzung solcher Daten als eine sinnvolle Ergänzung von Selbstberichten, die in weiteren Studien gute Erkenntnisse erwarten lassen.

Literatur

- Birkel, Claudia & Birkel, Peter (2002): Wie einig sind sich Lehrer bei der Aufsatzbeurteilung? Eine Replikationsstudie zur Untersuchung von Rudolf Weiss. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49. Jg., Heft 3, 219-224.
- Boueke, Dietrich; Schüle, Frieder; Büscher, Hartmut; Terhorst, Evamaria & Wolf, Dagmar (Hrsg.) (1995): *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München: Fink.
- Dunn, Matt J.; Alexander, Robert G.; Amiebenomo, Onyekachukwu M.; Arblater, Gemma; Atan, Denize; Erichsen, Jonathan T. & Ettinger, Ulrich et al. (2023): Minimal reporting guideline for research involving eye tracking (2023 edition). *Behavior research methods*, 56. Jg., 4351-4357, <https://link.springer.com/article/10.3758/s13428-023-02187-1> [letzter Zugriff am 03.02.2025].
- Ehinger, Benedikt V.; Groß, Katharina; Ibs, Iga & König, Peter (2019): A new comprehensive eye-tracking test battery concurrently evaluating the Pupil Labs glasses and the EyeLink 1000. *PeerJ*. <https://peerj.com/articles/7086/#> [letzter Zugriff am 12.02.2025].
- Fay, Johanna (2010): *Die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz beim Textschreiben*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Fischbach, Julia; Schindler, Kirsten & Teichmann, Alina (2016): Normanforderungen und Normvorstellungen bei der Beurteilung von Schülertexten. In: Peyer, A. & Zimmermann, H. (Hrsg.) (2016): *Wissen und Norm. Facetten professioneller Kompetenz von Lehrkräften*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 149-173.
- Fix, Martin (2004): *Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Konstruktion und Selbststeuerung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hessels, Roy S.; Kemmer, Chantal; van den Boomen, Carlijn & Hooge, Ignace T.C. (2016): The area-of-interest problem in eyetracking research. A noise-robust solution for face and sparse stimuli. *Behavior Research Methods*, 48. Jg., Heft 4, 1694-1712.
- Hillesheim, Karoline & Menzel, Dirk (2023): *Schriftspracherwerb im Kontext digitaler Medien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Holmqvist, Kenneth & Andersson, Richard (2017): *Eye tracking: A comprehensive guide to methods, paradigms and measures*. Lund: Lund Eye-Tracking Research Institute.
- Just, Marcel A. & Carpenter, Patricia A. (1980): A theory of reading: from eye fixations to comprehension. *Psychological review*, 87. Jg., Heft 4, 329-354.
- Klug, Julia; Gerich, Mara & Schmitz, Bernhard (2016): Can teachers' diagnostic competence be fostered through training and the use of a diary? *Journal of educational research online*, 8. Jg., Heft 3, 184-206.
- Kosel, Christian; Grub, Anne-Sophie; Hartmann, Christian & Seidel, Tina (2024): Editorial: Advancing research on teachers' professional vision: implementing novel technologies, methods and theories. *Frontiers in Education*, 9. Jg., 1-6.

- Kruse, Norbert; Reichardt, Anke; Herrmann, Maik; Heinzel, Friederike & Lipowsky, Frank (2012): Zur Qualität von Kindertexten, Entwicklung eines Bewertungsinstrumentes in der Grundschule. *Didaktik Deutsch*, 17. Jg., Heft 32, 87-110.
- Kruse, Norbert & Reichardt, Anke (Hrsg.) (2016): Wie viel Rechtschreibung brauchen Grundschulkinder? Positionen und Perspektiven zum Rechtschreibunterricht in der Grundschule. Berlin: Erich Schmidt.
- Kürzinger, Anja & Pohlmann-Rother, Sanna (2015): Möglichkeiten einer objektiven und reliablen Bestimmung von Textqualität im Anfangsunterricht - Methodisches Vorgehen und deskriptive Befunde aus dem Projekt NaSch 1. *Didaktik Deutsch*, 20. Jg., Heft 38, 60-79.
- Lemke, Valerie (2021): Rechtschreiben beim Textschreiben. Zum Einfluss der Orthographie auf die Schreibflüssigkeit und die Qualität von Schülertexten. Münster: Waxmann.
- Loibl, Katharina; Leuders, Timo & Dörfler, Tobias (2020): A Framework for Explaining Teachers' Diagnostic Judgements by Cognitive Modeling (DiaCoM). *Teaching and Teacher Education*, 91 (2020) 103059.
- Pissarek, Markus (2013): Merkmale der Figur erkennen und interpretieren. In: Schilcher, A. & Pissarek, M. (Hrsg.) (2013): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Baltmannsweiler: Schneider, 135-168.
- Pohlmann-Rother, Sanna; Schoreit, Edgar & Kürzinger, Anja (2016): Schreibkompetenzen von Erstklässlern quantitativ-empirisch erfassen - Herausforderungen und Zugewinn eines analytisch-kriterialen Vorgehens. *Journal for educational research online*, 8. Jg., Heft 2, 107-135.
- Rakoczi, Gergely (2012): Eye Tracking in Forschung und Lehre. Möglichkeiten und Grenzen eines vielversprechenden Erkenntnismittels. In: Csanyi, G.; Reichl, F. & Steiner, A. (Hrsg.) (2012): *Digitale Medien - Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre*. Münster: Waxmann, 87-98.
- Rayner, Keith (2009): Eye movements and attention in reading, scene perception, and visual search. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 62. Jg., Heft 8, 1457-1506.
- Rayner, Keith; Pollatsek, Alexander; Ashby, Jane & Clifton, Charles (Hrsg.) (2011): *Psychology of reading*. Second Edition. New York: Taylor & Francis.
- Sauerborn, Hanna (2016): Darf ich denn Kindertexte in der ersten Klasse verbessern? Zur Unsicherheit von Lehrkräften, Orthographie von Anfang an beim Schreiben zu berücksichtigen, https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/593/2016_3_Sauerborn.pdf [letzter Zugriff am 12.02.2025].
- Seebacher, Miriam (2021): Sprechend und schreibend erzählen: Konzeptionelle Schriftlichkeit in mündlichen und schriftlichen Erzählungen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache am Beispiel von Bilderbuchgeschichten. Diplomarbeit zur Erlangung des akademischen Grades einer Magistra der Philosophie. Karl-Franzens-Universität Graz.
- Sturm, Afra; Lindauer, Nadja & Sommer, Tina (2016): „Es fehlen Gefühle und Details in der Geschichte“ – Wissen und Überzeugungen von Lehrpersonen in der Domäne Schreiben. *leseforum.ch*, Nr. 3, 1-25. <https://doi.org/10.26041/fhnw-1002> [letzter Zugriff am 06.02.2025].
- Südkamp, Anna & Praetorius, Anna-Katharina (Hrsg.) (2017): Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Münster: Waxmann.
- Tobii (2023): Tobii Pro Glasses 2. User Manual. Version 2.0.2.
- Tobisch, Anita (2019): Herkunftsassoziierte Lehrkrafturteile und -erwartungen: Soziale Kognitionen und Urteilsbildungsprozesse im Kontext einer ethnisch und sozial heterogenen Schülerschaft, https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/63835/file/Tobisch_Dissertation_2019.pdf [letzter Zugriff am 06.02.2025].
- Wild, Johannes (2020): Schriftliche Erzählfähigkeiten diagnostizieren und fördern. Eine empirische Studie zum Erfassen von Textqualität in der Primar- und Sekundarstufe. Münster: Waxmann.
- Zola, David (1984): Redundancy and word perception during reading. *Perception & Psychophysics*, 36. Jg., Heft 3, 277-284.

Autor*innen

Geyer, Susanne, Dr., Grundschullehrkraft, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Augsburg, ORCID: 0009-0004-4236-5662

Gürtler, Jana, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Augsburg, ORCID: 0009-0006-3184-4195

Hartinger, Andreas, Dr., Professor für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Augsburg, ORCID: 0000-0003-1246-9263

*Amelie Krug, Friederike Heinzl, Susanne Riegler,
Andrea Raggl und Tanya Tyagunova*

Fachliche Lerngelegenheiten und Interaktion im Deutschunterricht

Abstract

In diesem Beitrag wird das Verhältnis zwischen der interaktiven Praxis des Grundschulunterrichts und seiner Ausrichtung auf die Ermöglichung fachspezifischen Lernens empirisch in den Blick genommen. Es wird danach gefragt, unter welchen situativen Bedingungen die im Unterricht stattfindenden Aktivitäten als fachliche ‚Lerngelegenheiten‘ verstanden werden können und wie sie zur Interaktionsordnung des Unterrichts in Beziehung stehen. Zur Erfassung dieser interdisziplinären Perspektivierung unterrichtlicher Praxis werden erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven verschränkt. Anhand ethnographischer und videobasierter Beobachtungen aus dem Deutschunterricht wird gezeigt, wie eng sozialinteraktive und fachliche Ordnungen des Unterrichts zusammenhängen. Abschließend werden die interaktiven Bedingungen in Bezug auf damit verbundene Lerngelegenheiten aus fachdidaktischer Sicht reflektiert.

Schlüsselwörter: Deutschunterricht; fachliche Lerngelegenheiten; Interaktion

1 Einleitung

In diesem Beitrag geht es um die Bezugsnotwendigkeiten im Grundschulunterricht als Erfordernis und Herausforderung, die Praxis des Unterrichts unter Einbezug sowohl erziehungswissenschaftlicher als auch fachdidaktischer Expertisen zu untersuchen. Eine solche interdisziplinäre Perspektivierung der unterrichtlichen Praxis erscheint insbesondere dann notwendig, wenn man sowohl die Ermöglichung fachlichen Lernens als auch die Etablierung der für den Vollzug unterrichtlicher Praxis notwendigen „Interaktionsordnung“ (Goffman 1983) erfassen will. Beide Ausrichtungen können potenziell in Spannung zueinander operieren: Die Unterrichtsinteraktion etabliert durchaus ihre eigene Ordnung – „it has a life on its own and makes demands on its own behalf“

(Vanderstraeten 2001: 273) – und die Ausrichtung auf die Progression der Interaktion („keeping the interaction going“, Koole 2012: 1913) kann Vorrang vor den fachbezogenen Handlungsproblemen des Lernens bekommen. Dass die Orientierung an der Sicherung des Ablaufs und am Fortgang von Unterricht die tatsächliche Auseinandersetzung mit der Sache erschweren kann, zeigen sowohl Studien aus der rekonstruktiven Unterrichtsforschung (vgl. Hackbarth & Mehlem 2019) als auch ethnographische Forschung zum ‚individualisierten‘ Unterricht (vgl. Breidenstein & Rademacher 2017). Vor diesem Hintergrund will der Beitrag das Verhältnis zwischen der interaktiven Praxis des Grundschulunterrichts und seiner Ausrichtung auf die Ermöglichung fachspezifischen Lernens in den Blick nehmen und als Frage nach der Konstitution von ‚Lerngelegenheiten‘ – exemplarisch anhand ausgewählter Szenen aus dem Deutschunterricht der Grundschule – untersuchen.

Die ethnographischen Beobachtungen aus dem Anfangsunterricht in einer jahrgangsgemischten Klasse, in der die Einsozialisierung in die Interaktionsordnung des Unterrichts gleichzeitig mit der Einführung in die Schriftkultur erfolgt, zeigen, wie Praktiken des Schriftspracherwerbs mit Erziehungspraktiken interferieren (Kap. 2). Die videobasierten Beobachtungen aus dem Deutschunterricht einer dritten Klasse verdeutlichen, wie Kinder im Deutschunterricht fachliches Lernen und ‚Quatsch machen‘ verbinden (Kap. 3). Dabei erweist sich das Spiel mit Sprache als ein konstitutiver Teil des Fachlernens in der schüler*innenseitigen Unterrichtsinteraktion. Deutlich wird, wie eng soziale und fachliche Ordnungen des Unterrichts zusammenhängen. Die analysierten Unterrichtsszenen werden anschließend (Kap. 4) nochmals aus dezidiert fachdidaktischer Perspektive auf die mit ihnen verbundenen fachlichen Lerngelegenheiten befragt. Dabei zeigt sich, dass im Vergleich zur Analyse von ‚Mikrosituationen‘ der unterrichtlichen Gesamtchoreografie sowie der Qualität der Lernangebote deutlich größere Bedeutung beigemessen wird.

2 Interferierende Praktiken am Beispiel der Einsozialisierung im Schriftspracherwerb

Das Lesen- und Schreibenlernen lässt sich als Prozess der Einsozialisierung in schriftbezogene Praktiken (Feilke 2016) verstehen. Gleichzeitig bezieht sich dieser Prozess im Anfangsunterricht auf schulische Praktiken insgesamt im Sinne von „learning lessons“ (Mehan 1979). Dazu zählen einerseits Vermittlungs- und Aneignungspraktiken, etwa im Schriftspracherwerb, und andererseits Erziehungspraktiken (Breidenstein 2025). Da sich diese Praktiken zum Teil überlagern, können sie als „interferierende Praktiken“ (Breidenstein 2021) bezeichnet werden. Dabei rückt die Frage nach „Verknüpfungen und Interferenzen zwischen den einzelnen Praktiken, die einander zur gleichen

Zeit und am gleichen Ort überlagern“ (ebd.: 934) ins Zentrum. Gerade im Anfangsunterricht geht der Aufbau einer Schreibkultur eng mit dem Aufbau einer bestimmten Körper- und Stifthaltung sowie der Einübung in eine spezifische Form der Schulung des Sehens und Hörens einher (Tyagunova & Raggl 2023). In den ‚Normalisierungspraktiken‘ des Anfangsunterrichts zeigen sich darüber hinaus spezifische unterrichtsbezogene Normalitätsvorstellungen und -erwartungen.

2.1 Forschungsrahmen, Fragestellung und methodisches Vorgehen

Im ethnographischen Forschungsprojekt „Differenzierungspraktiken im Anfangsunterricht am Beispiel des Schriftspracherwerbs“ (2022–2025) der Pädagogischen Hochschule Tirol wurden in fünf ersten Grundschulklassen im Westen von Österreich die Gestaltungsvarianten des Schriftspracherwerbs untersucht. Neben den Beobachtungen wurden Interviews mit den beteiligten Klassenlehrpersonen sowie mit allen Kindern geführt. Der Unterricht wird aus einer praxistheoretischen Perspektive als „sozio-materielle Praxis“ (Röhl 2013) betrachtet und zudem mit einer fachdidaktischen Perspektive (Breidenstein & Tyagunova 2020) verschränkt. Der Analyseprozess orientiert sich an der Grounded Theory Methodologie und fragt danach, welche Vermittlungs- und Erziehungspraktiken sich beobachten lassen, wie diese sich überlagern und welche fachlichen Lerngelegenheiten sich ergeben.

2.2 Empirische Exploration zur Einsozialisierung in schriftbezogene Praktiken am Beispiel Sätze bilden: „Abstand nicht vergessen“

Der Schriftspracherwerb findet in der untersuchten jahrgangsgemischten Klasse (1./2. Schulstufe) meist dezentriert (Breidenstein & Rademacher 2017), in Form von Planarbeit statt. Dies ermögliche ein individualisiertes Vorgehen im Schriftspracherwerb, erklärt die Lehrerin im Interview. Die ausgewählte Szene findet während der Planarbeit statt, in der drei Kinder der ersten Schulstufe gemeinsam Quatschsätze bilden sollen:

Mia sagt zur Lehrerin: „Wir müssen noch das mit den Würfeln machen.“ Die Lehrerin nickt und Mia geht mit Leo und David raus in den Gang. Vor ihnen liegen Kärtchen in drei Farben, die Farben markieren jeweils ein Satzglied (Subjekt, Prädikat und Satzergänzung). Die Kinder würfeln und bilden, entsprechend ihrer Würfelzahl, aus den verschiedenen Satzgliedern einen Satz. Mia liest ihn vor: „Anton nimmt eine Nuss.“ Die Lehrerin kommt vorbei und fragt, nachdem sie den Satz gelesen hat: „Ist das lustig?“ Mia schüttelt den Kopf. Sie würfeln alle noch mal und

bilden nun folgenden Satz: „Anton rettet eine Nuss.“ Die Kinder beginnen, den Satz in ihr Heft zu schreiben. Die Lehrerin kommt kurz darauf wieder dazu: „Was ist wichtig?“ Und gibt den Hinweis: „Abstand nicht vergessen.“ Sie drückt ihren Finger nach dem ersten Wort in Mias Heft. Dann korrigiert sie die Stifthaltung bei Mia, indem sie deren Finger verschiebt. Anschließend geht sie wieder zurück in die Klasse und die drei Kinder schreiben ihren Satz fertig. Mia hält plötzlich inne und sagt, v. a. zu mir, wie mir scheint: „Der kann schon echt (betont) lesen. Alles. Auch die Buchstaben, die wir noch nicht gelernt haben.“ Sie schaut zu David. Er nimmt es zur Kenntnis ohne Kommentar. Etwas später kommt die Lehrerin wieder vorbei, schaut kurz und fragt: „Was ist wichtig, wenn man Sätze schreibt? Warum tue ich den Finger hin?“ Mia: „Abstand“. Die Lehrerin nickt und betont erneut: „Denkt an unseren Abstandhalter.“ Dann fordert sie die Kinder auf, die Sätze gegenseitig zu kontrollieren. Sie schaut den Kindern kurz zu und sagt plötzlich: „David, du kannst in die Klasse gehen und das Antolin-Rätsel machen. Die zwei (zeigt auf Leo und Mia) brauchen noch ein bisschen.“ David geht lächelnd in die Klasse zurück und holt sich das iPad. (BP 7.3.24).

In dieser Szene zeigt sich, dass sehr unterschiedliche Praktiken ineinandergreifen. Die kurzen Instruktionspraktiken der Lehrerin wechseln sich ab mit kurzen Phasen, in denen die drei Kinder versuchen, die Aufgabe zu bewältigen. Die Lehrerin taucht kurz auf, wirft einen Blick darauf, was die Kinder gerade tun, interveniert und überlässt die Kinder dann wieder sich selbst. Neben der Aufgabe, einen ‚lustigen‘ Satz zusammenzusetzen, geht es der Lehrerin vor allem um den ‚richtigen‘ Abstand zwischen den Wörtern, wenn sie wiederholt fragt: „Was ist wichtig?“ und den Hinweis gibt: „Abstand nicht vergessen.“ Der Abstand soll auch eine bestimmte Breite haben. Die Lehrerin zeigt dies vor, indem sie ihren Zeigefinger an die entsprechende Stelle in Mias Heft drückt. Die Vermittlungspraktik wird hier als Instruktions- bzw. Zeigepraktik deutlich. Gleichzeitig korrigiert die Lehrerin Mias Stifthaltung, indem sie deren Finger auf dem Stift leicht verschiebt. Diese Praktik des Korrigierens stellt eine stumme Praktik dar (Falkenberg 2013), eine Erziehungs- und eine Disziplinierungspraktik, in der eine bestimmte Stifthaltung als normativ gesetzt gilt und entsprechend eingefordert wird. Gleichzeitig beinhaltet die Szene eine Praktik des Vergleichens und Unterscheidens: Mia und Leo werden als Kinder adressiert, die ‚noch ein bisschen brauchen‘. Der leistungsstarke David hingegen wird von der Lehrerin von der gemeinsamen Arbeit entbunden und mit dem Antolin-Rätsel belohnt. Diese Form schulischer Sozialisation im Sinne des heimlichen Lehrplans scheint im Interaktionsraum dieser Klasse mit seinen alltäglichen Vermittlungs- und Erziehungspraktiken bereits etabliert und akzeptiert zu sein, da Mia von sich aus das Können von David hervorhebt, bevor die Lehrerin es zum Thema macht.

2.3 Interferierende Praktiken und fachliche Lerngelegenheiten

In Bezug auf fachliche Lerngelegenheiten scheint es der Lehrerin bei dieser Aufgabe v. a. um das ‚Abstandhalten‘ zwischen den Wörtern zu gehen, da sie mehrfach genau darauf hinweist. Das Bilden von Sätzen bedingt ein Bewusstsein über die einzelnen Wortgruppen als Sinneinheiten. Der Lehrerin geht es ‚nebenbei‘ zudem um die richtige Stifthaltung. Sowohl die Praktiken des ‚Abstandhaltens zwischen den Wörtern‘ als auch die Stifthaltung führen damit zudem einen fachlichen Anspruch mit sich.

3 ‚Quatsch machen‘ – Wie Schüler*innen Peer-Interaktion und fachliches Lernen verbinden

Mit Witzeln, Komik in der Interaktion oder humoristischer Alltagskommunikation befassen sich Psychoanalyse, Soziologie und Linguistik. Humoristischer Lustgewinn (Freud 1905), die Verwendung von Scherzen zur Konfliktbewältigung und Gesichtswahrung (Goffman 1975), das Ausscheren aus der Alltagswelt (Berger 2014) sowie die Möglichkeit zum Leichtnehmen des Gesagten (Kotthoff 2004) und zur Aushandlung einer geteilten Moral (Kotthoff 2017) wurden als Funktionen des ‚Quatschmachens‘ in der Interaktion herausgearbeitet. In der Unterrichtsinteraktion hingegen wird das ‚Unsinnmachen‘ von Schüler*innen als nicht-lernzielbezogene Interaktion, mangelndes Interesse für den Gegenstand und Unterlaufen der Unterrichtsordnung wahrgenommen (Thiel 2016).

Studien zur Peer-Interaktion in der Schule und zur sozialen Welt von Schüler*innen widmeten sich zunächst der subversiven Schülerkultur (z. B. Willis 1979) und später der Verzahnung von Peer- und Unterrichtsinteraktion (z. B. Heinzel 2003; Bennewitz 2004; De Boer & Deckert-Peaceman 2009). Erst neuerdings wird das fachliche Lernen zum Gegenstand der Analyse des Schüler*innenhandelns. Dabei zeigt sich der Umgang mit Aufgaben als eigensinniges Deuten und komplexes Ko-Konstruieren der Beteiligten (de Boer & Last 2022) und als Gleichzeitigkeit von fachlicher Interaktion und Peer-Interaktion (Heinzel, Kruse & Ritter 2023), wobei Aufgaben als sozio-materielle Kooperationsform (Lange & Wiesemann 2019: 145) in den Blick genommen werden.

3.1 Forschungsrahmen, Fragestellung und forschungsmethodisches Vorgehen

Für die exemplarischen Fallanalysen werden im Folgenden Beschreibungen herangezogen, die aus Beobachtungen im Feld bzw. aus Sichtung von Videomaterial angefertigt wurden. Die videogestützten Beobachtungen fanden an zwei unterschiedlichen Schulen in der dritten Jahrgangsstufe im Deutsch-

unterricht statt. Die Daten stammen aus dem DFG-Projekt „KoText“ (Beispiel Schreibkonferenz) und der Videostudie des DFG-Graduiertenkollegs „INTERFACH“ (Beispiel Rechtschreibung <i>/<ie>). Das beobachtete soziale Geschehen wurde in Sprache übertragen bzw. verschriftlicht (Breidenstein et al. 2013: 35). Für die uns interessierende Praxis ‚Quatsch machen‘ wurden zwei exemplarische Szenen herausgegriffen und sequenzanalytisch untersucht.

3.2 Empirische Explorationen zum ‚Quatschmachen‘ in der Unterrichtsinteraktion

In der ersten Szene „Oh Mann, wo er hinpinkelt“ arbeiten Peter, Luis und Adrijan in einer Schreibkonferenz zusammen. Dabei handelt es sich um eine fachdidaktische Methode zur Überarbeitung von selbst verfassten Texten.

Peter liest seine Geschichte vor: *„Geheimnisvoller Kater. Eines Tages hatte der Kater Paulo einen Riesen hunger, denn er hatte drei Tage nichts gegessen, weil seine geheimnisvolle Vorratskammer leer ist. Deshalb beschloss Paulo sich einen neuen Vorrat zu holen. Dann ging der Kater los in den Keller von Herr Schumann, denn da waren immer ziemlich viele Mäuse, aber irgendwie hatte er diesmal keine einzige Maus gefunden, aber während er redet, sieht er ein Brett und dachte sich, vielleicht sind da ja die Mäuse hinter. Er guckte nach und tatsächlich, er fand einen Geheimgang und nach 5 Minuten hatte er ungefähr 52 Mäuse und er merkte sich die Stelle, indem er hinpinkelt. Nun hat [lacht], nun hat er für sein ganzes Leben Vorrat.“*

Luis kommentiert sogleich lachend: „Oh Mann, wo er hinpinkelt“. Peter schaut auf das Aufgabenblatt zum Vorgehen bei der Schreibkonferenz und liest vor: *„Alle Kinder sagen etwas Gutes“*. Adrijan sagt, dass er das „mit dem Hinpinkeln“ witzig fand. Er wendet sich Luis zu, der die 52 Mäuse witzig fand. Daran schließt Adrijan an, dass er witzig fand, dass der Kater *„für sein ganzes Leben 52 Mäuse hat“*, doch Peter wendet ein, dass es sich um einen Vorrat handelt. Peter erklärt mit Verweis auf das Ablaufblatt, dass nun Fragen gestellt werden können, *„zum Beispiel, wenn ihr etwas nicht verstanden habt“*. Adrijan äußert, er habe alles verstanden. Luis meint lachend, dass er nichts verstanden habe, und bittet Peter, nochmal richtig laut vorzulesen, was dieser auch sogleich tut. Luis schließt an, er verstehe nicht, dass der Kater für sein ganzes Leben 52 Mäuse habe und rät dazu, 250 zu schreiben. Adrijan empfiehlt, 1000 zu schreiben. Luis erhöht auf *„unendlich“*, was Peter aber zurückweist, der dann zum nächsten Schritt der Schreibkonferenz überleitet.

Die Geschichte, die hinsichtlich ihrer Textstruktur funktioniert, wird, auch weil die Umsetzung des lauten Vorlesens gelingt, zu einer performativen, interaktiven Lerngelegenheit. Indem es die Schüler (Autor und Zuhörer) zum Lachen bringt, zeigt das vorgetragene Schreibprodukt Wirkung. Witz erweist sich als fachliches Qualitätskriterium, das von beiden Zuhörern dementsprechend rückgemeldet wird. Ein gemeinsames Interesse an tabuisierten Feldern wird

erkennbar: ‚Pinkeln‘ ist – analog zu ‚Pups‘ – in dem Alter ein relevantes Komikthema“ (Kotthoff 2017: 113).

Luis' kritischer Kommentar in Bezug auf die genannte Anzahl der Mäuse in der Geschichte wird entdramatisiert, indem er von ‚witzig finden‘ spricht und dadurch die Kritik verschleiern. Das Spiel mit der Doppeldeutigkeit des Worts „verstanden“ (akustisches vs. inhaltliches Verstehen) und seine ironische Anwendung ermöglicht die Wiederholung des belustigenden Vorlesevortrags und eine Verzögerung der sozial herausfordernden Aufgabe, unter Schülern inhaltliche Rückmeldung zur Geschichte zu geben. Die daraufhin fortgeführte Kritik von Luis und Adrijan impliziert gleichzeitig einen sozialen Vergleich in Bezug auf Größenannahmen und Realitätssinn.

In der zweiten Szene „Hopp hopp, Pferdchen lauf Galopp“ sollen die Schüler*innen bei einsilbigen Wörtern prüfen, ob diese mit <i> oder <ie> geschrieben werden. Die Lehrerin kündigt drei Übungsmöglichkeiten an: LÜK-Kasten, Würfelspiel und Lesestern. Die Kinder dürften nach der Bearbeitung daraus ein Wort an die Tafel schreiben. Zuvor ist ein ‚Zettel‘ zum Festigen des Verlängerns zu bearbeiten.

Kato und Iker sitzen nebeneinander. Iker nennt während des Sprechens der Lehrerin seinen Favoriten „*Würfelspiel*“. Kato reagiert darauf mit einem schnarchenden Geräusch. Durch Gesten (z. B. Fingerkreuzen) und Blicke einigen sich die beiden dann doch auf das Würfelspiel. Zur Bemerkung der Lehrerin, dass sie an die Tafel schreiben dürfen, bemerkt Kato ironisch „*Ein Geschenk*“ und formuliert Bedenken dazu. Mit Blick auf das Arbeitsblatt kommentiert Iker: „*Ich dachte das wär viel mehr*“, was Kato mit „*Ich auch*“ bekräftigt. Iker stellt fest, dass ein Datum vom Vortag draufsteht und kündigt lachend an, das Blatt zu zerreißen. Weiter geht es mit Scherzen über Formulierungen auf dem Arbeitsblatt oder die Hässlichkeit der Schrift beim Tafelanschrieb. Kato beginnt schließlich, die Aufgabenstellung vorzulesen. „*Überlege, ob du <i> oder <ie>*.“ Iker unterbricht mit: „*Ja, Junge, das wissen wir ja alles schon, los geht's. Ähm. Brief. <ie>*.“ Er fordert Kato auf, das Wort auch auf seinen Zettel zu schreiben. Als Kato nicht gleich reagiert, schnippt Iker in seine Richtung mit der Anweisung „*Los, Brief, mit <ie>*.“ Dann klatscht er nochmal die Silben. Beide beginnen mit der Bearbeitung des Arbeitsblattes, gehen aber unterschiedlich vor. Die Arbeit wird begleitet von Witzeleien zu den Wörtern, von Füllerproblemen und -vergleichen, von Kommentaren zum beginnenden Tafelanschrieb der Mitschüler*innen, vom gemeinsamen Malen eines Herzens, gegenseitigen Berührungen und Spielereien mit der Kamera. Daneben werden Hinweise zur Rechtschreibung gegeben und die Aufgabenbearbeitung fortgesetzt, wobei Iker schneller vorankommt. Er spornt seinen Partner schließlich scherzhaft an: „*Komm, schneller. Hopp hopp, Pferdchen lauf Galopp*.“ Am Ende drängt er Kato, bei ihm abzuschreiben, weil „*nicht mehr viel Zeit*“ ist und er ein Spiel holen will. Um Kato anzutreiben, zählt er von 10 rückwärts. Kato beginnt abzuschreiben und zählt sich dann ebenfalls rückwärts ins Ziel: „*Sieben, sechs, fünf, vier (singend). Ich bin fertig*.“

Die beiden Schüler verfolgen die Aufgabenbearbeitung nicht stringent, bringen diese aber zu einem Abschluss. Dabei ist eine Parallelführung von Scherzaktivitäten und fachlicher Interaktion zu erkennen.

Die Schreibung von <i> und <ie> wird routiniert beherrscht, so dass die Strategie des Verlängerns, die durch die Aufgabenstellung vorgegeben ist, nicht benötigt und vermieden wird. Eine fachliche Lerngelegenheit besteht im Festhalten an der Intuition. Die beiden Schüler leisten sozusagen Widerstand gegen die Gefährdung ihrer Rechtschreibintuition.

Beide bearbeiten die Aufgabe nicht synchron, sondern gehen unterschiedlich vor, trotzdem finden ein ständiger Abgleich und gegenseitige Kontrolle statt. Die parallel geführte Scherzkommunikation dient der Beziehungsarbeit, sie kann dazu beitragen, die Bearbeitung von Spannungen und Konflikten zu entlasten (Kotthoff 2017: 118). So stellen die beiden ebenso aktiv ihre Beziehung her, indem sie das Klassengeschehen und die Arbeitsweisen des anderen (scherzhaft) kommentieren.

3.3 Soziale und fachliche Ordnung beim ‚Quatschmachen‘ im Grundschulunterricht – Interaktion und Lerngelegenheiten

‚Quatsch machen‘ erscheint in den Beispielen als Prozessieren und Parallelführen von sozialer Ordnung und fachlichem (situativem) Lernen im Unterricht. Schüler*innen setzen sich beim gemeinsamen Scherzen und ‚Quatschmachen‘ auch mit fachlichen Anforderungen auseinander und initiieren Lerngelegenheiten bzw. ermöglichen fachspezifisches Lernen. So können Scherzaktivitäten als konstitutiver Teil des Fachlernens in der schüler*innenseitigen Unterrichtsinteraktion beschrieben werden.

‚Quatsch machen‘ steht demnach als Beispiel dafür, dass (1) soziale und fachliche Ordnungen des Unterrichts zusammenhängen, sich überlagern, verstärken oder einander behindern (Breidenstein 2021), dass (2) schüler*innenseitige interaktive Unterrichtspraxis in der Grundschule und die Ausrichtung des Unterrichts auf die Ermöglichung fachspezifischen Lernens nicht im Widerspruch stehen und dass (3) Schüler*innen Aufgaben nicht einfach abarbeiten, sondern prozessieren.

4 ‚Fachliche Lerngelegenheiten‘ aus fachdidaktischer Sicht

Welche fachlichen Lerngelegenheiten sind mit den vorgestellten Unterrichtsszenen verbunden? Verfolgt man diese Fragestellung aus dezidiert fachdidaktischer Perspektive, sieht man sich mit zwei grundsätzlichen Problemen konfrontiert: Zum einen handelt es sich bei den analysierten Sequenzen durchgängig um unterrichtliche ‚Mikrosituationen‘, die ohne Kenntnis des

Gesamtkontextes nur sehr begrenzt Einblicke in fachliches Lernen erlauben. Zum anderen kommt mit einem fachdidaktisch informierten Blick unweigerlich eine normative Komponente ins Spiel, so dass stets auch die Qualität der fachlichen Lernangebote selbst mit auf dem Prüfstand steht.

4.1 Zur Bedeutung der ‚Gesamtchoreografie‘ des Unterrichts

Wie schwer es ist, ‚fachliche Lerngelegenheiten‘ alleine an Mikroszenen der Unterrichtsinteraktion festzumachen, zeigt besonders deutlich die Szene aus dem basalen Schreibunterricht („Abstand nicht vergessen“, Kap. 2). Der fachliche Fokus der analysierten Sequenz liegt auf dem normgerechten Auf- und Abschreiben von Sätzen, wobei in der Interaktion mit Mia besonders der einzuhaltende Abstand zwischen den Wörtern als Schwerpunkt hervortritt. Es handelt sich um eine spielerisch eingekleidete Aufgabe, die klar auf die Etablierung von geltenden Schriftnormen gerichtet ist: Es geht darum, zunehmend geläufig (Stifthaltung), leserlich (Abstand) und orthografisch korrekt von einer Vorlage abzuschreiben.

Da das Einüben in formale Schriftpraktiken zweifellos eine zentrale Aufgabe des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts darstellt, ist gegen die gestellte Aufgabe an sich wenig einzuwenden. Entscheidend dürfte aber sein, wie solch formale Schreibaufgaben in die Gesamtchoreografie des Unterrichts eingebunden und mit sinnstiftenden Lese- und Schreibpraktiken verknüpft sind: Wenn sich der gesamte Schreibunterricht auf das Abarbeiten vergleichbarer Aufgaben in der ‚Planarbeit‘ beschränkt, sind die fachlichen Lerngelegenheiten dieses Unterrichts anders einzuschätzen als für den Fall, dass sich freies, interessengeleitetes (Text-)Schreiben und die gezielte Arbeit an sprachformalen Aspekten im Schreibunterricht die Waage halten. Ohne genauere Kenntnis der konzeptionellen Rahmung des beobachteten Unterrichts fehlt der Blick auf das unterrichtliche Gesamtgefüge, das für die fachdidaktische Einordnung und Reflexion der analysierten Szenen von großer Bedeutung ist.

4.2 Zur Bedeutung der Qualität der eingesetzten Lernaufgaben

Wie stark fachliche Lerngelegenheiten in konkreten Interaktionssituationen mit vorgängig getroffenen didaktischen Entscheidungen zusammenhängen, lässt sich eindrücklich an der vorgestellten Szene aus dem Rechtschreibunterricht verdeutlichen („Hopp, hopp, Pferdchen lauf Galopp“, Kap. 3). Die gestellte Aufgabe zur <i>- bzw. <ie>-Schreibung stellt für die beiden Schüler offenkundig kein adäquates Lernangebot (mehr) dar: Da die beiden in diesem orthografischen Bereich bereits über tragfähige Schreibroutinen zu verfügen scheinen („das wissen wir ja schon alles“), mangelt es ihr grundsätzlich an angemessener Passung zu den Lernvoraussetzungen der Schüler*innen.

Dass die beiden Jungen sich in dieser Situation auf das ‚Quatschmachen‘ verlegen, ist vor diesem Hintergrund wenig überraschend: Sie reagieren auf die Unterforderung mit ‚Quatsch‘ als Ausweich- bzw. Vermeidungsstrategie und beschränken sich ansonsten auf das möglichst effiziente Erledigen der aufgetragenen Aufgabe.

In dieser Hinsicht zeigen sich deutliche Unterschiede zu der gewählten Szene aus der Schreibkonferenz („Oh Mann, wo er hinpinkelt“, Kap. 3): Hier gibt es eine klare Aufgabenstellung, die das anspruchsvolle Lernsetting für die beteiligten Schüler*innen in angemessener Weise vorstrukturiert. Die drei Jungen orientieren sich an den vorgegebenen Arbeitsschritten (erst „etwas Gutes“ sagen, dann Rückfragen stellen) und thematisieren sowohl Gelungenes als auch Fragwürdiges am Text. Das ‚Quatschmachen‘ zeigt sich hier als konstitutive Begleitpraktik der Peer-Interaktion, die zugleich aber durchgängig auf fachlich-inhaltliche Aspekte der Aufgabe gerichtet ist.

5 Fazit

In der Zusammenschau wird deutlich, dass sich erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven bei der Untersuchung von Grundschulunterricht gewinnbringend ergänzen können. Zugleich zeigt sich, dass beide Perspektiven eigene disziplinäre Logiken in die interdisziplinäre Zusammenarbeit einbringen, die den ‚Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule‘ die Herausforderung zur Seite stellt, sich wechselseitig auf diese Logiken einzulassen und sie in der konkreten Forschungszusammenarbeit in einen fruchtbaren Dialog zu überführen. Dies betrifft vor allem die der fachdidaktischen Perspektive inhärente Normativität, die zur normativen Enthaltsamkeit einer praxistheoretisch orientierten erziehungswissenschaftlichen Forschung in einem zwar unauflösbaren, im besten Fall aber konstruktiven Spannungsverhältnis steht.

Literatur

- Bennewitz, Hedda (2004): Helenas und Fabiennes Welt. Eine Freundschaftsbeziehung im Unterricht. ZSE, 24. Jg., Heft 4, 393-407.
- Berger, Peter (2014): Erlösendes Lachen. 2. Auflage. Berlin: De Gruyter.
- Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert & Nieswand, Boris (2013): Ethnografie. Konstanz: UTB.
- Breidenstein, Georg (2025): Erziehungspraktiken in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Breidenstein, Georg (2021): Interferierende Praktiken. ZfE, 24. Jg., Heft 4, 933-953.
- Breidenstein, Georg & Rademacher, Sandra (2017): Individualisierung und Kontrolle. Wiesbaden: VS.
- Breidenstein, Georg & Tyagunova, Tanya (2020): Praxeologische und didaktische Perspektiven auf schulischen Unterricht. In: Kotthoff, H. & Heller, V. (Hrsg.) (2020): Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär. Tübingen: Narr Francke Attempto, 197-219.

- De Boer, Heike & Deckert-Peaceman, Heike (Hrsg.) (2009): *Kinder in der Schule*. Wiesbaden: VS.
- De Boer, Heike & Last, Sandra (2022): Mikroprozesse in der Fachdidaktik – Aufgabenbearbeitungen als komplexe Ko-Konstruktionen. In: De Boer, H.; Merklinger, D. & Last, S. (Hrsg.) (2022): *Beobachten im fachdidaktischen Kontext*. Wiesbaden: VS, 65-78.
- Falkenberg, Monika (2013): *Stumme Praktiken: Die Schweigsamkeit des Schulischen*, Berlin: De Gruyter.
- Feilke, Helmuth (2016): Literale Praktiken und literale Kompetenz. In: Deppermann, A., Feilke, H. & Linke, A. (Hrsg.) (2016): *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Berlin: De Gruyter, 253-277.
- Freud, Sigmund (1905): *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten*. Leipzig und Wien: Franz Deuticke.
- Goffman, Erving (1975): *Interaktionsrituale*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1983): The interaction order. *American Sociological Review*, 48. Jg., Heft 1, 1-17.
- Hackbarth, Anja & Mehlem, Ulrich (2019): Aufgabenstruktur, Wissen und Interaktion. *ZfG*, 12. Jg., Heft 1, 33-47.
- Heinzel, Friederike (2003): Zwischen Kindheit und Schule. *ZBBS*, 4. Jg., Heft 1, 105-122.
- Heinzel, Friederike; Kruse, Norbert & Ritter, Michael (2023): „Warum hast du alles so brutal gemacht?“ Zum Verhältnis von sozialer Ordnung und fachlichen Aspekten von Unterricht am Beispiel der Textlupe. In: Bossen, A.; Freytag, C.; Meister, G.; Roch, A.; Schnitzer, A.; Siebholz, S. & Tyagunova, T. (Hrsg.) (2023): *Schulische Praktiken unter Beobachtung*. Wiesbaden: Springer, 55-75.
- Koole, Tom (2012): Epistemics of student problems: Explaining mathematics in a multilingual class. *Journal of Pragmatics*, 44. Jg., Heft 13, 1902-1916.
- Kotthoff, Helga (2004): *Lachkulturen heute: Humor in Gesprächen*. Stuttgart: Hochschule der Medien.
- Kotthoff, Helga (2017): Linguistik und Humor. In: Wirth, U. (Hrsg.) (2017): *Komik. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: J. B. Metzler, 112-122.
- Lange, Jochen & Wiesemann, Jutta (2019): In Bearbeitung. *Schulische Aufgaben als feldübergreifende Kooperationsform*. *ZfG*, 12. Jg., Heft 1, 135-148.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Röhl, Tobias (2013): *Dinge des Wissens: Schulunterricht als sozio-materielle Praxis*. Berlin: De Gruyter.
- Thiel, Felicitas (2016): *Interaktion im Unterricht*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Tyagunova, Tanya & Raggl, Andrea (2023): Didaktische Formatierungen ‚selbständiger‘ Lernprozesse im ‚individualisierten‘ Unterricht. *ZfG*, 16. Jg., Heft 1, 135-152.
- Vanderstraeten, Raf (2001): The school class as an interaction order. *British Journal of Sociology of Education*, 22. Jg., Heft 2, 267-277.
- Willis, Paul (1979): *Spaß am Widerstand: Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Frankfurt a.M.: Syndiakt.

Autorinnen

Krug, Amelie, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Graduiertenkolleg INTERFACH an der Universität Kassel,
ORCID: 0009-0001-8706-5311

Heinzel, Friederike, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Grundschulpädagogik an der Universität Kassel,
ORCID: 0000-0001-5838-0534

Riegler, Susanne, Prof. Dr., Professorin für Grundschuldidaktik Deutsch an der Universität Leipzig,
<https://www.unieipzig.de/personenprofil/mitarbeiter/prof-dr-susanne-riegler>,
ORCID: 0009-0007-4529-9498

Raggl, Andrea, HS-Prof. Dr. habil., Hochschulprofessorin für Bildungsforschung, Pädagogische Hochschule Tirol,
ORCID: 0000-0001-9508-9041

Tyagunova, Tanya, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Graduiertenkolleg INTERFACH an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
ORCID: 0000-0002-1733-837X

*Simon Meyer, Juliane Schlesier und
Stephanie Lichtenfeld*

Die Bedeutung emotionalen Erlebens beim Lesenlernen im Anfangsunterricht der Grundschule: Entwicklung und Pilotierung eines Fragebogens (AEQ-REES)

Abstract

Emotionen spielen eine zentrale Rolle im Lernprozess von Grundschulkindern, insbesondere beim Erwerb grundlegender Kompetenzen wie dem Lesen. Es mangelt jedoch an systematischen Untersuchungen zum Erleben positiver und negativer Emotionen von Kindern im Anfangsunterricht der Grundschule, was unter anderem in bislang fehlenden standardisierten Erfassungsmöglichkeiten begründet liegt. Aus diesem Grund wurde in der vorliegenden Studie ein Fragebogen entwickelt und validiert, der dazu dient, die Emotionen Freude, Stolz, Angst und Ärger beim Lesenlernen zu erfassen. In einer quantitativen Studie mit 528 Erstklässler*innen wurden explorative und konfirmatorische Faktorenanalysen durchgeführt, die eine vierdimensionale Struktur des Instruments mit hoher interner Konsistenz bestätigen. Die Ergebnisse der Studie liefern somit eine valide Messgrundlage für künftige Forschung.

Schlüsselwörter: Emotionen; Fragebogenentwicklung; Grundschule; Anfangsunterricht; Lesen

1 Problemaufriss

Im Sinne einer multikriterialen Zielerreichung wird Grundlegende Bildung dahingehend definiert, dass der Start in der Grundschule neben der Anbahnung fachlichen Wissens und Könnens gleichermaßen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen abzielt (vgl. Vogt & Einsiedler 2024). Dabei sehen sich Grundschul Kinder im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung bereits im Anfangsunterricht mit anspruchsvollen Entwicklungsaufgaben im Bereich emotionaler, sozialer und personaler Kompetenzen konfrontiert (Beelmann

2019; Martschinke & Frank 2015). Empirische Studien belegen die Bedeutung von Emotionen dahingehend, dass positive Emotionen wie Freude und Stolz mit einer höheren intrinsischen Motivation, einem höheren Selbstkonzept und besseren schulischen Leistungen einhergehen, während negative Emotionen, wie Angst und Ärger, hinderlich wirken können (vgl. Helmke 1993; Martschinke & Kammermeyer 2006; Meyer & Gläser-Zikuda 2020). Hinsichtlich der Leistungsentwicklung von Grundschulkindern wurde in den vergangenen Jahren vermehrt auf Defizite insbesondere im Bereich der Lesekompetenz von Kindern aufmerksam gemacht (vgl. McElvany et al. 2023; Stanat et al. 2022). Bislang wurde jedoch nur unzureichend erforscht, welche Emotionen Schüler*innen beim Erwerb von Lesekompetenzen erleben. Bisherige Emotionsforschung bezieht sich häufig auf den Sekundarschulbereich und nimmt meist den Mathematikunterricht in den Fokus. Die vorliegende Studie adressiert diese Lücke, indem sie einen eigens entwickelten Fragebogen zur Erfassung der Emotionen Freude, Stolz, Angst und Ärger beim Lesenlernen pilotiert und psychometrisch überprüft.

2 Theoretischer und empirischer Hintergrund

Der Übergang in die Grundschule markiert für Kinder eine entscheidende Entwicklungsphase, die sowohl Chancen als auch Risiken birgt (vgl. Griebel & Niesel 2021). Die Schuleingangsphase bildet die Grundlage für akademische und persönliche Entwicklungen, wobei insbesondere die emotionale Entwicklung von Kindern in diesem Kontext von zentraler Bedeutung ist (vgl. Martschinke & Kammermeyer 2006). Emotionen werden als multidimensionale Konstrukte verstanden, die verschiedene Komponenten beinhalten. Zu diesen Komponenten gehören affektive, physiologische, kognitive, motivationale sowie expressive Komponenten (Frenzel, Götz & Schmid 2024). Lern- und Leistungseemotionen sind Emotionen, die in schulischen Kontexten und im Zusammenhang mit Lernprozessen bzw. Leistungsergebnissen erlebt werden (vgl. Götz et al. 2008). In der vorliegenden Studie werden die Lern- und Leistungseemotionen Freude, Stolz, Angst und Ärger in den Blick genommen. Freude und Stolz werden gemäß der Klassifizierung von Pekrun und Kolleg*innen (2023) als positive, aktivierende Emotionen definiert, während Angst und Ärger als negative, jedoch ebenfalls aktivierende Emotionen beschrieben werden.

Bekannt ist, dass Emotionen einen signifikanten Einfluss auf den schulischen Erfolg von Schüler*innen haben. Empirische Studien weisen auf Zusammenhänge zwischen positiven Emotionen und hohen schulischen Leistungen sowie zwischen negativen Emotionen und geringen schulischen Leistungen bereits in der Grundschule hin (Helmke 1993; Lichtenfeld et al. 2023; Racca-

nello et al. 2019). Allerdings wurden diese Zusammenhänge selten mit dem Fokus auf den Anfangsunterricht untersucht (vgl. Helmke 1993; Martschinke & Kammermeyer 2006).

Die Lesekompetenz der Schüler*innen am Ende der Grundschule stellt eine grundlegende Voraussetzung für das Lernen in allen Fächern dar. Aus diesem Grund ist es von essenzieller Bedeutung, alle Schüler*innen beim Erwerb der Lesefähigkeit gleichermaßen zu unterstützen. Die jüngsten Ergebnisse der IGLU-Studie weisen auf einen Rückgang der Lesekompetenz im Vergleich zu früheren Erhebungen hin und betonen die Heterogenität der Schülerschaft in Bezug auf die Lesekompetenz: Während etwa 8 % der Schüler*innen der höchsten Kompetenzstufe zugeordnet werden können, verbleiben rund ein Viertel der Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe auf den unteren beiden Kompetenzstufen, was mit sehr ungünstigen Ausgangsvoraussetzungen für das Lernen in der Sekundarstufe einhergeht (McElvany et al. 2023). Hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen der Lesekompetenz von Grundschulkindern und den dabei erlebten Emotionen ist bislang wenig bekannt (vgl. Martschinke & Kammermeyer 2006). Empirische Befunde, die vornehmlich auf der dritten und vierten Jahrgangsstufe basieren, legen jedoch nahe, dass sich Emotionen bereits im Verlauf der Grundschule tendenziell negativ entwickeln (vgl. Hagenauer, Reitbauer & Hascher 2011; Helmke 1993; Lichtenfeld et al. 2023; Martschinke & Kammermeyer 2006; Raccanello et al. 2019; Reindl & Hascher 2013; Vierhaus, Lohaus & Wild 2016). Emotionsverläufe im Anfangsunterricht der Grundschule bleiben in der bisherigen Forschung jedoch weitgehend unberücksichtigt. Die wenigen existierenden Studien verweisen darauf, dass die Emotionen Freude und Angst über das erste Grundschuljahr hinweg relativ stabil bleiben (Helmke 1993; Martschinke & Kammermeyer 2006). Zudem wurde das Emotionserleben im Primar- sowie im Sekundarbereich nahezu ausschließlich im Kontext des Mathematikunterrichts untersucht (vgl. Lichtenfeld et al. 2012; Pekrun et al. 2017; Reitbauer & Hascher 2011). Das Emotionserleben beim Erwerb von Lesekompetenzen ist jedoch von besonderer Bedeutung. Positive Emotionen können das Speichern und den Abruf von Lerninhalten erleichtern, was zu einem effektiveren und nachhaltigeren Lernprozess beim Lesen beitragen kann. Positive Emotionen können dabei die langfristige Informationsverarbeitung unterstützen, indem sie das Erinnern und Konsolidieren neu erworbener Kenntnisse begünstigen (vgl. Reisenzein 2018).

Obwohl die Bedeutung von Emotionen im Bildungsprozess zunehmend anerkannt wird, fehlen systematische Längsschnittuntersuchungen. Darüber hinaus mangelt es an validen und reliablen Instrumenten zur Erfassung von Emotionen im Anfangsunterricht der Grundschule. Die vorliegende Studie

setzt an diesen Desideraten an und hat die Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung von Emotionen beim Lesenlernen zum Ziel.

3 Fragestellung und Hypothesen

In der vorliegenden Untersuchung wird die psychometrische Qualität eines eigens entwickelten Fragebogens zur Erfassung der Emotionen Freude, Stolz, Angst und Ärger beim Lesenlernen im Anfangsunterricht der Grundschule analysiert (Achievement Emotions Questionnaire – Reading Early Elementary School; AEQ-REES). Aus dieser Fragestellung ergeben sich die folgenden zwei Hypothesen:

H1: Die vier Emotionen Freude, Stolz, Angst und Ärger beim Lesenlernen können in explorativen Faktorenanalysen als separate, voneinander unterscheidbare Faktoren identifiziert werden (Lichtenfeld et al. 2012; Pekrun et al. 2023).
H2: Die konfirmatorische Faktorenanalyse wird bestätigen, dass die vier Emotionen Freude, Stolz, Angst und Ärger unabhängig als separate Faktoren innerhalb des AEQ-REES bestehen (Lichtenfeld et al. 2012; Pekrun et al. 2023).

4 Methode

Im Rahmen einer quantitativen Fragebogenerhebung wurden $N = 528$ Grundschul Kinder (42,9 % weiblich) mit einem Durchschnittsalter von 6,33 Jahren ($SD = 0,47$) befragt. Die Datenerhebung erfolgte im Rahmen der ersten Jahrgangsstufe (MZZ November 2023) mittels eines Fragebogens, der die Emotionen der Kinder beim Lesenlernen erfasste. Im Rahmen der Untersuchung wurden die folgenden Emotionen auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 = „stimmt gar nicht“ bis 4 = „stimmt total“ erfasst: *Freude* (Beispielitem: „Ich freue mich auf das Lesenlernen“; 6 Items, Adaption Lichtenfeld et al. 2012), *Stolz* (Beispielitem: „Ich bin stolz darauf, wie gut ich lesen kann“; 7 Items, Eigenentwicklung), *Angst* (Beispielitem: „Wenn ich an das Lesenlernen denke, bekomme ich Angst“; 6 Items, Eigenentwicklung) und *Ärger* (Beispielitem: „Ich ärgere mich darüber, dass ich Lesen lernen muss“; 6 Items, Eigenentwicklung).

Die vorliegende Studie basiert auf einem zweistufigen faktorenanalytischen Ansatz, der eine zufällige Aufteilung der Gesamtstichprobe sowie die Anwendung explorativer und konfirmatorischer Verfahren umfasst. Die Gesamtstichprobe ($N = 528$) wurde dabei zufällig in zwei unabhängige Teilstichproben aufgeteilt: Stichprobe 1 ($n_1 = 245$) und Stichprobe 2 ($n_2 = 283$). Der Gesamtdatensatz wies einen Anteil fehlender Werte von unter 2 % auf. Da diese als ‚missing at random‘ (MAR) klassifiziert wurden, erfolgte die Imputation dieser Werte mittels des Expectation-Maximation (EM) Verfahrens (Peugh & Enders 2004).

Im Rahmen einer explorativen Faktorenanalyse (EFA) wurde zunächst ein Kaiser-Meyer-Olkin-Test durchgeführt, um die Eignung der Daten für die Faktorenanalyse zu überprüfen. Anschließend wurde mit Stichprobe 1 ($n_1 = 245$) eine EFA durchgeführt, wobei die Maximum-Likelihood-Schätzung mit Varimax-Rotation eingesetzt wurde. Im Anschluss erfolgte eine konfirmatorische Faktorenanalyse (confirmatory factor analysis; CFA) zur Validierung der durch die EFA identifizierten Faktorenstruktur, wobei Stichprobe 2 ($n_2 = 283$) herangezogen wurde. Ziel war es, zu überprüfen, ob die identifizierte Struktur in einer unabhängigen Teilstichprobe replizierbar ist.

Die Modellgüte wurde anhand eines χ^2 -Tests sowie der folgenden Fit-Indizes überprüft: CFI, TLI, RMSEA und SRMR. Zur Beurteilung der internen Konsistenz der Skalen wurden Cronbachs α und McDonalds ω berechnet.

5 Ergebnisse

5.1 Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse

Die Ergebnisse des Kaiser-Meyer-Olkin-Tests ergaben Werte zwischen 0.80 und 0.90, was auf eine sehr gute Eignung der Stichprobe hinweist (Kaiser 1974). Zur Analyse der faktorenanalytischen Struktur der erhobenen Items wurde mit der ersten Stichprobenhälfte eine EFA durchgeführt, die zu einer Vier-Faktoren-Lösung führte. Diese Lösung stimmt mit der theoretischen Konzeption der Messinstrumente überein. Um die interpretierbaren Faktoren zu bestimmen, wurden die Faktorladungen unterhalb eines Schwellenwerts von 0.40 für die weiteren Analysen ausgeschlossen. Die resultierenden Faktorladungen der Items sind in Tabelle 1 dargestellt.

Tab. 1: Faktorladungen und Residuen der explorativen Faktorenanalyse

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Residuen
Freude_1	0.70				0.43
Freude_2	0.70				0.41
Freude_3	0.57				0.59
Freude_4	0.69				0.39
Freude_5	0.61				0.57
Freude_6	0.45				0.59
Stolz_1		0.56			0.62
Stolz_2		0.53			0.66
Stolz_3		0.74			0.34
Stolz_4		0.68			0.48
Stolz_5		0.74			0.36
Stolz_6		0.54			0.63
Stolz_7		0.34			0.78
Angst_1			0.62		0.59
Angst_2			0.80		0.33
Angst_3			0.64		0.57
Angst_4			0.60		0.61
Angst_5			0.65		0.53
Angst_6			0.66		0.58
Ärger_1				0.54	0.39
Ärger_2				0.70	0.31
Ärger_3				0.46	0.55
Ärger_4				0.75	0.34
Ärger_5				0.77	0.27
Ärger_6				0.81	0.22

Die Analyse ergab, dass die Faktoren inhaltlich als Freude (Faktor 1), Stolz (Faktor 2), Angst (Faktor 3) und Ärger (Faktor 4) interpretiert werden können. Für den Faktor Freude konnten Werte zwischen 0.45 und 0.70 als Ladungen ermittelt werden. Der Faktor Stolz zeigte Ladungen zwischen 0.53 und 0.74. Das Item Stolz_7 wurde für die weiteren Analysen aufgrund des vorab festgelegten Schwellenwerts von 0.40 nicht berücksichtigt. Im Hinblick auf den Faktor Angst wurden Ladungen zwischen 0.60 und 0.80 festgestellt, während die Ärger-Items Ladungen zwischen 0.54. und 0.81. aufwiesen.

Die klare Trennung zwischen den Faktoren sowie die moderaten bis hohen Faktorladungen weisen darauf hin, dass die erhobenen Items die zugrunde liegenden Konstrukte zuverlässig messen. Die Varianzaufklärung der Faktoren (52.1 %) kann als zufriedenstellend bewertet werden.

5.2 Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse

Die faktorenanalytische Struktur der zuvor ermittelten Vier-Faktoren-Lösung aus der EFA wurde mittels einer CFA überprüft. Die Ergebnisse sind in Tabelle 2 dargestellt.

Tab. 2: Faktorladungen, Standardfehler (SE) und z-Werte der konfirmatorischen Faktorenanalyse

Faktor	Item	Faktorladung	SE	z-Wert	p
Freude	Freude_1	1.00			
	Freude_2	0.72	0.08	12.16	< .001
	Freude_3	0.49	0.07	8.09	< .001
	Freude_4	0.77	0.09	12.29	< .001
	Freude_5	0.64	0.10	10.66	< .001
	Freude_6	0.78	0.08	13.34	< .001
Stolz	Stolz_1	1.00			
	Stolz_2	0.62	0.10	9.74	< .001
	Stolz_3	0.78	0.11	12.04	< .001
	Stolz_4	0.56	0.10	8.73	< .001
	Stolz_5	0.75	0.11	11.61	< .001
	Stolz_6	0.58	0.12	9.05	< .001
Angst	Angst_1	1.00			
	Angst_2	0.67	0.21	6.21	< .001
	Angst_3	0.53	0.18	5.66	< .001
	Angst_4	0.78	0.27	6.51	< .001
	Angst_5	0.80	0.26	6.56	< .001
	Angst_6	0.79	0.26	6.53	< .001
Ärger	Ärger_1	1.00			
	Ärger_2	0.72	0.08	12.53	< .001
	Ärger_3	0.70	0.07	11.52	< .001
	Ärger_4	0.70	0.07	12.17	< .001
	Ärger_5	0.86	0.07	15.44	< .001
	Ärger_6	0.86	0.06	15.56	< .001

Die CFA bestätigte die hypothesenkonforme Zuordnung der Items zu den Faktoren Freude, Stolz, Angst und Ärger. Die Faktorladungen waren signifikant ($p < .001$) und wiesen hohe Werte auf, was auf eine starke Korrelation zwischen den Items und ihren jeweiligen Faktoren hinweist. Die Ladungen für den Faktor Freude variierten zwischen 0.49 und 0.78, für Stolz zwischen 0.56 und 0.78, für Angst zwischen 0.53 und 0.80 und für Ärger zwischen 0.70 und 0.87.

Zusätzlich zu den Faktorladungen wurden die Standardfehler (SE) und die z-Werte für jede Ladung berechnet (vgl. Tabelle 2). Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Vier-Faktoren-Struktur eine angemessene Modellierung der Daten darstellt ($\chi^2(224) = 540.54$; $p < .01$; CFI = 0.90; TLI = 0.89; RMSEA = 0.07; SRMR = 0.07) und mit den theoretischen Annahmen übereinstimmt. Die Reliabilitätswerte für Cronbachs α lagen zwischen 0.82 (Angst) und 0.87 (Ärger), für McDonalds ω zwischen 0.83 (Stolz) und 0.90 (Ärger). Dies lässt auf eine gute interne Konsistenz der Skalen schließen.

6 Diskussion

Die vorliegende Studie fokussierte auf die Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung der Emotionen Freude, Stolz, Angst und Ärger beim Lesenlernen im Anfangsunterricht der Grundschule. Die psychometrische Überprüfung des Fragebogens bestätigte die Erfassung der vier distinkten Emotionen des Instruments, was mit bisherigen empirischen Erkenntnissen übereinstimmt (vgl. Lichtenfeld et al. 2012; Pekrun et al. 2023). Die Reliabilitätsanalysen bestätigten, dass der entwickelte Fragebogen ein reliables Instrument zur Messung der untersuchten Emotionen darstellt. Das vorliegende Instrument kann von Lehrkräften als diagnostisches Instrument eingesetzt werden, um das emotionale Erleben der Schüler*innen beim Lesenlernen systematisch zu erfassen. Auf Basis der Erkenntnisse kann der Unterricht adaptiv an die Bedürfnisse der Schüler*innen angepasst werden. Regelmäßige Erhebungen ermöglichen die Identifizierung von Entwicklungsverläufen von Freude, Stolz, Angst und Ärger auf Klassenebene und auf der Ebene einzelner Schüler*innen. Mittels differenzierter Förderangebote, kooperativer Lernformen und konstruktivem Feedback können positive Emotionen gezielt gestärkt und negative Emotionen vermindert werden. Dabei ist es auch von Bedeutung, die Schüler*innen dabei zu unterstützen, ihre eigenen Emotionen zu regulieren. Insbesondere in Lern- und Leistungskontexten, in denen Schüler*innen häufig Misserfolge erleben, die negativ bewertet werden und in der Folge negative Emotionen auslösen, ist Emotionsregulation von Bedeutung (Pekrun 2016).

Bisherige Forschungsarbeiten zur Erfassung von Emotionen konzentrierten sich überwiegend auf den Mathematikunterricht (vgl. Reindl & Hascher 2013)

und untersuchten Emotionen häufig erst in der Sekundarstufe bzw. in den höheren Jahrgangsstufen der Grundschule (vgl. Lichtenfeld et al. 2023; Racanella et al. 2019; Vierhaus, Lohaus & Wild 2016). Die vorliegende Studie adressiert diese Forschungslücke, indem sie sich spezifisch auf das erste Schuljahr konzentriert und die emotionsbezogene Erfassung des Lesenlernens in den Fokus rückt. Ergänzend zur Untersuchung des Leseerwerbs wurde im Rahmen des Forschungsprojekts ein Fragebogen konzipiert und validiert, der gezielt die Emotionen von Grundschulkindern beim Erwerb der Schreibkompetenz erfasst (vgl. Schlesier et al. in Begutachtung).

Bei der Interpretation der Ergebnisse der Studie sind einige Limitationen zu berücksichtigen. Die Datenerhebung basiert auf den Selbstauskünften der Kinder, die potenziell durch soziale Erwünschtheit oder eine eingeschränkte kognitive Reflexionsfähigkeit beeinflusst sein könnten (Podsakoff, MacKenzie & Podsakoff 2012). In zukünftigen Studien sollten daher ergänzend Verhaltensbeobachtungen oder Einschätzungen durch Eltern und Lehrkräfte herangezogen werden, um eine umfassendere Perspektive auf das emotionale Erleben der Kinder zu gewinnen. Des Weiteren ist anzumerken, dass die Analysen in der vorliegenden Studie auf lediglich einen Messzeitpunkt beschränkt waren. Um die Stabilität der identifizierten Faktorenstruktur zu überprüfen, sind Untersuchungen mit longitudinalen Designs erforderlich (vgl. Meyer, Schlesier & Lichtenfeld in Vorb.; Schlesier et al. in Begutachtung). Insbesondere sollten Messinvarianzprüfungen durchgeführt werden, um die Vergleichbarkeit der erfassten Emotionen über verschiedene Messzeitpunkte hinweg sicherzustellen.

Zudem sollte zukünftige Forschung verstärkt die longitudinale Entwicklung von Emotionen im Kontext des Anfangsunterrichts der Grundschule untersuchen. Bisherige Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass die Emotionen Freude und Angst im ersten Grundschuljahr relativ stabil bleiben (vgl. Helmke 1993; Martschinke & Kammermeyer 2006), für weitere Emotionen wie beispielsweise Stolz und Ärger liegen jedoch noch keine Forschungsbefunde vor, insbesondere für den Zusammenhang mit dem Erwerb von Lesekompetenzen. Darüber hinaus sollten künftige Studien sowohl individuelle Faktoren (z. B. Selbstkonzept, Motivation) als auch kontextuelle Bedingungen (z. B. Unterrichtsqualität, familiäre Unterstützung) berücksichtigen, die diese emotionalen Verläufe beeinflussen können (vgl. Meyer, Schlesier & Gläser-Zikuda 2024). Dabei könnte der Einsatz multimethodaler Designs – beispielsweise durch die Kombination standardisierter Fragebögen mit Verhaltens- und Beobachtungsdaten oder Tagebuchaufzeichnungen – dazu beitragen, Interaktionen zwischen individuellen und kontextuellen Einflüssen abzubilden und zugrundeliegende kausale Wirkmechanismen stärker zu beleuchten. Schließlich erscheint die Entwicklung und Evaluation von Interventionsmaßnahmen zur Förderung positiver Emotionen beim Lesenlernen für die frühen Anfänge des Lesenlernens als besonders relevant.

Literatur

- Beelmann, Andreas (2019): Entwicklung und Förderung der Sozialentwicklung im Vor- und Grundschulalter. In: Kracke, B. & Noack, P. (Hrsg.) (2019): Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie. Berlin: Springer, 147-161.
- Frenzel, Anne C.; Götz, Thomas & Schmid, Theresa (2024): Bedeutung von Emotionen in interprofessionellen Lehr- und Lernkontexten. In: Walkenhorst, U. & Fischer, M. (Hrsg.) (2024): Interprofessionelle Bildung für die Gesundheitsversorgung. Berlin: Springer, 1-11.
- Götz, Thomas; Frenzel, Anne C.; Hall, Nathan C. & Pekrun, Reinhard (2008): Antecedents of academic emotions: testing the internal/external frame of reference model for academic enjoyment. *Contemporary Educational Psychology*, 33. Jg., Heft 1, 9-33.
- Griebel, Wilfried & Niesel, Renate (2021): Übergänge verstehen und begleiten. Berlin: Cornelsen.
- Hagenauer, Gerda; Reitbauer, Eva & Hascher, Tina (2011): Freudeerleben in der Grundschule. Sache, Wort, Zahl. Lehren und Lernen in der Grundschule, 39. Jg., Heft 117, 4-10.
- Helmke, Andreas (1993): Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7. Jg., Heft 2/3, 77-86.
- Kaiser, Henry F. (1974): An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39. Jg., Heft 1, 31-36.
- Lichtenfeld, Stephanie; Pekrun, Reinhard; Stupnisky, Robert H.; Reiss, Kristina & Murayama, Kou (2012): Measuring students' emotions in the early years: The Achievement Emotions Questionnaire-Elementary School (AEQ-ES). *Learning and Individual Differences*, 22. Jg., Heft 2, 190-201.
- Lichtenfeld, Stephanie; Pekrun, Reinhard; Marsh, Herbert W.; Nett, Ulrike & Reiss, Kristina (2023): Achievement emotions and elementary school children's academic performance: Longitudinal models of developmental ordering. *Journal of Educational Psychology*, 115. Jg., Heft 4, 552-570.
- Martschinke, Sabine & Frank, Angela (2015): Eine starke Reise mit der Klasse. „Starke Kinder“ in der Grundschule - ein Programm zur Persönlichkeitsförderung. Augsburg: Auer.
- Martschinke, Sabine & Kammermeyer, Gisela (2006): Selbstkonzept, Lernfreude und Leistungsangst und ihr Zusammenspiel im Anfangsunterricht. In: Schröder-Lenzen, A. (Hrsg.) (2006): Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Wiesbaden: VS, 125-139.
- McElvany, Nele; Lorenz, Ramona; Frey, Andreas; Goldhammer, Frank; Schilcher, Anita & Stubbe, Tobias C. (2023): IGLU 2021: Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster: Waxmann.
- Meyer, Simon & Gläser-Zikuda, Michaela (2020): Zur Bedeutung individueller und kontextueller Einflussfaktoren auf Lern- und Leistungsemotionen zu Beginn der Sekundarstufe – eine mehr Ebenenanalytische Betrachtung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10. Jg., 81-102.
- Meyer, Simon; Schlesier, Juliane & Gläser-Zikuda, Michaela (2024): Beeinflussen individuelle und schulische Prädiktoren das Erleben der Emotionen Freude und Langeweile von Schüler:innen nach dem Übergang in die Sekundarschule? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 28. Jg., 441-465.
- Meyer, Simon; Schlesier, Juliane & Lichtenfeld, Stephanie (in Vorb.): Measuring students' emotions during reading acquisition in early elementary school: Development and longitudinal pilot evaluation of the AEQ-REES.
- Pekrun, Reinhard (2016): Academic emotions. In: Wentzel, K. R. & Miele, D. B. (Hrsg.) (2016): Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school. London: Routledge Taylor & Francis Group, 120-144.
- Pekrun, Reinhard; Lichtenfeld, Stephanie; Marsh, Herbert W.; Murayama, Kou & Götz, Thomas (2017): Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development*, 88. Jg., Heft 3, 1653-1670.
- Pekrun, Reinhard; Marsh, Herbert W.; Elliot, Andrew J.; Stockinger, Kristina; Perry, Raymond P.; Vogl, Elisabeth; Götz, Thomas; van Tilburg, Wijnand A. P.; Lüdtke, Oliver & Vispoel, Walter P. (2023): A three-dimensional taxonomy of achievement emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 124. Jg., Heft 1, 145-178.

- Podsakoff, Philip M.; MacKenzie, Scott B. & Podsakoff, Nathan P. (2012): Sources of Method Bias in Social Science Research and Recommendations on How to Control It. *Annual Review of Psychology*, 63. Jg., 539-569.
- Raccanello, Daniela; Brondino, Margherita; Moè, Angelica; Stupnisky, Robert & Lichtenfeld, Stephanie (2019): Enjoyment, boredom, anxiety in elementary schools in two domains: relations with achievement. *The Journal of Experimental Education*, 87. Jg., Heft 3, 449-469.
- Reindl, Sabine & Hascher, Tina (2013): Emotionen im Mathematikunterricht der Grundschule. *Unterrichtswissenschaft*, 41. Jg., Heft 3, 268-288.
- Reisenzein, Rainer (2018): Emotionen in Lern- und Leistungskontexten. In: Spinath, B.; Dickhäuser, O. & Schöne, C. (Hrsg.) (2018): *Psychologie der Motivation und Emotion*. Hogrefe: Göttingen, 80-107.
- Schlesier, Juliane; Meyer, Simon; Lichtenfeld, Stephanie & Jungmann, Tanja. (in Begutachtung): Primary school students' emotions in literacy acquisition: Development of the AEQ-WEES and longitudinal effects on students' literacy skills.
- Stanat, Petra; Schipolowski, Stefan; Schneider, Rebecca; Sachse, Karoline A.; Weirich, Sebastian & Henschel, Sofie (2022): *IQB-Bildungstrend 2021*. Münster, New York: Waxmann.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2022): *Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern*. Gutachten der SWK. Bonn.
- Vierhaus, Marc; Lohaus, Arnold & Wild, Elke (2016): The development of achievement emotions and coping/emotion regulation from primary to secondary school. *Learning and Instruction*, 42. Jg., 12-21.
- Vogt, Michaela & Einsiedler, Wolfgang (2024): *Grundlegende Bildung*. In: Götz, M.; Hartinger, A.; Heinzl, F.; Kahlert, J.; Miller, S. & Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2024): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 265-274.

Autor*innen

Meyer, Simon, Dr., Akademischer Rat am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,
ORCID: 0000-0002-7095-4649

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

Lichtenfeld, Stephanie, Prof. Dr., Professorin für Entwicklungspsychologische Voraussetzungen in Erziehung und Unterricht am Institut für Psychologie in Bildung und Erziehung der Universität Münster,
ORCID: 0000-0003-3485-9078

Heiner Oberhauser

Bezugsnotwendigkeiten als Herausforderung für Theoriebildung – Systematisierung Epistemischen Zeichnens in der Grundschule

Abstract

Der Artikel thematisiert zentrale Herausforderungen der Theoriebildung in der Grundschulpädagogik. Als Ausgangspunkt dient das abgeschlossene Dissertationsprojekt „Epistemisches Zeichnen im Sachunterricht“ (Oberhauser 2024), in dem das Zeichnen als Medium des Lernens und der Kommunikation theoretisch fundiert wurde. Der Artikel beleuchtet aus einer übergeordneten Perspektive zwei zentrale Herausforderungen für Theoriebildung: die Vielfalt der Diskurslandschaft sowie die Begriffs- und Funktionsvielfalt. Erstere bezieht sich auf die Vielzahl disziplinärer Perspektiven auf den Forschungsgegenstand und deren Integration in eine kohärente grundschulpädagogische Rahmung. Die zweite Herausforderung betrifft den Umgang mit heterogenen Begriffen und Konzepten und die Schwierigkeit deren funktionale Einordnung und deren Geltungsbereich aus grundschulpädagogischer Sicht zu klären. Methodisch wurde diesen Herausforderungen im Projekt mit der dimensional Analyse begegnet, die auf die Systematisierung von komplexen Gegenstandsbereichen und die Entwicklung eines operationalisierten Begriffsschemas ausgerichtet ist. Abschließend werden Impulse für die Entwicklung grundschulpädagogischer Theorien diskutiert, wobei die Notwendigkeit einer reflexiven Auseinandersetzung mit bestehenden Theorien hervorgehoben wird.

Schlüsselwörter: Theoriebildung; Zeichnen; Didaktik; Systematisierung; Grundschule.

1 Bezugsnotwendigkeiten als Herausforderung für Theoriebildung

Bezugsnotwendigkeiten sind eine abstrakte Disposition des Grundschulunterrichts. Sie werden jedoch unmittelbar zur (forschungsmethodischen) Herausforderung, wenn zentrale Lernbereiche aus einer überfachlichen, grundschulpädagogischen Perspektive in den Blick genommen werden. Dies zeigte sich im abgeschlossenen Dissertationsprojekt „Epistemisches Zeichnen im Sachunterricht“ (Oberhauser 2024), in dem Zeichnen als zentrale Aneignungs-, Ausdrucks- und Kommunikationsform der Grundschule (Neuß 2014: 247) untersucht und systematisiert wurde.¹ Ausgehend von der theoretischen und empirischen Betrachtung des Zeichnens im Sachunterricht wird in der Dissertation die Typologie Epistemischen Zeichnens entwickelt, welche über den Sachunterricht hinaus für die Grundschulforschung und -pädagogik Geltung beansprucht (Oberhauser 2024).

Im Artikel wird ausgehend von dieser Arbeit die Frage aufgeworfen, wie Theorien zum Lehren und Lernen in der Grundschule entwickelt werden können, die zentrale Bezugsnotwendigkeiten berücksichtigen und für didaktische Praxis in der Grundschule anschlussfähig sind. Solche Theorien² sollten nicht nur *einem* Diskurs- bzw. einem Forschungsstrang folgen, sondern einen Rahmen bereitstellen, der eine übergeordnete systematisierende und damit vernetzende Perspektive erlaubt. Dies stellt jedoch einen hohen Anspruch an das forschungsmethodische Vorgehen zwischen grundschulpädagogischer Profilierung und Interdisziplinarität (vgl. Götz 2018; Götz et al. 2018). Der Fokus des Artikels liegt auf der Darstellung wahrgenommener Herausforderungen für Theoriebildung im Forschungsprojekt. Für eine differenzierte Darstellung des methodischen Vorgehens sowie der Ergebnisse siehe Oberhauser (2024). Abschließend wird diskutiert, welche Impulse für grundschulpädagogische Theoriebildung vor dem Hintergrund der Bezugsnotwendigkeiten abgeleitet werden können.

1 Mit dem Begriff des Epistemischen Zeichnens wird Zeichnen in Zusammenhang mit Erkenntnisgewinn gebracht. Dabei wird ein erweiterter Epistemikbegriff zugrunde gelegt, welcher nicht auf noetisch-logische Erkenntnis beschränkt ist und in Bezug zu Diskussionen um bildliche Epistemik steht.

2 Theorien werden hierbei als „Erschließungs-, Ordnungs- und Begründungszusammenhang von Erkenntnissen sowie als generatives Prinzip derselben gefasst“ (Ricken 2020: 843), die nicht als Abbilder von Welt sondern als pragmatische Konstruktionen von Welt verstanden werden können (siehe Ricken 2020).

2 Notwendigkeit für eine Systematisierung des Zeichnens

Zeichnen ist für Grundschulunterricht mehr als eine spezifische Methode. Es steht in Bezug zu vielfältigen Inhalten und kann als grundlegendes Lern- und Kommunikationsmittel verstanden werden (Oberhauser 2024; Lutz-Sterzenbach & Kirschenmann 2004). Im Kontext der Diskussionen um Bildliteralität und visueller Literalität wird Ausdrucks- und Rezeptionskompetenz im visuellen Bereich als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe betont. Zeichnen, als graphisch-lineares Darstellungsverfahren, kann als komplexes kindliches Bildungsgeschehen (Schäfer 2016) verstanden werden. Entsprechend vielfältig erfolgt die wissenschaftliche und didaktische Betrachtung des Zeichnens in der Grundschule (Oberhauser & Schönknecht 2019).

Die Analyse des didaktischen Diskurses zum Zeichnen von Oberhauser (2024) zeigt, dass vorrangig spezifische, fachwissenschaftlich geprägte Zeichenformate betrachtet werden. Der grundschulpädagogische Diskurs zum Zeichnen ist durch gegenstands- und/oder lernzusammenhangsspezifischen „Leihtheorien“ (vgl. Götz et al. 2018: 83) aus der Lernpsychologie, der Kunstpädagogik und weiteren Fachdidaktiken geprägt. Diese können – jeweils für sich genommen – keinen Theorierahmen bereitstellen, welcher der Bandbreite und Bedeutung des Zeichnens für Lernen und Kommunizieren in der Grundschule gerecht wird. Für die Erziehungswissenschaft ist es eine Herausforderung eine angemessene Perspektive auf bildwissenschaftliche Themen zu entwickeln (Schäfer 2009: 215). Neuß (2013: 96) schreibt, dass es bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit symbolischer Produktivität und Ausdrucksfähigkeit notwendig ist, Medienpädagogik, Ästhetische Bildung und Fachdidaktiken zu integrieren. Gretsch und Holzäpfel (2016: 14) sprechen von einer „Zersplitterung der Visualisierungsforschung“ in vielerlei Fachdisziplinen, welche für die Gestaltung von Bildungssituationen zusammengeführt werden müssten. Die angesprochenen Bezugsnotwendigkeiten stellen eine komplexe und herausfordernde Ausgangslage für Theorieentwicklung zum Zeichnen in der Erziehungswissenschaft und Grundschulpädagogik dar. Der von Götz (2018) beschriebene grundschulpädagogische „Nachholbedarf“ bei der Ausarbeitung facheigener Theorien trifft auf das Zeichnen voll zu.

3 Methodisches Vorgehen

Als Forschungsmethode wurde im Forschungsprojekt zum Epistemischen Zeichnen die Dimensionale Analyse nach Kromrey, Roose & Strübing (2016) verwendet, welche auf eine modellhafte Strukturierung eines Gegenstandsbereiches abzielt und sich zur deskriptiven Untersuchung von komplexen Sachverhalten eignet (vgl. Döring & Bortz 2016: 226). Ausgangspunkt der hermeneutisch angelegten Analyse im Forschungsprojekt war eine breite,

zunächst ungeordnete Sammlung an Informationen und Texten aus relevanten Wissenschaftsdisziplinen, Fachwissenschaften, -didaktiken und unterrichtspraktische Materialien (siehe Oberhauser 2024: 91 ff). Eine wesentliche Leistung im Forschungsprozess bestand in der kritischen Auseinandersetzung mit bestehenden Theorieansätzen und begrifflichen Einordnungen des Zeichnens, wobei die verschiedenen Forschungsdisziplinen und -tradition, insbesondere der lernpsychologischen und ästhetischen Forschung zum Zeichnen, berücksichtigt wurden. Am Ende der dimensionalen Analyse steht die Entwicklung eines deskriptiven Begriffsschemas. An dieses wird der Anspruch gestellt, den „Untersuchungsgegenstand in der als problemangemessen erkannten Differenzierung, d.h. kontrolliert selektiv abzubilden und kommunikativ zu vermitteln“ (Kromrey, Roose & Strübing 2016: 114). Die Dimensionale Analyse stellte für die Systematisierung des Epistemischen Zeichnens einen geeigneten methodischen Rahmen bereit, der es erlaubte, flexibel mit den im Folgenden beschriebenen, aus den Bezugsnotwendigkeiten erwachsenden, Herausforderungen umzugehen.

4 Erste Herausforderung: Breite der Diskurslandschaft

Die vordergründige und nicht zu unterschätzende Herausforderung im Forschungsprojekt bestand darin, die vielen disziplinär geprägten Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand anzuerkennen und ihre Bedeutung für eine grundschulpädagogische Perspektive zu beschreiben.

4.1 Literaturrecherche

Die Herausforderung manifestierte sich zunächst in der methodischen Frage nach geeigneten Recherchestrategien. In der Auseinandersetzung mit Zeichnen stießen regelgeleitete Recherchestrategien angesichts der Bandbreite an verwendeten Begriffen (zeichnen, skizzieren, kartieren, malen, usw.) und beteiligten Disziplinen an ihre Grenzen. Einerseits produzierten entsprechende Versuche eine forschungsökonomisch nicht zu bewältigende Anzahl an Titeln, von denen viele für die Untersuchung nicht relevant waren und andererseits wurden Titel, die bereits im Vorfeld als relevant erachtet wurden durch die Recherche nicht hervorgebracht. Ergänzende Recherchestrategien wie rückwärtsgerichtete Zitationssuchen und Handsuchen waren notwendig, um relevante Perspektiven abzubilden. Wertvoll und perspektiverweiternd waren darüber hinaus die Präsentation von (Zwischen-)Ergebnissen in Forschungswerkstätten und auf Tagungen mit verschiedenen (inter-)disziplinären Anbindungen. Hier wurden Impulse zum Einbezug weiterer theoretischer Perspektiven gegeben, die eine forschende Person angesichts der Bandbreite

der Bezugsnotwendigkeiten kaum überblicken kann. Um die Nachvollziehbarkeit des Rechercheprozesses zu gewährleisten war eine genaue Beschreibung und schlüssige Argumentation in Bezug auf die Auswahl relevanter, einbezogener Ansätze notwendig (vgl. Oberhauser 2024: 9 ff.).

4.2 Perspektiven auf den Forschungsgegenstand

Auf Grundlage des zusammengestellten Korpus wurden die vielfältigen Auseinandersetzungen mit dem Zeichnen in einem hermeneutischen Prozess auf ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin untersucht. Zur Strukturierung der Diskurslandschaft wurden induktiv Merkmale gebildet, anhand derer mit dem Anspruch heuristischer Nützlichkeit, bestehende Sichtweisen auf den Forschungsgegenstand beschrieben und differenziert werden können. Zentrale Merkmalsausprägungen wurden ebenfalls induktiv herausgearbeitet und beschrieben. Die Merkmale haben den Charakter eines Index- oder Zeichensystems, was bedeutet, dass die Merkmalsausprägungen den Merkmalsraum nicht erschöpfend beschreiben.

Als wichtigstes Merkmal wurde neben den *Bezugsdisziplinen*, dem verwendeten *Zeichnen-Begriff* und der *Konzeptionierung* die *Pädagogische Akzentuierung des Zeichnens* herausgearbeitet, in der zwischen einem bildungstheoretischen, einem bildungsstrukturellen und einem didaktischen Betrachtungszusammenhang unterschieden wurde. Am häufigsten fand eine Adressierung des Zeichnens in didaktischen Zusammenhängen statt, für die als weitere Unterkategorien die diagnostische, unterrichtsmethodische und epistemische Akzentuierung differenziert wurden. Sie ermöglicht es zu beschreiben, welche pädagogische Perspektive auf Zeichnen in den jeweiligen Auseinandersetzungen eingenommen wird. Dies ist für eine grundschulpädagogische Perspektive eine zentrale Voraussetzung, um Bezüge zwischen verschiedenen Ansätzen herzustellen. Umso verwunderlicher ist es, dass die einzelnen Publikationen zum Zeichnen in Bezug auf ihre pädagogische Akzentuierung wenig klar sind und nur selten eine Einordnung der eingenommenen Perspektive getroffen wird. Hier ergeben sich Überschneidungen zu der beachtenswerten Kritik Renkls (2003) an der lernpsychologischen Theoriebildung zu Lernprozessen. Er fordert u.a., dass der „Geltungs- bzw. Anwendungsbereich“ von Theorien und die gewählte Betrachtungsebene klar benannt werden sollte.

Die Differenzierung von pädagogischen Perspektiven auf den Forschungsgegenstand stellte sich als notwendig heraus, um zu klären, welche Perspektive für grundschulpädagogische Theoriebildung in den Fokus gesetzt werden sollte. Im Projekt wurde die epistemische Akzentuierung ins Zentrum der Systematisierung gerückt.

„Die epistemische Betrachtung des Zeichnens schafft eine Perspektive, die auf den Kern der didaktischen Bemühungen abzielt – auf die stattfindenden Lern- und Kommunikationsprozesse mit ihrer bildenden Kausalität.“ (Oberhauser 2024: 89)

5 Zweite Herausforderung: Begriffs- und Funktionsvielfalt

Einhergehend mit der Breite der Diskurslandschaft ist eine Vielzahl an Begriffen und Konzepten für eine grundschulpädagogische Perspektive relevant. Herausfordernd war, dass das Verhältnis der Begriffe zueinander häufig nicht geklärt ist. Disziplinär geprägte Forschungsbegriffe treffen auf praxisnahe Begriffe in didaktischen Handreichungen und Schulbüchern. Im Folgenden wird aufgezeigt, dass für eine grundschulpädagogische Perspektive die zugrundeliegenden Kategorisierungsmerkmale von Begriffen geklärt werden müssen und ihr Geltungsanspruch geprüft werden muss, um eine systematische Annäherung an den Untersuchungsgegenstand zu ermöglichen.

5.1 Klärung zugrundeliegender Kategorisierungsmerkmale

Zur Beschreibung und Definition des Zeichnens in der Grundschule wird eine Vielzahl verschiedener Begriffe verwendet. Veranschaulicht werden kann das anhand der Beschreibung der folgenden Zeichnung, die im Rahmen einer noch nicht veröffentlichten qualitativen Studie zur Untersuchung der didaktischen Planbarkeit epistemischer Prozesse beim Zeichnen entstanden ist (s. Abb. 1). An dieser Stelle wird die Zeichnung aus ihrem Forschungskontext gelöst und zur exemplarischen Veranschaulichung der Begriffsvielfalt herangezogen.

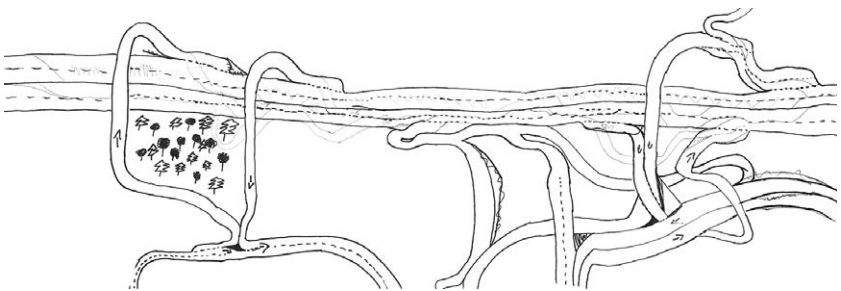


Abb. 1: Straßengewirr (Kinderzeichnung: 7.2 Jahre), Foto: Heiner Oberhauser.

Werden etablierte Begriffe der Fachdidaktiken, der Kunstpädagogik und der Lernpsychologie einbezogen, kann die Zeichnung sowohl als Karte (Jarausch 2001), Entwurfszeichnung (Möller 1991), representational drawing (van Meter

& Garner 2005) oder „freie“ Kinderzeichnung (Grünewald 2000) eingeordnet werden. Alle diese Begriffe sind für eine epistemische Perspektive auf Zeichnen relevant. Sie lassen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und funktionale Ausrichtungen des Zeichnens in der begrifflichen Bestimmung erkennen. Die Herausforderung für eine systematische Annäherung an das Zeichnen in der Grundschule besteht darin, das Verhältnis der Begriffe zueinander zu klären und Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Begriffe aufzuzeigen. Wenn die Begriffe im Kontext ihrer (Fach- und Wissenschafts-)Disziplinen und Forschungstraditionen verwendet werden, kommt der Klärung der zugrundeliegenden Kategorisierungsmerkmale eine untergeordnete Bedeutung zu. Häufig besteht ein mehr oder weniger stark ausgeprägter common sense darüber, was die jeweiligen Begriffe bezeichnen. Insbesondere in praxisorientierten Publikationen zum Zeichnen – was im Grundschulbereich einen Großteil der Publikationen zum Zeichnen ausmacht (Oberhauser 2024) – wird die definitorische Grundlage der verwendeten Begriffe nur unzureichend geklärt. Selbst wissenschaftlich geprägten und definierten Begriffen liegen in der Regel mehrere Kategorisierungsmerkmale zugrunde, wie anhand der Definition des lernpsychologischen Begriffs des „representational drawing“ gezeigt werden kann.

„Applied to drawing, representational then means that the drawing is intended to look like, or share a physical resemblance with the object(s) that the drawing depicts.“ (van Meter & Garner 2005: 288).

Die Definition nimmt eine Einordnung hinsichtlich der Form der Darstellung vor – diese beruht auf visueller Ähnlichkeit (im Unterschied zu einer beispielsweise abstrakten oder diagrammatischen Darstellungsweise). Gleichzeitig enthält der Begriff auch eine Beschreibung des Verhältnisses zwischen Zeichnung und Welt – das Zeichnen ist erfassend/ darstellend (im Unterschied zu einem beispielsweise imaginativen/ phantasievollen Zeichnen). Der Begriff „representational drawing“ ist für den lernpsychologischen Kontext klar definiert und dennoch ist für eine grundschulpädagogische Inanspruchnahme des Begriffs die Analyse der zugrundeliegenden Kategorisierungsmerkmale unerlässlich.

In seinen Betrachtungen von Bildern zeigt Stöckl (2004: 123), wie eine differenzierte Auseinandersetzung mit zugrundeliegenden Kategorisierungsmerkmalen Theoriebildung voranbringen kann. In Bezug zur Textlinguistik differenziert er Kategorisierungen hinsichtlich ihres systematischen Anspruchs in Bildsorten und Bildtypen. Bildsorten versteht er als konventionalisierte Alltagsklassifikationen, die häufig „unsystematische und v.a. unspezifizierte Mischungen verschiedener Kriterien darstellen“. Bildtypen versteht er hingegen als theoriebezogene, wissenschaftliche Klassifikationen, die vorwiegend einen Typologisierungaspekt fokussierten.

Für Theoriebildung in der Grundschulforschung ist es angesichts der Breite des Untersuchungsgegenstands zentral die Kategorisierungsmerkmale von Begriffen zu reflektieren. Ein wesentliches Ergebnis der Forschung zum Zeichnen ist die Typologie des Epistemischen Zeichnens, welche ein deskriptives Begriffsschema zur Beschreibung des Zeichnens bereitstellt und es erlaubt zeichnerische Lern- und Kommunikationsprozesse in Bezug auf ihre *Auseinandersetzungsweise mit Welt*, ihre *Kommunikationsausrichtung*, ihre *Form der Darstellung* und die *Verarbeitungsweise des Inhalts* zu beschreiben (Oberhauser 2024).

5.2 Funktionale Ausrichtung und Geltungsbereiche von Begriffen und Konzepten

Angesichts der Intransparenz der zugrundeliegenden Kategorisierungsmerkmale ist es wenig verwunderlich, dass in grundschulpädagogischen Auseinandersetzungen mit dem Zeichnen ein Theoriedefizit besteht. Ein Teil der Publikationen bezieht Diskursstränge aus Bezugswissenschaften (z.B. Lernpsychologie oder Kunstpädagogik) auf die Grundschule. Dies kann inhaltlich wertvolle Impulse liefern. Für eine grundschulpädagogische Theoriebildung bieten Importe von „Leihtheorien“ in der Regel jedoch einen geringen Mehrwert und können im Gegenteil die „Verinselung“ von Zeichendidaktik in der Grundschule befördern (vgl. Oberhauser 2024: 218).

Wenige und ausschließlich ältere Publikationen erarbeiten anhand von Funktionslisten einen Überblick zu der zeichnerischen Vielfalt in der Grundschule. Für einen theoretischen Beitrag mit systematischem Anspruch müsste jedoch der Geltungsanspruch und die funktionale Ausrichtung der Funktionslisten stärker reflektiert werden. Die Auflistungen von Gläser (2014) und Kaiser (2004) stellen einen wichtigen Beitrag für die Auseinandersetzung mit dem Zeichnen in der Grundschule und dem Sachunterricht dar. Eine systematische Betrachtung von Bezügen zwischen den gelisteten Funktionen und Zeichenformaten und die Einordnung ihres Geltungsanspruchs findet jedoch nicht statt. Biester (1990) und Möller (1991) beschreiben beispielsweise Funktionen des Zeichnens für den technisch-naturwissenschaftlichen Sachunterricht – Funktionen des Zeichnens werden hier konkret an Themen und Inhaltsbereich gekoppelt. Gläser (2014) greift diese Funktionen auf und beschreibt sie jedoch generell als Funktionen des Zeichnens, ohne die Loslösung vom ursprünglichen Gegenstandsbereich und die damit einhergehende Erweiterung des Geltungsanspruchs argumentativ zu begründen. Kaiser (2004) legt die umfangreichste Liste vor, die jedoch auch den Charakter einer indexikalischen Liste hat, für die nicht vollständig nachvollziehbar ist, warum bestimmte Funktionen in ihr aufgeführt werden und andere nicht. Zudem wird in keiner

der Listen reflektiert und benannt, mit welcher didaktischen Akzentuierung das Zeichnen betrachtet wird (diagnostisch/ unterrichtsmethodisch/ epistemisch). Epistemische Funktionen des Zeichnens werden in einem Zug mit diagnostischen Funktionen und dem präsentativen Zeichnen von Lehrenden genannt.

Die fehlende funktionale Klarheit und die wenig reflektierte Erweiterung des Geltungsanspruchs von Begriffen und Konzepten ist keine spezifische Herausforderung der Grundschulpädagogik und lässt sich auch im Umgang mit den Bildfunktionen von Levin (Carney & Levin 2002; Levin 1981) aufzeigen, welche für Betrachtungen des Zeichnens relevant gemacht werden. Die von Levin formulierten Funktionen der Dekoration, Repräsentation, Organisation, Interpretation und Transformation werden im pädagogischen Kontext häufig als grundlegende Bildfunktionen zitiert (vgl. Oberhauser 2024: 96 f.). Was dabei jedoch fast immer außer Acht gelassen wird, ist dass Levin spezifische Funktionen von Bildern in Bezug zu (schriftlichem) Text beschrieb, welche zudem durch die Funktionen der „Remuneration“, „Motivation“ und „Reiteration“ vervollständigt wurden. Die massive Erweiterung des Geltungsbereichs der Funktionen (Funktionen von Bildern in Bezug auf Text vs. generelle Bildfunktionen) beim gleichzeitigen Streichen bestimmter Funktionen aus der Liste wird in aktuellen Bezugnahmen auf Levin nicht eingeordnet.

6 Impulse für Theoriebildung in der Grundschulpädagogik

Die im vorliegenden Forschungsprojekt gewonnenen Erkenntnisse erlauben eine Kritik an bestehender Theoriearbeit zum Zeichnen in der Grundschule. Diese weist eine „Verinselung“ auf, die durch isolierte disziplinäre Perspektiven entsteht. Es fehlt an einer integrativen Herangehensweise, die eine kohärente theoretische Rahmung bietet. Begriffe werden oft unsystematisch und ohne klare Definition verwendet, was ihre funktionale Ausrichtung und Geltungsbereiche unklar lässt. Inkonsistente Terminologie behindert das Verständnis und die Anwendung im pädagogischen Kontext der Grundschule. Eine präzisere Reflexion über die Begriffsverwendung und ihre disziplinären Kategorisierungen ist dringend erforderlich, um die theoretische Fundierung in der Grundschulpädagogik zu stärken. Inwiefern diese Kritikpunkte auf weitere Gegenstandsbereiche der Grundschulpädagogik zutreffen und ob sie ein entscheidender Faktor für die kritisierte „mangelnde Theoriebildung“ (Götz et al. 2018: 84) in der Grundschule ist, sollte weiter untersucht und diskutiert werden.

Aus den Betrachtungen können zudem Impulse für zukünftige Theoriebildung in der Grundschulpädagogik abgeleitet werden. Eine zentrale Erkenntnis ist, dass die dimensionale Analyse als methodische Rahmung geeignet ist, um

die komplexen Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule forschungsmethodisch zu berücksichtigen. Sie ermöglicht eine strukturierte und differenzierte Betrachtung des Untersuchungsgegenstandes und macht ihn empirisch zugänglich.

Literatur

- Biester, Wolfgang (1990): Zeichnen als Hilfe zum Verstehen im Sachunterricht der Grundschule. *Zeitschrift für Technik im Unterricht*, Heft 57, 14–18.
- Carney, Russel N. & Levin, Joel R. (2002): Pictorial Illustrations Still Improve Students' Learning from Text. *Educational Psychology Review*, 14 Jg., Heft 1, 5–26.
- Döring, Nicola & Bortz, Jürgen (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Gläser, Eva (2014): Kinderzeichnungen in Forschung und Unterricht - Möglichkeiten und Grenzen ihrer Interpretation. In: Fischer, H.-J.; Giest, H. & Peschel, M. (Hrsg.) (2014): *Lernsituationen und Aufgabenkultur im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 107–114.
- Gotz, Margarete (2018): Grundsulpädagogik als Wissenschaft - Versuch einer Bilanzierung für die Zukunft. In: Miller, S.; Holler-Nowitzki, B.; Kottmann, B.; Lesemann, S.; Letmathe-Henkel, B.; Meyer N.; Schroeder, R.; Velten, K. (Hrsg.) (2018): *Profession und Disziplin*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 22–38.
- Gotz, Margarete; Miller, Susanne; Einsiedler, Wolfgang & Vogt, Michaela (2018): Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundsulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In: Miller, S.; Holler-Nowitzki, B.; Kottmann, B.; Lesemann, S.; Letmathe-Henkel, B.; Meyer N.; Schroeder, R.; Velten, K. (Hrsg.) (2018): *Profession und Disziplin*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 81–91.
- Gretsch, Petra & Holzäpfel, Lars (2016): Einleitung. In: Gretsch P. & Holzäpfel, L. (Hrsg.) (2016): *Lernen mit Visualisierungen. Erkenntnisse aus der Forschung und deren Implikationen für die Fachdidaktik*. Münster: Waxmann, 9–18.
- Grünewald, Dietrich (2000): Zum Prozess der zeichnerischen Entwicklung. *Folgerungen für den Unterricht. Kunst + Unterricht*, (246/247), 46–49.
- Jaraus, Helga (2001): *Weltkarten von Kinderhand*. Grundschule, 33 Jg., Heft 4, 18–20.
- Kaiser, Astrid (2004): Zeichnen und Malen als produktive Zugänge zur Sache. In: Kaiser, A. & Pech, D. (Hrsg.) (2004): *Basiswissen Sachunterricht. Band 5: Unterrichtsplanung und Methoden*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 96–102.
- Kromrey, Helmut; Roose, Jochen & Strübing, Jörg (2016): *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung mit Annotationen aus qualitativ-interpretativer Perspektive*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Levin, Joel R. (1981): On functions of pictures in prose. In Pirozzolo, F. J. & Wittrock, M. C. (Hrsg.) (1981): *Neuropsychological and Cognitive Processes in Reading*. New York: Academic Press, 203–228.
- Lutz-Sterzenbach, B. & Kirschenmann, J. (Hrsg.). (2014): *Zeichnen als Erkenntnis. Beiträge aus Kunst, Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik*. München: KoPaed.
- Möller, Kornelia (1991): *Handeln, Denken und Verstehen. Untersuchungen zum naturwissenschaftlichen Sachunterricht in der Grundschule*. Essen: Westarp-Wiss.
- Neuß, Norbert (2013): Medienpädagogik als Beitrag zur Bildlesefähigkeit. In: Lieber, G. (Hrsg.) (2013): *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 91–102.

- Neuß, Norbert (2014). Kinderzeichnungen in der medienpädagogischen Forschung. In: Tillmann, A.; Fleischer, S. & Hugger, K.-U. (Hrsg.) (2014): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 247-258.
- Oberhauser, Heiner (2024): Epistemisches Zeichnen. Theoretische Grundlegung des Zeichnens als zentrale Aneignungs-, Ausdrucks- und Kommunikationsform im (Sach-) Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Oberhauser, Heiner & Schönknecht, Gudrun (2019): Zeichnend lernen im Sachunterricht: eine Taxonomie epistemischen Zeichnens. In Knörzer, M.; Förster, L.; Franz, U. & Hartinger, A. (Hrsg.) (2019): Forschendes Lernen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 145-152.
- Renkl, Alexander (2023): Lernprozesse und deren Förderung theoretisch verstehen: Von kleinen Fortschritten, von gegenwärtig priorisierten, aber nicht ausreichenden Abhilfen und von einem Wunschzettel. Unterrichtswissenschaft, 51 Jg., Heft 1, 39-62.
- Ricken, Norbert (2020). Methoden theoretischer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Ein Systematisierungsvorschlag. Zeitschrift für Pädagogik, 66 Jg., Heft 6, 839-852.
- Schäfer, Gerd E. (2016): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schäffer, Burkhard (2009): Erziehungswissenschaft. In: Sachs-Hombach, K. (Hrsg.) (2009): Bildungswissenschaft. Disziplinen, Themen, Methoden. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 213-225.
- Stöckl, Hartmut (2004). Die Sprache im Bild - das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text; Konzepte, Theorien, Analysemethoden. Berlin u.a.: De Gruyter.
- van Meter, Peggy & Garner, Johanna (2005): The Promise and Practice of Learner-Generated Drawing. Literature Review and Synthesis. Educ Psychol Rev, 17 Jg., Heft 4, 285-325.

Autor

Oberhauser, Heiner, Dr., Akademischer Rat
an der Pädagogischen Hochschule Freiburg
ORCID: 0009-0001-0745-3411

Anabelle Thurn und Eva-Kristina Franz

Geschichte erleben in Trier und Freiburg – Zur Relevanz des Nahraums für das historische Denken

Abstract

Kritisches Denken und Reflektieren sind wichtige Zukunftskompetenzen, die im schulischen Kontext durch historisches Lernen gefördert werden. Für historisches Lernen sind die Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern von Geschichte hochrelevant. Besonders die Auseinandersetzung mit kindlichen Geschichtsvorstellungen zeigt, wie frühzeitig Geschichte im Leben der Kinder präsent ist und Einfluss auf deren Geschichtsbewusstsein nimmt. Der Beitrag untersucht im Vergleich von zwei Städten, wie der historische Nahraum, insbesondere in Städten mit römischen Überresten wie Trier, das Geschichtsbewusstsein von Kindern beeinflusst. Zur Untersuchung wurden 12 Interviews aus dem Projekt „Früher gab’s nur kalt“ ausgewählt, jeweils sechs aus Trier und Freiburg. Die Analyse folgt inhaltsanalytischen Kriterien und bietet Einblicke in regionale Unterschiede und den Einfluss von Nahraum sowie anderer Objektivationen der Geschichtskultur auf das Geschichtsbewusstsein und historisches Wissen. Deutlich wird im Fazit, wie bedeutsam eine enge Verzahnung von (fach)didaktischem und fachlichem Wissen auf Seiten der Lehrpersonen ist, um einen qualitätsvollen Sachunterricht in der historischen Perspektive zu gestalten.

Schlüsselwörter: Sachunterricht; Historische Perspektive; Geschichtsvorstellungen; Antike; Nahraum

1 Historisches Denken und Geschichtsvorstellungen

Historisches Denken ist von hoher Relevanz für Zukunftskompetenzen (vgl. Poitzmann & Sobel 2024). Zu den *future skills* gehört das kritische Denken, das durch historisches Lernen gefördert wird, da Fähigkeiten wie die Reflexions- bzw. Orientierungskompetenz (vgl. Schreiber 2008) sowie die Urteilskompetenz (vgl. Küster & Bernhardt 2022) im Fokus stehen. Lernende sollen dadurch befähigt werden, zwischen glaubwürdigen, falschen und voreingenommenen

Informationen zu unterscheiden (vgl. Khawaja & Puustinen 2022). Um historisches Lernen anzustoßen, ist es notwendig, die Vorstellungen der Lernenden von Geschichte zu kennen. Denn Kinder kommen bereits mit einem individuell ausgeprägten Geschichtsbewusstsein bzw. geschichtsbezogenem Wissen in die Grundschule (vgl. Kübler 2018). Um nicht neues Wissen unverbunden neben altes zu stellen, das alsbald zu trägem Wissen und infolge vergessen wird (vgl. ebd.), müssen die kindlichen Präkonzepte konsequent und adaptiv in den Unterricht einbezogen werden. Nur so können sich elaborierte Konzepte entwickeln.

Lehrende benötigen dafür neben einer ausgeprägten fachdidaktischen eine hohe fachliche Kompetenz: Es gilt nicht nur, historisches Denken und damit Lernen anzuregen, sondern auch bereits vorhandenes Wissen in seiner Komplexität fachlich kompetent beurteilen und daran anknüpfend weitere Lernangebote realisieren zu können (u.a. Bayrhuber et al. 2017: 164 u. 172 f.).

1.1 Historisches Denken und Lernen

Historisches Denken kann als die Fähigkeit verstanden werden, Vergangenes deutlich einzuordnen und Zusammenhänge über die eigene Lebensgeschichte hinaus zu erkennen (vgl. Bergmann 2015). Historisches Lernen ist die methodisch reflektierte Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, als deren zentrales Ziel ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein gilt (vgl. von Reeken 2020). Es fördert die Orientierung in der historischen Zeit, ein Verständnis für Kontinuitäten und Wandel in der Geschichte sowie die Unterscheidung zwischen triftigen und erfundenen Erzählungen. In Pandels Modellierung von Geschichtsbewusstsein in den sieben Dimensionen Temporal-, Wandel- und Wirklichkeitsbewusstsein sowie Politischem, Ökonomisch-Sozialem, Moralischem und Identitätsbewusstsein entspricht dies den drei erstgenannten, der ‚Geschichtlichkeit‘ zugeordneten Dimensionen: Temporal-, Wandel- und Wirklichkeitsbewusstsein (vgl. Pandel 2013).

Bezogen auf die im Alltag öffentliche Präsenz von Geschichte, der sogenannten Geschichtskultur (s.u.), fördert das historische Lernen die Erkenntnis, dass Geschichte oft vereinfacht oder dramatisiert dargestellt wird (vgl. Kübler 2022). Auf der Grundlage von historischer Reflexions- bzw. Orientierungs- und Urteilskompetenz werden Lernende dazu befähigt, an Diskussionen über historische Entwicklungen teilzunehmen und darüber kritisch zu reflektieren (vgl. Becher & Gläser 2016).

Individuelles Geschichtsbewusstsein entwickelt sich durch Begegnungen mit der Geschichtskultur. Dabei werden individuelle, persönliche Erfahrungen erzeugt, die von sozialen Umfeldern und Vermittlungsinstanzen geprägt sind (vgl. Pandel 2013). Diese Umfelder und Vermittlungsinstanzen außerschulischer Lernangebote werden daher zunehmend für den Umgang im Unterricht

untersucht (vgl. Gundermann et al. 2021: 126). Es stellt sich infolgedessen die Frage, welche Rolle insbesondere der historische Nahraum spielt.

1.2 Geschichtskultur und historischer Nahraum

Geschichtskultur umfasst die öffentliche Präsenz von Geschichte im Alltag (vgl. Rüsen 2008). Sie beschreibt, wie eine Gesellschaft mit Geschichte umgeht und wie diese in verschiedenen Kontexten dargestellt und vermittelt wird (vgl. Oswalt & Pandel 2021). So wird Geschichte in der Lebenswelt der Menschen durch regelmäßige und alltägliche performative Praktiken vermittelt (vgl. Thünemann 2018).

Geschichtskulturell aufgeladen ist auch der historische Nahraum. Driesner (2021) zeigt in einer Studie mit zwölfjährigen Schüler*innen aus Mecklenburg-Vorpommern, dass z.B. mittelalterliche Überreste häufig von Schüler*innen zur Beschreibung des Nahraums herangezogen werden. Diese Wahrnehmung wird auch durch die Vermittlung von Familien und Schulen geprägt. Historische Phänomene und fremd wirkende Ereignisse oder Figuren rücken dabei in den Fokus der kindlichen Wahrnehmung.

2 Forschungsstand

Studien belegen, dass Kinder bereits im Grundschulalter ein reges Interesse an historischen Themen, insbesondere an der Antike, entwickeln (u.a. Kübler 2022). Dieses Interesse wird stark von der oben angeführten Geschichtskultur geprägt, die u.a. über Kinder(bilder)bücher, Spielzeuge, Filme, Dokumentationen, Erklärvideos, Museen oder Erzählungen Einfluss auf das kindliche Geschichtsbewusstsein nimmt (u.a. Kübler et al. 2013). So erwerben Grundschüler*innen ihr historisches Wissen vor allem in außerschulischen Kontexten. Daneben spielen auch Sachquellen als sichtbare Zeugnisse vergangener Epochen eine Rolle (u.a. Becher & Gläser 2018). Während Grundschüler*innen bereits die Rekonstruktion von Geschichte verstehen, fehlt dieses Bewusstsein häufig noch bei jüngeren Kindern im Vorschulalter (vgl. ebd.).

Die Raumwahrnehmung von Kindern ist vor allem durch persönliche Erfahrungen und weniger durch ein abstraktes historisches Bewusstsein geprägt. Grundschüler*innen konstruieren ihre Umgebung hauptsächlich auf der Grundlage eigener Erlebnisse (vgl. Driesner 2021). Gleichzeitig nehmen sie den historischen Nahraum als gesellschaftlich bedeutsam wahr und deuten ihn in einem historischen Kontext (vgl. ebd.). Nahraumbezüge sind zudem durch Freizeitaktivitäten und persönliche Bedeutungszuschreibungen geprägt (vgl. u.a. Rinschede & Siegmund 2020).

Obwohl der Einfluss der Geschichtskultur und des Nahraums auf das allgemeine historische Wissen von Kindern erforscht wird, besteht weiterhin ein Forschungsdefizit hinsichtlich der spezifischen Wirkung auf das Geschichtsbewusstsein sowie auf die Vorstellungen zu bestimmten Epochen wie der Antike. Trier geht auf eine römische Stadtgründung zurück und ist bis heute reich an römischen Überresten wie der Porta Nigra und den Kaiserthermen. In Regionen, in denen solche Überreste Teil des alltäglichen Lebensraums sind, begegnen Menschen der Römerzeit häufiger. Der sogenannte Nahraum kann somit als historisch bzw. antik aufgeladen betrachtet werden. Doch nicht überall sind römische Spuren präsent wie etwa in Freiburg, wo römische Überreste nur in der weiteren Umgebung zu finden sind.

Dies evoziert die Fragestellung, inwieweit der Nahraum zu divergierendem Denken und Wissen über die Antike von Kindern in Trier und Freiburg führen kann.

3 Zielsetzung und Hypothesen

Die Städte Trier und Freiburg unterscheiden sich hinsichtlich der Präsenz von römischen Bauwerken im Nahraum. Ziel ist es, zu erfassen, ob sich dies bei Kindern auf das Wissen über die Antike, das Geschichtsbewusstsein und die Einsicht in den Rekonstruktionscharakter von Geschichte niederschlägt. Daraus resultieren folgende forschungsleitende Hypothesen:

(1) Für Trier wird vermutet, dass antikebezogenes Sachwissen und ein ausgeprägtes Geschichtsbewusstsein bei Kindern vorhanden ist.

(2) In Freiburg hingegen wird davon ausgegangen, dass das Wissen über die Römerzeit weniger ausgeprägt ist. Es wird erwartet, dass die Kinder seltener auf Sachquellen verweisen und sich stattdessen stärker auf andere geschichtskulturelle Objektivationen beziehen (vgl. u.a. von Reeken 2020). Es wird zudem eine geringere Einsicht in den Rekonstruktionscharakter von Geschichte vermutet.

(3) Es wird angenommen, dass das Wissen der Kinder beider Standorte hauptsächlich außerschulisch erworben wird (u.a. Kübler et al. 2013). Da C. Iulius Caesar in populärkulturellen Objektivationen häufig präsent ist, wird erwartet, dass Kinder auf diesen verweisen (vgl. ebd.). Sollte das Wirklichkeitsbewusstsein der Kinder weniger ausgeprägt sein, könnten sie möglicherweise Schwierigkeiten haben, zwischen realen historischen Ereignissen und Personen sowie fiktiven Darstellungen zu unterscheiden (u.a. Pandel 2013). Auch könnten besonders bekannte antike Bauwerke wie das Kolosseum vielen Kindern durch Sachbücher bekannt sein.

4 Methode

Um diese Hypothesen zu prüfen, wurde auf 12 Interviews (je sechs aus Trier und Freiburg) aus dem Projekt „Früher gab’s nur kalt“ zurückgegriffen (Thurn et al. 2023a).¹ In Trier war das Geschlechterverhältnis ausgeglichen, während in Freiburg fünf Jungen und ein Mädchen interviewt wurden. Das Durchschnittsalter der Kinder an beiden Standorten lag bei 8,3 Jahren. Alle besuchten die zweite Klasse. Die Eltern der Kinder waren überwiegend in pädagogischen Berufen gefolgt vom Gesundheitssektor tätig. Die Analyse erfolgt mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018). Kodiert wurde nach deduktiv gebildeten Kategorien zu den drei geschichtlichen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins nach Pandel (vgl. Thurn et al. 2023b), nach den Komplexitätsniveaus historischen Denkens wie von Kübler et al. (2013) entwickelt sowie der Herkunft von Wissen.

5 Ergebnisse

5.1 Auswertung der Interviews aus Trier

Die Kinder aus Trier konnten mit Zeit als Orientierungssystem umgehen, was sich darin zeigte, dass sie die Antike epochal korrekt zwischen Steinzeiten und Mittelalter einordneten. Ein Kind nahm mit „17 n. Chr.“ gar eine präzise Datierung vor. Sie wiesen Wissen über Gladiatorenkämpfe und das Kolosseum auf. Drei der Kinder konnte Caesar benennen. Weitere Ereignisse oder Zäsuren wurden nicht benannt. Wirklichkeitsbewusstsein wies nur ein Kind auf, das fiktionale Elemente in heutigen Darstellungen der Römerzeit erkannte. Deutlicher zeigte sich hingegen Wandelbewusstsein: Alle Kinder führten Veränderungen in der Kleidung, im Alltag, in der Rollenverteilung und in der Arbeit an. Sie wussten, dass es in der Römerzeit im Gegensatz zu ihrer gegenwärtigen Lebenswelt Alleinherrscher gab. Auch Unterschiede bei Kampfhandlungen und in der Infrastruktur wurden erkannt. Fünf Kinder stellten Kontinuitäten besonders hinsichtlich antiker Erfindungen fest wie etwa Wasserleitungen, Toilettenanlagen und der Fußbodenheizung. Besonders in wertenden Äußerungen fiel das Fehlen von Wandelbewusstsein auf. Etwa der Zwang zum Kämpfen im Kontext der Gladiatur wurde als Ungerechtigkeit beklagt. Dies zeigt die Neigung von Kindern, wertend nach Gerechtigkeitsempfinden zu urteilen (vgl. Beilner 1999). Solange diese aber wie in den untersuchten Interviews nur auf gegenwärtigen Werten fußen, liegt noch kein moralisches Geschichtsbewusstsein vor, da dies die Einsicht in den Wandel

1 Wir danken Janine Lauermann, die im Rahmen ihrer Masterarbeit die Auswertung der Interviews sorgsam vorgenommen hat.

moralischer Werte im Sinne eines Historizitätsbewusstseins voraussetzt (vgl. Thurn et al. 2025).

Die Trierer Kinder erwähnten Caesar in Verbund mit seiner herausragenden Machtposition. Seine Macht wird der Ohnmacht des dienenden ‚Volkes‘ gegenübergestellt, was ein politisches Bewusstsein erkennen lässt.

Ihr Wissen bezogen die Trierer Kinder aus Objektivationen der Geschichtskultur wie (Sach-)Büchern, Film und Fernsehen („Checker Tobi“) oder (Asterix-) Comics. Häufig wurden antike Bauten wie die Porta Nigra, das Amphitheater und die Kaiserthermen sowie archäologische Funde wie eigens ausgegrabene Tonscherben benannt. Auch Museen und die Schule wurden angeführt sowie Erzählungen der Mutter. Die Kinder zeigten sich des Rekonstruktionscharakters von Geschichte bewusst. Sie führten archäologische Funde und Überreste als Spuren der Vergangenheit an, anhand derer Geschichte nach-erzählt werden könne.

5.2 Auswertung der Interviews aus Freiburg

Das Temporalbewusstsein der Freiburger Kinder zeigte sich eher gering ausgeprägt, sowohl hinsichtlich zeitlicher Orientierung als auch Akzentuierung. Nur in einem Fall konnte die Epoche korrekt eingeordnet oder unsicher datiert werden. Das Wirklichkeitsbewusstsein stellte sich ebenfalls begrenzt dar und nur von zwei Kindern wurden fiktive Figuren in (Asterix-)Comics als nicht realitätsgetreu erkannt. Antike Gladiatorenkämpfe wurden überdies als reales historisches Phänomen, heutige hingegen als Reenactment verstanden. Historizität wurde nur im Wandel beschrieben: Die Kinder nannten Veränderungen wie etwa, dass Gladiatorenkämpfe heute verboten seien, da es keine Sklaverei mehr gebe und die Verletzungsgefahr zu groß sei. Auch im Bereich der Infrastruktur, Fortbewegungsmittel, Kleidung und Schmuck stellten die Kinder Unterschiede fest sowie Veränderungen im Bereich Arbeit und politischer Strukturen. Kontinuität – im Sinne eines sicheren Erkennens bis heute anhaltender Einflüsse aus der Vergangenheit auf den heutigen Alltag – wurde nicht aufgezeigt. Aus gegenwärtiger Perspektive werteten die Kinder Gewaltanwendung und fehlende Entscheidungsfreiheit im Kontext der Gladiatur. Dabei zeigt sich erneut die Neigung der Kinder zu einem gegenwertigen Gerechtigkeitsempfinden, das einen Wandel von Werten noch unzureichend berücksichtigt.

Die Kinder nahmen besonders im Kontext von politischen Einordnungen Bezug auf Caesar. Auch wenn sie ihm wiederholt Titel wie „Kaiser“ oder „König“ zuschrieben, attestierten sie dadurch zumindest eine herausragende Machtposition.

Die Freiburger Kinder bezogen ihr Wissen aus Büchern, Comics, Bildern, Film und Fernsehen (zum Kolosseum) und der Schule (Religions-, Sach- und Mathematikunterricht). Sachquellen, mündliche Erzählungen und Museen wurden nicht genannt. Mit einer Ausnahme: Als Beispiel archäologischer Überreste wurde die (50 Kilometer entfernte) Römersiedlung Schuttern von einem Kind angeführt. Als performative Objektivation der Geschichtskultur wurde die Aufführung eines Gladiatorenkampfes im Europa-Park erwähnt. Nur teilweise zeigte sich eine Einsicht in den Rekonstruktionscharakter von Geschichte. Sie nannten in diesem Zusammenhang Überreste wie Kleidung und zogen Bilder und Weitererzählungen für ihre Erklärungen heran.

5.3 Vergleich der Auswertungen

Die Trierer und Freiburger Kinder zeigten hinsichtlich der Ausprägung ihres Geschichtsbewusstseins sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede. Das Wirklichkeitsbewusstsein war in beiden Städten ähnlich stark ausgeprägt. Die Dimensionen des Temporal- und Historizitätsbewusstseins zeigten sich bei den Trierer Kindern stärker ausgeprägt als bei den Freiburger Kindern. Dagegen werteten die Freiburger Kinder häufiger moralisch – wenn auch unter Vernachlässigung der Historizität von Werten und Normen.

Die Kinder in Trier wiesen im Gegensatz zu den Freiburger Kindern ein ausgeprägteres Wissen über die Römer auf. Inhaltlich ähnelten sich die Aussagen über die Antike in beiden Städten. Während in Trier zusätzlich zahlreiche römische Erfindungen zur Sprache kamen, wurde in Freiburg lediglich der Straßenbau und das Fehlen von Besteck thematisiert.

Die Herkunft des Wissens wurde in beiden Städten auf ähnliche Objektivationen der Geschichtskultur zurückgeführt. Ein deutlicher Unterschied zeigte sich jedoch hinsichtlich der zahlreichen Bezugnahmen der Kinder aus Trier auf Sachquellen (antike Bauten), Museen sowie mündliche Erzählungen. Diese fehlten in Freiburg. Interessant war dabei die Korrelation zwischen den Sachquellen, die im Nahraum der Kinder vorhanden sind, und den familiären Erzählungen über die Römerzeit. Die Trierer Kinder scheinen für ihren Wissenserwerb also vom besseren Zugang zu römischen Sachquellen in ihrem Nahraum zu profitieren. Die Kinder zeigten die Einsicht in den Rekonstruktionscharakter von Geschichte: Die Trierer Kinder bezogen sich dazu verstärkt auf archäologische Überreste, Ausgrabungen sowie die Arbeit von Archäolog*innen, was von den Freiburger Kindern mit einer Ausnahme nicht erwähnt wurde. Die Freiburger Kinder bezogen sich für den Rekonstruktionscharakter von Geschichte dagegen eher auf Bilder. Insgesamt fällt auf, dass die stärkere Betonung von Sachquellen, Museen und Sachbüchern in Trier mit einem höheren Wissen über die Römerzeit korrelierte.

6 Diskussion und Ausblick

Die Hypothese, dass Kinder an beiden Standorten grundlegendes Wissen über C. Iulius Caesar und das Kolosseum besitzen, wurde ebenso bestätigt wie die, dass Freiburger Kinder weniger Bezug auf Sachquellen nehmen. Zudem fällt auf, dass auch Museen und Sachbücher weniger häufig als Herkunft von Wissen benannt wurden. Dieser Befund korreliert mit weniger Wissen über die Römerzeit bei den Freiburger Kindern sowie einer geringer ausgeprägten Einsicht in den Rekonstruktionscharakter von Geschichte.

Die Kinder aus Trier wiesen dahingegen eine ausgeprägte Einsicht in den Rekonstruktionscharakter von Geschichte auf, wobei sie sich auf archäologische Überreste, die Arbeit von Archäolog*innen, Museen und Sachbücher bezogen. Des Weiteren wiesen die Trierer Kinder ein ausgeprägteres Geschichtsbewusstsein auf als die Freiburger Kinder.

Die Hypothese, dass Wissen hauptsächlich aus Objektivationen der Geschichtskultur bezogen wird, konnte ebenfalls weitestgehend bestätigt werden. Die Schule steht deutlich dahinter zurück, was mit den Ergebnissen von Reekens (2020) übereinstimmt. Die Relevanz populärkultureller Objektivationen unterstreicht eine Überbetonung des Medienverbunds rund um die (Asterix-)Comics.

Limitierend ist die kleine Stichprobe von $N=12$ sowie u.a. die Variablenkontrolle, was darauf hinweist, dass weiterführende Untersuchungen notwendig sind, um den Zusammenhang zwischen Nahraum, Wissen und Denkopoperationen weiter zu konkretisieren. Geplant ist daher eine weiterführende Untersuchung mit einer größeren Stichprobe.

Im Hinblick auf den Sachunterricht in der Grundschule ist festzuhalten, dass das nahraumspezifische Wissen und das Geschichtsbewusstsein der Kinder im Unterricht aufgegriffen und im Sinne einer professionellen Fachlichkeit interpretiert und geprüft werden muss.

Zugleich ergibt sich daraus die Notwendigkeit, bei fehlenden Bezügen zur Vergangenheit im Nahraum alternative Anreize aus der eigenen Lebenswelt für den Zugang zu historischem Lernen zu schaffen, indem andere als Herkunft des Wissens benannte Objektivationen der Geschichtskultur in den Unterricht implementiert werden.

Literatur

- Bayrhuber, Horst; Abraham, Ulf; Frederking, Volker; Jank, Werner; Rothgangel, Martin & Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.) (2017): Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Münster: Waxmann.
- Becher, Andrea & Gläser, Eva (2018): Präkonzepte von Grundschulkindern zur historischen Methodenkompetenz. Zentrale Ergebnisse des Forschungsprojektes „HisDeKo“. In: Fenn, M. (Hrsg.) (2018): Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung. Frankfurt: Wochenschau, 75-88.
- Becher, Andrea & Gläser, Eva (2016): HisDeKo – eine Studie zum historischen Denken im Grundschulalter. In: Menthe, J.; Höttecke, D.; Zabka, Th.; Hammann, M. & Rothgangel, M. (Hrsg.) (2016): Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung. Münster: Waxmann, 313-316.
- Beilner, Helmut (1999): Empirische Erkundungen zum Geschichtsbewusstsein am Ende der Grundschulzeit. In: Schreiber, W. (Hrsg.) (1999): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Neuried: Ars una, 117-153.
- Bergmann, Klaus (2015): „Papa, erklär‘ doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“. Frühes historisches Lernen in Grundschule und Sekundarstufe I. In: Bergmann, K. & Rohrbach, R. (Hrsg.) (2015): Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernen in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht. Frankfurt: Wochenschau, 8-31.
- Driesner, Ivonne (2021): Der historische Nahraum. Wahrnehmung und Deutung durch Schülerinnen und Schüler. Frankfurt: Wochenschau.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.) (2019): Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht und seine Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gundermann, Christine; Brauer, Juliane; Carlà-Uhink, Filippo; Koch, Georg; Keilbach, Judith; Logge, Thorsten; Morat, Daniel; Peselmann, Arnika; Samida, Stefanie; Schwabe, Astrid; Sénécheau, Miriam (2021): Schlüsselbegriffe der Public History. Wien: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Khawaja, Amna & Puustinen, Mikko (2022): The Nature of Literacy Instruction in Elementary School History Lessons. *Language and Literacy*, 24. Jg., Heft 3, 20-44.
- Kübler, Markus; Bietenhader, Sabine & Pappa, Irene (2013): Können Kindergartenkinder historisch denken? Ergebnisse einer Pilotstudie. In: Wannack, E.; Bosshart, S.; Eichenberger, A.; Fuchs, M.; Hardegger, E. & Marti, S. (Hrsg.) (2013): 4 - bis 12-jährige und ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten. Münster: Waxmann, 225-232.
- Kübler, Markus (2018): Erhebungsmethoden zum historischen Denken und Lernen bei vier- bis zehnjährigen Kindern. In: Fenn, M. (Hrsg.) (2018): Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung. Frankfurt: Wochenschau, 41-52.
- Kübler, Markus (2022): Alte Geschichte in der Grundschule: Die Zeit der Römer. Theoretische Aspekte – empirische Ergebnisse – praktische Übungen. In: Must, Th. (Hrsg.) (2022): Relevanz der Antike im Sachunterricht. Eine Frage von Lebensweltbezug, Standort und Themenwahl. Münster: Waxmann, 29-46.
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz.
- Küster, Lutz & Bernhardt, Markus (2022): Urteilsbildung im Geschichtsunterricht. *Geschichte lernen*, 35. Jg., Heft 207, 2-9.
- Oswalt, Vadim & Pandel, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2020): Handbuch Geschichtskultur im Unterricht. Frankfurt: Wochenschau.
- Pandel, Hans-Jürgen (2013): Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Frankfurt: Wochenschau.
- Poitzmann, Nikola & Sobel, Martina (2024): Upgrade: 21st century skills. Das 4K-Modell des Lernens in der Praxis. Hannover: Klett Kallmeyer.

- Reeken, Dietmar von (2020): Historisches Lernen im Sachunterricht: Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rinschede, Gisbert; Siegmund, Alexander (2020): Geographiedidaktik. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Rüsen, Jörn (2008): Historische Orientierung. Über die Art des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden. Frankfurt: Wochenschau.
- Schreiber, Waltraud (2008): Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. Zeitschrift für Pädagogik, 54. Jg., Heft 2, 198-212.
- Thünemann, Holger (2018): Geschichtskultur revisited. Versuch einer Bilanz nach drei Jahrzehnten. In: Sandkühler, Th. & Blanke, H. W. (Hrsg.) (2018): Historisierung der Historik. Köln: Böhlau, 127-150.
- Thurn, Anabelle; Hengstler, Noelle; Sénécheau, Miriam & Franz, Eva-Kristina (2025): Historizitäts- und moralisches Geschichtsbewusstsein im Fokus: Zur Beziehung zweier Dimensionen des Geschichtsbewusstseins in Theorie und Empirie. In: Nitsche, M.; Yildirim, L.; Barsch, S. & Norden, J. v. (Hrsg.) (2025): Geschichtsdidaktisch forschen. Theorie und Empirie im Dialog. Frankfurt: Wochenschau Verlag, 76-90.
- Thurn, Anabelle; Sénécheau, Miriam; Degner, Bettina & Franz, Eva-Kristina (2023a): Historisches Denken diagnostizieren: Entwicklung und Pilotierung eines Kodiermanuals. In: Haider, M.; Böhme, R.; Gebauer, S.; Gößinger, Chr.; Munser-Kiefer, M. & Rank, A. (Hrsg.) (2023): Nachhaltige Bildung in der Grundschule (Jahrbuch Grundschulforschung, 27). Wiesbaden: Springer, 291-296.
- Thurn, Anabelle; Sénécheau, Miriam; Degner, Bettina & Franz, Eva-Kristina (2023b): Historisches Denken von Kindern diagnostizieren – Entwicklung und Pilotierung eines materialgestützten Interviewleitfadens. GDSU-Journal, Heft 14, 58-70.

Autorinnen

Franz, Eva-Kristina, Prof. Dr., Professorin für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe, Bildungs- und Erziehungswissenschaften an der Universität Trier, ORCID 0009-0002-9570-0976

Thurn, Anabelle, Prof. Dr., Professorin für Geschichtsdidaktik, Institut für Politik- und Geschichtswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, ORCID: 0009-0004-5984-0669

Heterogenität und Inklusion

*Christin Büning, Irene Corvacho del Toro,
Arianne Lydia Andreas, Mirjam Naomi Woide
und Miriam Hansen*

Sprachliche und emotionsbezogene (Eingangs-)Kompetenzen von Kindern in Vorklassen

Abstract

Der Übergang in das Schulsystem stellt eine bedeutsame Entwicklungsphase dar, in der sprachliche Kompetenzen eine zentrale Rolle für den Bildungserfolg spielen. Insbesondere für mehrsprachige Kinder sind die Erwerbsbedingungen der deutschen Sprache entscheidend. Gleichzeitig beeinflusst Sprache die Entwicklung emotionaler Kompetenzen. In dem vorliegenden Beitrag werden produktive Sprachkompetenzen sowie das Emotionswissen von 188 Kindern (79 % mehrsprachig) zu Beginn der hessischen Vorklasse untersucht. Die Vorklassen richten sich an Kinder im schulpflichtigen Alter, die von der regulären Einschulung zurückgestellt wurden. Ziel der Untersuchung ist es, Eingangskompetenzen der Kinder im Bereich emotionaler sowie produktiver Sprachkompetenzen systematisch zu erfassen, um Fördermaßnahmen ableiten zu können.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Kinder unterdurchschnittliche Leistungen in dem produktiven Wortschatz, der Kategorienbildung und der Satzbildung sowie in einzelnen Bereichen des Emotionswissens zeigen. Diese Befunde machen deutlich, dass eine gezielte Förderung sprachlicher und emotionaler Kompetenzen erforderlich ist, um den Kindern eine erfolgreiche Teilhabe in der regulären Schuleingangsphase zu ermöglichen.

Schlüsselwörter: Sprachförderbedarf; Emotionswissen; Vorklassen; Transition; Mehrsprachigkeit

1 Theoretischer Hintergrund

Der Eintritt in das Schulsystem bringt für Kinder neue Entwicklungsaufgaben mit sich (Barth 2006). Die sprachlichen Kompetenzen sind dabei essentiell, da organisatorische, fachliche und überfachliche Inhalte in allen Unterrichtsfächern oftmals sprachlich vermittelt werden. Besonders bei mehrsprachigen Kindern hängt die Sprachentwicklung maßgeblich von den Erwerbsbedingungen ab, wie etwa der Kontaktdauer mit der deutschen Sprache (Ehl & Grosche 2020). Gerade am Übergang zum Primarbereich ist eine gezielte sprachliche Förderung entscheidend, um eine stabile Grundlage für den weiteren Bildungsweg zu schaffen (Mays et al. 2023). Sprache bildet somit eine zentrale Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilnahme an Bildungsprozessen (Kucharz 2021). Die Sprache trägt jedoch nicht nur zur Bewältigung von Bildungsaufgaben bei, sondern steht in einem engen Zusammenhang mit der Entwicklung und Erweiterung emotionaler Kompetenzen, wie dem Emotionswissen (u.a. von Salisch, Hänel & Denham 2015).

Das Emotionswissen wird neben dem Emotionsausdruck und der Emotionsregulation als Teilbereich der emotionalen Kompetenz angesehen und befähigt dazu, die eigenen Emotionen und die Emotionen anderer zu erkennen, zu verstehen und angemessen zu deuten (Petermann, Petermann & Nitkowski 2016). Die Entwicklung des Emotionswissens beginnt bereits in der frühen Kindheit: Schon ab dem dritten Lebensmonat können Kinder zwischen emotionalen Gesichtsausdrücken der Grundemotionen wie Freude, Ärger, Traurigkeit, Angst oder Überraschung unterscheiden (Petermann & Wiedebusch 2016). Diese Fähigkeit vertieft sich mit zunehmendem Alter, sodass bis zum Ende des zweiten Lebensjahres sekundäre Emotionen wie Stolz, Schuld, Neid oder Empathie hinzukommen (ebd.). Bis zu diesem Zeitpunkt sollten Kinder ebenso in der Lage sein, einzelne Wörter für Emotionen verbal auszudrücken und ein grundlegendes passives Verständnis entwickelt haben (ebd.). Zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr sollte sich die Fähigkeit herausbilden, Emotionen anderer Personen anhand externer Hinweise oder Situationsbeschreibungen zu erkennen (Voltmer & von Salisch 2021). Das Emotionsvokabular erweitert sich kontinuierlich, sodass Kinder ab dem vierten Lebensjahr in der Lage sind, Emotionen anderer zu benennen und Gespräche über Emotionen zu führen (Petermann & Wiedebusch 2016). Zwischen dem vierten und achten Lebensjahr entwickeln Kinder die Kompetenz, mehrere Emotionen gleichzeitig (gemischte Emotionen) wahrzunehmen und zwischen einem kulturell oder sozial erwünschten Emotionsausdruck und einer tatsächlich empfundenen Emotion zu unterscheiden (Voltmer & von Salisch 2021). Diese Differenzierung gelingt jüngeren Kindern meist nur mit entsprechenden Hinweisen, während sie ab dem sechsten Lebensjahr zunehmend eigenstän-

dig erfolgt. In Bezug auf die Emotionsregulation erwerben Kinder bereits im Vorschulalter erste Strategien zur Regulierung eigener Emotionen. Mit zunehmendem Alter entwickeln sie ein Bewusstsein, welche Regulationsstrategien in bestimmten Situationen als angemessen gelten und erlernen zunehmend kognitive Strategien zur Emotionsregulation (ebd.).

Die sprachliche Benennung emotionaler Zustände spielt eine wesentliche Rolle, da sie die Reflexion eigener emotionaler Erfahrungen erleichtert und das Verständnis der Emotionen anderer unterstützt (von Salisch & Wübker 2021). Ein ausgeprägtes Emotionswissen trägt nicht nur zur Verbesserung des Sprachverständnisses bei, sondern steht auch in positivem Zusammenhang mit der Verhaltensregulation, wie von Salisch, Hänel und Denham (2015) in einer Studie mit 261 Kindern im Alter zwischen drei und sechs Jahren nachweisen konnten. Nach Rose, Ebert und Weinert (2016) ist die Sprachkompetenz im Alter von drei Jahren zudem prädiktiv für sozial-emotionale Kompetenzen in den Bereichen sozial-kooperativer Umgang mit anderen, aggressives Verhalten und emotionale Selbstregulation am Ende der ersten Klasse. Eine effektive Verhaltensregulation kann wiederum zur emotionalen Balance beitragen und das schulische Lernen erleichtern (Blair & Dennis 2010).

Allerdings gelingt es nicht allen Kindern, diese Kompetenzen im Laufe der Grundschulzeit im ausreichenden Maße zu entwickeln. So weist die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK 2022) auf einen erheblichen Anteil von Kindern hin, die Auffälligkeiten in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung zeigen. Nach den Ergebnissen des IQB-Bildungstrends verfehlen zudem ungefähr ein Fünftel der Viertklässler*innen die Mindeststandards im Bereich Sprache (Rank et al. 2023). Besonders deutlich wird die bestehende Heterogenität im Sprachstand, da Kinder mit Migrationshintergrund in Schulleistungstudien häufig geringere sprachliche Kompetenzen als gleichaltrige Kinder ohne Migrationshintergrund aufweisen (u.a. Bos et al. 2012). Ein zentrales Ziel des Bildungssystems ist es, allen Schüler*innen gleiche Bildungschancen zu ermöglichen (Maaz & Dumont 2019). Daher ist es in der Übergangsphase zur Grundschule entscheidend, den Lernstand aller Kinder zu erfassen und bei Förderbedarf frühzeitig und unmittelbar zu unterstützen. Die Studienergebnisse von Mays et al. (2023) unterstreichen die Bedeutsamkeit gezielter vorschulischer Förderung in den Bereichen der emotionalen und sozialen Kompetenz. Angesichts der Wechselwirkung zwischen Sprache und Emotion betont Bahn (2021) die Notwendigkeit integrativer Förderansätze beider Bereiche.

2 Forschungsdesiderat und Erkenntnisinteresse

In Hessen gibt es neben der regulären ersten Grundschulklasse sogenannte Vorklassen, welche von Kindern im schulpflichtigen Alter mit Einverständnis der Erziehungsberechtigten besucht werden, deren Einschulung aufgrund körperlicher, seelischer oder geistiger Entwicklungsverzögerungen zurückgestellt wurde (SchulG HE, 2017, § 58, Abs. 3). Die Vorklassen haben das Ziel, als präventive Maßnahme eine positive Entwicklung in den Bereichen Kognition, Emotion, Psyche, Motorik und Sozialverhalten zu fördern, um den Kindern den Übergang in die Grundschule zu erleichtern (Ploch & Heinzmann 2021). Trotz des Bestehens der hessischen Vorklassen seit 1953 (Leiner 2022), gibt es bisher nur wenige wissenschaftliche Untersuchungen zu den Kompetenzen der Kinder, weshalb das interdisziplinäre Teilprojekt *Sprache-Emotion* des Forschungsprojekts *SEM (Sprache-Emotion-Mathematik, BMBF, Förderkennzeichen 01JM2206A/B)* zur Schließung dieser Forschungslücke beitragen möchte. Das Teilprojekt beruht auf der durch Studien belegten Annahme, dass die Entwicklung emotionsbezogener Kompetenzen in einem Zusammenhang mit der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen steht (u.a. von Salisch, Hänel & Denham 2015) und zielt darauf ab, die sprachlichen und emotionsbezogenen Kompetenzen der Schüler*innen zu erfassen. Zugleich soll eine sprachintegrierte Emotionsförderung implementiert und evaluiert werden, um neue Erkenntnisse zur gemeinsamen Förderung emotionaler und sprachlicher Kompetenzen am Übergang von der Vorklasse zur Primarstufe zu gewinnen.

Im Rahmen dieses Beitrages soll der Fragestellung „Welche Kompetenzen weisen Vorklassenkinder in den sprachlichen Bereichen produktiver Wortschatz, Kategorienbildung und Satzbildung sowie in der Verarbeitungsgeschwindigkeit und dem Emotionswissen zu Beginn der hessischen Vorklasse auf?“ nachgegangen werden. Dadurch soll verdeutlicht werden, welche sprachlichen und emotionalen Eingangsvoraussetzungen die Schüler*innen mitbringen, um darauf aufbauend gezielte Förderangebote für den Vorklassenunterricht konzipieren zu können.

3 Methode

Das Teilprojekt *Sprache-Emotion* wurde als Interventionsstudie im Cross-over-Design (s. Abb. 1) geplant und im Schuljahr 2023/24 durchgeführt. An der Hauptstudie nahmen insgesamt 188 Kinder (6; 9 Jahre, 34 % weiblich, 79 % mehrsprachig, 49 % Zuhause kein Deutsch) aus 17 hessischen Vorklassen teil, bestehend aus einer Experimentalgruppe mit 8 Vorklassen (EG1: $n = 8$ Vorklassen) und einer Warte-Kontrollgruppe mit 9 Vorklassen (EG2: $n = 9$ Vorklassen). Die Experimentalgruppe (EG1) nahm zunächst an einer zwölfwöchigen

sprachintegrierten Emotionsförderung teil, die von den jeweiligen Vorklassenleitungen umgesetzt wurde. Parallel dazu erhielt die Warte-Kontrollgruppe (EG2) im gleichen Zeitraum eine alternative Förderung in Form einer sprachintegrierten Mathematikintervention. Die Erhebung der sprachlichen und emotionsbezogenen Kompetenzen der Kinder erfolgte zu drei Messzeitpunkten (Pre-Post-Follow-up). Nach dem zweiten Messzeitpunkt wechselte die Förderung. Die Experimentalgruppe (EG1) erhielt nun die sprachintegrierte Mathematikförderung und die Warte-Kontrollgruppe (EG2) die sprachintegrierten Emotionsförderung. Im Rahmen dieses Beitrages werden die sprach- und emotionsbezogenen Kompetenzen der Vorklassenkinder des ersten Messzeitpunktes fokussiert.

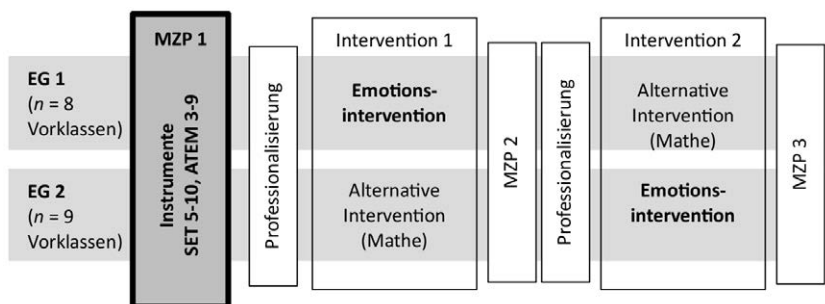


Abb. 1: Forschungsdesign der Teilstudie *Sprache-Emotion* des Projektes SEM (eigene Darstellung).

Die sprachlichen Kompetenzen der Kinder wurden mit dem standardisierten „Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren (SET 5-10)“ (Petermann 2018) erhoben. Dabei wurden die Untertests *U1 Bildbenennung*, *U2 Kategorienbildung*, *U3 Sternsuche* und *U7 Satzbildung* im Rahmen von Einzeltestungen verwendet. Mit dem Untertest *U1 Bildbenennung* wird der produktive Wortschatz erfasst. Bei dem Untertest soll ein Kind Inhalte von Bildkarten benennen. Bei dem Untertest *U2 Kategorienbildung* gilt es, eine Oberkategorie für visuell dargebotene Objekte zu benennen. Dieser Untertest lässt sich dem Bereich der semantischen Relation zuordnen. Bei dem Untertest *U7 Satzbildung* aus dem Bereich der Sprachproduktion soll ein Kind aus vorgegebenen Wörtern einen grammatikalisch korrekten Satz bilden. Der Untertest *U3 Sternsuche* dient als nicht linguistischer Untertest zur Erfassung der Verarbeitungsgeschwindigkeit, indem innerhalb einer Minute Sternsymbole aus einer Reihe von anderen Symbolen identifiziert und durchgestrichen werden müssen. Den drei letztgenannten Untertests *U2*, *U7* und *U3* geht eine Übungsaufgabe voraus. Sollte das Kind die Übungsaufgabe nicht verstehen, greift ein Abbruchkriterium und der Untertest darf nicht begonnen werden.

Zur Erhebung des Emotionswissens wurde das Instrument "Adaptiver Test zur Erfassung des Emotionswissens (ATEM 3-9)" (Voltmer & von Salisch 2021) im Rahmen einer Einzeltestung verwendet. Bei dem Testverfahren wird das Emotionswissen eines Kindes in Bezug auf die Emotionen Freude, Traurigkeit, Angst, Wut, Ekel und Überraschung in den sieben Komponenten *Erkennen von Emotionen in der Mimik anderer Personen*, *Erkennen von Situationen als Emotionsauslöser*, *(Nicht-) Erfüllen von Wünschen als Emotionsauslöser*, *Gemischte Emotionen*, *Überzeugungen als Emotionsauslöser*, *Wissen über Ausdrucksregeln von Emotionen* und *Wissen über Emotionsregulationsstrategien* erfasst. Für die Durchführung des Testverfahrens werden keine produktiven Sprachkompetenzen benötigt. Die Auswertung kann sowohl für die einzelnen Komponenten als auch für den Gesamttest erfolgen und basiert auf Normtabellen für einsprachig und mehrsprachig aufwachsende Kinder, um die Testergebnisse im Vergleich zu einer altersentsprechenden Referenzgruppe objektiv einordnen zu können.

4 Ergebnisse

Die sprachlichen Kompetenzen (s. Tab. 1) konnten von 188 Kindern der hessischen Vorklasse erfasst werden. Die Kinder wiesen bezüglich des produktiven Wortschatzes (SET 5-10, U1) einen durchschnittlichen Rohwert von 10,46 und einen T-Wert im Mittel von 30,16 auf. Die Kategorienbildung (SET 5-10, U2) konnte von 163 Kindern erhoben werden, mit einem durchschnittlichen Rohwert von 6,69 und T-Wert von 33,67. Bei den übrigen 15 Kindern war eine Auswertung nicht möglich, da das Abbruchkriterium griff. Bei der Satzbildung konnten Daten von 133 Kindern der Vorklasse einbezogen werden, die einen Rohwert im Mittel von 0,93 und einen T-Wert im Mittel von 36,98 aufwiesen. Für die verbleibenden 55 Kinder konnte kein Wert ermittelt werden, da das Abbruchkriterium griff. Die Verarbeitungsgeschwindigkeit (SET 5-10, U3) konnte von 186 Kindern erfasst werden und lag im Mittel bei einem Rohwert von 13,73 und T-Wert von 40,05.

Tab. 1: Ergebnisse des SET 5-10 zu Beginn der hessischen Vorklasse

SET 5-10 Untertests	M_{Rohwert}	SD_{Rohwert}	$M_{\text{T-Wert}}$	$SD_{\text{T-Wert}}$	n
U1 Bildbenennung	10,46	8,03	30,16	7,72	188
U2 Kategorienbildung	6,69	4,71	33,67	8,10	163

Sprachliche und emotionsbezogene (Eingangs-)Kompetenzen

SET 5-10 Untertests	M_{Rohwert}	SD_{Rohwert}	$M_{\text{T-Wert}}$	$SD_{\text{T-Wert}}$	n
U7 Satzbildung	0,93	1,66	36,98	5,95	133
U3 Sternsuche	13,73	7,67	40,05	8,13	186

Das Emotionswissen (s. Tab. 2) konnte von 185 Kindern der hessischen Vorklasse erfasst werden. Die Anzahl der getesteten Kinder unterscheidet sich zu der des SET 5-10, da die Testungen an verschiedenen Tagen in der Schule stattfanden und Kinder somit aufgrund von z.B. Krankheit gefehlt haben. In Bezug auf die Komponente *Emotion Erkennen* wiesen die Kinder zu Beginn der Vorklasse einen Rohwert im Mittel von 4,42 und einen T-Wert im Mittel von 36,43 auf. Bei der Komponente *Situationen* konnte die Gruppe der Vorklassenkinder einen Rohwert im Mittel von 3,01 und einen T-Wert im Mittel von 38,68 erreichen. In Bezug auf die Kategorie *Wünsche* betrug der mittlere Rohwert der Gruppe der Kinder 1,64 und der T-Wert 43,37. In der Komponente *Gemischte Emotionen* konnten die Kinder einen durchschnittlichen Rohwert von 0,87 und einen T-Wert von 40,73 erzielen. In der Komponente *Überzeugungen* betrug der mittlere Rohwert der Vorklassenkinder 0,66 und der T-Wert 43,57. In der Komponente *Ausdrucksregeln* konnte die Gruppe der Vorklassenkinder einen durchschnittlichen Rohwert von 0,46 und T-Wert von 42,31 erzielen.

Tab. 2: Ergebnisse des ATEM 3-9 zu Beginn der hessischen Vorklasse

ATEM 3-9 Komponenten	M_{Rohwert}	SD_{Rohwert}	$M_{\text{T-Wert}}$	$SD_{\text{T-Wert}}$	n
Emotionen erkennen	4,42	1,45	36,43	18,00	185
Situationen	3,01	1,70	38,68	12,99	185
Wünsche	1,64	1,6	43,37	10,82	185
Gemischte Emotionen	0,87	1,13	40,73	7,36	185
Überzeugungen	0,66	0,97	43,57	7,24	185
Ausdrucksregeln	0,46	0,69	42,31	7,58	185
Emotionsregulationsstrategien	1,10	0,86	39,92	9,30	185
Gesamtwert Emotionswissen	5,79	12,16	37,75	9,38	185

5 Diskussion

Die vorliegende Studie untersuchte ausgewählte Sprachkompetenzen sowie das Emotionswissen von Kindern in hessischen Vorklassen. Die Ergebnisse bezüglich der sprachlichen Kompetenzen zeigen, dass die Kinder zu Beginn der Vorklasse in den Bereichen produktiver Wortschatz (SET 5-10, U1), Kategorienbildung (SET 5-10, U2) und Satzbildung (SET 5-10, U7) unterdurchschnittliche Leistungen aufwiesen. Zudem trat bei einigen Kindern bei den Untertests U2 und U7 das Abbruchkriterium in Kraft, was darauf hindeutet, dass die Vorklassenkinder nicht in der Lage waren, den Test durchzuführen. In Bezug auf die Verarbeitungsgeschwindigkeit (SET 5-10, U3) lag die Gruppe der Vorklassenkinder im unteren Normbereich.

Die Ergebnisse zum Emotionswissen (ATEM 3-9) zeigen, dass die Gruppe der Kinder in den Komponenten *Emotionen Erkennen* und *Situationen* im unterdurchschnittlichen Bereich lagen. Beide Komponenten sollten die Kinder nach Voltmer und von Salisch (2021) bereits im frühen Kindesalter erworben haben. In den Komponenten *Wünsche*, *Gemischte Emotionen*, *Überzeugungen* und *Ausdrucksregeln* lagen die Vorklassenkinder im unteren Normbereich. In der Komponente der *Emotionsregulationsstrategien* zeigte die Gruppe der Kinder ein leicht unterdurchschnittliches Wissen. In dem Emotionswissen als Gesamtergebnis lag die Gruppe der Vorklassenkinder im unterdurchschnittlichen Bereich. Eine mögliche Erklärung hierfür ist der enge Zusammenhang zwischen emotionalen und sprachlichen Kompetenzen, der bereits in Studien identifiziert werden konnte (u. a. von Salisch, Hänel & Denham 2015).

Die unterdurchschnittlichen Leistungen sowohl in den ausgewählten sprachlichen Bereichen als auch im Emotionswissen unterstreichen die Bedeutsamkeit einer gezielten Förderung sowohl der sprachlichen Kompetenzen als auch des Emotionswissens. Dennoch sind Limitationen zu berücksichtigen. So bleiben zentrale Einflussfaktoren, wie die individuelle Spracherwerbsbiografie, das Bildungsniveau der Eltern oder der alltägliche Sprachgebrauch unberücksichtigt. Daher ist es nicht feststellbar, ob sich der Sprachstand angesichts des Alters, der Sprachkontaktdauer und des sprachlichen Inputs vor allem hinsichtlich der mehrsprachigen Kinder erwartungsgemäß oder erwartungswidrig entwickelt hat. Zudem konnte nicht bei allen Kindern eine vollständige Erfassung der ausgewählten sprachlichen Kompetenzen erfolgen, da bestimmte Untertests aufgrund des Abbruchkriteriums nicht durchgeführt werden konnten. Zukünftige Studien sollten daher niederschwellige Testverfahren und Verfahren mit mehrsprachigerwerbssensiblen Normen in Betracht ziehen (Ehl & Grosche 2020), um eine genauere Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten bereits zu Beginn der Vorklasse zu ermöglichen.

Des Weiteren liegen keine Kenntnisse zu Diagnosen in dem emotionalen oder sprachlichen Bereich vor. Obwohl die Kinder für die Testung des Emotionswissens keine produktive Sprache benötigen, lässt sich nicht ausschließen, dass einzelne Kinder Schwierigkeiten bei der Testdurchführung aufgrund des Sprachverständnisses hatten.

Angesichts der Ergebnisse ergibt sich die Notwendigkeit, eine sprachintegrierte Förderung der emotionalen Kompetenz gezielt im vorschulischen Bereich zu verankern (u.a. Bahn 2021; Mays et al. 2023). Das Projekt SEM entwickelt und evaluiert hierfür spezifische Fördermaßnahmen für die Vorklasse, die es den Kindern ermöglichen sollen, sowohl sprachliche als auch emotionale Kompetenzen aufzubauen. Diese gezielte sprachintegrierte Emotionsförderung soll dazu beitragen, dass die Kinder den Übergang in die Grundschule erfolgreich bewältigen und am weiteren schulischen Lernen bestmöglich teilhaben können.

Literatur

- Bahn, Daniela (2021): Die Verarbeitung von Emotionsbegriffen und emotionalen Gesichtsausdrücken bei Kindern mit unauffälligem Spracherwerb und Kindern mit Sprachentwicklungsstörung. Dissertationsschrift der Philipps-Universität Marburg.
- Bahn, Daniela; Sommer, Johanna; Schwarzer, Gudrun & Kauschke, Christina (2023): Granularität beim Erzählen emotionaler Ereignisse im Kindes- und Erwachsenenalter. *Kindheit und Entwicklung*, 32. Jg., Heft 3, 161-173.
- Barth, Karlheinz (2006): Früherkennung und Prävention von Lernstörungen. Möglichkeiten und Grenzen diagnostischer und präventiver Ansätze in der Früherkennung von Lernstörungen. *Frühförderung interdisziplinär*, 25. Jg., Heft 4, 169-186.
- Blair, Clancy & Dennis, Tracy (2010): An optimal balance: The integration of emotion and cognition in context. In: Calkins, S. & Bell, M. A. (Hrsg.) (2010): *Child development at the intersection of cognition and emotion*. Washington, DC: APA, 17-35.
- Bos, Wilfried; Tarelli, Irmela; Bremerich-Vos, Albert & Schwippert, Knut (2012): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Ehl, Birgit & Grosche, Michael (2020): Einbezug von Alter und Sprachkontaktdauer in die Wortschatzdiagnostik bei Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 52. Jg., Heft 1–2, 41–53.
- Kucharz, Diemut (2021): Sprachförderung im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Hack-Cengizalp, E. & Corvacho del Toro, I. (Hrsg.) (2021): *Literalität und Mehrsprachigkeit*. Bielefeld: Wbv, 47–58.
- Leiner, Susanne (2022): Ein Grund zum Feiern? Die Vorklasse an hessischen Grundschulen wird 70. *Hessische Lehrerzeitung*, 7-8, 28–29.
- Maaz, Kai & Dumont, Hanna (2019): Bildungserwerb nach sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht. In: Köller, O.; Hasselhorn, M.; Hesse, F. W.; Maaz, K.; Schrader, J.; Solga, H.; Spieß, C. K. & Zimmer, K. (Hrsg.) (2019): *Das Bildungswesen in Deutschland: Bestand und Potenziale*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 299–332.
- Mays, Daniel; Quenzer-Alfred, Carolin; Scheicht, Terell & Tölle, Lisa (2023): Sozial-emotional kompetent in die Schule?!. *Frühe Bildung*, 13. Jg., Heft 3, 133–141.

- Petermann, Franz (2010): SET 5-10. Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, Franz; Petermann, Ulrike & Nitkowski, Dennis (2016): Emotionstraining in der Schule. Ein Programm zur Förderung der emotionalen Kompetenz. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, Franz & Wiedebusch, Silvia (2016): Emotionale Kompetenz bei Kindern. Göttingen: Hogrefe.
- Ploch, Beatrice & Heinzmann, Stefan (2021): Erziehung und Bildung in Offenbach. Bericht 2021. Offenbach am Main.
- 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.
- Rose, Elisabeth; Ebert, Susanne & Weinert, Sabine (2016): Zusammenspiel sprachlicher und sozial- emotionaler Entwicklung vom vierten bis zum achten Lebensjahr. Frühe Bildung, 5. Jg., Heft 2, 66-72.
- SchulG HE (Stand 28.03.2023): Hessisches Schulgesetz. Vom 01. August 2017 zuletzt geändert durch die Verordnung vom 28.03.2023, <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-SchulGHE2017V12P58/part/s> [letzter Zugriff am 09.02.2025].
- Ständige wissenschaftliche Kommission (2022). Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). Zusammenfassung. Bonn: SWK.
- Voltmer, Katharina & von Salisch, Maria (2021): ATEM 3-9. Adaptiver Test des Emotionswissens. Berlin: Springer.
- von Salisch, Maria; Hänel, Martha & Denham, Susanne A. (2015): Emotionswissen, exekutive Funktionen und Veränderungen bei Aufmerksamkeitsproblemen von Vorschulkindern. Kindheit und Entwicklung, 24. Jg., Heft 2, 78-85.
- von Salisch, Maria & Wübker, Marieke (2021): Sprache und Emotionswissen. In: von Salisch, M.; Hormann, O.; Cloos, P.; Koch K. & Mähler, C. (Hrsg.) (2021): Fühlen Denken Sprechen: Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen. Münster: Waxmann, 33-40.

Autorinnen

Büning, Christin, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Siegen, ORCID: 0009-0003-5688-9793

Corvacho del Toro, Irene, Dr., Akademische Oberrätin an der Universität Siegen, ORCID: 0000-0002-9630-7634

Andreas, Arianne Lydia, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Goethe-Universität Frankfurt, ORCID: 0009-0009-5583-6407

Woide, Mirjam Naomi, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Goethe-Universität Frankfurt, ORCID: 0009-0007-3137-7643

Hansen, Miriam, Dr., apl. Professorin an der Goethe-Universität Frankfurt, ORCID: 0000-0003-1290-7630

Christian Elting, Saskia Liebner und Sonja Ertl

Inklusionsbezogene Kompetenz: Ausprägung, Entwicklung und Zusammenhänge im ersten Fachsemester des Grundschullehramtsstudiums

Abstract

Die Grundschule stellt als inklusives Setting erweiterte Anforderungen an die Kompetenz von Grundschullehrkräften, um einen gelungenen inklusiven Unterricht gestalten zu können. Im Einzelnen sind neben dem Wissen auch Überzeugungen, motivationale Orientierungen und Selbstregulationsfähigkeiten mit Blick auf Inklusion entscheidende inklusionsbezogene Kompetenzfacetten. Die Entwicklung und Zusammenhänge zwischen diesen inklusionsbezogenen Kompetenzfacetten während der verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung sind jedoch bislang empirisch kaum untersucht. Die Studie InkuWi (Inklusionsbezogene Kompetenz angehender Grundschullehrkräfte) adressiert diese Forschungslücken. Der vorliegende Beitrag untersucht, wie sich die inklusionsbezogenen Kompetenzfacetten von $N = 144$ Grundschullehramtsstudierenden im ersten Fachsemester (1) entwickeln und (2) wie sie zusammenhängen. Ergänzend zu bisherigen Querschnittsbefunden zeigt diese Längsschnittstudie für die anfänglich moderat bis hoch ausgeprägten, inklusionsbezogenen Kompetenzfacetten der Grundschullehramtsstudierenden bereits im ersten Fachsemester eine leichte Zunahme. In allen Kompetenzfacetten ist jedoch zugleich Entwicklungspotenzial zu konstatieren, v.a. im weitgehend unerforschten inklusionsbezogenen pädagogischen Wissen. Die Studie unterstreicht somit die Notwendigkeit von Lerngelegenheiten zur Förderung inklusionsbezogener Kompetenz – und zwar bereits zu Beginn des Professionalisierungsprozesses. Weiter zeigen sich überwiegend positive Zusammenhänge zwischen den untersuchten inklusionsbezogenen Kompetenzfacetten. Dabei identifiziert die vorliegende Studie inklusionsbezogene Einstellungen und Selbstregulationsfähigkeiten als potenzielle Prädiktoren zur Erklärung des inklusionsbezogenen pädagogischen Wissens. Neben Merkmalen der Person und wahrgenommenen inklusionsbezogenen Lerngelegenheiten dürften Zusammenhänge zwischen diesen Kompetenzfacetten eine Schlüsselrolle für eine wissensbasierte und reflektierte inklusionsbezogene Lehrkräftebildung spielen.

Schlüsselwörter: Inklusionsbezogenes pädagogisches Wissen; inklusionsbezogene Überzeugungen; inklusionsbezogene Orientierungen; inklusionsbezogene Selbstregulationsfähigkeiten; inklusionsbezogene Kompetenz; Grundschule

1 Theoretisch-empirische Einbettung der Forschungsfragen

Als erste verpflichtende Bildungseinrichtung für alle Kinder ist die Grundschule ideengeschichtlich als inklusives Setting im weiteren Sinne konzipiert (vgl. Götz et al. 2019). Aus diesem Gründungsanspruch und der andauernden Transformation zu einem auch im engeren Sinne inklusiven Setting ergeben sich disziplinübergreifende Anforderungen an die professionelle Kompetenz von Grundschullehrkräften: Um konstruktiv mit den besonderen, nun auch sonderpädagogischen, Bedarfen aller Schüler*innen umzugehen, benötigen Grundschullehrkräfte erweiterte inklusionsbezogene Kompetenzen in den geläufigen Dimensionen professioneller Kompetenz: Wissen, Überzeugungen, motivationale Orientierungen, Selbstregulationsfähigkeiten (vgl. Elting, Liebner & Ertl 2025; König et al. 2019).

Ausprägung und Entwicklung dieser inklusionsbezogenen Kompetenzfacetten sind jedoch erst in Ansätzen erforscht. Für die erste Phase der Lehrkräftebildung legen querschnittliche Vergleiche beginnender und fortgeschrittener Studierender nahe, dass das inklusionsbezogene pädagogische Wissen im Laufe des Studiums erwartungsgemäß zunimmt (vgl. zusammenfassend Elting et al. 2025). Die inklusionsbezogenen Einstellungen (vgl. Bosse & Spörer 2014) bzw. Selbstwirksamkeitserwartungen (vgl. Greiner, Taskinen & Kracke 2020) von Lehramtsstudierenden sind zu Beginn des Studiums neutral bis positiv und nehmen bis zum Ende des Studiums einen leicht ansteigenden bzw. u-förmigen Verlauf. Für inklusionsbezogene motivationale Orientierungen indizieren flankierende Befunde aus dem Berufsfeld eine eher hohe Ausprägung (vgl. Görel 2019). Die Selbstregulationsfähigkeiten von eher fortgeschrittenen Lehramtsstudierenden sind hingegen moderat ausgeprägt und relativ zeitstabil (vgl. Roloff Henoch et al. 2015).

Auch Zusammenhänge zwischen den Facetten inklusionsbezogener Kompetenz wurden bislang nur ansatzweise untersucht: Das inklusionsbezogene pädagogische Wissen von Lehramtsstudierenden korreliert positiv mit deren generellem pädagogischen Wissen (vgl. Tometten, Heyder & Steinmayr 2022), das zu Studienbeginn wiederum mit motivationalen Orientierungen positiv verknüpft ist (König & Rothland 2013). Ein umfangreicheres inklusionsbezogenes pädagogisches Wissen ist über das Studium hinweg mit positiveren inklusionsbezogenen Einstellungen assoziiert (vgl. Elting et al. 2025; König et

al. 2017; Tometten et al. 2022). Die Befundlage zum Zusammenhang zwischen dem inklusionsbezogenen pädagogischen Wissen und inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden ist hingegen nicht einheitlich: Teils wurde ein positiver Zusammenhang gefunden (vgl. Tometten et al. 2022), teils ein kleiner Negativzusammenhang (vgl. Elting et al. 2025). Inklusionsbezogene Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen angehender Lehrkräfte sind über die verschiedenen Phasen des Studiums hinweg positiv verknüpft (vgl. Bosse & Spörer 2014; Elting et al. 2025). Befunde zu Lehrkräften im Berufsfeld lassen annehmen, dass auch inklusionsbezogene Überzeugungen, motivationale Orientierungen und Selbstregulationsfähigkeiten von Lehramtsstudierenden positiv zusammenhängen (vgl. Görel 2019). Die Zusammenschau zeigt deutliche Lücken im Forschungsstand zur professionellen Kompetenz für das Unterrichten in inklusiven Settings. Es fehlen v.a. längsschnittliche Studien, um neben den Ausprägungen auch die Entwicklung und Zusammenhänge zwischen den inklusionsbezogenen Kompetenzfacetten nachzuzeichnen, mit besonderem Fokus auf das inklusionsbezogene pädagogische Wissen. Diesen Desiderata widmet sich das Projekt InkuWi (Inklusionsbezogene Kompetenz angehender Grundschullehrkräfte; <https://www.uni-bamberg.de/grundschulpaed/forschung/projekte/inkluwi/>) mit dem vorliegenden Beitrag und folgenden ausgewählten Forschungsfragen:

1. Wie entwickeln sich die inklusionsbezogenen Kompetenzfacetten (pädagogisches Wissen, Überzeugungen, motivationale Orientierungen, Selbstregulationsfähigkeiten) von Grundschullehramtsstudierenden im ersten Fachsemester?
2. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den inklusionsbezogenen Kompetenzfacetten im ersten Fachsemester?

2 Methodik

Nach querschnittlichen Vorarbeiten (vgl. Elting et al. 2025; Liebner, Elting & Ertl 2024) wurden im Wintersemester 2023/24 in grundschulpädagogischen und -didaktischen Einführungsveranstaltungen an vier bayerischen Universitätsstandorten die inklusionsbezogenen Kompetenzfacetten von Grundschullehramtsstudierenden zu Beginn (t1) und Ende (t2) des ersten Fachsemesters per Online-Fragebogen erhoben (vgl. zu den Instrumenten ausführlich Liebner, Elting & Ertl 2024). Das inklusionsbezogene pädagogische Wissen wurde anhand eines adaptierten Tests (30 Single-/Multiple-Choice-Items zu je 0–2 Punkten, Zumbos $\alpha = .60$ –.71) erfasst. Ihre inklusionsbezogenen Überzeugungen (Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen), motivationalen Orientierungen (Enthusiasmus für das Unterrichten) und Selbstregulationsfähigkeiten (Beruflicher Ehrgeiz, Distanzierungsfähigkeit, Offensive Problem-

bewältigung, Berufszufriedenheit) schätzten die Studierenden anhand entsprechend adaptierter Subskalen (je 4–8 Items; Cronbachs $\alpha = .60\text{--}.94$) ein. Daneben wurden Merkmale der Person und inklusionsbezogene Lerngelegenheiten (vgl. Tab. 1) erfasst.

Die Analysestichprobe umfasst 144 Studierende, die zu beiden Messzeitpunkten an den freiwilligen Erhebungen teilgenommen haben. Erheblich mehr, nämlich 708 weitere Studierende, haben nur zum ersten Messzeitpunkt teilgenommen (Drop-out-Stichprobe). Analyse- und Drop-out-Stichprobe unterscheiden sich jedoch weder in den erfassten Hintergrundmerkmalen noch in den untersuchten inklusionsbezogenen Kompetenzfacetten statistisch bedeutsam. Fehlende Werte in der Analysestichprobe (Anteil 0.45 %) wurden per Expectation-Maximization-Algorithmus behandelt.

Tab. 1: Analysestichprobe

Personenbezogene Hintergrundmerkmale	
Studierende <i>N</i>	144
Alter <i>M</i> (<i>SD</i>)	19.95 (3.15)
Geschlecht weiblich %	88.2
Schulabschlussnote <i>M</i> (<i>SD</i>)	2.29 (0.60)
Elterliche Bildungsjahre <i>M</i> (<i>SD</i>)	14.44 (2.67)
Familiensprache Deutsch %	91.7
Vorheriges Studium %	17.4
Inklusionsbezogene Lerngelegenheiten	
Kontakt familiär / privat / schulisch %	16.7 / 11.8 / 65.3
Lehre ^a <i>t</i> ₁ / <i>t</i> ₂ <i>M</i> (<i>SD</i>)	1.05 (0.22) / 1.96 (0.66)

^a Skala: 1 = keine, 2 = einzelne Sitzungen, 3 = Schwerpunktseminar

Die Studierenden der Analysestichprobe waren erwartungsgemäß um die 20 Jahre alt, mehrheitlich weiblich, hatten einen eher hohen Bildungshintergrund und überwiegend deutsche Familiensprache. Für die meisten war das Grundschullehramtsstudium das erste Studium. Kontakt mit Menschen mit Behinderung bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf in der Familie und im weiteren privaten Umfeld hatten nur wenige, aber rund zwei Drittel in der eigenen Schulzeit. Zu Beginn des ersten Fachsemesters hatten die Studierenden erwartungsgemäß kaum inklusionsbezogene Lehrangebote wahrgenommen, am Ende des Semesters schon deutlich mehr.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage 1 wurde die Entwicklung der inklusionsbezogenen Kompetenzfacetten der Grundschullehramtsstudierenden zwischen Beginn (*t*₁) und Ende (*t*₂) des ersten Fachsemesters per *t*-Test für

abhängige Daten geprüft. Für Forschungsfrage 2 wurden Interkorrelationen der inklusionsbezogenen Kompetenzfacetten bestimmt.

3 Ausgewählte Ergebnisse

3.1 Entwicklung inklusionsbezogener Kompetenzfacetten

Die Studierenden begannen ihr Studium mit einem moderat ausgeprägten inklusionsbezogenen pädagogischen Wissen (s. Abb. 1) von rund 33 Punkten, knapp oberhalb der theoretischen Skalenmitte von 30 Punkten.

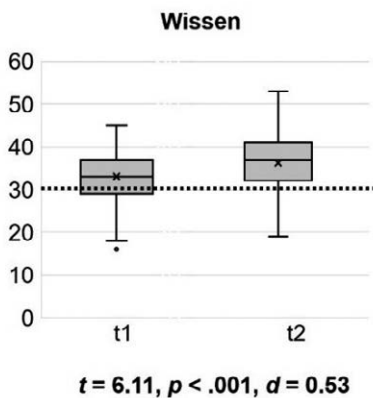


Abb. 1: Inklusionsbezogenes pädagogisches Wissen (eigene Darstellung).

Die Skala wurde weder nach oben noch nach unten hin ausgeschöpft. Im Laufe des ersten Fachsemesters nahm das Wissen im Mittel auf rund 36 Punkte zu. Somit lösten die Studierenden am Ende des ersten Fachsemesters von 30 Aufgaben ein bis zwei mehr vollständig richtig als zu Beginn ihres Studiums – dem Effekt nach ein moderater Wissenszuwachs. Das Wissen verblieb auf einem mittleren Niveau.

Die Werte der inklusionsbezogenen Überzeugungen (s. Abb. 2) waren bereits zu Beginn des Studiums eher hoch ausgeprägt.

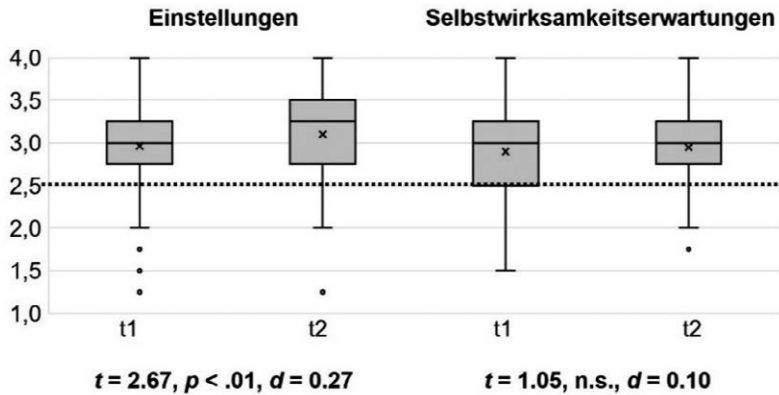


Abb. 2: Inklusionsbezogene Überzeugungen (eigene Darstellung).

Die Einstellungen stiegen im Laufe des ersten Semesters leicht an, die Selbstwirksamkeitserwartungen blieben hingegen auf ihrem eher hohen Ausgangsniveau. Abgesehen von einzelnen Ausreißerwerten wurden die Skalen nach unten hin nicht ausgeschöpft, aber nach oben.

Der Enthusiasmus für das Unterrichten in inklusiven Settings, als Indikator für inklusionsbezogene motivationale Orientierungen (s. Abb. 3), veränderte sich im ersten Fachsemester nicht signifikant. Er blieb leicht über der theoretischen Mitte, ebenfalls mit begrenzter Streuung nach unten.

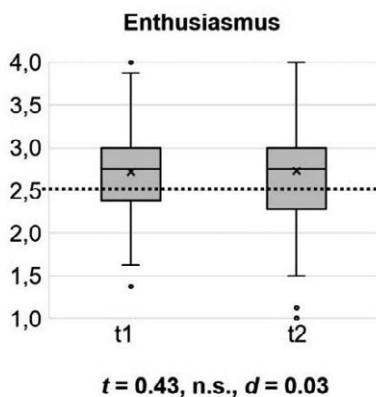


Abb. 3: Inklusionsbezogene motivationale Orientierungen (eigene Darstellung).

Unter den Selbstregulationsfähigkeiten (s. Abb. 4) nahm der anfänglich neutrale berufliche Ehrgeiz für das Unterrichten in inklusiven Settings im Laufe des ersten Fachsemesters leicht zu. Zudem streuten die Werte weniger weit nach unten. Anders die Distanzierungsfähigkeit: Sie blieb leicht unterhalb der Skalenmitte und streute bis zum Skalenminimum. Auch für die offensive Problembewältigung war keine signifikante Veränderung auszumachen, sie blieb auf ihrem moderaten Ausgangsniveau. Die Berufszufriedenheit nahm hingegen von einem eher hohen Niveau leicht ab. Insgesamt waren die Selbstregulationsfähigkeiten demnach neutral bis leicht erhöht und relativ stabil.

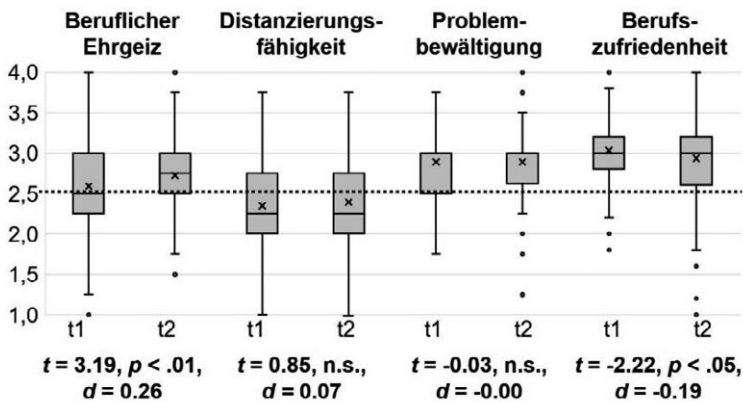


Abb. 4: Inklusionsbezogene Selbstregulationsfähigkeiten (eigene Darstellung).

3.2 Zusammenhänge inklusionsbezogener Kompetenzfacetten

Zu Semesterbeginn (s. Tab. 2, über der Diagonalen) bestand ein kleiner negativer Zusammenhang zwischen dem inklusionsbezogenen pädagogischen Wissen und der Distanzierungsfähigkeit.

Tab. 2: Interkorrelationen inklusionsbezogener Kompetenzfacetten

	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Wissen	-	.14	-.15	.07	-.08	-.18*	-.14	-.09
2 Einstellungen	.29**	-	.34**	.37**	.04	.13	.13	.23**
3 Selbstwirksamkeit	-.01	.40**	-	.29**	.16	.22**	.29**	.19*
4 Enthusiasmus	.11	.36**	.52**	-	.54**	.14	.39**	.55**
5 Beruflicher Ehrgeiz	.07	.14	.40**	.65**	-	.09	.43**	.44**
6 Distanzierungsfähigkeit	-.17*	.08	.14	.11	-.16	-	.26**	.21*
7 Problembewältigung	.06	.35**	.55**	.66**	.54**	.10	-	.47**
8 Berufszufriedenheit	.21*	.50**	.45**	.77**	.52**	.20*	.62**	-

Anm.: Interkorrelationen zu Beginn des ersten Semesters (t1) über der Diagonalen, Interkorrelationen zum Ende des ersten Semesters (t2) unter der Diagonalen;

** $p < .01$, * $p < .05$

Die inklusionsbezogenen Überzeugungen (Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen) waren untereinander moderat positiv korreliert. Ebenso bestand ein mittlerer positiver Zusammenhang mit der inklusionsbezogenen motivationalen Orientierung des Enthusiasmus für das Unterrichten in inklusiven Settings und ein kleiner positiver Zusammenhang mit der Berufszufriedenheit als Indikator der Selbstregulation. Höher ausgeprägte inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen waren ferner mit einer etwas größeren inklusionsbezogenen Distanzierungsfähigkeit und Problembewältigung assoziiert. Zwischen der inklusionsbezogenen motivationalen Orientierung des Enthusiasmus und drei von vier Indikatoren der inklusionsbezogenen Selbstregulation (Beruflicher Ehrgeiz, Problembewältigung, Berufszufriedenheit) bestanden moderate bis große Zusammenhänge. Die Interkorrelationen zwischen den Indikatoren der inklusionsbezogenen Selbstregulation fielen klein bis groß aus.

Zum Semesterende (s. Tab. 2, unter der Diagonalen) blieben die beschriebenen Interkorrelationen signifikant (mit Ausnahme der positiven Korrelation zwischen inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen und inklusionsbezogener Distanzierungsfähigkeit). Sie fielen dabei überwiegend größer aus. Darüber hinaus bestanden kleine bis moderate positive Zusammenhänge zwischen dem inklusionsbezogenen pädagogischen Wissen und den inklusionsbezogenen Einstellungen wie auch der inklusionsbezogenen Berufszufriedenheit. Ferner fand sich ein moderater positiver Zusammenhang zwischen den inklusionsbezogenen Einstellungen und der inklusionsbezogenen Problembewältigung wie auch zwischen den inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen und dem Ehrgeiz für das Unterrichten in inklusiven Settings.

4 Diskussion und Ausblick

Die Befunde zur Ausprägung und Entwicklung der inklusionsbezogenen Kompetenzfacetten (Forschungsfrage 1) decken sich weitgehend mit dem skizzierten Forschungsstand und erweitern diesen in einigen Punkten: Wie in vorliegenden querschnittlichen Untersuchungen (vgl. zusammenfassend Elting et al. 2025; Liebner et al. 2024) zeigte sich auch im Längsschnitt eine moderate Zunahme des inklusionsbezogenen pädagogischen Wissens auf einem mittleren Niveau. Die anfänglich eher positiven inklusionsbezogenen Überzeugungen stiegen mit Blick auf die Einstellungen leicht an (konform mit Bosse & Spörer 2014) und blieben hinsichtlich der Selbstwirksamkeitserwartungen konstant (erweiternd zu Greiner et al. 2020). In Erweiterung zu querschnittlichen Befunden aus dem Berufsfeld (vgl. Görel 2019) blieb die inklusionsbezogene motivationale Orientierung des Enthusiasmus für das Unterrichten in inklusiven Settings leicht erhöht. Wenngleich die Selbstregulationsfähigkeiten etwas zunahmen, erwiesen sie sich konform mit vorliegenden Befunden (vgl. Roloff Henoch et al. 2015) als relativ zeitstabil. In der Zusammenschau bringen Studienanfänger*innen eine moderate bis leicht erhöhte inklusionsbezogene Kompetenz mit und entwickeln diese bereits im ersten Semester weiter. Gleichzeitig besteht in allen Kompetenzfacetten weiteres Entwicklungspotenzial, insbesondere mit Blick auf das inklusionsbezogene pädagogische Wissen. Der gefundene, nur moderate Wissenszuwachs sollte vermutlich auf das Ausmaß entsprechender inklusionsbezogener Lerngelegenheiten zurückzuführen sein, die vorrangig aus einzelnen Schwerpunkt-sitzungen zum Thema Inklusion bestanden. Die Mehrheit der Studierenden hatte im ersten Fachsemester des Grundschullehramtsstudiums also noch keine inklusionsbezogenen Schwerpunktveranstaltungen belegt. Es besteht also weiterer Bedarf nach inklusionsbezogenen Lerngelegenheiten, um das in allen inklusionsbezogenen Kompetenzfacetten bestehende Entwicklungspotenzial auszuschöpfen (vgl. auch Elting et al. 2025; Liebner et al. 2024; Tometten et al. 2022) – und zwar von Anfang an.

Mit Blick auf Zusammenhänge zwischen den Kompetenzfacetten (Forschungsfrage 2) sind mit kleineren Ausnahmen überwiegend positive Beziehungen zu konstatieren: Wie in vorliegenden querschnittlichen Studien wurden auch in dieser längsschnittlichen Untersuchung positive Zusammenhänge zwischen dem inklusionsbezogenen pädagogischen Wissen und inklusionsbezogenen Einstellungen (vgl. Elting et al. 2025; König et al. 2017; Tometten et al. 2022) gefunden. Konform mit Ergebnissen aus dem Berufsfeld (vgl. Görel 2019) konnten für das erste Fachsemester des Grundschullehramtsstudiums positive Zusammenhänge zwischen inklusionsbezogenen Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und Selbstregulationsfähigkeiten nachgewiesen werden. Anders als in querschnittlichen Arbeiten (vgl. König & Rothland 2013;

Tometten et al. 2022) zeigte sich im Längsschnitt jedoch kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem inklusionsbezogenen pädagogischen Wissen und inklusionsbezogenen motivationalen Orientierungen. Auch konnte weder eine positive (vgl. Tometten et al. 2022) noch eine negative Korrelation (vgl. Elting et al. 2025) zwischen inklusionsbezogenen pädagogischen Wissensbeständen und Selbstwirksamkeitserwartungen bestätigt werden. Das inklusionsbezogene pädagogische Wissen korrelierte nur teilweise positiv mit den Indikatoren der Selbstregulationsfähigkeit, nämlich mit der Berufszufriedenheit; zur Distanzierungsfähigkeit bestand hingegen ein negativer Zusammenhang. Mit Blick auf das noch weitgehend unerforschte inklusionsbezogene pädagogische Wissen deuten die hier berichteten Ergebnisse gemeinsam mit vorliegenden Befunden (vgl. Elting et al. 2025; König et al. 2017; Tometten et al. 2022) somit darauf, dass neben Merkmalen der Person und inklusionsbezogenen Lerngelegenheiten auch inklusionsbezogene Einstellungen und Indikatoren der inklusionsbezogenen Selbstregulation relevante Prädiktoren zur Erklärung intra- oder interindividueller Wissensunterschiede sein könnten. Damit käme diesen eine bedeutsame Rolle für eine wissensbasierte und reflektierte inklusionsbezogene Professionalisierung in den verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung zu.

Die Befunde der vorliegenden Studie sind in ihrer Reichweite und Belastbarkeit limitiert. Wenngleich sich Analyse- und Drop-out-Stichprobe in den erfassten Variablen statistisch nicht bedeutsam unterschieden, ist doch ein beachtlicher Ausfall zum zweiten Messzeitpunkt zu verzeichnen, der die Teststärke der Analysen begrenzt. Dementsprechend erfolgte die Auswertung bislang lediglich manifest und ist daher messfehlerbehaftet. Ferner sind für die inklusionsbezogenen Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und Selbstregulationsfähigkeiten aufgrund der Operationalisierung über studentische Selbsteinschätzungen Verzerrungen im Sinne sozialer Erwünschtheit nicht auszuschließen. Schließlich sind die studentischen Einschätzungen ihrer Kompetenz für das spätere Berufsfeld Antizipationen, deren Inhaltsvalidität mit Blick auf die tatsächliche Umsetzung im inklusiven Unterricht begrenzt sein dürfte. Darüber hinaus wird hier nur auf die frühe Phase des Professionalisierungsprozesses fokussiert. Der Aufbau inklusionsbezogener Kompetenz ist jedoch kein kurzfristiger Prozess, sondern eine fortwährende Aufgabe in allen Phasen der Lehrkräftebildung.

Im Rahmen dieser Limitationen leisten die Befunde der vorliegenden Studie dennoch einen wichtigen Beitrag zur Erforschung inklusionsbezogener Kompetenz. Denn diese wird in ihren verschiedenen Facetten und längsschnittlich in den Blick genommen, mit Fokus auf das bislang weitgehend unerforschte inklusionsbezogene pädagogische Wissen. Dem Angebots-Nutzungs-Para-

digma folgend wird die bisherige Untersuchung daher gegenwärtig in einer Pilotierungsstudie von der ersten Phase der Lehrkräftebildung auf das Berufsfeld ausgeweitet, um Zusammenhänge zwischen inklusionsbezogenen Lerngelegenheiten, Kompetenzfacetten und der Qualität des inklusiven Unterrichts zu untersuchen. So können auch Effekte inklusionsbezogener Kompetenz auf die tatsächliche Performanz im inklusiven Setting geprüft werden.

Literatur

- Bosse, Stefanie & Spörer, Nadine (2014): Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6. Jg., Heft 4, 279-299.
- Elting, Christian; Liebner, Saskia & Ertl, Sonja (2025): Inklusive Lerngelegenheiten, Überzeugungen und Wissensbestände von Grundschullehramtsstudierenden. Ergebnisse der InklWi-Studie. In: Keimerl, V.; Elting, C.; Zmiskol, T. & Hess, M. (Hrsg.) (2025): Professionalisierung für den Umgang mit Heterogenität und Inklusion. Befunde, Konzepte und Anregungen aus der Lehrkräftebildung. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Görel, Gamze (2019): *Inklusiver Unterricht aus Sicht von Grundschullehrkräften*. Wiesbaden: Springer VS.
- Götz, Margarete; Miller, Susanne; Einsiedler, Wolfgang & Vogt, Michaela (2019): Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In: Donie, C.; Foerster, F.; Obermayr, M.; Deckwerth, A.; Kammermeyer, G.; Lenske, G.; Leuchter, M. & Wildemann, A. (Hrsg.) (2019): *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer*. Wiesbaden: Springer VS, 12-21.
- Greiner, Franziska; Taskinen, Päivi & Kracke, Bärbel (2020): Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich inklusiven Unterrichts: Zusammenhänge mit Kontakterfahrungen und Grundlagenkenntnissen über schulische Inklusion. *Unterrichtswissenschaft*, 48. Jg., Heft 2, 273-295.
- 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.
- König, Johannes; Gerhard, Kristina; Melzer, Conny; Rühl, Anna-Maria; Zenner, Julie & Kaspar, Kai (2017): Erfassung von pädagogischem Wissen für inklusiven Unterricht bei angehenden Lehrkräften: Testkonstruktion und Validierung. *Unterrichtswissenschaft*, 45. Jg., Heft 4, 223-242.
- König, Johannes & Rothland, Martin (2013): Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59. Jg., Heft 1, 43-65.
- Liebner, Saskia; Elting, Christian & Ertl, Sonja (2024): Inklusionsbezogene professionelle Kompetenzen angehender Grundschullehrkräfte. Das Projekt InklWi. In: Flügel, A.; Gruhn, A.; Landrock, I.; Lange, J.; Müller-Naendrup, B.; Wiesemann, J.; Büker, P. & Rank, A. (Hrsg.) (2024): *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 28). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 493-499.
- Liebner, Saskia; Elting, Christian & Ertl, Sonja (2024): Von wissenden Zweifelnden und unwissenden Überzeugten. Eine latente Klassenanalyse anhand des inklusionsbezogenen pädagogischen Wissens und der inklusionsbezogenen Überzeugungen angehender Grundschullehrkräfte. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 17. Jg., 349-366.

- Roloff Henoch, Janina; Klusmann, Uta; Lüdtke, Oliver & Trautwein, Ulrich (2015): Die Entwicklung beruflicher Selbstregulation: Ein Vergleich zwischen angehenden Lehrkräften und anderen Studierenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 29. Jg., Heft 3-4, 151-162.
- Tometten, Lisa; Heyder, Anke & Steinmayr, Ricarda (2022): Die Erfassung von Wissen über verschiedene Diversitätsbereiche im Kontext einer inklusionsorientierten Lehrkräftebildung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 69. Jg., Heft 4, 292-304.

Autor*innen

Elting, Christian, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, ORCID: 0000-0003-1409-6712

Liebner, Saskia, Dr., Akademische Rätin am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität in Erlangen-Nürnberg, ORCID: 0000-0002-3162-8357

Ertl, Sonja, Prof. Dr., Inhaberin des Lehrstuhls für Grundschulforschung mit Schwerpunkt inklusives Lehren und Lernen der Universität Augsburg, ORCID: 0000-0001-6262-9638

Sabrina Happe und Ingelore Mammes

Mit Vorbildern gegen Klischees – Die Wirkung geschlechtersensibler Berufsorientierung auf Kinderinteressen und Berufswahrnehmung

Abstract

Die Berufswahl junger Frauen und Männer fällt nach wie vor geschlechtsspezifisch aus. Während Mädchen und Frauen eher soziale und kreative Berufe präferieren, interessieren sich Jungen und Männer häufig für MINT-Bereiche. Diese Ungleichverteilung hat ihren Ursprung in der frühen Kindheit und ist auf geschlechtsspezifische (Berufs-) Stereotype zurückzuführen, die sich im Laufe der Sozialisation durch verschiedene Einflussfaktoren etablieren. Berufswahl und Interessen sind eng miteinander verbunden, so werden Berufe zumeist nicht entgegen der eigenen Interessen gewählt (vgl. Todt 1978; Gottfredson 2002). Um der Geschlechtersegregation in der Ausbildungs- und Berufswelt entgegenzuwirken, ist daher eine frühe Interessenförderung bereits in der Grundschule bedeutsam.

Der vorliegende Beitrag thematisiert die Wirkung einer einwöchigen handlungs- und produktionsorientierten Interventionsmaßnahme zur geschlechtersensiblen Berufsorientierung in der Grundschule. Untersucht werden soll, ob der Einsatz von gemischtgeschlechtlichen Role Model-Paaren als Vorbilder einen stärkeren Einfluss auf die Interessenentwicklung und die Berufswahrnehmung ausüben, als berufsorientierter Unterricht durch die Klassenlehrkraft. Erste Zwischenergebnisse sollen Aufschluss über Interventionseffekte geben.

Schlüsselwörter: Grundschule; Berufsorientierung; Interessen; Geschlecht

1 Theoretischer Hintergrund

Die Geschlechtersegregation in der Ausbildungs-, Studien- und Berufswahl kann auf diverse Faktoren zurückgeführt werden, die die individuelle Sozialisation beeinflussen. Dazu gehören u.a. Stereotype, die von Gesellschaft, Schule, Eltern und Peers etc. früh vermittelt werden.

Die nachfolgende theoretische Rahmung soll einen Einblick in die Entstehung von Stereotypen und ihre Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung in Bezug auf Geschlecht, Interessen und die berufliche Orientierung geben. Dabei ist die Thematik komplex, sodass sie aus mehreren Blickwinkeln betrachtet werden muss.

1.1 Blickwinkel 1 – Stereotype und Geschlecht

Sozialisation bezeichnet den Prozess, in dem ein Mensch zu einer gesellschaftlich handlungsfähigen Persönlichkeit heranwächst (vgl. Hurrelmann 1993). Dabei wird das Individuum an gesellschaftliche Normen und Rollenerwartungen angepasst. Der gesellschaftlich gesteuerte Sozialisationsansatz betrachtet den Menschen als formbare „rohe menschliche Natur“ (vgl. Nestvogel 2010: 167), die sich nach den Bedürfnissen der Gesellschaft verhalten soll. Verhaltensmaßstäbe und die Bereitschaft zur Übernahme geschlechtsspezifischer Rollen gelten dabei als funktional für die Gesellschaft (vgl. Parsons 1973). Kritisiert wird, dass dadurch stark verfestigte geschlechtsspezifische Stereotype entstehen.

Stereotype vermitteln sozial geteiltes Wissen über Eigenschaften sozialer Gruppen (vgl. Cundiff 2020). Im Hinblick auf das Geschlecht bedeutet dies, dass Frauen und Männern unterschiedliche Eigenschaften zugeschrieben werden (vgl. Klauer 2020). Diese sogenannten Geschlechterstereotype sind kognitive Strukturen, die sowohl individuell verinnerlicht als auch kulturell geteilt sind (vgl. Ashmore & Del Boca 1979). Diese stereotype Sichtweise entwickelt sich bereits in der frühen Kindheit und beeinflusst maßgeblich die Interessenentwicklung von Kindern.

1.2 Blickwinkel 2 – Die Geschlechterentwicklung bei Kindern

Die kindliche Geschlechterentwicklung wird vor allem durch kognitiv-motivationale Einflüsse geprägt. Die Kognitionsforschung betont, dass Kinder geschlechtsspezifische Einstellungen vor allem durch Beobachtung, Schlussfolgerung und Übung erlernen (vgl. Siegler et al. 2020: 629). Dabei spielt die Selbstsozialisation eine zentrale Rolle: Kinder richten ihr Verhalten aktiv an ihrer Geschlechtsidentität aus (vgl. Ziegler & Saffran 2020). Dabei bemühen sich Mädchen und Jungen zwischen dem fünften und siebten Lebensjahr, sich entsprechend ihrer Geschlechtsidentität auch wie Mädchen und Jungen zu

verhalten (vgl. ebd. 2020). Nach der Theorie der sozialen Identität von Tajfel und Turner (1979) bevorzugen Kinder Mitglieder der eigenen Geschlechtsgruppe (Ingroup) und grenzen sich von denen, mit denen sie sich nicht identifizieren, (Outgroup) ab. Dieses Denken in sogenannte Geschlechterschemata beeinflusst auch die Wahrnehmung: Kinder prägen sich eher Informationen ein, die mit dem eigenen Geschlecht übereinstimmen (vgl. Blakemore et al. 2008). Liben und Bigler (2002) beschreiben dabei zwei kognitive Filter, die sich ab dem dritten Lebensjahr ausbilden: den Geschlechtsschemafilter, der für das eigene Geschlecht irrelevante Informationen ausblendet, und den Interessefilter, der Inhalte nach Relevanz sortiert (vgl. Siegler et al. 2020: 632). Nicht alle Kinder folgen starren Schemata, manche entwickeln durch Role Models oder schulische Impulse geschlechterübergreifende Interessen. Dennoch entwickelt sich der Geschlechtsschemafilter bis zum 7. Lebensjahr stark aus, wohingegen der Interessefilter individuell und situationsabhängig ist (vgl. ebd. 2018). Zuletzt sei die sozial-kognitive Theorie von Bussey und Bandura (1999) zu erwähnen, die betont, dass Lernen durch Anleitung, Imitation und soziale Rückmeldung erfolgt. Nach dieser Theorie beobachten Kinder Rollenverhalten, speichern es ab und übernehmen es, besonders dann, wenn es positiv verstärkt wird (vgl. Siegler et al. 2020: 637).

Linda Gottfredson's Berufswahltheorie (2002) zeichnet geschlechtsspezifische Berufsstereotypen für die Berufswahl verantwortlich. Sie üben Einfluss auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes und damit auch auf das Interesse eines Individuums aus, die wiederum die Berufswahl beeinflussen. Der folgende Abschnitt soll die Theorie beleuchten.

1.3 Berufsorientierung und Interesse

Die Berufsorientierung ist eng mit der Identitätsentwicklung verknüpft und wird wesentlich durch das Selbstkonzept, also das Wissen über eigene Fähigkeiten und Interessen, und Interessen beeinflusst (vgl. Bereswill et al. 2020: 234). Nach Gottfredson (2002) entwickeln sich berufliche Interessen in einem dynamischen Zusammenspiel aus inneren Präferenzen, Geschlechterrollen und Berufsprestige. Kinder schränken ihre beruflichen Optionen schrittweise ein: Ab 3–5 Jahren entsteht ein erstes Verständnis von Berufen, ab 6–8 Jahren erfolgt eine geschlechtsspezifische Zuordnung von Berufen, ab neun Jahren tritt das Berufsprestige als Bewertungskriterium hinzu. Letztendlich orientiert sich die Berufswahl ab 14 Jahren an persönlichen Werten und Fähigkeiten (vgl. Gottfredson 2002). Demnach ist eine frühe Interessenförderung zentral. Die Grundschule als gemeinsame Schule für alle Kinder kann unterschiedliche berufliche Richtungen thematisieren, ohne dabei zu selektieren. Sie kann Motivation fördern und Interessen wecken, die später Einfluss auf die Berufswahl der Kinder haben (vgl. Mammes & Münk 2021).

Das Interesse bezeichnet die spezifische Beziehung zwischen Person und Lerngegenstand, die Krapp (1992) als Person-Gegenstands-Auseinandersetzung beschreibt (vgl. Krapp 1992). Das Interesse weist *emotionale*, *kognitive* und *wertbezogene* Merkmale auf (vgl. ebd. 1992): Die *emotionale* Komponente beschreibt positive Gefühle und Erlebnisse mit dem Interessengegenstand, die im Gedächtnis gespeichert werden. Die *wertbezogene* Komponente betont die persönliche Relevanz des Gegenstands. Die *kognitive* Komponente führt zu tiefer Auseinandersetzung und dem Wunsch, mehr über den Interessengegenstand zu erfahren (vgl. Krapp 1992).

Grundsätzlich wird zwischen situationalem Interesse (kurzfristig und kontextabhängig) und individuellem Interesse (langfristig und intrinsisch) unterschieden (vgl. Krapp 1993). Studien belegen, dass Mädchen sich vor allem in Bereichen als weniger kompetent einschätzen, die als intellektuell anspruchsvoll wahrgenommen werden. Dies ist ein Effekt geschlechtsspezifischer Stereotype mit negativen Folgen für Interessen und Berufsziele (vgl. Bian, Leslie & Cimpian 2017). Daher ist es entscheidend, bereits im Grundschulalter (6–8 Jahre) gezielte Interessenförderung umzusetzen, um stereotype Berufszuschreibungen frühzeitig aufzubrechen (vgl. Gottfredson 2002). Dabei kann die schulische Thematisierung der beruflichen Geschlechtersegregation „bestehende Vorstellungen über die berufliche Orientierung aufbrechen und bereits entwickelte Berufsbilder verändern“ (Becker, Graube & Mammes 2024). Das vorliegende Forschungsprojekt verfolgt diesen Ansatz und untersucht gendersensible Interessenförderung sowie die Wirkung einer einwöchigen Projektwoche zur Berufsorientierung bei Kindern im zweiten Schuljahr. Das Forschungsdesign und erste Ergebnisse werden im nächsten Kapitel vorgestellt.

2 Forschungsfragen

Aus der vorgestellten theoretischen Rahmung ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. Können unterschiedliche Auswirkungen auf die Berufswahrnehmung und das Interesse festgestellt werden, wenn Gruppe A von der Klassenlehrerin und Gruppe B unter Anleitung von gemischtgeschlechtlichen Role Model-Paaren als Berufsvorbilder unterrichtet werden?
2. Hat die Interventionsmaßnahme generellen Einfluss auf die Gruppen A und B im Gegensatz zu Gruppe K, die kein Treatment erhielt?
3. Können unterschiedliche Entwicklungen hinsichtlich der Interessen und der Berufswahrnehmungen bei Mädchen und Jungen festgestellt werden?

3 Methodik und erste Ergebnisse

3.1 Forschungsdesign

Zur Klärung der Forschungsfragen wurde ein (quasi-)experimentelles Pre-Post-Design (vgl. Bortz & Döring 2016) mit zwei Interventionsgruppen (A und B) und einer Kontrollgruppe (K) eingesetzt. Die Stichprobe ($n = 73$) umfasst drei Klassen des zweiten Jahrgangs zweier Grundschulen, deren Kinder zum Erhebungszeitpunkt zwischen sieben und acht Jahre alt sind. Da das Alter der Kinder einen zentralen Einflussfaktor im Untersuchungsdesign darstellt, erfolgte die Rekrutierung der Stichprobe nicht randomisiert (vgl. Bortz & Döring 2016). Im Pre- und Posttest wurde je ein Fragebogen eingesetzt. Der Aufbau des Fragebogens sowie die Intervention werden nachfolgend beschrieben.

Im Rahmen des Pretests erhielten alle Kinder einen Fragebogen, der sich inhaltlich am *Differentiellen Interessentest für Kinder* (vgl. Todt 1987) ab dem neunten Lebensjahr orientiert, jedoch sprachlich und gestalterisch an das kognitive Niveau der jüngeren Stichprobe modifiziert wurde. Der Fragebogen gliedert sich in zwei Teile: Im ersten Teil werden mit Hilfe von fünfstufigen Likert-Skalen (vgl. Raithel 2006) Interessen in sechs Bereichen – Technik, Sozialtätigkeiten, Kunst und Kreatives, Naturkunde, Sport und Bewegung sowie Musik und Tanz – erfasst. Zur ganzheitlichen Messung des Interessenkonstrukts werden aus den Items additive Indizes gebildet (vgl. Abel, Möller & Treumann 1998), die die verschiedenen Interessensmerkmale abbilden und die Interessenentwicklung zwischen Pre- und Posttest sichtbar machen.

Der zweite Teil des Fragebogens widmet sich der kindlichen Berufswahrnehmung. Hier bewerten die Kinder zehn neutrale Berufsbilder hinsichtlich ihrer geschlechtlichen Zuordnung, entweder als stereotyp (eher Frauen *oder* eher Männer) oder gleichberechtigt (Frauen *und* Männer). Ziel ist es, Aufschluss darüber zu erhalten, ob die Kinder bereits stereotype Vorstellungen mit bestimmten Berufen verbinden. Ergänzend werden am Ende des Fragebogens demografische Angaben wie Alter, Geschlecht und elterliche Herkunft erfasst. Die anschließende Intervention fand in Form einer einwöchigen koedukativen Projektwoche zum Thema *Berufe* in den beiden Interventionsgruppen statt. An vier Projekttagen beschäftigten sich die Kinder aktiv mit jeweils einem von vier Berufen: Feuerwehrfrau/-mann, Kinderkrankenpfleger*in, Maschinenbauingenieur*in und Balletttänzer*in. Am letzten Reflexionstag arbeiteten die Kinder ihre Erfahrungen aus den vorangegangenen Tagen gemeinsam auf. Die didaktische Umsetzung unterschied sich dabei zwischen den beiden Gruppen: Während in Gruppe A die Klassenlehrerin den Unterricht leitete, wurde die Projektwoche in Gruppe B durch vier gemischtgeschlechtliche Role Model-Paare aus den jeweiligen Berufsbereichen durchgeführt. In der Gestaltung der lag der Fokus auf handlungsorientiertem Lernen durch direkte An-

leitung, Imitation und soziale Rückmeldung. Dies sollte das situationale Interesse der Kinder fördern, insbesondere durch sogenannte „Catch-Situationen“ (Vogt 2007), die Neugier und Aufmerksamkeit wecken. Ein zentrales Anliegen war zudem ein sprachsensibler Unterricht, der die Kinder dazu befähigen sollte, sich differenziert, fachlich korrekt und gendersensibel zu artikulieren. Beide Gruppen arbeiteten mit nahezu identischem Material (berufstypische Werkzeuge, Kleidung etc.) In Gruppe B wurden diese Inhalte zusätzlich durch die Erfahrungsberichte der Role Models mit berufspraktischem Wissen angereichert. Während der gesamten Projektwoche wurden beide Interventionsgruppen nicht-teilnehmend beobachtet. Nach Abschluss der Intervention bearbeiteten alle Kinder der Interventions- und Kontrollgruppen erneut denselben Fragebogen, um mögliche Effekte der Maßnahme erfassen zu können. Die erhobenen Daten wurden im Statistikprogramm SPSS erfasst und sowohl deskriptiv als auch inferenzstatistisch ausgewertet. Die Auswahl der Tests und erste Zwischenergebnisse werden nachfolgend präsentiert.

3.2 Erste Ergebnisse

Zunächst werden die Zwischenergebnisse aus dem ersten Fragebogenteil dargestellt. Hierbei wird der Fokus auf die Interessenentwicklung der Mädchen und Jungen aller Gruppen gelegt. Der Mann-Whitney-U-Test soll Aufschluss über mögliche Interventionseffekte geben. Die nachstehende Tabelle stellt die p-Werte des Testverfahrens dar.

Tab. 1: Vergleich der Interessen von Mädchen und Jungen in Pre- und Posttest

	Gruppe A		Gruppe B		Gruppe K	
	M/J Pre	M/J Post	M/J Pre	M/J Post	M/J Pre	M/J Post
Technik	p < .05	p > .05	p < .05	p > .05	p > .05	p > .05
Soziales	p > .05	p > .05	p > .05	p < .05	p > .05	p > .05
Natur/Tier	p > .05	p > .05	p > .05	p > .05	p > .05	p > .05
Kunst	p < .05	p < .05	p < .05	p < .001	p < .05	p < .001
Sport	p < .05	p > .05	p < .05	p < .05	p > .05	p > .05
Musik/Tanz	p < .05	p < .05	p < .05	p > .05	p < .05	p < .05

Hinweis: M/J = Mädchen/Jungen; Signifikanzniveau bei p = 0.05 (zweiseitig).

Im Interessensbereich *Technik* zeigen sich im Pretest in den Interventionsgruppen A und B signifikante Unterschiede (Gruppe A: p < .05; Gruppe B: p < .05). Diese sind im Posttest nicht mehr signifikant, was auf eine Annäherung der Interessen hindeutet (Gruppe A: p > .05; Gruppe B: p > .05). Auch

im Bereich *Musik und Tanz* zeigt sich in Gruppe B zunächst ein signifikanter Unterschied, der sich im Verlauf der Intervention ausgleicht. Eine umgekehrte Entwicklung zeigt sich im Bereich *Sozialtätigkeiten* in Gruppe B: Während zu Beginn kein signifikanter Unterschied besteht ($p > .05$), tritt im Posttest ein geschlechtsspezifischer Unterschied auf ($p < .05$). In der Kontrollgruppe bleiben über alle Interessensbereiche hinweg die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bestehen.

Ein weiterer Fokus richtet sich im zweiten Fragebogenteil auf die Frage, ob sich auch stereotype Berufszuschreibungen verändert haben. Zur Überprüfung dessen wurde der McNemar-Test eingesetzt, der die Verteilung der Geschlechterzuschreibungen in den Gruppen A, B und K von Pre- zu Posttest aufzeigt. Die nachstehende Tabelle zeigt die Ergebnisse der Gruppe A:

Tab. 2: Verteilung der Geschlechterzuschreibung der Gruppe A zu den Erhebungszeitpunkten Pre- und Posttest

Berufsbild	Gleichberechtigt		Stereotyp		p-Wert
	Pre	Post	Pre	Post	
Bauarbeiter*in	8,0%	4,0%	92,0%	96,0%	$p > .05$
Köchin/Koch	58,0%	67,0%	42,0%	33,0%	$p > .05$
Kinderkrankenschwester*in	71,0%	75,0%	29,0%	25,0%	$p > .05$
Ingenieur*in	38,0%	50,0%	63,0%	50,0%	$p > .05$
Erzieher*in	13,0%	38,0%	88,0%	63,0%	$p > .05$
Feuerwehrfrau/-mann	54,0%	79,0%	46,0%	21,0%	$p > .05$
Kassierer*in	88,0%	88,0%	12,0%	12,0%	$p > .05$
Balletttänzer*in	0,0%	71,0%	100,0%	29,0%	$p < .05$
Mechaniker*in	4,0%	4,0%	96,0%	96,0%	$p > .05$
Florist*in	25,0%	42,0%	75,0%	58,0%	$p > .05$

Hinweis: Gruppe A mit $n = 24$; Angaben der relativen Häufigkeiten in Prozent (%); Signifikanzniveau bei $p = 0.05$ (zweiseitig).

In Tabelle 2 zeigt sich, dass die Mehrheit der Berufe (z.B. *Köchin/Koch*, *Ingenieur*in*, *Florist*in* etc.) in beiden Erhebungen entweder stabil stereotyp oder gleichberechtigt eingeschätzt wurden. Besonders auffällig sind hingegen die Geschlechterzuschreibungen zu den Berufen *Balletttänzer*in*, *Erzieher*in* und *Feuerwehrfrau/-mann*, die in der Tabelle farbig hervorgehoben sind. So wurde der Beruf *Balletttänzer*in* zu Beginn ausschließlich stereotyp (100 %) wahrgenommen, während im Posttest 71 % der Kinder diesen Beruf als gleichberechtigt einschätzten ($p = < .05$). Auch bei den Berufen *Erzieher*in* und *Feuerwehr-*

frau/-mann zeigen sich positive Verschiebungen, die statistisch zwar knapp nicht signifikant sind (hell markiert), jedoch Tendenzen zur Signifikanz erkennen lassen. Welche Ergebnisse sich bei Gruppe B zeigen, stellt Tabelle 3 dar:

Tab. 3: Verteilung der Geschlechterzuschreibung der Gruppe B zu den Erhebungszeit-punkten Pre- und Posttest

Berufsbild	Gleichberechtigt		Stereotyp		p-Wert
	Pre	Post	Pre	Post	
Bauarbeiter*in	12,0 %	44,0 %	88,0 %	56,0 %	p < .05
Köchin/Koch	36,0 %	56,0 %	64,0 %	44,0 %	p > .05
Kinderkrankenpfleger*in	56,0 %	68,0 %	44,0 %	32,0 %	p > .05
Ingenieur*in	16,0 %	88,0 %	84,0 %	12,0 %	p < .001
Erzieher*in	32,0 %	48,0 %	78,0 %	52,0 %	p > .05
Feuerwehrfrau/-mann	56,0 %	80,0 %	44,0 %	20,0 %	p > .05
Kassierer*in	56,0 %	80,0 %	44,0 %	20,0 %	p > .05
Balletttänzer*in	4,0 %	44,0 %	96,0 %	56,0 %	p < .001
Mechaniker*in	4,0 %	20,0 %	96,0 %	80,0 %	p > .05
Florist*in	40,0 %	40,0 %	60,0 %	60,0 %	p > .05

Hinweis: Gruppe B mit n = 25; Angaben der relativen Häufigkeiten in Prozent (%); Signifikanzniveau bei p = 0.05 (zweiseitig).

In Gruppe B zeigen sich insbesondere bei stereotyp wahrgenommenen Berufen signifikante Veränderungen (dunkelblau markiert): Die Zuschreibung des Berufs *Bauarbeiter*in* als gleichberechtigt stieg im Posttest signifikant an, während die stereotype Zuordnung gleichzeitig sank. Eine besonders deutliche Veränderung zeigt sich bei der Wahrnehmung des Berufs *Ingenieur*in*: Während im Pretest lediglich 16 % der Kinder diesen Beruf als gleichberechtigt einschätzen, sind es im Posttest 88 %, was eine hochsignifikante Veränderung von p = <.001 ausmacht. Auch die Wahrnehmung des Berufs *Balletttänzer*in* verändert sich signifikant: Nur ein Kind (4 %) ordnete diesen Beruf im Pretest als gleichberechtigt ein. Im Posttest sind es bereits 44 %. Die stereotype Wahrnehmung sank gleichzeitig von 96 % auf 56 %. Eine tendenziell positive, wenngleich nicht signifikante Veränderung zeigt sich beim Beruf *Feuerwehrfrau/-mann* (hellblau markiert): Hierbei liegt der p-Wert knapp über dem Signifikanzniveau, weshalb hier von einer Tendenz zur Signifikanz ausgegangen werden kann.

Auf die tabellarische Ergebnisdarstellung der Gruppe K wurde an dieser Stelle bewusst verzichtet, da sich in keinem Berufsbild zwischen Pre- und Posttest

signifikante Veränderungen ergeben haben und nahezu alle Berufe stereotyp kategorisiert wurden.

4 Diskussion und Limitationen

Die Zwischenergebnisse zeigen, dass gezielte Interventionen geschlechtsspezifische Interessensunterschiede tendenziell abbauen können. In den Interventionsgruppen (A und B) glichen sich insbesondere im Bereich *Technik* die Interessen von Mädchen und Jungen nach der Projektwoche an, im Gegensatz zur Kontrollgruppe, in der diese Unterschiede stabil blieben. Andererseits lässt der beobachtete Rückgang des Interesses der Jungen in Gruppe B im sozialen Bereich auch vermuten, dass die Art der Auseinandersetzung, möglicherweise durch die Darstellung der Berufe, stereotype Vorstellungen eher bestätigt als aufgebrochen haben könnten.

Bei der Berufswahrnehmung hingegen zeigten sich deutlichere Veränderungen: Stereotype Zuschreibungen zu Berufen wie *Ingenieur*in* oder *Balletttänzer*in* nahmen in Gruppe B signifikant ab, ein Effekt, der in Gruppe A deutlich schwächer ausfiel. Dies legt nahe, dass der Einsatz von Role Models stärkere Impulse setzen kann als reiner Klassenunterricht. Für die Grundschulpraxis bedeutet dies, dass digitale Formate hier unterstützen können, beispielsweise durch VR-Erkundungen realer Betriebe, interaktive Berufsporträts oder Videosequenzen von authentischen Role Models. Solche Medienangebote ermöglichen einen niedrigschwelligen Zugang, können situationales Interesse wecken und Selbstwirksamkeit fördern. Besonders wirkungsvoll könnte eine regelmäßige Einbettung in Projektwochen, AGs oder den regulären Sachunterricht sein, verknüpft mit gendersensibler, positiver Rückmeldung und echten Handlungsmöglichkeiten.

Die Studie weist jedoch Limitationen auf: Die äußeren Rahmenbedingungen sorgten für die zeitliche Begrenzung der Studie von einer Woche. Hierbei erlaubt die kurze Interventionsdauer keine Aussagen zu langfristigen Veränderungen. Auch der Einsatz von Role Models stellt eine organisatorische Herausforderung dar, insbesondere bei größeren Stichproben und längerer Laufzeit. Zudem schränkt die kleine Stichprobe ($n = 73$) die Aussagekraft der Ergebnisse ein.

Literatur

- Abel, Jürgen; Möller, Renate & Treumann, Klaus Peter (1998): Einführung in die empirische Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ashmore, Richard D. & Del Boca, Frances K. (1979): Sex Stereotypes and Implicit Personality Theory: Toward a Cognitive-social Psychological Conceptualization. *Sex Roles*, 5. Jg., Heft 2, 219-248.
- Becker, Veronika; Graube, Gabriele & Mammes, Ingelore (2024): On the connection between socialisation, stereotypes and gender: Are career and study paths part of technical education? In: Vries de, M.J., Fletcher, S.; Kruse, S.; Labudde, P., Lang, M., Mammes, I.; Max, C.; Münk, D., Nicholl, B., Strobel, J. & Winterbottom, M. (Hrsg.) (2024): Future Prospects of Technology Education 2024. Center of Excellence for Technology Education (CETE), Heft 4, 73-94.
- Bereswill, Mechthild; Draude, Claude; Kuhn, Hans-Peter; Bläsing, Lisa M. & Spitzner, Josefine (2020): Ungleiche Präferenzen? Zum Zusammenhang von Studienfachwahl und Geschlecht aus sozialisations- und geschlechtertheoretischer Perspektive am Beispiel des Studienfachs Informatik. *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 40. Jg., Heft 3, 231-252.
- Bian, Lin; Leslie, Sarah-Jane & Cimpian, Andrei (2017): Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, Heft 355, 389-391.
- Blakemore, Judith E.; Berenbaum, Sheri A. & Liben, Lynn S. (2008): Gender Development. New York: Tylor & Francis.
- Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Heidelberg: Springer.
- Bussey, Kay & Bandura, Albert (1999): Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, Heft 106, 676-713.
- Cundiff, Jessica L. (2020): The cognitive and motivational aspects of stereotypes and their impact in the United States. In: Nadler, J. T. & Yoyle, E. C. (Hrsg.) (2020): Stereotypes. The incidence and impacts of bias. California, Denver: Praeger, 1-21.
- Gottfredson, Linda S. (2002): Gottfredson's theory of circumscription, compromise and selfcreation. In: Brown, D. (Hrsg.) (2002): Career choice and development. San Francisco: Jossey-Bass, 85-148.
- Hurrelmann, Klaus (1993): Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim Basel: Beltz.
- Klauer, Karl C. (2020): Soziale Kategorisierung und Stereotypisierung. In: Petersen, L.-E. & Six, B. (Hrsg.) (2020): Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen. Weinheim Basel: Beltz, 23-32.
- Krapp, Andreas (1999): Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45. Jg., Heft 3, 387-406.
- Mammes, Ingelore & Münk, Dieter (2021): Berufsorientierung und Berufsvorbereitung als Arbeitsweltorientierung auch in der Primarstufe? *Berufsbildung*, 75. Jg., Heft 189, 36-38.
- Nestvogel, Renate (2010): Sozialisationstheorien: Traditionslinien, Debatten und Perspektiven. In: Becker, R. & Kortendiek, B. (Hrsg.) (2010): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 166-177.
- Parsons, Talcott (1973): Soziologische Theorie. Neuwied: Luchterhand.
- Raithel, Jürgen (2006): Quantitative Forschung. Ein Praxisbuch. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Siegler, Robert; Saffran, Jenny; Gershoff, Elizabeth T. & Eisenberg, Nancy (2020): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Berlin: Springer.
- Todt, Eberhard (1978): Das Interesse. Empirische Untersuchungen zu einem Motivationskonzept. Bern: Hans Huber.
- Vogt, Helmut (2007): Theorie des Interesses und des Nicht-Interesses. In: Vogt, H. & Krüger, D. (Hrsg.) (2007): Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Berlin: Springer.

Autorinnen

Happe, Sabrina, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der AG Schulforschung K-7 der Universität Duisburg-Essen

Mammes, Ingelore, Prof. Dr., Professorin für Schulforschung unter besonderer Berücksichtigung früher Bildungsprozesse in der AG Schulforschung K-7 der Universität Duisburg-Essen

*Claudia Kastens, Maria Opfermann,
Martin van Wickeren, Anne Buttchereyt
und Esther Dominique Klein*

„Wir haben aber keinen Anrufbeantworter!“ Herausforderungen bei der kooperativen Durchführung universitärer Förderprojekte an Schulen – Erfahrungen aus dem Projekt FUN

Abstract

Als Reaktion auf die pandemiebedingten Folgen der Schulschließungen startete an der Bergischen Universität im Frühjahr 2021 das Projekt „FUN-Förderung und Nachhilfe“. In Anlehnung an Empfehlungen der SWK (2021) wurden Studierende in der Gestaltung und Durchführung von Fördermaßnahmen zu basalen Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Rechnen) ausgebildet und setzten diese an FUN-Kooperationsschulen um. Ziel des Projekts war die Lernentwicklungen von Schüler*innen mit gravierenden Lernrückständen positiv zu beeinflussen und Impulse für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte zu setzen. Darüber hinaus nahmen wir an, dass der Einsatz von Studierenden Schulen in ihren Fördermöglichkeiten wirksam unterstützen würde. Allerdings zeigte sich, dass für die erfolgreiche Umsetzung der Fördermaßnahmen einige Hürden bewältigt werden mussten. Insbesondere das Ausmaß, in dem Schulen eine Teilnahme als zusätzlichen Aufwand wahrnahmen, überraschte. Aber auch auf Seiten der Hochschule galt es Bedingungen zu schaffen, die Studierende beim Kompetenzerwerb in einem praxisbezogenen Lehrprojekt bestmöglich unterstützen. Im folgenden Beitrag soll aufgezeigt werden, welchen Hürden wir begegnet sind und welche Faktoren nichtsdestotrotz dazu beitragen konnten, dass bis zum Beginn des Sommersemesters 2025 etwa 600 Kinder durch 200 Studierende gefördert werden konnten. Der Beitrag schließt mit Ergebnissen einer Pilotstudie zur erlebten Belastung und dem wahrgenommenen Nutzen der Förderung durch die schulischen Akteur*innen.

Schlüsselwörter: Pandemie; Professionalisierung; Fördermaßnahmen; Fördererfolg

1 Das FUN-Projekt als Fördermaßnahmen zur Minderung von Lernrückständen während der Corona-Pandemie

Die Corona-Pandemie stellte die Bildungslandschaft vor nie gekannte Herausforderungen. Insbesondere für jüngere Kinder als benachteiligte soziale Schichten führten Schulausfälle und Distanzbeschulung zu dramatischen Lernrückständen, die als kaum wiedergutzumachen bezeichnet wurden („insurmountable education loss“; UNICEF 2022). So stieg der Anteil an Kindern, die bspw. in den USA nur unterdurchschnittliche Rechenfertigkeiten hatten, von 50 % auf knapp 66 % (UNICEF 2022), und auch in den Niederlanden zeigten sich für Grundschul Kinder Lernverluste von bis zu 40 % (Engzell, Frey & Verhagen 2021). Ähnliche Ergebnisse fanden sich auch für Deutschland (OECD 2020). Ferner berichten Studien einen deutlichen Rückgang von Lernmotivation (Mak 2021), Selbstkonzept (Bringula et al. 2021) und zunehmende Gefühle von Überforderung und Überlastung (Lytvynova & Demeshkant 2022). Gleichzeitig zeigte sich aber auch, dass zusätzliche und insbesondere adaptive Lerngelegenheiten solche negativen Effekte abfedern können (Meeter 2021). Diese Umstände resultierten in zahlreichen Initiativen wie „Aufholen nach Corona – Abbau von Lernrückständen“ des Ministeriums für Schule und Bildung NRW im Jahr 2021, mit einem Gesamtbudget von 180 Millionen Euro.

Dass solche Programme auch bei hohem finanziellem Aufwand nicht per se wirksam sind, betonte die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) in ihrem Gutachten von 2021. Sie empfahl einen gezielten Einsatz der Mittel mit fokussierten Maßnahmen. Diese sollten sich konzentrieren auf (1) besonders betroffene Gruppen, (2) Förderung an Übergängen und Gestaltung von Anschlüssen, (3) Förderung von Basiskompetenzen statt Aufholen des Lehrplans, (4) gezielte Qualifizierung und Begleitung von zusätzlichem pädagogischem Personal für Förderung und (5) auch Monitoring und Evaluation der Maßnahmen umfassen. Dies können neben der Implementation von Fördermaßnahmen im Unterricht selbst auch unterstützende Maßnahmen, z. B. Kleingruppenförderungen mit Tutor*innen oder außerunterrichtliche Angebote, z. B. in den Ferien, sein. Dabei betont die SWK die Bedeutsamkeit qualifizierter Personen wie Lehramtsstudierende zur Durchführung solcher Maßnahmen, für die eine angemessene Qualifizierung gewährleistet werden muss. Tatsächlich wird das Erleben frühzeitiger schulischer Praxis von Studierenden häufig als bedeutsame Lerngelegenheit wahrgenommen, wobei diese idealerweise durch universitäre Lehrangebote begleitet wird, um auch zur Professionalisierung der Studierenden beizutragen (Caruso, Harteis & Gröschner 2021).

Vor diesem Hintergrund war anzunehmen, dass ein universitär begleitetes Förder- und Lehrprojekt nicht nur Schüler*innen zugutekommen und Schulen in der Bereitstellung notwendiger Fördermaßnahmen unterstützen würde. Studierende erhalten die Möglichkeit, handlungsnah und praxisbezogen zu lernen. Gleichzeitig war klar, dass ein solches Vorhaben auch mit Herausforderungen verbunden sein würde. An der Hochschule galt es, sowohl passende Lehrkonzepte zu entwickeln als auch neue Kommunikations- und Kooperationsstrukturen zu Schulen zu etablieren. Studierende sehen sich womöglich mit hohen Anforderungen zur Erlangung von Studienleistungen konfrontiert, und Schulen müssen gewährleisten können, dass sie die Förderangebote in ihre Abläufe integrieren können. Wenn Förderangebote in den Ferien oder als Teil des offenen Ganztags durchgeführt werden und nicht als schulische Maßnahme implementiert sind, sind z. B. Einwilligungen der Eltern notwendig. Diese „Kooperationstriade“ gilt es erfolgreich zu vernetzen und Strukturen zu etablieren, die es ermöglichen, zentrale Ziele von additiven, über den Unterricht hinausgehenden Fördermaßnahmen erfolgreich umsetzen zu können. Aufgrund der 2021 noch unsicheren Pandemielage an den Schulen planten wir den ersten Förderdurchgang für die Sommerferien 2021. Im Januar 2021 kontaktierten wir alle Grundschulen für eine umfassende Erhebung des „Status Quo“ und baten um Antworten auf die Fragen:

- Gibt es an Ihrer Schule lernbezogene Probleme im Zusammenhang mit der Pandemie (Schulschließung, Distanzbeschulung)?
- Wie viele Kinder an Ihrer Schule haben aus Ihrer Sicht gravierende Probleme bzw. Rückstände beim Lernen, welche durch den regulären Unterricht bzw. Ihre Schule allein nicht aufgefangen werden können?
- Wie viele dieser Kinder kommen aus Familien, die nicht in der Lage sind, zusätzliche Fördermaßnahmen für ihr Kind selbst (finanziell) zu „stemmen“?
- Wie viele Kinder haben einen deutlichen Förderbedarf im Bereich DaZ?
- Welche Arten von Lernproblemen haben die Kinder? Lesen, Schreiben, Rechnen, mehrere dieser Kompetenzen?

Ein Rücklauf auf diese Befragung erfolgte von 31 Schulen, von denen später 28 an der ersten Förderphase teilnahmen. Über 1300 Kinder hatten zu diesem Zeitpunkt nach Einschätzung der Schulen schwerwiegende Probleme im Lesen, Schreiben oder Rechnen, die nicht durch einen ausgewiesenen DaZ- oder andere Förderbedarfe erklärt werden konnten und von denen angenommen wurde, dass die Familien nicht über eigene Mittel verfügen, um private Förderangebote wahrnehmen zu können. Für über 80 % der Kinder wurden gravierende Rückstände in basalen Lesefertigkeiten, in der Regel in Kombination mit Problemen im Schreiben, aber auch Rechnen, angegeben.

Der Anteil der Kinder, die „nur“ Lernrückstände im Schreiben oder im Rechnen hatten, war vergleichsweise gering.

Diese Zahlen überstiegen bei Weitem unsere Erwartungen und die personellen und zeitlichen Kapazitäten, die wir in der ersten Phase der Förderinitiative für Fördermaßnahmen bereitstellen konnten. In Anlehnung an die Empfehlungen der SWK (2021) startete die erste Förderphase daher mit Kindern am Ende des dritten Schuljahres. Ziel war es, diese anschlussfähig für das vierte Schuljahr zu machen und den Übergang in die Sekundarstufe zu unterstützen.

2 Erkenntnisse aus der ersten Förderphase

Die Qualifizierung von Studierenden als Tutor*innen zur Durchführung der Fördermaßnahmen erfolgte im Teilstudiengang Bildungswissenschaften im Rahmen eines bereits bestehenden, zweisemestrigen Wahlpflichtmoduls. Hier erwarben 55 Studierende im Sommersemester 2021 Kenntnisse zur Diagnostik und adaptiven Förderung von Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten sowie zur Motivationsförderung und zur Reduktion kognitiver Belastung beim Lernen. Darauf aufbauend entwickelten sie vor Beginn der Praxisphase Förderkonzepte, die sie im Rahmen einer Fördermaßnahme im Umfang von 120 Stunden (gemäß Prüfungsordnung) in den Sommerferien umsetzten. Dafür wurden die Studierenden zum Ende des Sommersemesters einer der 28 Schulen zugeteilt (Präferenzen für Schulen konnten genannt werden). Die Anmeldung erfolgte über die Eltern, die Schulen mussten lediglich gewährleisten, dass während dieser Zeit Personen vor Ort waren (i. d. R. Mitarbeitende der Ferienbetreuung aus dem Ganztag), die den Studierenden die Räume aufschließen. Zusätzlich fanden Fördermaßnahmen auch in Räumlichkeiten an der Bergischen Universität statt. In Abhängigkeit der räumlichen und personellen Kapazitäten der Schulen betreuten jeweils ein oder zwei Studierende Gruppen von bis zu drei bzw. sechs Kindern. Insgesamt wurden in dieser ersten Phase durch die 55 Studierenden 180 Kinder primär im Lesen und Schreiben gefördert, wobei jedes Kind im Schnitt 40 Stunden Förderung erhielt. Die Fördermaterialien werden von den Studierenden selbst entwickelt, zudem wurden Arbeitshefte und Materialien von Seiten der Universität und den teilnehmenden Schulen zur Verfügung gestellt. Während der Praxisphase wurden die Studierenden von den Lehrenden weiter betreut, ein regelmäßiger Austausch war auch in der vorlesungsfreien Zeit jederzeit gewährleistet.

Auch wenn sich für die Kinder die Förderung als ausgesprochen erfolgreich erwies (informelle Rückmeldungen von Schulen und den Kindern selbst), war bereits zu Beginn der Förderung deutlich, dass die Durchführung während der Ferien von manchen Schulen nicht als Entlastung wahrgenommen wurde. Die Schulleitungen berichteten z. B. von großen Hürden, während der Ferienzeit

die Verantwortung für ein solches Projekt auf Mitarbeitende der Ganztagsbetreuung oder (wenn überhaupt vorhanden) einen Hausmeisterdienst zu übertragen. Eines der größten Probleme war, dass Sekretariate während der Ferien nicht besetzt sind und Schulleitungen und Kollegium ebenfalls nicht erreichbar sind. Hinzu kam, dass nicht alle Kinder, von denen die Lehrkräfte sich gewünscht hätten, dass sie am Projekt teilnehmen, von ihren Eltern angemeldet wurden. Beispielsweise stellte bereits die Übermittlung der Anmeldebögen (in zuvor frankierten Rückumschlägen) eine große Herausforderung für viele Eltern dar. Diese Beobachtungen stehen im Einklang mit den längsschnittlichen AWO-ISS Studien (Heinrich & Volf 2022), die zeigen, dass es von Armut betroffenen Familien besonders schwer fällt außerschulische Beratungs- und Hilfsangebote anzunehmen.

Zu Beginn des Schuljahres im Sommer/ Herbst 2021 wurden die Schulen erneut kontaktiert und gefragt, wie sie den Erfolg der ersten Fördermaßnahme einschätzen und ob sie an der nächsten Förderphase, dann unterrichtsbegleitend, teilnehmen möchten. Auch wenn nahezu alle Schulen den Erfolg der Förderung für die geförderten Kinder bestätigten, meldeten sich nur neun der 28 Schulen für die zweite Förderphase an. Begründet wurde dies mit dem durch die Organisation der Fördermaßnahmen einhergehenden erhöhten zeitlichen und infrastrukturellen Aufwand.

2.1 Zweite Phase bis heute

Die erste Förderphase hat gezeigt, dass das Vorhandensein eines Studienmoduls, in welches ein solches Lehr-Praxis-Konzept eingebunden wird, erfolgreich dazu beigetragen hat, Studierende zur Teilnahme zu gewinnen. Die Zuteilung von Studierenden an die Schulen beinhaltete allerdings einen bedeutsamen zeitlichen Aufwand für die universitäre Projektkoordination. Bei der Zuweisung sind insbesondere universitäre Verpflichtungen und Mobilitätsaspekte der Studierenden zu berücksichtigen. Außerdem galt es ggf. einzugreifen, wenn die Kommunikation zwischen schulischen Koordinator*innen und Studierenden zur Vorbereitung der Fördermaßnahmen nicht reibungslos erfolgte. Als entlastend wiederum erwies sich die Entscheidung, das Projekt als schulische Interventionsmaßnahme fortzusetzen, um systemischen Ungleichheitsstrukturen begegnen zu können. Eine aktive Einwilligung der Eltern war nicht mehr nötig.

Seit der zweiten Förderphase wird „FUN“ als additives, aber in den Schulalltag integriertes Förderprojekt weitergeführt. Mit den verbliebenen Schulen wurde konkrete Kooperationsvereinbarungen getroffen und die Rahmenbedingungen für die Fördermaßnahmen standardisiert:

- Es muss ein*e Koordinator*in pro Schule benannt werden. Diese Person ist als Hauptansprechpartner*in sowohl für die Studierenden als auch für die universitäre Koordinatorin zuverlässig erreichbar.
- Die Förderung findet im Anschluss an den regulären Unterricht, nicht während des Unterrichts, statt
- Die Förderung findet in schulischen Räumlichkeiten statt.
- Es gibt für die Studierenden die Möglichkeit, vor der eigentlichen Förderung im regulären Unterricht zu hospitieren, um die zu fördernden Kinder kennenlernen und beobachten zu können.
- Die Studierenden erhalten von den Klassenlehrer*innen umfassende diagnostische Informationen zu den zu fördernden Kindern.
- Die Klassenlehrer*innen stimmen die Förderinhalte mit den Studierenden ab und gewährleisten, dass die Förderung anschlussfähig an den Unterricht ist.

Mit diesen Forderungen erhöhte sich zunächst der organisatorische Aufwand für die Schulen, dennoch konnten wir nachhaltige Kooperationsstrukturen mit Schulen der ersten Phase aufbauen, die unter anderem durch regelmäßige Netzwerktreffen gefestigt wurden. Im Verlauf der ersten Semester reduzierte sich die Zahl der Schulen, u. a. bedingt durch einen Leitungswechsel, eine Schule kam dafür 2023 neu dazu. Seit dem Sommer 2023 besteht eine stabile und gut funktionierende Kooperation mit sieben Schulen. Bis zum Ende des Wintersemesters 2024/2025 haben etwa 240 Studierende insgesamt über 640 Kinder gefördert.

3 Teilnahme an (Förder-)Projekten: Be- oder Entlastung für Schulen und Leitungspersonen? – Eine Pilotstudie

Der dringende Bedarf an Fördermaßnahmen und den Unterricht ergänzende Unterstützung besteht auch nach der Corona-Pandemie. Wenn Studien wie IGLU (2023) zeigen, dass über ein Viertel der Viertklässler*innen in Deutschland nicht einmal den Mindeststandard im Bereich Lesen erreichen, sind schnellstmögliche Interventionen unabdingbar. Für das Gelingen entsprechender Initiativen reichen motivierte und fachlich fundiert ausgebildete Tutor*innen, adaptiv ausgearbeitete Förderkonzepte und die Möglichkeit einer engmaschigen Betreuung der beteiligten Schulen durch universitäre Projektkoordinationsteams, nicht aus. Essentiell ist, dass Schulen zeitliche und personelle Ressourcen finden, um die organisatorischen und infrastrukturellen Voraussetzungen für eine gelingende Umsetzung solcher Projekte zu erfüllen. Dies fängt beim fehlenden Anrufbeantworter an, welcher uns in einem der Netzwerkgespräche von einer schulischen Koordinatorin tatsächlich als Problem benannt wurde. Dieser wurde benötigt, um mit Studierenden

in Kommunikation bleiben zu können. Viele Schulen leben mit einer Raumknappheit, die umschifft werden muss, um möglichst vielen Kleingruppen eine Förderung zu ermöglichen. Am Ende steht die Frage, wer an der teilnehmenden Schule zum Beispiel für die Verteilung der Rollen während der Förderung zuständig ist – wer organisiert und koordiniert Räume und Zeiten, wer entscheidet, welche Kinder gefördert werden, wer ist während der konkreten Förderstunden unmittelbar für die Studierenden (bspw. in Notfällen) erreichbar, wer kommuniziert den aktuellen Stand der Fördermaßnahmen ans Kollegium und vieles mehr.

Die Entscheidung zur Teilnahme an solchen Projekten fällt in der Regel die Schulleitung. Zur Betrachtung erlebter Belastungen der schulischen Partner*innen haben wir auf Forschung zum Cognitive Load (Sweller et al. 2019) sowie Leadership Bezug genommen (Klein & Opfermann 2025). Ausgangslage der Pilotstudie ist die Hypothese, dass Schulleitungen solche Projektangebote nicht sofort als Entlastung, sondern zunächst als Belastung erleben. Sie sind bereits im regulärem Schulalltag hohem Stress ausgesetzt, der in verschiedenen Studien auf die Vielzahl an Aufgaben zurückgeführt wird, mit denen sie konfrontiert sind (Huber 2013). Insbesondere im deutschen Bildungssystem zeigt sich, dass sie vergleichsweise wenig Zeit für Schulentwicklungsprozesse haben, diese Aufgabe jedoch als besonders belastend empfinden – mehr noch als andere Tätigkeitsbereiche (Brauckmann 2014). In den Feedbackgesprächen mit den Schulleitungen der ersten Phase wurde deutlich, dass die Schulen durchaus offen dafür waren, Studierende zur Unterstützung im regulären Unterricht, zur Teilung von Klassen oder in „Sprachförderklassen“, einzusetzen. Hierbei besteht jedoch die Gefahr, dass Studierende nicht die Möglichkeit erhalten, in einem strukturierten und gut begleiteten Rahmen ihre zuvor erworbene Kompetenzen erproben zu können, sondern als „Feuerlöscher“ eingesetzt werden, mit möglichen negativen Konsequenzen für den studentischen Lernerfolg (Caruso et al. 2021). Die Teilnahme am FUN-Projekt als additives und teintegriertes Förderprojekt, stellt für Schulleitungen nicht nur eine Managementaufgabe, sondern auch einen komplexen Lern- und Problemlöseprozess dar. Dieser Prozess umfasst die Entwicklung von Routinen, den Erwerb und die Neuorganisation von Wissen, die Reflexion über vergangene Erfahrungen sowie die Suche nach Lösungen für komplexe Herausforderungen. Wir gehen davon aus, dass sich die Schulleitungen nur dann auf die oben genannten Lern- und Problemlöseprozesse einlassen (können), wenn sie ihre kognitive Belastung und damit einhergehend ihre Arbeitsbelastung als maximal moderat einschätzen.

3.1 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen der Pilotstudie wurden mit Einzelitems (7-stufig Likert-skaliert) unter anderem folgende Belastungsfaktoren erfasst: der Gesamtaufwand durch das FUN-Projekt, infrastrukturelle Anforderungen, Motivation und Zusammenarbeit mit Lehrkräften, Rollenverteilung im Kollegium, Kommunikation mit der Universität, Betreuung von Studierenden sowie die allgemeine Organisation und Koordination. Zur Messung der erlebten Belastung kamen je zwei Items pro Subskala zum Einsatz, die mental load und workload erhoben. Zusätzlich wurden demographische Angaben (z. B. Führungserfahrung) sowie eine allgemeine Evaluation des Projekts (z.B. wahrgenommener Nutzen für die geförderten Kinder und wahrgenommene Entlastung für die Lehrkräfte) erfragt.

Die Schulen konnten selbst entscheiden, welche Personen ihrer Ansicht nach am stärksten in koordinative Aufgaben des Projekts eingebunden waren und an der Befragung teilnehmen sollten. Befragt wurden drei Personengruppen aus insgesamt sieben Schulen: Schulleitungen, die das Projekt selbst koordinierten ($n = 3$), Schulleitungen, die die Koordination an andere übergaben ($n = 4$) sowie Koordinatorinnen ($n = 4$).

3.2 Ergebnisse

An der Stichprobe zeigen sich bereits unterschiedliche Herangehensweisen zur Verteilung einer möglichen Arbeitsbelastung bei Teilnahme am Projekt: während einige Schulleitungen diese an Kolleg*innen delegierten, bestehen andere darauf alle operativen Abläufe selbst umzusetzen. Beide Gruppen von Schulleitenden fühlen sich dabei wenig belastet, die mittlere Ausprägung der berichteten Belastungen ist nie >2 . Schulleitungen, die die Koordination delegieren bestätigen, dass kaum mit organisatorischen Aufgaben in Berührung kommen. Die Schulleitenden, welche die Koordination selbst übernehmen, geben gleichzeitig an, dass ihre Arbeitssituation dies auch erlaube (Arbeitssituation erlaubt Fokus auf FUN $M=4,67$), was hier ebenfalls die niedrige Belastung erklärt. Die höchste Belastung berichten die anderen Koordinator*innen, Lehrkräfte und Schulsozialpädagoginnen und zwar in Hinblick auf alle vier untersuchten Dimensionen der Arbeitsbelastung (Belastungswerte zwischen $M=3,33$ zum workload „Betreuung der Studierenden“ und $M=4,33$ zum workload FUN insgesamt). Insgesamt zeigt sich, dass die nach vier Jahren weiterhin teilnehmenden sieben Kooperationsschulen eine durch das Projekt indizierte Belastung durchaus wahrnehmen, aber in einem mittleren Ausmaß. Gleichzeitig wird ein hoher Nutzen der Fördermaßnahmen für die geförderten Kinder angegeben ($M=5,73$), und auch die langfristige Entlastung der Lehrkräfte wird mit $M=4,73$ als hoch angesehen.

4 Fazit und Ausblick

Da wir im Bachelorstudium bereits ein Wahlpflichtmodul „Heterogenität und individuelle Förderung“ implementiert hatten, welches eine Praxisphase von 120h vorsah und mit neun Leistungspunkten verbucht wird, ist das FUN-Projekt nicht darauf angewiesen, Studierende im Grundschullehramt für eine freiwillige Mitarbeit zu gewinnen oder Honorare in Aussicht zu stellen. Ein schulisches Förderprojekt kann zudem viele Hürden umschiffen, die sich ergeben, wenn auf die Mitarbeit von ohnehin belasteten Elternhäusern verzichtet werden kann. Wie wir mit der bereits durchgeführten Pilotstudie zeigen konnten, scheinen Fragen zur Mitwirkung an unserem Projekten maßgeblich von der Frage abzuhängen ob Schulleitungen sich selbst, oder Personen an ihrer Schule zutrauen, die mit einer Teilnahme zunächst verbundenen (i. d. R. organisatorischen) Belastungen zu bewältigen. Dabei zeigte sich, dass es durchaus möglich ist, engagierte Schulakteur*innen zu finden, die sich dieser Aufgabe stellen. Es ist zu vermuten, dass hier Leadershipfaktoren wie bspw. Führungsstil, Handlungsspielräume, inneres Delegieren von Aufgaben und generell die innerschulische Kommunikation eine erhebliche Rolle spielen. Gleichzeitig könnten diese Faktoren auch beeinflussen wie hoch die mentale und die Arbeitsbelastung für die Koordinator*innen ausfällt. Im ungünstigsten Fall werden diese mit hoher Aufgabenlast, aber geringem Handlungsspielraum konfrontiert (s. Job-Demands Ressource Model; Bakker & Demerouti 2007). Offen bleibt, wie Schulleitungen, die nicht (mehr) am FUN-Projekt teilnehmen, ihre schulbezogenen Belastungen einschätzen und welche Rolle schulinterne Strukturen spielen. Fühlen sich Schulleitungen in der Position solche Aufgaben im Kollegium zu delegieren? Rechnen sie mit Widerständen? Welche mentale Belastung und Arbeitsbelastung werden antizipiert?

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass trotz anfänglicher Hürden und wahrgenommener deutlicher Belastungen insbesondere zu Beginn der Fördermaßnahmen, der Nutzen für die geförderten Kinder als hoch empfunden wird und die Teilnahme auf Seiten der Schulleitungen und des Kollegiums rechtfertigt. Aus den regelmäßig stattfindenden Gesprächen zwischen Hochschulkoodinatorin und den schulischen Ansprechpersonen schätzen die Schulen die Tatsache, dass wir mit dem FUN-Projekt keine standardisierten, „vorgefertigten“ Förderprogramme durchführen, sondern für alle Kinder individuelle und adaptive Fördermaßnahmen konzipiert werden können. Ein solches Vorgehen geht jedoch zu Lasten einer standardisierten Diagnostik und Projektevaluation. Bisher wurden nur von einzelnen Studierenden standardisierte Verfahren wie zum Beispiel der ELFE-Test (Lenhard & Schneider 2006; in der Regel nur die Skala zum Wortverständnis, ggf. noch Satzverständnis) zur generellen Eingangs- und Abschlussdiagnostik eingesetzt. Neben der

Weiterführung der Analysen aus der Pilotstudie planen wir perspektivisch eine zumindest teilstandardisierte summative Evaluation zur Untersuchung weiterer Indikatoren des Projekterfolgs wie den Kompetenzerwerb der Studierenden und den Lernzuwachs bei den geförderten Kindern.

Literatur

- Bakker, Arnold B. and Demerouti, Evangelia (2007): The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22 Jg., Heft 3, 309-328.
- Bringula, Rex; Reguyal, Jon Jester; Tan, Don Dominic & Ulfa, Said (2021): Mathematics self-concept and challenges of learners in an online learning environment during COVID-19 pandemic. *Smart Learning Environments*, 8. Jg., Heft 22, 1-23.
- Caruso, Carina; Harteis, Christian und Gröschner, Alexander (2021): Praxisphasen in der Lehrerbildung: Ein Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen durch Theorie und Praxis? In: Caruso, C., Harteis, C., & Gröschner, A. (Hrsg.) (2021): *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung*. Springer VS: Wiesbaden, 3-14.
- Engzell, Per; Frey, Arun & Verhagen, Mark D. (2021): Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences in the United States of America*, 118. Jg., Heft 17, 1-66.
- Heinrich, L. & Volf, I. (2022): (Über)Leben mit 28. AWO-ISS-Langzeitstudie zur Kinderarmut: Übergang ins junge Erwachsenenalter und Bewältigung der Corona-Krise. Endbericht der 6. AWO-ISS-Studie im Auftrag der Kurt und Maria Dohle Stiftung. Frankfurt a. M.
- Klein, Esther Dominique & Opfermann, Maria (2025): What Loads Your Boat? - Using Cognitive Load Theory to Frame the Challenges Facing School Leaders in School Improvement. Symposium. *International Congress for School Effectiveness and Improvement: Melbourne*.
- Lenhard, Wolfgang; Schneider, Wolfgang (2006): Ein Leseverständnistest für Erst- und Sechstklässler (ELFE 1-6). Hogrefe: Göttingen.
- Lytvynova, Svitlana; Demeshkant, Natalia (2022): Distance learning in primary school during the COVID-19 pandemic: results of the "Smart Kids" experiment. *Educational Dimension*, 57. Jg., Heft 5, 61-74.
- Mak, Matthew H. C. (2021): Children's Motivation to Learn at Home During the COVID-19 Pandemic: Insights from Indian Parents. *Frontiers in Education*, 6. Jg., 1-7.
- Meeter, Martijn (2021): Primary school mathematics during the COVID-19 pandemic: No evidence of learning gaps in adaptive practicing results. *Trends in Neuroscience and Education*, Heft 25, 1-8.
- Ständige wissenschaftliche Kommission der KMK (SWK) (2021): Pandemiebedingte Lernrückstände aufholen. Unterstützungsmaßnahmen fokussieren, verknüpfen und evaluieren, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2021/2021_06_11-Pandemiebedingte-Lernrueckstaende-aufholen.pdf [letzter Zugriff am 21.11.25].
- Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. (2019): Cognitive Architecture and Instructional Design: 20 Years Later. *Educ. Psychol. Rev.*, 31 Jg., Heft 2, 261-292.
- UNICEF, UNESCO & World Bank (2022): The state of the global education crisis: A path to recovery. World Bank Publications: Washington, DC.

Autor*innen

Kastens, Claudia, Prof. Dr., Leitung AG Grundschulforschung,
Bergische Universität Wuppertal

Opfermann, Maria, Dr., AG Grundschulforschung, Mitarbeiterin,
Bergische Universität Wuppertal

van Wickeren, Martin, Dr., Mitarbeiter an der Universität zu Köln

Buttchereyt, Anne, AG Grundschulforschung, Mitarbeiterin,
Bergische Universität Wuppertal

Klein, Esther Dominique, Prof. Dr., Leitung Lehrstuhl Schulpädagogik und
Allgemeine Didaktik an der Technischen Universität Dortmund

Lena Ohnesorge

„Jeder ist ja auf seine Art besonders“ – Inklusive Grundschule aus der Perspektive von Kindern

Abstract

Der Beitrag fokussiert Wahrnehmungen, Erfahrungen und Einstellungen von Grundschulkindern zu schulischer Inklusion. Die empirischen Ergebnisse beruhen auf einer qualitativen Längsschnittstudie, bei der 86 Kinder mittels problemzentrierter Interviews befragt wurden. Das längsschnittliche Forschungsdesign ermöglicht Analysen von Veränderungen im Zeitverlauf. Die befragten Kinder äußern tendenziell wertschätzende Einstellungen zur Heterogenität ihrer Klasse sowie unterschiedliche Argumente für und gegen inklusiven Unterricht. Gleichzeitig werden Herausforderungen in Bezug auf Leistungsheterogenität und soziale Teilhabe deutlich. Perspektiven der befragten Kinder auf den Unterricht lassen auf theoretische und praktische Spannungsfelder schließen, aus denen Bedarfe der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrer*innen für einen heterogenitätssensiblen Umgang mit Lernenden und Anknüpfungspunkte an andere Disziplinen abgeleitet werden können.

Schlüsselwörter: Inklusion; qualitative Längsschnittforschung; Grundschulforschung; Kindheitsforschung

1 Einleitung

Die Diskussion um Heterogenität in der Schule ist in der Grundschulpädagogik und -didaktik von besonderer Bedeutung (vgl. Prengel 2019). So gilt die Grundschule seit ihrer Gründung als erste allgemeinbildende Schule für nahezu alle Kinder (vgl. Götz & Sandfuchs 2024: 35). Mit dem Recht auf inklusive Bildung (vgl. UN 2006, Art. 24) steigt die gegebene Heterogenität in Schulen nochmals an. Gleichzeitig sind die sozialen, migrations- und geschlechtsbezogenen Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem (vgl. Lewalter et al. 2023: 319 f.) zugunsten von Chancengerechtigkeit abzubauen. Um sich Perspektiven von Kindern auf heterogene Lerngruppen und inklusive Schulen anzunähern,

untersucht die vorliegende Studie Erfahrungen und Einstellungen von Schüler*innen zu schulischer Inklusion. Der Beitrag zielt darauf ab, Konsequenzen für die Grundschulpädagogik und -didaktik zu ziehen und Bezüge zu weiteren Disziplinen herzustellen, die zu einer diversitätssensiblen und diskriminierungsfreien Gestaltung schulischer Inklusion beitragen können.

2 Theoretischer Hintergrund

Der vorliegenden Studie liegt ein weites Verständnis von Inklusion zugrunde, das sich auf die Vermeidung von Diskriminierung und Marginalisierung sämtlicher Dimensionen von Heterogenität bezieht. Damit wird über ein enges, auf Behinderungen begrenztes, Verständnis schulischer Inklusion, hinausgegangen. Differenzen werden nicht als naturgegeben und unveränderlich beachtet, sondern als sozial konstruierte, gesellschaftlich (re-)produzierte Phänomene (vgl. Bräu 2015: 18). Begriffliche Zuschreibungen allerdings bergen bei schematischer Verwendung das Risiko für Stereotypisierung, Stigmatisierung und Diskriminierung (vgl. Bürli 1997: 55).

Aus dem Recht auf Inklusion resultieren weitreichende Konsequenzen für die organisationalen und individuellen Prozesse auf allen Ebenen im Bildungsbereich. Zentral ist die Anpassung der Schule an die Bedürfnisse der Schüler*innen (vgl. Arndt & Werning 2018: 15). Inklusive Schulen zeichnen sich dabei durch ein Wechselspiel von Individualität und Gemeinschaft aus. Der inklusive Unterricht basiert auf gemeinsamen Lerngegenständen, Kooperation und gemeinsamer Verantwortung aller Lernenden. Gleichzeitig stellen Differenzierung, Individualisierung und eine Öffnung des Unterrichts möglichst sicher, dass alle Kinder auf ihrem jeweiligen Niveau und in Orientierung an ihren Interessen lernen können (vgl. ebd.: 23 f.). Schulische Inklusion ist als Schulentwicklungsprozess zu verstehen, der die gesamte Schule betrifft (vgl. Hinz 2014: 34). In Orientierung an der neuen Kindheitsforschung greift das Kind als sozialer Akteur aktiv in die Umwelt ein (vgl. Alanen 1997: 162). Kinder sind somit aktiv an der Gestaltung der Schule beteiligt. Umso wichtiger sind Möglichkeiten ihrer Partizipation (vgl. de Boer & Velten 2022: 169).

Auf dem Weg zu schulischer Inklusion gelten inklusive Einstellungen als „Fundament“ (Arndt & Werning 2018: 29). Im vorliegenden Beitrag werden Einstellungen im Sinne einer Bewertung eines Objekts (vgl. Haddock & Maio 2023: 195) in Orientierung an der Theorie des geplanten Verhaltens von Ajzen (1991) als Erwartungs-Wert-Modell verstanden. Damit sind sie ein Produkt aus den Erwartungen an erwartete Konsequenzen sowie dem Wert, der dieser Konsequenz zugeschrieben wird. Einstellungen können nicht nur als Voraussetzung für Inklusion aufgefasst werden (vgl. Greve & Hauenschild 2017: 313 f.). Respektvolle Einstellungen stellen zugleich eine Zielsetzung inklusiver Bildungssysteme dar (vgl. UN 2006, Art. 8).

3 Forschungsstand

Im Gegensatz zu Lehrer*innen (vgl. Laukner 2024; Ruberg & Porsch 2017) werden die Einstellungen von Kindern zum gemeinsamen Unterricht von Lernenden mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) seltener untersucht. Vor allem Kinder mit Behinderungen sind in empirischen Studien unterrepräsentiert (vgl. Gaupp, Schütz & Küppers 2022: 2). Während eine Reviewstudie beruhend auf 20 Studien eher neutrale Einstellungen unter Schüler*innen im Alter zwischen vier und zwölf Jahren ausmacht (vgl. de Boer, Pijl & Minnaert 2012: 388) zeigen sowohl qualitative Interview- als auch quantitative Fragebogenstudien durchaus positive Einstellungen unter Grundschulkindern (vgl. Preuss-Lausitz 2005: 264; Schwab 2015: 183). Positive Einflüsse durch Erfahrungen oder Freundschaften unter Kindern mit und ohne SPF auf Einstellungen (vgl. Löper 2020: 127) bestätigen sich nicht in allen Studien (vgl. Gannon & McGilloway 2009: 460). Einstellungen unterscheiden sich je nach Schwerpunkt des SPF, wobei sich tendenziell negativere Einstellungen sowie soziale Positionen für Kinder mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ergeben (vgl. Bosse et al. 2018: 341). Längsschnittstudien zu Veränderungen der Einstellungen von Kindern zum gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne SPF stellen allerdings ein Forschungsdesiderat dar.

4 Fragestellungen und Forschungsdesign

Die qualitative Studie im Rahmen des von der VolkswagenStiftung geförderten Forschungsprojekts „Inklusion – Denken und Gestalten“ nimmt sich dem bestehenden Forschungsbedarf an und untersucht, welche Einstellungen Kinder zu schulischer Inklusion im Sinne eines weiten und engen Verständnisses haben und inwiefern sich Veränderungen der Einstellungen im Zeitverlauf ergeben. Die Ausgestaltung inklusiver Schulen ist vielfältig. Daher wird darüber hinaus die Fragestellung verfolgt, wie Kinder ihre inklusive Schule wahrnehmen und welche Erfahrungen sie mit inklusiven Bildungssettings beschreiben. Die vorliegende empirische Studie ist damit an der Schnittstelle zwischen (Grund-)schulforschung und Kindheitsforschung einzuordnen.

In der Annahme, dass sich Wahrnehmung-, Verarbeitungs- und Handlungsmuster von Kindern und Erwachsenen unterscheiden, sind Erwachsenen Grenzen gesetzt, wenn es um die Beschreibung von Lebenssituationen, Sichtweisen und Handlungsspielräumen von Kindern geht (vgl. Trautmann 2010: 13 f.). Daher kommen in der Studie Kinder selbst zu Wort. Die Datengrundlage beruht auf problemzentrierten Interviews (vgl. Witzel 2000) mit 86 Kinder mit und ohne SPF aus acht Grundschulen, einer Realschule, zwei Oberschulen sowie einem Gymnasium in Niedersachsen. Zehn Kinder haben einen diagnos-

tizierten oder vermuteten SPF in mindestens einem der Förderschwerpunkte Lernen, körperlich-motorische Entwicklung, geistige Entwicklung oder Hören. Um Veränderungen der Wahrnehmungen, Erfahrungen und Einstellungen der Befragten im Zeitverlauf zu analysieren, ist das Forschungsdesign längsschnittlich angelegt (vgl. Grimm & Schütt 2020: 407). Die Kinder wurden im Zeitraum von 2016 bis 2019 bis zu drei Mal befragt, jeweils mit einem Abstand von etwa einem Jahr. Zum Zeitpunkt der ersten Erhebung besuchten die Befragten die erste bis vierte Jahrgangsstufe. Die Datenauswertung beruht auf der qualitativen, inhaltlich strukturierenden und evaluativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz & Rädiker 2024).

5 Ergebnisse

Beschreiben die Befragten gemeinsamen Unterricht mit Kindern mit Behinderungen, beziehen sie sich bspw. auf bauliche, materielle, personelle sowie didaktische und pädagogische Voraussetzungen für inklusiven Unterricht. Zudem äußern sie Annahmen zu Handlungsweisen im Umgang miteinander: Viele Befragte sind offen für Rücksichtnahme und gegenseitige Hilfe. Teilweise werden jedoch einzelne Hilfsbedarfe generalisiert und auf andere Funktionsbereiche übertragen. Einige der Befragten sind der Auffassung, dass Kinder mit Behinderungen nicht gemäßregelt oder geärgert werden sollten. Zum Teil wird eine erzieherische Funktion gegenüber Mitschüler*innen mit Behinderung beschrieben. Es zeigt sich zudem bedürfnisorientiertes Verhalten, das konkret an den Schwierigkeiten einzelner Mitschüler*innen ansetzt.

Die Befragten beschreiben teilweise Freundschaften und gemeinsames Spiel von Kindern mit und ohne SPF. Eine Viertklässlerin erzählt von ihrem Mitschüler mit Down-Syndrom:

„Man kann eigentlich genauso mit ihm spielen [...] wie halt auch mit anderen Kindern [...]. Also das ist eigentlich komplett normal, die sagen jetzt nicht iih: oder so °h. Aber also er hat auch viele Freunde und mit ihm wird auch ganz viel gespielt und °h also die gehen eigentlich mit ihm um, so wie normale Kinder“ (Emmi_I1, Z. 28 ff.)¹.

Problematische Aspekte ergeben sich vor allem für Kinder mit SPF im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Eine Drittklässlerin erzählt:

„Ich gehe Sascha immer lieber aus dem Weg, weil man nie weiß, ob der den jetzt wehtut oder nicht und ich möchte ja nicht (.) verprügelt werden sozusagen“ (Laila_I1, Z. 120).

1 Die Namen der Kinder wurden durch Pseudonyme ersetzt.

Die befragten Kinder zeigen Verständnis für didaktische Maßnahmen wie innerer Differenzierung und Individualisierung, z. B. sagt ein Viertklässler:

„Er hat paar auch Regeln °h, dass er halt, wenn er beim Brennball den Ball wirft, darf er ein paar Matten °h weiterlaufen, weil er halt eine Behinderung hat und deswegen sonst einfach unfair wäre, °h weil er das sonst nicht wüsste und so“ (Kalle_11, Z. 130).

Allerdings stößt das Verständnis an Grenzen, wenn sich Umfang und Anforderungsniveau deutlich unterscheiden. Fairness gilt dabei gleichzeitig als Argument *für* als auch *gegen* Individualisierung.

Die Ergebnisse geben Hinweise auf (Re-)Produktion von Differenz in sozialen Interaktionen und Praktiken wie Differenzierung, Klassenwiederholungen, der Zuordnung von Schulbegleitungen zu einzelnen Kindern sowie Äußerungen von Lehrkräften. Einige Kinder ziehen dadurch bspw. Rückschlüsse auf Leistungen ihrer Mitschüler*innen und beziehen dann z. T. auch Kategorien wie gut und schlecht auf einzelne Kinder, wie sich in einer Beschreibung der Förderung einzelner Mitschüler*innen durch eine Förderlehrerin abzeichnet:

„Hm bei Mathe kommt manchmal noch eine, die das dann mit etwas schlechteren Kindern dann macht, und unsere andere Mathelehrerin ist halt für die etwas besseren dann da“ (Marlena_11, Z. 144).

Die meisten Befragten sind sich der Heterogenität ihrer Klasse bewusst und äußern diesbezüglich wertschätzende Einstellungen, z. B.:

„Aber es sind halt so welche in der Klasse, die halt die Schule ähm halt nicht so meistern wie andere, und das ist ja nicht schlimm, weil jeder ist ja auf seine Art besonders“ (Jella_12, Z. 80).

Leistungsheterogenität wird tendenziell kritischer betrachtet, ohne dabei jedoch Kinder mit Lernschwierigkeiten abzulehnen. In Bezug auf gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen lassen sich ablehnende, neutrale bis akzeptierende, befürwortende und ambivalente Einstellungen ausmachen, wobei die zehn Kinder mit SPF sind in allen Einstellungsgruppen zu finden sind. Genannte Argumente gegen schulische Inklusion beruhen überwiegend auf aus Empathie resultierenden Sorgen um das Wohlbefinden von Kindern mit Behinderungen. So sorgt sich ein Schüler bspw. um Einsamkeit von Kindern mit Behinderungen an der inklusiven Schule:

„Weil [an der Förderschule] gibt's ja auch Andere, die genauso sind wie die, und hier fühlt man sich dann auch ein bisschen einsam, wenn man der Einzige ist, der so behindert ist oder eine Krankheit hat“ (Valentin_11, Z. 142).

Die Befragten nennen verschiedene Argumente für schulische Inklusion, darunter Freundschaft und Gemeinsamkeiten zwischen Kindern mit und ohne Behinderungen. Auch hier wird u.a. aus der Perspektive von Kindern mit SPF argumentiert, indem bspw. auf die Lernchancen dieser Kinder rekurriert wird:

„Ich finde es halt auch gut, dass er °h äh auf unsere Schule geht, weil °h der kann dann auch lernen. Weil manche sagen ja auch: °h Nö du kommst nicht auf unsere Schule, du lernst ja sowieso nicht. Dass die (--) den eine Chance lassen, °h also ich finde es toll“ (Elmar_I1, Z. 93).

Unter den Befragten ergeben sich sowohl Konstanz als auch Veränderungen der Einstellungen. Einstellungsänderungen verlaufen nicht immer in die gleiche Richtung: Sie werden kritischer oder zustimmender. Zum Teil steht dies im Zusammenhang mit Erfahrungen.

6 Diskussion

Die wertschätzenden bzw. befürwortenden Einstellungen zu schulischer Inklusion bieten viele Chancen für inklusive Schulen. Dass selbst ablehnende Einstellungen oftmals auf Empathie zurückzuführend sind, deckt sich mit bisherigen Studien (vgl. Preuss-Lausitz 2005: 264). Bezüglich gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne SPF bestehen jedoch Sorgen, die ernst zu nehmen sind. Bedenkt man die zum Teil ungünstigen Erwartungen der Befragten an schulische Inklusion, braucht es eine konstruktive Bearbeitung der Erfahrungen, um alternative Entwicklungen anzuregen und Perspektiven zu erweitern. Auch Fragen nach Chancen und Risiken sozialer Teilhabe stellen komplexe Herausforderungen dar. Denn tatsächlich zeigen sich in Übereinstimmung mit dem bisherigen Forschungsstand Risiken insbesondere für Kinder mit SPF im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Bosse et al. 2018: 341).

Viele Kinder sind bereit, auf Bedürfnisse ihrer Mitschüler*innen Rücksicht zu nehmen – zum Teil auch dann, wenn sie nicht um deren SPF wissen. In einigen Klassen scheinen Lehrkräfte und Schüler*innen gemeinsam Unterstützungsmöglichkeiten für einzelne Kinder vor dem Hintergrund individueller Bedürfnisse herauszuarbeiten. Dies erfordert jedoch eine Thematisierung von Unterschieden. Dabei zeigt sich das Spannungsfeld zwischen Thematisierung und De-Thematisierung (vgl. Katzenbach 2015: 23 ff.): Klassifizierungen bergen das Risiko von Diskriminierung und Stigmatisierung (vgl. Bürli 1997: 55). Andererseits müssen im schulischen Alltag ggf. Adressierungen vorgenommen werden, um individuelle Vielfalt sowie sozio-kulturelle Unterschiede zu berücksichtigen, damit jedes einzelne Kind bestmöglich unterstützt wird. Manchmal sind Zuordnungen nicht vermeidbar, zum Teil sogar angebracht.

Denn Transparenz in Unterstützungsmaßnahmen, in das Verhältnis zwischen Lernvoraussetzungen und Anforderungsniveau und in individuelle Bedürfnisse können ein größeres Verständnis und Toleranz unter Kindern fördern und Vorbehalte abbauen. Im Unterricht braucht es dabei jedoch eine Balance zwischen Individualisierung und Gemeinsamkeit, damit Ungerechtigkeitsempfinden reduziert wird.

Zudem sind auch unterrichtliche Praktiken und Sprechakte dahingehend zu reflektieren, inwiefern sie zur (Re-)Produktion von Differenz und damit auch zu Stigmatisierungsrisiken und zur Verfestigung sozialer Ungleichheit beitragen. Denn solche Prozesse widersprechen der Zielsetzung von Inklusion.

7 Fazit und Konsequenzen

Die befragten Kinder geben aufschlussreiche Einblicke in die Wahrnehmungen und Deutungen ihres inklusiven Schulalltags. Während die Befragten tendenziell wertschätzende Einstellungen zur Heterogenität äußern, werden Leistungsunterschiede und der gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne SPF differenzierter und bisweilen auch kritischer betrachtet. Aus den Perspektiven der Befragten ergeben sich Ansatzpunkte für didaktische und pädagogische Konsequenzen. Aus den Ergebnissen lassen sich somit Bedarfe der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrer*innen für einen heterogenitätssensiblen Umgang mit Lernenden ableiten. Dafür gilt es auch angrenzende wissenschaftliche Disziplinen zu berücksichtigen: So kann der Austausch zwischen Grundschul- und Sonderpädagogik in Lehre und Wissenschaft weiter ausgebaut werden. Zudem stellt sich die Frage, wie Benachteiligung abgebaut werden kann, wenn durch die Thematisierung und spezifische Förderung Einzelner Unterschiede erst mit hervorgebracht werden (vgl. Rehklaus 2016: 110). Hier kann eine Anknüpfung an die Diversity Studies und ihre Teildisziplinen fruchtbar sein. Vor allem ermöglicht die Kindheitsforschung eine Annäherung an Perspektiven von Kindern (vgl. Betz 2022: 35). Deren Berücksichtigung ist essenziell, um inklusive Schulentwicklungsprozesse erfolgreich zu gestalten und den Anspruch an Inklusion ernst zu nehmen, Teilhabe und Partizipation aller – und damit auch explizit von Kindern – einzulösen.

Literatur

- Ajzen, Icek (1991): The Theory of Planned Behavior. In: *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50. Jg., Heft 2, 179-211.
- Alanen, Leena (1997): Soziologie der Kindheit als Projekt: Perspektiven für die Forschung. The Project for Sociologizing Childhood: Research Perspectives. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 17. Jg., Heft. 2, 162-177.
- Arndt, Ann-Kathrin; Werning, Rolf (2018): Qualitätskriterien, Bedingungen und Entwicklungsprozesse inklusiver Schulen aus Sicht von Lehrkräften, Schulleitungen und Eltern an Jakob-Muth-Preisträgerschulen. Ergebnisse der qualitativen Studie „Gute inklusive Schule“. In: Laux, Silke & Adelt, Eva (Hrsg.): *Inklusive Schulkultur: Miteinander. Leben. Gestalten. Grundlagen und Beispiele gelungener Praxis*. Münster & New York: Waxmann, 15-33.
- Betz, Tanja (2022): Kindheitsforschung meets Schülerinnen- und Schülerforschung. In: Bennewitz, Hedda; Boer, Heike de & Thiersch, Sven (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*. Münster: Waxmann, 33-44.
- Boer, Heike de; Veltens, Katrin (2022): Partizipation aus der Perspektive von Kindern. In: Bennewitz, Hedda; de Boer, Heike & Thiersch, Sven (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*. Münster: Waxmann, 163-172.
- Boer, Anke de; Pijl, Sip Jan; Minnaert, Alexander (2012): Students' Attitudes towards Peers with Disabilities: A review of the literature. In: *International Journal of Disability, Development and Education*, 59. Jg., Heft 4, 379-392.
- Bosse, Stefanie; Jäue, Jessica; Lambrecht, Jennifer; Bogda, Katja; Koch, Helvi; Spörer, Nadine (2018): Die Sicht von Kindern auf Inklusion in der Schule. Die Entwicklung eines Messinstruments zur Erhebung der Einstellung zum gemeinsamen Lernen im Grundschulalter. In: *Empirische Sonderpädagogik*. 10. Jg., Heft 4, 329-345.
- Bräu, Karin (2015): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht – eine Einführung. In: Bräu, Karin & Schlickum, Christine (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, 17-32.
- Bürli, Alois (1997): *Sonderpädagogik international. Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven*. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Gannon, Steven; McGilloway, Sinéad (2009): Children's attitudes toward their peers with Down Syndrome in schools in rural Ireland: an exploratory study. In: *European Journal of Special Needs Education*, 24. Jg., Heft 4, 455-463.
- Gaupp, Nora; Schütz, Sandra; Küppers, Lara (2022): Kinder und Jugendliche mit Behinderungen. In: Krüger, Heinz-Hermann; Grunert, Cathleen & Ludwig, Katja (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 1-45.
- Götz, Margarete; Sandfuchs, Uwe (2024): Geschichte der Grundschule. In: Götz, Margarete; Hartinger, Andreas; Heinzel, Friederike; Kahlert, Joachim; Miller, Susanne & Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. 5., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 35-49.
- Greve, Werner; Hauenschild, Katrin (2017): Einstellungen zu Inklusion in der Schule – ein Schlüssel zum Gelingen einer tiefgreifenden Reform. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12. Jg., Heft 3, 313-328.
- Grimm, Natalie; Schütt, Petra (2020): Forschungsethische und -praktische Fragen qualitativer Längsschnittforschung – Perspektiven und Herausforderungen. In: Thiersch, Sven (Hrsg.): *Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, 407-425.
- Haddock, Geoffrey; Maio, Gregory R. (2014): Einstellungen. In: Ullrich, Johannes; Stroebe, Wolfgang & Hewstone, Miles (Hrsg.): *Sozialpsychologie*. 7., vollständig überarbeitete Auflage. Berlin: Springer, S. 193-226.

- Hinz, Andreas (2014): Der Index für Inklusion – Eine Hilfe für inklusive Schulentwicklung. In: Bog-nar, Daniel & Maring, Bianca (Hrsg.): Inklusion an Schulen. Praxishandbuch zur Umsetzung mit Anleitungen. Köln: Carl Link, 33-39.
- Katzenbach, Dieter (2015): Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Dis-kurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In: Schnell, Irmtraut (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 19-32.
- Kuckartz, Udo; Rädiker, Stefan (2024): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz. 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Laukner, Josephine (2024): „Inklusion ja, aber ...“: Einstellungen und Einstellungsänderungen von Lehrerinnen und Lehrern zu schulischer Inklusion: eine qualitative Längsschnittstudie. Hildes-heim: Universitätsverlag.
- Lewalter, Doris; Diedrich, Jennifer; Goldhammer, Frank; Reiss, Kristina; Köller, Olaf (2023): Fazit PISA 2022. In: Lewalter, Doris; Diedrich, Jennifer; Goldhammer, Frank; Köller, Olaf & Reiss, Kristina (Hrsg.): PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland. Münster & New York: Waxmann, 317-321.
- Löper, Marwin Felix (2020): Einstellungen von Kindern gegenüber Peers mit Förderbedarf. Die Rolle persönlicher Ressourcen für die soziale Partizipation. Wiesbaden: Springer VS.
- Prengel, Annedore (2019): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 4., um ein Vorwort ergänzte Auf-lage. Wiesbaden: Springer VS.
- Rehklau, Christine (2016): Diversität und Inklusion. In: Lutz, Ronald & Rehklau, Christine (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Kindheitspädagogik. Eine Einführung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 109-118.
- Ruberg, Christiane; Porsch, Raphaela (2017): Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehr-kräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungs-arbeiten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 6. Jg., Heft 4, 383-415.
- Trautmann, Thomas (2010): Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Bei-spiele. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- UN – United Nations (2006): General Assembly resolution. 61/106. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. 13 December 2006, http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_61_106.pdf [letzter Zu-griff am 13.02.2025].
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum: Qualitative Sozialforschung. 1. Jg., Heft 1, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132> [letzter Zugriff am 13.02.2025].

Autorin

Ohnesorge, Lena, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin
an der Universität Hildesheim

„Ich bin mit meinen Problemen nicht alleine“ – Kollegiale Fallberatung im Lehramtsstudium zum Umgang mit beruflichen Anforderungen in inklusiven Settings

Abstract

In diesem Beitrag wird die kollegiale Fallberatung als Möglichkeit der sozialen Unterstützung der Lehramtsstudierenden im Umgang mit beruflichen Anforderungen in inklusiven Settings vorgestellt. Dazu nahmen Grundschullehramtsstudierende (N=97) an kollegialen Fallberatungsrunden im Rahmen ihres Studiums teil und wurden anschließend nach ihrem selbst eingeschätzten Lernnutzen und den wahrgenommenen Effekten auf die Selbstwirksamkeit in einem Online-Fragebogen befragt. Flankierend gaben die Studierenden in einer offenen Frage an, was sie an der kollegialen Fallberatung zum Umgang mit beruflichen Anforderungen in inklusiven Settings als besonders hilfreich ansehen. Die quantitativen deskriptiven Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden der kollegialen Fallberatung ein hohes Potenzial hinsichtlich des eingeschätzten Lernnutzens und der wahrgenommenen Effekte auf ihre Selbstwirksamkeit zuschreiben. Zudem berichten die Studierenden in inhaltsanalytischen Auswertungen, dass sie vor allem die erhaltenen Hilfestellungen, den strukturierten Ablauf und das Gefühl der sozialen Eingebundenheit während der kollegialen Fallberatungsrunden als besonders hilfreich empfunden haben. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der Implikationen für die erste Phase der Lehrkräftebildung diskutiert.

Schlüsselwörter: Kollegiale Fallberatung; berufliche Anforderungen; Lehramtsstudierende; Inklusion

1 Theoretischer und empirischer Hintergrund

1.1 Berufliche Anforderungen in inklusiven Settings

Die zunehmenden beruflichen Anforderungen von (angehenden) Lehrpersonen können insbesondere durch vielfältige Veränderungsprozesse (z. B. Inklusion, (Flucht-)Migration) einen Risikofaktor für die Gesundheit der Lehrkräfte darstellen (vgl. Chang 2009; Peperkorn et al. 2020). Besonders herausfordernd in der Grundschule ist das Unterrichten in inklusiven Settings, das in einem weiten Inklusionsverständnis nicht nur Kinder mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf umfasst, sondern mehrere Differenzlinien (z. B. Lernschwierigkeiten, Migrationshintergrund) berücksichtigt (vgl. König et al. 2019: 44 f.).

Auch bereits im Lehramtsstudium lassen sich bis zu 51 % der Studierenden gesundheitsrelevanten Risikomustern im Umgang mit solchen beruflichen Anforderungen zuordnen (vgl. Kerkhoff 2019, Bauer 2019). Dabei werden vor allem individuelle Fördermaßnahmen, didaktische Adaptionen und die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams als berufliche Anforderungen wahrgenommen, die durch die heterogene Schüler*innenschaft als komplexer angesehen werden und mit der Gefahr für gesundheitsbeeinträchtigende Folgen für die (angehenden) Lehrkräfte einhergehen können (vgl. Peperkorn & Horstmann 2019: 183 ff.). Vor allem vor dem Hintergrund der aktuellen Problematik des Lehrkräftemangels an deutschen Schulen, den vorzeitigen Pensionierungen sowie vielen langfristigen Krankheitsausfällen von Lehrkräften (vgl. Toropova, Myrberg & Johansson 2021: 72 ff.) kommt deren frühzeitiger Professionalisierung zum Umgang mit beruflichen Anforderungen in inklusiven Settings eine zusätzliche Bedeutung zu.

Den beruflichen Anforderungen stehen Ergebnissen der Lehrer*innenbelastungsforschung zufolge Ressourcen, wie beispielsweise die soziale Unterstützung und die Selbstwirksamkeit gegenüber (vgl. Demerouti & Nachreiner 2018: 122). So zeigen beispielsweise Oetjen et al. (2021: 383), dass Lehrkräfte zum erfolgreichen Umgang mit beruflichen Anforderungen in inklusiven Settings am häufigsten die soziale Unterstützung im Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeit als hilfreiche Ressourcen beschreiben. Eine Form der sozialen Unterstützung stellt die kollegiale Fallberatung dar, die als Möglichkeit des kollegialen Austauschs ein großes Potenzial mit sich bringt und im Lehrberuf eine hohe Akzeptanz findet (vgl. Rank 2022: 239). Eine kollegiale Fallberatung lässt sich als ein strukturiertes Beratungsgespräch in der Gruppe definieren, bei dem ein Teilnehmender von anderen Teilnehmenden beraten wird (vgl. Tietze 2018: 11). Die kollegiale Fallberatung verfolgt dabei das Ziel, gemeinsam Lösungsansätze für eine berufliche Schlüsselfrage zu finden und

kommt zeit- und kostenökonomisch ohne zusätzliche Hilfsmittel oder externe Berater*innen aus (vgl. Spangler 2012: 46).

Der Ablauf einer kollegialen Fallberatung ist übereinstimmend in diversen Modellen an feste Schritte gebunden (vgl. Tietze 2018: 19). In der vorliegenden Studie orientieren sich diese Schritte an dem Heilsbronner Modell (vgl. Spangler 2012: 43) mit den Rollen einer fallgebenden Person, einer fallberatenden Gruppe sowie einer moderierenden Person. In einem ersten Schritt wird die Problemsituation vorgetragen, im zweiten Schritt sind Nachfragen zu der Problemsituation durch die fallgebende Person möglich und im dritten Schritt werden erste Assoziationen und Gedanken der Gruppe zu dem eingebrachten Fall gesammelt. Im vierten Schritt steht die Rückmeldung der fallgebenden Person zu den eingebrachten Assoziationen und Gedanken der Gruppe im Fokus, gefolgt im fünften Schritt von Lösungsvorschlägen und Handlungsoptionen für den eingebrachten Fall durch die fallberatende Gruppe. Im sechsten Schritt findet eine erneute Rückmeldung der fallgebenden Person zu den eingebrachten Lösungsvorschlägen und Handlungsoptionen statt. Der abschließende letzte Schritt dient einer gemeinsamen Reflexion und einem abschließenden Austausch unter allen Teilnehmenden. Die Moderation leitet während der Fallberatung zu den einzelnen Schritten über und achtet auf einen angemessenen zeitlichen Rahmen.

1.2 Kollegiale Fallberatung als soziale Ressource zum Umgang mit beruflichen Anforderungen in inklusiven Settings

Im Lehrberuf kann eine kollegiale Fallberatung in allen drei Phasen der Lehrkräftebildung eingesetzt werden und mit Lehrkräften, Lehramtsanwärter*innen und Lehramtsstudierenden in der Aus- und Fortbildung durchgeführt werden (vgl. Abelein & Hanglberger 2018; Baumann & Martschinke 2021; Wiederseiner & Martschinke 2023). Dabei können komplexe Handlungssituationen und berufliche Schlüsselfragen (z.B. Schwierigkeiten mit einzelnen Schüler*innen) einen „Fall“ der kollegialen Beratung darstellen, der in der Gruppe bearbeitet wird (vgl. Tietze 2018: 27 f.).

Durch die Teilnahme an kollegialen Fallberatungen kann sich zum einen die Kooperationsbereitschaft und Teamfähigkeit durch die gegenseitige wahrgenommene Unterstützung erhöhen (vgl. Schmid, Veith, Weidner 2010, Sauer & Knebel 2018). Zum anderen berichten Lehrkräfte von günstigen Effekten durch die Teilnahme an der kollegialen Fallberatung auf ihre wahrgenommenen beruflichen Anforderungen (vgl. Meißner et al. 2018; Abelein & Hanglberger 2018). Des Weiteren können durch die Fallberatungsrunden die eigene berufliche Praxis und die eigenen Kompetenzen, wie beispielsweise Problemlösefähigkeiten weiterentwickelt werden (vgl. Tietze 2018: 19 f.).

Auch im Lehramtsstudium sind bereits erste empirische Befunde zur Bedeutung von kollegialer Fallberatung und deren positiver Bewertung durch die Studierenden vorhanden (vgl. Preuß, Cordes-Finkenstein, Löw 2020, Meißner & Greiner 2022). Liebner et al. (2022: 140 ff.) weisen beispielsweise auf die stabilen Selbstwirksamkeitserwartungen von fallgebenden Studierenden im Vergleich zu fallberatenden Studierenden in kollegialen Fallberatungen hin. Auch Preuß, Cordes-Finkenstein und Löw (2020: 161 ff.) geben erste Hinweise dazu, dass das Angebot einer kollegialen Fallberatung im Lehramtsstudium von den Studierenden häufig angenommen wird. Während Lehrkräfte und Lehramtsanwärter*innen im Vorbereitungsdienst vor allem über Fälle aus ihrem eigenen täglichen Schulalltag sprechen, bringen die Lehramtsstudierenden in die Fallberatungsrunden Herausforderungen und Probleme aus ihren Praktika in der Schule als Fälle (z. B. Umgang mit Unterrichtsstörungen, Schwierigkeiten mit einzelnen Schüler*innen) ein. Bislang ist jedoch noch offen, was die Lehramtsstudierenden an den kollegialen Fallberatungen, besonders bezogen auf den Umgang mit beruflichen Anforderungen in inklusiven Settings und eine heterogene Schüler*innenschaft als hilfreich wahrnehmen.

2 Methodisches Vorgehen

2.1 Fragestellungen

Um den genannten Forschungslücken hinsichtlich der kollegialen Fallberatung im Lehramtsstudium zu begegnen, geht der Beitrag folgenden Fragestellungen nach:

- Wie schätzen die Grundschullehramtsstudierenden ihren selbst eingeschätzten Lernnutzen und die wahrgenommenen Effekte auf ihre Selbstwirksamkeit in inklusiven Settings nach der Teilnahme an der kollegialen Fallberatung ein?
- Welche Aspekte der kollegialen Fallberatung beschreiben die Grundschullehramtsstudierenden zum Umgang mit beruflichen Anforderungen in inklusiven Settings als besonders hilfreich?

2.2 Stichprobe

Die teilnehmenden bayerischen Grundschullehramtsstudierenden (N=97) aus vier Lehrveranstaltungen waren überwiegend weiblich (89 %), durchschnittlich 22 Jahre alt (SD=4.29) und studierten zum Zeitpunkt der Erhebung im vierten Semester (SD=1.33). Alle Studierenden, die an den kollegialen Fallberatungen teilgenommen haben, absolvierten bisher mindestens ein Praktikum an einer Grundschule im Rahmen ihres Studiums und haben stundenweise eigenverantwortlich in inklusiven Settings unterrichtet. Die kollegialen

Fallberatungen fanden im Rahmen einer Lehrveranstaltung im Grundschul-lehramtsstudium zum Thema Umgang mit beruflichen Anforderungen in inklusiven Settings statt, zu dem sich die Studierenden im Wahlpflichtbereich Grundschulpädagogik freiwillig angemeldet haben. Jede kollegiale Fallberatungsrunde umfasste ca. 45 Minuten und wurde in Kleingruppen mit je 8-10 Studierenden durchgeführt. Die Moderation der kollegialen Fallberatung wurde jeweils von der Seminarleitung übernommen und die eingebrachten Fälle stammten von den Studierenden aus ihren bisherigen praktischen Erfahrungen in inklusiven Settings (z.B. Umgang mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Umgang mit Kindern mit Aufmerksamkeits- und Konzentrationsschwierigkeiten).

2.3 Erhebungsinstrument

Nach der Teilnahme an den kollegialen Fallberatungsrunden wurden die Studierenden im Rahmen eines Online-Fragebogens auf einer vierstufigen Ratingskala (1 = „stimmt gar nicht“ bis 4 = „stimmt genau“) im geschlossenen Antwortformat zu ihrem subjektiv eingeschätzten Lernnutzen, den wahrgenommenen Effekten auf ihre Selbstwirksamkeit sowie in einer offenen Frage zu hilfreichen Elementen der kollegialen Fallberatung für den Umgang mit beruflichen Anforderungen befragt (s. Tab. 1). Dabei erfolgte ein Rückgriff auf erprobte Skalen, die für die kollegiale Fallberatung kontextualisiert wurden. Die Schätzung der internen Konsistenz zeigt, dass sich dessen Werte als gut bis sehr gut interpretieren lassen.

Tab. 1: Erhebungsinstrument (Skala bzw. Frage, Anzahl der Items, Beispielitem und Reliabilitätskoeffizient Cronbachs Alpha)

Skala bzw. Frage	Items	Beispielitem	Reliabilitätskoeffizient
Subjektiv eingeschätzter Lernnutzen der kollegialen Fallberatung (adaptiert nach Haenisch 1990)	2	„Die Übung kollegiale Fallberatung wird mir helfen, positiv mit den Anforderungen meiner Praktikumsphasen und meines späteren Berufsalltags umzugehen.“	.72*
Wahrgenommene Effekte auf die Selbstwirksamkeit der kollegialen Fallberatung (adaptiert nach Haenisch 1990)	2	„Ich fühle mich durch die Teilnahme an der kollegialen Fallberatung in der Lage, die Inhalte der Übung in meinen Praktikumsphasen und in meinem späteren Berufsalltag anzuwenden.“	.80*

Skala bzw. Frage	Items	Beispielitem	Reliabilitätskoeffizient
Was fanden Sie an der kollegialen Fallberatung besonders hilfreich, um mit beruflichen Anforderungen umzugehen?		Offene Fragestellung	

N=97, *Cronbachs Alpha

Die Auswertung der offenen Fragestellung zu den hilfreichen Elementen der kollegialen Fallberatung erfolgte mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022: 64 ff.) mit einer Kombination aus deduktiver und induktiver Kategorienbildung sowie einer anschließenden Quantifizierung der Aussagen.

3 Ergebnisse

Die deskriptiven Ergebnisse zeigen, dass sowohl der subjektiv eingeschätzte Lernnutzen der Studierenden ($M=3.51$, $SD=.44$) als auch die wahrgenommenen Effekte auf die Selbstwirksamkeit ($M=3.52$, $SD=.43$) über der theoretischen Skalenmitte von $M=2.5$ liegen. Damit werden sie von den von den Studierenden nach der Teilnahme an der kollegialen Fallberatung sehr hoch und damit sehr positiv bewertet. Zwischen dem Lernnutzen und den wahrgenommenen Effekten auf die Selbstwirksamkeit zeigt sich zudem eine signifikante positive Korrelation ($r=.41$, $p=.001$).

Die qualitativen Ergebnisse zur Fragestellung nach den hilfreichen Elementen der kollegialen Fallberatung lassen sich in sechs Hauptkategorien differenzieren. Dabei wurden Hauptkategorie 1 bis 4 deduktiv in Anlehnung an Baumann, Grüning, Martschinke (2022: 289) gebildet und induktiv um Hauptkategorie 5 und 6 ergänzt. Zudem wurde Cohens Kappa als Maß der Intercoderübereinstimmung gebildet, dessen Werte als gut bis sehr gut zu interpretieren sind (s. Tab. 2).

Von den Studierenden wird zum Umgang mit beruflichen Anforderungen in inklusiven Settings an der kollegialen Fallberatung am häufigsten in der ersten Hauptkategorie ($n=21$) die erhaltenen Hilfestellungen (1) während der Fallberatungsrunden angesprochen. Am zweithäufigsten ($n=19$) beschrieben die Studierenden den strukturierten Ablauf der kollegialen Fallberatung (2) nach festgelegten Schritten und einem zeitlichen Rahmen. Auch das Gefühl der sozialen Eingebundenheit (3) stellt für die Studierenden ein hilfreiches Element während der kollegialen Fallberatungen dar ($n=18$). Hier beschreiben sie vor allem das soziale Miteinander, die Gruppenzugehörigkeit und das Gefühl, mit

den eigenen Problemen nicht alleine zu sein. In Hauptkategorie vier wird der Perspektivwechsel (4), der in der kollegialen Fallberatung angeregt wird, als hilfreiches Element benannt ($n=11$), um verschiedene Blickwinkel auf eine herausfordernde Situation einzunehmen, die zur Lösung hilfreich sein können. In Hauptkategorie fünf wird grundsätzlich das Kennenlernen der Methode der kollegialen Fallberatung (5) angesprochen ($n=11$), da viele Studierende im Rahmen dieser Lehrveranstaltung erstmalig die kollegiale Fallberatung kennengelernt und durchgeführt haben. Am wenigsten ($n=8$) wird von den Studierenden der Praxisbezug (6) als hilfreiches Element angesprochen, welcher vor allem durch die eingebrachten Fälle der Studierenden aus deren Schul- und Unterrichtspraxis gegeben ist.

Tab. 2: Kategoriensystem zu den hilfreichen Elementen der kollegialen Fallberatung (absteigend sortiert nach den Häufigkeiten der Nennungen) mit Beispielaussagen der Studierenden und Cohens Kappa

Hauptkategorie	Beispiel	n	Cohens Kappa
(1) Erhaltene Hilfestellungen	„konkrete Handlungsschritte und Ideen bekommen, wie beispielsweise ein Notfallplan für ein Kind“	21	.88
(2) Strukturierter Ablauf	„das schrittweise Vorgehen bei einer kollegialen Fallberatung“	19	1.00
(3) Soziale Eingebundenheit	„das Gefühl, in einer Gruppe gemeinsam Probleme zu lösen“	18	.92
(4) Perspektivenwechsel	„verschiedene Blickwinkel auf eine problematische Situation erhalten“	11	.81
(5) Kennenlernen der Kollegialen Fallberatung	„die Methode überhaupt mal kennenzulernen“	11	.90
(6) Praxisbezug	„praktische Arbeit an einer Problemsituation direkt aus der Schule“	8	.87
Gesamt		88	

4 Diskussion

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass die teilnehmenden Studierenden der kollegialen Fallberatungen ihren selbst eingeschätzten Lernnutzen und die wahrgenommenen Effekte auf die Selbstwirksamkeit zum Umgang mit beruflichen Anforderungen sehr positiv bewerten.

Ähnlich zu Lehramtsanwärter*innen nach Baumann, Grüning, Martschinke (2022: 289) sehen auch die Studierenden vor allem die erhaltenen Hilfestellungen, den strukturierten Ablauf nach einer Schritt-für-Schritt Anleitung und die soziale Eingebundenheit in der Gruppe als hilfreiche Aspekte der kollegialen Fallberatung zum Umgang mit beruflichen Anforderungen in inklusiven Settings an.

An Limitationen kann bei der vorliegenden Untersuchung zum einen die Repräsentativität und Auswahl der Stichprobe angeführt werden. Es nahmen nur Studierende an den kollegialen Fallberatungen teil, die sich im Wahlpflichtbereich ihres Studiums freiwillig für die Lehrveranstaltung angemeldet haben. Zudem kann einschränkend angemerkt werden, dass der Lernnutzen und die Selbstwirksamkeit lediglich mittels Selbsteinschätzungen der Studierenden evaluiert wurden. Außerdem sind aufgrund der querschnittlichen Anlage der Studie keine langfristigen Aussagen über den zukünftigen Einsatz und die Teilnahme der Studierenden an kollegialen Fallberatungen möglich. Auch mögliche Unterschiede zwischen den Fallberatungsgruppen wurden nicht untersucht, was Bestandteil zukünftiger Forschungsarbeiten sein kann.

Dennoch verdeutlichen die Ergebnisse das von den Befragten wahrgenommene Potenzial kollegialer Fallberatung im Lehramtsstudium als Möglichkeit der sozialen Unterstützung zum Umgang mit beruflichen Anforderungen in inklusiven Settings. Besonders der selbst eingeschätzte Lernnutzen und die wahrgenommenen Effekte auf die Selbstwirksamkeit können als Hinweise auf ein gestärktes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten der Studierenden interpretiert werden. Wobei auch kritisch zu bedenken ist, dass hohes Selbstvertrauen bei gleichzeitig geringeren tatsächlichen Kompetenzen zu einer Überschätzung der eigenen Wirksamkeit führen kann. Auch die wahrgenommene soziale Eingebundenheit und die erhaltenen Hilfestellungen zum Umgang mit verschiedenen Heterogenitätsmerkmalen von Schüler*innen während der kollegialen Fallberatung verdeutlichen das Potenzial der sozialen Unterstützung im Umgang mit beruflichen Anforderungen, die die Studierenden in inklusiven Settings wahrnehmen. Daher sollten bereits in der ersten Phase der Lehrkräftebildung verstärkt Möglichkeiten des kollegialen Austauschs, wie die kollegiale Fallberatung, als soziale Unterstützungsmaßnahme eingesetzt werden, um die Studierenden mit ihren Problemen nicht alleine zu lassen und eine kooperative Haltung für den Berufsalltag anzubahnen. Soziale Unterstützungsmaßnahmen (z. B. kollegiale Fallberatungen) könnten insgesamt eine präventive Möglichkeit darstellen, passfähige Handlungskompetenzen für den Schulalltag zu entwickeln, um mit möglichen Belastungen umzugehen. Um langfristige Effekte auf weitere Aspekte (z. B. tatsächliche Entlastung) zu entfalten, sollten sie jedoch nicht nur im Lehramtsstudium, sondern in allen Phasen der Lehrkräftebildung etabliert werden.

Literatur

- Abelein, P. & Hanglberger, S. (2018): „Lieber beraten als belastet“: Kollegiale Fallberatung an Schulen – Empirische Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften. *Sonderpädagogische Förderung*, 63(2), 185-207.
- Bauer, J. (2019): *Personale Gesundheitsressourcen im Studium und Arbeitsleben*. Wiesbaden: Springer.
- Baumann, R., Grüning, M. & Martschinke, S. (2022): Kollegiale Fallberatung in der zweiten Ausbildungsphase zum Umgang mit Herausforderungen in inklusiven Settings. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4(3), 279-295.
- Baumann, R. & Martschinke, S. (2021): Belastete Lehramtsanwärter*innen in inklusiven Settings. Fallbasiert vs. selbstreflexiv trainieren? *Journal für LehrerInnenbildung* 21 (1), 86-94.
- Chang, M. L. (2009): An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193-218.
- Demerouti, E. & Nachreiner, F. (2019): Zum Arbeitsanforderungen-Arbeitsressourcen-Modell von Burnout und Arbeitsengagement – Stand der Forschung. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft* 73, 119-130.
- Kerckhoff, M. (2019): Verhaltensmuster von Studierenden des Lehramts für die Primarstufe. In: Donie, C. (Hrsg.) (2019): *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer*. Wiesbaden: Springer, 47-51.
- König, J., Gerhard, K., Kaspar, K. & Melzer, C. (2019): Professionelles Wissen von Lehrkräften zur Inklusion: Überlegungen zur Modellierung und Erfassung mithilfe standardisierter Testinstrumente. *Pädagogische Rundschau*, 73(1), 43-64.
- Liebner, S., Wagner, S., Kobs, S., Rogge, F., Krauskopf, K., & Knigge, M. (2022): Kollegiale Fallberatung in der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung - Ein Instrument zur Förderung der Selbstwirksamkeit angehender Lehrkräfte? In: Schröter, A., Kortmann, M., Schulze, S., Kempfer, K., Anderson, S., Sevdiren, G., Bartz, J., Kreutchen, C. (Hrsg.) (2022): *Inklusion in der Lehramtsausbildung - Lerngegenstände, Interaktionen und Prozesse*. Münster: Waxmann, 131-146.
- Mayring, P. (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Meißner, S., & Greiner, F. (2022): Was kann Peer-to-Peer-Beratung leisten? Eine empirische Studie zu den Möglichkeiten und Grenzen Kollegialer Fallberatung im Lehramtsstudium. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4(3), 213-232.
- Meißner, S., Semper, I., Roth, S. & Berkemeyer, N. (2018): Gesunde Lehrkräfte durch kollegiale Fallberatung?: Ergebnisse einer qualitativen Evaluationsstudie im Rahmen des Projekts „Gesunde Lehrkräfte durch Gemeinschaft“. *Prävention und Gesundheitsförderung*. 14, 15-21.
- Oetjen, B., Martschinke, S., Elting, C., Baumann, R. & Wissenbach, L. (2021): Ressourcen von Grundschullehrkräften in inklusiven Settings und ihr Zusammenspiel mit inklusiver Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14, 375-390.
- Peperkorn, M. & Horstmann, D. (2019): Gesundheitserleben von Lehrkräften im inklusiven Unterricht: Analysen unter besonderer Berücksichtigung der Schulform. *Prävention und Gesundheitsförderung* 14 (2), 183-189.
- Peperkorn, M., Müller, K., Mertz, K., & Paulus, P. (2020): Dealing with inclusion—teachers’ assessment of internal and external resources. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17.
- Preuß, C., Cordes-Finkensteiner, V. & Löw, M. (2020): „Peer to Peer“: Lernbegleitung in den universitären Praxisphasen durch kollegiale Fallberatung. In: Hesse, F., Lütger, W. (Hrsg.): *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 145-166.
- Rank, A. (2022): Professionalisierung von Grundschullehrkräften durch Fortbildung. In: Mammes, I., Rotter, M. (Hrsg.): *Professionalisierung von Grundschullehrkräften*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 233-245.

- Sauer, D. & Knebel, M. (2018): „Kollegiale Unterrichtshospitation und kollegiale Beratung als Bausteine der Personalentwicklung im Kontext der erweiterten Schulleitung: Grundlagen – Praxisbezüge – Perspektiven“. Bamberg: opus.
- Schmid, B., Veith, T. & Weidner, I. (2010): Einführung in die kollegiale Beratung. Heidelberg: Carl-Auer.
- Spangler, G. (2012): Kollegiale Beratung. Heilsbronner Modell zur kollegialen Beratung. Nürnberg: mabase-Verlag.
- Tietze, K.-O. (2018): Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln (9. Auflage). Reinbeck: Rowohlt.
- Toropova, A., Myrberg, E. & Johansson, S. (2021): Teacher Job Satisfaction: The Importance of School Working Conditions and Teacher Characteristics. *Educational Review*, 73, 71-97.
- Wiederseiner, V. & Martschinke, S. (2023): Umgang mit Belastungen in inklusiven Settings. Erste Evaluationsergebnisse eines Seminars zum ressourcenorientierten Umgang mit Belastungen - In: Haider, M., Böhme, R., Gebauer, S., Gößinger, C., Munser-Kiefer, M., Rank, A. (Hrsg.) (2023): Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 172-177.

Autorin

Wiederseiner, Victoria, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Institut für Grundschulforschung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, ORCID: 0009-0001-3187-8460

Lern-, Unterrichts- und Schulentwicklung

*Selma Cejvan, Victoria Wiederseiner, Vanessa Jandl
und Sabine Martschinke*

Wie Kinder bei Klassenregeln, Klassendiensten und der Sitzordnung ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten wahrnehmen – Erste Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Grundschulkindern

Abstract

Um gelingende Mitbestimmung und damit Demokratiebildung bereits in der Grundschule ermöglichen zu können, ist die Perspektive der Kinder auf ihre wahrgenommenen Mitbestimmungsmöglichkeiten im schulischen Kontext bedeutsam.

Eingebettet in das Projekt *MiKi* „Mitbestimmungsmöglichkeiten (im Unterricht) aus der Perspektive von Kindern“ werden qualitative Daten aus Gruppendiskussionen (N=22) mit Grundschulkindern (N=173) aus der 1. bis 4. Jahrgangsstufe zu ihren wahrgenommenen Mitbestimmungsmöglichkeiten auf der organisatorischen Ebene in der Klasse (Klassenregeln, Klassendienste, Sitzordnung) berichtet. Es zeigt sich, dass von den insgesamt 86 Aussagen der Kinder zu ihren Mitbestimmungsmöglichkeiten am häufigsten auf der Hauptkategorieebene das (1) *Informiert- und Gehört-werden* (n=26) und auf Subkategorieebene die *Sitzordnung* (n=44) genannt werden. In geringerem Umfang wird auf die *Klassendienste* (n=26) und *Klassenregeln* (n=16) Bezug genommen. Die Ergebnisse zeigen die Ausbaumöglichkeiten der Mitbestimmung in diesem Bereich, die auch vor dem Hintergrund der Implikationen für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften in der unterrichtlichen Praxis diskutiert werden.

Schlüsselwörter: Mitbestimmungsmöglichkeiten; Demokratiebildung; Grundschul Kinder; Gruppendiskussionen

1 Theoretisch-empirische Verortung

Den Blick verstärkt auf Kinder als wichtige Akteur*innen der Grundschule zu richten und ihre Anliegen ernst zu nehmen, erscheint vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen ein immer wichtiger werdendes Ziel grundlegender Bildung und damit früher Demokratiebildung. Da Kinder besondere Bedürfnisse haben, werden ihnen Kinderrechte zugesprochen, die im Rahmen der UN-Kinderrechtskonvention (vgl. BMFSFJ 2022) verankert sind. Dies schließt auch Beteiligungsrechte ein, insbesondere das Recht auf Mitbestimmung (vgl. Art. 12, UN-KRK: 15).

In der vorliegenden Studie wird Mitbestimmung in Anlehnung an Ertl, Martschinke und Grüning (2022: 75 f.) anhand der folgenden vier Facetten, welche die Forderung nach mehr Mitbestimmung aus der Kinderperspektive widerspiegeln, operationalisiert: *Informiert- und Gehört-werden, Mitplanen und Mitberaten, Mitwirken und Mitgestalten* sowie *Mitentscheiden*. Alle vier Facetten sind gleichwertig und bedeutsam für gelingende Mitbestimmungsprozesse, wenn auch das Maß der Mitbestimmung von Facette zu Facette graduell zunimmt und damit mehr Beteiligung für die Kinder einhergeht. Mitbestimmung wird zudem als kollektiver Aushandlungsprozess verstanden (vgl. Müller-Kuhn & Häbig 2022: 61), der die gesamte heterogene Schüler*innenschaft im Sinne der Inklusion in den Blick nimmt (vgl. Cejvan 2024: 249) und somit von der Selbstbestimmung abzugrenzen ist. Das Kollektiv bezieht sich hierbei vorrangig auf die Lehrer*innen-Schüler*innen-Ebene, wobei auch die Interaktion auf der Schüler*innen-Schüler*innen-Ebene mitgedacht wird.

Wenngleich Kindern das Recht auf Mitbestimmung durch die UN-Kinderrechtskonvention (Art. 12) zugesichert wird, zeigt die World Vision Kinderstudie, dass Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Wahrnehmung der Kinder noch auf niedrigem Niveau im schulischen Kontext gewährt werden (vgl. Neumann et al. 2018). Zu diesem Ergebnis kommen auch weitere nationale und internationale Studien, die in ihrem Design durch vorrangig groß angelegte Stichproben mit einem quantitativen Forschungszugang dominieren (vgl. Ertl et al. 2022: 79 ff.).

Aus Einzelinterviews mit Grundschulkindern, eingebettet in die qualitative Kinderstudie „Kinder reden mit“ (vgl. Martschinke et al. 2023: 8 ff.), geht hervor, dass Kinder bei der Sitzordnung verhältnismäßig wenige Mitbestimmungsmöglichkeiten wahrnehmen und die Entscheidungshoheit bei der Lehrkraft liegt. Bei älteren Kindern und Jugendlichen (Sekundarstufe I) zeigt sich hingegen ein konträres Bild: Sie nehmen insbesondere bei der Sitzordnung häufig Mitbestimmungsmöglichkeiten wahr (vgl. Quenzel et al. 2023: 107 f.). Aus den vorliegenden Befunden lässt sich ableiten, dass Grundschulkindern bei der Sitzordnung, aber auch flächendeckend auf der organisatorischen Ebene, mehr Mitbestimmung zugestanden werden könnte.

Es konnte zudem gezeigt werden, dass eine unterschiedliche Wahrnehmung der Mitbestimmung zwischen den schulischen Akteur*innen besteht. So schätzen Lehrkräfte die eröffneten Mitbestimmungsmöglichkeiten höher ein als Kinder (vgl. Grundmann et al. 2000; Forde et al. 2018).

Mitbestimmung darf nicht ausschließlich aus theoretischer Perspektive als kollektiver Aushandlungsprozess verstanden werden. Vielmehr bedarf es eines methodischen Zugangs, der neben den individuellen Einschätzungen auch die Dynamik der Gruppe und die daraus entstehenden kollektiven Perspektiven der Kinder in den Blick nimmt. An diesem Forschungsbedarf (vgl. Martschinke et al. 2023:3) setzt das *MiKi*-Projekt an, indem Gruppendiskussionen mit Grundschulkindern als Forschungszugang gewählt wurden, um kollektive Einblicke in die Mitbestimmungsmöglichkeiten aus der Kinderperspektive zu erlangen.

2 Fragestellung

Auf Basis der dargelegten Forschungsbefunde ergibt sich folgende Fragestellung: *Wie nehmen Grundschul Kinder ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten auf der organisatorischen Ebene in der Klasse (Klassenregeln, Klassendienste, Sitzordnung) wahr?*

3 Methodisches Vorgehen

Die Studie, bestehend aus zwei Teilstudien, wurde von 2021 bis 2023 im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) durchgeführt. Die erste Teilstudie bestand zum einen aus einer Desktoprecherche, um entsprechende Bedarfe für qualitätsvolle Mitbestimmungsmöglichkeiten ableiten zu können. Zum anderen wurden Expert*innen aus unterschiedlichen Bildungsorten in einem Gruppendelphi zu ihrer Einschätzung der Demokratiebildung von Grundschulkindern befragt (vgl. Martschinke et al. 2022). Die zweite Teilstudie (*MiKi*-Projekt) beschäftigt sich mit der individuellen und kollektiven Kinderperspektive auf ihre wahrgenommenen Mitbestimmungsmöglichkeiten, wobei die kollektive Perspektive der Kinder, die im Fokus des vorliegenden Beitrags steht, über Gruppendiskussionen erfasst wurde.

3.1 Stichprobe

Im Rahmen von 22 Gruppendiskussionen in drei Bundesländern (Bayern, Hessen und Sachsen), in sechs Schulen und insgesamt zwölf Klassen, wurden 173 Kinder zu ihren Mitbestimmungsmöglichkeiten in Schule und Unterricht befragt. Die Gruppendiskussionen wurden in den Jahrgangsstufen eins bis vier durchgeführt, wobei hier die Jahrgangsstufen zwei und vier mit knapp

38 % und 32 % dominieren. Die Anzahl der teilnehmenden Mädchen und Jungen ist dabei in etwa gleich verteilt.

3.2 Erhebungsinstrumente und Auswertungsverfahren

Die Gruppendiskussionen als qualitativer Forschungszugang wurden entlang eines Leitfadens zur Erfassung der kollektiven Perspektive der Kinder durch inhaltliche und organisatorische Impulse seitens der Moderatorin geführt. Um eine kindgerechte Befragung gewährleisten zu können, wurden die Gruppendiskussionen in ein angemessenes Setting eingebettet. Mithilfe eines Erzähltheaters mit Fingerpuppen (s. Abb. 1) sollten die Kinder dazu ermutigt werden, über ihre Erfahrungen und Wünsche hinsichtlich der wahrgenommenen Mitbestimmungsmöglichkeiten im schulischen und unterrichtlichen sowie außerschulischen und außerunterrichtlichen Kontext zu berichten. Die Geschichte, die den Schüler*innen eingangs präsentiert wurde, handelt von Dschungeltieren, die den Kindern über ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Dschungelschule erzählen. Die Besonderheit besteht darin, dass jedes dieser Dschungeltiere eine Mitbestimmungsfacetten (vgl. Ertl et al. 2022: 75 f.) verkörpert.

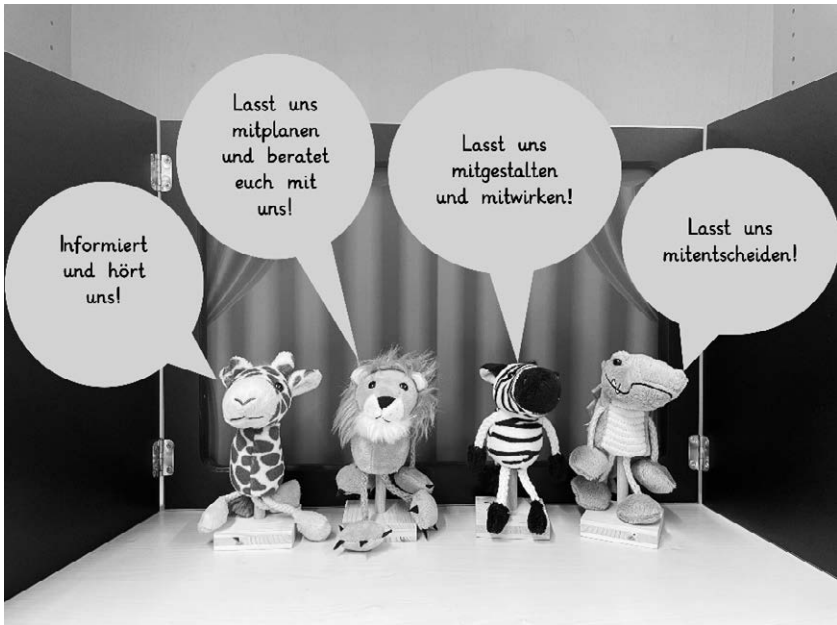


Abb. 1: Erzähltheater mit Fingerpuppen (eigene Darstellung).

Dabei standen drei Leitfragen zu den wahrgenommenen Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder im Fokus. Die erste und für den vorliegenden Beitrag relevante Leitfrage bezieht sich auf die Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Klasse („Denke an einen normalen Schultag. Wie bestimmst du mit?“). Anschließend wurden explizite Nachfragen zu den wahrgenommenen Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Sitzordnung, den Klassenregeln und den Klassendiensten gestellt. Die Daten wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022: 64 ff.) deduktiv-induktiv ausgewertet und anschließend quantifiziert. Dabei wurden deduktive Kategorien nach den Mitbestimmungsfacetten von Ertl et al. (2022: 75 f.) gebildet und um eine induktive Kategorie ergänzt. Um die Güte des Vorgehens abzusichern, wurde zudem eine InterCoderübereinstimmung durchgeführt, deren Werte in Form von Cohens Kappa als gut bis sehr gut interpretierbar sind ($.79 \leq \text{Cohens } \kappa \leq 1.00$).

4 Ergebnisse

In den Gruppendiskussionen lassen sich in der ersten Leitfrage zu den Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Klasse von den insgesamt 132 Aussagen der Grundschul Kinder 86 Aussagen dem Bereich *Mitbestimmung* auf der organisatorischen Ebene zuordnen. 46 Nennungen beziehen sich dabei auf *keine Mitbestimmung* und deuten an, dass ein doch erheblicher Anteil der Kinder keine Mitbestimmung bei der Sitzordnung sowie bei den Klassenregeln und Klassendiensten erlebt. Im Folgenden sollen die 86 Aussagen zu den Mitbestimmungsmöglichkeiten aus der Perspektive der Kinder im Fokus stehen (Tab. 1). Diese lassen sich in vier Hauptkategorien weiter ausdifferenzieren, wobei die Hauptkategorien (1), (2) und (4) deduktiv in Anlehnung an die Mitbestimmungsfacetten nach Ertl et al. (2022: 75 f.) gebildet wurden. Hauptkategorie (3) entstand auf induktivem Weg. Es zeigt sich, dass die Kinder am häufigsten Mitbestimmungsmöglichkeiten auf der organisatorischen Ebene im Bereich des (1) *Informiert- und Gehört-werdens* ($n=26$) wahrnehmen. Dabei berichten die Kinder beispielsweise, dass sie einen Wunsch äußern können, den die Lehrkraft dann aufnimmt. Am zweithäufigsten sprechen die Kinder das (2) *Mitentscheiden* auf der organisatorischen Ebene ($n=22$) an, beispielsweise bei den Klassenregeln. In der dritten Hauptkategorie berichten die Kinder mit 21 Nennungen über (3) *unspezifische Mitbestimmungsmöglichkeiten*, die sich nicht explizit einer Facette zuordnen lassen. Am wenigsten werden von den Kindern Mitbestimmungsmöglichkeiten im Bereich des (4) *Mitplanens/Mitberatens & Mitwirkens/Mitgestaltens* ($n=17$) angesprochen, die sich beispielsweise auf das gemeinsame Erstellen eines Plakats zu den Klassenregeln beziehen.

Tab. 1: Hauptkategorien der Mitbestimmungsmöglichkeiten auf der organisatorischen Ebene (absteigend sortiert nach Häufigkeiten)

Hauptkategorie	n	Beispiel	Cohens Kappa
(1) Informiert- und Gehört-werden	26	„Wir dürfen einen Wunsch äußern und die Lehrerin schaut dann, wie es passt.“ (0602a)	.92
(2) Mitentscheiden	22	„Wir durften manchmal bei den Klassenregeln mitentscheiden.“ (0501a)	.79
(3) Mitbestimmung unspezifisch	21	„Beim Sitzplatz mitbestimmen.“ (0302b)	.94
(4) Mitplanen/Mitberaten & Mitwirken/Mitgestalten	17	„Wir haben gemeinsam ein Plakat mit den Regeln von uns, zum Beispiel, dass man nicht jemanden ärgern kann, gemacht.“ (0601a)	1.00
Gesamt	86		

Die vier Hauptkategorien lassen sich in Subkategorien weiter ausdifferenzieren, die die Mitbestimmung beim Sitzplatz, bei den Klassendiensten und den Klassenregeln umfassen und quantifiziert wurden. Insgesamt wird die Sitzordnung am häufigsten benannt ($n=44$). Die Mitbestimmung bei den Klassendiensten ($n=26$) und den Klassenregeln ($n=16$) wird weniger häufig eingebracht. Die Häufigkeiten der Nennungen innerhalb der Subkategorien verdeutlichen (Tab. 2), dass in den ersten drei Hauptkategorien Mitbestimmungsmöglichkeiten beim Sitzplatz – immer in der gleichen Reihenfolge – am häufigsten, gefolgt von den Klassendiensten und den Klassenregeln genannt wurden. Nur in Hauptkategorie (4) wurden hinsichtlich der Subkategorien die Mitbestimmungsmöglichkeiten bei den Klassenregeln am häufigsten angesprochen ($n=8$), gefolgt von der Sitzordnung ($n=6$) und den Klassendiensten ($n=3$).

Tab. 2: Häufigkeiten der Nennungen in den Subkategorien (absteigend sortiert nach Häufigkeiten)

Hauptkategorie	Subkategorie	n
(1) Informiert- und Gehört-werden	Sitzordnung	14
	Klassendienste	9
	Klassenregeln	3
(2) Mitentscheiden	Sitzordnung	14
	Klassendienste	7
	Klassenregeln	1
(3) Mitbestimmung unspezifisch	Sitzordnung	10
	Klassendienste	7
	Klassenregeln	4
(4) Mitplanen/Mitberaten & Mitwirken/ Mitgestalten	Klassenregeln	8
	Sitzordnung	6
	Klassendienste	3

5 Diskussion und Implikationen

Zusammenfassend verdeutlichen die Ergebnisse, dass die wahrgenommenen Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder auf der organisatorischen Ebene im Klassenkontext im Bereich des *Informiert- und Gehört-werdens* dominieren und damit die gesamte Bandbreite der Mitbestimmung in allen Facetten noch nicht ausgeschöpft ist. Hinzu kommt, dass aus ca. 35 Prozent der Aussagen der Kinder explizit hervorgeht, dass sie auf der organisatorischen Ebene keine Mitbestimmung erfahren. Auch auf der Subkategorieebene wird deutlich, dass die Kinder vorrangig bei der Sitzordnung Mitbestimmungsmöglichkeiten wahrnehmen und weniger bei den Klassenregeln und Klassendiensten.

Limitierend kann angemerkt werden, dass es sich bei den erhobenen Daten um Selbstberichtsdaten der Kinder aus Gruppendiskussionen handelt und zudem die Perspektive der Lehrkräfte in zukünftigen Untersuchungen ebenfalls Berücksichtigung finden sollte. Außerdem wäre der Fokus auf Zusammenhänge zwischen den wahrgenommenen Mitbestimmungsmöglichkeiten und weiteren Unterrichts-, Personen- und Klassenkompositionsmerkmalen sinnvoll, um weitere Aussagen über die unterschiedlich wahrgenommenen Mitbestimmungsmöglichkeiten treffen zu können. Zudem können mit der vorliegenden Untersuchung noch keine Aussagen über den Diskussionsverlauf und die Interaktionen zwischen den Kindern und der Moderation in den einzelnen

Gruppendiskussionen getroffen werden, welche in weiteren Studien im Fokus stehen.

Für die unterrichtliche Praxis sollte vor allem das *Mitplanen/Mitberaten* und *Mitwirken/Mitgestalten* stärker in den Blick genommen werden, um den Kindern auch mehr Beteiligung und Verantwortung im Schulalltag zuzutrauen, beispielsweise könnten eigene Klassenregeln von den Kindern eingebracht werden, über die in der Klassengemeinschaft diskutiert und entschieden wird. Damit einhergehend sollte auch auf die Bedeutsamkeit des *Mitentscheidens* für gelingende Mitbestimmungsprozesse verwiesen werden.

Der Mitbestimmungsbegriff sollte zudem insgesamt in all seinen Facetten für alle schulischen Akteur*innen weiter geklärt werden, um darüber ins Gespräch zu kommen und Mitbestimmung in allen Facetten zu gewähren. Dies impliziert einen Professionalisierungsbedarf in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von (angehenden) Lehrkräften, um gelingende Mitbestimmung in schulischen und unterrichtlichen Kontexten in der Breite zu gewährleisten.

Literatur

- Andresen, Sabine & Möller, Renate (2019): *Children'sWorlds+.* Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2022): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut und Materialien. MKL Druck GmbH & CoKG, <https://www.bmfsfj.bund.de/resource/blob/93140/fe59de84a8fc3a6ffc61e8a5559cac9d/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf> [letzter Zugriff am 13.02.2025].
- Cejvan, Selma (2024): Professioneller Umgang mit Mitbestimmung. Ein Schlussplädoyer für Mitbestimmungssensibilität und mitbestimmungssensiblen Grundschulunterricht. In: Cejvan, S.; Gerbeshi, L.; Martschinke, S.; Ertl, S. & Grüning, M. (Hrsg.) (2024): *Mitbestimmung in der Grundschule - Anregungen aus der Praxis für die Praxis.* Weinheim: Beltz Juventa, 248-254.
- Ertl, Sonja; Martschinke, Sabine & Grüning, Miriam (2022): Lasst uns mitbestimmen! Grundschulkinder und ihr Recht auf Mitbestimmung. In: Grüning, M.; Martschinke, S.; Häbig, J. & Ertl, S. (Hrsg.) (2022): *Mitbestimmung von Kindern. Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule.* Weinheim: Beltz Juventa, 74-91.
- Forde, Catherine; Horgan, Deirdre; Martin, Shirley & Parkes, Aisling (2018): Learning from children's voice in schools: Experiences from Ireland. *Journal of Educational Change*, 19. Jg., Heft 4, 489-509, <https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-018-9331-6> [letzter Zugriff am 13.02.2025].
- Grundmann, Gunhild; Köters, Catrin & Krüger, Heinz-Hermann (2000): Schulische Partizipationsstrukturen und -möglichkeiten. In: Krüger, H.-H., Grundmann, G. & Köters, C. (Hrsg.) (2002): *Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung. Ergebnisse einer quantitativen Schüler- und Lehrerbefragung in Ostdeutschland.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 257-274.
- Martschinke, Sabine; Ertl, Sonja; Cejvan, Selma; Gerbeshi, Leonora; Richter, Stefanie; Bärtlein, Lotta & Jandl, Vanessa (2022): Desktoprecherche und Bedarfserhebung zur Demokratiebildung im Grundschulalter (Teil I), https://www.dkjs.de/wp-content/uploads/2024/11/abschlussbericht_demokratiebildung-im-grundschulalter-teil-1.pdf [letzter Zugriff am 13.02.2025].

- Martschinke, Sabine; Ertl, Sonja; Cejvan, Selma; Bärtlein, Lotta; Jandl, Vanessa; Wiederseiner, Victoria; Richter, Stefanie & Gerbeshi, Leonora (2023): Demokratiebildung im Grundschulalter - Ergebnisse aus der Kinderstudie „Kinder reden mit“ (Teil II), https://www.dkjs.de/wp-content/uploads/2024/11/abschlussbericht_demokratiebildung-im-grundschulalter-teil-2-kinderstudie.pdf [letzter Zugriff am 13.02.2025].
- Mayring, Philipp (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. (13. Aufl.). Weinheim; Basel: Beltz.
- Müller-Kuhn, Daniela & Häbig, Julia (2022): Partizipation, Mitbestimmung, Beteiligung...? Eine begriffliche Differenzierung und damit verbundene Problematiken. In Grüning, M.; Martschinke, S.; Häbig, J. & Ertl, S. (Hrsg.) (2022): Mitbestimmung von Kindern. Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule. Weinheim: Beltz Juventa, 56-73.
- Neumann, Sascha; Andresen, Sabine & Schneekloth, Ulrich (2018): Herausforderungen an eine Politik für Kinder. In: Andresen, S. & Neumann, S. (Hrsg.) (2018): Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, 329-343.
- Quenzel, Gudrun; Beck, Michael & Jungkunz, Sebastian (2023): Bildung und Partizipation. Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Op-laden; Berlin; Toronto: Barbara Budrich, https://www.pedocs.de/volltexte/2023/26117/pdf/Quenzel_Beck_etal_2023_Bildung_und_Partizipation.pdf [letzter Zugriff am 13.02.2025].

Autorinnen

Cejvan, Selma, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Institut für Grundschulforschung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, ORCID: 0009-0003-0551-7981

Wiederseiner, Victoria, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Institut für Grundschulforschung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, ORCID: 0009-0001-3187-8460

Jandl, Vanessa, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Institut für Grundschulforschung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

ORCID: 0009-0005-8357-4775

Martschinke, Sabine, Prof. Dr., ehemalige Lehrstuhlinhaberin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik mit dem Schwerpunkt Heterogenität an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,

ORCID: 0000-0003-3492-6912

*Elisabeth Fuchs, Katrin Hüsken, Michael Haider
und Elke Inckemann*

Grundlegende Bildung für alle – Bedarfe und Möglichkeiten im Ganztag

Abstract

Grundschulen in Ganztagsform wird hohes Potential für die grundlegende Bildung zugesprochen. Im Beitrag werden dazu Ergebnisse aus drei Studien dargestellt. Die DJI-Kinderbetreuungsstudie (2017–2023) analysiert mittels bundesweiter Elternbefragungen den Bedarf an Bildungs- und Betreuungsangeboten. Die Studie von Fuchs (2024) untersucht multiprofessionelle Kooperation in Ganztagsgrundschulen. Die GehVor-Studie (2012–2016) analysiert Auswirkungen von ehrenamtlichem Vorlesen auf sprachliche Fähigkeiten und Lesekompetenz. Diskutiert wird, inwieweit diese drei Sichtweisen Rückschlüsse auf notwendige Rahmenbedingungen für Schulen in Ganztagsform zulassen.

Schlüsselwörter: Ganztagsschule; Grundlegende Bildung; Multiprofessionelle Kooperation

1 Hinführung

Als erste gemeinsame Schule übernimmt die Grundschule eine Schlüsselrolle in der grundlegenden Bildung und fördert die Lern- und Persönlichkeitsentwicklung aller Kinder (vgl. Lohrmann et al. 2022). Dieser Bildungsauftrag ist zentral für individuelle Entwicklung, gesellschaftliche Teilhabe und Chancengerechtigkeit. Der Rechtsanspruch auf ganztägige Bildung ab dem Schuljahr 2026/2027 soll Bildungsangebote besser an individuelle Voraussetzungen anpassen und Benachteiligungen abbauen (vgl. Rother & Buchna 2020, McElvany et al. 2023). Neben strukturellen Rahmenbedingungen eröffnet er Chancen für die Weiterentwicklung pädagogischer Ansätze (KMK 2023). Dabei stellen sich zentrale Fragen: Wie können Ganztagsschulen Rahmenbedingungen verbessern? Welche Bedarfe haben Familien? Welche Anforderungen ergeben sich für Lehrkräfte und pädagogisches Personal? Die Ständige Wissenschaftliche Kommission der KMK betont in ihrem Gutachten zur Grundschule die

Bedeutung eines kooperativen Ansatzes mit multiprofessionellen Teams (vgl. SWK 2022). Schulische Interaktionen gelten darüber hinaus als entscheidend für das Ziel der grundlegenden Bildung (Lohrmann et al. 2022). Im Folgenden wird Ganztagschule mit Fokus auf Qualität, durch welche grundlegende Bildung in der Grundschule gestärkt wird, auf Makro- und Mikroebene betrachtet (vgl. z. B. Seidl 2014). Dabei werden Potentiale und Herausforderungen für die Stärkung grundlegender Bildung aus drei verschiedenen Perspektiven erläutert.

2 Wünsche und Erwartungen der Eltern an außerunterrichtliche Bildungs- und Betreuungsangebote für Grundschul Kinder

Trotz des bisherigen Ausbaus ganztägiger Angebote besteht weiterhin eine deutliche Lücke zwischen Elternbedarf und Inanspruchnahme (vgl. BMFSFJ 2024; Hüsken, Lippert & Kuger 2024b; Geis-Thöne 2023). Dies soll sich mit dem ab dem Schuljahr 2026/2027 geltenden Rechtsanspruch auf ganztägige Bildung und Betreuung ändern. Er soll u. a. Bildungsbenachteiligungen verringern und die Chancengerechtigkeit verbessern (u. a. Rother & Buchna 2020; Seemann 2020). Studien zeigen, dass benachteiligte Schüler*innen von der Teilnahme an außerunterrichtlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (BBE) profitieren können, aber seltener als Kinder anderer Bevölkerungsgruppen an ihr teilnehmen (vgl. Heath et al. 2022; Züchner & Fischer 2014).

Seit 2016 beobachtet die DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) den Ausbauprozess mit einer bundesländerrepräsentativen Befragung von jährlich 33.000 Eltern mit Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit zur Betreuungssituation und ihren Bedarfen. Für ca. 3.800 Eltern eines Vorschulkindes wurde der prospektive Bedarf, also der Bedarf an einem Platz in der BBE für die Zeit nach der Einschulung erfragt. Es wird untersucht, inwiefern sich verschiedene Elterngruppen in ihren Gründen für diesen prospektiven Bedarf unterscheiden. In einer weiteren Analyse der Daten der Eltern von Grundschulkindern werden mit gepoolten Daten der Jahre 2017 bis 2023 (ca. 64.500 Befragte) Zusammenhänge zwischen dem Bedarf sowie einer Nutzung von BBE und regionalen und soziodemografischen Merkmalen regressionsanalytisch untersucht (logistische Regressionen mit Interaktion zwischen Bildungs- und Migrationshintergrund). Die Befunde liefern Hinweise auf soziale Ungleichheiten sowohl in den Erwartungen der Eltern als auch in den Chancen, einem Betreuungswunsch eine Inanspruchnahme folgen zu lassen.

Im Einklang mit der bisherigen Forschung (vgl. Kopp et al. 2024; Arnoldt & Steiner 2015) ist für Eltern von Grundschulkindern der wichtigste Anmeldegrund zu Angeboten der BBE eine verlässliche Betreuung. Familien mit Mi-

grationshintergrund (mindestens ein Elternteil oder das Kind im Ausland geboren) oder einem niedrigeren Bildungsniveau (höchster Schulabschluss im Haushalt: Hauptschulabschluss) messen dagegen dem Aspekt der Förderung eine höhere Wichtigkeit bei als Eltern aus privilegiierteren Verhältnissen (vgl. Hüsken, Lippert & Kuger 2024a).

Die multivariaten Analysen (s. Abb. 1, graue Punkte) zeigen signifikante Zusammenhänge des Bedarfs mit Merkmalen für Risikolagen (Armut, Migrationshintergrund, niedrige Bildung). Eltern mit Transferleistungsbezug und mit Migrationshintergrund haben mit höherer Wahrscheinlichkeit einen Bedarf, Eltern mit niedrigerer Schulbildung dagegen mit geringerer Wahrscheinlichkeit. Dabei geht der negative Zusammenhang zwischen Bedarf und elterlicher Bildung hauptsächlich auf Eltern ohne Migrationshintergrund zurück: Eltern mit maximal Hauptschulabschluss und Migrationshintergrund haben einen ebenso hohen Bedarf wie Eltern mit hoher Bildung unabhängig vom Migrationshintergrund.

Betrachtet man die Nutzung bei vorhandenem Bedarf (s. Abb. 1, schwarze Punkte), wird deutlich, dass Familien in Risikolagen (Armut, Migrationshintergrund, niedriges Bildungsniveau) geringere Chancen haben, ein Angebot der BBE zu nutzen. Unter den höher Gebildeten nutzen Familien mit Migrationshintergrund trotz Bedarf mit geringerer Wahrscheinlichkeit ein Angebot der BBE als die Vergleichsgruppe ohne Migrationshintergrund. Für die anderen Bildungsgruppen zeigt sich kein vergleichbarer Effekt.

Obwohl Familien in Risikolagen die mit einer Inanspruchnahme verbundenen Fördermöglichkeiten erkennen und ihren Bedarf äußern, finden sie signifikant seltener ein Angebot für ihr Kind. Die trotz des deutlichen Ausbaus der außerunterrichtlichen BBE für Grundschulkinder noch immer vorhandene Platzknappheit birgt somit das Risiko einer Verschärfung der sozialen Ungleichheit. Der Ausbau sollte daher weitergehen und zugleich Zugangsbarrieren für benachteiligte Familien beseitigt werden, damit sich die mit dem Rechtsanspruch verbundenen Erwartungen auf den Abbau von Bildungsungleichheiten erfüllen können.

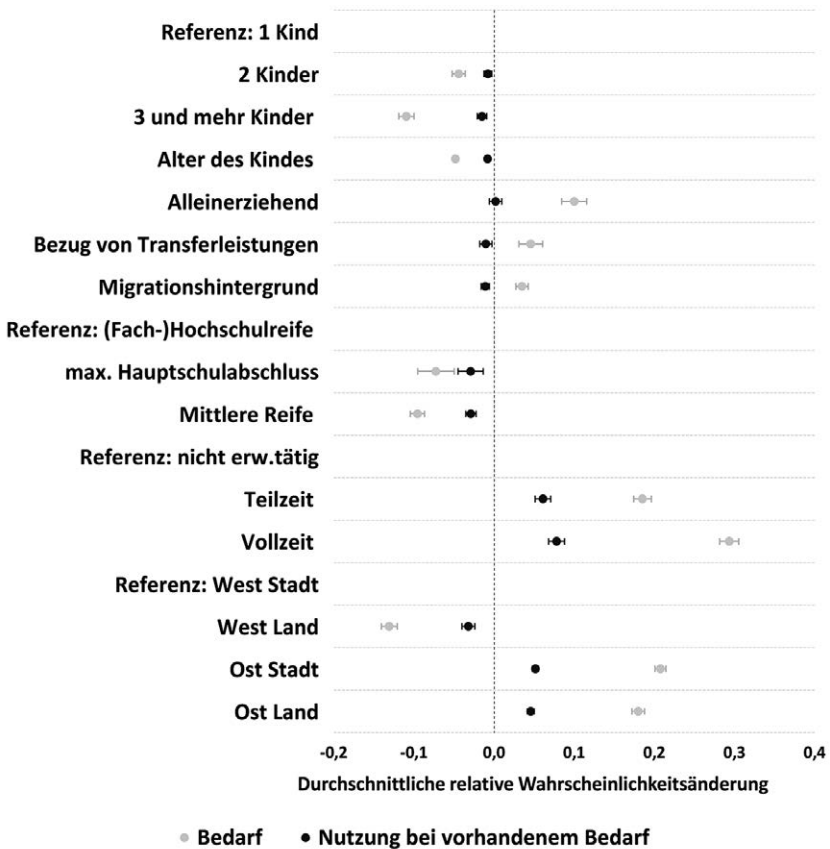


Abb. 1: Zusammenhänge von Kind- und Familienmerkmalen mit dem Bedarf und der Nutzung von BBE bei vorhandenem Bedarf (DJI-Kinderbetreuungsstudie 2017–2023 (nBedarf=64.615; nNutzung=48.938); Ergebnisse logistischer Regressionen unter Kontrolle der Befragungswelle, durchschnittliche marginale Effekte (AME).).

3 Potenziale zur Stärkung grundlegender Bildung durch die Zusammenarbeit von Lehrkräften und weiteren pädagogisch tätigen Personen im Ganztag

Ein zentraler Ansatzpunkt zur Stärkung grundlegender Bildung ist *multiprofessionelle Kooperation*: die Zusammenarbeit von Berufsgruppen mit unterschiedlichen Qualifikationen, die gemeinsam Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsziele verfolgen (vgl. Speck 2020; Rank 2024). In Ganztagsgrundschulen

umfasst dies typischerweise Lehrkräfte, Sozialpädagog*innen, Erzieher*innen sowie Honorarkräfte. Ihre Aufgaben reichen von Betreuung und Freizeitgestaltung bis zur individuellen Förderung (vgl. Kamski 2011; Fuchs 2024). Für die Gestaltung multiprofessioneller Kooperation kommt der Zielorientierung und der Organisation der Zusammenarbeit eine entscheidende Bedeutung zu. Spieß (2004) nennt gemeinsame Ziele, Kommunikation, Vertrauen, Autonomie und Reziprozität als zentrale Merkmale erfolgreicher Kooperation. Die multiprofessionelle Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen wurde im Rahmen einer quantitativen Studie mit $N=222$ Lehrkräften näher untersucht (Fuchs 2024). Einzelne Ergebnisse daraus werden hier zusammengefasst mit Blick auf grundlegende Bildung dargestellt.

Die Ergebnisse einer CFA-Analyse zeigen, dass multiprofessionelle Kooperation am besten als mehrdimensionales Konstrukt beschrieben werden kann, das sowohl Intensitätsniveaus als auch Inhaltsaspekte umfasst (ebd.). Dabei konnten drei Formen multiprofessioneller Kooperation identifiziert werden.

Multiprofessioneller Austausch: Informeller Austausch ohne starke Zielkoordination oder Verpflichtungen, der die Autonomie der Beteiligten weitgehend wahrt. *Multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Schüler*innenebene:* Zielgerichtete Abstimmung und intensive Zusammenarbeit zur individuellen Förderung und sozial-emotionalen Entwicklung der Schüler*innen. *Multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene:* Intensive Zusammenarbeit, bei der weitere pädagogisch tätige Personen in unterrichtliche Prozesse eingebunden werden. Diese Form erfordert eine hohe Zielkoordination.

Die Arbeitsorganisation auf Schüler*innenebene wird mit einem Mittelwert (M) von 2,51 ($SD = 0,74$) am häufigsten praktiziert (vierstufige Likertskala, Codierung 1 „trifft nicht zu“ – 4 „trifft völlig zu“). Der multiprofessionelle Austausch liegt mit $M = 2,34$ ($SD = 0,82$) dahinter, während die Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene, mit einem $M = 1,50$ ($SD = 0,61$) am seltensten ist (ebd.). Diese Befunde bestätigen einzelne Ergebnisse aus früheren Studien (vgl. z.B. Dizinger 2015; Kamski 2011) indem sie zeigen, dass intensivere Formen der multiprofessionellen Zusammenarbeit – insbesondere auf Unterrichtsebene – in der Praxis eher die Ausnahme darstellen.

Die geringe Ausprägung der Formen multiprofessioneller Kooperation verdeutlicht deren Entwicklungspotential. Insbesondere die Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene birgt ungenutzte Möglichkeiten, um Unterricht und außerunterrichtliche Angebote im Sinne grundlegender Bildung stärker zu integrieren. Um die Qualität der multiprofessionellen Zusammenarbeit zu erhöhen, können folgende Maßnahmen priorisiert werden, wie die hier berichtete Studie zeigt (Fuchs 2024):

Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal benötigen gemeinsame Fortbildungsangebote, um gegenseitiges Verständnis und Koordination zu

fördern. Rahmenbedingungen für Kooperationen sollten verbessert werden. Eine klare Aufgabenverteilung, höhere Beschäftigungsumfänge und bessere organisatorische Einbindung von weiteren pädagogisch tätigen Personen könnten die Zusammenarbeit stärken. Dabei ist die systematische Integration aller beteiligten Akteur*innen in Steuergruppen und Planungsprozesse entscheidend, um den Ganztag kohärenter zu gestalten.

Die vorgestellte Studie zeigt, dass multiprofessionelle Kooperation eine wichtige Grundlage für die Förderung grundlegender Bildung an Ganztagsgrundschulen darstellt. Ihre empirisch fundierte Differenzierung in drei Formen bietet eine Orientierung für die Weiterentwicklung multiprofessioneller Zusammenarbeit (ebd.).

4 Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten und Lesekompetenzen von Grundschulkindern in gebundenen Ganztagsklassen mit ehrenamtlichen Vorleser*innen

Eine herausragende Bedeutung für die Lern- und Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes, für Bildungserfolg und gesellschaftliche Teilhabe kommt den (schrift-)sprachlichen Fähigkeiten zu (vgl. SWK 2022; Trägerkonsortium BiSS-Transfer 2024).

Ein Element, das zur Förderung von Sprache und Schrift beiträgt, ist das Vorlesen (vgl. Ehmig & Reuter 2013). Vorlesen, insbesondere wenn sich ein Dialog über das Gelesene entwickelt (vgl. Kraus 2008), gilt als „effektivste Spracherwerbssituation überhaupt“ (Nickel 2005: 86), als „einfachste und wichtigste Möglichkeit, den schulischen Leseerfolg zu sichern“ (Kammermeyer 2003: 71). Die Stiftung Lesen (2023) kommt zu der Einschätzung, dass in einem Drittel der Familien mit Kindern im Vorlesealter nicht oder zu selten vorgelesen wird und fordert daher: „Regelmäßiges Vorlesen in der Familie und überall dort, wo Kinder betreut werden und aufwachsen, muss Teil einer Gesamtstrategie für das Lesen und Bildung in Deutschland werden“ (ebd.: 34).

In der hier vorgestellten Studie „Ganztagsklassen mit ehrenamtlichen Vorleser*innen (GehVor)“ wurde von 2012 bis 2016 untersucht, wie sich sprachliche Fähigkeiten und Lesekompetenz bei Kindern entwickeln, denen in den Jahrgangsstufen 1 und 2 regelmäßig von ehrenamtlichen Vorleser*innen vorgelesen wurde¹ - und damit ein weiterer Kooperationspartner bei der Gestaltung der Ganztagschule eingebunden wurde. Für die Stichprobe wurden drei gebundene Ganztagsklassen an unterschiedlichen Grundschulen in Stadtvierteln

1 Dieser Beitrag beschränkt sich auf die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten, der Lesegeschwindigkeit und Lesemotivation bis zum Ende der Jahrgangsstufe 2.

Münchens mit einem niedrigen Sozialindex ausgewählt (vgl. Landeshauptstadt München 2022). Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund lag jeweils bei 75 bis 80 %. Das Vorlesen wurde einmal wöchentlich, in Kleingruppen mit 4 bis 6 Kindern, von ehrenamtlichen Vorleser*innen des Vereins „Lesefüchse e.V.“ (vgl. Lesefüchse 2024) als Teil des Pflichtprogramms im gebundenen Ganztag durchgeführt.

Am Anfang der Jahrgangsstufe 1 wurde die Ausgangslage der Kinder (N=56) mit zwei standardisierten Verfahren und einem Fragebogen erhoben. Die Ergebnisse wurden in ein in Quartile unterteiltes „Risikoprofil“ (sehr ungünstige, ungünstige, eher günstige oder sehr günstige Ausgangslage) zusammengeführt. Im Verlauf der Schuljahre 1 und 2 hielten die Vorleser*innen (N=12) in einem „Vorlesetagebuch“ Details zu Vorlesegruppe, Vorlesestoff, räumlichen Bedingungen, Gestaltung der Vorlesesituation und ihrer Zufriedenheit mit der Vorlesesituation fest. Die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten und der Lesegeschwindigkeit wurde bis zum Ende der Jahrgangsstufe 2 im halbjährlichen Abstand mit zwei standardisierten Verfahren erhoben, die Entwicklung der Lesemotivation ebenfalls im halbjährlichen Abstand durch einen Fragebogen. Von 49 Kindern liegen alle drei Testverfahren aus den Jahrgangsstufen 1 und 2 vor.

Bezüglich der Ausgangslage (N=56) wurden in jeder Klasse Kinder mit Risikolagen identifiziert (sehr ungünstige bzw. ungünstige Ausgangslage). Über alle Klassen war bei 18 Kindern von einer (sehr) ungünstigen Ausgangslage auszugehen, davon hatten 17 Kinder einen Migrationshintergrund². Bei 38 Kindern war von einer eher günstigen bzw. sehr günstigen Ausgangslage auszugehen.

Die inhaltsanalytische und deskriptive Auswertung der Vorlesetagebücher ergab, dass die Vorleser*innen vielfältig arbeiteten und überwiegend zufrieden mit der Vorlesesituation waren, dass sie aber auch Störungen dokumentierten, für die sie vor allem die Heterogenität in der Gruppe verantwortlich machten. Die Erfassung von sprachlichen Fähigkeiten, Lesemotivation und Lesegeschwindigkeit am Ende der 2. Jahrgangsstufe (N=49) ergab eine große Heterogenität unter den Kindern. Das Vorlesen bewerteten 86 % der Kinder am Ende der Jahrgangsstufe 2 (sehr) positiv, 61 % der Kinder wünschte sich weiterhin mehr Vorlesen. Der Leseunterricht machte 58 % der Kinder sehr großen Spaß. In der Lesemotivation erreichten die Kinder insgesamt gute Werte, auch wenn sich eine Abschwächung der Lesemotivation im Laufe der 2. Jahrgangsstufe andeutet. In der Lesegeschwindigkeit blieb am Ende der Jahrgangsstufe 2 kein Kind im unterdurchschnittlichen Leistungsbereich, auch

2 Sieben Kinder mit einer (sehr) ungünstigen Ausgangslage verließen die Klasse bzw. Schule in den Jahrgangsstufen 1-4, z. B. wegen Umzugs, Wechsel in eine Halbtagsklasse, 11 Kinder mit einer (sehr) ungünstigen Ausgangslage blieben in der Klasse bis zum Ende der Grundschulzeit.

wenn drei Kinder – darunter zwei Kinder mit einer (sehr) ungünstigen Ausgangslage – den durchschnittlichen Leistungsbereich nur knapp erreichten. Zwölf Kinder – darunter neun Kinder mit Migrationshintergrund – erzielten in der Lesegeschwindigkeit eine überdurchschnittliche Leistung. Die Ergebnisse des standardisierten Sprachtests weisen allerdings darauf hin, dass sechs Kinder eine zusätzliche Förderung in Deutsch als Zweitsprache benötigten (vgl. Hobusch et al. 2020).

Die Studie GehVor unterliegt Limitationen hinsichtlich Stichprobe und Studiendesign, demzufolge kann GehVor nicht nachweisen, dass im gebundenen Ganzttag mit ehrenamtlichen Vorleser*innen eine bessere Sprach- und Lesekompetenz erreicht wird als in Halbtagsklassen. Aber die Ergebnisse in GehVor stützen die Hoffnung, dass die Einbindung weiterer Akteur*innen in der Ganzttagsschule zu einem vielfältigen Lernangebot, einer hochwertigen Förderinfrastruktur, einem Abbau herkunftsbedingter Bildungsdisparitäten beitragen kann und bildungsbenachteiligte Kinder, insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund, in ihrer Lern- und Persönlichkeitsentwicklung profitieren können.

5 Diskussion und Ausblick

Insgesamt konnte gezeigt werden, wie notwendig unterschiedliche Sichtweisen sind, um Qualität in der Ganzttagsschule mit Blick auf grundlegende Bildung in der Grundschule zu stärken.

So haben *Eltern* aus verschiedenen Teilen der Bevölkerung verschiedene Bedarfe und Erwartungen an die Institution Schule. Zudem wird bei vorhandenem Bedarf das vorhandene Angebot unterschiedlich gut genutzt. Gerade Eltern aus Risikolagen, die mit ganztägigen Angeboten eine verstärkte Förderung ihrer Kinder verbinden, können seltener ihren Bedarf decken. Zu hinterfragen bleibt: Inwieweit existiert Chancengerechtigkeit und lassen sich Maßnahmen entwickeln, die flexibel und schnell den Bedarfen der Eltern angepasst werden können? Wie traditionell und wenig flexibel ist unser Schulsystem und die darin enthaltenen Akteur*innen?

Multiprofessionelle Kooperation beschreibt die Zusammenarbeit von Akteur*innen zum Ziele einer Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern im Ganzttag. Typischerweise arbeiten Lehrkräfte, Sozialpädagog*innen, Erzieher*innen und Honorarkräfte zusammen, wobei es eine typische, oben aufgezeigte, Aufgabenverteilungen gibt.

Kooperation lässt sich auf verschiedenen Ebenen finden und kommt am häufigsten bezüglich der Arbeitsorganisation auf Schüler*innenebene vor. Sowohl die Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene als auch der multiprofessionelle Austausch bleiben dahinter zurück und somit geht Potential

für grundlegende Bildung verloren. Gemeinsame Fortbildungen könnten gegenseitiges Verständnis und Koordination fördern. Eine klare Aufgabenverteilung, höhere Beschäftigungsumfänge und bessere organisatorische Einbindung von weiteren pädagogisch tätigen Personen könnten die Zusammenarbeit stärken. Zu diskutieren bleibt die Ressourcenfrage. Wo kommen die Ressourcen her, die allen am Prozess Beteiligten mehr Kooperation ermöglichen? Leistungsentwicklung wurde nicht als gemeinsame Aufgabe gesehen. Das ist aber eine der Kernaufgaben von Schule. Damit definiert sich das weitere Personal als nicht den Kernaufgaben zugehörig. Dies ist ebenso diskussionswürdig, da Koordination als gemeinsame Aufgabe gesehen werden müsste. Multiprofessionelle Kooperation variiert in Intensität und in den Inhalten von Schule zu Schule. Schaffung von Rahmenbedingungen, die individuell auf die Kooperation abgestimmt sind, wären wichtig.

Das Beispiel der „Ganztagsklassen mit ehrenamtlichen Vor-leser*innen“ zeigt auf, wie Lernangebote im Ganztag konkret gestaltet werden können. Die Kinder mit unterschiedlichen Lernausgangslagen und unterschiedlicher Lernentwicklung treffen auf überwiegend zufriedene Vorleser*innen. Positive Effekte konnten aufgezeigt werden. Diskussionswürdig ist, dass auch die Ressourcen der Kinder unterschiedlich sind, wie die Berechnung der Risikoindizes gezeigt hat. Das Mehr an Zeit im Ganztag sollte in den Schulen daher auch adaptiv genutzt werden können. Es zeigt sich erneut, was sich bereits in den Studien zur Kooperation abzeichnete: Leistungsentwicklung wird nicht als gemeinsame Aufgabe von Lehrkräften und Multiprofessionellem Personal gesehen. Ein wichtiger zusätzlicher Aspekt ist hier die Bedeutung der Rahmenbedingungen.

Grundlegende Bildung für alle Grundschul Kinder erfordert optimale Bedingungen, die noch lange nicht optimal umgesetzt werden. Zur Schaffung dieser Bedingungen im Ganztag benötigt das Personal Ressourcen für Zusammenarbeit und es muss professionalisiert sein. Gemeinsame Steuerung sollte möglichst durch viele am System Beteiligte erfolgen. Aktuelle Bedarfe der Eltern sollten berücksichtigt werden. Das starre Schulsystem und gewachsene Traditionen sind immer wieder aufzubrechen. Dann besteht zu Recht die Hoffnung, über Ganztagschulen einen Schritt weiter zu grundlegender Bildung für möglichst viele Kinder zu kommen.

Literatur

- Arnoldt, Bettina & Steiner, Christine (2015): Perspektiven von Eltern auf die Ganztagschule. In: Zeitschrift für Familienforschung, Jg. 27, H. 2, 84-103.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2024): Zweiter Bericht der Bundesregierung zum Ausbaustand der ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangebote für Grundschulkinder nach § 24a SGB VIII. Berlin: BMFSFJ.
- Dizinger, Vanessa (2015): Professionelle und interprofessionelle Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext schulischer Belastung und Beanspruchung. Bielefeld: Universitätsbibliothek Bielefeld. https://pub.unibielefeld.de/download/2730533/2730536/Dissertation_Dizinger2015.pdf [letzter Zugriff am 15.01.2025].
- Ehmig, Simone C. & Reuter, Timo (2013): Vorlesen im Kinderalltag. Die Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und Vorlese-praxis in den Familien. Mainz: Stiftung Lesen.
- Fuchs, Elisabeth (2024): Multiprofessionelle Kooperation als Qualitätsmerkmal von gebundenen Ganztagsklassen <http://epub.uni-regensburg.de/58206/> [letzter Zugriff am 15.01.2025].
- Geis-Thöne, Wido (2023): Noch 700.000 Ganztagsplätze müssen geschaffen werden. IW-Kurzbericht, Nr. 84.
- Heath, Ryan D.; Anderson, Charity; Turner, Ashley Cureton & Payne, Charles M. (2022): Extra-curricular Activities and Disadvantaged Youth: A Complicated—But Promising—Story. Urban Education, 57(8), 1415-1449.
- Hobusch, Anna; Lutz, Nevin & Wiest, Uwe (2020): Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik (SFD). Buxtehude: Persen.
- Hüsken, Katrin; Lippert, Kerstin & Kuger, Susanne (2024a): Prospektive Betreuungsbedarfe und ihre Umsetzung nach dem Schuleintritt. DJI-Kinderbetreuungsreport 2023. Studie 3 von 7. München: DJI.
- Hüsken, Katrin; Lippert, Kerstin & Kuger, Susanne (2024b): Außerunterrichtliche Bildungs- und Betreuungsangebote für Grundschulkinder: Bedarf und Nutzung. DJI-Kinderbetreuungsreport 2024. Studie 2 von 6. München: DJI
- Kammermeyer, Gisela (2003): Chancen des Kindergartens nutzen – Förderung von Literacy in der frühen Kindheit. In: Arnold, R. & Günther, H. (Hrsg.) (2002): Innovative Bildungs- und Erziehungsprozesse. Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern, Nr. 19, 71-80.
- Kamski, Ilse (2011): Innerschulische Kooperation in der Ganztagschule: Eine Analyse der Zusammenarbeit von zwei Berufsgruppen am Beispiel von Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- KMK (2020): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland: Statistik 2014 bis 2018, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2018.pdf [letzter Zugriff am 15.01.2025].
- KMK (2023): Empfehlungen zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität der Ganztagschule und weiterer ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder im Grundschulalter, https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_10_12-Ganztag-Empfehlung.pdf [letzter Zugriff am 15.01.2025].
- Kraus, Karoline (2008): Beobachtungsstudie über Vorlesen in Kindergärten. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Kopp, Katharina; Hüsken, Katrin & Meiner-Teubner, Christiane (2024): Der Ganzttag zwischen Qualität, Konzeption und Passung. Familiäre Bedarfe an ganztägigen Angeboten im Grundschulalter. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. 19. Jg., H. 4, S. 459-477
- Landeshauptstadt München (2022). Münchner Bildungsbericht 2022. München: Landeshauptstadt München.
- LeseFüchse e.V. (2024). <https://lesefuechse.eV> [letzter Zugriff am 15.01.2025].

- Lohrmann, Katrin; Kantreiter, Julia & Lenzgeiger, Barbara (2022): Grundlegende Bildung als Auftrag der Grundschule. 54(5), 7–11.
- McElvany, Nele; Lorenz, Ramona; Frey, Andreas; Goldhammer, Frank; Schilcher, Anita & Stubbe, Thomas C. (2023): IGLU 2021: Zentrale Befunde im Überblick. In: McElvany, N.; Lorenz, R.; Frey, A.; Goldhammer, F.; Schilcher, A. & Stubbe, T.C. (Hrsg.) (2023): IGLU 2021 – Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster: Waxmann, 13–26.
- Nickel, Sven (2005): Family Literacy – Sprach- und Literalitätsförderung in der Familie. Fachforum „Orte der Bildung im Stadtteil“. Dokumentation der Veranstaltung am 16./17.6.2005, 85–90.
- Rank, Astrid (2024): Multiprofessionelle Teams in der Grundschule. In: Götz, M.; Hartinger, A.; Heinzl, F.; Kahlert, J.; Miller, S. & Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2024): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 140–144.
- Rother, Pia & Buchna, Jennifer (2020): Bildungsbenachteiligung. In: Bollweg, P.; Buchna, J.; Coelen, T. & Otto, H.U. (Hrsg.) (2020): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer VS, 379–389.
- Seemann, Anna-Maria (2020): Überlegungen zur Ganztagschule im Kontext des Rechtsanspruchs. Zeitschrift für Schule, Pädagogik und Gesellschaft, 6. Jg., Heft 2, 75–78.
- Seidel, Tina (2014): Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma - In: Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 6, S. 850–866 - URN:urn:nbn:de:0111-pedocs-146864 - DOI: 10.25656/01:14686
- Speck, Karsten (2020): Multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung. In: Bollweg, P.; Buchna, J.; Coelen, T. & Otto, H.-U. (Hrsg.) (2020): Handbuch Ganztagsbildung, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 1453–1465. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_107.
- Spieß, Erika. (2004): Kooperation und Konflikt. In: Schuler, H. (Hrsg.) (2004): Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D Praxisgebiete; Serie 3 Wirtschafts-, Organisations- und Arbeitspsychologie; Bd. 4. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2022): Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). <https://doi.org/10.25656/01:25542> [letzter Zugriff am 15.01.2025].
- Stiftung Lesen (2023): Vorlesemonitor 2023: Vorlesen gestaltet Welten – heute und morgen. Mainz: Stiftung Lesen.
- Trägerkonsortium BiSS-Transfer (2024): BiSS-Transfer: Potenziale sichern. Arbeitsergebnisse, Länderperspektiven und Impuls. Köln: Mercator-Institut.
- Züchner, Ivo. & Fischer, Natalie. (2014): Kompensatorische Wirkungen von Ganztagschulen. Ist die Ganztagschule ein Instrument zur Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17 (Suppl 2), 349–367.

Autor*innen

Fuchs, Elisabeth, Dr., Akademische Rätin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, ORCID: 0009-0002-4855-2341

Hüsken, Katrin, wiss. Referentin am Deutschen Jugendinstitut (DJI)

Haider, Michael, PD Dr., Akademischer Oberrat am Lehrstuhl für allgemeine Grundschulpädagogik und -didaktik der Universität Regensburg

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

*Carina Jakobs, Stefanie Schnebel
und Robert Grassinger*

Begabungsberatung als Schulentwicklungsaufgabe: Theoretische Fundierung eines Analyseinstruments für Einzelschulen

Abstract

Obwohl die Beratung begabter Schüler*innen bildungspolitisch als Bestandteil schulischer Entwicklungsprozesse eingefordert wird, fehlt es auf Einzelschulebene häufig an einer institutionell verankerten Umsetzung. Zur Identifikation von Entwicklungsbedarfen und zur gezielten Anregung schulischer Veränderungsprozesse wird ein theoriebasiertes Diagnoseinstrument vorgestellt, das begabungsbezogene Beratungsprozesse auf schulorganisatorischer Ebene erfassbar und reflektierbar macht. Es basiert auf der Annahme, dass Schule als dynamisches soziales System zu verstehen ist, in dem Strukturen, Prozesse und Akteur*innen wechselseitig aufeinander bezogen sind. Ziel ist die differenzierte Analyse ihres Zusammenspiels, um Entwicklungspotenziale im Bereich der Begabungsberatung auf schulorganisatorischer Ebene sichtbar zu machen. Theoretisch stützt sich das Instrument auf die Verbindung eines mehrbenenanalytischen Schulqualitätsmodells mit Giddens' Strukturationsansatz, um die Wechselwirkungen zwischen Strukturen und Handlungen im schulischen Kontext systematisch zu beleuchten. Der Beitrag positioniert sich an der Schnittstelle von Schulentwicklungs- und Qualitätsforschung und möchte einen konzeptionellen Beitrag zur nachhaltigen Verankerung schulischer Begabungsberatung leisten.

Schlüsselwörter: Einzelschulentwicklung; Schule als System; Begabungsberatung; Schulqualität

1 Einleitung

In einer zunehmend komplexen Gesellschaft manifestiert sich der Bildungsauftrag von Grundschulen auf der Ebene der Einzelschule (Miebach 2012; Spanhel 2024). Die Beratung und Begleitung begabter Schüler*innen spielt dabei eine zentrale Rolle: Sie fördert Chancengerechtigkeit, unterstützt Bildungsqualität und erleichtert den Übergang in weiterführende Bildungswege (Deckert-Peaceman 2014; DGfE 2024; Voges 2020). Trotz bildungspolitischer Vorgaben wird Begabungsberatung in der schulischen Praxis bislang häufig nur punktuell umgesetzt und ist nur selten systematisch in die Entwicklungsprozesse der Einzelschule eingebunden (Risse 2019; Weigand & Wollersheim 2022). Dies steht im Widerspruch zu bildungspolitischen Zielvorstellungen, die eine gerechte und nachhaltige Förderung begabter Schüler*innen als schulische Gestaltungsaufgabe fordern (KMK 2015). Begabungsberatung trägt zur individuellen Förderung bei (Perleth & Wollersheim 2022; Ziegler & Stöger 2010; Ziesenitz 2023). Für die Schulentwicklung wird sie dann bedeutsam, wenn sie strukturell in schulische Prozesse integriert ist – etwa zur Sicherung gerechter Förderung, pädagogischer Qualität und institutionell tragfähiger Strukturen. Das zugrunde liegende Beratungsverständnis ist ganzheitlich im Sinne eines systemischen Blicks auf schulische Strukturen, Prozesse und Akteure ausgerichtet: Begabungsberatung wird als integraler Bestandteil der Einzelschule verstanden, in der diese Elemente in enger Wechselbeziehung zueinanderstehen. Im Zentrum steht nicht die punktuelle Einzelfallhilfe, sondern die nachhaltige Integration begabungsbezogener Beratungs- und Förderprozesse in schulorganisatorische Routinen, Zuständigkeiten und Steuerungsstrukturen. Die Beratungsarbeit basiert auf einem Begabungsverständnis im Sinne der Leistung-mach-Schule (LEMAS)-Initiative, das Begabung als dynamisches, kontextgebundenes und mehrdimensionales Entwicklungspotenzial auffasst (LEMAS 2020). Die Qualität schulischer Begabungsberatung zeigt sich in der Passung zwischen institutionellen Rahmenbedingungen, professionellen Handlungspraktiken und kollektiver Zusammenarbeit.

Ein solches Verständnis von Begabungsberatung legt nahe, die Einzelschule als organisationale Handlungseinheit zu betrachten, in der Strukturen, Prozesse und Akteur*innen in einem dynamischen Wechselverhältnis zueinander stehen. Die Einzelschule wird hierbei als funktional gegliedertes System verstanden, das sich aus verschiedenen Teilsystemen wie Unterricht, Schulmanagement, kollegialer Kooperation und individueller Förderung zusammensetzt (Spanhel 2024:18). Diese Teilsysteme beeinflussen, wie schulische Prozesse – einschließlich der Begabungsberatung – strukturell eingebunden sind. In diesem Zusammenspiel ist Begabungsberatung nicht nur eine pädagogische Maßnahme, sondern Teil eines komplexen schulischen Handlungs-

feldes. Fehlt eine strukturelle Einbettung, bleibt sie auf individuelle Initiativen von Lehrkräften oder Schulleitungen angewiesen, was eine konsistente und langfristige Umsetzung erschwert. Erst durch eine institutionelle Absicherung kann Begabungsberatung nachhaltig verankert und aktiv in die Qualitätsentwicklung der Einzelschule eingebunden werden. Nachhaltige Verankerung bedeutet in diesem Kontext nicht nur die formale Einbettung in Schulstrukturen (z. B. durch ein Konzept oder eine Steuergruppe), sondern auch die Integration in schulische Routinen, Fortbildungen und Kooperationsstrukturen (Theiss & Rogl 2021: 85).

Dabei übernimmt die Einzelschule als gestaltende Handlungseinheit eine aktive Rolle, indem sie Strukturen und Prozesse etabliert, die Begabungsberatung als integrativen Bestandteil schulischer Entwicklung verankern (Jakobs et al. 2024; Spanhel 2024). Um fundierte Entscheidungen über Entwicklungsschwerpunkte treffen zu können und schulische Prozesse gezielt weiterzuentwickeln, bedarf es diagnostischer Instrumente. Der vorliegende Beitrag diskutiert die theoretische Fundierung und konzeptionelle Herleitung eines Diagnoseinstruments zur systematischen Erfassung der Begabungsberatung an Einzelschulen. Das Instrument dient der Bestandsaufnahme und ermöglicht Entwicklungsbedarfe zu identifizieren, die institutionelle Verankerung zu analysieren und gezielte Schulentwicklungsmaßnahmen abzuleiten. Dadurch schafft es eine empirisch gestützte Basis für Schulentwicklung (Keller et al. 2018: 187).

2 Die Einzelschule als soziales System: Prozesse und Strukturen

Die systemische Organisationstheorie beschreibt Organisationen als mehrdimensionale soziale Systeme, in denen Akteure, Strukturen und Prozesse in dynamischer Wechselwirkung stehen (Rahnfeld 2021: 34). Zentral ist die Analyse der Relationen und Kopplungen zwischen diesen Elementen, aus denen Effekte emergieren – also neue Systemeigenschaften, die über die Summe der Einzelteile hinausgehen. Ein wesentliches Steuerungselement sozialer Systeme ist die Kommunikation (Spanhel 2024: 52) und darüber der Austausch von Informationen, die Koordination von Handlungen sowie die Aushandlung gemeinsamer Zielsetzungen. Ein Schlüsselkonzept in diesem Zusammenhang ist die strukturelle Kopplung (ebd.), die beschreibt, wie Akteure und Organisationen über Aufgaben und Rollen miteinander verbunden sind. Diese Kopplung verdeutlicht, dass Akteure durch ihre Handlungen bestehende Strukturen reproduzieren, während diese Strukturen gleichzeitig den Handlungsrahmen der Akteure vorgeben.

Folgende Grafik (s. Abb. 1) veranschaulicht die dynamischen Wechselwirkungen zwischen schulischen Akteuren, Strukturen, Prozessen und Organisationszielen. Sie zeigt, wie Strukturen durch das Handeln der Akteure geformt werden und gleichzeitig den Handlungsrahmen vorgeben. Diese Visualisierung unterstützt die systemische Betrachtung der Einzelschule und verdeutlicht die Komplexität schulischer Entwicklungsprozesse unabhängig von einer zu konkretisierenden Ausprägung für den Teilbereich Begabungsberatung.

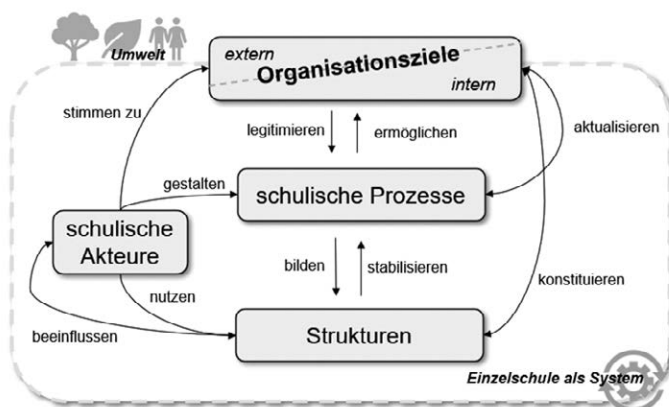


Abb. 1: Die Einzelschule als soziales System (eigene Darstellung).

3 Theoretische Fundierung: Schulqualität und die strukturelle Einbettung schulischer Prozesse

Um schulische Prozesse im Kontext der Begabungsberatung auf schulorganisatorischer Ebene der Einzelschule erfassen und analysieren zu können, ist ein Rückgriff auf die Schulqualitätsforschung sinnvoll (Klieme 2016). Denn Schulentwicklung verfolgt als zentrale Zieldimension die kontinuierliche Verbesserung von Schulqualität (Tillman 2011: 41). Exemplarisch bietet das Schulqualitätsmodell von Ditton (2000) ein geeignetes Modell, um die Einzelschule ganzheitlich zu beschreiben, da es die unterschiedlichen Bereiche schulischer Qualität – Kontext, Ressourcen, Prozesse und Ergebnisse – in einem kohärenten Rahmen integriert. Im Rahmen dieses Beitrags dient das Modell als theoretische Basis für die Entwicklung einer Heuristik, mit der die schulische Begabungsberatung systematisch auf Einzelschulebene analysiert werden kann. Dabei steht der Prozessbereich des Modells im Mittelpunkt, der durch spezifische Qualitätsfaktoren strukturiert ist und gezielte Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der Schule liefert (Ditton & Müller 2022; Heinrich &

Lambrecht 2016). Obwohl das Modell nicht explizit für die schulische Begabungsberatung entwickelt wurde, lässt es sich in diesem Bereich adaptieren, um die institutionelle Einbindung entsprechender Prozesse in den schulischen Alltag systematisch zu analysieren. Ditton und Müller (2022) unterscheiden in ihrem Modell zwei Dimensionen: Die strukturelle Dimension beschreibt die Einzelschule als vertikal gegliedertes Mehrebenensystem, während die dynamische Dimension die horizontale Ebene schulinterner Prozesse abbildet und den schulischen Gestaltungsspielraum fokussiert (Bryk 2010; Pfeifer & Voss 2022; Wissinger 2016). Diese Prozessebene umfasst primär Qualitätsfaktoren, die als Einflussgrößen schulischer Qualität gelten, ohne konkrete schulische Prozesse abzubilden. So ermöglicht das Ditton-Modell eine systematische Erfassung schulischer Bedingungen, bleibt aber unscharf in Bezug auf die Frage, ob Handlungen kollektiv getragen und strukturell eingebettet sind. Prozesse entstehen erst dann, wenn individuelles Handeln als kollektive Praxis abgestimmt und institutionell verankert ist (Kuper 2002; Miebach 2012). Diese strukturelle Einbettung ist entscheidend für die Sichtbarkeit und Nachhaltigkeit von Entwicklungsprozessen auf Ebene der Einzelschule (Jungmann 2019; Maag Merki 2022).

3.1 Der Strukturationsansatz: Prozessqualität und strukturelle Einbettung

Das Qualitätsmodell von Ditton (2000) konzentriert sich auf die Beschreibung von Einflussgrößen schulischer Qualität, berücksichtigt jedoch den strukturellen Kontext kaum, in den schulische Handlungen eingebettet sind. Hier setzt der Strukturationsansatz von Giddens (1984) an, der das Schulqualitätsmodell erweitert, indem er das wechselseitige Verhältnis zwischen Handlungen und Strukturen in den Fokus rückt. Der Strukturationsansatz bietet eine geeignete Perspektive, da er zeigt, wie Strukturen das Handeln von Akteuren prägen und zugleich durch deren Praxis verändert oder stabilisiert werden. Giddens' Ansatz macht deutlich, dass schulische Prozesse nicht isoliert betrachtet werden können, sondern in einem dynamischen Wechselspiel zwischen Handlung und Struktur entstehen (Maag Merki 2022: 8). Strukturen definieren zentrale Elemente wie Verantwortlichkeiten, Rollen und Kommunikationswege, die das schulische Handeln lenken. Gleichzeitig sind sie keine statischen Rahmenbedingungen, sondern als Regel-Ressourcen-Komplexe zu verstehen, die sowohl das Ergebnis vergangenen Handelns als auch die Bedingung für zukünftiges Handeln darstellen (Wilz 2020: 6). Indem der Strukturationsansatz über die rein beschreibende Ebene des Ditton-Modells hinausgeht, ermöglicht er eine differenzierte Analyse der strukturellen Einbettung schulischer Prozesse. Er bietet somit eine theoretische Grundlage, um die Wechselbeziehungen

zwischen schulischen Akteuren und strukturellen Bedingungen systematisch zu erfassen und die Verankerung der Begabungsberatung in die schulischen Strukturen gezielt zu analysieren.

3.2 Entwicklungsziele als ergänzender Teil des Instruments

Entwicklungsziele bestimmen maßgeblich, in welche Richtung schulische Prozesse gesteuert werden und wie sich Strukturen im Zeitverlauf verändern sollen. Sie stellen somit eine normative Orientierung dar, die das Handeln der schulischen Akteur*innen leitet und gleichzeitig durch deren Praxis kontinuierlich angepasst wird. Daher ist es für die systematische Analyse der Begabungsberatung unerlässlich, die Ziele der Einzelschule als zentrale Einflussgröße zu berücksichtigen. Die Dimension „*Organisationsziel*“ beschreibt die gemeinsame inhaltliche Ausrichtung der Schule und deren Einfluss auf schulische Entwicklungsprozesse (Altrichter 2010; Heinrich 2021). Im Kontext erhöhter Schulautonomie sind Schulen zunehmend gefordert, eigene Zielsetzungen zu formulieren, die als normativer Rahmen für schulische Prozesse, Entscheidungen und deren Weiterentwicklung dienen (Tillmann 2020: 1150). Um schulische Entwicklungsprozesse gezielt steuern zu können, ist es erforderlich, die tatsächlichen schulischen Handlungen und Strukturen mit den formulierten Zielen regelmäßig abzugleichen. Dies erfordert auch die aktive Einbindung der schulischen Akteur*innen in Entscheidungsprozesse. Nur wenn Entwicklungsziele nicht isoliert aufgestellt, sondern in das schulische Handeln integriert werden, können sie strukturell verankert werden.

4 Praktische Anwendung: Fallorientierte Schulentwicklungsforschung

Nachdem die theoretische Fundierung dargelegt wurde, stellt sich die Frage, wie das entwickelte Diagnoseinstrument konkret in der schulischen Praxis Anwendung finden kann. Hierfür bietet die fallorientierte Schulentwicklungsforschung eine geeignete methodische Grundlage. Fallorientierte Zugänge zur Einzelschule besitzen ein besonderes Potenzial der Unterstützung von Schulentwicklung. Wenn Innovationsprozesse in Einzelschulen einer „*heuristischen Grundstruktur*“ folgen (Bastian et al. 2002: 420), d. h. einem reflektierten, immer wieder korrekturbedürftigen Prozess des Findens von Lösungen für kollegial und diskursiv konstruierte Entwicklungsaufgaben, dann kann mit der empirischen Rekonstruktion von lokalen Wissensformen und Innovationspraktiken durch Schulbegleitforschung die Reflexivität der schulischen Akteure im Entwicklungsprozess gefördert werden. Ein Aspekt gelingender Schulentwicklung ist die Generierung und Nutzung von Evidenzen, die als Aushandlungs-

ergebnis kommunikativen Handelns (Heinrich 2021: 299) verstanden werden kann. Ein solches Verständnis eröffnet zudem neue Perspektiven auf Strategien datenbezogener Schulentwicklung, die diskursive Prozesse mit Blick auf Deutungshoheiten betonen, die eigene Problemsicht der schulischen Akteure miteinbeziehen und Evidenzen schlussendlich als Aushandlungsprozesse zwischen den beteiligten Akteuren begreifen (Bremm et al. 2017: 143). Hierfür scheinen Diagnoseinstrumente wertvoll, da sie die pädagogische Wirklichkeit der schulischen Akteure abbilden und so einen Status Quo beschreiben.

5 Fazit

Das Schulqualitätsmodell nach Ditton in Verbindung mit dem Strukturationsansatz nach Giddens (1984) bieten einen Ansatzpunkt für eine ganzheitliche, systematische Erfassung und Analyse schulischer Begabungsberatung auf Einzelschulebene. Dabei werden sowohl interne Prozesse, Strukturen und beteiligten Akteure als auch spezifische schulische Kontextbedingungen schulischer Begabungsberatung umfassend berücksichtigt. Durch die gezielte Adaption zentraler Prozessfaktoren lässt sich erfassen, inwieweit begabungsbezogene Beratungsprozesse strukturell eingebunden, kollektiv getragen und von relevanten Akteursgruppen (z.B. Schulleitung, Lehrkräfte, Beratungsfachkräfte) verantwortet werden. Mit der entwickelten Heuristik steht ein theoriebasiertes Diagnoseinstrument zur Verfügung, das den Ist-Zustand der Begabungsberatung an der Einzelschule ganzheitlich erfasst und mögliche Entwicklungspotenziale aufzeigt. Dadurch können bedarfsorientiert gezielte Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Begabungsberatung initiiert werden. Die empirische Anwendung des Instruments wird derzeit im Rahmen eines laufenden Forschungsprojekts erprobt.

Literatur

- Altrichter, Herbert (2010): Mikropolitik der Schulentwicklung. In: Bohl, T.; Helsper, W.; Holtappels, H. G. & Schelle, C. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Schulentwicklung: Theorie, Forschungsbefunde, Entwicklungsprozesse, Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 96-99.
- Bastian, J.; Combe, A. & Reh, S. (2002): Professionalisierung und Schulentwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5. Jg., Heft 3; 417-435.
- Bremm, Nina; Eiden, Sarah; Neumann, Christine; Webs, Tanja; van Ackeren, Isabell & Holtappels, Heinz Günter (2017): Evidenzorientierter Schulentwicklungsansatz für Schulen in herausfordernden Lagen. Zum Potenzial der Integration von praxisbezogener Forschung und Entwicklung am Beispiel des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen Stärken“. In: Manitiis, V. & Döbelstein, P. (Hrsg.) (2017): *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen*. Münster, New York: Waxmann, 140-158.
- Bryk, Anthony S. (2010): Organizing Schools for Improvement. *Phi Delta Kappan*, 91. Jg., Heft 7, 23-30.

- Deckert-Peaceman, Heike (2014): Was heißt Anschlussfähigkeit? Das Verhältnis von Kindergarten und Grundschule im Spiegel von Qualitätsdebatten und ihre Auswirkung auf die Organisationslogik der Grundschule. In: Drieschner, E. & Gaus, D. (Hrsg.) (2014): Das Bildungssystem und seine strukturellen Kopplungen: Umweltbeziehungen des Bildungssystems aus historischer, systematischer und empirischer Perspektive. Wiesbaden: Springer, 191-215.
- DGfE (2024): Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule. Pädagogik und Fachdidaktik in der Grundschulbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ditton, Hartmut (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, A.; Hornstein, W. & Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim: Beltz, 73-92.
- Ditton, Hartmut; Müller, Andreas (2022): Schulqualität. In: Reinders, H.; Bergs-Winkels, D.; Prochnow, A. & Post, I. (Hrsg.) (2022): Empirische Bildungsforschung: Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer, 559-573.
- Giddens, Anthony (1984): The constitution of society: Outline of the theory of structuration. Cambridge: Polity.
- Heinrich, Martin (2021): Vom Ende der Schulentwicklung als Qualitätsentwicklung? In: Moldenhauer, A.; Asbrand, B.; Hummrich, M. & Idel, T.-S. (Hrsg.) (2021): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Wiesbaden: Springer, 291-313.
- Heinrich, Martin, Lambrecht, Maike (2016): Fusion von School-Effectiveness- und School-Development-Research? In: Steffens, U.; Bargel, T. (Hrsg.) (2016): Schulqualität - Bilanz und Perspektiven. Münster, New York: Waxmann, 183-201.
- Jakobs, Carina; Schnebel, Stefanie; Grassinger, Robert (2024): Begabungsberatung auf Einzelschulebene betrachtet. In: Flügel, A.; Gruhn, A.; Landrock, I.; Lange, J.; Müller-Naendrup, B.; Wieseemann, J.; Büker, P. & Rank, A. (Hrsg.) (2024): Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 361-364.
- Jungmann, Robert (2019): Die Praxis kollektiven Handelns. Wiesbaden: Springer.
- Keller, Roger; Kunz, André; Luder, Reto; Pfister, Liliane (2018): Schulentwicklung für eine inklusive gesunde Schule am Beispiel der Projekte „SIS“ und „Challenge“. In: Zala-Mezö, E.; Strauß, N.-C. & Häbig, J. (Hrsg.) (2018): Dimensionen von Schulentwicklung: Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens. Münster - New York: Waxmann, 187-205.
- Klieme, Eckhard (2016): Schulqualität, Schuleffektivität und Schulentwicklung - Welche Erkenntnis eröffnet empirische Forschung. In: Steffens, U.; Bargel, T. (Hrsg.) (2016): Schulqualität - Bilanz und Perspektiven. Münster - New York: Waxmann, 45-64.
- KMK (2015): Förderstrategie für Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler, <https://www.kmk.org/Foerderstrategie-leistungsstarke-Schueler.pdf> [letzter Zugriff am 21.01.25]
- Kuper, Harm (2002): Entscheidungsstrukturen in Schulen. Eine differenzielle Analyse der Schulorganisation. Zeitschrift für Pädagogik, 48. Jg., Heft 6, 856-878.
- LemaS (2020): Begriffsklärung von „Begabungs-, Begabten-, Potenzial-, und Talentförderung“, https://www.leistung-macht-schule.de/files/230629_Homepage_Begriffsklaerung.pdf [letzter Zugriff am 09.06.25].
- Maag Merki, Katharina (2022): Schulentwicklungsforschung. In: Hascher, T.; Idel, T.-S. & Helsper, W. (Hrsg.) (2022): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: Springer, 477-497.
- Miebach, Bernhard (2012): Organisationstheorie Problemstellung - Modelle - Entwicklung. Wiesbaden: Springer.
- Perleth, Christoph; Wollersheim, Heinz-Werner (2022): Professionelle Beratungs- und Begleitungsangebote für eine begabungs- und leistungsfördernde Schulgestaltung. In: Weigand, G.; Fischer, C.; Käpnick, F.; Perleth, C.; Preckel, F.; Vock, M. & Wollersheim, H.-W. (Hrsg.) (2022): Leistung macht Schule Band 2 Dimensionen der Begabungs- und Begabtenförderung in der Schule. Bielefeld: wbv, 373-381.

- Pfeifer, Michael, Voss, Andreas (2022): Schulentwicklungsforschung. In: Reinders, H.; Bergs-Winkels, D.; Prochnow, A. & Post, I. (Hrsg.) (2022): Empirische Bildungsforschung: Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer, 575-594.
- Rahnfeld, Claudia (2021): Systemisches Management in sozialwirtschaftlichen Organisationen. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer.
- Risse, Erika (2019): Individuelle Begabung – eine Herausforderung für Schulentwicklung. In: Reintjes, Christian; Kunze, I. & Ossowski, E. (Hrsg.) (2019): Begabungsförderung und Professionalisierung. Befunde, Perspektiven, Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 146-160.
- Spanhel, Dieter (2024): Schule als soziales System. Eine Theorie der Einzelschule als Orientierungsrahmen für Schulentwicklung. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Theiss, Silvia; Rogl, Silke (2021): Begabungsförderung in der Schule – Bausteine für eine qualitätsvolle Schulentwicklung. In: Windischbauer, E. (Hrsg.) (2021): ph.script Hochschulzeitschrift der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig Schwerpunkt POTENZIALE – ERKENNEN ENTFALTEN FÖRDERN. Salzburg: online Druck GmbH.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2020): Schulautonomie und neue Steuerung. In: Bollweg, P.; Buchna, J.; Coelen, T. & Otto, H.-U. (Hrsg.) (2020): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer, 1149-1159.
- Voges, Michael (2020): Bessere Entwicklungsmöglichkeiten für leistungsstarke und leistungsfähige Schülerinnen und Schüler zur Entstehung der gemeinsamen Förderstrategie von Bund und Ländern von Herbst 2016. In: Fischer, C.; Fischer-Ontrup, C.; Käpnick, F.; Neuber, N.; Solzbacher, C. & Zwitterlood, P. (Hrsg.) (2020): Begabungsförderung Leistungsentwicklung Bildungsgerechtigkeit – für alle II Beiträge aus der Begabungsförderung. Münster, New York: Waxmann, 11-23.
- Weigand, Gabriele; Wollersheim, Heinz-Werner (2022): Leitbildentwicklung Partizipation und Schulkultur – Pädagogischer Grundkonsens und die Frage des Menschenbilds. In: Weigand, G.; Fischer, C.; Käpnick, F.; Perleth, C.; Preckel, F.; Vock, M. & Wollersheim, H.-W. (Hrsg.) (2022): Leistung macht Schule Band 2 Dimensionen der Begabungs- und Begabtenförderung in der Schule. Bielefeld: wbv, 41-52.
- Wilz, Sylvia Marlene (2020): Praxistheorie und Organisationsforschung Anthony Giddens. In: Apelt, M.; Bode, I.; Hasse, R.; Meyer, U.; v. Groddeck, V.; Wilkesmann, M. & Windeler, A. (Hrsg.) (2020): Handbuch Organisationssoziologie. Wiesbaden: Springer, 1-19.
- Wissinger, Jochen (2016): Schulleitung im Fokus des Schulqualitätsdiskurses. In: Steffens, Ulrich; Bargel, T. (Hrsg.) (2016): Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Münster – New York: Waxmann, 257-277.
- Ziegler, Albert; Stöger, Heidrun (2007): The Role of Counseling in the Development of Gifted Students' Actiotoes Theoretical Background and Exemplary Application of the 11-SCC. In: Mendaglio, S. (Hrsg.) (2007): Models of Counseling Gifted Children Adolescents and Young Adults. Waco TX: Prufrock Press, 253-283.
- Ziesenitz, Anne (2023): Schulische Beratung von besonders und hochbegabten Schüler:innen Konzeptionell professionell und kooperativ beraten. In: Miceli, N. (Hrsg.) (2023): Praxisbuch Begabungsfördernde Schulentwicklung. Weinheim: Beltz, 177-190.

Autor*innen

Jakobs, Carina (MA), Kollegiatin im Forschungs- und Nachwuchskolleg Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln an der Pädagogische Hochschule Weingarten

Schnebel, Stefanie, Prof. Dr. habil., Erziehungswissenschaft an der Pädagogische Hochschule Weingarten

Grassinger, Robert, Prof. Dr. habil., Pädagogische Psychologie an der Pädagogische Hochschule Weingarten

Benjamin Kücherer

Die Berücksichtigung psychologischer Grundbedürfnisse in Lernentwicklungsgesprächen aus Sicht externer Beobachter*innen, der Kinder und Erziehungsberechtigten

Abstract

Lernentwicklungsgespräche (LEG) sollen Lernende in ihren individuellen Lernprozessen unterstützen. Mit Blick auf die Selbstbestimmungstheorie der Motivation haben sie ein hohes Potential, motivationsförderlich zu sein; dies gilt allerdings nur dann, wenn sie so durchgeführt werden, dass sich die Kinder während des Gesprächs als kompetent, autonom und sozial eingebunden erleben können. Dies wird in der vorliegenden Studie untersucht. Dabei werden die Perspektiven von externen Beobachter*innen, Kindern und Erziehungsberechtigten berücksichtigt. Ausgewertet wurden 62 Videoaufnahmen von LEG sowie Fragebögen von 200 Kindern und 216 Erziehungsberechtigten aus der Jahrgangsstufe 2.

Die Ergebnisse der Videoanalyse zeigen, dass die Äußerungen der Lehrkräfte überwiegend förderlich für das Erleben der drei psychologischen Grundbedürfnisse sind, dass es aber auch deutliche Unterschiede gibt – sowohl bezüglich der einzelnen Grundbedürfnisse als auch zwischen einzelnen LEG. Die Fragebogendaten bestätigen weitestgehend die Befunde der Videoanalysen. Allerdings schätzen sowohl die Schüler*innen als auch die Erziehungsberechtigten – im Gegensatz zu den Beobachter*innen – die LEG überwiegend als autonomieunterstützend ein. Die Befunde weisen eindeutig auf die insgesamt motivationsförderliche Umsetzung von LEG durch Lehrkräfte hin – was zeigt, dass das Potenzial der LEG dahingehend schon weitgehend gut genutzt wird.

Schlüsselwörter: Lernentwicklungsgespräche; Erleben von Kompetenz; Autonomieerleben; soziale Eingebundenheit; Mixed-Methods

1 Lernentwicklungsgespräche und psychologische Grundbedürfnisse

Lernentwicklungsgespräche (LEG), Gespräche zwischen Lehrkraft und Kind im Beisein mindestens eines Erziehungsberechtigten, sollen Lernende in ihren individuellen Lernprozessen unterstützen (vgl. Dollinger, Hartinger & Klippel 2020). Bisherige Befunde zeigen, dass LEG grundsätzlich als lernunterstützend sowohl von den Kindern, den Erziehungsberechtigten, den Lehrkräften und externen Beobachter*innen eingeschätzt werden; allerdings variiert die Umsetzung einzelner Elemente (z. B. das Besprechen konkreter Maßnahmen zum Lernen oder die Berücksichtigung von Lernstrategien) z. T. sehr deutlich (vgl. Dollinger 2019). Studien zeigen zudem, dass die Kinder zum Großteil aktive Akteure in LEG sind, dass überwiegend der Lernstand thematisiert wird und deutlich seltener die Lernentwicklung, sowie, dass sehr viel öfter Stärken als Schwächen der Kinder benannt werden. Die im LEG vereinbarten Ziele sind aus Sicht der Kinder weitestgehend passend und hilfreich, die Kinder sind zu meist in diesen Zielvereinbarungsprozess eingebunden, und mit den Zielen wird im weiteren Verlauf des Schuljahres weitgehend (allerdings nicht in allen Fällen) weitergearbeitet. Ein zentraler Befund ist zudem, dass die Qualität der LEG eine entscheidende Rolle spielt: Positive Zusammenhänge mit motivationalen Aspekten des Lernens, wie z. B. intrinsischer Motivation und Attributionen sowie mit dem schulischen Selbstkonzept und der Anstrengungsbereitschaft zeigen sich dann, wenn die LEG aus Sicht der Kinder qualitativvoll umgesetzt werden (vgl. Ertl et al. 2022a; Ertl, Kücherer & Hartinger 2022b, 2022c; Ertl et al. 2023; Hartinger, Ertl & Kücherer 2022; Kücherer, Ertl & Hartinger 2022; 2023).

Mit Blick auf die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (SDT; vgl. z. B. Ryan & Deci 2017) haben LEG – auch im Vergleich zu Zeugnissen – ein hohes Potential, motivationsförderlich zu sein. Gemäß der SDT müssen sich dazu die Kinder als kompetent, autonom und sozial eingebunden erleben. Inzwischen gibt es einen großen Forschungskorpus, in dem Verhaltensweisen von Lehrkräften untersucht und von denen ein Einfluss auf das Erleben von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit angenommen werden kann (vgl. z. B. Ahmadi et al. 2023). Dabei konnten Verhaltensweisen gefunden werden, die förderlich, und andere, die hinderlich für das Erleben des jeweiligen Grundbedürfnisses sind. Für das Erleben von Kompetenz zeigt sich beispielsweise, dass Feedback dann förderlich ist, wenn es spezifisch, informativ und mit klaren Zielen gegeben wird (vgl. z. B. Aelterman et al. 2019). Hinderlich sind dagegen z. B. unklare und ständig wechselnde Anweisungen und Erwartungen (vgl. z. B. Jang, Reeve & Deci 2010). Für das Erleben von Autonomie findet sich eine förderliche Wirkung z. B. durch sinnvolle Wahlmöglichkeiten

(vgl. z.B. Moller, Ryan & Deci 2006). Demgegenüber steht kontrollierendes Verhalten (z.B. „Die Lehrkraft lässt mich nicht in meinem eigenen Tempo arbeiten“) (vgl. z.B. Assor et al. 2005). Förderliche Verhaltensweisen für das Erleben von sozialer Eingebundenheit sind u.a. die Vermittlung von Wärme, Fürsorge und Respekt für die Schüler*innen (vgl. z.B. Niemiec & Ryan 2009) – hinderlich ist es z.B., wenn Lehrkräfte kein oder wenig Interesse zeigen (vgl. Stroet, Opdenakker & Minnaert 2013).

In LEG hat die Rückmeldung von Leistung und Leistungsentwicklung eine besondere Bedeutung. Durch die Gesprächssituation gibt es die Möglichkeit, dass sich die Schüler*innen (durch entsprechendes Feedback) als kompetent, autonom und sozial eingebunden erleben.

Bisherige Studien haben zwar positive Effekte auf motivationale Aspekte des Lernens bei entsprechender Qualität (vgl. z.B. Ertl et al. 2022a; 2022b; 2023; Kücherer et al. 2023) gezeigt. Sie zeigten aber auch, dass die Hierarchie zwischen Lehrkräften und Kindern fortbesteht und LEG somit keine Gespräche „auf Augenhöhe“ sind (z.B. Bonanati 2018).

Noch nicht untersucht ist, inwieweit LEG so umgesetzt werden, dass die Schüler*innen die drei psychologischen Grundbedürfnisse erleben können. Diesem Desiderat widmet sich der vorliegende Beitrag¹.

2 Fragestellung

In der vorliegenden Studie werden konkret die folgenden Fragestellungen fokussiert:

1. Werden LEG so geführt, dass sich die Kinder als kompetent, autonom und sozial eingebunden erleben können?
2. Unterscheiden sich die Sichtweisen der Kinder, Erziehungsberechtigten und externen Beobachter*innen bzgl. des Erlebens der drei Grundbedürfnisse?

3 Methode

Die Studie wurde in der 2. Jahrgangsstufe durchgeführt. Insgesamt liegen 62 Videoaufnahmen von LEG (aus 19 Klassen; Range zwischen 1–6 Videos pro Klasse) sowie Fragebögen von 200 Kindern (45.0 % weiblich) und 216 Erziehungsberechtigten (ausgefüllt von Müttern 71.9 %, Vätern 11.1 % oder beiden 11.6 %) vor. In 25 Fällen konnten die Videodaten den Fragebögen der Kinder (56.0 % weiblich) und der Erziehungsberechtigten zugeordnet werden.

1 In diesem Beitrag wird eine Teilfragestellung eines von der DFG geförderten Projekts (FKZ: DO 2184/1-1) bearbeitet.

Die Videodaten wurden mittels quantitativer Inhaltsanalyse (vgl. z. B. Lamnek 2010) danach ausgewertet, ob die Lehrkräfte förderlich (z. B. durch wertschätzende oder bestärkende Rückmeldungen) oder hinderlich (z. B. durch relativierende oder widerlegende Rückmeldungen) bzgl. der drei psychologischen Grundbedürfnisse agieren. Insgesamt differenziert das Kategoriensystem dabei Äußerungen in 21 verschiedene deduktiv und induktiv gebildete Kategorien, wobei zunächst die deduktive und dann die induktive Kategorienbildung erfolgte: Für Kompetenz wurden sechs (drei förderliche und drei hinderliche), für Autonomie acht (vier förderliche und vier hinderliche) und für soziale Eingebundenheit sieben (vier förderliche und drei hinderliche) Kategorien unterschieden.

Hinsichtlich Kompetenz wurde codiert, ob die Rückmeldungen zu einer Stärke, mittleren Leistung oder Schwäche förderlich oder hinderlich gegeben wurden. Bei den Äußerungen zum Erleben von Autonomie wurde untersucht, inwieweit die Kinder die Themenbereiche (z. B. Worüber wird als nächstes gesprochen?) und die Ziele (z. B. Woran möchte ich gezielt arbeiten?) von sich aus ansprechen und (mit)entscheiden konnten (förderlich) oder nicht (hinderlich). Die Äußerungen bzgl. sozialer Eingebundenheit wurden ebenfalls in förderliche (z. B. Findet eine Einbindung ins Gespräch statt? Werden angemessene Reaktionen bzw. Interesse gezeigt?) und hinderliche (z. B. Wird kein Interesse an Aussagen gezeigt? Wird nicht zugehört?) Kategorien unterschieden.

Für die Auswertungen der Videodaten wurden förderliche und hinderliche Äußerungen aller 62 LEG bzgl. der einzelnen psychologischen Grundbedürfnisse aufsummiert (s. Tab. 1); ebenso bei den 25 LEG der triangulierten Daten. Die Beobachterübereinstimmungen für sechs doppelt kodierte LEG (entspricht ca. 10 % der Daten) liegen im sehr guten Bereich (Cohen's Kappa=.77-.92; vgl. Döring & Bortz 2016: 346).

In den Fragebögen (4-stufige Likertskala von 0 „trifft nicht zu“ bis 3 „trifft zu“) wurden Kinder und Erziehungsberechtigte nach dem Erleben von Kompetenz und Autonomie der Kinder im LEG mit einer Single-Item-Skala gefragt (orientiert am RAPS-SE; Institute for Research and Reform in Education 1998; Beispielitem für das Erleben von Kompetenz „Ich [Mein Kind] hatte im LEG das Gefühl, dass ich [es] schon richtig viel gut kann“ und das Erleben von Autonomie „[Mein Kind konnte] Im LEG konnte [ich] mitentscheiden, worüber gesprochen wird“). Das Erleben von sozialer Eingebundenheit wurde mit sieben Items der Skala „Einbezug der Kinder“ (vgl. Hartinger et al. 2022) erfasst (Beispielitem „Meine Meinung [Die Meinung meines Kindes] wurde im LEG ernstgenommen“ ($\alpha = .64$ [$\alpha = .74$])).

4 Ergebnisse

Insgesamt wurden in den 62 beobachteten Gesprächen 15.706 Äußerungen gefunden, von denen eine Auswirkung auf eines der drei psychologischen Grundbedürfnisse erwartet werden kann. Dies sind durchschnittlich mehr als 250 Äußerungen (253.3) pro LEG. Dabei können 11.729 Äußerungen der sozialen Eingebundenheit, 2.476 Äußerungen der Kompetenz und 1.501 Äußerungen der Autonomie zugeordnet werden.

Über alle Gespräche hinweg kann klar festgehalten werden, dass die meisten Äußerungen der Lehrkräfte als förderlich gewertet werden konnten (90.6 %). Allerdings gibt es deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen psychologischen Grundbedürfnissen: In fast allen LEG (99.3 %) binden die Lehrkräfte die Kinder aus Sicht der Beobachter*innen sozial ein; vergleichbares gilt für die Äußerungen bzgl. der Kompetenz (84.7 % förderlich). Anders verhält es sich bei Autonomie: Hier wurden nur 32.0 % der dazu gefundenen Äußerungen als förderlich eingeschätzt.

Eine genauere Betrachtung der Äußerungen zeigt Folgendes (s. Tab. 1):

Tab. 1: Häufigkeiten der förderlichen und hinderlichen Äußerungen für die drei psychologischen Grundbedürfnisse.

Psychologische Grundbedürfnisse	Häufigkeit der Äußerungen	
	förderlich	hinderlich
<i>Erleben von sozialer Eingebundenheit</i>	11.652	77
Einbindung ins Gespräch	4.477	–
Angemessene Reaktion auf Aussage	5.952	–
Fragen stellen	1.056	–
Aufforderung zur Selbsteinschätzung	167	–
keine Reaktion	–	62
kein Interesse	–	9
nicht zuhören	–	6
<i>Erleben von Kompetenz</i>	2.097	379
Stärke	1.657	21
mittlere Leistung	395	218
Schwäche	45	140

Die Berücksichtigung psychologischer Grundbedürfnisse

<i>Erleben von Autonomie</i>	481	1.020
Themenbereiche...		
...ansprechen	157	488
...(mit)entscheiden	171	489
Zielvereinbarungen...		
...ansprechen	71	30
...(mit)entscheiden	82	13
Insgesamt	14.230	1.476

Anmerkung: Es sind jeweils die absoluten Häufigkeiten der Äußerungen angegeben.

Sozialer Eingebundenheit wird v. a. durch angemessene Reaktionen auf Äußerungen der Kinder oder durch die Einbindung der Kinder ins Gespräch gefördert.

Bzgl. Kompetenz werden fast alle Äußerungen (98.7 %), die sich auf Stärken von Kindern beziehen, als förderlich gewertet. Bei mittleren Leistungen sind es noch 64.4 %. In knapp einem Viertel (24.3 %) der Fälle gelingt es Lehrkräften, auch Schwächen kompetenzförderlich rückzumelden (z. B. „Minusrechnen klappt noch zu selten, aber du hast in letzter Zeit große Fortschritte gemacht“).

Autonomie wird insgesamt zwar deutlich seltener ermöglicht, allerdings gibt es hier einen Unterschied bzgl. der verschiedenen Phasen des Gesprächs: In dem Teil des Gesprächs, in dem die Leistungen bzw. die Leistungsentwicklungen der Kinder betrachtet werden, dominieren hinderliche Äußerungen. Beim Vereinbaren der Ziele für das weitere Lernen zeigt sich jedoch ein anderes Bild: Sowohl beim Vorschlagen der Ziele (70.3 %) als auch beim (Mit) Entscheiden (86.3 %) finden sich viele Äußerungen, die als förderlich für Autonomie zu werten sind.

Die Fragebogendaten bestätigen weitgehend die Befunde der Videoanalysen (s. Tab. 2):

Tab. 2: Deskriptive Ergebnisse der Fragebogendaten der Kinder und Erziehungsberechtigten.

	<i>M (SD)</i>	Spannweite		T-Wert	<i>d</i>
		theore- tisch	tatsächlich		
<i>Kinder</i>					
Einbezug der Kinder	2.18***(0.51)	0–3	0.57–3.00	18.819	1.33
Erleben von Kompetenz	2.58***(0.67)	0–3	0–3	23.032	1.63
Erleben von Autonomie	2.44***(0.83)	0–3	0–3	16.005	1.13
<i>Erziehungsberechtigte</i>					
Einbezug der Kinder	2.61***(0.43)	0–3	1.04–3.00	38.265	2.60
Erleben von Kompetenz	2.74***(0.47)	0–3	0–3	38.837	2.63
Erleben von Autonomie	2.03***(1.01)	0–3	0–3	7.748	0.53

Anmerkung: N = 200 Kinder, N = 216 Erziehungsberechtigte, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, d = Effektstärke Cohen's $|d|=0.2$ kleiner Effekt, $|d|=0.5$ mittlerer Effekt, $|d|=0.8$ großer Effekt *: $p<0.05$. **: $p<0.01$.***: $p<0.001$. Beim Mittelwert ist das Signifikanzniveau bei Testung gegen den theoretischen Mittelwert von 1.50 angegeben.

Über die drei psychologischen Grundbedürfnisse hinweg liegen die Mittelwerte sowohl bei den Kindern als auch bei den Erziehungsberechtigten deutlich über dem theoretischen Mittelwert von 1.50. Allerdings findet sich auch ein markanter Unterschied: Im Gegensatz zu den Beobachter*innen schätzen sowohl die Kinder als auch die Erziehungsberechtigten die LEG überwiegend als autonomieunterstützend ein.

Deutlich wird auch in diesen Daten, dass es z.T. deutliche Unterschiede zwischen der Einschätzung der einzelnen LEG gibt. Sowohl die Standardabweichung ($0.43 \geq SD \geq 1.01$) als auch tatsächlich Spannweite (0–3) zeigen, dass hier durchaus Varianz besteht.

Die triangulierten Daten – hier wurden nur die 25 Fälle verwendet, bei denen die Videodaten und Fragebögen aufeinander bezogen werden konnten – zeigen, dass die externen Beobachter*innen alle LEG hinsichtlich der sozialen Eingebundenheit als förderlich einschätzen; in keinem beobachteten LEG sind es weniger als 90 % der Äußerungen – dies geht recht parallel zu den Einschätzungen der Kinder und der Erziehungsberechtigten – 47 der 50 Wertungen befanden sich im positiven Bereich. Die Befunde zu Kompetenz sind vergleichbar. Alle Einschätzungen der Kinder und der Erziehungsberechtigten sind im positiven Bereich; die Beobachter*innen fanden bei allen LEG mehr förderliche als hinderliche Aussagen – bei etwas mehr als der Hälfte der LEG waren es mehr als 90 %.

Für Autonomie zeigt sich ein etwas anderes Bild (s. Tab. 3):

Tab. 3: Einschätzung der Kinder und Erziehungsberechtigten (Fragebogendaten) sowie externer Beobachtenden (Videodaten) bzgl. Autonomie.

<i>Erleben von Autonomie</i>	Videodaten						
Fragebogendaten	50.0– 59.9%	40.0– 49.9%	30.0– 39.9%	20.0– 29.9%	10.0– 19.9%	0.0– 9.9%	Ge- sam
0	–	–	0 1	–	1 2	1 2	2 5
1	–	–	–	0 1	1 2	0 1	1 4
2	1 0	–	1 1	2 4	2 3	–	6 8
3	0 1	–	2 1	7 4	5 2	2 0	16 8
Gesamt	1	–	3	9	9	3	25

Anmerkung: N = 25; Grau hinterlegt ist der Bereich, bei dem von Autonomieunterstützung werden kann. Angegeben ist die Einschätzung der Beobachter*innen (Spalten) und der Kinder | Erziehungsberechtigten (Zeilen). 0 = „trifft nicht zu“, 1 = „trifft eher nicht zu“, 2 = „trifft eher zu“ und 3 = „trifft zu“.

Externe Beobachter*innen schätzen die 25 LEG nur wenig autonomieunterstützend ein. Nur in einem LEG wurden mehr als die Hälfte der Äußerungen als förderlich für Autonomie bewertet. Die Fragebogendaten zeigen dagegen, dass die Kinder sich als recht autonom erleben und auch die Erziehungsberechtigten dies so einschätzen – es werden überwiegend die oberen beiden Werte „trifft eher zu“ und „trifft zu“ angekreuzt (88.0 % der Kinder und 64.0 % der Erziehungsberechtigten). Dabei zeigt sich nicht unbedingt eine Konsistenz: Zwar finden sich die meisten negativen Einschätzungen der Kinder und Erziehungsberechtigten bei den LEG, die auch von den Beobachter*innen weniger gut eingeschätzt wurden. Allerdings gibt es auch bei der schlechtesten Einschätzung der Beobachter*innen ein TOP-Rating (zumindest von zwei der drei Kinder).

5 Zusammenfassung und Diskussion

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Äußerungen der Lehrkräfte zum Großteil förderlich für Kompetenz und soziale Eingebundenheit sind. Es werden v.a. Stärken und mittlere Leistungen der Kinder so thematisiert, dass sie förderlich für Kompetenz sind. Die Einbindung ins Gespräch gelingt durch verschiedene Maßnahmen.

Hinsichtlich der Autonomie ist im Durchschnitt lediglich die Phase der Zielvereinbarung förderlich gestaltet. Dies bestätigt die kritische Einschätzung

von Bonanati (2018; vergleichbar auch Betz et al. 2019) bzgl. des Fehlens einer echten Selbstbestimmung in LEG. Dennoch schätzen sowohl Kinder und Erziehungsberechtigte die LEG so ein, dass alle drei psychologischen Grundbedürfnisse gut berücksichtigt wurden. Das Fehlen der Selbstbestimmung wird von den Kindern selbst als wenig dramatisch wahrgenommen. Unter Grundlegung des ‚Thomas-Prinzips‘ – „If men define situations as real, they are real in their consequences“ (vgl. Thomas & Thomas 1928/1970) erklärt dies positive Effekte von LEG, auch wenn es aus „objektiver“ Beobachter-sicht hier noch Verbesserungspotenzial gibt. Für die Datentriangulation muss limitierend festgehalten werden, dass die Ergebnisse aufgrund der geringen Stichprobe sehr vorsichtig interpretiert werden müssen.

Nicht untersucht werden konnte in dieser Studie, inwieweit sich die motivationsförderliche Gestaltung der Gesprächssituation auch tatsächlich positiv auf die Anstrengungsbereitschaft und damit positiv auf das Lernen der Kinder auswirkt. Dies wäre in weiteren Untersuchungen zu prüfen. Zu untersuchen wäre zudem, ob sich für einzelne Gesprächsphasen (vgl. Benien 2020) des LEG bestimmte Muster zeigen. Die Befunde zur unterschiedlichen Autonomieunterstützung bzgl. der Rückmelde- und der Zielvereinbarungsphase lassen dies vermuten. Aufgrund der z. T. deutlichen Varianz zwischen den LEG wären zudem Studien sinnvoll, die Ursachen für diese Unterschiede ergründen – sowohl auf Seiten der Lehrkräfte (z. B. Wissen oder Überzeugungen) als auch auf Seiten der Schüler*innen (z. B. sprachliche Voraussetzungen, Leistungsniveau).

Für die Schulpraxis deuten die vorliegenden Befunde darauf hin, dass das Potential von LEG hinsichtlich der psychologischen Grundbedürfnisse weitgehend gut genutzt wird. Genauer zu betrachten sind noch die Fälle, in denen das nicht der Fall ist. Dabei wäre zu untersuchen, inwieweit Lehrkräfte ihre Rückmeldungen bewusst und unter Berücksichtigung entsprechender Qualitätskriterien motivationsförderlich geben. Die Bedeutung der psychologischen Grundbedürfnisse und ihre Berücksichtigung in LEG könnten in Lehrkräftefortbildungen verstärkt fokussiert werden. Ein besonderes Augenmerk verdient die Möglichkeit, auch bei schlechteren Leistungen unterstützende Rückmeldungen hinsichtlich der drei psychologischen Grundbedürfnisse zu geben.

Literatur

- Alterman, Nathalie; Vansteenkiste, Maarten; Haerens, Leen; Soenens, Bart; Fontaine, Johnny & Reeve, Johnmarshall (2019): Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111. Jg., Heft 3, 497-521.
- Ahmadi, Asghar; Noetel, Michael; Parker, Philip; Ryan, Richard; Ntoumanis, Nikos; Reeve, Johnmarshall; Beauchamp, Mark; et al. (2023): A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*, 115. Jg., Heft 8, 1158-1176.
- Assor, Avi; Kaplan, Haya; Kanat-Maymon, Yaniv & Roth, Guy (2005): Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and instruction*, 15. Jg., Heft 5, 397-413.
- Benien, Karl (2020): Schwierige Gespräche führen: Modelle für Beratungs-, Kritik- und Konfliktgespräche im Berufsalltag. Hamburg: Rowohlt.
- Betz, Tanja; Bischoff-Pabst, Stefanie; Eunicke, Nicoletta & Menzel, Britta (2019): Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zum Verhältnis von Schule und Familie aus der Sicht von Kindern: ihre Perspektiven, ihre Positionen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bonanati, Marina (2018): Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktion zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern. Wiesbaden: Springer.
- Dollinger, Sonja (2019): Lernunterstützende Rückmeldung in Lernentwicklungsgesprächen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12. Jg., Heft 1, 197-212.
- Dollinger, Sonja; Hartinger, Andreas & Klippel, Elke (2020): Funktionen und Ziele von Lernentwicklungsgesprächen. In: Dollinger S. & Hartinger A. (Hrsg.) (2020): Lernentwicklungsgespräche in der Grundschule. Erprobte Praxisbausteine. Berlin: Cornelsen, 11-16.
- Döring, Nicola & Bortz, Joachim (2016): Forschungsmethoden und Evaluation. Wiesbaden: Springer.
- Ertl, Sonja; Daumiller, Martin; Kücherer, Benjamin; Furtak, Erin Marie; Dresel, Markus & Hartinger, Andreas (2023): Supporting intrinsic motivation and learning-friendly attributions in German student-teacher-conferences, <https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2199775> [letzter Zugriff am 13.02.2025].
- Ertl, Sonja; Hartinger, Andreas; Kücherer, Benjamin & Furtak, Erin Marie (2022a): 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.
- Ertl, Sonja; Kücherer, Benjamin & Hartinger, Andreas (2022b). Lernentwicklungsgespräche und die Entwicklung motivationaler Aspekte des Lernens. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15. Jg., Heft 1, 221-236.
- Ertl, Sonja; Kücherer, Benjamin & Hartinger, Andreas (2022c): Berücksichtigung individueller Lernprozesse in Lernentwicklungsgesprächen. In Hartinger, A.; Dresel, M.; Matthes, E.; Nett, U.; Peuschel, K. & Gegenfurtner A. (2022) (Hrsg.): Lehrkraftprofessionalität im Umgang mit Heterogenität-theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde. Münster & New York: Waxmann, 197-210.
- Hartinger, Andreas; Ertl, Sonja & Kücherer, Benjamin (2022): Partizipation von Schüler*innen in bayerischen Lernentwicklungsgesprächen. In Naumann, I. & Storck-Odabasi, J. (Hrsg.) (2022): Teilhabe und Ausschluss von Kindern in der Gesellschaft: Perspektiven der Kindheitsforschung, Grundschulpädagogik und Lehrer*innenbildung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 170-180.
- Institute for Research and Reform in Education (1998): Research assessment package for schools-The Student Self-Report for Elementary School (RAPS-SE) Manual, Microsoft Word - RAPS manual entire 1998 word.doc [letzter Zugriff am 13.02.2025].

- Jang, Hyungshim; Reeve, Johnmarshall & Deci, Edward (2010): Engaging students in learning activities: Is it not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102. Jg., Heft 3, 588-600.
- Kücherer, Benjamin; Ertl, Sonja & Hartinger, Andreas (2023): Kompetenzerleben von Schüler*innen in Lernentwicklungsgesprächen. In Haider, M.; Böhme, R.; Gebauer, S.; Gößinger, C.; Munser-Kiefer, M. & Rank, A. (Hrsg.) (2023): *Nachhaltige Bildung in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 410-415.
- Kücherer, Benjamin; Ertl, Sonja & Hartinger, Andreas (2022): Lernberatung in Lernentwicklungsgesprächen: Wie werden Schüler*innen einbezogen? *Journal für LehrerInnenbildung*, Heft 2, 98-110.
- Lamnek, Sigfried (2010): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Moller, Arlen; Ryan, Richard & Deci, Edward (2006): Self-determination theory and public policy: Improving the quality of consumer decisions without using coercion. *Journal of Public Policy & Marketing*, 25. Jg., Heft 1, 104-116.
- Niemiec, Christopher & Ryan, Richard (2009): Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education*, 7. Jg., Heft 2, 133-144.
- Ryan, Richard & Deci, Edward (2017): *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publishing.
- 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*, Heft 9, 65-87.
- Thomas, William & Thomas, Dorothy (1928/1970): *The Child in America. Behavior Problems and Programs*. New York: Alfred A. Knopf.

Autor

Kücherer, Benjamin, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Augsburg, ORCID: 0000-0002-6893-0170

Julia Kristin Langhof

Imagine if ... Wenn Zukunft Schule macht – ein Plädoyer zur Förderung von Futures Literacy & Growth Mindset in Schule und Hochschule

Abstract

Der Beitrag widmet sich der Frage, inwiefern die Entwicklung eines Growth Mindsets und die Förderung von Futures Literacy als notwendige Bezugspunkte für die (Grund-)schule und die Ausbildung angehender (Grundschul-) Lehrkräfte betrachtet werden sollten, um Menschen sowie Schulen und Hochschulen als lernende Organisationen im KI-Zeitalter zukunftsfähig zu machen. Vor dem Hintergrund aktueller Studienergebnisse und einer Grundlegenden Bildung wird dafür plädiert, Basis- und Zukunftskompetenzen gemeinsam zu fördern. Mit dem 5K-Modell, dem CCR-Framework für das Lernen im 21. Jahrhundert und der Methode Planspiel werden verschiedene Wege zum Zukunft lernen in Schule und Hochschule vorgestellt und kritisch reflektiert.

Schlüsselwörter: 21st Century Skills; Future Skills; Futures Literacy; Growth Mindset; Planspiele

1 Zukunft lernen

Das Zukunftsinstitut (2023) definiert Megatrends als „eine Methode, die hilft, die hochkomplexen und vielfältigen Veränderungsdynamiken der Gesellschaft im 21. Jahrhundert verständlich und greifbar zu machen.“ Megatrends reichen als globale Phänomene über mehrere Jahrzehnte und zeigen Auswirkungen in alle Gesellschaftsbereiche hinein. Sie sind wichtig für Unternehmen, Regierungen und Organisationen, da sie dabei helfen, zukünftige Entwicklungen zu antizipieren und Strategien zu entwickeln, um auf die Veränderungen zu reagieren. Zu den Megatrends zählen z. B. die Globalisierung, der demographische Wandel oder eine zunehmende Konnektivität. Die Grundlage für einen Megatrend bilden mehrere Subtrends, wie z. B. E-Mobility, Künstliche Intelli-

genz oder Migration (ebd.). Für einen kompetenten Umgang mit diesen und weiteren epochalen Veränderungen bedarf es Zukunftskompetenzen (Future Skills/21st Century Skills, zur Unterscheidung der Begriffe Langhof 2025). Ein Weg, um das Heute und Morgen mithilfe von Zukunftsvorstellungen zu verändern, besteht darin, die Frage „Was wäre, wenn...?“ (Hopkins 2021) bzw. „Imagine if ...“ (Robinson & Robinson 2022) zu stellen.

1.1 Futures Literacy – über die Kraft unserer Vorstellungen

Im Deutschen wird das von der UNESCO ab 2012 entwickelte Konzept der Futures Literacy (u.a. Miller 2018; UNESCO o.D.) auch als Zukünftebildung bezeichnet (u.a. Benedikter 2022; Bergheim 2022). Dieses Konzept einer Zukunfts(gestaltungs)kompetenz, die laut UNESCO eine Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts darstellt (Sippl, Brandhofer & Rauscher 2023), geht davon aus, dass es nicht eine, sondern viele Zukünfte gibt, die gleichzeitig in einem Wechselspiel existieren (Benedikter 2022). Die drei Leitlinien der Zukünftebildung lauten: „Die Armut der Einbildungskraft überwinden“, „Lernzukünfte entwickeln“ sowie die „Zukunftsbilder der Menschen demokratisieren“ (ebd.). Kern bilden hierbei das Vorausplanen, das Vorausschauen und das Vorwegnehmen (Antizipation) (Benedikter 2022). Hofvenschöld & Turber (2023: 21) bezeichnen Futures Literacy als eine Kulturtechnik, die „uns hilft, in einer komplexen, unsicheren und unsteten Umwelt selbstwirksam wünschenswerte Lebensumstände zu schaffen.“ Durch die Auseinandersetzung mit wahrscheinlichen, wünschenswerten und alternativen Zukünften, so Loes Damhof und Nicklas Larsen in einem Gastbeitrag für das Berliner Futurium (2022), sollen Zukünfte aktiv zur Lebensgestaltung genutzt werden. Hierbei können u.a. utopische, normative oder explorative Perspektiven in den Blick genommen werden (Leinfelder 2023). Nach Häggström & Schmidt (2021) umfasst Futures Literacy die Fähigkeit, sich eine Zukunft vorzustellen, die Fähigkeit, zukünftige Kompetenzen zu erkennen, die Fähigkeit, Handlungen zu orchestrieren sowie die Fähigkeit, diese auch kritisch zu reflektieren.

1.2 Zukunftsalphabetisierung

Den in Deutschland durch den Club of Rome bereits seit 2017 geprägten Begriff der Zukunftsalphabetisierung beschreibt der Lehrer Tarek Aichah als schulischen Auftrag wie folgt:

„Schule ist Zukunftsalphabetisierung: Wir, als Institution Schule haben den Auftrag, unsere Schüler:innen dabei zu unterstützen, die Herausforderungen der Zukunft für ein nachhaltiges Leben auf unserem Planeten lesen und verstehen zu können. Dazu gehört auch, aus den Fehlern der Vergangenheit die nötigen Schlüsse ziehen zu können. Gleichzeitig müssen wir ihnen Räume geben, herauszufinden, wie sie durch

bewusstes nachhaltiges Handeln lokal und global die Zukunft mitschreiben und gestalten können.“ (Deutsche Gesellschaft Club of Rome o.D.)

Zukunftsalphabetisierung meint nach Weizsäcker & Wiljkman (2019: 369 f.), die sich auf den World Social Science Report von 2013 beziehen, „die Fähigkeit, sich der Komplexität und Ungewissheit zu stellen und sich dynamisch an jeder Zukunft zu beteiligen.“ Außerhalb der Tätigkeiten des Club of Rome wurde der Begriff „Zukunftsalphabetisierung“ bislang nicht in der Fachcommunity aufgegriffen. Ein in der deutschen (Grund-)Schulpädagogik bis dato ebenso wenig beachtetes Konzept, das Growth Mindset, das maßgeblich dafür ist, wie wir die Zukunft mit ihren Herausforderungen wahrnehmen, wird nachfolgend vorgestellt.

1.3 Growth Mindset für Wachstum & Bildungsgerechtigkeit

Das Konzept Growth Mindset geht auf die Forschungsarbeiten der US-amerikanischen Psychologieprofessorin der Stanford-Universität Carol Dweck zurück, die in ihrer Mindset-Theorie zwei unterschiedliche Ansätze zur Auffassung von Intelligenz und Fähigkeiten unterscheidet (Dweck 2006). Menschen mit einem Fixed Mindset gehen davon aus, dass ihre Fähigkeiten und Intelligenz von Geburt an festgelegt und unveränderlich sind. Solche Menschen vermeiden Herausforderungen und anspruchsvolle Aufgaben, zeigen wenig Ausdauer und ignorieren konstruktives Feedback. Dieses statische Denken führt dazu, dass sie hinter ihrem Potenzial zurückbleiben. Der Erfolg anderer wird als Bedrohung aufgefasst. Wohingegen Menschen mit einem Growth Mindset, das auf Deutsch manchmal auch als Wachstumsdenken bezeichnet wird, davon ausgehen, dass Intelligenz und Fähigkeiten durch Anstrengung, Lernen und Erfahrung entwickelt werden können. Ein dynamisches Selbstbild führt dazu, dass sie Herausforderungen und Fehler als Chancen zur Weiterentwicklung sehen, Durchhaltevermögen bei Hindernissen mitbringen, Kritik als Lernanlass betrachten und den Erfolg anderer als Inspiration empfinden. Dies führt häufig zu höherer Leistung und größerem Erfolg. Es ist davon auszugehen, dass Menschen in unterschiedlichen Lebensbereichen über ein Fixed bzw. ein Growth Mindset verfügen (ebd.; Holmes o.D.). Für den Lernerfolg in Schule und Hochschule ist ein Growth Mindset bei Schüler*innen, Lehrpersonen, Studierenden und Dozierenden von großer Bedeutung. Der OECD-Direktor Andreas Schleicher verweist im Hinblick auf quantitative Daten der PISA-Studie darauf, dass Schüler*innen mit einem Growth Mindset in ihren Leistungen gegenüber anderen Schüler*innen durchschnittlich ein Jahr voraus sind über alle Fächer hinweg (Schleicher 2021). Nach Schleicher kann ein Growth Mindset helfen, Lernrückstände aufzuholen und Bildungsungerechtigkeit auszugleichen. Weshalb er dafür plädiert, sich stärker mit Mindsetfragen zu befassen (ebd., Schleicher 2024). Spatz & Lippmann (2018)

arbeiteten mittels einer Interviewstudie bei Physiklehrkräften an Gymnasien eine entsprechende Typisierung von Growth, Fixed und Mixed-Mindsets bei den befragten Lehrer*innen heraus. Heyder et al. (2023) konnten in einer Interventionsstudie zeigen, dass eine Reflexion über ihren Auftrag als Lehrer*innen das Wachstumsdenken von angehenden Lehrkräften stärken kann, welches sich positiv auf den Lernerfolg von Schüler*innen und Studierenden auswirken kann. Diese und weitere bis dato vorrangig internationale Forschungsdaten (u.a. Canning et al. 2019; Yeager et al. 2021) verweisen auf die Wirksamkeit eines Wachstumsdenkens im Schul- und Hochschulkontext. Sie unterstreichen die Bedeutsamkeit der Forderung Schleichers, dem Thema Growth Mindset in unserem Bildungssystem und der Lehrer*innenbildung mehr Aufmerksamkeit zu widmen (Schleicher 2021; 2024).

2 Grundlegende Bildung im 21. Jahrhundert: Basis- und Zukunftskompetenzen gemeinsam fördern

Zukunftskompetenzen sind essentieller Bestandteil einer Grundlegenden Bildung im 21. Jahrhundert, die um eine Digitale Grundbildung (DGfE 2022) zu ergänzen ist. Problematisch für die Grundschule ist ein einseitiger Fokus auf Zukunftskompetenzen, der die Förderung von Basiskompetenzen vernachlässigt. Nicht weniger wichtig bleibt die Förderung von Basiskompetenzen, wie Lesen, Schreiben und Rechnen, in der Grundschule als Lernfundament. Der Anteil an Schüler*innen, die hierzulande nicht die Mindeststandards erreichen, ist besorgniserregend hoch, wie u.a. die Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2021 sowie der IGLU-Studie 2021 gezeigt haben. Die Förderung von fächerübergreifenden Zukunftskompetenzen sollte mit der Förderung von Basiskompetenzen einhergehen. Hierzu sollen nachfolgend zwei Modelle vorgestellt und kritisch eingeordnet werden.

2.1 Das 5K-Modell des Lernens im 21. Jahrhundert

In Deutschland sind die 4K Skills – Kreativität, Kritisches Denken, Kommunikation und Kollaboration – durch den OECD Direktor Andreas Schleicher vor über 10 Jahren als 4K-Modell des Lernens eingeführt worden (re:publica 2013). Hierzulande hat das Modell lange Zeit wenig Beachtung erfahren, wohingegen es vor allem in den letzten Jahren nach der Corona-Pandemie und der zunehmenden Diskussion um Zukunftskompetenzen mehr Aufmerksamkeit erlangt hat, vornehmlich als didaktisches Modell mit dem Fokus auf Unterrichten und Prüfen anhand der 4 K sowie im Hinblick auf Digitalisierung, Schulentwicklung und die Ausbildung von Lehrpersonen (u.a. Pfiffner et al. 2021; Siewert 2021; Hassler et al. 2024; Langhof 2024a; 2024b; Pfiffner et al. 2024; Poitzmann & Sobel 2024). Da Künstliche Intelligenz immer mehr fester

Bestandteil unseres Alltags und der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen ist, wird der Vorschlag diskutiert (u.a. Stier o.D.), das 4K-Modell um ein fünftes K (KI-Kompetenz) zu ergänzen, vor dem Hintergrund des Lernens trotz KI, mit KI, über KI, durch KI sowie ohne KI (Falck 2025).

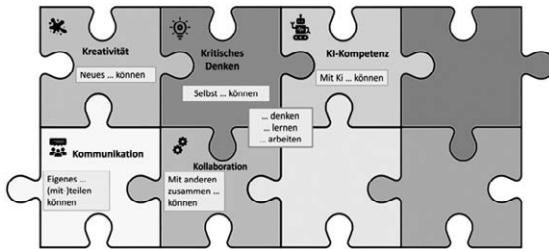


Abb. 1: Das 5K-Modell des Lernens (Eigene Darstellung, Inhalte nach Muuß-Merholz 2017 & Stier o.D.).

Muuß-Merholz (2021) bezeichnet das häufig vorherrschende Alltagsverständnis der 4K in seinem Artikel „Beliebig oder bahnbrechend?“ als problematisch, da eine pädagogische Perspektive vernachlässigt wird, etwa im Hinblick auf das eigene Denken, Lernen und Arbeiten, wie sie im Schaubild (s. Abb. 1) aufgeführt ist. Die eigene Arbeit mit dem 4K-Modell in der Lehrer*innenbildung mit Lehramtsstudierenden und Lehrkräften aus dem Schuldienst zeigt, dass das Modell, vermutlich auch aufgrund seiner Reduktion auf vier zentrale überfachliche Zukunftskompetenzen, sehr gut angenommen wird. Es ist jedoch zwingend geboten, die vier darin enthaltenen Kompetenzen tiefer zu durchdringen, statt nur an der Oberfläche zu bleiben, beispielsweise im Hinblick auf unterschiedliche Qualitätsdimensionen von Kreativität (siehe Fadel et al. 2017). Weiterhin sollte der Fokus auf die 4 K nicht darüber hinwegtäuschen, dass es noch zahlreiche weitere, zu fördernde Zukunftskompetenzen gibt, wie z. B. digitale Kompetenzen. Diese finden sich im Framework for 21st Century Learning (Battelle for Kids 2019) wieder, aus dem die 4K entlehnt sind. Die gewählte Darstellung der 5K durch Puzzleteile an die weitere Puzzlestücke angefügt werden können, soll dies versinnbildlichen. Die 4K werden im nachfolgenden Framework um drei weitere Dimensionen ergänzt und die Relevanz der KI-Kompetenz verdeutlicht.

2.2 Das CCR-Framework zum Lernen im 21. Jahrhundert

Als Grundlage hat das nachfolgend abgebildete Framework (s. Abb. 2) für das Lernen im 21. Jahrhundert 32 Frameworks aus der ganzen Welt. In Zusammenarbeit mit dem OECD Projekt Education 2030 hat das Center for Curricu-

lum Redesign diese analysiert, synthetisiert und neu angeordnet (Fadel, Bialik & Trilling 2017).

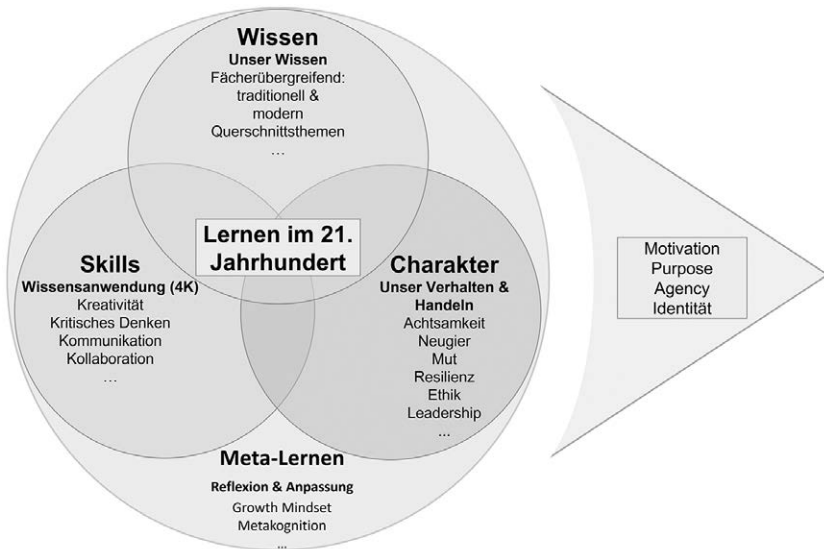


Abb. 2: CCR-Framework – „Bildung im Zeitalter von KI“ (Eigene Darstellung nach Fadel et al. 2017: 77 & Fadel et al. 2024:23).

Die Dimensionen Wissen, Kompetenzen, Charakter und Meta-Lernen sind miteinander verwoben. Wissen bleibt auch in einer Welt, in der KI und Suchmaschinen weit verbreitet sind, von großer Bedeutung, etwa um Informationen zu bewerten, kritisch zu hinterfragen und kontextualisieren zu können. Die Wissensanwendung umfasst Kreativität, Kritisches Denken, Kommunikation und Kollaboration. Zu den Charaktereigenschaften, wie wir uns in der Welt verhalten und handeln, zählen u.a. Achtsamkeit und Resilienz. Umgeschlossen werden diese drei Dimensionen vom Meta-Lernen. Zu dieser Metaebene der Bildung gehören Metakognition, Versatilität sowie ein Growth Mindset (Fadel et al. 2017). Das CCR-Framework zeichnet sich dadurch aus, dass es nicht nur fächerübergreifend die Vermittlung von traditionellem und modernem Wissen in den Blick nimmt, sondern zugleich auch die Wissensanwendung, die Charakterbildung sowie das Lernen lernen fokussiert. Die in den vier Dimensionen des Frameworks aufgeführten Aspekte sind erweiterbar. Fadel et al. (2024) haben die Frage, „Was sollen Schüler*innen im Zeitalter der KI lernen?“ um die Frage „Warum sollen Schüler*innen im Zeitalter der KI lernen?“ ergänzt und dem Framework die vier Treiber Motivation, Identität,

Purpose und Identität hinzugefügt. Durch die Förderung dieser Triebkräfte und Dimensionen sollen Schüler*innen dabei unterstützt werden, zu lebenslang Lernenden zu werden (ebd.). Der eigene Einsatz des CCR-Frameworks in der Lehrer*innenbildung zeigt, dass für die Lehramtsstudierenden die Berücksichtigung der vier Dimensionen in der Unterrichtsplanung und Konzeption von Lernmaterialien deutlich anspruchsvoller ist als sich ausschließlich auf die 4K zu fokussieren. Neben dem tieferen Durchdringen der 4K erfordern die Dimensionen Charakter und Meta-Lernen zusätzliche Strategien, um diese Dimensionen fördern zu können. Als Reflexionsfolie zur Förderung von Zukunftskompetenzen eignet sich das Framework im Praxistest fächerübergreifend gut. Im Hinblick auf den Einsatz von Künstlicher Intelligenz im Schulkontext herrscht derzeit bei vielen Lehramtsstudierenden als auch bei Lehrer*innen, wie das Deutsche Schulbarometer 2025 zeigt, Unsicherheit, umso wichtiger ist es, KI-Kompetenz bereits frühzeitig im Studium zu fördern. Die nachfolgend aufgeführten Erkenntnisse fokussieren die Fragestellung, inwiefern Futures Literacy und Growth Mindset durch Planspiele (siehe hierzu auch Langhof 2025) gefördert werden können.

3 Futures Literacy & Growth Mindset durch Planspiele fördern

Ausgewählte Beiträge aus 60 Planspielreflexionen von Studierenden zur gemeinsamen Entwicklung und Durchführung zweier Planspiele aus dem Sommersemester 2024 an der Universität Trier wurden hierzu inhaltsanalytisch nach Kuckartz & Rädiker (2024) ausgewertet. Für die meisten Studierenden war es das erste Planspiel. Die Studierenden hatten keinerlei Vorkenntnisse zum Growth Mindset. Wenn Vorkenntnisse zu Zukunftskompetenzen vorlagen, bezogen sich diese i.d.R. ausschließlich auf die Benennung der 4K. Bei den beiden Planspielen in zwei unterschiedlichen Parallelgruppen stand eine Intensivierung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft an einer fiktiven Schule im Vordergrund. Die Förderung von Basis- und Zukunftskompetenzen inklusive eines Growth Mindsets als gemeinsame Aufgabe von Schule und Elternhaus ist wesentlicher Bestandteil eines Konzepts, das die Studierenden in unterschiedlichen Planspielrollen (u.a. Lehrerkollegium, Elternbeirat, Schülerschaft, Kooperationspartner) gemeinsam ausgearbeitet haben, um Kinder dabei zu unterstützen, zukunftsfähig zu werden. In Planspielen können durch die Nutzung eigener Vorstellungskräfte verschiedene Zukunftsszenarien simuliert werden. Exemplarisch werden nachfolgend zwei Perspektiven aufgegriffen, die unterstreichen, wie die Planspielteilnahme die Sichtweisen der Studierenden im Hinblick auf die eigene Möglichkeit, Zukunft zu gestalten sowie Basis- und Zukunftskompetenzen und die Entwicklung eines Growth Mindsets zu fördern, verändert hat.

„Zuvor war mir die Förderung von Future Skills und eines Growth Mindsets in der Schule nicht bewusst. Jetzt möchte ich jedoch als zukünftige Lehrkraft dazu beitragen, verschiedene Methoden zu verwenden, die genau diese Fähigkeiten fördern können. Die Kinder brauchen eine Grundlage für ihre Zukunft, die über die Basiskompetenzen Lesen, Schreiben und Rechnen hinausgeht. Hier müssen wir als Lehrkräfte anknüpfen und einen Rahmen für die Kinder schaffen. Das Planspiel hat mir gezeigt, wie viele Möglichkeiten man hat, um Dinge anzugehen und zu verändern. (...) Das Zentrale, das ich aus dem Planspiel mitnehme, ist, dass es nie unmöglich oder zu weit entfernt scheint, als Lehrkraft die Schulentwicklung anzutreiben. Mit den richtigen Ideen und der nötigen Motivation, ist es möglich, kleine Schritte zu gehen, um seinen Beitrag leisten zu können.“ (SoSe24_J2_39-47).

Dieses Zitat spiegelt eine wertvolle Einsicht über die Rolle von Lehrkräften wider. Die Person erkennt, dass die Förderung von Zukunftskompetenzen und eines Growth Mindsets entscheidend für die Entwicklung ihrer Schüler*innen ist. Das Zitat betont, dass grundlegende Fähigkeiten, wie Lesen, Schreiben und Rechnen, zwar wichtig sind, aber nicht ausreichen, um die Herausforderungen der Zukunft zu bewältigen. Insgesamt zeigt das Zitat eine reflektierte und zukunftsorientierte Haltung, die für angehende Lehrkräfte von großer Bedeutung ist. Es unterstreicht die Notwendigkeit, sich aktiv mit neuen Lehr- und Lernmethoden sowie -konzepten auseinanderzusetzen und die eigene Rolle als Veränderer im Bildungssystem aktiv wahrzunehmen.

Die Auseinandersetzung mit der Thematik hat auch dazu geführt, dass Studierende ihr eigenes Mindset kritisch reflektiert haben.

„Allerdings hat sich mein eigenes Mindset in Bezug auf Planspiele und dazu Neues zu versuchen, geändert. Während ich dem Planspiel vor Durchführung eher negativ gegenüber eingestellt war und dachte „das kann ich nicht“, habe ich schon nach kurzer Zeit gemerkt, dass diese Methode ganz anders ist als gedacht und dass ich es, wenn ich mich darauf einlasse, doch kann. Das hat mir gezeigt, dass auch ich ein Fixed Mindset in einigen Punkten habe, an dessen Umwandlung zum Growth Mindset ich arbeiten kann.“ (SoSe24_T2_28-33).

Die wenigen Einblicke in das Datenmaterial zur Planspielintervention unterstreichen das Potential der Methode hinsichtlich der Förderung eines Growth Mindsets in der Lehrer*innenbildung. Zudem verdeutlichen sie, dass angehende Lehrpersonen für die gemeinsame Förderung von Basis- und Zukunftskompetenzen sensibilisiert werden müssen. Es bedarf geeigneter Lerngelegenheiten, wie Planspiele, durch die Zukunfts(gestaltungs)kompetenzen gefördert werden können, um die Zukunftsalphabetisierung an unseren Schulen und Hochschulen voranzubringen. Hierzu ist weitere Forschung erforderlich.

Literatur

- Battelle for Kids (2019): Framework for 21st Century Learning, <https://t1p.de/m95m6> [letzter Zugriff am 13.12.2023].
- Benedikter, Roland (2022): UNESCO-Zukunftsbildung: Von der Vorstellungskraft zur gemeinsamen Gestaltung, <https://doi.org/10.57708/b114168749> [letzter Zugriff am 29.08.2024].
- Bergheim, Stefan (2022): Zukunftsbildung. Neue Kompetenzen für den Umgang mit dem Später. In: Koenig, Oliver (Hrsg.) (2022): Inklusion und Transformation in Organisationen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 275-287.
- Canning, Elizabeth A.; Muenks, Katherine; Green, Dorainne. J & Murphy, Mary C. (2019): STEM faculty who believe ability is fixed have larger racial achievement gaps and inspire less student motivation in their classes. *Science Advances*, 5 Jg., Heft 2.
- Deutsche Gesellschaft Club of Rome (o.D.): Die Grenzen des Wachstums & die Club of Rome Schulen, <https://t1p.de/86gtb> [letzter Zugriff am 26.08.2024].
- DGE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe (2022): Positionspapier Primarstufenbildung und digitale Transformation, <https://t1p.de/Octbp> [letzter Zugriff am 07.11.2022].
- Dweck, Carol S. (2006): *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Fadel, Charles; Bialik, Maya & Trilling, Bernie (2017): Die vier Dimensionen der Bildung. Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen. Hamburg: Zentralstelle für Lernen und Lehren im 21. Jahrhundert e.V.
- Fadel, Charles; Black, Alexis; Taylor, Robbie; Slesinski, Janet & Dunn, Katie (2024): Bildung für das Zeitalter von KI. Hamburg: Zentralstelle für Lernen und Lehren im 21. Jahrhundert e.V.
- Falck, Joscha (2025): Lernen und Künstliche Intelligenz, <https://t1p.de/tj2bo> [letzter Zugriff am 03.07.2025].
- Futurium (2022): Über Futures Literacy. Bist du fit für die Zukunft?, <https://t1p.de/rzc95> [letzter Zugriff am 24.09.2024].
- Häggström, Margaretha & Schmidt, Catarina (2021): Futures literacy – To belong, participate and act!: An Educational perspective. *Futures*, Heft 132, <https://doi.org/10.1016/j.futures.2021.102813>
- Hassler, Dominic; Sterel, Saskia & Pfiffner, Manfred (2024): 4K und künstliche Intelligenz. Auswirkungen auf die Unterrichts- und Prüfungskultur. Bern: hep.
- Heyder, Anke; Steinmayr, Ricarda & Cimpian, Andrei (2023): Reflecting on their mission increases preservice teachers' growth mindsets. *Learning and Instruction*, Heft 86, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101770>.
- Holmes, Nigel (o.D.): Two Mindsets, <https://t1p.de/vdyqk> [letzter Zugriff am 24.09.2024].
- Hopkins, Rob (2021): Stell dir vor...mit Mut und Fantasie die Welt verändern. Innsbruck: Löwenzahn.
- Hovenschiöld, Elizabeth & Turber, Markus (2023): Futures Literacy. Wünschenswerte Zukünfte gestalten. Intuity.
- Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan (2024): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz. Weinheim: Beltz.
- Langhof, Julia K. (2025): Planspiele für die Zukunft. Future Skills fördern – Zukunft nachhaltig gestalten. In: Schomaker, Claudia; Peschel, Markus & Goll, Thomas (Hrsg.) (2025): Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! – Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Komplexität und Ungewissheit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 294-303.
- Langhof, Julia K. (2024b): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Spielerisch zukunftsfähiges Denken und Handeln fördern. *Grundschule aktuell*, Heft 166, 34-35.
- Langhof, Julia K. (2024a): Future Skills. Welche Kompetenzen brauchen die Kinder und Jugendlichen von heute für die Welt von morgen und wie können diese durch Bildungs Kooperationen gefördert werden? *Lehren und Lernen*, Heft 2, 4-8.

- Leinfelder, Reinhold (2023): Die Zukunft als Skalen- und Perspektivenproblem. Tiefenzeit-Einsichten, Szenarien und Partizipation als Grundlage für Futures Literacy. In: Sippl, Carmen; Brandhofer, Gerhard & Rauscher, Erwin (Hrsg.) (2023): Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren. Innsbruck: StudienVerlag, 35-60.
- Miller, Riel (Hrsg.) (2018): Transforming the Future. Anticipation in the 21st Century. Paris und New York: UNESCO Publishing und Routledge.
- Muuß-Merholz, Jöran (2021): Beliebig oder bahnbrechend? In: Pädagogik, Heft 12, 9-14.
- Muuß-Merholz, Jöran (2017): Die 4K-Skills: Was meint Kreativität, kritisches Denken, Kollaboration, Kommunikation, <https://t1p.de/zyr4> [letzter Zugriff am 11.02.2025].
- re:publica (2013): re:publica 2013: 21 st Century Skills – Keynote: Andreas Schleicher, <https://t1p.de/1siv0> [letzter Zugriff am 11.02.2025].
- Unesco (o.D.): Futures Literacy & Foresight, <https://t1p.de/83m2c> [letzter Zugriff am 24.09.2024].
- Pfiffner, Manfred; Sterel, Saskia & Schneider, Andreas (2024): 4K und Prüfen. Beurteilen zwischen Tradition und Innovation, Bern: hep.
- Pfiffner, Manfred; Sterel, Saskia & Hassler, Dominic (2021): 4K und digitale Kompetenzen. Chancen und Herausforderungen, Bern: hep.
- Poitzmann, Nikola & Sobel, Martina (2024): Upgrade: 21 st Century Skills: Das 4K-Modell des Lernens in der Praxis. Hannover: Kallmeyer.
- Robinson, Ken & Robinson, Kate (2022): Imagine if...Creating a Future for Us All. New York City: Penguin.
- Schleicher, Andreas (2024): Growth Mindset kann helfen, Lernrückstände aufzuholen. In: Pädagogik, Heft 4, 12-15.
- Schleicher, Andreas (2021): Mindset Begabung: Das Geheimnis guter Schulen, <https://t1p.de/nonax> [letzter Zugriff am 26.09.2024].
- Siewert, Jörg (Hrsg.) (2021): PÄDAGOGIK. 4K-Skills für das 21. Jahrhundert? Weinheim: Beltz.
- Sippl, Carmen; Brandhofer, Gerhard & Rauscher, Erwin (Hrsg.) (2023): Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren. Innsbruck: StudienVerlag.
- Spatz, Verena & Lippmann, Jonas (2018): Interviewstudie zu den Mindsets von Physiklehrkräften, <https://t1p.de/f36pf> [letzter Zugriff am 11.02.2025].
- Stier, Jennifer (o.D.): Die 5K als Kompetenzen für das 21. Jahrhundert, <https://t1p.de/3s6io> [letzter Zugriff am 03.07.2025].
- Yeager, David S.; Carroll, Jamie M.; Buontempo, Jenny; Cimpian, Andrei; Woody, Spencer; Crosnoe, Robert; Muller, Chandra; Murray, Jared; Mhatre, Pratik; Kersting, Nicole; Hulleman, Christopher; Kudym, Molly; Murphy, Mary; Duckworth, Angela Lee; Walton, Gregory M. & Dweck, Carol S. (2022): Teacher Mindsets Help Explain Where a Growth-Mindset Intervention Does and Doesn't Work. Psychological Science, 33 Jg., Heft 1, 18-32.
- Weizsäcker, Ernst Ulrich von & Wijkman, Anders (Hrsg.) (2019): Wir sind dran. Was wir ändern müssen, wenn wir bleiben wollen. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Zukunftsinstitut (2023): Die Megatrends, <https://t1p.de/fs0m0> [letzter Zugriff am 26.08.2024].

Autorin

Langhof, Julia Kristin, Dr., Akademische Rätin, Abt. Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe an der Universität Trier
ORCID: 0009-0006-3230-2072

Katrin Lintorf und Sina Schürer

Lehrkraftüberzeugungen über bildungsbiographische und psychosoziale Konsequenzen der Schulformwahl: Ein Erhebungsinstrument

Abstract

Der Grundschulübergang ist eine Gelenkstelle im Bildungsvorlauf, an der Lehrkräfte mit ihrer Schulformempfehlung Einfluss nehmen. Bisherige Studien zu Prädiktoren der Empfehlung von Lehrkräften betrachten ausschließlich Merkmale der Lernenden bzw. ihrer Familien und vernachlässigen die Urteilenden. Lehrkraftüberzeugungen gelten aber als handlungs- bzw. entscheidungsleitend in verschiedenen Bereichen. Bisher existiert kein Instrument zur Erfassung potenziell übergangsrelevanter Überzeugungen. Im Rahmen des Beitrags stellen wir ein solches Instrument und dessen Überprüfung vor. Es erfasst Überzeugungen zu (1) bildungsbiographischen Konsequenzen des Besuchs eines Gymnasiums, (2) psychosozialen Konsequenzen des Besuchs eines Gymnasiums und (3) psychosozialen Konsequenzen des Besuchs einer Realschule. Die Daten entstammen einer Online-Befragung von Studierenden und Grundschullehrkräften aus NRW ($N = 329$). Sie wurden jeweils für beide Gruppen faktorenanalytisch untersucht. Die Ergebnisse sprechen bei den Lehrkräften für eine 3-Faktor-Lösung, die zu unseren Annahmen passt. Die Lösung für die Studierenden ist weniger eindeutig. Wir diskutieren die Unterschiede in den Faktorenlösungen bei den Studierenden vs. Lehrkräften vor dem Hintergrund des unterschiedlichen Professionalisierungsgrades.

Schlüsselwörter: Erhebungsinstrument; Faktorenanalyse; Übergang; Überzeugungen

1 Einleitung

Die Schulformwahl gilt als „Gelenkstelle“ in der Bildungsbiographie (Arnold et al. 2007: 273). Selbst bei gleichen Voraussetzungen entwickeln sich Schüler*innen schulformspezifisch (vgl. Angelone 2019) und Wechsel finden nur eingeschränkt statt (vgl. Blossfeld 2018). Folglich hat der Grundschulübergang einen hohen Einfluss auf den ersten Schulabschluss. Daran haben auch die Lehrkräfte Anteil. Es gehört zu ihren Aufgaben, Eltern am Übergang zu beraten sowie eine Schulformempfehlung auszusprechen (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2015). Dieser Empfehlung folgen die Eltern oftmals (vgl. Ditton & Krüsken 2010). Sie sollte daher gut fundiert sein.

Bisherige Studien weisen überwiegend kindbezogene, legitime Kriterien als empfehlungsrelevant aus, wenngleich auch familiäre, leistungsferne Kriterien eine Rolle spielen (vgl. Kap. 2.1). Trotzdem bleibt auch ein gewisser Anteil in der Empfehlungsvarianz unerklärt, nicht zuletzt in Fällen, bei denen sich die Lehrkräfte unsicher sind (vgl. Lintorf, van Ophuysen & Osipov 2021).

Mögliche weitere Prädiktoren der Empfehlung könnten Merkmale der Urteilenden sein. Diese werden bisher kaum berücksichtigt. Neben dem professionellen Wissen gelten u.a. auch Überzeugungen als professionelle Kompetenzen, die das Handeln und Entscheiden von Lehrkräften beeinflussen (Baumert & Kunter 2006). In diesem Beitrag stellen wir daher die Überprüfung eines Instruments zur Erfassung übergangsrelevanter Überzeugungen vor.

2 Forschungsstand: Kriterien der Übergangsempfehlung

2.1 Merkmale der Lernenden und ihrer Familien

Inzwischen existiert eine reichhaltige Forschung zu Kriterien der Übergangsempfehlung. Sie stützt sich auf unterschiedliche Forschungszugänge (zsf. vgl. Lintorf, van Ophuysen & Osipov 2021) sowie verschiedene Merkmale der Lernenden und ihrer Familien. Dabei ist die Leistung konsistent der stärkste Prädiktor. Dies gilt unabhängig vom Untersuchungsparadigma (quantitativ vgl. Timmermans, van der Werf & Rubie-Davies 2019, qualitativ vgl. Hollstein 2008) und der Methodik (direkte Relevanzeinschätzung vgl. Nölle et al. 2009, indirekte Relevanzeinschätzung vgl. Baeriswyl et al. 2006). Auch das Arbeitsverhalten ist häufig ein relevanter Prädiktor (vgl. Klapproth et al. 2013), wenn auch mit geringerer Relevanz (vgl. Lintorf, van Ophuysen & Osipov 2021). Für die Relevanz weiterer kindbezogener Merkmale finden sich nur vereinzelte Hinweise (zsf. vgl. Lintorf & van Ophuysen 2022).

Bei ungleichheitsgenerierenden Merkmalen wie der sozialen Lage und dem Migrationshintergrund sind die Ergebnisse methodenspezifisch. Quantitative

Studien belegen oft einen Zusammenhang zwischen der Empfehlung und der sozialen Lage (vgl. Dumont, Klinge & Maaz 2019). Beim Migrationshintergrund beeinflusst die Operationalisierung dessen Signifikanz (Geburtsland der Eltern vgl. Timmermans, van der Werf & Rubie-Davies 2019). In qualitativen Studien bleiben diese strukturellen Merkmale explizit unbenannt, nicht jedoch das Prozessmerkmal „elterliche Unterstützung“ (vgl. Nölle et al. 2009). Trotz der Vielzahl an Studien, betrachteten Merkmalen und methodisch unterschiedlichen Zugängen haben wir keine genaue Kenntnis über die Formation der Empfehlung. Zumindest in Fällen, in denen sich Lehrkräfte in ihrer Empfehlung unsicher sind, bleiben mit den bekannten Prädiktoren große Varianzanteile in der Empfehlung unerklärt (vgl. Lintorf, van Ophuysen & Osipov 2021), sodass sich die Frage nach weiteren relevanten Prädiktoren stellt.

2.2 Merkmale der Urteilenden: Überzeugungen

Merkmale der Urteilenden sind kaum als Prädiktoren der Empfehlung betrachtet worden, obwohl sich Lehrkräfte nachweislich in ihrer Empfehlungspraxis unterscheiden (vgl. Baeriswyl et al. 2006). Untersucht sind allenfalls Proxy-Merkmale wie Berufserfahrung (vgl. Böhmer et al. 2015), nicht jedoch dahinterliegende, handlungsleitende Merkmale wie z.B. Überzeugungen.

„In einer Überzeugung drückt sich die individuelle Bewertung über die Wahrheit oder Falschheit einer Aussage aus“ (Pajares 1992: 316). Überzeugungen können verschiedene Gegenstände betreffen, z.B. Lerntheorien oder bestimmte Schüler*innengruppen (vgl. Fives & Buehl 2012). Einflüsse von Überzeugungen auf das unterrichtliche Handeln von Lehrkräften sind z.B. für transmissive Überzeugungen (vgl. Voss et al. 2011) und Überzeugungen zur Förderung lernschwacher Schüler*innen (vgl. Dohrmann 2021) belegt.

Erste Hinweise zur Relevanz von Überzeugungen für die Übergangsempfehlung stammen vornehmlich aus qualitativen Studien. Lediglich Ditton und Krüsken (2010) belegen quantitativ, dass Überzeugung über den Einfluss des familialen Umfelds auf den Lernerfolg Veränderungen in der Empfehlungspräferenz der Lehrkräfte vorhersagen. In qualitativen Studien berichten die Lehrkräfte zudem Überzeugungen zu bildungsbiographischen und psychosozialen Konsequenzen der Schulformwahl, die v. a. in Grenzfällen zum Tragen kommen (vgl. Hollstein 2008). Bezüglich der bildungsbiographischen Konsequenzen werden niedrigere Schulformempfehlungen mit Überzeugungen zur Revidierbarkeit der falschen Schulformwahl begründet (vgl. ebd.) und die Empfehlung höherer Schulformen mit Überzeugungen zum Wert einer bestmöglichen Leistungsentwicklung (vgl. Sneyers, Vanhoof & Mahieu 2019). Überzeugungen zu psychosozialen Konsequenzen der Schulformwahl werden relevant, wenn Lehrkräfte bei der Empfehlung das antizipierte Wohlbefinden der Schüler*innen berücksichtigen (vgl. ebd.) bzw. Erfolgchancen

sowie mögliche affektive Kosten im Falle eines Misserfolgs abschätzen (vgl. Hollstein 2008). Ähnliche Argumentationen finden sich auch bei Empfehlungen zum Schulformverbleib/-wechsel am Ende der 6. Klasse (vgl. Liegmann 2012).

3 Zielsetzung

Basierend auf den wenigen qualitativen Befunden wurde ein Instrument zur Erfassung übergangsrelevanter Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften zu schulformbedingten bildungsbiographischen und psychosozialen Konsequenzen des Übergangs bei Kindern mit unsicherer Schulformempfehlung entwickelt (vgl. Lintorf & Schürer 2025). Das Ziel des Beitrags ist dessen faktorielle Überprüfung und die Beschreibung der entstandenen Skalen anhand deskriptiver Kennwerte für angehende wie berufserfahrene Lehrkräfte.

4 Methode

4.1 Stichprobe & Erhebung

Die Studie fußt auf einer Online-Befragung via SoSci-Survey mit Lehramtsstudierenden der Universitäten Münster und Köln sowie Grundschullehrkräften aus NRW. Die Studierendenakquise erfolgte seminargebunden, die Kaltakquise der Grundschullehrkräfte über Anfragen per Telefon und E-Mail.

An der Studie beteiligten sich 105 Studierende. Wegen fehlender Angaben mussten 13 Personen ausgeschlossen werden. Von diesen hatten 12 Fälle keine einzige Angabe bei den Analysevariablen. Die verbleibenden 92 Personen waren mehrheitlich weibliche ($n_w = 85.9\%$, $n_m = 14.1\%$) Bachelorstudierende ($n_{BA} = 71.7\%$, $n_{MA} = 23.9\%$) des Grundschullehramts ($n_{GS} = 81.5\%$, $n_{andere} = 14.1\%$). Die Hälfte der Teilnehmenden gab an, über Praxiserfahrung in der Beurteilung von Schüler*innen zu verfügen ($n_{ja} = 50.0\%$, $n_{nein} = 45.7\%$).

An der Studie nahmen 252 Lehrkräfte teil, von denen 73 ausgeschlossen wurden. Dies waren 47 Fälle mit hohen Datenausfällen, 8 Referendar*innen, 14 Fälle ohne Lehramtsstudium Grundschule und 3 Fälle mit einzelnen fehlenden Daten bei den Analysevariablen. Die verbleibenden 180 Personen waren vornehmlich Frauen ($n_w = 88.9\%$, $n_m = 11.1\%$) mit einer Berufserfahrung von $M = 16.29$ Jahren ($SD = 8.41$), die $M = 4.25$ Übergänge ($SD = 3.62$) begleitet hatten.

4.2 Instrument

Das Instrument (LÜKS: Lehrkraftüberzeugungen über Konsequenzen der Schulformwahl, vgl. ebd.) soll drei Überzeugungen abbilden (Antwortformat: 1 = stimme gar nicht zu, 4 = stimme völlig zu), die bei unsicheren Emp-

fehlungen relevant sein könnten: Bildungsbiographische Konsequenzen des Besuchs eines Gymnasiums (5 Items, Bsp.: Der Unterricht am Gymnasium bietet mehr Anregungsgehalt als der an der Realschule) sowie psychosoziale Konsequenzen des Besuchs eines Gymnasiums (7 Items, Bsp.: Der Besuch eines Gymnasiums führt dazu, dass ein Kind dort höheren Leistungsdruck erlebt als an der Realschule) bzw. einer Realschule (7 Items, Bsp.: Der Besuch einer Realschule führt dazu, dass ein Kind sich dort mehr langweilt als am Gymnasium).

4.3 Auswertung

Zur Überprüfung der faktoriellen Struktur berücksichtigten wir mehrere Kriterien, die je nach Datenlage die tatsächliche Faktorenzahl über- oder unterschätzen (vgl. Bühner 2011): (1) Das Eigenwertkriterium nach Kaiser (Extraktion der Faktoren mit Eigenwert > 1) überschätzt typischerweise die reale Faktorenanzahl. (2) Im Scree-Plot ergibt sich die Anzahl der Faktoren aus einem starken Einbruch des Eigenwerteverlaufs. Allerdings gilt dessen (rein visuelle) Bestimmung als subjektiv. (3) Die Parallelanalyse (PA) basiert auf mehrfach simulierten Daten. Es werden die Faktoren extrahiert, deren empirisch ermittelter Eigenwert den jeweiligen Eigenwert in 95 % der simulierten Datensätze übersteigt. (4) Der MAP-Test basiert auf einer Hauptkomponentenanalyse. Dafür werden die Komponentenwerte der Teilnehmenden für den ersten Faktor bestimmt und aus den Inter-Item-Korrelationen auspartialisiert. Dieser Schritt wird mit den Residualkorrelationen wiederholt, bis die mittlere quadrierte Partialkorrelation nicht mehr sinkt. Die beiden letztgenannten Verfahren gelten als die zuverlässigsten, wenngleich auch sie die Faktorenzahl über- (PA) bzw. unterschätzen (MAP-Test) können. Bühner (2011) empfiehlt, zuerst die PA sowie den MAP-Test anzuwenden und bei unterschiedlichen Ergebnissen weitere Kriterien hinzuzuziehen. Für die letztendlich gefundenen Subskalen berechneten wir Reliabilitäten und deskriptive Kennwerte. Alle Analysen entstammen SPSS 30 bzw. dem Makro von O'Connor (2000).

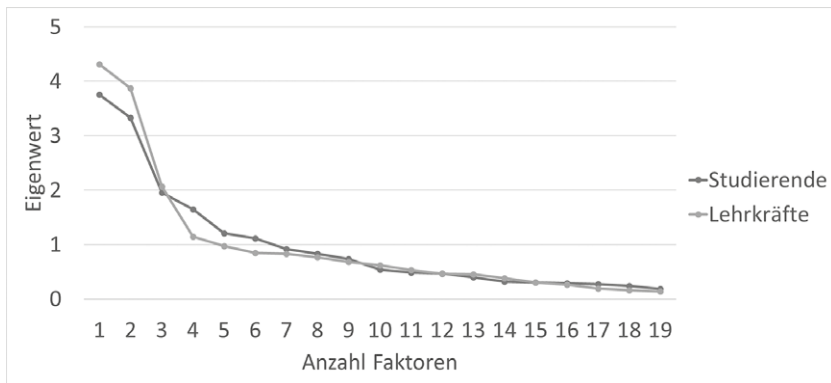
5 Ergebnisse

Erwartungsgemäß variierte die Faktorenzahl mit der Methode, aber auch mit der Stichprobe (s. Tab. 1). Die meisten Faktoren wies das Eigenwertkriterium aus und die wenigsten der MAP-Test. Das uneindeutigste Ergebnis zeigte der Scree-Test (s. Abb. 1). Je nach Stauchung/Streckung ließen sich andere Schlussfolgerungen rechtfertigen. Insgesamt ergab jede Methode bei den Studierenden konsistent mehr Faktoren als bei den Lehrkräften. Vor dem Hintergrund der Ausführungen in Kapitel 4.3 folgten wir der Parallelanalyse.

Tab. 1: Anzahl der Faktoren je nach Methode

	Studierende (n = 92)	GS-Lehrkräfte (n = 180)
Eigenwertkriterium	6	4
Scree-Test	2-3 / 4-5?	3-4?
Parallelanalyse	4	3
MAP-Test	2 / 3	3 / 2

Anschließend führten wir Hauptachsenanalysen für 4 bzw. 3 Faktoren (Studierende vs. Lehrkräfte) mit orthogonaler Rotation durch (s. Tab. 2). Das Ladungsmuster bei den Lehrkräften passte bis auf eine Nebenladung zur intendierten Itemzuordnung. Bei den Studierenden zerfiel der Faktor „Bildungsbiographische Konsequenzen“ in zwei Teilfaktoren mit kurz- bzw. langfristigen Konsequenzen der Schulformwahl. Die anderen beiden Faktoren wiesen mehr Nebenladungen auf als bei den Lehrkräften. Auffällig waren zudem die höheren Ladungen für die beiden Skalen zu psychosozialen Überzeugungen bei den Lehrkräften. Sie resultierten aus den, im Vergleich zu den Studierenden, höheren Korrelationen zwischen den Items derselben Skala.


Abb. 1: Scree-Plot (eigene Darstellung).

Tab. 2: Ladungsmuster der Hauptachsenanalysen (ohne $\lambda < .30$)

		Studierende (n = 92)				Lehrkräfte (n = 180)		
		1	2	3	4	1	2	3
bbK	1. Anregung			.60				.52
	2. Entwicklung			.67				.64
	3. Abitur				.66			.46
	4. soz. Umfeld			.33				.44
	5. Berufschancen				.87			.53
pKGy	1. Leistungsdruck	-.34	.33	.32			.51	
	2. Selbstvertrauen		.78				.78	
	3. Schulstress		.47	.31			.55	
	4. Selbstbewusstsein		.73				.79	
	5. allg. Wohlbefinden		.69				.84	
	6. Schulfreude		.57				.75	
	7. familiärer Stress		.54				.66	
pKRS	1. Langeweile	.34		.43		.35		.31
	2. Ausgrenzung	.63				.65		
	3. Schulstress	.63				.65		
	4. Konflikte mit LK	.71				.80		
	5. allg. Wohlbefinden	.64				.77		
	6. Schulfreude	.58				.70		
	7. familiärer Stress	.70				.63		
R ²		45.68				45.74		

Anmerkung: bbK = bildungsbiographische Konsequenzen des Besuchs eines Gymnasiums, pKGy = psychosoziale Konsequenzen des Besuchs eines Gymnasiums, pKRS = psychosoziale Konsequenzen des Besuchs einer Realschule.

Basierend auf der 3- bzw. 4-Faktor-Lösung ermittelten wir deskriptive Kennwerte (s. Tab. 3). Vor allem die Subskalen zu den psychosozialen Konsequenzen erwiesen sich als reliabel. Beide Befragten Gruppen erwarteten im Durchschnitt kaum negative psychosoziale Konsequenzen, wenn Kinder mit unsicherer Empfehlung die Realschule besuchen. Die geringe Streuung deutet auf eine hohe Einigkeit innerhalb der Gruppen. Unterschiede zwischen den Gruppen ergaben sich bei den anderen beiden Überzeugungen. Während Lehrkräfte negative psychosoziale Konsequenzen beim Besuch des Gymnasiums befürchteten, sahen die Studierenden darin langfristige bildungsbiographische

Vorteile. Die Streuung ist in beiden Fällen eher mittelmäßig hoch, beide Befragtengruppen nutzten aber die gesamte Breite des Antwortformats aus.

Tab. 3: Deskriptiva

	Studierende (n = 92)					Lehrkräfte (n = 180)				
	M	SD	min	max	α	M	SD	min	max	α
bbK gesamt	-	-	-	-	-	2.27	0.47	1.20	4.00	.66
bbK kurz	2.46	0.59	1.33	4.00	.62	-	-	-	-	-
bbK lang	2.84	0.69	1.00	4.00	.70	-	-	-	-	-
pKGY	2.48	0.42	1.14	3.29	.78	2.86	0.52	1.14	4.00	.87
pKRS	1.88	0.43	1.00	3.00	.81	1.78	0.39	1.00	3.00	.84

Anmerkung: bbK = bildungsbiographische Konsequenzen des Besuchs eines Gymnasiums kurzfristig/langfristig/gesamt, pKGY = psychosoziale Konsequenzen des Besuchs eines Gymnasiums, pKRS = psychosoziale Konsequenzen des Besuchs einer Realschule.

6 Diskussion

Ziel unseres Beitrags war die Präsentation und Überprüfung eines Instruments zur Erfassung übergangsrelevanter Lehrkraftüberzeugungen. Für die Lehrkräfte bestätigte sich die angenommene 3-Faktor-Struktur, während sich bei den Studierenden eine 4-Faktor-Lösung mit einer Ausdifferenzierung der bildungsbiographischen Konsequenzen in lang- vs. kurzfristige Konsequenzen ergab. Mögliche Gründe für diese leicht unterschiedliche faktorielle Struktur können zum einen auf inhaltlicher Ebene diskutiert und zum anderen ggf. durch methodische Limitationen erklärt werden.

Aus inhaltlicher Sicht unterscheiden sich die beiden Gruppen mutmaßlich in ihrem Professionalisierungsgrad. Studierende verfügen als Novizen eher nur über einen persönlichen Erfahrungsschatz. Es ist anzunehmen, dass bei den meisten Befragten der erfolgreiche Übergang an die Hochschule auf einem gymnasialen Abitur basierte. Möglicherweise begünstigte dies, dass sie die langfristigen bildungsbiographischen Vorteile des Besuchs eines Gymnasiums hoch einschätzten (s. Tab. 3) und sich diese von kurzfristigen bildungsbiographischen Konsequenzen empirisch trennten. Die Lehrkräfte dagegen, die über eine gewisse Expertise verfügten und viele Kinder im Übergang begleitet hatten (s. Kap. 4.1), stellten möglicherweise den pädagogischen Blick in den Vordergrund, wenn sie v. a. negative psychosoziale Konsequenzen beim Übergang auf das Gymnasium erwarteten (s. Tab. 3).

Als methodische Limitation lässt sich die mäßige Eignung der Itemauswahl anführen ($KMO = .70/.77$). Jedoch ist auch zu berücksichtigen, dass dies den jeweils recht heterogenen Konstrukten geschuldet ist (vgl. Bühner 2011). Des Weiteren haben beide Stichproben eine eher geringe Größe, insbesondere die Studierendenstichprobe. Dies begünstigt instabile Faktorenlösungen (vgl. ebd.). Entsprechend wäre eine Replikation, explorativ wie konfirmatorisch, mit größeren Substichproben sinnvoll, um nicht zuletzt die Messinvarianz zwischen den Gruppen zu prüfen. In diesem Schritt könnte auch die Skala zu den bildungsbiographischen Konsequenzen angepasst werden, um ihre interne Konsistenz zu verbessern. Allerdings sind bei den Lehrkräften insgesamt substanzielle Ladungen und nur wenige Nebenladungen zu verzeichnen. Dies spricht trotz der begrenzten Stichprobengrößen für reliable Faktoren.

Mit LÜKS liegt erstmals ein Instrument zur Erfassung übergangsrelevanter Lehrkraftüberzeugungen vor. In einer experimentellen Studie verfolgen wir nun die eingangs skizzierte Frage nach der Empfehlungsrelevanz von lehrkraftseitigen Überzeugungen im Vergleich zu kindbezogenen und familiären Kriterien (vgl. Lintorf & Schürer 2024). In Verbindung mit den zu erwartenden Ergebnissen sehen wir das Potenzial, dass LÜKS in Seminarkontexten als Reflexionsinstrument für die eigenen Überzeugungen dienen kann.

Literatur

- Angelone, Domenico (2019): Schereneffekte auf der Sekundarstufe I? Zum Einfluss des Schultyps auf den Leistungszuwachs in Deutsch und Mathematik. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 41. Jg., Heft 2, 446–466.
- Arnold, Karl-Heinz; Bos, Wilfried; Richert, Peggy & Stubbe, Tobias C. (2007): Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In: Bos, W.; Hornberg, S.; Arnold, K.-H.; Faust, G.; Fried, L.; Lankes, E.-M.; Schwippert, K. & Valtin, R. (Hrsg.) (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, 271–297.
- Baeriswyl, Franz; Wandeler, Christian; Trautwein, Ulrich & Oswald, Katrin (2006): Leistungstest, Offenheit von Bildungsgängen und obligatorische Beratung der Eltern. Reduziert das Deutschfreiburger Übergangsmodell die Effekte des sozialen Hintergrunds bei Übergangsentscheidungen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9. Jg., Heft 3, 373–392.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9. Jg., Heft 4, 469–520.
- Blossfeld, Pia (2018): Social background and between-track mobility in the general education system in West Germany and in East Germany after German Unification. *Zeitschrift für Soziologie*, 47. Jg., Heft 4, 255–269.
- Böhmer, Ines; Gräsel, Cornelia; Glock, Sabine; Hörstermann, Thomas & Krolak-Schwerdt, Sabine (2015): Eine Analyse der Informationssuche bei der Erstellung der Übergangsempfehlung. Welcher Urteilsregel folgen Lehrkräfte? *Journal for Educational Research Online*, 7. Jg., Heft 2, 59–81.
- Bühner, Markus (2011): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München: Pearson.

- Ditton, Hartmut; Krüskens, Jan (2010): Bildungslaufbahnen im differenzierten Schulsystem. Entwicklungsverläufe von Laufbahneempfehlungen und Bildungsaspirationen in der Grundschulzeit. In: Baumert, J.; Maaz, K. & Trautwein, U. (Hrsg.) (2010): Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 12. Wiesbaden: VS, 74–102.
- Dohrmann, Julia (2021): Überzeugungen von Lehrkräften. Ihre Bedeutung für das pädagogische Handeln und die Lernergebnisse in den Fächern Englisch und Mathematik. Münster: Waxmann.
- Dumont, Hanna; Klinge, Denise & Maaz, Kai (2019): The many (subtle) ways parents game the system: Mixed-method evidence on the transition into secondary-school tracks in Germany. *Sociology of Education*, 92. Jg., Heft 2, 199–228.
- 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.; Graham, S.; Royer, J. M. & Zeidner, M. (Hrsg.) (2012): *APA educational psychology handbook*. Washington: American Psychological Association, 471–499.
- Hollstein, Betina (2008): Der Anteil der Lehrer an der Reproduktion sozialer Ungleichheit. Grundschulempfehlungen und soziale Selektion in verschiedenen Berliner Sozialräumen. In: Rehberg, K.-S. (Hrsg.) (2008): *Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*. Frankfurt a. M.: Campus, 2605–2613.
- Klapproth, Florian; Glock, Sabine; Krolak-Schwerdt, Sabine; Martin, Romain & Böhmer, Matthias (2013): Prädiktoren der Sekundarschulempfehlung in Luxemburg. Ergebnisse einer Large-Scale-Untersuchung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16. Jg., Heft 2, 355–379.
- Liegmann, Anke B. (2012): Durchlässigkeit im Schulsystem – eine Frage der Einstellung? Berufsbezogene Überzeugungen zum Schulformwechsel. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2. Jg., Heft 2, 131–149.
- Lintorf, Katrin; Schürer, Sina (2024): Prädiktoren der Schulformempfehlung: Die Rolle von Lehrkraftüberzeugungen. 88. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF). Osnabrück. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33762.24009>
- Lintorf, Katrin; Schürer, Sina (2025): Instrument zur Erfassung von Lehrkraftüberzeugungen über Konsequenzen der Schulformwahl (LüKS): Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaften, <https://doi.org/10.4119/unibi/2999644>.
- Lintorf, Katrin; van Ophuysen, Stefanie (2022): Leistung ist nicht alles – Empfehlungskriterien bei sicheren vs. unsicheren Übergangsempfehlungen am Ende der Grundschulzeit. *Empirische Pädagogik*, 36. Jg., Heft 3, 377–395.
- Lintorf, Katrin; van Ophuysen, Stefanie & Osipov, Igor (2021): Comparing assessment methods of attribute importance in teachers’ decisions: The importance of different criteria for tracking recommendations after primary school. *Education Sciences*, 11. Jg., Heft 10, 566.
- Nölle, Ines; Hörstermann, Thomas; Krolak-Schwerdt, Sabine & Gräsel, Cornelia (2009): Relevante diagnostische Informationen bei der Übergangsempfehlung. Die Perspektive der Lehrkräfte. *Unterrichtswissenschaft*, 37. Jg., Heft 4, 294–310.
- O’Connor, Brian P. (2000): SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer’s MAP test. *Behavior research methods, instruments, & computers*, 32. Jg., Heft 3, 396–402.
- Pajares, M. Frank (1992): Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62. Jg., Heft 3, 307–332.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2015): Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I und Förderung, Beobachtung und Orientierung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 (sog. Orientierungsstufe), https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_02_19-Uebergang_Grundschule-SI-Orientierungsstufe.pdf [letzter Zugriff am 03.02.2025].

- Sneyers, Elien; Vanhoof, Jan & Mahieu, Paul (2019): The impact of primary school teachers' expectations of pupils, parents and teachers on teacher track recommendations. *Educational Studies*, 55. Jg., Heft 3, 327–345.
- Timmermans, Anneke C.; van der Werf, M. P. C. Greetje & Rubie-Davies, Christine M. (2019): The interpersonal character of teacher expectations. The perceived teacher-student relationship as an antecedent of teachers' track recommendations. *Journal of School Psychology*, 73. Jg., 114–130.
- Voss, Thamar; Kleickmann, Thilo; Kunter, Mareike & Hachfeld, Axinja (2011): Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In: Kunter, M.; Baumert, J.; Blum, W.; Klusmann, U.; Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, 235–257.

Autorinnen

Lintorf, Katrin, Jun.-Prof. Dr., Juniorprofessorin für Grundschulforschung an der Universität zu Köln, ORCID: 0000-0003-1270-1835

Schürer, Sina, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt schulische Inklusion und emotional-soziale Entwicklungsförderung an der Universität Bielefeld, ORCID: 0000-0003-1256-6899

Validierung von Instrumenten zur Mixed-Methods-Evaluation einer Intervention zum selbstregulierten Lernen

Abstract

Selbstreguliertes Lernen (SRL) steht in positivem Zusammenhang mit schulischem und außerschulischem Erfolg (vgl. Zimmerman & Schunk 2011: 1), weshalb die Förderung von SRL als bedeutsam erachtet wird (vgl. Lesperance et al. 2023: 5). Um Förderinterventionen optimal zu gestalten, bedarf es einer validen Erfassung von SRL. Der vorliegende Beitrag gibt einen Einblick in die Validierung zweier Instrumente zur Mixed-Methods-Erfassung des SRL von Schüler*innen der dritten Jahrgangsstufe. Dazu wurde das SRL von 248 Schüler*innen zu zwei Messzeitpunkten mittels einer psychometrischen Skala erfasst; an einer laut-denkenden Bearbeitung von Lernvignetten nahmen 10 der Versuchspersonen teil. Es werden Hinweise auf die Validität der Skala zur Erfassung von Selbsteinschätzungen im SRL sowie Möglichkeiten einer differenzierten Abbildung selbstregulierten Lernverhaltens durch die laut-denkend bearbeiteten Lernvignetten diskutiert. Die Ergebnisse beider Verfahren werden hinsichtlich ihrer Implikationen für die Mixed-Methods-Erfassung von SRL bei Grundschüler*innen eingeordnet.

Schlüsselwörter: Selbstreguliertes Lernen; Mixed-Methods; Evaluation

1 Selbstreguliertes Lernen als Lern- und Lehrkonzept

SRL kann als Lern- und Lehrkonzept verstanden werden (vgl. Wieser 2013: 99). Auf Seiten der Lernenden lässt sich SRL als multidimensionaler Prozess konzeptualisieren, in welchem u.a. kognitive, metakognitive sowie motivationale Aspekte des Lernens dynamisch zusammenspielen (vgl. Panadero 2017: 1). Lernende initiieren diesen Prozess aktiv und steuern ihn unter Einsatz verschiedener Strategien (vgl. Perels et al. 2020: 46). Zimmerman (2000: 16) modelliert den Lernprozess als kreisförmige Abfolge von drei Phasen: Lernende setzen sich vor dem Lernen Ziele, planen ihr Lernvorhaben und aktivieren ihr Motivationssystem. Während des Lernens kontrollieren und beobachten

sie ihren Lernfortschritt, u.a. durch Aufmerksamkeitsfokussierung und den Einsatz von Aufgabenstrategien. Nach dem Lernen erfolgt eine Phase der Selbstreflektion, in der sie ihr Lernen bewerten und daraus Konsequenzen für den nächsten Lernprozess ziehen. Auf Seiten der Lehrenden steht das Bestreben im Fokus, Lernende adäquat in ihrem SRL zu unterstützen. Zimmermans (2000: 29) Erwerbsstufenmodell folgend, können Kompetenzen im SRL in mehreren aufeinander aufbauenden Stufen erworben und vermittelt werden: Zunächst führt ein Modell (z. B. die Lehrkraft) eine selbstregulierte Lernhandlung aus und wird dabei von den Lernenden (z. B. Schüler*innen) beobachtet. Anschließend werden die Lernenden angeleitet, das beobachtete Verhalten nachzuahmen. Auf der Stufe der Selbstkontrolle unterstützt das Modell die Lernenden dabei, die Lernhandlung zunehmend eigenständig anzuwenden. Das Ziel besteht darin, die Lernenden zur Stufe der Selbstregulation zu begleiten, auf der sie die Lernhandlung schließlich vollständig selbstreguliert in unterschiedlichen Kontexten anwenden können.

2 Erfassung selbstregulierten Lernens

Bereits Grundschüler*innen sind dazu in der Lage, SRL grundlegend zu erlernen und profitieren von gezielten Fördermaßnahmen (vgl. Dignath et al. 2008: 101 ff.). Um zu bewerten, inwiefern Förderinterventionen positive Effekte auf das SRL von Grundschüler*innen erzielen, ist eine adäquate Messung dieser Kompetenz essenziell (vgl. Dörrenbächer-Ulrich et al. 2021: 137). Möglichkeiten zur Erfassung von SRL können vereinfacht zwei Kategorien zugeordnet werden (vgl. Cleary & Callan 2018: 338 ff.; vgl. Winne & Perry 2005: 533 ff.): Aptitude Measures erfassen SRL i.d.R. kontextunabhängig und häufig retrospektiv, z. B. mittels Fragebögen oder Tests. Sie zielen darauf ab, situationsübergreifende (Selbst-)Einschätzungen zu erfassen und bieten u.a. den Vorteil, dass sie ökonomisch durchgeführt werden können, den Vergleich zwischen Gruppen ermöglichen und eine hohe Generalisierbarkeit der Ergebnisse erlauben (vgl. Spörer & Brunstein 2006: 148 ff.; vgl. Winne & Perry 2005: 533 ff.). Allerdings sind sie anfällig für Verzerrungen, etwa durch ungenaue Selbsteinschätzungen (v.a. junger Kinder, vgl. Visé & Schneider, 2000: 51 ff.) oder soziale Erwünschtheit. Sie erfassen zudem kein tatsächliches Lernverhalten. Die Validität solcher Instrumente kann bei (Grund-)Schüler*innen verbessert werden, indem spezifische Situationen zur Abfrage von Strategieanwendungen formuliert werden, anstelle von allgemeinem Lernverhalten (vgl. Leopold & Leutner 2002: 254; vgl. Wernke 2013: 268).

Event Measures erfassen SRL während des Lernprozesses, z. B. durch Laut-Denken-Protokolle, Mikroanalysen oder Trace-Daten und ermöglichen damit eine Erfassung des Lernverhaltens in Echtzeit (vgl. Cleary & Callan 2018:

338 ff.). Als zentrale Stärke der Laut-Denken-Methode wird betrachtet, dass sie Zugang zu kognitiven Prozessen ermöglicht, die während des Lernens ablaufen (vgl. Sandmann 2014: 179). Studien (vgl. z. B. Schellings, Aarnoutse & van Leeuwe 2006) weisen darauf hin, dass bereits Grundschüler*innen in der Lage sind, ihre Gedanken beim Lauten Denken adäquat zu verbalisieren. Automatisierte Kognitionen entziehen sich jedoch häufig einer Verbalisierung, so dass auch mit dieser Methode keine vollständige Erfassung des SRL erfolgen kann (vgl. Konrad 2017: 5). Event Measures stellen sich zudem als aufwändige Verfahren dar und eignen sich weniger gut für große Stichproben (vgl. Winne & Perry 2005: 533 ff.).

Angesichts der Vor- und Nachteile von Aptitude und Event Measures ist ein methodenübergreifender Ansatz unverzichtbar, um ein umfassendes Bild des SRL von Schüler*innen zu erhalten (vgl. Dörrenbacher-Ulrich et al. 2021: 138).

3 Zielsetzung und Methoden

Zur Mixed-Methods-Evaluation einer Förderintervention wurden zwei neu entwickelte Instrumente validiert, die das SRL von Schüler*innen der dritten Jahrgangsstufe erfassen: eine psychometrische Skala sowie zwei laut-denkend zu bearbeitende Lernvignetten.

3.1 Ziele

In der Untersuchung wurden folgende Ziele gesetzt: (1) Validierung der Skala, um *Selbsteinschätzungen* im SRL zu erfassen. (2) Validierung der qualitativen, laut-denkend zu bearbeitenden Lernvignetten, um selbstreguliertes *Lernverhalten* zu erfassen. (3) Triangulation zur Ermittlung der Konvergenz innerhalb und zwischen den beiden Messverfahren.

3.2 Stichprobe und Datenerhebung

Die Stichprobe zur Validierung der Skala setzte sich aus $N = 248$ Drittklässler*innen zusammen, die 15 Klassen an sieben Grundschulen entstammten. Neun Klassen mit $n = 156$ Schüler*innen bildeten die Experimentalgruppe, sechs Klassen mit $n = 92$ Schüler*innen die Kontrollgruppe. Die Erhebung fand zu zwei Messzeitpunkten (MZP) statt. Zur Validierung der Lernvignetten wurde eine Stichprobe von $N = 10$ Drittklässler*innen gezogen. Diese setzte sich aus Schüler*innen zusammen, die ihr SRL im Rahmen der Skala unterschiedlich stark eingeschätzt hatten. Die Kinder bearbeiteten die Lernvignetten jeweils im Anschluss an das Ausfüllen der Skala.

3.3 Instrumente

Theoretische Grundlage beider Instrumente bildete das Zyklische Phasenmodell von Zimmerman (2000), auf dessen Basis ein didaktisch reduziertes und an die Lernvoraussetzungen von Drittklässler*innen angepasstes Arbeitsmodell mit sieben latenten SRL-Variablen (Zielsetzung, Planung, Selbstmotivation, Aufmerksamkeitsfokussierung, Aufgabenstrategien, Selbstevaluation, Selbstreaktion) sowie einer übergeordneten Variable (SRL-overall) konzipiert wurde.

Skala: Um Selbsteinschätzungen im SRL zu erfassen, wurden die o.g. latenten Variablen durch sieben Subskalen à drei Items operationalisiert. Für die Konstruktion von Items und Subskalen konnten Instrumente anderer Studien (u.a. Otto 2007) in adaptierter Form genutzt werden. Allgemein formulierte Items wurden jeweils auf spezifische Aufgaben bezogen. Da SRL je nach Kontext variieren kann (vgl. Spörer & Brunstein 2006: 148 ff.), wurde jede Variable in drei prospektive Lernszenarien eingebettet: (1) Lernen auf eine bevorstehende Probe, (2) anstehende Hausaufgaben bewältigen sowie (3) ein Referat vorbereiten. Jedes Lernszenario wurde mit einer spezifizierenden Leitfrage eingeleitet, bevor die Beantwortung von sieben Items je Szenario erfolgte. Items, zu denen die Proband*innen in der Pilotierungsphase inhaltliche Fragen geäußert hatten, wurden gemeinsam mit Lehrkräften überarbeitet und konkretisiert. Analog zu bereits etablierten Instrumenten (u.a. Otto 2007) wurden alle Items über eine vierstufige Likert-skalierte und vollverbalisierte Ratingskala erfasst. Auf inverse Itemformulierungen wurde verzichtet. Während der 15-minütigen, schriftlichen Bearbeitung wurden die Schüler*innen adaptiv unterstützt.

Laut-denkend zu bearbeitende Lernvignetten: Um selbstreguliertes Lernverhalten zu erfassen, wurde für jeden MZP eine Lernvignette entwickelt, die von den Teilnehmer*innen selbstreguliert bearbeitet werden sollte. Die Schüler*innen wurden darin aufgefordert, ihre ‚Hausaufgaben‘ laut-denkend zu erledigen. Diese umfassten drei Testaufgaben aus verschiedenen fachlichen Kontexten. Es wurden keine Vorgaben hinsichtlich Bearbeitungsdauer, Reihenfolge oder Pausen gemacht. Die Lernvignetten waren so gestaltet, dass sie die SRL-Aspekte des Arbeitsmodells im Lernverhalten der Schüler*innen evozieren sollten. Die Testaufgaben wurden gemeinsam mit Lehrkräften entwickelt, im Anschluss pilotiert und überarbeitet, um deren inhaltliche und sprachliche Eignung, Bearbeitungsdauer (20-30 Minuten) und Schwierigkeitsgrad angemessen zu gestalten. Schüler*innen, die während der Bearbeitung der Testaufgaben verstummten, wurden durch den Prompt „Denke laut!“ zur Wiederaufnahme der Verbalisierung angehalten. Wo diese Verbalisierungen Interpretationsspielraum bei der Testleitung erzeugten, wurden nach Abschluss der laut-denkenden Bearbeitung der Lernszenarios plausibilisierende

Nachfragen angeschlossen. Die videografierten Lernvignetten wurden per inhaltlich-semantischer Transkription sämtlicher Verbalisierungen sowie des non-verbalen Verhaltens in Laut-Denken-Protokolle überführt.

4 Ergebnisse

Skala: Sämtliche quantitativen Analysen zur Validierung des Instruments wurden mit R (Version 4.3.1) unter Verwendung des robusten Maximum-Likelihood-Schätzers durchgeführt. Die Skala wies empirisch gestützte Konstruktvalidität (basierend auf den konfirmatorischen Faktorenanalysen) sowie insgesamt gute psychometrische Eigenschaften auf:

Die Faktoren Zielsetzung, Planung, Selbstmotivation, Aufmerksamkeitsfokussierung, Aufgabenstrategien, Selbstevaluation und Selbstreaktion erwiesen sich als empirisch trennbar. Theoriekonform luden die sieben Faktoren auf einen gemeinsamen g-Faktor (SRL-overall). Die robusten Fit-Indizes des Arbeitsmodells zeigten für beide MZP eine gute bis sehr gute Passung (MZP₁: $\chi^2 = 238.59$, $df = 182$, $p < .01$, CFI = 0.96, TLI = 0.96, RMSEA = 0.04 90%-KI[0.02 - 0.05], SRMR = 0.06; MZP₂: $\chi^2 = 217.05$, $df = 182$, $p < .05$, CFI = 0.98, TLI = 0.98, RMSEA = 0.03 90%-KI[0.00 - 0.04], SRMR = 0.05). Sowohl sparsamere als auch komplexere genestete Modelle wurden geprüft, unterlagen jedoch im Modellvergleich (ausführlich vgl. Miller, i. V.).

Zudem wurde sowohl eine gruppenbezogene als auch eine longitudinale Prüfung der Messinvarianz durchgeführt. Die Daten unterstützten zu beiden MZP metrische Messinvarianz zwischen der Kontroll- und der Experimentalgruppe (MZP₁: $\chi^2 = 485.77$, $df = 350$, $p < .001$, CFI = 0.95, TLI = 0.93, RMSEA = 0.06, $\Delta p_{\text{metric}} < .001$, $\Delta CFI = -0.01$, $\Delta TLI = -0.01$, $\Delta RMSEA = 0.01$; MZP₂: $\chi^2 = 433.47$, $df = 350$, $p < .01$, CFI = 0.96, TLI = 0.95, RMSEA = 0.05, $\Delta p_{\text{metric}} = .44$, $\Delta CFI = -0.00$, $\Delta TLI = -0.00$, $\Delta RMSEA = -0.00$). Die Ergebnisse der longitudinalen Prüfung zeigten, dass konfigurale Messinvarianz über die Zeit hinweg gegeben ist ($\chi^2 = 1052.97$, $df = 776$, $p < .001$, CFI = 0.94, TLI = 0.93, RMSEA = 0.04) (Interpretation u. a. in Anlehnung an Cheung & Rensvold 2002).

Die Analyse der weiteren psychometrischen Eigenschaften zeigte, dass die sieben Subskalen zu beiden MZP akzeptable bis gute Reliabilitätswerte ($.67 < \alpha < .84$) aufwiesen. Die Items lagen innerhalb der empfohlenen Schwierigkeitsindizes ($.2 < P < .8$), zeigten akzeptable Trennschärfen ($r_{it} > .4$) und verfügten über signifikant positive Inter-Item-Korrelationen. Letztere lagen unterhalb gängiger Ausschlusskriterien von $MIC > .7$ (Interpretation u. a. in Anlehnung an Döring & Bortz 2016).

Laut-denkend zu bearbeitende Lernvignetten: Die fall- und variablenbasierte Auswertung der Laut-Denken-Protokolle erfolgte in MAXQDA 2022 mittels einer Kombination aus strukturierender und evaluativer qualitativer In-

haltsanalyse nach Kuckartz (2018). Zur Strukturierung des selbstregulierten Lernverhaltens wurde ein deduktiv-induktiv entwickeltes Codierschema mit sieben thematischen Hauptkategorien eingesetzt, die den sieben SRL-Aspekten des Arbeitsmodells entsprechen (s. Kap. 3.3). Fünf weitere thematische Hauptkategorien gingen aus dem Material hervor: Selbsteinschätzung, Arbeitsorganisation, Aufgabenorientierung, Helpseeking und Monitoring. Zur differenzierteren Analyse wurden einigen Hauptkategorien thematische Subkategorien zugeordnet (z.B. Aufgabenstrategien → Wiederholungs-, Organisations-, Elaborationsstrategie, Techniken).

In einem weiteren Analyseschritt wurde das Lernverhalten anhand qualitativer Abstufungen im selbstregulierten Lernen bewertet. Das Rating erfolgte auf Basis der thematischen Codierungen in evaluativen Kategorien, die sich an folgenden Stufen von Zimmermans (2000) Erwerbsstufenmodell orientierten (siehe Kapitel 1): (2) ‚Nachahmung‘, (3) ‚Selbstkontrolle‘ und (4) ‚Selbstregulation‘. Ergänzt wurden diese evaluativen Kategorien induktiv um eine Ausprägung im unteren Leistungsbereich: (1) ‚ungünstiges Lernverhalten‘. Der Codierungsprozess wurde von insgesamt drei Codierer*innen durchgeführt: einer Einzelperson sowie einem Team aus zwei Personen. Vor dem abschließenden konsensuellen Codierdurchgang lagen die Intercoder-Reliabilitätswerte für alle Fälle zwischen $0.79 < k < 0.88$ (Kappa nach Brennan & Prediger 1981).

Zehn der thematischen Hauptkategorien konnten zu beiden MZP durch verhaltensbezogene Fundstellen belegt werden. Am häufigsten wurden die Kategorien Aufgabenstrategien, Monitoring, Aufmerksamkeitsfokussierung, Selbstevaluation und Planung codiert, gefolgt von Helpseeking, Selbstmotivation, Selbstreaktion und Arbeitsorganisation. Hinweise auf die a priori gebildete Kategorie Zielsetzung fanden sich im Material nicht. Für alle codierten thematischen Kategorien – mit Ausnahme von Helpseeking – wurden zum zweiten MZP nicht nur mehr Fundstellen erfasst, sondern auch durchschnittlich höhere Ratings erzielt. Die Bandbreite der evaluativen Codierungen wurde zu beiden MZP ausgeschöpft.

5 Diskussion

Skala: Die Modellpassung unterstreicht die Konstruktvalidität des Instruments für die differenzierte Erfassung von Selbsteinschätzungen im SRL von Drittklässler*innen. Aus der gegebenen gruppenbezogenen metrischen Messinvarianz lässt sich schließen, dass die Skala SRL in der Experimental- und Kontrollgruppe über beide MZP hinweg in gleicher Weise misst (identische Faktorstruktur und -ladungen) und damit die Voraussetzung für die Vergleichbarkeit von Gruppenunterschieden erfüllt. Das fehlende skalare Messinvari-

anzniveau deutet jedoch darauf hin, dass ein identischer Itemmittelwert in der Experimentalgruppe eine andere Ausprägung des Konstrukts widerspiegeln kann als in der Kontrollgruppe. Hinsichtlich der longitudinalen Prüfung weist die festgestellte konfigurale Messinvarianz darauf hin, dass die Faktorstruktur über die Zeit hinweg konsistent bleibt. Allerdings variieren die Faktorladungen und Intercepts zwischen den MZP, wodurch längsschnittliche Vergleiche der latenten Mittelwerte mit Vorsicht zu interpretieren sind.

Die Analyse der weiteren psychometrischen Befunde deutet auf eine zufriedenstellende Güte der Skala hin: Die Reliabilitätswerte spiegeln eine gute bis akzeptable interne Konsistenz der Subskalen wider. Die Schwierigkeitsindizes zeigen, dass die Items eine angemessene Streuung der Antworten ermöglichen. Die Trennschärfewerte sprechen dafür, dass die Items SRL angemessen repräsentieren und signifikant positive Inter-Item-Korrelationen unterstützen die Homogenität der Subskalen.

Laut-Denkend zu bearbeitende Lernvignetten: Die Auswertung der Laut-Denken-Protokolle zeigt, dass das Instrument die meisten im Arbeitsmodell definierten SRL-Aspekte zu verschiedenen MZP inhaltlich und evaluativ differenziert erfassen kann – insbesondere den qualitativen Einsatz verschiedener kognitiver Aufgabenstrategien sowie metakognitiver Strategien wie Monitoring, Selbstevaluation, Planung und Selbstreaktion. Motivationale Aspekte erfordern hingegen eine höher inferente Auswertung, weshalb sich die plausibilisierenden Nachfragen im Anschluss an die Lernvignetten hierfür hilfreicher erwiesen als die Testaufgaben selbst. Dass Zielsetzungsverhalten nicht beobachtet wurde, könnte darauf zurückzuführen sein, dass das Lernszenario implizit fremdgesteuerte Ziele vorgab. Im Hinblick auf den Aspekt Aufmerksamkeitsfokussierung ist denkbar, dass Verzerrungen durch die als Prüfungssituation wahrgenommene Erhebung entstanden sind, wodurch die Proband*innen fokussierter blieben. Das Instrument erscheint zudem geeignet, zusätzliche Facetten selbstregulierten Lernverhaltens zu erfassen – z. B. Monitoring, Helpseeking sowie die Nutzung von Ressourcen zur Arbeitsorganisation. Diese induktiven Kategorien sind inhaltlich plausibel und lassen sich auf theoretische SRL-Konzeptualisierungen, z. B. von Zimmerman & Moylan (2009), Pintrich (2004) und deren Operationalisierungen durch Vandavelde et al. (2013) rückbeziehen.

Triangulation: Die fallbasierte Triangulation der in beiden Instrumenten erhobenen SRL-Aspekte weist auf eine hohe Konvergenz bei Schüler*innen mit niedrig bis moderat ausgeprägtem SRL hin. Zum zweiten MZP fallen diese Übereinstimmungen noch stärker aus als zum ersten. Während die Skala die subjektive Wahrnehmung zentraler SRL-Aspekte erfasste, boten die Lernvignetten Einblicke in das situativ gezeigte Lernverhalten sowie in ergänzende Facetten des Konstrukts. Bei Schüler*innen mit hohen Selbsteinschätzungen zum ersten MZP traten jedoch Abweichungen zwischen den beiden Erhe-

bungsverfahren auf. Dies deutet an, dass die Skala bei Schüler*innen mit überoptimistischen Selbstwahrnehmungen weniger präzise Rückschlüsse auf das tatsächliche Lernverhalten ermöglicht.

6 Ausblick

Die Ergebnisse unterstreichen die Relevanz einer Mixed-Methods-Erfassung, um ein umfassenderes Bild des SRL von Drittklässler*innen zu erhalten – nicht nur, da aufgrund des Entwicklungsstandes mit Skalen lediglich eine begrenzte Anzahl an SRL-Variablen erfasst werden kann. Auch erwiesen sich Selbsteinschätzungen allein als unzureichend, um verlässliche Rückschlüsse auf das tatsächliche Lernverhalten aller Schüler*innen zu ziehen. Gerade im Hinblick auf die vereinzelt noch anzutreffenden überoptimistischen Selbsteinschätzungen erscheint eine Kombination aus Skalen und Lernvignetten vielversprechend, um diese Tendenzen zu kontrollieren und tiefere Einblicke in das tatsächliche Lernverhalten zu gewähren.

Die Hinweise auf Kriteriumsvalidität durch Triangulation zweier methodisch unterschiedlicher Verfahren lassen sich aufgrund des geringen Stichprobenumfangs nicht generalisieren. Ebenso konnte die Prognosevalidität der Instrumente nicht hinreichend beurteilt werden. Hierfür wären Studien mit größeren Stichproben, Stabilitätsmessungen und ergänzenden Kontrollmaßen ein wichtiges Forschungsfeld.

Literatur

- Brennan, Robert L. & Prediger, Dale J. (1981): Coefficient Kappa: Some Uses, Misuses, and Alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41. Jg., Heft 3, 687-699.
- Cleary, Timothy J. & Callan, Gregory L. (2018): Assessing self-regulated learning using microanalytic methods. In: Schunk, D. H. & Greene, J. A. (Hrsg.) (2018): *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge, 338-351.
- Dignath, Charlotte; Buettner, Gerhard & Langfeldt, Hans-Peter (2008): How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? *Educational Research Review*, 3. Jg., Heft 2, 101-129.
- Döring, Nicola & Bortz, Jürgen (2016): Operationalisierung. In: Döring, N. & Bortz, J. (Hrsg.) (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer, 221-290.
- Dörrenbächer-Ulrich, Laura; Weißenfels, Marie; Russer, Lea & Perels, Franziska (2021): Multimethod assessment of self-regulated learning in college students: different methods for different components? *Instructional Science*, 49. Jg., Heft 1, 137-163.
- Konrad, Klaus (2017): Lautes Denken. In: Mey, G. & Muck, K. (Hrsg.) (2017): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer, 1-21.
- Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Leopold, Claudia & Leutner, Detlev (2002): Der Einsatz von Lernstrategien in einer konkreten Lernsituation bei Schülern unterschiedlicher Jahrgangsstufen. In: Prenzel, M. & Doll, J. (Hrsg.) (2002): *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen*. Weinheim: Beltz, 240-258.
- Lesperance, Kaley; Holzmeier, Yvonne; Munk, Simon & Holzberger, Doris (2023): *Selbstreguliertes Lernen fördern: Lernstrategien im Unterricht erfolgreich vermitteln*. Münster: Waxmann.
- Miller, Katrin (i. V.): *Evaluation eines Trainingsprogramms zur Förderung des selbstregulierten Lernens*. Dissertation. München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- Otto, Barbara (2007): *SELVES: Schüler-, Eltern- und Lehrertraining zur Vermittlung effektiver Selbstregulation*. Berlin: Logos.
- Perels, Franziska; Dörrenbächer-Ulrich, Laura; Landmann, Meike; Otto, Barbara; Schnick-Vollmer, Kathleen & Schmitz, Bernhard (2020): *Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen*. In: Wild, E. & Möller, J. (Hrsg.) (2020): *Pädagogische Psychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer, 45-66.
- Panadero, Ernesto (2017): A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8 Jg., Article 422.
- Pintrich, Paul R. (2004): A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16. Jg., Heft 4, 385-407.
- Sandmann, Angela (2014): *Lautes Denken – die Analyse von Denk-, Lern- und Problemlöseprozessen*. In: Krüger, D.; Parchmann, I. & Schecker, H. (Hrsg.) (2014): *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung*. Berlin, Heidelberg: Springer, 179-188.
- Schellings, Gonny; Aarnoutse, Cor & van Leeuwe, Jan (2006): Third-grader's think-aloud protocols: Types of reading activities in reading an expository text. *Learning and Instruction*, 16. Jg., Heft 6, 549-568.
- Spörer, Nadine & Brunstein, Joachim C. (2006): Erfassung selbstregulierten Lernens mit Selbstberichtsverfahren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20. Jg., Heft 3, 147-160.
- Vandavelde, Sabrina; van Keer, Hilde & Rosseel, Yves (2013): Measuring the complexity of upper primary school children's self-regulated learning: A multi-component approach. *Contemporary Educational Psychology*, 38 Jg., Heft 4, 407-425.
- Visé, Mechtild & Schneider, Wolfgang (2000): Determinanten der Leistungsvorhersage bei Kindergarten- und Grundschulkindern: Zur Bedeutung metakognitiver und motivationaler Einflussfaktoren. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 32. Jg., Heft 2, 51-58.
- Wieser, Clemens (2013): Konzeptualisierungen von Handeln in Paradigmen der Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 Jg., Heft 1, 95-111.
- Wernke, Stephan (2013): *Aufgabenspezifische Erfassung von Lernstrategien mit Fragebögen: Eine empirische Untersuchung mit Kindern im Grundschulalter*. Münster: Waxmann.
- Winne, Philip & Perry, Nancy (2005): Measuring self-regulated learning. In: Boekaerts, M.; Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (Hrsg.) (2005): *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, 532-569.
- Zimmerman, Barry J. (2000): Attaining Self-Regulation: A social cognitive perspective. In: Boekaerts, M.; Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (Hrsg.) (2000): *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, 13-39.
- Zimmerman, Barry J. & Moylan, Adam R. (2009): Self-regulation: where metacognition and motivation intersect. In: Hacker, D. J.; Dunlosky, J. & Graesser, A. C. (Hrsg.) (2009): *Handbook of metacognition in education*. New York: Routledge, 299-315.
- Zimmerman, Barry J. & Schunk, Dale H. (2011): *Self-Regulated Learning and Performance: An Introduction and an Overview*. In: Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (Hrsg.) (2011): *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge, 1-12.

Autorin

Miller, Katrin, Dr. des., Akademische Rätin an der Ludwig-Maximilians-Universität München, ORCID: 0009-0006-8014-7038

Didaktische Schüler*innenpartizipation: Reflexionen zur Notwendigkeit und empirische Erkenntnisse zu Einstellungen angehender Primarstufenlehrkräfte

Abstract

Ausgehend von menschenrechtlichen und bildungstheoretischen Reflexionen zum Verhältnis von Bildung und Partizipation wird mit dem Beitrag das Desiderat der empirischen Forschung zu didaktischer Schüler*innenpartizipation aufgegriffen. Es werden Einblicke in eine quantitative Studie gegeben, mit der über 2000 angehende Primarstufenlehrkräfte u. a. zu deren Einstellung zu didaktischer Partizipation von Schüler*innen befragt worden sind. Die Ergebnisse verdeutlichen u. a., dass diese Einstellung insgesamt durchschnittlich ist, es jedoch größere Unterschiede bezüglich einzelner Facetten gibt, die angesichts der potenziell handlungsleitenden Wirkung von Einstellungen relevant für Fragen einer demokratisch(er)en Schulentwicklung sein könnten.

Schlüsselwörter: Didaktik; Partizipation; Einstellungen; Lehrkräfte-Kompetenzen

1 Bildung und (didaktische) Partizipation

Dass das Recht von Kindern auf Bildung *und* Partizipation auch in Schule *gleichrangig* gilt, d. h. dass diese (und weitere) (Kinder)Rechte miteinander zu vereinbaren sind und damit zu verhindern ist, dass durch „die Fokussierung auf ein einzelnes [...] gegen andere Rechte verstoßen“ wird (Edelstein, Bendig & Enderlein 2011: 117), ist nichts Neues.¹ In nach dem Zweiten Weltkrieg einsetzenden Diskursen zur notwendigen Demokratisierung von Schule wurde dies bereits herausgestellt und Schüler*innen wurden entsprechend

1 Für das deutsche Schulsystem problematisieren Edelstein, Bendig und Enderlein allerdings ebendies zulasten kindlicher Partizipationsrechte.

zunehmend als „verantwortliche[] Mitgestalter des Lebens und der Ordnung in der Schule“ (Bönsch 2006: 140 mit Bezug auf Heckel 1958) adressiert. Das Postulat, dass das Demokratiegebot „grundsätzlich für keinen gesellschaftlichen Funktionsbereich ausgeschlossen werden“ darf (Kell 1973 zit. in Bönsch 2006: 142; siehe auch KMK 1973), fand seinerzeit auch Niederschlag in bis dato bedeutenden Unterrichts- bzw. Didaktikmodellen, wie z.B. jenen von Klafki und Schulz (siehe Standop & Jürgens 2015: 79 ff.). Mit solchen Modellen wurde bzw. wird u.a. auf eine „»schüleraktive« Unterrichtsplanung“ (ebd.: 113), auf eine Stärkung der Autonomie und des Subjektstatus der Schüler*innen sowie durch die „Verschränkung von Lehrerplanung und Schüler(mit-)planung“ (ebd.: 114) auf einen Gegenentwurf zu „herkömmlichen“ Planungskonzeptionen abgestellt. Die darin enthaltene Idee einer demokratisch(er)en Unterrichtsplanung (siehe auch Ulshöfer 1971), mit der Partizipation als Struktur- und Prozessmerkmal von Schule und Unterricht gestärkt wird, spiegelt sich u.a. im Konzept Offenen Unterrichts (Peschel 2006) oder in inklusions(fach) didaktischen Konzeptionen (z.B. Frohn et al. 2019; Seitz & Simon 2021) wider. Bildungstheoretisch erscheint dies konsequent, wird Bildung als aktiver und offener Prozess bzw. als normativ-offene Transformation von Selbst- und Weltverhältnis durch Krisenbearbeitung (Koller 2023) verstanden, hinsichtlich der jedoch das Subjekt entscheidet, ob es gesellschaftlich auferlegte Krisen annimmt und bearbeitet, oder eigene (ebd.: 188 ff.). Durch den Bezug von Selbst (Individuum) und Welt (Gesellschaft), von Wollen und Sollen stehen Bildung und Partizipation in einem engen Zusammenhang, der für Fragen der Didaktik zentral ist. Partizipation als Struktur- und Prozessmerkmal, als Weg und Ziel von Bildung und daher als schultheoretisch-didaktische Kategorie zu verstehen (vgl. Klafki 1995), geht letztlich mit der Aufgabe einer demokratischen Schulentwicklung einher, die – trotz des Selbstverständnisses der Grundschule als Schule der Demokratie (vgl. Miller et al. 2019) – bis heute nicht umfassend realisiert worden ist. Dies lässt sich u.a. auf Probleme der Umsetzung von Partizipation in Schule zurückführen.

2 Partizipation, (Strukturprobleme von) Schule und die Bedeutung von Lehrpersonen(kognitionen)

Deutschsprachige empirische Forschungen zu Partizipation in Schule² sind in der Tendenz eher qualitativ, selten(er) auf die Primarstufe und nochmals seltener auf den Unterricht im Konkreten ausgerichtet (vgl. Liening-Konietzko 2017: 46 ff.). Vorliegende Ergebnisse verdeutlichen jedoch seit langem und

2 Für ausführliche Darstellungen des Forschungsstandes siehe z. B. Liening-Konietzko (2017), Gerhartz-Reiter und Reisenauer (2020) sowie für aktuelle Studien Gerbeschi, Ertl & Torrau (2024).

bis dato weitgehend unisono: dass es in Schule zur Aushöhlung oder Verhinderung von Partizipation kommt bzw. dass diese durch undemokratische Hierarchien zu Ambivalenzen führt (vgl. z. B. Böhme & Kramer 2001; Helsper et al. 2007; Budde 2010); dass Möglichkeiten zur Partizipation von Lehrkräften und Schüler*innen teils sehr different wahrgenommen werden (vgl. de Boer & Velten 2022: 165) und Partizipation aus Schüler*innensicht im Allgemeinen nur „auf einem niedrigen Niveau“ (Gerbeschi, Ertl & Torrau 2024: 237) erfolgt. Forschungen zu *didaktischer* Partizipation stellen ein besonderes Desiderat der empirischen Partizipationsforschung (v.a. im Primarbereich) dar. Gerbeschi und Ertl (2023) haben jüngst gezeigt, dass von ihnen befragte Drittklässler*innen (N = 551) sich in den Unterrichtsbereichen Hausaufgaben, Proben, Unterrichtsthemen und Lernen mehr Partizipationschancen wünschen. Gerbeschi, Ertl und Torrau (2024) resümieren jedoch, dass aus Sicht der Kinder zusammenhalten N=543. Mitbestimmung eher nicht bei didaktischen Fragen möglich ist und sie zwar informiert und gehört werden, aber weniger mitbestimmen können. Diese jüngeren Ergebnisse bestätigen, dass Schüler*innenpartizipation v.a. im Unterricht nur „auf einem insgesamt niedrigen Niveau“ (Böhm-Kaspar 2006: 367) ermöglicht wird. In diesem Zusammenhang wird seit langem betont, dass Partizipation „stark durch einzelne Pädagog[*inn]en beeinflusst“ (Wagener, Coelen & Brügelmann 2009: 73) wird und „Schüler*innen in hohem Maße davon abhängig bleiben, welche Gestaltungs- und Partizipationsräume die einzelne Lehrkraft einzugestehen bereit ist“ (de Boer & Velten 2022: 169). Als „wichtige Voraussetzungen“ (Wenzel 2001: 15) hierfür gelten u. a. Kognitionen von Lehrkräften, wie z. B. gemeinhin als potenziell handlungsleitend geltende (Six & Eckes 1996; Six 2020) Einstellungen (vgl. auch Gamsjäger 2019). Da Partizipation im Bereich Unterricht(splanung) mit Öffnung bzw. einer konstruktivistischen Gestaltung von Lernumgebungen (vgl. Hartinger, Kleickmann & Hawelka 2006) und für Lehrende und Lernende mit besonderer Ungewissheit einhergeht (vgl. Gruschka 2018), kann kompetenztheoretisch ein Zusammenhang der Einstellung zu (didaktischer) Partizipation mit den professionellen selbstregulativen Kompetenzfacetten der Ungewissheitstoleranz (UGT) und der Lehr-Lern-Überzeugungen (LLÜ) (z. B. Combe & Paseka 2012; Rothland 2013) angenommen werden.

Die UGT gilt als „Tendenz einer Person, ‚ungewisse Situationen als Bedrohung oder Herausforderung zu bewerten‘ (Stöber 2002, 9)“ sowie als „Persönlichkeitsmerkmal mit relativ starker Vorhersagekraft (vgl. Friedl & Dalbert 2003: 6)“ (Simon 2025: 254). Studien haben u. a. gezeigt, dass sie geschlechtsspezifisch ausgeprägt sein kann, dass ungewissheitstolerantere Lehrpersonen Vorteile im Umgang mit ungewissen Anforderungen haben sowie der Öffnung von Unterricht positiver gegenüberstehen (zusammenfassend ebd.: 256). LLÜ sind Lehrer*innenvorstellungen von gutem Unterricht(en), wobei konstruktivisti-

sche LLÜ im Gegensatz zu transmissiven der Annahme folgen, „dass Wissenserwerb immer eine aktive, weitgehend selbstgesteuerte Konstruktionsleistung des Lernenden ist“ und durch Unterricht ermöglicht wird, „der Kinder motiviert und interessiert, ihnen Raum für eigene Erfahrungen, Deutungen und Entdeckungen sowie für Mitbestimmung und Mitgestaltung der Lernumgebung lässt“ (Hartinger, Kleickmann & Hawelka 2006: 111). Befunde zu LLÜ zeigen, „dass konstruktivistische Überzeugungen mit einem kognitiv aktivierenden (Dubberke et al., 2008; Seidel, Schwindt, Rimmele & Prenzel, 2008) und auf vertieftes Verstehen ausgerichteten Unterricht einhergehen (Keller-Schneider & Albisser, 2012), den Lernenden größere Freiräume und mehr Selbstbestimmung eröffnen (Hartinger, Kleickmann & Hawelka, 2006) und sich positiv auf die Unterrichtsqualität auswirken (Krauss et al., 2008)“ (Keller-Schneider 2017: 199).

3 Empirische Ergebnisse zur Frage didaktischer Partizipation

3.1 Forschungsfragen

Didaktische Partizipation ist u.a. menschenrechtlich und bildungstheoretisch bedeutsam, Studien zu didaktischer Partizipation sind jedoch gleichsam ein Desiderat der empirischen (Grundschul)Forschung (s. Kap. 1 und 2). Mit der INSL-Studie („Inklusion aus Sicht angehender Sachunterrichts-Lehrkräfte“) wird dieses Desiderat bezogen auf die Perspektive angehender Lehrkräfte aufgegriffen und folgenden Fragen nachgegangen: (1) Welche Einstellung haben angehende Primarstufenlehrkräfte zu didaktischer Partizipation von Schüler*innen? (2) Zeigen sich hinsichtlich dieser Einstellung Gruppenunterschiede nach Geschlecht, Studiengang oder Studienfortschritt? (3) Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Einstellung der Befragten zu didaktischer Schüler*innenpartizipation und ihren Lehr-Lern-Überzeugungen sowie ihrer Ungewissheitstoleranz?

3.2 Methodik

INSL ist eine Querschnittsstudie, mit der u.a. das Inklusionsverständnis sowie Einstellungen zu Inklusion und Partizipation angehender Lehrkräfte (siehe Simon 2023; 2024) erfasst und mit der u.a. an die Bedeutung von Partizipation als Struktur- und Prozessmerkmal von Inklusion/inklusive(r) Didaktik (z.B. Frohn et al. 2019; Seitz & Simon 2021) angeknüpft wird. Mittels Fragebogen (bestehend aus i.d.R. 4-stufigen (1–4) Ratingskalen) wurden N = 2200 angehende Primarstufenlehrkräfte befragt, von denen 86,1 % angege-

ben haben weiblichen, 13,8 % männlichen und 0,1 % anderen Geschlechts zu sein. Die Befragten studierten durchschnittlich im vierten bis fünften Studien- bzw. Fachsemester mehrheitlich ein Grundschul- bzw. Primarstufenlehramt (83,9 %), zu 13 % ein sonderpädagogisches, zu 3,1 % ein anderes Lehramt sowie alle das Fach Sachunterricht.

Den o.g. Forschungsfragen wurde mithilfe der in Tabelle 1 angeführten Skalen nachgegangen. Für die Erfassung der Einstellung zu didaktischer Schüler*innenpartizipation wurde eigens eine Skala (EdSP) entwickelt (die Operationalisierung erfolgte anhand der Strukturelemente der Unterrichtsplanung nach Tänzer und Lauterbach 2012). Die Datenanalyse erfolgte deskriptivstatistisch (deskriptive Statistiken, bivariate Korrelationen, H-/U-Tests).

Tab. 1: Eingesetzte Skalen, Quelle, Itemzahl und Cronbachs α

Konstrukt/Skala (Quelle)	Items	α
Einstellung zu didaktischer Schüler*innen-Partizipation (EdSP) (eigene)	6	,71
Transmissive Lehr-Lern-Überzeugung (LLÜ-T) (Kunter et al. 2014, leicht adaptiert)	5	,76
Konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugung (LLÜ-K) (Kunter et al. 2014, leicht adaptiert)	6	,76
Ungewissheitstoleranz (UGTS) (Dalbert 1999)	8	,66

3.3 Einstellung zu didaktischer Schüler*innenpartizipation (EdSP)

Angesichts des Skalenmittelpunkts von 2,5 kann zunächst festgestellt werden, dass die Einstellung der Befragten ($N = 2199$) zur didaktischen Schüler*innenpartizipation bei einem Mittelwert von 2,56 ($SD = ,52$) durchschnittlich ausgeprägt ist. Mit Blick auf die einzelnen Items der Skala (s. Tab. 2) zeigen sich jedoch durchaus deutliche Unterschiede: So ist die Einstellung zur Partizipation bezüglich des Entwerfens von Unterrichtsthemen am positivsten und bezüglich der Kontrolle und Bewertung am negativsten.

Tab. 2: Mittelwerte und Standardabweichungen der Items der EdSP-Skala

Strukturelement	M	SD
Entwerfen von Unterrichtsthemen i.S. von Frage- bzw. Problemstellungen	3,05	,78
Auswahl geeigneter Methoden und Zugangsweisen zur Erschließung des Themas	2,83	,82

Strukturelement	M	SD
Festlegen von Lernzielen	2,59	,87
Auswahl von Bildungsinhalten	2,49	,82
Gliederung des Unterrichts in zeitlich begrenzte Situationen	2,37	,79
Kontrolle und Bewertung/Benotung von Lernergebnissen	2,05	,82

3.4 Gruppenbezogene Unterschiede der EdSP

Hinsichtlich möglicher Gruppenunterschiede zeigen Mittelwertvergleiche zwischen den sogenannten „Anfänger*innen“ (1.-5. Semester, N = 1562, M = 2,55, SD = ,50) und „Fortgeschrittenen“ (6. Semester und höher, N = 636, M = 2,59, SD = ,56) keinen signifikanten Unterschied. Ein solcher lässt sich jedoch mit Blick auf einen binären geschlechtsbezogenen (bei nur sehr geringem Effekt) sowie einen studiengangbezogenen Vergleich des Skalenmittelwerts (bei kleinem Effekt) feststellen (s. Tab. 3 und 4).

Tab. 3: Vergleich der EdSP-Mittelwerte nach Geschlecht (N = 2197/2195, Signifikanzniveau (zweiseitig): ,05)

Geschlecht	N	M	SD	H-Test	U-Test (d)
weiblich	1891	2,57	,51	,085	,037
männlich	304	2,51	,58		(d = ,111)
anderes	2	2,75	,12		---

Tab. 4: Vergleich der EdSP-Mittelwerte nach Studiengang* (N = 2152 (ohne „andere“ Lehrämter), Signifikanzniveau (zweiseitig): ,05)

Studiengang	N	M	SD	U-Test (d)
Lehramt Grundschule	1867	2,53	,51	,000
sonderpäd. Lehramt	285	2,73	,54	(d = ,379)

3.5 Zusammenhänge der EdSP mit der UGT und den LLÜ

Vor den Berechnungen zu möglichen Zusammenhängen der Einstellung zur didaktischen Schüler*innenpartizipation mit der UGT und den LLÜ der Befragten wurden zunächst deskriptive Statistiken der Skalen berechnet: Die transmissive LLÜ der Befragten (LLÜ-T) ist mit einem Mittelwert von 2,34 (SD = ,53) leicht unterdurchschnittlich sowie die konstruktivistische (LLÜ-K) bei M = 3,48 (SD = ,42) deutlich überdurchschnittlich ausgeprägt (Bewertung jeweils von 1–4 bei evozierter Äquidistanz; Skalenmittelpunkt = 2,5). Die UGT

(Bewertung von 1–6 bei evozierter Äquidistanz; Skalenmittelpunkt = 3,5) ist bei einem Skalenmittelwert von 3,33 ($SD = ,66$) leicht unterdurchschnittlich. Zwischen diesen drei Konstrukten als unabhängigen Variablen zeigen sich theorie-/erwartungskonforme (siehe Kap. 2) signifikante Korrelationen (Signifikanzniveau (zweiseitig): ,01): Zwischen den transmissiven und konstruktivistischen LLÜ besteht ein mittlerer negativer Zusammenhang ($r = -,392$ bzw. $p = -,393$ bei $p = ,000$), zwischen der konstruktivistischen LLÜ und der UGT ein schwacher positiver Zusammenhang ($r = ,140$ bzw. $p = ,122$ bei $p = ,000$) sowie zwischen der transmissiven LLÜ und der UGT ein negativer, wenngleich sehr geringer Zusammenhang ($r = -,070$ bzw. $p = -,074$ bei $p = ,001$). Zwischen den drei unabhängigen Variablen und der abhängigen Variable der Einstellung zur didaktischen Schüler*innenpartizipation zeigen sich signifikante Korrelationen bei kleinem bzw. mittlerem Effekt (s. Tab. 5), die (kompetenz)theoretisch (s. Kap. 2) erwartungskonform sind.

Tab. 5: Bivariate Korrelation der Skala EdSP mit den Skalen LLÜ-T, LLÜ-K und UGTS (**Die Korrelation ist auf dem ,01 Niveau signifikant (zweiseitig))

	UGTS	LLÜ-T	LLÜ-K
Pearson (r)	,107**	-,221**	,292**
Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000
EdSP Spearman-Rho (ρ)	,108**	-,215**	,290**
Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000
N	2198	2196	2196

4 Diskussion

Die mit der INSL-Studie erfasste Einstellung angehender Primarstufenlehrkräfte zu didaktischer Schüler*innenpartizipation (EdSP) ist mit Blick auf den Skalenmittelwert insgesamt durchschnittlich und lässt sich somit – ungeachtet der Diskussion um Einstellungs-Verhaltens-Korrelationen (Six & Eckes 1996; Six 2020) – weder als besonders förder- noch hinderlich interpretieren. Mit Blick auf die konkreten Strukturelemente (Items der Skala) ergibt sich jedoch ein anderes Bild und es zeigen sich teils große Differenzen: Während die Befragten einer Schüler*innenpartizipation bei thematischen und methodischen Fragen überdurchschnittlich positiv gegenüberstehen, sind ihre Einstellungen bei der Auswahl von Bildungsinhalten und -zielen eher durchschnittlich sowie im Bereich der Bewertung/Benotung deutlich unterdurchschnittlich ausgeprägt (letzteres bestätigt bisherige Erkenntnisse der Partizipationsforschung,

vgl. z. B. de Boer & Velten 2022: 165).³ Innerhalb des mit INSL ausdifferenzierten Partizipationsbereichs Unterrichtsplanung deuten sich spezifische Zugeständnisse und Vorbehalte an, die als Chancen oder Herausforderungen für die Partizipationspraxis in Schule, für Prozesse einer demokratischen Schulentwicklung sowie einer auf diese bezogenen Professionalisierung von Primarstufenlehrkräften weiterführend diskutiert werden können.

Die INSL-Daten deuten weiterhin an, dass sich als weiblich identifizierende sowie ein sonderpädagogisches Lehramt studierende Befragte eine positivere EdSP haben. Die oben dargestellten signifikanten Gruppenunterschiede sind jedoch einerseits angesichts geringer Mittelwertunterschiede und niedriger Effektstärken sowie andererseits angesichts der differenten Stichprobengrößen (s. Tab. 3 und 4) nur unter starkem Vorbehalt interpretierbar und müssten durch weitere Studien überprüft werden.

Die Zusammenhänge zwischen der EdSP und den LLÜ sowie der UGT der Befragten sind zwar theorie-/erwartungskonform (s. Kap. 2), lassen jedoch keine kausale Interpretation zu. Gleichwohl regen sie an darüber nachzudenken, inwiefern neben der Einstellung zu Schüler*innenpartizipation im Allgemeinen sowie zu didaktischer Schüler*innenpartizipation im Speziellen weitere kompetenztheoretisch relevante Kognitionen wie die LLÜ und UGT für eine demokratische Schulentwicklung in der Primarstufe womöglich relevant sind und inwiefern diese im Kontext der Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften i.S. des Anspruches der Grundschule als Ort der Bildung und Demokratie für alle Kinder gefördert werden könnten.

5 Fazit und Perspektiven

Folgt man der einleitend skizzierten Bezugsnotwendigkeit von Bildung und Partizipation sowie anerkennt man die Gleichwertigkeit des Menschenrechts auf Bildung *und* Partizipation im Kontext von Bildung(sinstitutionen), scheint es nicht nur naheliegend, sondern unumgänglich, sich mit Fragen der Partizipation auch im Kontext von Unterricht(splanung) zu beschäftigen. Diskurse hierzu gibt es seit Jahrzehnten, Studien zu explizit auf didaktisches Planen und Handeln bezogener Schüler*innenpartizipation stellen jedoch bislang ein Desiderat der (Grundschul)Forschung dar. Wenn Partizipation auch in der Primarstufe als Struktur- und Prozessmerkmal von (inklusive) Bildung (siehe Frohn et al. 2019; Seitz & Simon 2021) sowie als schultheoretische und didaktische Kategorie (vgl. Klafki 1995) gelten und umgesetzt werden soll, wären

3 Mit INSL wurden ebenfalls Daten zum konkreten Modus einer didaktischen Schüler*innenpartizipation (z. B. Partizipation aller Schüler*innen oder Stellvertreter*innen-Modell) erfasst (vgl. Simon 2022), die jedoch in diesem Beitrag aus Platzgründen nicht dargestellt wurden.

mehr themenbezogene Studien nötig, um theoretische Ansprüche und Konzepte didaktischer Schüler*innenpartizipation empirisch zu prüfen bzw. fundieren, um konkreten Praktiken und möglichen Ambivalenzen (s. z. B. Böhme & Kramer 2001; Budde 2010) nachzuspüren sowie um Beiträge zur Fundierung der Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften zu leisten. Wie die EdSP von (angehenden) Primarstufenlehrkräften im Allgemeinen bzw. zu konkreten Strukturmerkmalen der Unterrichtsplanung im Sinne eines Beitrags zur Demokratisierung von Unterricht(splanung) beeinflusst werden könnte, wäre eine beispielhafte u. a. hochschuldidaktisch relevante Frage für künftige Forschungen.

Literatur

- Böhme, Jeanette & Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.) (2001): Partizipation in der Schule. Opladen: Leske+Budrich.
- Böhm-Kasper, Oliver (2006): Schulische und politische Partizipation von Jugendlichen. Welchen Einfluss haben Schule, Familie und Gleichaltrige auf die politische Teilhabe Heranwachsender? Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 1, 3 Jg., 353-368.
- Bönsch, Manfred (2006): Allgemeine Didaktik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Budde, Jürgen (2010): Inszenierte Mitbestimmung?! Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. Zeitschrift für Pädagogik, 3 Jg., Heft 56, 384-401.
- Combe, Arno & Paseka, Angelika (2012): Und sie bewegt sich doch? Gedanken zu Brückenschlägen in der aktuellen Professions- und Kompetenzdebatte. Zeitschrift für Bildungsforschung, 2 Jg., 91-107.
- Dalbert, Claudia (1999): Die Ungewißheitstoleranzskala: Skaleneigenschaften und Validierungsbefunde. Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie, 1 Jg.
- de Boer, Heike & Velten, Katrin (2022): Partizipation aus der Perspektive von Schüler*innen. In: Bennewitz, H.; de Boer, H. & Thiersch, S. (Hrsg.) (2022): Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern. Münster: Waxmann, 163-172.
- Edelstein, Wolfgang; Bendig, Rebekka & Enderlein, Oggi (2011): Schule: Kindeswohl, Kinderrechte, Kinderschutz. In: Fischer, J.; Buchholz, T. & Merten, R. (Hrsg.): Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule. Wiesbaden: VS Verlag, 117-140.
- Frohn, Julia; Brodesser, Ellen; Moser, Vera & Pech, Detlef (Hrsg.) (2019): Inklusives Lehren und Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gamsjäger, Manuela (2019): Schülerpartizipation als Thema der Sekundarstufenausbildung. Eine Analyse von fünf Leitbildern zu Bedingungen und Umsetzbarkeit mit Lehramtsstudierenden. Online Journal for Research and Education, 11 Jg., Heft 4, 1-16.
- Gerbeshi, Leonora & Ertl, Sonja (2023): Möchten Grundschulkinder im Unterricht (mehr) mitbestimmen? In: Haider, M.; Böhme, R.; Gebauer, S.; Gößinger, C.; Munser-Kiefer, M. & Rank, A. (Hrsg.) (2023): Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 307-312.
- Gerbeshi, Leonora; Ertl, Sonja & Torrau, Sören (2024): Demokratische Teilhabe in der Grundschule – Welche Mitbestimmungsmöglichkeiten nehmen Kinder im Klassenkontext wahr? Zeitschrift für Bildungsforschung, 14 Jg., 233-248.
- Gerhartz-Reiter, Sabine & Reisenauer, Cathrin (Hrsg.) (2020): Partizipation und Schule. Wiesbaden: Springer VS.
- Gruschka, A. (2018): Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln. In: Paseka, A.; Keller-Schneider, M. & Combe, A. (Hrsg.) (2018): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, 15-29.

- Hartertinger, 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.
- Helsper, Werner; Ullrich, Heiner; Stelmaszyk, Bernhard; Höblich, Davina; Grashoff, Gunther & Jung, Dana (2007): *Autorität und Schule*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Klafki, Wolfgang (1995): Schule und Unterricht gestalten. »Autonomie«, »Partizipation« und »politische Verantwortung« als schultheoretische und didaktische Kategorien. In: Bastian, J. (Hrsg.) (1995): *Schule gestalten*. Hamburg: Bergmann + Helbig, 35-46.
- KMK (1973): Zur Stellung des Schülers in der Schule. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1973/1973_05_25_Stellung_Schueler.pdf [letzter Zugriff am 03.02.2025].
- Keller-Schneider, Manuela (2017): Die Bedeutung von lerntheoretischen Überzeugungen für die Wahrnehmung von beruflichen Anforderungen von angehenden Lehrpersonen. In: Fraefel, U. & Seel, A. (Hrsg.) (2017): *Schulpraktische Professionalisierung*. Münster: Waxmann, 195-212.
- Koller, Hans-Christoph (2023): *Bildung Anders Denken*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kunter, Mareike; Leutner, Detlev; Terhart, Ewald & Baumert, Jürgen (2014): *Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung (BilWiss). Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Stand März 2014. Frankfurt: Universität Frankfurt.
- Liening-Konietzko, Antje (2017): *Schülerpartizipation ermöglichen*. Opladen: Budrich.
- Miller, Susanne; Martschinke, Sabine; Götz, Margarete; Hartertinger, Andreas; Kucharz, Diemut; Liebers, Katrin & Möller, Kornelia (2019): Diskussion des Selbstverständnisses der Grundschulpädagogik als Disziplin. In: Donie, C.; Foerster, F.; Obermayr, M.; Deckwerth, A.; Kammermeyer, G.; Lenske, G.; Leuchter, M. & Wildemann, A. (Hrsg.) (2019): *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer*. Wiesbaden: Springer VS, 22-33.
- Peschel, Falko (2006): *Offener Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rothland, Martin (2013): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf und die Modellierung professioneller Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. In: Ebd. (Hrsg.) (2013): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 7-20.
- Seitz, Simone & Simon, Toni (2021): Inklusive Bildung und Fachdidaktik in Grundschulen. Erkenntnisse, Reflektionen und Perspektiven. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14 Jg., 1-14.
- Simon, Toni (2022): Partizipation als Qualitätsmerkmal inklusiven (Sach)Unterrichts – empirische Ergebnisse zu Einstellungen angehender Sachunterrichtslehrkräfte zur Schüler*innenpartizipation. In: Pech, D.; Schomaker, C. & Simon, T. (Hrsg.) (2022): *Auf die Lehrkraft kommt es an? Professionalisierung von Lehrkräften für inklusiven Sachunterricht*. 13. Beiheft von *widerstreit sachunterricht*, 107-125.
- Simon, Toni (2023): Inklusion und Partizipation aus der Sicht von Lehramtsstudierenden. In: Sturm, T.; Balzer, N.; Budde, J. & Hackbarth, A. (Hrsg.) (2023): *Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung*. Opladen: Budrich, 157-181.
- Simon, Toni (2024): Zum Inklusionsverständnis angehender Primarstufen-Lehrkräfte, zu ihren Einstellungen zu Heterogenität und möglichen Wirkungen inklusionsbezogener Hochschullehre. 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, 514-518.
- Simon, Toni (2025): Die Ungewissheitstoleranz von Lehrkräften – eine Voraussetzung für einen ‚Sachunterricht der Ungewissheit‘? In: Schomaker, C.; Peschel, M. & Goll, T. (Hrsg.) (2025): *Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Komplexität und Ungewissheit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 254-262.
- Six, Bernd (2020): Einstellung. In: Wirtz, M. A. (Hrsg.) (2020): *Dorsch Lexikon der Psychologie*. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/einstellung> [letzter Zugriff am 26.08.2024].

- Six, Bernd & Eckes, Thomas (1996): Metaanalysen in der Einstellungs-Verhaltens-Forschung. Zeitschrift für Sozialpsychologie, 27 Jg., 7-17.
- Standop, Jutta & Jürgens, Eiko (2015): Unterricht planen, gestalten und evaluieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tänzer, Sandra & Lauterbach, Roland (2012): Persönliche Voraussetzungen und Bedingungen der Unterrichtsplanung – mit Beispielen für den Sachunterricht. Kiel: IPN.
- Ulshöfer, Robert (1971): Theorie und Praxis des kooperativen Unterrichts. Bd 1. Stuttgart: Klett.
- Wagener, Anna Lena; Coelen, Thomas & Brügelmann, Hans (2009): Schlussbericht zur empirischen Expertise „Partizipation an (ganztägigen) Grundschulen“. Siegen: Universität Siegen.
- Wenzel, Hartmut (2001): Lehrereinstellungen und Partizipationsmöglichkeiten – Voraussetzungen für die pädagogische Schulentwicklung in den Schulen der neuen Bundesländer. In: Böhme, J. & Kramer, R.-T. (Hrsg.) (2001): Partizipation in der Schule. Opladen: Leske + Budrich, 15-26.

Autor

Simon, Toni, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Julia Wandhöfer und Horst Zeinz

Demokratiebildung und Überzeugungen von Lehrkräften zur Demokratiepädagogik– Eine empirische Untersuchung an Grundschulen

Abstract

Schulen sind zentrale Orte zur Erfahrung demokratischen Handelns und bilden einen wichtigen Sozialisationsort für Schüler*innen (vgl. Kenner & Lange 2019: 19). Die Vermittlung der demokratischen Handlungskompetenz stellt eine grundlegende Aufgabe dar, um die Schüler*innen auf ihre gesellschaftliche Teilhabe vorzubereiten (vgl. Beutel et al. 2014: 173 ff.). Grundlage für die Realisierung einer demokratischen Unterrichts- und Schulkultur ist das Partizipationserleben jedes Einzelnen. In der Demokratiepädagogik werden hierzu beispielsweise handlungsorientierte Unterrichtsansätze zur Erfüllung der Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe von Schulen verwendet (vgl. Himmelmann 2016: 125). Die Gestaltung von Partizipationsmöglichkeiten sowie die Förderung demokratischer Kompetenzen werden beispielsweise durch die Unterrichtsgestaltung der jeweiligen Lehrkraft beeinflusst. Die individuellen Überzeugungen bilden einen Bestandteil der professionellen Handlungskompetenz von Lehrer*innen (vgl. Kunter et al. 2011: 29 ff.). Daher prägen sie die praktizierte Unterrichtsgestaltung. Die vorliegende Interviewstudie mit ca. 30 Lehrer*innen von 13 Schulen aus NRW zielt darauf ab, Überzeugungen der Lehrer*innen zur Demokratiepädagogik zu erfassen sowie deren persönlichen Argumentationsgänge bezüglich ihrer Unterrichtsgestaltungen zu untersuchen, um Rückschlüsse auf die Gestaltung von Partizipationsmöglichkeiten zu formulieren. Eine bereits erfolgte Vorstudie ermöglichte methodische Anpassungen für die Leitfadendkonstruktion der Hauptstudie. Die Hauptstudie befindet sich gerade in der Erhebungsphase.

Schlüsselwörter: Demokratiebildung; Demokratiepädagogik; Überzeugungen; Lehrer*innen

1 Einführung: Die Bedeutung von Demokratiebildung an Grundschulen

Die Förderung demokratischer Kompetenzen für eine gesellschaftliche Teilhabe wird, angesichts eines zunehmenden Populismus und Extremismus in Deutschland, im Rahmen der Demokratiebildung besonders berücksichtigt, weshalb Demokratiebildung zu den grundlegenden Aufgaben von Schule zählt (vgl. Bücker et al. 2021: 392). Demokratiebildung wird als Querschnittsaufgabe beschrieben und „[...] erfolgt, wenn Schülerinnen und Schüler ihre Lebenswelt aktiv mitgestalten und mitbestimmen, in ihrer Eigenverantwortlichkeit gestärkt werden und ihre Gemeinschaftsfähigkeit entwickeln [...]“ (KMK 2024: 14). Das pädagogische Handeln erfolgt im Rahmen einer demokratischen Schul- und Unterrichtskultur (vgl. ebd.) und knüpft an die von Deci und Ryan (1985) formulierte Selbstbestimmungstheorie an, wonach es drei motivationale Grundbedürfnisse („basic needs“) des Menschen gibt: das Bedürfnis nach Kompetenzerleben, nach Autonomie und nach sozialer Eingebundenheit.

1.1 Grundlegende Aufgaben der Grundschule

Als erste Schule für alle ist die Grundschule nicht nur der erste Ort des systematischen Lernens, sondern ebenso ein wichtiger Sozialisations- und Reflexionsort. Ergebnisse der Bildungsforschung zeigen, dass Grundschulschüler*innen bereits „[...] über vielfältige demokratiebezogene Vorstellungen [...]“ (Baumgardt 2022: 532) verfügen und sich insbesondere im Rahmen von Unterrichtsgesprächen mehr Mitbestimmung bei der Leistungsbewertung sowie der Unterrichtsgestaltung wünschen (vgl. ebd.). Dem Sachunterricht wird hierbei eine Schlüsselrolle für die Befähigung der Grundschulkinder zugesprochen, „[...] ihre eigene Gegenwart und Zukunft aktiv und selbstbestimmt mitzugestalten“ (Dörner 2023: 131). Zudem wird ergänzt, dass „[...] Partizipationsförderung eine gemeinsame Aufgabe mit geteilter Verantwortung von Lehrkraft und Schülerschaft darstellt“ (ebd.: 128).

1.2 Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe an Grundschulen

Einhergehend mit der Forderung nach Partizipation im Grundschulunterricht wird „[...] Grundschulkindern eine aktive und konstruktive Rolle in schulischen Lernprozessen [...]“ (Wiesemann 2014: 192) zugeschrieben. Grundschulunterricht ist handlungsorientiert ausgerichtet, was die Verwendung von „[...] realitätsnahe[n] und persönlich bedeutsame[n] Lerngelegenheiten [...]“ (ebd.) impliziert und gleichzeitig eine aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand gewährleistet (vgl. ebd.). Zudem werden kooperative und offene Lerngelegenheiten verstärkt verwendet (vgl. Peschel 2002). Letztlich

wird an die Lehrkräfte appelliert, nach eigenem Ermessen didaktische Zugänge zu wählen, die eine demokratische Lernkultur begünstigen (vgl. Bachmann 2014: 167).

2 Theorie und Forschungsstand

Demokratiebildung hat sich als bildungspolitischer Begriff etabliert, weshalb sich die Kultusministerkonferenz (KMK) vom Begriff der Demokratieerziehung distanziert hat und stattdessen Demokratiebildung als übergeordneten Begriff der Querschnittsaufgabe von Schulen benutzt. „Demokratiebildung beschreibt einen vom Subjekt ausgehenden ganzheitlichen Prozess der Bildung zur Mündigkeit, basierend auf demokratischen Grundwerten [...]“ (Kenner & Lange 2020: 48).

So beschreiben Schulleitungen Demokratiebildung – trotz der anhaltenden Herausforderungen in der Umsetzung – als essentiellen Bestandteil einer zukunftsfähigen Schule und fügen hinzu, dass demokratische Kompetenzen von den Schüler*innen aktiv erworben werden müssen (vgl. Bacia et al. 2022). Außerdem wird auf das heterogene Bild an Mitbestimmungsmöglichkeiten im Grundschulunterricht verwiesen, wobei aber eine zunehmende Mitbestimmung mit höherem Grundschuljahrgang wahrzunehmen ist (vgl. Ertl & Martschinke 2022). Untersuchungen zum Unterricht in Deutschland zeigen, dass praktizierte Unterrichtsmethoden verschiedene Effekte auf die Entwicklung der demokratischen Kompetenzen bei Schüler*innen haben (vgl. Teegebeckers et al. 2023). Ergänzend dazu hat eine internationale Studie herausgestellt, dass Lehrer*innen, die selbst demokratischen Werten und einem demokratiebildenden Unterricht einen hohen Stellenwert zuschreiben, auch vermehrt Merkmale eines demokratischen Schulprofils in ihrer eigenen Schulkultur wahrnehmen (vgl. Larsen & Mathe 2023).

2.1 Demokratiepädagogik

Demokratiepädagogik ist ein pädagogischer und bildungspolitischer Integrationsbegriff und betont Partizipation als zentrales Strukturmerkmal einer demokratischen Gesellschaft (vgl. Beutel & Fauer 2011: 37). „Demokratiepädagogik nutzt Partizipation gleichermaßen als Ziel und als Methode und befördert politische Systeme und das demokratische Miteinander [...] [und] [...] ermöglicht es Kindern, in die Gemeinschaft zu wachsen, ihre soziale Verantwortung zu übernehmen und ihre sozialen Rechte zu tragen“ (Grothe 2019: 60). Der Klassenrat und Service Learning sind etablierte demokratiepädagogische Ansätze zur Förderung der demokratischen Handlungskompetenz von Schüler*innen, etwa Diskursfähigkeit, Kompromissbereitschaft und Perspektivwechsel (vgl. Beutel et al. 2014: 167 ff.; vgl. Beutel 2016: 227). Demokratie-

pädagogik erforscht fächerübergreifend Bedingungen erfolgreichen Demokratielernens und unterstützt dabei den Kompetenzerwerb der Schüler*innen (vgl. Beutel et al. 2014: 33 f.).

2.2 Partizipation im Grundschulunterricht

„Mit Partizipation ist die aktive Beteiligung aller Kinder an Entscheidungen im Sinne der Mitbestimmung gemeint“ (Prote 2003: 263), wobei Schüler*innen insbesondere im Klassenrat und Schüler*innenparlament erste Mitbestimmungsmöglichkeiten erfahren (vgl. ebd.). Ergänzend hierzu fügt Prote (2003) an, dass Partizipation ebenfalls eine aktive Mitgestaltung u.a. bei der Unterrichtsplanung und Schulhofgestaltung umfasst (vgl. ebd.). Partizipation setzt jedoch auch Kompetenzen auf Seiten der Schüler*innen voraus, da es bspw. unerlässlich ist, dass diese einen Perspektivwechsel vornehmen können (vgl. Hess & Sturzbecher 2003: 13). Partizipationsmöglichkeiten in der Unterrichtskultur können anhand verschiedener Stufenmodelle untersucht werden. Hart (1992) differenziert in seiner Partizipationsleiter acht Stufen der Mitbestimmung, die unterschiedliche Partizipationsintensitäten aufzeigen. Dadurch können Mitbestimmungsmöglichkeiten von einer praktizierten Scheinpartizipation abgegrenzt werden (vgl. 8 ff.).

2.3 Überzeugungen– Teil der professionellen Handlungskompetenz von Lehrer*innen

Die Definitionsversuche von Überzeugungen weisen eine große Heterogenität auf und der Begriff wird meist synonym mit Einstellungen o.ä. verwendet (vgl. Pajares 1992: 307 ff.), weshalb in den Bildungswissenschaften kein einheitliches Konzept existiert (vgl. Dohrmann 2021: 15). Trotzdem besteht jedoch Einigkeit darüber, dass persönliche Überzeugungen neben der Wahrnehmung und dem daraus resultierenden Handeln die individuelle Informationsverarbeitung beeinflussen. Dadurch entstehen kausale Zusammenhänge zwischen eigenen Überzeugungen und auftretenden Handlungen (vgl. Pajares 1992: 316 f.). Baumert und Kunter (2011) haben in diesem Kontext ein Modell entwickelt, das Variablen für das Ausführen des Lehrer*innenberufs darstellt und aufzeigt, was als relevant für den Professionalisierungsprozess von Lehrer*innen angesehen werden kann (vgl. 29 ff.). Außerdem wird das professionelle Handeln von Lehrer*innen als ein Zusammenspiel von Wissen, Überzeugungen, Motivation und Selbstregulation definiert (vgl. Kunter & Baumert 2011: 33).

In diesem Beitrag wird im Folgenden ein Forschungsprojekt vorgestellt, welches demokratiepädagogische Überzeugungen von Grundschullehrer*innen neben der individuellen Unterrichtsgestaltung untersucht. Ziel der Untersu-

chung ist es, Begründungen zur eigenen partizipativen Unterrichtsgestaltung zu erfassen, sowie einen Einblick in die damit einhergehenden Überzeugungen der interviewten Lehrer*innen zu erhalten, weshalb unter anderem das Coactiv-Modell eine theoretische Grundlage für das Forschungsprojekt bildet.

3 Empirische Studie: Demokratiebildung und Überzeugungen zur Demokratiepädagogik

Die nachfolgenden methodischen Überlegungen sind Teil eines konzipierten Forschungsprojektes, das sich aktuell in der Durchführung befindet, und voraussichtlich Ende 2025 ausgewertet werden kann.

3.1 Fragestellung und Ziele der Studie

Ziel der vorliegenden Studie ist es, zu untersuchen, wie Grundschullehrkräfte ihren Unterricht gestalten und ob sie dabei in besonderem Maße partizipative Elemente vor dem Hintergrund der Umsetzung von Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe von Schule nutzen. Im Zuge dessen gilt es herauszuarbeiten, welche demokratiepädagogischen Überzeugungen hierbei vertreten werden, da diese das individuelle Unterrichtshandeln beeinflussen. Hieraus resultiert folgende Forschungsfrage: Welche Überzeugungen zur Demokratiepädagogik vertreten Lehrer*innen und welche Möglichkeiten und Grenzen beschreiben Lehrer*innen bezüglich einer partizipativen Unterrichtsgestaltung? Konkret wird im vorliegenden Beitrag die Methodik des Forschungsprojektes vorgestellt und im Anschluss daran werden exemplarisch methodische Anpassungen aus der Vorstudie dargestellt.

3.2 Methodik

Da insbesondere Argumentationsstrukturen zu Möglichkeiten und Grenzen einer partizipativen Unterrichtsgestaltung neben persönlichen Überzeugungen zur Demokratiepädagogik erfasst werden sollen, werden halbstrukturierte Leitfadeninterviews mit Lehrer*innen verschiedener Grundschulen in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Der erarbeitete Leitfaden besteht aus themenbezogenen Fragekomplexen, die der inneren Vergleichbarkeit der Interviewdaten dienen, so dass inhaltliche Schwerpunkte in Anlehnung an die Forschungsfrage vorab gesetzt werden (vgl. Misoch 2015: 66). Dementsprechend gibt es offene Fragen zu folgenden Schwerpunkten: Individuelle Schwerpunktsetzung der Unterrichtsgestaltung, Gestaltung der Erarbeitungsphasen, Gründe partizipativer Unterrichtsgestaltung, partizipative Unterrichtsmethoden und Relevanz von Partizipationserfahrungen unter Berücksichtigung der Kompetenzförderung in der Grundschule. Diese festgelegten

Themenkomplexe bestehen in der Regel aus offenen Erzählaufforderungen, damit weitere Äußerungen der Interviewpartner*innen ergänzt werden können und die Fragestellungen nur der Strukturierung des Interviewverlaufs dienen (vgl. Friebershäuser & Langer 2010: 439). Zum aktuellen Zeitpunkt nehmen dreizehn Grundschulen mit ca. dreißig Lehrer*innen aus NRW an der Interviewstudie teil. Die ausstehende Auswertung der Interviewstudie soll in Anlehnung an die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2022) erfolgen.

4 Implikationen aus der Vorstudie für die Hauptstudie

Die Probeinterviews wurden mit drei Grundschullehrer*innen in NRW durchgeführt. Daraus ergaben sich einzelne methodische Anpassungen für die Hauptstudie. So wurde der Interviewleitfaden teilweise durch den Wegfall von Detailfragen entlastet, um mithilfe ergänzender Erfahrungsfragen den Lehrer*innen mehr Gesprächsanlässe zur Beschreibung individueller Unterrichtssituationen zu ermöglichen. Außerdem wurde die Reihenfolge einzelner Interviewfragen angepasst, um eine höhere thematische Zusammengehörigkeit zu gewährleisten. Insgesamt erwiesen sich die Offenheit der Interviewfragen und der offene Interviewstart als erzählgenerierend.

5 Ausblick

Die Interviewergebnisse der Hauptstudie lassen voraussichtlich verschiedene Argumentationsmuster für oder gegen eine partizipative Unterrichtsgestaltung erkennen. Hierbei gilt es zu untersuchen, warum Lehrer*innen Partizipationsmöglichkeiten ermöglichen und was sie stattdessen auch daran hindert. Zudem soll herausgearbeitet werden, anhand welcher Merkmale die Lehrer*innen ihre demokratiepädagogischen Überzeugungen beschreiben und wie sich diese unterscheiden. Derartige Ergebnisse bieten einen wichtigen Ansatzpunkt für die weitere Professionalisierung von Lehrkräften im Hinblick auf die Gestaltung von Demokratiebildung.

Literatur

- Bachmann, Stephanie; Biliás, Corinna; Fischer, Michael; Gerber, Sebastian; Peter, Christof; Pöschl, Jürgen; Röhrig, Michael & Trieschmann, Monika (2014): Demokratiekulturbildung in der Lehrkräfteausbildung: Einblicke und Ausblicke zu einem Seminarentwicklungsprozess am Studienseminar für Gymnasien Marburg. In: Porges, K.; Menzel, B. & Bachmann, S. (Hrsg.) (2014): *Gelebte Demokratie in Schule und Lehrkräfteausbildung: Grundlagen, Praxisberichte, Rahmenbedingungen*. Weinheim: Beltz, 166–175.
- Bacia, Ewa; Dohmen, Dieter; Hurrelmann, Klaus; Fichtner, Sarah & Kühn, Vanessa (2022): Studie: Die Schule der Zukunft: Demokratische Lernorte für eine demokratische Gesellschaft, https://www.ghst.de/fileadmin/images/01_Bilddatenbank_Website/Demokratie_starken/Kommission_Demokratie_Bildung/Studie_2022/FIBS_Hertie_Stiftung_Demokratiestudie_Schule_der_Zukunft_2022.pdf [letzter Zugriff am 03. 11. 2025].
- Kunter, Mareike; Kleckmann, Thilo; Klusmann, Uta & Richter, Dirk (2011): Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In: Kunter, M.; Baumert, J.; Blum, W.; Klusmann, U.; Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, 55–68.
- Baumgardt, Iris (2022): Grundschole. In: Beutel, W.; Gloe, M.; Himmelmann, G.; Lange, D.; Reinhardt, V. & Seifert, A. (Hrsg.) (2022): *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt a.M.: debus pädagogik, 532–538.
- Beutel, Wolfgang & Fauser, Peter (2011): *Demokratiepädagogik: Lernen für die Zivilgesellschaft. Politik und Bildung*. Schwalbach: Wochenschau.
- Beutel, Wolfgang; Edler, Kurt; Rademacher, Helmolt & Edelstein, Wolfgang (2014): *Demokratiepädagogik und Schullehre*. Schwalbach: Wochenschau.
- Beutel, Wolfgang (2016): *Demokratiepädagogik als Querschnittsaufgabe aktueller Schulentwicklung*. Die deutsche Schule, Jg. 108, Heft 3, 226–238.
- Büker, Petra; Hüpping, Birgit & Zala-Mezö, Enikö (2021): Partizipation als Veränderung. Eine Aufforderung an Grundschule und Forschung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, Jg. 14, Heft 2, 391–406.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Publishing.
- Dohrmann, Julia (2021): *Überzeugungen von Lehrkräften: Ihre Bedeutung für das pädagogische Handeln und die Lernergebnisse in den Fächern Englisch und Mathematik*. Münster: Waxmann.
- Dörner, Julia K. (2023): Partizipation fördern, Resilienzfähigkeit stärken- Welchen Beitrag kann der Sachunterricht im Hinblick auf gesellschaftliche Herausforderungen leisten? In Schmeink, D; Michalik, K. & Goll, T. (Hrsg.) (2023): *Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 126–133.
- Ertl, Sonja & Martschinke, Sabine (2022): Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung „Demokratiebildung im Grundschulalter“ im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, https://www.dkjs.de/wp-content/uploads/2024/11/abschlussbericht_demokratiebildung-im-grundschulalter-teil-1.pdf [letzter Zugriff am 03. 11. 2025].
- Grothe, Miriam (2019): Demokratie und Partizipation. In: Schneider, A. & Jacobi-Kirst, C. (Hrsg.) (2019): *Demokratiepädagogik in Kindertageseinrichtungen. Partizipation von Anfang an*. Oppladen: Barbara Budrich, 49–64.
- Hart, Roger A. (1992): *Children's Participation. From Tokenism to Citizenship*. Innocenti Essays, Heft 4, <https://participationpool.eu/wp-content/uploads/2020/05/Hart-R.-1992-Children-Participation-from-Tokenism-to-Citizenship.pdf> [letzter Zugriff am 03. 11. 2025].
- Himmelmann, Gerhard (2016): *Demokratiepädagogik als Demokratiepoltik in der Schule*. In: Friedrichs, W. & Lange, D. (Hrsg.) (2016): *Demokratiepolitik. Vermessungen-Anwendungen-Probleme-Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, 121–132.

- Kenner, Steve & Lange, Dirk (2019): Schule als Lernort der Demokratie. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 71. Jg., Heft 2, 120–130.
- Kenner, Steve & Lange, Dirk (2022): Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. In: Beutel, W.; Gloe, M.; Himmelmann, G.; Lange, D.; Reinhardt, V. & Seifert, A. (Hrsg.) (2022): *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt: Debus Pädagogik, 62–71.
- Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan (2024): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (2024): Vereinbarung zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.03.2024, https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_03_15-Vereinbarung-Grundschule.pdf [letzter Zugriff am 03. 11. 2025].
- Kunter, Mareike & Pohlmann, Britta (2015): Lehrer. In: Wild, E. & Möller, J. (Hrsg.) (2015): *Pädagogische Psychologie*. Berlin: Springer, 261–282.
- Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Baumgart, Iris (2022): Grundschule. In: Beutel, W.; Gloe, M.; Himmelmann, G.; Lange, D.; Reinhardt, V. & Seifert, A. (Hrsg.) (2022): *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt: Debus Pädagogik, 532–538.
- Larsen, Eivind & Mathé, Nora E. H. (2022): Teachers' Perceptions of Their Schools' Democratic Character. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67. Jg., Heft 2, 327–343.
- Misoch, Sabina (2015): *Qualitative Interviews*. Berlin/München/Boston: Walter de Gruyter.
- Pajares, M. Frank (1992): Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62. Jg., Heft 3, 307–332.
- Peschel, Falko (2002): Qualitätsmaßstäbe. Hilfen zur Beurteilung der Offenheit von Unterricht. In: Drews, U. & Wallrabenstein, W. (Hrsg.) (2002): *Freiarbeit in der Grundschule: Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis*. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 160–171.
- Prote, Ingrid (2003): Partizipation - Kern des Demokratie-Lernens. In Burk, K.; Speck-Hamdan, A. & Wedekind, H. (Hrsg.) (2003): *Kinder beteiligen- Demokratie lernen?* (S. 262–270). Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 262–270.
- Sturzbecher, Dietmar & Hess, Markus (2003). Wie lernt man Partizipation? Forschungsbefunde zu psychischen und kontextuellen Einflussfaktoren. In: Sturzbecher, D. & Großmann, H. (Hrsg.) (2003): *Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter*. München: Ernst Reinhardt, 222–264.
- Teegelbeckers, Jip Y.; Nieuwelink, Hessel & Oostdam, Ron J. (2023): School-based teaching for democracy: A systematic review of teaching methods in quantitative intervention studies. *Educational Research* 39.
- Wiesemann, Jutta (2014): Schülerhandeln in der Grundschule. In: Einsiedler, W.; Götz, M.; Hartinger, A.; Heinzl, F.; Kahlert, J. & Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2014): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 190–193.

Autor*innen

Wandhöfer, Julia, wissenschaftliche Mitarbeiterin
an der Universität Münster

Zeinz, Horst, Prof. Dr., Professur für Erziehungswissenschaft
mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik

Medien und Digitalisierung

Richard Böhme, Meike Munser-Kiefer und Sven Hilbert

Rechtschreiberwerb in der digitalen Welt – Disziplinübergreifende Erforschung grundlegender Kompetenzen

Abstract

Hintergrund. Adaptiver Rechtschreibunterricht gilt wegen großer Unterschiede zwischen Grundschüler*innen als herausfordernd. Digitalisierung wird als „Gamechanger“ diskutiert. Gleichzeitig erfordert eine Kultur der Digitalität die Erfahrungen und Herausforderungen der Schüler*innen mit multimodaler und -medialer Schriftsprache zu berücksichtigen. Beides hat das Potenzial, Unterricht zu transformieren.

Ziel. In einem transdisziplinären Team wurde die App *talidu* entwickelt und untersucht, wie Erst- und Zweitklässler*innen in einer digitalen Lernumgebung Rechtschreibkompetenzen aufbauen sowie welche medien(un)spezifischen Strategien sie anwenden.

Stichprobe. Aus einer Gesamtstichprobe von $N = 685$ Schüler*innen wurde nach Rechtschreibleistung das oberste und unterste Dezil ausgewählt, das mindestens 100 Wörter schrieb ($n_{\text{gesamt}} = 16$).

Methode. Unter Verwendung von Log-Daten wurden Extremgruppenvergleiche angestellt.

Ergebnisse. Die Analysen zeigen geringe Unterschiede im Fehlerbild, aber deutliche bei den Korrekturvorgängen und der Nutzung von digitalen Hilfen.

Diskussion und Fazit. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder beim digitalen Rechtschreiben konstruktiv aktiv sind, jedoch beim Testen von Rechtschreibstrategien, dem Korrekturverhalten und der Nutzung digitaler Hilfen unterstützt werden sollten. Die Ergebnisse verdeutlichen zudem den Informationsgehalt von Log-Daten und deren Bedeutung für den Rechtschreibunterricht im Allgemeinen. Dies unterstreicht das Potenzial digitaler Unterstützung z. B. durch Intelligente Tutorielle Systeme und zeigt Möglichkeiten, Unterricht in einer Kultur der Digitalität zu gestalten.

Schlüsselwörter: Schriftspracherwerb; Rechtschreibung; Kompetenzen; Digitalität; Intelligentes Tutorielles System

1 Schriftlichkeit und (Recht-)Schreiberwerb in der Digitalität

Digitale Medien durchdringen nahezu alle Lebensbereiche und sind auch für Kinder selbstverständlicher Bestandteil des Alltags (z. B. mpfs 2022). Dies verändert auch kulturelle Praktiken, was Stalder (2017) als Kultur der Digitalität bezeichnet: Bereits Kinder lesen interaktive E-Books, die Texte mit Bildern, Animationen oder Tonaufnahmen verbinden, sie recherchieren im Internet, sie kommunizieren adressat*innenorientiert in Messenger-Diensten sowie (Serious) Games; sie bewegen sich in sozialen Netzwerken. Dabei mischen sie multimodal Mündliches und Schriftliches (vgl. Koch & Oesterreicher 2007) und beschleunigen Kommunikation. Dies erfordert eine „Medien-Schrift-Kompetenz“ (Blatt 2000), um Schriftlichkeit in verschiedenen medialen Kontexten souverän nutzen, kritisch reflektieren und weiterentwickeln zu können. Diese Kompetenz baut auf basalen Lese- und Schreibfähigkeiten auf, die auch im Erwerb der Schriftsprache vor dem Hintergrund einer Kultur der Digitalität zu betrachten sind: Denn dadurch wird einerseits die kindliche Lebens- und Erfahrungswelt zum Ausgangs- und Zielpunkt von Unterricht (vgl. Irion 2018); andererseits ergeben sich durch digitale Transformationen u.a. Möglichkeiten der Flexibilisierung von Lernorten und -zeiten sowie von individualisierten und inklusiven Lernarrangements (vgl. DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe 2022). Sliwka et al. (2023: 175) bezeichnen die Individualisierungsmöglichkeiten sogar als „Game Changer“, da Lernausgangslagen und Lernstände nicht nur individualdiagnostisch erfasst, sondern Lernprozesse auch durch Intelligente Tutorielle Systeme (ITS) KI-gestützt adaptiv unterstützt werden können.

Im Bereich des Rechtschreiberwebs kann das bedeuten, dass Schüler*innen über ein ITS individuelles, unmittelbares und/oder elaboriertes Feedback bekommen, das sie kognitiv aktiviert, Selbstkorrekturen anstößt und sie unterstützt, Rechtschreibwissen bzw. -strategien zu testen. Bilder und Audiohinweise können dazu dienen, Sprache und Sprachgebrauch besser zu verstehen. All das kann helfen, den Lernprozess (mit) zu regulieren.

ITS verwenden dazu Log-Daten als zeitgestempelte Nutzungsprotokolle (z. B. Eingaben, Löschvorgänge, Nutzung von Scaffolds), die zunehmend auch zur empirischen Untersuchung von Lernverläufen und der Ableitung evidenzbasierter Handlungsempfehlungen genutzt werden (z. B. Klose et al. 2022).

2 Forschungsstand zum Rechtschreiberwerb

Rechtschreiberwerb wurde insbesondere in papierbasierten Rechtschreibsettings umfassend untersucht (ausführlich in Böhme 2024). Diese etablierte Forschung zeigte, dass sich im Rechtschreibprozess die sublexikalische und die lexikalische Verarbeitungsrouten unterscheiden lassen, die gleichermaßen relevant für das korrekte Schreiben sind (z. B. Scheerer-Neumann 2018). In Rechtschreiberwerbsmodellen wurde die Entwicklung beschrieben und es gibt einzelne Studien, die die prototypischen Beschreibungen als allgemein zutreffend bestätigen (z. B. Jaeuthe et al. 2020; May 1993). Dabei scheinen die Fehlerarten (z. B. Auslassungen, fehlende Berücksichtigung von Morphemkonstanz) verschiedener Leistungsgruppen vergleichbar zu sein. Unterschiede sind v. a. im Umfang der Fehler sowie der Fehlerkombination beobachtbar (z. B. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995; Löffler & Meyer-Schepers 2005).

Die Digitalisierung und der damit verbundene Wandel lebensweltlicher Erfahrungen einerseits und die didaktischen Möglichkeiten andererseits werfen neue Fragen auf, die in der Rechtschreibforschung bislang wenig Berücksichtigung gefunden haben. Dazu zählt das Tastaturschreiben (vgl. z. B. Philipp 2019). Hierzu liegen v. a. Erkenntnisse aus der Sekundarstufe vor, die auf Modeffekte – etwa mit Blick auf Unterschiede im Korrekturverhalten – hindeuten (z. B. Frahm 2012; Jung et al. 2021).

Zu Art und Umfang von Selbstkorrekturen (in digitalen Rechtschreibsettings) in der Primarstufe gibt es bislang kaum Erkenntnisse, obwohl sie besondere Lerngelegenheiten darstellen (Corvacho del Toro 2022: 40). Die vorhandenen konzentrieren sich v. a. auf das Schreib*ergebnis*, während der Schreib*prozess* weniger untersucht wurde. Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1995: 106) sowie Klicpera et al. (2020: 59) zählen zu den wenigen, die dazu berichten: Ihren Untersuchungen nach treten Kontrollvorgänge insbesondere bei Schüler*innen mit hoher Rechtschreibleistung auf. Diese Kontrollvorgänge äußerten sich u. a. in bestimmten Fehlerarten, die erst mit Verzögerung korrigiert wurden. Auch die Nutzung multimodaler Scaffolds ist weiter zu untersuchen, da sich die Prozessanforderungen beim digitalen Schreiben von denen beim analogen Schreiben unterscheiden können (z. B. Nutzung von Korrektur- oder Audiofunktionen). Aufschlussreich ist dabei, ob und wie Kinder z. B. lexikalisch un-selbstständige Synsemantika identifizieren und den Kontext nutzen.

Zur Untersuchung solcher Gesichtspunkte kann die Rechtschreibforschung von Log-Daten profitieren.

3 Forschungsfragen

Insgesamt ist wissenschaftlich noch unzureichend geklärt, welche Prozesse und Interaktionen beim digitalen Rechtschreiben stattfinden und inwiefern sie sich in Abhängigkeit von der jeweiligen Rechtschreibleistung unterscheiden. Erkenntnisse darüber sind wichtig, um das Rechtschreiblernen sowohl im digitalen als auch im analogen Raum („onlife“, Floridi 2015) wirksam zu unterstützen. Insbesondere für die Altersgruppe der Erst- und Zweitklässler*innen liegen kaum Erkenntnisse vor, obwohl diese besonders relevant sind, da sich frühe Defizite später nur schwer aufholen lassen (Schneider & Stefanek 2007). Dieser Beitrag geht deshalb folgenden Forschungs(teil)fragen explorativ nach: Inwiefern unterscheiden sich Erst- und Zweitklässler*innen mit hoher und mit niedriger Rechtschreibleistung bei der Nutzung einer Rechtschreib-App in F1: Eingaben und Korrekturen unter Verwendung von App-Feedback, F2: Fehlerumfang und -verteilung auf Rechtschreibkategorien sowie F3: der Nutzung von Zusatzinformationen über Audios als Hilfestellungen?

4 Methode

Untersuchungsdesign und Erhebungsinstrument. Im Rahmen des Projekts *L@dig.ED* wurde in transdisziplinärer Kooperation die Rechtschreib-App *talidu* entwickelt. Diese wird kontinuierlich hin zu einem KI-gestützten ITS weiterentwickelt (Munser-Kiefer et al. 2025). Für diesen Beitrag wurden Log-Daten aus der App genutzt, die im regulären Unterricht unter der Leitung der Klassenlehrkraft eingesetzt wurde. Die Lernenden durchliefen zwei Phasen: In der *Baseline-Phase* wurden über die App zum einen Hintergrundmerkmale (Alter, Geschlecht, Familiensprache) erhoben und zum anderen Rechtschreibleistung sowie Tippgeschwindigkeit und -genauigkeit vor Interventionsbeginn standardisiert erfasst.

In der *Übungsphase* verschrifteten die Kinder auditiv vorgegebene Zielwörter aus dem bayerischen Grundwortschatz (ISB 2017; für eine Korpusanalyse siehe Böhme 2024). Dazu standen ihnen neben dem Einzelwortaudio auch ein kontextualisierendes Satzaudio und Bild zur Verfügung. Konnte ein Kind das Zielwort beim ersten Versuch (V1) nicht korrekt verschriften, hatte es maximal zwei weitere Versuche (V2 und V3), wobei ihm die fehlerhaften Stellen jeweils angezeigt wurden. Als zusätzliche Hilfe wurde das Zielwort vor V3 für drei Sekunden eingeblendet und die Tastatur auf die Buchstaben reduziert, die zur Verschriftung des Wortes nötig waren. Während der Übungsphase wurden alle Interaktionen der Schüler*innen mit der App geloggt (Eingaben, Löschungen und die Nutzung von Hilfestellungen, jeweils mit Zeitstempeln).

Daten und Analyse. Döring und Bortz (2016: 533) bezeichnen Log-Daten als digitale Verhaltensspuren, die einer indirekten, non-reaktiven Beobachtung gleichkommen und die Basis für qualitative Datenanalysen bieten. Hier wurden überwiegend quantitative Analysen (auch) qualitativer Daten unter Einsatz der Ereignis-Teil-Methode vorgenommen (Krohne & Hock 2015). Die Codierung erfolgte anhand eigens entwickelter Codierschemata (Böhme 2024). Zur Untersuchung der *Korrekturen* (F1) wurden solche *zwischen* und *innerhalb von Versuchen* unterschieden. Erstere wurden hinsichtlich des Umfangs (in Prozent) und der Qualität der Korrekturen (orthografisch korrekt, verbessert, gleichwertig, verschlechtert, ohne ernsthafte Korrektur) ausgewertet. Bei den Korrekturen innerhalb von Versuchen wurde der Umfang an Ausbesserungen, die Art (z. B. Tippfehler oder orthografischer Fehler), der Korrekturerfolg ([teils] erfolgreich oder erfolglos) und die Verzögerung (direkt oder [deutlich] verzögert nach dem Auftreten) ausgewertet.

Die *Verteilung der Fehler* (F2) wurde über ein selbst entwickeltes Rechtschreibkategorienraster fassbar gemacht, das einen dreifachen Differenzierungsgrad aufweist (4 Rechtschreibprinzipien, 13 Rechtschreibbereiche und 79 Fehlerkategorien; siehe Böhme 2024). Für den *Fehlerumfang* wurde dann graphemweise getrennt für V1 bis V3 ausgezählt.

Die *Nutzung von Wort- und Satzaudios* (F3) wurde getrennt für V1 bis V3 in Bezug auf den Abrufzeitpunkt (vor, während oder nach dem Schreiben des Wortes) und die Häufigkeit analysiert. Bei den Satzaudios wurde zusätzlich berücksichtigt, ob die Nutzung bei Auto- oder Synsemantika auftrat.

Stichprobe. Die App nutzten insgesamt $N = 685$ Erst- und Zweitklässler*innen (50.5 % weiblich; 49.5 % männlich; Alter in Jahren: $M = 8.0$, $SD = 0.7$). Alle Schüler*innen hatten bereits Erfahrungen im Umgang mit Tablets.

Für die Forschungsfragen wurden aus dieser Gesamtstichprobe die untersten und obersten 10 % des Leistungsspektrums (vgl. Kaufmann et al. 2009) anhand des Rechtschreibtests in der Baseline-Phase identifiziert ($n_{gesamt} = 16$), um die Spannweite in der Grundschule abzudecken. Eine Gewöhnung an die App wurde sichergestellt, indem alle ausgewählten Kinder mindestens 100 Wörter geschrieben hatten (vgl. Böhme 2024).

5 Ergebnisse

Korrekturen zwischen Versuchen

Korrekturumfang und -qualität. Wie viele Versuche die Schüler*innen mit hoher Rechtschreibleistung (ShR) und die Schüler*innen mit niedriger Rechtschreibleistung (SnR) pro Wort benötigten und wie sich die Korrekturen zwischen Versuchen in diesen beiden Gruppen qualitativ veränderten, kann Abbildung 1 entnommen werden.

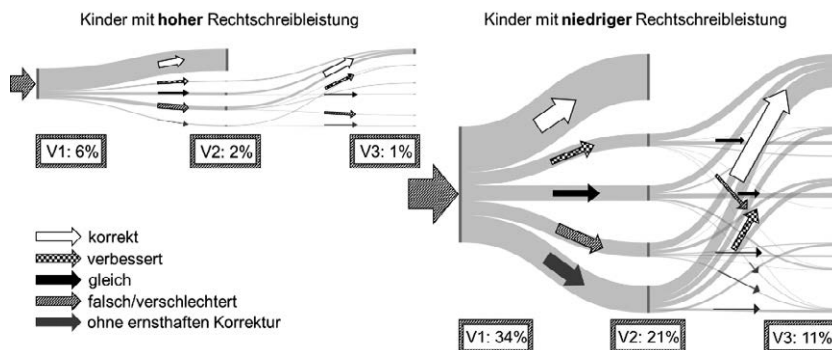


Abb. 1: Korrekturen zwischen Versuchen (Umfang und Qualität), eigene Darstellung.

Die Analysen zeigen, dass bei den ShR nach V1 nur 6 % der Wörter fehlerhaft waren. Ein Großteil dieser Fehler wurde bereits bei V2 korrigiert; nur geringe Anteile entfielen auf qualitativ gleiche Schreibweisen, Verschlechterungen oder Versuche ohne ernsthaften Korrekturabsicht. Ein vergleichbares Muster zeigte sich schließlich bei V3, bei dem erneut ein Großteil der zuvor fehlerhaften Wörter korrekt geschrieben wurde.

Demgegenüber lag der Anteil fehlerhafter Wörter bei den SnR nach V1 bei 34 %. Auch hier konnten die meisten Fehler bei V2 behoben werden, allerdings war der Anteil an Verschriftungen ohne ernsthaften Korrekturabsicht deutlich höher als bei den ShR. Insgesamt verbesserten sich die Kinder von V2 zu V3 – sichtbar an den aufwärts gerichteten Pfaden im Diagramm – weiter. Dennoch ergaben sich sehr unterschiedliche Korrekturverläufe. Die Detailanalysen der Korrekturen zwischen den Versuchen deuten auf zwei zentrale Befunde hin:

1. Systematischere Korrekturen bei hoher Rechtschreibleistung:

Die ShR nutzten das Feedback der App deutlich gezielter als die SnR. Ein Beispiel hierfür liefert das Wort *Bäcker* (s. Abb. 2, links und Mitte): Die Kinder beider Gruppen zeigten hier identische Ausgangsleistungen und bekamen identische App-Feedbacks; während das Kind der ShR-Gruppe (links) gezielt die fehlerhafte Stelle verbesserte, änderte das Kind der SnR-Gruppe (Mitte) bei V2 und V3 auch bereits korrekte Stellen. Zudem nahm es oft mehrere Änderungen gleichzeitig vor, ohne sich systematisch am Feedback zu orientieren.

2. Vermeidungsverhalten bei niedriger Rechtschreibleistung:

Die SnR neigten insbesondere bei V2 eher als die ShR dazu, den Korrekturprozess zu überspringen (s. Abb. 1). Dies zeigt sich am Beispiel des Wortes *zählen* (s. Abb. 2, rechts). Hier begann das Kind mit einer rein phonematischen

Schreibweise (ZELN), sodass im App-Feedback mehrere zu korrigierende Stellen angezeigt wurden. Doch statt diese zu verbessern, gab das Kind bei V2 ohne erkennbare Schreibintention RN ein, übersprang damit diesen Schritt und konnte direkt auf die zusätzlichen Scaffolds bei V3 zurückgreifen.

Kind mit hoher Rechtschreibleistung	Kind mit niedriger Rechtschreibleistung	
Zielwort: BÄCKER	Zielwort: BÄCKER	Zielwort: ZÄHLEN
Eingabe bei... App-Feedback:	Eingabe bei... App-Feedback:	Eingabe bei... App-Feedback:
V1: BÄCKER	V1: BÄCKER	V1: ZELN
V2: BÄCKER	V2: BECKER	V2: RN
	V3: BECKER	V3: ZEHLAN

Abb. 2: Beispiel für Korrekturen zwischen Versuchen (eigene Darstellung).

Korrekturen innerhalb von Versuchen

Korrekturumfang. Insgesamt betrachtet nahmen die ShR bei weniger Wörtern eine Korrektur (13 %) vor als die SnR (25 %). Wird der Blick nur auf die Wörter gerichtet, bei denen eine Korrektur vorgenommen wurde, unterscheidet sich der Umfang an Korrekturen zwischen den Gruppen nur geringfügig. Im Mittel wurden hier 1.2 zu 1.3 (ShR zu SnR) Korrekturen vorgenommen.

Korrekturart und -erfolg. In beiden Gruppen nahmen Korrekturen von Tippfehlern (z. B. für *Vogel*: VOGEÖ<L) und orthografischen Fehlern (z. B. FO<<VOGEL) den größten Anteil ein und machten über alle Versuche hinweg zusammen 70 % bei ShR und 54 % bei SnR aus. Etwaige, durch Mode-Effekte bedingte Zusammenhänge zwischen der Tippfähigkeit und Rechtschreibleistung wurden anhand der Gesamtstichprobe überprüft. Während die Tippgenauigkeit nicht signifikant mit der Rechtschreibleistung korrelierte ($p = .019$, $p = .621$), bestand zwischen der Tippgeschwindigkeit und der Rechtschreibleistung ($p = .280$, $p < .001$) ein kleiner bis mittlerer statistischer Zusammenhang. Zudem fanden sich „Korrekturen“ von bereits korrekten Eingaben, wobei es etwa zur Hälfte „Verschlimmbesserungen“ waren (z. B. V<VOGEL vs. V<FOGEL; Anteil an Gesamtfehlerzusammensetzung bei ShR: 10 %; bei SnR: 6 %). Die restlichen Anteile entfielen auf Korrekturen von unvollständigen Graphemeingaben (z. B. CH statt SCH; ShR: 7 %; SnR: 5 %), Buchstabenverwechslungen (z. B. F statt E; je 5 %) o.Ä. Zusätzlich fielen – insbesondere unter den SnR – Korrekturen auf, die sich auf unsystematische Eingaben bezogen (z. B. RN<<VOGEL; ShR: 3 %; SnR: 16 %). Insgesamt wiesen die ShR einen höheren Korrekturerfolg auf (90 %) als die SnR (71 %).

Korrekturverzögerung. Es fanden sich kaum Unterschiede zwischen ShR und SnR in der Verzögerung der Korrekturen: direkt (81 % bzw. 78 %), leicht verzögert (je 12 %) bzw. stark verzögert (4 % bzw. 7 %).

Fehlerumfang und Fehlerverteilung

Die ShR hatten 20 % und die SnR 14 % unsystematische Eingaben. Bezogen auf die systematischen Eingaben zeigt Abbildung 3 am Beispiel von V1, dass die ShR deutlich weniger Fehler als die SnR produzierten. Dennoch ist die *Fehlerverteilung* in beiden Gruppen vergleichbar. Das gilt auch für V3 (wobei die ShR kaum Drittversuche benötigten). Das Bild bei V2 weicht hingegen etwas ab, weil hier der Anteil an Übergeneralisierungen in beiden Gruppen stieg. Unterschiede zwischen den Gruppen fanden sich im deutlich größeren Anteil an unsystematischen Fehlern der SnR (s. Abb. 1).

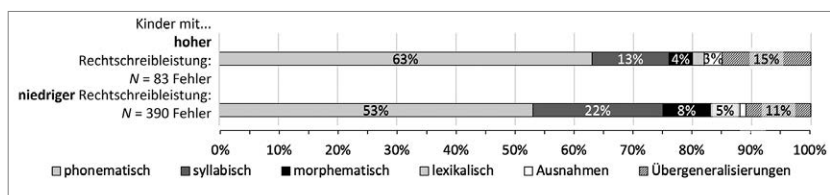


Abb. 3: Fehlerumfang und -verteilung bei ShR (oben) und SnR (unten) in systematischen Eingaben (eigene Darstellung).

Die *Anzahl der Fehlerkategorien* war bei den ShR tendenziell geringer als bei den SnR. Dabei reduzierte sich die Verteilung in beiden Gruppen von V1 bis V3 kontinuierlich (Modi bei ShR: 3 → 2 → 1 vs. Modi bei SnR: 5 → 4 → 3). Bei der *Zusammensetzung der Fehlerkategorien* fiel auf, dass die ShR deutlich weniger hervorbrachten als die SnR (15 zu 51). Jedoch war die Rangfolge der häufigsten Einzelfehler bzw. Fehlerkombinationen in beiden Gruppen mit wenigen Ausnahmen identisch.

Nutzung von Wort- und Satzaudios

Zeitpunkt der Audionutzung. Bei allen drei Versuchen riefen sowohl die ShR als auch die SnR Wort- und Satzaudios am häufigsten vor, deutlich seltener während und nur vereinzelt nach dem Schreiben ab.

Häufigkeit der Audionutzung. Bei den Versuchen, bei denen die Audios genutzt wurden, erfolgte dies meist nur einmalig. Dabei variierte die Anzahl der Abrufe in beiden Gruppen stark zwischen den Kindern, sowohl bei den ShR als auch – deutlich stärker – bei den SnR. Die Abrufhäufigkeit sank in beiden Gruppen von V1 bis V3.

Nutzung von Satzaudios bei Auto- und Synsemantika. Insgesamt nutzten die ShR das Satzaudio häufiger – sowohl bei Autosemantika als auch bei Synsemantika (Auto: 24 % vs. 14 %; Syn: 39 % vs. 22 %). Besonders deutlich wird der Unterschied bei V2, wo die ShR das Satzaudio bei einem erheblich größeren Anteil der Synsemantika abriefen (31 % vs. 3 %).

6 Diskussion und Fazit

Die Ergebnisse dieses Beitrags bestätigen den Forschungsstand einerseits aus neuen Perspektiven heraus und ergänzen ihn andererseits um neue Aspekte. So hat sich für das digitale Rechtschreiben von Erst- und Zweitklässler*innen bestätigt, was etwa Löffler & Meyer-Schepers (2005) für Viertklässler*innen zum analogen Rechtschreiben beschrieben hatten: Die Qualität der Fehler von ShR und SnR ist vergleichbar und sie unterscheiden sich vor allem hinsichtlich der Quantität der Fehler. Auch der Befund von Jung et al. (2021) aus der Sekundarstufe, dass umfangreiche Mode-Effekte im Sinne von Korrekturen und Tippfehlern auftreten, kann für die Primarstufe bestätigt werden.

Im digitalen Raum scheinen sich jedoch die Kontrollvorgänge zu verändern: So konnte der Befund von Klicpera et al. (2020) für das analoge Schreiben nicht bestätigt werden, dass Korrekturen unter ShR erst verzögert vorgenommen werden und sich in bestimmten Fehlerarten äußern.

Die hier präsentierten Ergebnisse liefern insbesondere bezogen auf Rechtschreib- und Korrekturprozesse unter Einbezug medienspezifischer Scaffolds neue Informationen. Diese unterscheiden sich von Versuch zu Versuch: Während V1 die grundsätzliche Fehlerzusammensetzung erkennen lässt, ermöglicht V2 vor allem Einsichten in den Problemlöseprozess unter Zuhilfenahme von angebotenen Scaffolds. Die SnR agieren hier im Vergleich zu den ShR weniger systematisch, zeigen häufiger Vermeidungsverhalten und nutzen die Lerngelegenheiten seltener. V3 macht schließlich sichtbar, bei welchen Wörtern bzw. Rechtschreibprinzipien selbst mit Unterstützung noch Schwierigkeiten bestehen. Konkrete Hinweise auf die Zone der nächsten Entwicklung liefern auch „Verschlimmbesserungen“. Auch die Nutzung von Audios – speziell von Satzaudios – geben wichtige Hinweise auf Einsichten der Schüler*innen: So scheinen ShR die Audios häufiger aktiv zu nutzen, um zur korrekten Schreibung zu kommen. Die Varianz innerhalb der Gruppen weist jedoch darauf hin, dass sowohl bei den ShR als auch (verstärkt) bei den SnR Trainingsbedarf besteht, das Unterstützungsangebot gezielt zu nutzen.

All diese Informationen sind „onlife“ wichtig, um Schüler*innen in Art und Umfang die passende Unterstützung im Rechtschreib(entwicklungs)prozess zur Verfügung zu stellen – eingebettet in die unterrichtliche Situation sowie ausgerichtet an der lebensweltlichen Realität der Schüler*innen in einer Kultur der Digitalität. Konkret bedeutet das beispielsweise, dass die Informationen aus Log-Daten in KI-gestützte ITS eingehen können (vgl. z.B. Munser-Kiefer et al. 2025). Diese können dann adaptiv auf Schüler*innenbedarfe reagieren und Lehrkräften individualdiagnostische Informationen bereitstellen. Werden sie im Rechtschreibunterricht insgesamt genutzt, können solche Anwendungen und Informationen zu wirklichen „Game Changern“ (Sliwka et al. 2023: 175) werden, die Unterricht verändern und an die Lebensrealitäten anpassen.

Literatur

- Blatt, Inge (2000): Medien-Schrift-Kompetenz im Deutschunterricht. In: Thomé, G. & Thomé, D. (Hrsg.) (2000): Computer im Deutschunterricht der Sekundarstufe. Multimediale Anwendungsgebiete im Rechtschreib-, Grammatik- und Literaturunterricht zum Texte verfassen, Publizieren und Kommunizieren. Braunschweig: Westermann, 24-53.
- Böhme, Richard (2024): Digitales Rechtschreiben in der Grundschule. Wiesbaden: Springer.
- Corvacho del Toro, Irene M. (2022). Die Selbstkorrektur schulen und anleiten. Welche Unterstützung brauchen Kinder mit Rechtschreibschwierigkeiten? *Grundschule Deutsch*, 74. Jg., 39–41.
- DGE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe (2022): Positionspapier Primarstufenbildung und digitale Transformation. Erarbeitet von der AG Positionspapier Digitalisierung. [letzter Zugriff am 23.01.2025].
- Döring, Nicola & Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin: Springer.
- Floridi, Luciano (2015): *The Onlife Manifesto*. Cham: Springer.
- Frahm, Sarah (2012): Computerbasierte Testung der Rechtschreibung in Klasse fünf. Eine empirische Studie zu Mode-Effekten im Kontext des Nationalen Bildungspanels. Berlin: Logos.
- Irion, Thomas (2018): Wozu digitale Medien in der Grundschule? Sollte das Thema Digitalisierung in Grundschulen tabuisiert werden? *Grundschule aktuell*, 142. Jg., 3-7.
- ISB (2017): *LehrplanPLUS Grundschule in Bayern*. München: J. Maiss.
- Jaeuthe, Jessica; Lambrecht, Jennifer; Bosse, Stefanie; Bogda, Katja & Spörer, Nadine (2020): Entwicklung der Rechtschreibkompetenz im zweiten und dritten Schuljahr: Eine latente Transitionanalyse zur Überprüfung theoretischer Annahmen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23. Jg., Heft 4, 823-846.
- Jung, Stefanie; Moeller, Korbinian; Klein, Elise & Heller, Juergen (2021): Mode effect: An issue of perspective? Writing mode differences in a spelling assessment in German children with and without developmental dyslexia. *Dyslexia*, 27. Jg., Heft 3, 373-410.
- Kaufmann, Liane, Nürk, Hans-Christoph, Graf, Martina, Krinzing, Helga, Delazer, Margarete & Willmes, Klaus (2009): TEDI-MATH. Test zur Erfassung numerisch-rechnerischer Fertigkeiten vom Kindergarten bis zur 3. Klasse. Bern: Huber.
- Klicpera, Christian & Gasteiger-Klicpera, Barbara (1995): Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung. Weinheim: Beltz.
- Klicpera, Christian; Schabmann, Alfred; Gasteiger-Klicpera, Barbara & Schmidt, Barbara (2020): Legasthenie - LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. München: Ernst Reinhardt.
- Klose, Maria; Steger, Diana; Fick, Julian & Artelt, Cordula (2022): Decrypting Log Data. *Zeitschrift für Psychologie*, 230. Jg., Heft 1, 3-15.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (2007): Schriftlichkeit und kommunikative Distanz. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 35. Jg., Heft 3, 346-375.
- Löffler, Ilona & Meyer-Schepers, Ursula (2005): Orthographische Kompetenzen. Ergebnisse qualitativer Fehleranalysen, insbesondere bei schwachen Rechtschreibern. In: Bos, W.; Lankes, E.-M.; Prenzel, M.; Schwippert, K.; Valtin, R. & Walther, G. (Hrsg.) (2005): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster: Waxmann, 81-108.
- May, Peter (1993): Vom Umgang mit Komplexität beim Schreiben. Herausbildung orthographischer Kompetenz als erweiterte Rekonstruktion sprachlicher Strukturen. In: Balhorn, H. & Brügelmann, H. (Hrsg.) (1993): Bedeutungen erfinden – im Kopf, mit Schrift und miteinander. Konstanz: Faude, 277-289.
- mpfs (Hrsg.) (2022): KIM-Studie 2022. Kindheit, Internet, Medien, KIM-Studie 2022 [letzter Zugriff am 23.1.25].
- Munser-Kiefer, Meike; Böhme, Richard & Hilbert, Sven (2025): KI-gestütztes adaptives Lernen mit digitalen Medien im Schriftspracherwerb. Mit der App talidu das Richtigschreiben lernen.

- In: Knopf, J. & Wagner, E. (Hrsg.) (2025): Schriftspracherwerb und Digitalisierung: Band 2 Praxis. Bielefeld: Schneider Verlag bei wbv, 74-81.
- Philipp, Maik (2019): Handschrift oder Tastaturschreiben? Wer erfolgreich kommunizieren will, muss beides können! Deutsch, 1. Jg., 10-13.
- Scheerer-Neumann, Gerheid (2018): Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie. Grundlagen, Diagnostik und Förderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneider, Wolfgang & Stefanek, Jan (2007): Entwicklung der Rechtschreibleistung vom frühen Schul- bis zum frühen Erwachsenenalter. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21. Jg, Heft 1, 77-82.
- Sliwka, Anne; Klopsch, Britta & Deinhardt, Lea (2023): Digital, nachhaltig, gerecht. Eine strategische Kernroutine zur adaptiven Förderung in der Schule. MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 52. Jg., 169-190.
- Stalder, Felix (2017): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.

Autor*innen

Böhme, Richard, Prof. Dr., Hochschulprofessor für Nachhaltige Digitalität an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig, ORCID: 0000-0003-4633-0059

Munser-Kiefer, Meike, Prof. Dr., Inhaberin des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und -didaktik (Schwerpunkt Diversität) an der Universität Regensburg, ORCID: 0000-0003-1876-6840

Hilbert, Sven, Prof. Dr., Inhaber des Lehrstuhls für Educational Data Science an der Universität Regensburg, ORCID: 0000-0001-5808-8357

Verschränkte Welten – Eine transaktionale Rekonstruktion (post-)digitaler Lebenswelten von Grundschulkindern

Abstract

Obwohl Medienpädagogik und Fachdidaktik einen Lebensweltbezug digitaler Inhalte im Unterricht fordern, bleibt oft unklar, wie Kinder digitale Plattformen tatsächlich nutzen. Die vorliegende Studie untersucht daher die Perspektiven von Grundschulkindern auf ihre digitale Mediennutzung. Zu diesem Zweck wurden sowohl Gruppendiskussionen mit Grundschulkindern als auch die Plattform Roblox mithilfe einer transaktionalen AnalyseEinstellung ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass Plattformen, wie Roblox nicht nur als Spielorte, sondern auch als soziale und kulturelle Räume fungieren, die digitale Gemeinschaftserfahrungen maßgeblich prägen. Diese Erfahrungen sollten im Unterricht kritisch reflektiert und didaktisch einbezogen werden.

Schlüsselwörter: Digitalität; Kindheitsforschung; Materialität; Dokumentarische Methode

1 Eingeschränkte Perspektiven auf digitale Lebenswelten von Grundschulkindern

Immer wieder tauchen verschiedene digitale Phänomene (bspw. die Hot-Chip-Challenge, vgl. Schebaum 2023) aus der (vermeintlichen) Lebenswelt von (Grund-)Schulkindern in den Schlagzeilen verschiedener Medien, aber auch in bildungspolitischen Diskursen auf (bspw. SenBJF 2024). Diese liefern jedoch meist einen lediglich verkürzten und in der Regel verstörenden Einblick in die für Kinder als relevant markierten (post-)digitalen Medieninhalte. Sie bedienen in ihrer Logik bewahrpädagogische Ressentiments (vgl. Hoffmann 2021) und stellen die von Kindern bevorzugten Plattformen sowie deren Inhalte häufig als etwas dar, was undurchschaubar erscheint und vor dem man Kinder beschützen sollte. Auf der anderen Seite fordern Didaktiker*innen und Medienpädagog*innen gleichermaßen einen Lebensweltbezug digitaler Inhalte in

der Grundschule (bspw. Irion 2018: 4) und begründen hiermit häufig einen Einbezug digitaler Inhalte bzw. entsprechender Erfahrungen und digitaler Medien in den Unterricht. Empirische Studien in Bezug auf Grundschulkindern und deren Medienpraxen zeigen, dass Forschende – trotz dieser besonderen Relevanzsetzung – selten die beschriebene Alltagsrealität der Kinder bzw. deren Perspektiven fokussieren und sich häufig lediglich oberflächlichen (jedoch repräsentativen) Nutzungsdaten digitaler Medien und Interessensbekundungen zuwenden (vgl. mpfs 2022; Lange 2010: 20 f). Unklar bleibt dementsprechend in beiden Perspektiven, was Kinder auf ‚ihren‘ Plattformen tatsächlich tun und wie diese Praxen in sinnhafte Relevanzordnung strukturiert werden. Die hier vorgestellte Studie untersucht diese bislang wenig erforschte und intransparente Perspektive von Grundschulkindern auf deren Medienpraxen im postdigitalen Raum. Die hierbei rekonstruierte Perspektive der Kinder wird ergänzt um eine Analyse der relevant gesetzten Plattform und abschließend in Relation zur medienpädagogisch und didaktisch gewendeten Schullogik diskutiert.

2 Eine Transaktionale Perspektive auf Medienpraxen von Grundschulkindern

Die hier dargestellte Studie fokussiert zunächst darauf, was Kinder auf ‚ihren‘ Plattformen tun und wie diese Praxen in sinnhafte Relevanzordnung strukturiert werden. Hierfür wurden fünf Gruppendiskussionen (vgl. Nentwig-Gesemann 2002) mit insgesamt zwölf Grundschulkindern zu ihren Erfahrungen mit digitalen Medien durchgeführt und drei davon (mit insgesamt neun Kindern, zwei Zweier- und einer Fünfergruppe) mithilfe einer transaktionalen Analyse-einstellung (Nohl 2014) ausgewertet. Die Kinder in diesen drei feinanalysierten Gruppen waren zwischen acht und zehn Jahre alt, untereinander befreundet und besuchten je Gruppe dieselbe Klasse. Die Auswahl dieser Fälle basiert auf einer in allen Fällen relevant gesetzten Plattform (Roblox). Im Rahmen der Auswertung wurde zunächst das Gesagte der Kinder in Relation zur Art und Weise, *wie* etwas gesagt wird, gesetzt, um anhand dieser Bezüge die Relevanzordnungen der Kinder zu rekonstruieren. Zusätzlich kommen im Rahmen der transaktionalen Perspektive die Dinge und deren Rolle in diesem Prozess in den Blick (vgl. Nohl 2016: 403). Das Medienhandeln wird hierbei als digital und dinglich verschränkt verstanden und entsprechend beschrieben. Um einer Asymmetrie zwischen Menschen und Dingen entgegenzuwirken, wird im Anschluss die Plattform selbst und ihre ‚Beteiligung‘ an diesen Prozessen als Konglomerat verschiedener Aktanten (Dinge) und Akteure (Menschen) fokussiert. Hierzu wurden die von den Kindern als relevant erachteten Orte der Plattform aufgesucht und autoethnografische Feldnotizen angefertigt. Das

methodische Vorgehen bei der Auswertung dieser Feldnotizen orientiert sich an der Akteur-Netzwerk-Theorie, wie sie unter anderem von Latour (2017) begründet wurde. Zunächst wurden hierfür die jeweils an der Sinnproduktion beteiligten Dinge und Menschen sowie deren Beziehungen in einem Netzwerk rekonstruiert (vgl. ebd.) und anschließend komparativ auf die Aussagen in den Gruppendiskussionen bezogen.

3 Praxisorientierte Auswertung von Gruppendiskussionen

Die erste Sequenz stammt aus einer Gruppendiskussion mit zwei Mädchen unter dem Pseudonymen Josy und Jenny (diese Namen haben sich die Kinder selbst gegeben). Die beiden Mädchen sind acht und neun Jahre alt und besuchen die dritte Klasse. Beide wohnen im Randgebiet von Berlin. Nach einer Aufzählung verschiedener Medien stellt der Moderator – in diesem Fall der Forschende selbst – die erste immanente Frage:

Moderator: Also ihr habt jetzt ganz viel von Spielen erzählt, was spielt ihr denn so? (.) Mit den Geräten?

Josy: Minecraft, Roblox (.). Und manchmal auch TikTok und YouTube. Gucken wir auch

Jenny: Ja

Josy: manchmal.

Josy: äh (.) oder Gemeinschaftsspiele (.)

Jenny: oder (überhaupt) was man zusammenspielen kann?

Josy: Ja.

Zunächst fragt der Moderator nach einer Konkretisierung der bereits dargelegten Inhalte. Josy antwortet mit einer Aufzählung, welche gleichzeitig eine Distinktion im Sinne einer Abgrenzung und Aufwertung zweier Bereiche darstellt. So wird zunächst zwischen Minecraft und Roblox sowie TikTok und YouTube unterschieden. Gleichzeitig deutet die Formulierung „manchmal auch“ und „Gucken wir auch manchmal“ auf eine qualitative Unterscheidung und somit auf eine geringere Relevanzsetzung der Plattformen TikTok und YouTube hin. Insbesondere Minecraft und Roblox gelten demnach als besonders bedeutsam und werden vermutlich häufiger genutzt als die anderen beiden Plattformen. Jenny validiert diese Proposition daraufhin und elaboriert die Darlegung um den Begriff der „Gemeinschaftsspiele“. Jenny konkretisiert diesen Begriff durch „was man zusammen spielen kann“, betont dies aber im Stil einer Frage. Josy validiert dies direkt im Anschluss. Hier zeigt sich eine Relevanzsetzung von Gemeinschaftlichkeit als gemeinsames ‚Spielen‘ in Verbindung mit den vorher benannten Plattformen und verbindet somit den (post) digitalen mit dem sozialen Raum. Im digitalen sowie nicht-digitalen Raum

werden somit (post)digitale Spielerfahrungen konjunktiv als relevant für ein Gemeinschaftsgefühl markiert.

Auch die Jungen John und Jonny (in diesem Fall nicht selbst gewählte Pseudonyme) sprechen in der Gruppendiskussion (welche in diesem Fall von einer Kollegin durchgeführt wurde) über ihre Erfahrungen mit Roblox. Die beiden sind jeweils acht Jahre alt und wohnen im Zentrum von Berlin.

John: Mein aller Lieblingsspiel ist Roblox.

Moderatorin: Ja?

John: Ja, da kann man so ganz viele verschiedene Spiele spielen.

Johnny: | Ja. Is es (.)

John: Is ähnlich wie Fortnite.

Johnny: | Ja, du hast ja richtiger (..es Scola) und gibst dann halt irgendwie so (.) richtig tausend (.) 20.000 oder so Spiele (.) drauf.

Moderatorin: Ja.

Johnny: Mal halt geil.

Moderatorin: Und was machst du -

Johnny: | Über 20.000.

John: Ja.

Moderatorin: Was machst du bei Roblox gerne?

John: Also es gibt da Ballerspiele.

Moderatorin: Ja.

John: | Die darf ich nicht spielen.

Moderatorin: Mhm.

John: Aber es gibt auch richtig coole Spiele, wie zum Beispiel s::o Spiele, wo man selber ne Oby bauen kann und so was.

Hier zeigt sich, dass Roblox als „Lieblingsspiel“ von John gerahmt wird. Diese Aussage wird durch Johnny validiert, aber nicht geteilt. Für Johnny ist Fortnite etwas besser – wie sich im späteren Verlauf des Diskurses zeigt – Roblox ist jedoch „ähnlich wie Fortnite“. Dies deutet auf eine vergleichbare Relevanz beider Spiele hin. Beide Kinder haben demnach Erfahrungen im transaktionalen Raum, welche als konjunktiv bzw. geteilt verstanden werden. Darüber hinaus wird die Anzahl der Spiele und die Möglichkeit der Auswahl dieser relevant gesetzt, was auch im späteren Diskursverlauf bei Josy und Jenny der Fall ist. Die Angabe von „richtig tausend (.) 20.000 oder so“ in Zusammenhang mit der Wiederholung von „20.000“ wirkt hierbei besonders stark. Dieser Gedanke wird auch durch die explizite Bewertung als „Mal halt geil“ verstärkt. Darüber hinaus kann man sowohl in diesem Fall als auch in der vergleichbaren Passage bei Josy und Jenny sowohl viele Überlappungen im Sprechen ausmachen als auch einen univoken Diskursverlauf (Przyborski 2004: 196 f.) rekonstruieren. Beides deutet auf eine besondere Relevanz der Erfahrungen, ein

hohes Redebedürfnis der Kinder sowie eine geteilte Orientierung hin. Kurz darauf fragt die Moderatorin nach einer Konkretisierung mit „Was machst du bei Roblox gerne?“ Die darauffolgende Elaboration der Praxen fokussiert auf einen eher aus dem Medien- und Elterndiskursen bekannten Begriff der „Ballerspiele“ (vgl. bspw. Bender 2024). Diese werden auch dieser Logik entsprechend als verboten markiert, denn die darf John „nicht spielen“. Kurz darauf folgt eine Differenzierung mit „Aber es gibt auch richtig coole Spiele“, woraufhin „Spiele, wo man selber ne Oby bauen kann und so was“ exemplarisch genannt werden. Der Begriff „Oby“¹ hat sich auf dieser Plattform zu einer Art Fachterminus herausgebildet und markiert auch hier zurückliegende Transaktionen. Dieser wird von den Kindern daher nicht als besonders markiert und ein Wissen darüber vorausgesetzt. ‚Oby´s‘ gelten zudem als elternseitig eher gewünscht im Gegensatz zu den anderen auch auf der Plattform auffindbaren „Ballerspielen“ wie bspw. Egoshooter.

Die Kinder nutzen in beiden Fällen eine Form der Sprache, die auf eine hohe Vertrautheit und zurückliegende Erfahrungen mit der Plattform Roblox verweist. Die selbstverständliche Verwendung von Fachtermini deutet darauf hin, dass die Kinder bereits durch verschiedene Transaktionen bzw. Assoziationen mit der Plattform geprägt sind. Diese gemeinsame Erfahrung hat sie zu ‚aktiven Nutzer*innen‘ gemacht, die sich durch eine Fachsprache und einem impliziten Verständnis der Relevanzordnungen von nicht-Nutzer*innen abgrenzen. Gleichzeitig wird durch die Art und Weise, wie die Kinder über Roblox sprechen und wie sie hier agieren, auch eine Verschiebung auf Seiten von Roblox deutlich: Das Spiel wird von ihnen als ‚ihr Spiel‘ markiert und in Relation zu anderen Plattformen wie bspw. Minecraft als besonders relevant markiert. Roblox wird so nicht nur als digitale Plattform, sondern auch als sozialer und kultureller Raum erlebt, der gemeinschaftliche Spielerfahrungen ermöglicht und zugleich die Orientierungen der Kinder innerhalb einer spezifischen Spiel- bzw. Kinderkultur prägt. In diesen und weiteren Passagen der beiden hier dargelegten sowie auch im dritten hier nicht explizit erläuterten Fall zeigen sich ähnliche wiederkehrende Phänomene: (1) Zunächst wird Roblox sowohl explizit als auch implizit im Diskurs als besonderes und überwiegend sogar als Lieblingsspiel markiert. (2) Alle Gruppen betonen zudem die Vielfalt der angebotenen Spiele als charakteristisches positives Merkmal. (3) Auch die Möglichkeit, mit anderen – jedoch in erster Linie bereits bekannten Personen – zusammen zu spielen, wird in allen Gruppen betont und verweist auf die zentrale Funktion der Plattform, postdigitale Gemeinschaftserfahrungen zu ermöglichen, die den digitalen Raum mit dem sozialen Raum

1 „Oby“ verweist hier auf den im Rahmen der Plattform häufig auffindbaren Spieltyp sog. Obstacle-Runs (Genauerer hierzu siehe Artefaktorientierte Auswertung unten).

verbinden. (4) Dabei zeigt sich, dass die Kinder nicht nur passive Nutzer*innen der Plattform sind, sondern aktiv deren Inhalte und Möglichkeitsräume gestalten und interpretieren. Dies spiegelt sich in der natürlich wirkenden Verwendung spezifischer Begriffe und Sprachpraktiken wider, die nicht erklärungsbedürftig sind und ein gemeinsames kulturelles Wissen über die Plattform voraussetzen. Diese Rekonstruktion deutet auch darauf hin, dass die Plattform Roblox selbst als Aktant auf die Kinder einwirkt und diese verändert. Die nachfolgende Untersuchung fokussiert daher genauer auf diese Assoziation als Mensch-Ding-Konglomerat, das Kinderkulturen und Gemeinschaftsgefühle formt (vgl. Latour 2006: 485).

4 Artefaktorientierte Auswertung von Roblox

In der von den Kindern als relevant markierten Plattform Roblox entfaltet sich ein Geflecht von Assoziationen, in dem sich Gemeinschaftlichkeit als emergentes Produkt von Interaktionen zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Akteur*innen herausbildet. Dieser Abschnitt der Analyse folgt den Spuren jener Aktanten, die an der Konstitution dieses Netzwerks beteiligt sind. Die nachfolgende ethnographisch orientierte Beschreibung entstand im Rahmen der ersten Erfahrungen des Forschenden mit Roblox:

Ich betrete die Plattform Roblox und erhalte zunächst eine Aufforderung: „Mit Freunden macht Roblox extra Spaß! Verbinde dich mit Freunden, die du bereits kennst oder schließe neue Freundschaften“ (s. Abb. 1, links). Die weitere Menüoberfläche wirkt auf mich überladen, eine fast unendliche Auswahl an Spielen präsentiert sich in Kacheln (s. Abb. 1, rechts). Doch diese Kacheln bzw. Thumbnails folgen einer eigenen, plattformspezifischen Ästhetik. Die Obbies bzw. Hindernisparcours – von denen die Kinder in den Gruppendiskussionen sprachen – sind hierbei sofort erkennbar: Regenbogenfarben dominieren, schwebende Plattformen im Himmel sind ein wiederkehrendes Motiv. Direkt unter den Thumbnails findet sich eine Bewertungsskala mit Daumensymbolen – Zeichen sozialer Bestätigung und kollektiver Einordnung. Beim Betreten des Spiels „Obstacle Run (Obby Easy)“ – welches mir die Kinder empfohlen haben – finde ich mich sofort inmitten anderer Avatare, in einer anderen Welt wieder. Auch die Avatare zeigen diverse visuelle Differenzen, doch die Menschen dahinter wirken, als wären sie nicht da. Kein Gruß, keine Interaktion. Ohne Freunde, die man mitbringt, erscheint es schwer neue Kontakte zu knüpfen. Der Parcours, den es hier zu überwinden gilt, besteht aus einer Vielzahl an Hindernissen: Wendeltreppen, Tunnel, Rutschpassagen. Bestimmte rote Wände oder Blöcke sind tabu – Berührung bedeutet sofortigen Tod bzw. Neuanfang. Die Ästhetik des Raums erinnert mich an Indoorspielflächen mit ihren bunten Strukturen. Doch hier gibt es keine physische Begrenzung, keine Eltern, keine Aufsicht. Die

Mechanik des Spiels ist simpel: Laufen und Springen, jeweils einer ‚Taste‘ auf dem Bildschirm zugeordnet. Doch zusätzlich erscheinen weitere Symbole – ein Greifhaken, ein Radio, farbige Buttons, die verschiedene Funktionen versprechen (s. Abb. 1, mittig). Neugierig klicke ich auf den Greifhaken – sofort erscheint eine Kaufaufforderung: Nicht genügend Robux, Greifhaken 400 Robux (ca. 5,99€). Ich bewege mich weiter, von Checkpoint zu Checkpoint, welche jeweils von Werbetafeln von Walmart begleitet werden – ein Hinweis darauf, dass sich globale Wirtschaftsakteure in die virtuelle Kinderspielwelt einschreiben. Jeder Checkpoint wird mit einem kurzen, bestätigenden Ton markiert – ein auditiver Anker, der mich weiter in die Spielwelt hineinzieht. Beim Sturz ins Leere oder dem Kontakt mit einer verbotenen roten Wand werde ich sofort zurückgesetzt an den Anfang – kein Game Over, keine Konsequenzen.



Abb. 1: Screenshots aus der App Roblox [eigene Darstellung, Aufgenommen am 24.09.2024, Roblox Corporation 2024] (links: Aufforderung Freunde hinzuzufügen, Mitte: Spielwelt Obby Easy, rechts: Thumbnails mit spezifischer Ästhetik).

Wie die Kinder in den Gruppendiskussionen signalisiert auch die Plattform selbst unmissverständlich: Allein zu spielen ist nicht die Norm, Gemeinschaft und soziale Interaktion sind erwünscht. Als Fundament relationiert Roblox alle untereinander und ermöglicht über Prozesse der Gemeinschaftlichkeit, Referenzierung und Algorithmizität (Stalder 2020) die Konstitution einer spezifischen (post-)digitalen Kinder- bzw. Spielkultur. So wählen die Kinder in der Regel (einer Plattformlogik entsprechend), auf Basis von Referenzen (bspw. Likes) und konjunktiven Relevanzsetzungen ihr nächstes Spiel aus. Das Spielen selbst sowie eine eventuelle anschließende explizite Bewertung (bspw. durch Likes) sorgt wiederum für ein weiteres Aufladen dieses Aktanten (bzw. Spiels) mit Relevanz, so dass dieser sich stärker mit dem Netzwerk assoziiert und demnächst häufiger von anderen Kindern gespielt wird. Auch wenn meine Erfahrungen auf der Plattform einsam wirken, entsprechen auch diese der

dargelegten Logik im Rahmen weiterer Passagen der Gruppendiskussionen. Die Kinder verabreden sich nicht-digital zum gemeinsamen Spielen in Roblox. Roblox selbst verstärkt somit lediglich bestehende soziale Verhältnisse und erweitert diese nicht im digitalen Raum. Man spielt demnach nicht, um neue Freunde kennen zu lernen. Man spielt, um dazu zu gehören und die Beziehung zu den Peers durch einen geteilten Transaktionsraum zu stärken. Diese (post-)digitale Spielkultur wird wiederum durchzogen von einer spielübergreifenden virtuellen Währung (*Robux*) als weiteren Aktanten, welcher zudem ökonomische Dynamiken und Anreize schafft. Das Robux-Ökosystem übersetzt wirtschaftliche Interessen der Plattform in spielbare Mechaniken und motiviert Nutzer*innen durch den Zugang zu exklusiven Inhalten welche meist direkt mit dem Avatar (bspw. in Form digitaler Kleidung) assoziiert sind. Diese exklusiven Inhalte erscheinen zum Teil sogar als einzige Option die entsprechenden Level zu meistern und das Netzwerk übt somit einen gewissen Handlungsdruck aus². Diese Übersetzungsprozesse verdeutlichen, wie wirtschaftliche und soziale Interessen innerhalb des Netzwerks miteinander verknüpft werden. Die Spielmechanik selbst sorgt durch das Fehlen eines ‚Game Overs‘ für eine Art Flow-erleben, welches den Einfluss des Aktanten auf die Kinder systematisch vergrößert. Um so mehr Zeit und Geld bzw. Robux man investiert, umso stärker die Assoziation mit Roblox, umso mehr wird man zum/zur Nutzer*in. Zusammenfassend zeigt sich, dass das Gemeinschaftsgefühl auf Roblox durch das Zusammenspiel menschlicher und nicht-menschlicher Akteure entsteht. Diese Verknüpfungen von Menschen und Dingen sowie digitalen- und sozialen Räumen tragen zur Schaffung eines postdigitalen Gemeinschaftsgefühls bei, das sich durch spezifische kulturelle Codes, Interaktionsmöglichkeiten und ökonomische Mechaniken auszeichnet.

5 Transaktionale Erfahrungen in verschränkten Welten

Trotz der bestehenden Limitationen der Studie (beispielsweise in Bezug auf die noch kleine Stichprobe) lassen sich bereits erste Ergebnisse sowie entsprechende Ableitungen für die Grundschule formulieren. Roblox wird von allen Gruppen als besonders positiv und häufig als „Lieblingsspiel“ beschrieben, insbesondere wegen der großen Vielfalt an Spielmöglichkeiten. Die Plattform ermöglicht gemeinschaftliches Spielen und verknüpft dadurch digitale und soziale Räume, sodass postdigitale Gemeinschaftserfahrungen entstehen. Dabei wird Gemeinschaft ähnlich verhandelt wie von Bossen und Merl (2021: 332) in Bezug auf ihre Unterrichtsanalysen herausgearbeitet: „Gemeinschaft [ent-

2 Einen Großteil dieser In-Game-Einnahmen behält die Plattform selbst ein, wodurch diese bspw. im Rahmen von Diskursen zu Kinderarbeit in der Kritik steht (Steinlechner 2024).

steht] durch die gemeinsame Erfahrung der neuen Situation, gemeinsames Meistern von Anforderungen, gemeinsame Regeln, immer gleiches/kollektives Handeln“. In der Art, wie die Kinder sprechen (beispielsweise anhand mehrfacher sprachlicher Überlappungen), dokumentiert sich außerdem ein großes Mitteilungsbedürfnis über die Erfahrungen auf dieser Plattform. Die selbstverständliche Nutzung spezifischer Begriffe und die Orientierungsfähigkeit auf der Plattform (bspw. durch das gezielte Auswählen der Spiele) verweisen wiederum auf ein geteiltes Wissen und zeigen, dass Roblox auch in kindliche Aneignungsprozesse eingreift. Die Kinder werden zu „aktiven Nutzer*innen“ gemacht, die sich durch transaktionale Erfahrungen von Nicht-Nutzer*innen abgrenzen. Zugleich fordert die Plattform die Kinder nicht nur zum gemeinsamen Spielen, sondern auch zum Konsum auf. Dieser ist wiederum Teil der postdigital geprägten Peer-Kulturen und somit auch entsprechender Verhandlungen von Gemeinschaft und Distinktion.

Zusammenfassend lässt sich Folgendes festhalten: Kinder machen Erfahrungen in komplexen, vielfältig verschränkten Welten. Diese sollten nicht mithilfe von Schlagzeilenlogiken verkürzt und als gefährlich markiert werden. Dabei verschränken sich transaktionale Erfahrungen in (post-)digitalen Räumen mit der Herstellung von sozialen Beziehungen, spezifischen Peer-Kulturen und einer Plattformlogik, die von Monetarisierungsaspekten und kapitalistischen Logiken durchzogen ist (siehe hierzu genauer Brämer & Carnap 2024). Mit Bezug auf diese „Alltagsrealität“ der Kinder und das in der Medienpädagogik sowie in abgewandelter Form in verschiedenen Didaktiken häufig genutzte Lebensweltargument (Irion 2018: 4) kann man als zukünftige Aufgabe der Grundschule postulieren, diesen Erfahrungen in verschiedenen Fächern einen (Reflexions-)Raum zu geben. Ich plädiere dafür, postdigitale Peer-Kulturen nicht nur als Risikofaktoren zu betrachten, sondern sie als relevanten Bestandteil kindlicher Lebenswelten kritisch zu reflektieren und didaktisch einzubeziehen. Der Unterricht kann zu einem Möglichkeitsraum werden, in dem postdigitale Erfahrungen der Kinder zur Sprache kommen und kritisch, jedoch vor allem wertschätzend, reflektiert werden, um der ‚wirklichen‘ Lebenswelt der Kinder einen Platz einzuräumen. Entsprechend des Tagungsthemas dieses Bandes stellt die Reflexion der ‚wirklichen‘ Medienerfahrungen der Kinder im Unterricht eine weitere zentrale Bezugsnotwendigkeit der Grundschule dar.

Literatur

- Bossen, Andrea; Merl, Thorsten (2021): Zur Fragilität von Gemeinschaft und Inklusion. ZfG 14, 325–340.
- Bender, Justus (2024): Ballerspiele zu Weihnachten: Unschöne Bescherung. FAZ. <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/ballerspiele-zu-weihnachten-warum-das-alles-kein-spiel-mehr-ist-110198046.html> [letzter Zugriff am 14.02.2025].

- Brämer, Martin; Carnap, Anna (2024): Digitale Kinderkulturen im Grundschulalter. Subway-Surfing in postdigitalen Räumen. 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, 333-342.
- Hoffmann, Bernward (2021): Bewahrpädagogische Strömung der Medienpädagogik. In: Sander, U.; von Gross, F. & Hugger, K.-U. (Hrsg.) (2021): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer VS, 3-1.
- Irion, Thomas (2018): Wozu digitale Medien in der Grundschule? Sollte das Thema Digitalisierung in Grundschulen tabuisiert werden? Grundschule Aktuell 142, 3-7.
- KIM-Studie (2022): Kinder und Medien, Computer und Internet. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). <https://www.mpfs.de/studien/kim-studie/2022/> [letzter Zugriff am 14.02.2025].
- Latour, Bruno (2006): Über technische Vermittlung: Philosophie, Soziologie und Genealogie. In: Belliger, A.; Krieger, D. J. (Hrsg.) (2006): ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie. Bielefeld: transcript, 483-528.
- Latour, Bruno (2017): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft: Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Lange, Jochen (2020): Medienkompetenz als unbekannte Praxis. Ethnographische Perspektiven auf Digital Natives. Zeitschrift für Grundschulforschung 13, 15-29.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2022): KIM-Studie 2022: Kinder und Medien, Computer und Internet. <https://www.mpfs.de/studien/kim-studie/2022/> [letzter Zugriff am 14.02.2025].
- Nentwig-Gesemann, Iris (2002): Gruppendiskussionen mit Kindern: die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 2001, 3 Jg, Heft 1, 41-63.
- Nohl, Arnd Michael (2014): Bildung und konjunktive Transaktionsräume. In: von Rosenberg, F.; Geimer, A. (Hrsg.) (2014): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 27-40.
- Nohl, Arnd Michael (2016): Pädagogische Prozesse im Raum – pragmatistische und wissenssoziologische Perspektiven auf Sozialisation und Bildung. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 92 Jg., Heft 3, 383-407.
- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schebaum, Lea (2023): Gefährliche Mutprobe: Grundschüler klagen nach Hot-Chip-Challenge über Schmerzen, <https://www.hessenschau.de/panorama/gefaehrliche-mutprobe-grundschueler-klagen-nach-hot-chip-challenge-ueber-schmerzen-v1,hot-chip-challenge-100.html> [letzter Zugriff am 14.02.2025].
- SenBJF (2024): Informationsschreiben an alle Schulen des Landes Berlin zum TikTok-Trend „National Rape Day“. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie.
- Stalder, Felix (2020): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.
- Steinlechner, Peter (2024): Spielebaukasten Roblox: Manager äußert sich zu Kinderarbeit. <https://www.golem.de/news/spielebaukasten-roblox-manager-aeussert-sich-zu-kinderarbeit-2404-183868.html> [letzter Zugriff am 14.02.2025].

Autor

Brämer, Martin, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Humboldt Universität zu Berlin, ORCID: 0000-0001-6686-0108

*Katharina Kindermann, Larissa Ade, Caroline Theurer
und Sanna Pohlmann-Rother*

Medienpädagogische Professionalisierung in der Uni-Klasse Würzburg – Wie Lehramtsstudierende Tablet-gestützten Unterricht erleben

Abstract

Medienpädagogische Professionalisierung gilt als eine Kernaufgabe der Lehrkräftebildung. Obwohl in der universitären Phase verstärkt hochschuldidaktisch innovative Angebote in diesem Bereich entstehen, gibt es bislang kaum empirische Erkenntnisse, wie diese von angehenden Grundschullehrkräften wahrgenommen werden. Im vorliegenden Beitrag wird die Uni-Klasse Würzburg vorgestellt, in der Studierende im Rahmen von Seminaren Tablet-gestützten Unterricht selbst entwickeln und in der Unterrichtspraxis erproben. Neben einem Seminarkonzept zum Thema Bildung für Nachhaltige Entwicklung werden ausgewählte Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung dieser Professionalisierungsmaßnahme vorgestellt. Auf der Basis schriftlich beantworteter Reflexionsfragen von insgesamt 64 Lehramtsstudierenden wird aufgezeigt, wie diese die Durchführung des Tablets-gestützten Unterrichts in einer dritten Jahrgangsstufe erleben. In den Unterrichtsreflexionen thematisieren die Studierenden neben dem Umgang der Schüler*innen mit dem iPad die von ihnen selbst entwickelten Aufgabenformate sowie die eigene Rolle als Lehrkraft. Dabei werden auch die damit verbundenen Unsicherheiten benannt sowie der Einsatz der digitalen Endgeräte reflektiert. Auf Grundlage der Ergebnisse werden Impulse für die medienpädagogische Professionalisierung in der ersten Phase der Lehrkräftebildung abgeleitet.

Schlüsselwörter: Uni-Klasse Würzburg; Medienpädagogische Professionalisierung; Lehrkräftebildung; Tablets; Grundschule

1 Die Uni-Klasse Würzburg als Erprobungsraum für Tablet-gestützten Grundschulunterricht

1.1 Medienpädagogische Professionalisierung in der ersten Phase der Lehrkräftebildung

Die Digitalisierung und die daraus resultierende Mediatisierung aller Lebensbereiche hat weitreichende Konsequenzen für schulisches Lernen. Für die Grundschule ergibt sich daraus die Aufgabe, bei Schüler*innen grundlegende Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien zu entwickeln, um eine aktive Teilhabe an einer durch Digitalisierung geprägten gesellschaftlichen Wirklichkeit zu ermöglichen. Dafür bedarf es medienpädagogischer Kompetenz seitens der Lehrkräfte, ist diese doch ein maßgeblicher Faktor für die Quantität und Qualität des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht (zusammenfassend Waffner 2020).

Die Förderung medienpädagogischer Kompetenz gilt als eine Kernaufgabe der Lehrkräftebildung und sollte idealerweise bereits in der universitären Phase grundgelegt werden (KMK 2004/2019). Hierfür bedarf es jedoch geeigneter Konzepte, die medienpädagogische Professionalisierung vor dem Hintergrund der Anforderungen an Grundschullehrkräfte und den Bedarfen von Grundschulkindern gestalten (Lange et al. 2023). Mit dem Ziel, den Blick auf Möglichkeiten und Herausforderungen des schulischen Einsatzes digitaler Endgeräte bei (angehenden) Lehrkräften zu schärfen, gilt insbesondere eine Verschränkung theoretischer Inhalte mit unterrichtspraktischen Handlungsoptionen als zielführend (Porsch et al. 2021). Uni-Klassen bieten das in besonderer Weise, indem angehende Lehrkräfte unterrichtliches Handeln nicht nur theoretisch durchdenken, sondern auch selbst in der Unterrichtspraxis erproben und reflektieren können.

1.2 Das Raum- und Ausstattungskonzept der Uni-Klasse Würzburg

Unter dem Begriff Uni-Klasse werden Klassenräume subsummiert, in denen Unterricht mit Hilfe von Videotechnik erfasst und in einen anderen Raum übertragen werden kann. Dadurch wird eine Beobachtung des Unterrichts möglich, ohne auf das Geschehen im Klassenraum einzuwirken (Nitsche 2014). Uni-Klassen eröffnen angehenden Lehrkräften bereits in der universitären Qualifizierungsphase die Möglichkeit, im Rahmen von Seminaren eigene Unterrichtsentwürfe in der Praxis zu erproben sowie anderen Studierenden live bei unterrichtspraktischen Versuchen zuzusehen. Im Anschluss kann das unterrichtliche Handeln am Videomaterial gemeinsam reflektiert werden.

Die Uni-Klasse Würzburg ist ein Kooperationsprojekt des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und -didaktik der Julius-Maximilians-Universität, der Josef-Grundschule sowie der Stadt und dem Schulamt Würzburg. In der Grundschule kann der Nebenraum des mit Video- und Tontechnik ausgestatteten Klassenzimmers als Seminarraum genutzt werden. Der Schwerpunkt der Uni-Klasse Würzburg liegt auf einer medienpädagogischen Professionalisierung der angehenden Grundschullehrkräfte, wobei das Tablet als digitales Endgerät im Fokus steht. Neben der Videotechnik gehören 15 Tablets zur Ausstattung der Uni-Klasse, welche die Studierenden für ihre Unterrichtsgestaltung nutzen können. Darüber hinaus stehen den Studierenden für die Unterrichtsvorbereitung zusätzlich universitäre Leihgeräte zur Verfügung.

1.3 Hochschuldidaktische Angebote in der Uni-Klasse

Alle für die Uni-Klasse konzipierten Seminarangebote haben eine medienpädagogische Ausrichtung. Ausgehend von theoretischen Vorannahmen sowie empirischen Ergebnissen, die eine besonders große Förderlichkeit des Einsatzes digitaler Medien in konstruktiven und interaktiven Lehr-Lern-Settings zeigen (zusammenfassend Stegmann 2020), soll der von den Studierenden entwickelte Unterricht möglichst aktivierende Aufgabenformate für die Schüler*innen umfassen. Ziel ist es, entsprechende Aufgaben so zu konzipieren, dass die Lernenden das digitale Endgerät nicht nur rezeptiv nutzen, beispielsweise durch das Anhören einer Audiospur, sondern auch selbst produktiv tätig werden, beispielsweise indem sie in Partnerarbeit ein Erklärvideo erstellen. Dies eröffnet Potenziale zur kognitiven Aktivierung der Schüler*innen (Ade et al. 2024).

Das Tablet als digitales Endgerät ist für die Konzeption solcher Unterrichtsssettings in zweifacher Hinsicht geeignet: Zum einen ermöglichen die zahlreichen Darstellungsformen und Steuerungsarten sowie die Tatsache, dass mehrere Hardwarekomponenten (z. B. Kamera) bereits im Gerät verbaut sind, die Realisierung konstruktiver Aufgabenformate. Zum anderen eröffnen der unkomplizierte mobile Einsatz sowie die Möglichkeit, gemeinsam Inhalte zu gestalten und vergleichsweise unkompliziert zu überarbeiten, vielfältige Optionen des Einsatzes in kooperativen Lernsettings (Ade, Pohlmann-Rother & Lange 2021). Ein sinnvoller und gewinnbringender Einsatz von Tablets ist dabei ein komplexes Unterfangen, das hohe Anforderungen an die medienpädagogische Kompetenz der Lehrkräfte stellt. Hochschuldidaktisch wird dieser Komplexität Rechnung getragen, indem eigens für die Uni-Klasse Würzburg entsprechende Seminarangebote entwickelt werden.

Neben der medienpädagogischen Ausrichtung haben alle Seminarangebote der Uni-Klasse einen inhaltlich-thematischen Schwerpunkt. Das hier vorge-

stellte und wissenschaftlich begleitete Seminarkonzept fokussiert Bildung für Nachhaltige Entwicklung und ist in drei Phasen strukturiert (Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion). In der ersten Phase des Seminars entwickeln die angehenden Lehrkräfte in Kleingruppen eine mehrstündige Unterrichtssequenz für Drittklässler*innen zum Thema „Die Reise der Kakaobohne“ und dazu passende Aufgabenformate für das Tablet (vgl. ausführlich zur Konzeption dieses Seminars Ade et al. 2024). Die Sequenz wird von den Studierenden so geplant, dass die Drittklässler*innen in allen Stunden in Partnerarbeit am iPad arbeiten und ihre Arbeitsergebnisse mit der App Book Creator (Tools for Schools Limited 2011) in einem multimedialen E-Book sammeln. Im Verlauf der Unterrichtssequenz entsteht ein E-Book, in dem die Grundschulkinder verschiedene Stationen der Kakaobohne von ihrem Anbaugebiet bis in die Supermärkte und damit verbundene ökologische, ökonomische und soziale Probleme (z. B. verschiedene Akteur*innen in der Produktions- und Lieferkette und deren Beteiligung am Gewinn) multimedial festhalten. In dieser Planungsphase werden die Lehramtsstudierenden in Coaching-Sitzungen intensiv von den Dozierenden begleitet und können die Klasse bei einem vorbereitenden Besuch in der Schule kennenlernen. Den Unterricht führen sie anschließend in der zweiten Seminarphase mit dieser Kooperationsklasse in der Uni-Klasse selbst durch, die übrigen Seminarteilnehmer*innen beobachten via Livestream aus dem Nebenraum. Direkt im Anschluss erfolgt mit der Unterrichtsreflexion die dritte Seminarphase, in der der Unterrichtsablauf anhand der Unterrichtsplanung kritisch gewürdigt wird. Zusätzlich reflektieren die Studierenden ihren eigenen Unterricht nochmals individuell in schriftlicher Form. Diese schriftlichen Reflexionstexte bilden die Grundlage für die wissenschaftliche Begleitung der Lehrveranstaltung.

2 Wissenschaftliche Begleitung des Seminarkonzepts

2.1 Fragestellung und methodisches Vorgehen

Universitäre Angebote für eine medienpädagogische Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte sind bislang kaum erforscht (zusammenfassend Kindermann & Pohlmann-Rother i. D.). Die wenigen existierenden Studien nehmen meist die Wirkung von Seminarangeboten auf einzelne ausgewählte Facetten medienpädagogischer Kompetenz in den Blick; selten wird der Lernprozess der Studierenden zum Gegenstand des Forschungsinteresses (Ausnahme z. B. Kindermann & Pohlmann-Rother 2023).

Die in diesem Beitrag vorgestellte wissenschaftliche Begleitung konzentriert sich auf die Frage, wie die angehenden Grundschullehrkräfte die Durchfüh-

rung des von ihnen konzipierten digital gestützten Unterrichts in der Uni-Klasse mit Blick auf den Einsatz der Tablets erleben.¹

Dafür halten die Studierenden unmittelbar nach dem selbst durchgeführten Unterricht ihre Eindrücke zum Unterrichtserleben – angeleitet durch eine offen formulierte Reflexionsfrage – schriftlich fest. Diese lautet: „Wie haben Sie die Durchführung des Unterrichts mit Blick auf den Einsatz von Tablets erlebt?“ Die Auswertung erfolgt mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018) in einem deduktiv-induktiven Vorgehen. Zunächst wird das Datenmaterial ausgehend vom Forschungsinteresse entlang dreier Bezugsfelder gemeinsam gesichtet: 1) Schüler*innen, 2) Unterricht bzw. durch das Endgerät realisierbare Aufgabenformate sowie 3) eigene Rolle als Lehrperson. Diese drei Bezugsfelder werden als Oberkategorien gesetzt und in einem zweiten Schritt induktiv in Unterkategorien ausdifferenziert.

2.2 Sample

Die hier berichteten Ergebnisse basieren auf Daten von insgesamt 64 Lehramtsstudierenden aus vier Semindurchgängen (Wintersemester 2022/23 bis Sommersemester 2024). Alle Studierende haben das einsemestrige Seminar in der Uni-Klasse besucht, in ihrer Kleingruppe eine Unterrichtsstunde innerhalb der Sequenz zur „Reise der Kakaobohne“ vorbereitet und in der dritten Jahrgangsstufe durchgeführt.

42 der 64 Befragten studieren Lehramt an Grundschulen, 20 Studierende sind im Lehramt für Sonderpädagogik mit Schwerpunkt Grundschule eingeschrieben (zwei ohne Angabe des Studiengangs). Die Studierenden sind durchschnittlich 22 Jahre alt und besuchen das Seminar etwa in der Mitte ihres Studiums.

3 Ergebnisse

Im Folgenden werden für jedes der drei Bezugsfelder – 1) Schüler*innen, 2) Unterricht bzw. durch das Endgerät realisierbare Aufgabenformate sowie 3) eigene Rolle als Lehrkraft – die Unterkategorien berichtet, die quantitativ im jeweiligen Bezugsfeld am häufigsten genannt wurden. Dabei wurde pro analysiertem Dokument das Auftreten einer Kategorie nur einmal gezählt, auch wenn die entsprechende Person an mehreren Stellen auf diese Kategorie referiert.

1 Die vorgestellten Ergebnisse sind Teil einer größer angelegten Begleitstudie, in der von den Studierenden neben dem unterrichtlichen Erleben u.a. auch die Phase der Unterrichtsplanung reflektiert wird.

3.1 Bezugsfeld Schüler*innen

Motivation für die Schüler*innen

Mit 51 Studierenden referiert ein Großteil der Befragten auf Motivation und Abwechslung für die Schüler*innen durch das Tablet. Mehrere Studierende beschreiben in diesem Zusammenhang eine grundsätzliche Motivation und Freude der Schüler*innen in dem von ihnen gehaltenen Unterricht, die sie auf die Möglichkeit, mit dem Tablet zu arbeiten, zurückführen: „Bei der Durchführung ist mir besonders aufgefallen, dass die Schüler und Schülerinnen sich sehr über die Arbeit mit dem Tablet gefreut haben und somit auch sehr interessiert waren. Durch das hohe Interesse waren sie auch sehr motiviert und haben dementsprechend gut mitgearbeitet“ (20_Pos. 20). Zudem beschreiben die Studierenden in ihren Reflexionen, dass die Schüler*innen durch bestimmte Aufgaben und Funktionen besonders motiviert wurden: „Dabei schienen viele Kinder Freude sowie Interesse an den Aufgaben zu haben und vor allem die interaktiven Aufgaben an den Tablets (z. B. Quiz, Erstellen einer Sprachnachricht) schienen sie zu motivieren“ (33_Pos. 24). Auch beschäftigen sich die Kinder aus Sicht der Studierenden intensiv und interessiert mit den behandelten Themen, da sie diese am Tablet bearbeiten durften. „Der Einsatz der Tablets förderte aus unserer Sicht die Motivation der Schüler und Schülerinnen mitzuarbeiten und sich mit dem Thema zu beschäftigen“ (37_Pos. 127). Insbesondere die Möglichkeit, „die Informationen auf eine spielerische Art und Weise zu verarbeiten“ (30_Pos. 18), wird von den Seminarteilnehmer*innen als Chance des Einsatzes von Tablets im Grundschulunterricht benannt.

Kompetenter Umgang der Schüler*innen mit dem Tablet

Insgesamt 43 der 64 befragten Studierenden berichten in ihren Reflexionen von einem geübten Umgang der Schüler*innen mit dem Tablet. Manche der Studierenden zeigen sich „positiv überrascht wie sicher die Schülerinnen und Schüler bereits mit den Tablets und den verschiedenen Funktionen umgehen konnten“ (40_Pos. 24). Insbesondere der intuitive Umgang mit dem Endgerät scheint von den Studierenden so nicht unbedingt erwartet worden zu sein, sodass sie sich bspw. als „fasziniert“ (49_Pos. 147) davon beschreiben. Den sicheren Umgang der Kinder mit den Endgeräten nehmen die Studierenden als entlastend für ihre Unterrichtsgestaltung wahr. Die wenigen Kinder, die durch den Medieneinsatz herausgefordert waren, erhielten Unterstützung durch Mitschüler*innen, sodass diese ebenfalls problemlos am Unterricht partizipieren konnten. „Die vereinzelt SchülerInnen, die nicht genau wussten, wie der Umgang mit dem Tablet funktioniert, bekamen Hilfe von ihren Klassenkameraden“ (44_Pos. 139). Den Grund für den sicheren Umgang mit den Tablets sehen die Studierenden in den vielfältigen Vorerfahrungen der Schüler*innen

sowohl im Elternhaus als auch in den vorangegangenen Stunden, in denen ebenfalls mit dem Tablet gearbeitet wurde.

3.2 Bezugsfeld Unterricht bzw. Aufgabenformate

Abwechslungsreiche und erweiterte Aufgabenformate durch das Tablet

In 18 der analysierten Reflexionstexte verweisen die Befragten auf das Potenzial des Tablets für die Umsetzung von – im Vergleich zu analogen Unterrichtssettings – anderen Arten von Aufgaben und erfahren durch das Endgerät „erweiterte[.] Möglichkeiten“ (6_Pos. 25) der Unterrichtsgestaltung. Eine Studentin stellt fest: „Das Tablet ermöglichte uns Aufgabenformate zu gestalten, die ohne dieses Medium nicht möglich gewesen wären“ (12_Pos. 31). Eben diese Aufgabenformate werden von einigen Studierenden als besonders abwechslungsreich eingeschätzt: „So aber standen für die Kinder abwechslungsreiche Aufgaben bereit, die alle in einem Medium versammelt waren [...]“ (37_Pos. 26). Besonders häufig verweisen die Seminarteilnehmer*innen bei den „digitalen Gestaltungsmöglichkeiten“ (9_Pos. 26) auf die verschiedenen Darstellungsformen und Ablaufstrukturen des Endgeräts, wie folgendes Zitat veranschaulicht: „Das Tablet hat den Kindern viele neue Aktivitäten ermöglicht, die ohne technische Geräte nicht möglich wären, beispielsweise das Aufnehmen von Videos und Sprachnachrichten“ (1_Pos. 17).

Differenzierungsmöglichkeiten durch das Tablet

Neun Studierende beschreiben das Potenzial des Tablets für die Entwicklung differenzierender Aufgabenformate. Als besonders gewinnbringend erleben die Studierenden die Möglichkeit, Informationen den Schüler*innen nicht nur über Texte, sondern auch über Audiospuren zugänglich zu machen: „Die Audios waren zusätzlich eine wunderbare Differenzierungsmöglichkeit, da lese-schwache Kinder keine Probleme haben, als auch sich die Paare jederzeit eine Audiodatei nochmal anhören konnten“ (30_Pos. 18). Immer wieder finden sich Verweise darauf, dass das Tablet den Lernenden eine Bearbeitung der „Aufgaben in individueller Geschwindigkeit“ (44_Pos. 151) ermögliche.

3.3 Bezugsfeld eigene Rolle als Lehrperson

Unsicherheiten im Umgang mit dem Endgerät

In ca. einem Drittel der analysierten Reflexionen finden sich Hinweise auf technische Schwierigkeiten beim Einsatz des Tablets während der Durchführung der Unterrichtsstunde. In einigen Fällen bleiben diese eher allgemein, etwa indem Schwachstellen der genutzten App Book Creator beschrieben werden. In insgesamt sieben Fällen werden Schwierigkeiten direkt auf die

eigene Medienkompetenz der Studierenden bezogen. So stellt ein Studierender fest: „Da auch ich kein Tablet-User bin, war ich in der Bedienung der Geräte den Kindern kaum voraus“ (26_Pos. 15). Solche Unsicherheiten „trotz intensiver Auseinandersetzung mit dem Tablet“ (41_Pos. 17) werden auch in Bezug auf konkrete Unterrichtssituationen benannt: „Bei der Projizierung auf das Smartboard stellten wir kurzzeitig fest, dass auch wir uns nicht vollständig mit dem Tablet auskannten“ (9_Pos. 29).

Entlastung durch das Endgerät

In insgesamt neun Reflexionen erwähnen die Studierenden, dass sie während der Durchführung des Unterrichts das Gefühl hatten, dass der Einsatz des Tablets für sie „viele im Unterricht erleichtert“ (59_Pos. 164) und als „Hilfestellung für uns LehrerInnen“ (4_Pos. 24) dient. Wie genau diese Hilfestellung aussehen kann, illustriert das folgende Textbeispiel: „Ein großer Aspekt für mich bei der Arbeit mit Tablets ist der Vorteil, den Unterricht sehr gut vorbereiten zu können und damit möglichen Problemen und Zwischenfällen vorzubeugen“ (45_Pos. 211). So etwa stellt eine Studentin fest, dass „Differenzierungsaufgaben leicht und ohne großen Tumult im Klassenzimmer“ (45_Pos. 225) umgesetzt werden konnten.

4 Diskussion und Ausblick

4.1 Zusammenfassung zentraler Ergebnisse

In den Reflexionen der Seminarteilnehmer*innen lassen sich mit den Schüler*innen, dem Unterricht sowie der eigenen Rolle als Lehrperson drei zentrale Bezugsfelder ausmachen. Die Studierenden nehmen die Arbeit der Schüler*innen mit dem digitalen Endgerät als überwiegend positiv wahr; sie erleben einen motivierten, aber größtenteils auch – für sie offenbar teilweise überraschend – versierten Umgang der Kinder mit dem Tablet. Das ist ein für die Uni-Klasse-Seminare durchaus relevanter Befund, denn er verweist darauf, dass die Studierenden beim Einsatz des digitalen Endgeräts positiv bestärkende Unterrichtserfahrungen machen und erleben, dass Unterricht mit Tablets in der Grundschule umsetzbar ist und die Kinder motiviert und kompetent an den Geräten arbeiten. Ausgehend von Studien, die die Bedeutsamkeit positiver medienpädagogischer Überzeugungen seitens Lehrkräften herausstellen (z. B. Waffner 2020), können die positiven Erfahrungen der Studierenden beim Unterrichten mit Tablets als potenziell förderlich für ihren künftigen Medieneinsatz bewertet werden. Gleiches gilt für das Erleben der Seminarteilnehmer*innen hinsichtlich der Möglichkeiten, die das Tablet für die Gestaltung abwechslungsreicher, erweiterter und differenzierender Aufgabenformate bietet.

Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse, dass die Äußerungen entlang der Bezugsfelder sehr ungleich verteilt sind. Vergleichsweise wenige Textstellen thematisieren die eigene Rolle als Lehrkraft. Dieses Ergebnis muss kritisch gesehen werden, da es ein primäres Ziel der Uni-Klasse-Seminare ist, die Reflexion der eigenen unterrichtlichen Praxis hinsichtlich der Rolle als Lehrkraft anzustoßen. Dass auf eben diese von den Studierenden vergleichsweise selten Bezug genommen wird, zeigt die Notwendigkeit, in zukünftigen Seminaren stärker als bisher das Erleben des digital gestützten Unterrichts auf die Rolle der Lehrkraft im Kontext des Unterrichts zu beziehen. Davon ausgehend können erlebte Stärken sowie Entwicklungsbedarfe deutlicher als bisher reflektiert werden.

4.2 Limitationen

Die empirische Begleitung des Seminarkonzepts in der Uni-Klasse unterliegt insbesondere der Einschränkung, dass es sich bei der Uni-Klasse Würzburg um einen spezifischen Lernort in der ersten Phase der Lehrkräftebildung handelt. So sind die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitstudie nur bedingt auf andere Professionalisierungsmaßnahmen übertragbar. Zusätzlich sind in den bislang durchgeführten Seminarkonzepten keine (experimentellen) Variationen vorgesehen, so dass Gelingensbedingungen nicht an einzelnen Merkmalen des Seminarangebots festgemacht werden können. Schlussendlich muss angemerkt werden, dass das Seminar in der Uni-Klasse ein Wahlpflichtmodul ist. Es kann also davon ausgegangen werden, dass sich besonders interessierte und motivierte Studierende dafür entscheiden.

4.3 Ausblick

Die Ergebnisse der bisherigen Begleitforschung verweisen darauf, dass die Studierenden den Einsatz digitaler Medien im Unterricht der Uni-Klasse positiv erleben und Erfahrungen machen können, die ihrer medienpädagogischen Professionalisierung zuträglich sein dürften. Um das Potenzial der Uni-Klasse Würzburg und die dort stattfindenden Professionalisierungsmaßnahmen noch besser auf die Bedürfnisse der Studierenden abzustimmen, bedarf es allerdings weiterer wissenschaftlicher Begleitung.

Förderhinweis

Das in diesem Beitrag vorgestellte Seminarkonzept wurde gefördert von WueDive, einem Projekt der Stiftung Innovation in der Hochschullehre an der Julius-Maximilians-Universität.

Literatur

- Ade, Larissa; Kindermann, Katharina; Theurer, Caroline & Pohlmann-Rother, Sanna (2024): Die Reise der Kakaobohne – Grundschulunterricht im Schnittpunkt von BNE und Digitalisierung. *Grundschule aktuell*, Heft 166, 38-41.
- Ade, Larissa; Pohlmann-Rother, Sanna & Lange, Sarah Désirée (2021): Kooperative Gestaltungsaufgaben am Tablet. Entwicklung und Erprobung eines Unterrichtsprojekts für die Grundschule. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 42, 85-107.
- Kindermann, Katharina; Ade, Larissa; Theurer, Caroline & Pohlmann-Rother, Sanna (2025): Die Uni-Klasse als Raum für produktives Scheitern. In: Mrohs, L. u.a. (Hrsg.) (2025): *Digitales Lehren und Lernen an der Hochschule. Strategien – Bedingungen – Umsetzung*. Bielefeld: transcript, 335-340.
- Kindermann, Katharina & Pohlmann-Rother, Sanna (2025). Fördermöglichkeiten und Entwicklungsverläufe medienbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen in der Lehrkräftebildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 18. Jg., Heft 1, 40-60.
- Kindermann, Katharina & Pohlmann-Rother, Sanna (2023): Digitale Bilderbücher als differenzierendes Aufgabenformat für inklusiven Grundschulunterricht. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 5. Jg., Heft 1.
- KMK (2004/2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019), https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [letzter Zugriff am 16.2.25].
- Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lange, Sarah Désirée; Pohlmann-Rother, Sanna; Then, Daniel & Ade, Larissa (2023): Medienpädagogische Professionalisierung Herausforderungen begegnen, Unterstützungsstrukturen gestalten. In: Irion, T.; Peschel, M. & Schmeinc, D. (Hrsg.) (2023): *Grundschule und Digitalität. Grundlagen, Herausforderungen, Praxisbeispiele*. Frankfurt: Grundschulverband, 344-355.
- Nitsche, Kai (2014): *UNI-Klassen. Reflexion und Feedback über Unterricht in Videolabors an Schulen*. München: Dissertation.
- Porsch, Raphaela; Reintjes, Christian; Görich, Katja & Paulus, David (2021): Pädagogische Medienkompetenzen und ICT-Beliefs von Lehramtsstudierenden: Veränderungen während eines „digitalen Semesters“? In: Reintjes, C.; Porsch, R. & im Brahm, G. (Hrsg.) (2020): *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen*. Münster: Waxmann, 189-206.
- Stegmann, Karsten (2020): Effekte digitalen Lernens auf den Wissens- und Kompetenzerwerb in der Schule. Eine Integration metaanalytischer Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66. Jg., Heft 2, 174-190.
- Tools for Schools Limited (2011): *Book Creator for iPad (5.5.3)* [App]. <https://apps.apple.com/de/app/book-creator-for-ipad/id442378070>
- Waffner, Bettina (2020): Unterrichtspraktiken, Erfahrungen und Einstellungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien in der Schule. In: Wilmers, A.; Anda, C.; Keller, C. & Rittberger, M. (Hrsg.) (2020): *Bildung im digitalen Wandel. Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung*. Münster, New York: Waxmann, 57-102.

Autorinnen

Kindermann, Katharina, Dr., Akademische Rätin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, ORCID: 0000-0002-9201-4121

Ade, Larissa, Dr., Akademische Rätin (a. Z.) am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, ORCID: 0009-0007-5224-6212

Theurer, Caroline, Dr., Akademische Forschungsrätin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, ORCID: 0000-0002-0598-1915

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

Maren Wallbaum und Kristina-Maren Stelze

Identifizierung von Lesestörungen durch künstliche Intelligenz als Chance für die Partizipation von Grundschulkindern

Abstract

Lesekompetenz ist eine zentrale Voraussetzung für den Bildungserfolg von Kindern (vgl. Rosebrock & Nix 2020). Dennoch zeigen aktuelle Studien einen Rückgang der Leseleistungen von Grundschulkindern in Deutschland (vgl. McElvany et al. 2023; vgl. Stanat et al. 2022). Eine frühzeitige Diagnostik von Lesestörungen ist essenziell, um individuelle Fördermaßnahmen gezielt einzusetzen (vgl. Schulte-Körne 2017). Allerdings ist der diagnostische Prozess in der schulischen Praxis oft mit erheblichen zeitlichen und personellen Herausforderungen verbunden. In diesem Zusammenhang gewinnt der Einsatz Künstlicher Intelligenz (KI) in der Diagnostik zunehmend an Bedeutung (vgl. Molenaar et al. 2023).

Der vorliegende Beitrag untersucht auf Basis einer Online-Befragung von $n = 171$ Lehrkräften die derzeitige Praxis der Lesediagnostik sowie die Einstellungen gegenüber KI-gestützten Verfahren. Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte vorwiegend auf analoge, nicht standardisierte Methoden zurückgreifen und Unsicherheiten bei der Unterscheidung zwischen Lese- und Rechtschreibstörungen bestehen. KI-basierte Diagnostik wird mehrheitlich positiv bewertet, jedoch bestehen Wissenslücken hinsichtlich der Abgrenzung zu herkömmlicher digitaler Diagnostik.

Die Studie unterstreicht den Bedarf an praxisnahen, ressourcenschonenden Diagnostikverfahren und betont die Notwendigkeit weiterer Forschung zur Validität und Implementierung KI-gestützter Diagnostik. Zudem wird die Bedeutung von Fortbildungsangeboten hervorgehoben, um Lehrkräfte im Umgang mit dieser neuen Technologie zu unterstützen.

Schlüsselwörter: Künstliche Intelligenz; Lesediagnostik; Lehrkräfteeinschätzung

1 Einleitung

Lesekompetenz ist eine zentrale Voraussetzung für Bildungserfolg und gesellschaftliche Teilhabe (vgl. Rosebrock & Nix 2020). Aktuelle Studien belegen jedoch eine deutliche Abnahme der Leseleistungen von Grundschulkindern in Deutschland (vgl. McElvany et al. 2023; Stanat et al. 2022). Die Förderung des Lesens als fachübergreifende Kompetenz muss daher nicht nur im Unterricht oder einzelnen Fördersettings berücksichtigt und individuell gestaltet werden, sondern sollte als schulstrukturelle Aufgabe begriffen werden (vgl. Rosebrock & Nix 2020).

Insbesondere Kinder mit Lesestörungen bleiben häufig lange unerkannt, da der Diagnostikprozess zeitaufwendig ist und die notwendigen Ressourcen in der schulischen Praxis oft fehlen. Eine frühzeitige Identifikation von Lesestörungen ist jedoch entscheidend für eine gezielte und wirksame Förderung (vgl. Mayer 2022).

In diesem Zusammenhang wird zunehmend das Potential Künstlicher Intelligenz (KI) für die automatisierte Erfassung und Analyse schriftsprachlicher Fähigkeiten diskutiert (vgl. Alpaydin 2020). Der Einsatz von KI kann die diagnostische Praxis erheblich entlasten, indem automatisierte, datenbasierte Entscheidungsprozesse ermöglicht werden. Der vorliegende Beitrag untersucht die Potentiale und Herausforderungen einer KI-gestützten Diagnostik von Lesestörungen auf Basis einer Fragebogenerhebung unter Lehrkräften.

2 Theoretischer Hintergrund

Die Lesekompetenz stellt ein komplexes Konstrukt dar (vgl. Kintsch & van Dijk 1978). Diese Komplexität führt zu vielfältigen Herausforderungen in der schulischen Praxis, insbesondere im Bereich der Diagnostik. Eine zielführende und differenzierte Diagnostik erfordert die Berücksichtigung der verschiedenen Teilkomponenten der Lesekompetenz. In der kognitionspsychologischen Forschung (vgl. Kintsch & van Dijk 1978) wird das verstehende Lesen als ein interaktives Zusammenspiel von hierarchiehohen und hierarchieniedrigen Prozessen beschrieben. Diese Prozesse sind eng miteinander verzahnt und beeinflussen sich wechselseitig, weshalb das Textverstehen häufig im Rahmen interaktionistischer Modelle betrachtet wird.

Ein zentraler Bestandteil der hierarchieniedrigen Prozesse ist die Leseflüssigkeit – ein Begriff, der an das im anglo-amerikanischen Forschungsraum verbreitete Konzept der reading fluency angelehnt ist. Leseflüssigkeit umfasst die Automatisierung der Dekodierung, die Lesegenauigkeit, die Lesegeschwindigkeit sowie eine angemessene Prosodie (vgl. Kintsch & van Dijk 1978; vgl. Richter & Christmann 2002; vgl. Rosebrock & Nix 2020). Sie stellt eine wesent-

liche Voraussetzung für das Leseverständnis dar, da ein Mangel an flüssigem Lesen mit erheblichen Einschränkungen im Textverständnis einhergeht (vgl. Gailberger et al. 2021; vgl. Pallathadka et al. 2022).



Abb. 1: Teilkomponenten der Lesekompetenz (Eigene Darstellung. In Anlehnung an Kintsch & van Dijk 1978; Richter & Christmann 2002; Rosebrock & Nix 2020; Gailberger et al. 2021; Pallathadka et al. 2022).

Für die Diagnose einer Lesestörung lassen sich ähnliche Muster wie im regulären Schriftspracherwerb erkennen, wobei diese bei einer Lesestörung häufiger und über einen längeren Zeitraum auftreten und sich unter Umständen durch eine Inkonsistenz der Fehler auszeichnen (vgl. Breitenbach & Weiland 2010). Symptomatisch lassen sich beispielsweise eine stark verlangsamte Lesegeschwindigkeit, eine erhöhte Fehleranzahl, ein eingeschränktes Leseverständnis, Schwierigkeiten bei der Graphem-Phonem-Korrespondenz oder bei der Silbensynthese abbilden (vgl. Schulte-Körne 2017).

Die Diagnostik von Lesestörungen basiert klassischerweise auf standardisierten Testverfahren, die insbesondere die Lesegenauigkeit, Lesegeschwindigkeit und das Leseverständnis erfassen (vgl. Petermann & Daseking 2019; Lenhard et al. 2022). In der praktischen Umsetzung der Lesediagnostik existieren eine Vielzahl von Verfahren, die aber nur selektiv in unterschiedlichen Kontexten zum Einsatz kommen. Daraus ergeben sich folgende Herausforderungen: Aktuell werden für eine umfassende Diagnostik aller Lesefertigkeiten mehrere Verfahren benötigt. Häufig kommen aus Zeitgründen allerdings lediglich einzelne Verfahren zum Einsatz, meist solche, die in Gruppen eingesetzt werden können. Dieses Vorgehen ist zwar ressourcensparend, bietet aber nur einen eingeschränkten Blick auf die Lesekompetenz und bildet somit eine lückenhafte Grundlage für die Identifizierung von Lesestörungen.



Abb. 2: Überprüfbare Fertigkeiten in der Lesediagnostik (Eigene Darstellung. In Anlehnung an Lenhard, 2019; Christmann & Richter, 2002; Christmann & Groeben, 1999; Kintsch & van Dijk, 1978).

Zusätzlich sind diese Verfahren trotz ihrer hohen diagnostischen Güte in der Praxis nicht immer leicht umsetzbar, da sowohl Einzel- als auch Gruppentestungen zusätzliche personelle und strukturelle Ressourcen benötigen. Zudem erfordern sie geschulte Fachkräfte, um valide und reliabel durchgeführt und interpretiert zu werden. Nicht zuletzt ist die Umsetzung einer umfassenden Diagnostik im schulischen Bereich oft mit organisatorischen Hürden verbunden, da sie innerhalb des regulären Unterrichtsalltags schwer realisierbar ist.

3 Lesediagnostik mit Künstlicher Intelligenz in der Schule

Die Digitalisierung bietet vielversprechende Möglichkeiten zur Unterstützung diagnostischer Prozesse im Bereich der schriftsprachlichen und mündlichen Fähigkeiten. Bereits heute kommen softwaregestützte Verfahren in der Diagnostik zum Einsatz, insbesondere zur computergestützten Erfassung des Leseverständnisses (vgl. Lenhard et al. 2022). Diese herkömmlichen Programme basieren jedoch meist auf der stillen Textrezeption, da die Schüler*innen Antworten direkt am Computer auswählen, die anschließend durch die Software ausgewertet werden. Eine direkte Analyse der mündlichen Leseleistung in Form des lauten Lesens ist mit diesen Verfahren bislang nicht möglich, da sie keine gesprochene Sprache verarbeiten oder eigenständig Muster in Sprachdaten identifizieren können.

Durch den Einsatz von Künstlicher Intelligenz ergeben sich neue Potenziale für die digitale Lesediagnostik (vgl. Alpaydin 2022). Erstens ermöglicht die automatische Spracherkennung eine Analyse des lauten Lesens, wodurch die Leseflüssigkeit detailliert erfasst werden kann. Zweitens sind KI-gestützte Modelle in der Lage, eigenständig Muster in Sprach- und Textdaten zu erkennen,

wodurch eine umfassendere und automatisierte Beurteilung aller Teilkomponenten der Lesekompetenz möglich wird (vgl. Nese & Kamata 2020; vgl. Nilsson Benfatto et al. 2016). Diese Entwicklungen erweitern die diagnostischen Möglichkeiten erheblich und könnten langfristig dazu beitragen, Lesestörungen frühzeitiger und differenzierter zu erkennen.

Daher wird im Rahmen des interdisziplinären Projekts TALC-DIRA (Data Integrated Reading Assessment) an der Leibniz Universität Hannover Software erforscht, welche die Lesekompetenz von Grundschulkindern mit Hilfe von Künstlicher Intelligenz analysieren und klassifizieren und die Lesediagnostik somit vollständig automatisieren kann. Durch die Analyse mehrerer Datenquellen (Audiodaten, Textdaten, Videodaten) während der Testung können alle Teilkomponenten der Lesekompetenz mit einem Tool erfasst und bewertet werden.



Abb. 3: Umfassende Diagnostik der Lesefertigkeiten mit TALC-DIRA (Eigene Darstellung).

Ein wichtiger Aspekt bei der Implementierung und Anwendung von KI-gestützter Diagnostik in Schulen ist die Rolle der Lehrkräfte als zentrale Akteur*innen im Bildungsprozess. Ihre Perspektive ist daher maßgeblich für die erfolgreiche Einführung neuer Diagnoseinstrumente. Um die Brücke zwischen technischer Innovation und praktischer Anwendung zu schlagen, ist es essenziell, die Bedürfnisse, Anforderungen und Bedenken der Lehrkräfte umfassend zu verstehen. Diese Studie untersucht daher gezielt die Perspektive der Lehrkräfte, um sicherzustellen, dass KI-gestützte diagnostische Instrumente praxistauglich gestaltet werden.

4 Methodik

Zur Untersuchung der Potentiale und Herausforderungen einer solchen KI-gestützten Diagnostik wurde eine Fragebogenerhebung mit Lehrkräften im Primarbereich durchgeführt. Ziel war es, die aktuellen diagnostischen Verfahren zu erfassen und die Akzeptanz sowie Anforderungen an eine KI-basierte Diagnostik zu untersuchen.

Die Erhebung fokussierte folgende Fragestellungen zur Erhebung der Perspektive der Lehrkräfte:

Wie nehmen Lehrkräfte die aktuelle Praxis zur Identifizierung von Lesestörungen im schulischen Alltag wahr?

Welche Anforderungen stellen Lehrkräfte an die Konzeption eines KI-basierenden Diagnostikinstrumentes?

4.1 Stichprobe & Durchführung

Die Datenerhebung erfolgte im Rahmen einer Online-Befragung mit $n = 171$ Lehrkräften, die zwischen Juni und September 2023 über LimeSurvey durchgeführt wurde. An der Umfrage nahmen Lehrkräfte aus allen drei Phasen der Lehrkräftebildung teil, die entweder bereits im Primarbereich tätig waren oder sich im Lehramtsstudium befanden.

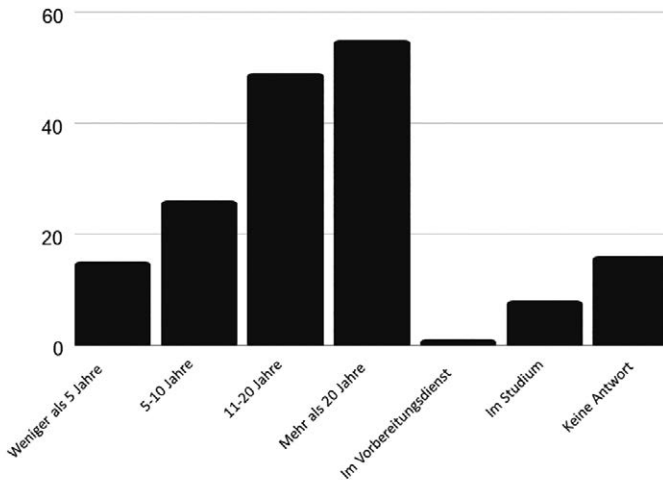


Abb. 4: Verteilung der Stichprobe (eigene Darstellung).

Der Fragebogen enthielt neben geschlossenen Fragen zur Nutzung und Bewertung bestehender diagnostischer Verfahren auch offene Items, in denen die Teilnehmenden ihre Einschätzungen zu den Potenzialen und Herausforderungen KI-gestützter Diagnostik äußern konnten. Der Fragebogen umfasste drei verschiedene Fragetypen: (1) vier geschlossene Fragen, (2) zwei Fragen mit mehreren Antwortoptionen, die durch ein Kommentarfeld ergänzt werden konnten, sowie (3) vier offene Fragen, die in kurzen Texten beantwortet werden sollten. Während die geschlossenen Fragen als Pflichtfragen definiert

waren, stand es den Teilnehmenden frei, ob sie die offenen Fragen beantworten wollten. Die Anonymität der Befragten wurde zu jeder Zeit gewährleistet.

4.2 Auswertung

Die Datenauswertung erfolgte mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) sowie einer quantitativen deskriptiven Analyse.

Die Kategorien für die qualitative Analyse wurden zunächst deduktiv auf Basis des Erkenntnisinteresses der Forschenden sowie der im Fragebogen formulierten Fragen entwickelt. Die Zuweisung der Antworten erfolgte durch die Einordnung der Zitate in vordefinierte Hauptkategorien, die im weiteren Verlauf durch Subkategorien ergänzt wurden (vgl. Flick 2022). Während der Analyse wurden mehrere Unterkategorien zu übergeordneten Themenbereichen zusammengefasst. Der Auswertungsprozess wurde durch die Kommentarfunktion sowie die „automatisierte Kodierung“ der Software MAXQDA unterstützt (vgl. Kuckartz 2012).

5 Ergebnisse

Die Auswertungen lassen sich in drei Kategorien einteilen: Die aktuelle Praxis der schulischen Diagnostik von Lesestörungen, die Einstellungen der Lehrkräfte zu KI und die daraus ableitbaren Anforderungen an KI-basierte Systeme.

5.1 Aktuelle Praxis der schulischen Diagnostik von Lesestörungen

Im ersten Teil der Erhebung wurde die aktuelle Praxis zur Identifizierung von Lesestörungen durch standardisierte sowie informelle Testungen abgefragt. Hierbei werden überwiegend standardisierte Testungen ($n=55$) sowie informelle Beobachtungen ($n=36$) benannt. 23 Befragte überweisen direkt an andere Berufsgruppen oder führen eigene informelle Testungen durch ($n=18$). Hervorzuheben ist sind die 67 Teilnehmenden, die keine Nennung zu dieser Frage vornahmen.

Im Bereich der standardisierten Verfahren wurden hauptsächlich Instrumente genannt, die der Diagnostik von Rechtschreibleistungen (insbesondere Hamburger Schreibprobe, $n=35$) zugerechnet werden können. Mit geringeren Anteilen lassen sich in der Aufzählung ebenfalls Verfahren zur Lesediagnostik identifizieren: ELFE-II ($n=8$), Potsdamer Lesetest ($n=3$), STOLLE ($n=3$), Hamburger Lesetest ($n=3$), SLS ($n=1$) sowie weitere unbenannte Einzelverfahren ($n=5$).

Als informelle Testungen werden ebenfalls hauptsächlich Methoden zur Feststellung der Rechtschreibleistungen anstelle der Lesefertigkeiten benannt:

Rechtschreibwerkstatt (n=1) sowie Schreibübungen (n=7). Darüber hinaus benannten allerdings auch 10 Teilnehmende informelle Methoden zur Überprüfung der Leseleistung.

Zusätzlich werden in den Freiantworten hohe zeitliche und personelle Anforderungen an die Diagnostik erkennbar. Die Lehrkräfte berichten über Herausforderungen in der praktischen Umsetzung aufgrund begrenzter Ressourcen: „Im normalen Unterricht kaum durchführbar, wg. verschiedener anderer Anforderungen, zu vielen auffälligen SuS und zu wenig Kolleg*innen.“ [ID140]. Auch die Komplexität sowie fehlende Handhabbarkeit der Testverfahren wird hervorgehoben: „1. sind die standardisierten Lesetests (wie SLS) nicht in Schulen verfügbar und nicht bekannt 2. wirken die Testpakete schon auf den ersten Blick erschlagend, nicht intuitiv und nicht einfach im Vergleich zu anderen Lesetests (Text lesen - Fragen dazu beantworten oder ankreuzen/ einfache Punktebewertung)“ [ID67]. Durch die vorherigen Ergebnisse und durch Freitextantworten lässt sich zusätzlich bestätigen, dass fehlendes Wissen und/oder Zutrauen, insbesondere in der Differenzierung zwischen Lese-, Rechtschreib- oder Lese-Rechtschreibstörung vorherrscht [bspw. ID144].

5.2 Einstellungen zur KI-gestützten Diagnostik

Lehrkräfte äußern insbesondere den Wunsch nach einer Entlastung im diagnostischen Prozess und bewerten die Unterstützung bei der Differenzierung von Lesestörungen als potenziell hilfreich. Gleichzeitig bestehen Vorbehalte hinsichtlich Datenschutz, ethischen Implikationen und der möglichen Substitution menschlicher Expertise. Besonders betont wurde die Sorge, dass eine KI-gestützte Diagnostik nicht ausreichend sensibel auf individuelle Unterschiede der Kinder eingehen könnte.

5.3 Anforderungen an eine automatisierte Lesediagnostik

Die Befragten betonen in ihren Freiantworten, dass eine KI-gestützte Diagnostik folgende Kriterien erfüllen sollte:

- Niedriger Zeitaufwand für Durchführung und Auswertung
- Transparenz der diagnostischen Entscheidungen
- Verlässlichkeit der Ergebnisse mit klaren Handlungsempfehlungen
- Berücksichtigung individueller sprachlicher und kognitiver Voraussetzungen der Kinder
- Ergänzende Funktion zur menschlichen Beurteilung, nicht als Ersatz

6 Interpretation

Die qualitative Analyse der Fragebögen zeigt, dass die befragten Lehrkräfte der Primarstufe vorwiegend analoge Verfahren zur Lesediagnostik einsetzen. Sie greifen dabei jedoch auf eine begrenzte Auswahl an etablierten, nicht standardisierten Methoden zurück. Zudem verwendet eine Mehrheit der befragten Lehrkräfte nur einzelne Testverfahren, sodass eine umfassende und frühzeitige Identifikation von Lesestörungen oftmals nicht gewährleistet ist.

Besonders deutlich wird eine bestehende Unsicherheit bei der Abgrenzung von Lesestörungen gegenüber Rechtschreibschwierigkeiten. Diese Unsicherheiten resultieren häufig aus mangelnden Kenntnissen über geeignete diagnostische Verfahren sowie aus begrenzten zeitlichen und personellen Ressourcen. Lehrkräfte formulieren in diesem Zusammenhang Schwierigkeiten im praktischen Umgang mit Diagnostikverfahren und äußern den Wunsch nach validen, praxistauglichen Instrumenten, die eine zuverlässige Identifizierung von Lesestörungen ermöglichen.

Die Mehrheit der Lehrkräfte bewertet die Entwicklung eines KI-gestützten Lesediagnostik-Verfahrens positiv und sieht darin ein Potenzial zur Unterstützung diagnostischer Prozesse. Gleichzeitig zeigt die Befragung jedoch, dass viele Lehrkräfte den Unterschied zwischen allgemein digitalisierten Diagnostikverfahren und spezifisch KI-gestützten Systemen nicht klar differenzieren können, da sich die formulierten Anforderungen eher auf digitalisierte Verfahren im allgemeinen, als KI-basierte im Speziellen beziehen. Dies verdeutlicht einen erheblichen Fort- und Weiterbildungsbedarf, um Lehrkräften die notwendigen Kompetenzen im Umgang mit diagnostischen Verfahren zu vermitteln und die Implementierung KI-gestützter Methoden nachhaltig zu unterstützen.

7 Fazit und Ausblick

Der Einsatz von Künstlicher Intelligenz in der Diagnostik von Lesestörungen bietet erhebliches Potenzial, insbesondere die Erhöhung der diagnostischen Präzision und Erfassung aller Komponenten der Lesekompetenz.

Die Untersuchungsergebnisse verdeutlichen, dass Lehrkräfte die Entwicklung KI-basierter Diagnosesysteme grundsätzlich positiv bewerten und insbesondere deren entlastende Wirkung in der Diagnostik als vorteilhaft einschätzen. Zukünftig sind weitere empirische Studien zur Validität und Reliabilität KI-gestützter Diagnoseverfahren erforderlich, um deren Wirksamkeit und Praxistauglichkeit systematisch zu evaluieren. Darüber hinaus sollten Implementierungsstrategien entwickelt werden, die eine nachhaltige und praxisgerechte Integration dieser Technologien in den schulischen und therapeutischen Kontext ermöglichen.

Literatur

- Alpaydin, Ethem (2022): *Maschinelles Lernen*. Oldenburg: De Gruyter.
- Breitenbach, Erwin & Weiland, Katharina (2010): *Förderung bei Lese-Rechtschreibschwäche*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Flick, Uwe (2022): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.) (2022): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Heidelberg: Springer, 533-548.
- Gailberger, Steffen; Pohlmann, Britta; Reichenbach, Laura; Thonke, Franziska & Wolters, Jonna (2021): Zum nachhaltigen Einfluss von Lautleseverfahren auf Leseflüssigkeit, Leseverstehen, Rechtschreibung sowie Kompetenzen jenseits des Deutschunterrichts. Bericht zur Longitudinalstudie des Hamburger BiSS-Verbunds Primarstufe aus der Perspektive von Lesedidaktik und empirischer Bildungswissenschaft für schulische Praxis und Leseförderung. In: Gailberger, S. & Sappok, C. (Hrsg.) (2021): *Weiterführende Grundlagenforschung in Lesedidaktik und Leseförderung: Theorie, Empirie, Anwendung, SLLD-B 1*, 167-192, <https://doi.org/10.46586/SLLD.189> [letzter Zugriff am 10.11.2025].
- Kintsch, Walter & van Dijk, Teun A. (1978): Towards a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85. Jg., Heft 5, 363-394.
- Kuckartz, Udo (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lenhard, Wolfgang (2019): *Leseverständnis und Lesekompetenz*. Stuttgart: Kohlhammer
- Christmann, Ursula & Groeben, Norbert (1999). *Psychologie des Lesens*. In B. Franzmann, K. Hase-mann, D. Löfer & E. Schön (Hrsg.), *Handbuch Lesen*. München: Saur, 145-223.
- Lenhard, Wolfgang; Lenhard, Alexandra & Schneider, Wolfgang (2017). ELFE-II. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler – Version II. Göttingen: Hogrefe.
- Mayer, Andreas (2018): *Gezielte Förderung bei Lese- und Rechtschreibstörungen*. München: Ernst Reinhardt.
- McElvany, Nele; Lorenz, Ramona; Frey, Andreas; Goldhammer, Frank; Schilcher, Anita & Stubbe, Tobias C. (2023): IGLU 2021-Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster: Waxmann.
- Molenaar, Bo, Tejedor-García, Cristian, Strik, Helmer, & Cucchiari, Catia (2023): Automatic Assessment of Oral Reading Accuracy for Reading Diagnostics, <https://doi.org/10.48550/ar-Xiv.2306.03444> [letzter Zugriff am 10.11.2025].
- Richter, Tobias & Christmann, Ursula (2002): Lesekompetenz: Prozessebenen und individuelle Unterschiede. In: Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2002), *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Beltz Juventa, 25-58.
- Nese, Joseph F. T. & Kamata, Akihito (2020): Accuracy of Speech Recognition in Oral Reading Fluency for Diverse Student Groups, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED607983.pdf> [letzter Zugriff am 10.11.2025].
- Nilsson Benfatto, Mattias; Öqvist Seimyr, Gustaf; Ygge, Jan; Pansell, Tony; Rydberg, Agneta & Jacobson, Christer (2016): Screening for Dyslexia Using Eye Tracking during Reading. *PLoS ONE*, 11. Jg., Heft 12, <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5147795/pdf/pone.0165508.pdf> [letzter Zugriff am 10.11.2025].
- Pallathadka, Harikumar; Xie, Sen; Alikulov, Salokhiddin; Sadruldeen Al-Qubbanchi, Hasnaa; Hamoud Alshahrani, Shadia; Yunting, Zeng & Kargar Behbahani, Hossein (2022): Word Recognition and Fluency Activities' Effects on Reading Comprehension: An Iranian EFL Learners' Experience. *Education Research International*, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1155/2022/4870251> [letzter Zugriff am 10.11.2025].
- Petermann, Franz & Daseking, Monika (2019). *Zürcher Lesetest-II. Weiterentwicklung des Zürcher Lesetests (ZLT) von Maria Linder und Hans Grisse-mann*. Göttingen: Hogrefe.
- Rosebrock, Cornelia & Nix, Daniel (2020): *Grundlagen der Lesedidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Schulte-Körne, Gerd (2017): Lese- und/oder Rechtschreibstörung: Symptomatik, Diagnostik und Behandlung. Monatsschrift Kinderheilkunde, Bd. 165, Nr. 6, 476-481.
- 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.

Autorinnen

Wallbaum, Maren, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Leibniz Universität Hannover

Stelze, Kristina-Maren, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Leibniz Universität Hannover

Professionalisierung und Professionsentwicklung

Saskia Becker

Wenn Studierende zur Disposition stehen ... – Einblicke in die soziale Praxis der universitären Grundschullehrer*innenbildung im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit

Abstract

Basierend auf videobasierten, mikroethnographischen Interaktionsanalysen von Präsentationssitzungen in einem universitären Seminar der Grundschullehrer*innenbildung befasst sich der Beitrag mit den Bezugsnotwendigkeiten, die sich für die am sozialen Geschehen Beteiligten in situ ergeben, wenn Studierende zur Disposition stehen. Dies ereignet sich in den hier untersuchten Situationen immer dann, wenn studentische Präsentationen zu mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterrichtsversuchen im Praxissemester anschließend seminaröffentlich diskutiert werden.

Wie gestaltet sich die soziale Praxis im universitären Seminar, wenn Studierende zur Disposition stehen? Worauf beziehen sich die am Seminarge-schehen Beteiligten und wie tun sie es, wenn sie universitäre Grundschul-lehrer*innenbildung vollziehen? Zur Beantwortung der Fragen werden im Beitrag drei empirische Beispiele aus zwei unterschiedlichen Seminarsit-zungen und -gruppen aufgegriffen und diskutiert. Es wird gezeigt, wie sich die Grundschullehrer*innenbildungspraxis performativ zwischen den An-sprüchen der universitären und schulischen Praxis materialisiert. Der Mehr-sprachigkeitsdiskurs, vertreten durch die Dozierenden, entfaltet in allen drei Beispielen eine Wirkung, wenn Studierende zur Disposition stehen: wenn sie sich kritisch gegenüber der schulpraktischen Umsetzung der mehrsprachig-keitsdidaktischen Formaten äußern ohne didaktische Transferbemühungen geleistet zu haben, wenn sie sich als Sprecher*innen der legitimen Sprache der Schule nicht ausreichend standpunktbewusst und ressourcenorientiert gegenüber den (mehr)sprachlichen Fähigkeiten von Schüler*innen äußern oder wenn ihr Wissen über Sprachen und Schriften angesprochen ist.

Schlüsselwörter: Professionalisierung; Mehrsprachigkeit; Praxisphasen; Seminarinteraktion; Qualitative Videoanalyse

1 Einleitung

Die im Zusammenhang mit der Tagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe aufgeworfene Frage nach den ‚Bezugsnotwendigkeiten‘ richtet sich in diesem Beitrag auf die soziale Praxis der universitären Grundschullehrer*innenbildung im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit. Im Fokus stehen Seminarinteraktionen, in denen Studierende selbst zur Disposition stehen: Wie beziehen sich die am Seminargeschehen Beteiligten aufeinander, wenn sie ‚universitäre Grundschullehrer*innenbildung‘ vollziehen? Welche Bezüge sind für die Partizipierenden möglich, welche nötig? Die universitäre Lehrer*innenbildung als soziales Vollzugsgeschehen in den Blick zu nehmen schließt an kultur- beziehungsweise praxistheoretische Perspektiven an (Schatzki 2002; Reckwitz 2003; Bennewitz 2014; Leonhard 2018a). Einzelne Phänomene oder Phasen der Lehrer*innenbildung (vgl. z. B. Heinzel, Krasemann & Sirtl 2019; Leonhard, Košinár & Reintjes 2018; Idel, Kramer & Schierz 2018) werden praxeologisch als situativ hervorgebrachte, sich lokal materialisierende Ereignisse fokussiert. Mit der damit einhergehenden Befremdung des Alltäglichen und Vertrauten drückt sich auch in der Dissertationsstudie „Zur Interaktionspraxis des doing presentation im universitären Seminar der Lehrer*innenbildung“, auf deren Ergebnisse der vorliegende Beitrag rekurriert, eine Nähe zu den (inzwischen nicht mehr allzu) ‚neueren Ethnographien‘ (Thole 2010) in der Erziehungswissenschaft aus.

Die Dissertation widmete sich der Interaktionspraxis des ‚doing presentation‘ in einem Seminar für Grundschullehramtsstudierende im Praxissemester, das grundschulpädagogische und sprach(en)didaktische Perspektiven auf den Grundschulunterricht vereint. Im Rahmen des Seminarbesuches lernten die Seminarteilnehmer*innen drei mehrsprachigkeitsdidaktische Formate kennen, setzten eins davon an ihren Praxissemester Schulen um und präsentierten anschließend ihre Ergebnisse und Erfahrungen im Seminar. Die Präsentations-sitzungen wurden mit Videokameras aufgezeichnet und im Rahmen der Dissertation mit der Methode der videobasierten, mikroethnographischen Interaktionsanalyse ausgewertet (Herrle 2013). Hierbei fand sich wiederholt und sitzungsübergreifend ein Interaktionsmuster, das als ‚Präsentierende*r steht zur Disposition‘ bezeichnet wurde. Es wird in den Diskussionsphasen im Plenum beobachtbar, die sich an Einzelpäsentationen anschließen. Der vorliegende Beitrag zeigt anhand von drei empirischen Beispielen, welche Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Bezugnahme auf die Profession(alisierung) und Disziplin(en) sich situativ für die am Geschehen Beteiligten ergeben, wenn Studierende im universitären Seminar der Grundschullehrer*innenbildung zur Disposition stehen.

2 Theoretischer Hintergrund

In den Praxistheorien wird die soziale Praxis als materiales Arrangement einerseits und als Vollzugsgeschehen in Form organisierter und aktiv hervor-gebrachter Praktiken andererseits verstanden (vgl. Schatzki 2002). Praktiken setzen ein in die Körper eingeschriebenes, zur Partizipation an der sozialen Praxis befähigendes Wissen voraus und machen es im Vollzug sichtbar. In der Gestalt von routinisierten ‚sayings‘ und ‚doings‘ bilden soziale Praktiken der praxistheoretischen Perspektive zufolge ‚die kleinste Einheit des Sozialen‘ (Reckwitz 2003).

Der soziale Zusammenhang, dem das Erkenntnisinteresse der Dissertationsstudie gilt, ist ein universitäres Seminar der Grundschullehrer*innenbildung im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit. Das Seminargeschehen stellt sich praxistheoretisch als performativ hervorgebrachtes, sich räumlich-körperlich materialisierendes Ereignis dar, das die ‚Partizipand*innen‘ (Körper und Artefakte; vgl. Hirschauer 2015) in wiederkehrende, aber in ihrer Wiederholung nie gleichförmige Praktiken involviert (vgl. Reckwitz 2003; Hörning 2004; Schäfer 2013). Durch die Fokussierung der Vollzugspraxis anstelle von Wert- oder Wirkungsfragen kann der praxistheoretische Zugang als Möglichkeit betrachtet werden, zwischen Bildungsansprüchen und Bildungswirklichkeit (vgl. Meseth 2013; Tuma, Schnettler & Knoblauch 2013) zu vermitteln.

Seitens der Bildungsansprüche kann die Interaktionspraxis des universitären Seminars epistemologisch als diskursive Praxis beschrieben werden, die sich im Unterschied zur Vorlesung durch ein höheres Maß an studentischer Rede-beteiligung, sowie im Vergleich zum schulischen Unterricht oder mündlichen Prüfungen im universitären Raum durch die Freiwilligkeit der studentischen Beteiligung auszeichnet (vgl. Tyagunova 2017; Wenzl 2018; Kollmer 2022; Herzmann & Liegmann 2020). Während in Referaten vor allem fachwissen-schaftliche Inhalte reproduziert werden (Kollmer 2022), bilden die ‚schulprak-tischen Erfahrungen‘ von Lehramtsstudierenden (Heinzel & Krasemann 2022) den Gegenstand der hier untersuchten Präsentationen. Die Präsentationen stellen damit einen Kristallisationspunkt der ‚zwei Praxen‘ (Leonhard 2018b) dar, die in die universitäre Lehrer*innenbildungspraxis eingeschrieben sind.

3 Forschungsstand

Die Dissertationsstudie schließt an empirische Untersuchungen zu wissen-schaftlichen Präsentationen, zur seminaristischen Interaktionspraxis und zur universitären Lehrer*innenbildung an, wobei hier nur ausschnitthaft auf einige Aspekte hingewiesen werden kann.

In der sozialwissenschaftlichen Forschung zu wissenschaftlichen Präsen-tationen (vgl. z.B. Rendle-Short 2006; Schnettler & Knoblauch 2007) wurden

Phasen des Diskutierens von Präsentationen, um die es in diesem Beitrag gehen wird, weitestgehend außer Acht gelassen. Dafür liegen erziehungswissenschaftliche Studien vor, in denen die Interaktionspraxis des universitären Seminars unter der Bedingung von Referaten oder Präsentationen aus der Perspektive der Studierenden (Tyagunova 2017) oder aus der Perspektive der Dozierenden (Kollmer 2022) zum Gegenstand qualitativ-rekonstruktiver Analysen wurde. Darin zeigt sich, dass das Prinzip der Freiwilligkeit studentischer Beteiligung und die „permanente Diskursbereitschaft“ von Dozierenden, auf die Wenzl (2018: 187) durch den Vergleich idealtypischer Regeln der Rede-rechtsverteilung des schulischen Unterrichts und universitären Seminars aufmerksam gemacht hat, in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen, das für die (In-) Stabilität der Seminarpraxis konstitutiv ist. Aus dem Bereich der Lehrer*innenbildungsforschung kann zudem an die Untersuchung von Herzmann und Liegmann (2020) zu mündlichen Prüfungen zu Forschungsprojekten im Praxissemester angeschlossen werden. Als zentrales Bezugsproblem weisen sie die „Begrenzung und Gewährung studentischer Expertise“ (ebd.: 734) aus, das kommunikativ – wenn auch in einem nicht seminaröffentlichen sozialen Zusammenhang – bearbeitet wird. Darauf, dass mit dem seminaröffentlichen Beitrag eigener schulpraktischer Erfahrungen von Lehramtsstudierenden erhöhte soziale Gefahren praktisch relevant werden können, hat Sirtl (2024: 207 f.) in ihrer Dissertation zur Fallarbeit in der Lehrer*innenbildung hingewiesen.

4 Forschungsrahmen

4.1 Projekt

Die Dissertation entstand im Zusammenhang mit dem interdisziplinären Projekt „Mehr Sprache(n) – mehr Kultur(en) im Grundschulunterricht: inklusiver Ausbau sprachlicher Fähigkeiten“, das von Friederike Heinzel und Norbert Kruse geleitet und im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (FKZ 01JA1805) gefördert wurde. Im Projekt wurde ein Seminarkonzept für Grundschullehramtsstudierende im Praxissemester konzipiert, implementiert und begleitend evaluiert (vgl. Becker et al. 2022), das die Wahrnehmung, Gestaltung und Reflexion von Bedingungen, Chancen und Herausforderungen institutionalisierter Bildung in der Migrationsgesellschaft zum Ziel hatte.

4.2 Seminar

Im Seminar „Mehr Sprachen – mehr Kultur(en) im Grundschulunterricht: inklusiver Ausbau sprachlicher Fähigkeiten“ (2 SWS) wurden den Studierenden im Semesterverlauf mitunter drei mehrsprachigkeitsdidaktische Formate vorgestellt: das mehrsprachige Lesespiel, das Schreiben zum mehrsprachigen Bilderbuch und das mehrsprachige diktierende Schreiben (vgl. Schüler 2021). Eins davon wählten die Seminarteilnehmer*innen aus, um es mit (mehrsprachigen) Schüler*innen ihrer Praxissemesterklassen zu erproben. In den letzten drei Sitzungen des Semesters präsentierten sie ihre Erfahrungen und Ergebnisse im Seminar.

4.3 Studie

Von den Präsentationssitzungen wurden Videoaufzeichnungen angefertigt, die den Datenkorpus der Dissertationsstudie mit dem Titel „Zur Interaktionspraxis des doing presentation in einem universitären Seminar der Lehrer*innenbildung“ bilden. Das Erkenntnisinteresse des Promotionsprojekts gilt der Frage: Wie gelingt es den am universitären Seminargeschehen Beteiligten die Interaktionspraxis des doing presentation hervorzubringen, zu ordnen und aufrechtzuerhalten? Für eine empirische Annäherung an die Materialität und Performativität der Interaktionspraxis des doing presentation wurden über vier Semester hinweg insgesamt 17 Präsentationssitzungen mit 67 Präsentationen audiovisuell aufgezeichnet. Für die Analysen erfolgte ein selektives Sampling, das schließlich aus vier Sitzungen mit insgesamt 15 Präsentationen aus unterschiedlichen Semestern, mit unterschiedlichen beteiligten Lehrenden und Studierenden, sowie unterschiedlichen Veranstaltungsmodi (zwei Sitzungen in Präsenz, zwei online via Zoom) bestand.

5 Methodologie und Methode

Methodologisch ist die Arbeit in der Ethnomethodologie verortet. Die „technische Fixierung sozialer Interaktionsverläufe“ (Bergmann 1985: 317) durch Videoaufnahmen der natürlichen Situation einer universitären Veranstaltung eröffnet besondere Möglichkeiten der mikroethnographischen Analyse von Interaktionsprozessen und ihrer Herstellung, von räumlich-körperlichen Anordnungen und von interaktiven Bezugnahmen, die für die Beteiligten im jeweiligen Setting relevant sind. Werden Interaktion und Kommunikation mit Hilfe von Videotechnik in einer Kombination aus ethnographischem Feldzugang und interpretativer Videoanalyse untersucht, lässt sich das Forschungsprogramm als „Videographie“ (Tuma, Schnettler & Knoblauch 2013) bezeichnen – so auch in dieser Studie.

Methodisch legten das besondere Interesse an der Interaktionspraxis sowie der praxistheoretische Zugang zu ebendieser es nahe, das in Praktiken verschränkte Zusammenspiel von Räumen, Artefakten und Körpern mit der videobasierten, mikroethnographischen Interaktionsanalyse nach Herrle (2013; vgl. auch Herrle & Dinkelaker 2016) zu analysieren. Dieses methodische Vorgehen besteht aus zwei Analyseschritten: erstens der Segmentierungsanalyse, mit der Interaktionsmuster im Zeitverlauf am Videodatum identifiziert werden; und zweitens daran anschließenden Sequenzanalysen, um die Mikroprozesse der Herstellung und Stabilisierung der Interaktionsordnung entlang von interessanten und relevanten Stellen des Interaktionsgeschehens zu rekonstruieren. Die Segmentierungsanalyse differenziert sich nochmals aus in die drei Analysekatgorien der Platzierung und Orientierung von Körpern im Raum, der Sprecher*innenwechsel und der thematischen Bezüge, die nacheinander bearbeitet werden.

6 Ergebnisse

Gegenstand der folgenden empirischen Betrachtungen sind Ergebnisse der Segmentierungsanalyse der vier untersuchten Präsentationssitzungen. Anhand der verbalsprachlichen Interaktion der am Seminargeschehen Beteiligten wurden vier unterschiedliche Themenschwerpunkte identifiziert, die als ‚Konfigurationen‘ bezeichnet werden: Die Präsentationssitzung organisieren, Präsentieren, Präsentationen diskutieren und die Technik. Diese Konfigurationen differenzieren sich in Varianten aus, also in voneinander unterscheidbare thematische Bezüge, die sich den Konfigurationen zu- bzw. unterordnen lassen (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Überblick über die Muster thematischer Bezüge

Konfigurationen Thematische Bezüge	Varianten (Konfiguration wie beschrieben, in der Form...)
Konfiguration 1: Die Präsentationssitzung organisieren	1.1 Begrüßen und Verabschieden
	1.2 Erhebungssituation
	1.3 Sitzungsorganisation
	1.4 An- und Abwesenheit
	1.5 Präsentationen koordinieren
	1.6 Danken

Konfiguration 2: Präsentieren	2.1 Gegenstand darbieten
	2.2 Performanz benennen/kommentieren
	2.3 Folieninhalt ankündigen
Konfiguration 3: Präsentationen diskutieren	3.1 Diskussion organisieren
	3.2 Diskussion inhaltlich gestalten
Konfiguration 4: Technik	4.1 Technik einrichten
	4.2 Technik steuern

Der thematische Bezug, der nun weiterverfolgt wird, ist die inhaltliche Gestaltung der Diskussion (3.2). Diese Variante unterteilt sich nochmals in Variationen thematischer Bezugnahmen, die im Folgenden (in der Reihenfolge ihrer Auftretenshäufigkeit) aufgelistet sind:

- Kommentierung des Präsentierten
- Inhaltlicher Impuls zum Diskutieren
- Überlegungen zu Artefakt/en
- Frage und Antwort zur Erprobungssituation
- Studienleistung
- Weiterführende Überlegungen zu Mehrsprachigkeit
- Frage und Antwort zu Artefakten des didaktischen Arrangements
- **Präsentierende*r steht zur Disposition**
- Überlegungen zum Lernformat
- Frage und Antwort zum partizipierenden Kind
- Weiterführende Überlegungen zu Fähigkeiten des Kindes
- Überlegungen zur Erprobungssituation
- Überlegungen zum (Google-) Übersetzungsprogramm
- Weiterführende Literatur.

Die Variation ‚Präsentierende*r steht zur Disposition‘ wird in allen vier Sitzungen, insgesamt elf Mal beobachtbar. Abgesehen von einer Situation werden Präsentierende hierbei qua Adressierung von der Personengruppe der Dozierenden zur Disposition gestellt. Mit einer Ausnahme erfolgt dies in Phasen des Diskutierens im Anschluss an eine Präsentation. Der Sprecher*innenwechsel gestaltet sich bidirektional, das heißt hier: eine dozierende Person sendet ein saying, während der oder die zuvor Präsentierende zuerst empfängt und anschließend den oder die Dozierende*n mit einem saying readressiert.

Für die Beantwortung der diesem Beitrag zugrunde liegenden Frage, wie sich die soziale Praxis im universitären Seminar gestaltet, wenn Studierende zur

Disposition stehen, werden nun drei Beispiele aufgegriffen und anschließend in Hinblick auf die ‚Bezugsnotwendigkeiten‘ in der Grundschullehrer*innenbildung zusammenfassend diskutiert¹.

6.1 Sophie und Astrid Brückner²

Die erste Situation ereignet sich in einem universitären Seminar, das in Präsenz und damit in universitären Räumlichkeiten stattfindet. Diskutiert wird die letzte von insgesamt vier Präsentationen in dieser Sitzung. Die Blicke der Seminarteilnehmer*innen gehen in unterschiedliche Richtungen, es gibt keinen gemeinsamen Gruppenfokus. Involviert in das aktuelle bidirektionale Interaktionsgeschehen sind vor allem Astrid Brückner und die zuvor präsentierende Sophie, die Blickkontakt haben.



Abb. 1: Bsp. 1, Kameraperspektive 1.

Abb. 2: Bsp. 1, Kameraperspektive 2 (eigene Darst.).

Nachdem Sophie noch während ihrer Präsentation im Rahmen ihrer ‚Reflexion des Lernformates‘ kritisch äußerte, dass sehr viele Voraussetzungen seitens der partizipierenden Schüler*innen erfüllt sein müssten, damit das Format im Unterricht umgesetzt werden könne, greift die Dozierende Astrid Brückner (AB) dies nun in der Anschlussdiskussion auf und adressiert Sophie (S) mit den Worten:

AB: So ist das ja überhaupt nicht gedacht. Es ist ja ne Grundform, [S: Ja.] die man dann anpassen muss, ne.

Hierdurch bringt sie zum Ausdruck, dass die Studierenden im Seminar die ‚Grundformen‘ mehrsprachigkeitsdidaktischer Formate kennenlernten, die „man“ – qua körperlich ersichtlicher Adressierung: Sophie und damit eine vorsichtig verallgemeinerte Formulierung der Anforderung an sie – „dann“ –

1 Für die Möglichkeit der gemeinsamen Interpretation und Diskussion der Daten im Rahmen eines Round-Tables auf der vorgängigen PriQua-Tagung sowie die wichtigen Impulse aus dem Kollektiv mein herzlicher Dank!

2 Alle Namen der Beteiligten wurden pseudonymisiert.

also für den nachgängigen Einsatz in der Schulpraxis – „anpassen muss“. Eine Transplantation des Lernformates, so wie es im Seminar eingeführt wurde, sei nicht ohne weiteres Zutun beispielsweise hinsichtlich der an den Schulen vorfindlichen personellen und materiellen Begebenheiten erwünscht. Mit dem aus Dozierendenperspektive vorhandenen Erfordernis der Adaption der seminaristischen Vorlage werden Sophies Kritik am Format und ihre Transferleistung implizit infrage gestellt.

- S: Ja, [AB: Ja.] dass es vielleicht auch an mir liegt? Ich dachte halt man muss sich so (.) daran so (.) schon (.) orientieren und halten? Und dass ich dann (.) mich selbst eingeschränkt habe irgendwie, also es- ich mein (.) hat ja jetzt alles super geklappt, aber

Sophie erkennt durch ihre Selbstzuschreibung des Problems den Vorwurf eingeschränkter Transferleistungserfüllung an und mildert damit ihre vorher am Lernformat geäußerte Kritik ab – vielleicht liege es ja auch an ihr, an ihrem Versäumnis, Freiheiten des Umgangs mit der Vorlage und der didaktischen Gestaltung der Umsetzung ausgeschöpft zu haben. Irrtümlicherweise habe sie angenommen, die „Grundform“ verpflichte zur ‚Einhaltung‘ und ‚Orientierung‘ an ihr. Aber: diese Einschränkungen beziehen sich nur auf die hier nun situativ formulierten Seminaranforderungen – in der Schulpraxis habe es ja „alles super geklappt“.

- AB: Naja, aber du hast ja auch super [Sophie: ich hab halt gedacht-] in diesem Korsett, [Sophie: Ja] was du dir selbst gestellt hast, eben ne Möglichkeit gefunden [Sophie: Ja] auch alle einzubinden, also in jedem Fall ehm das ist ja jetzt gar nicht irgendwie falsch oder nachteilig oder so.

Diesen Erfolg erkennt sodann auch Astrid Brückner an: Trotz des „Korsetts“ habe Sophie die Anforderung der Umsetzung „super“ bewältigt und eine „Möglichkeit gefunden, alle einzubinden“. Die Grundform des Lernformates nicht zu adaptieren, sei „ja jetzt gar nicht falsch oder nachteilig oder so“ – eine Adaption wäre aber richtiger? Was ist hier Astrid Brückners Argument? Widerspricht sie sich nicht selbst? Warum steht Sophies Umgang mit der seminaristischen Vorlage in der Kritik und warum nimmt Sophie sie an? Ein zweites empirisches Beispiel soll hinzugezogen werden.

6.2 Sebastian und Renate Fiedler

Ein anderes Semester, andere universitäre Räumlichkeiten, andere beteiligte Studierende und Dozierende, der gleiche thematische Bezug: der Seminar Teilnehmer Sebastian (S) steht in der Interaktion mit der Dozierenden Renate Fiedler (RF) in der Anschlussdiskussion zu seiner Präsentation zur Disposition:

RF: Und (.) dann glaube ich aber haben Sie dann schon so ein Raster gehabt irgendwie, wo sie bewerten.

Zögerlich bringt die Dozierende Renate Fiedler ihren Eindruck hervor, Sebastian habe ein „[Bewertungs]aster gehabt“. Doch weder der Umstand, dass er eins hatte, noch die Form des Rasters erscheint als relevantes Problem, sondern vielmehr der Umstand, dass er bewertete. Dieser erhobenen Anklage folgt die Beweisführung mit Blick auf ein Beweisstück, das den Wortlaut dokumentiert:



Abb. 3: Bsp. 2 (eigene Darstellung).

RF: Also [schaut auf den Block vor sich auf dem Tisch] Schwierigkeiten ehm den Gehalt wiederzugeben, leises undeutliches Sprechen, viel zu schnell vorgelesen,

Die Mitschrift der verbalsprachlichen Äußerungen, die Sebastian während seiner Präsentation vollzog, dient als Zeugnis seines defizitorientierten Sprechens über Schüler*innen und ihre Fähigkeiten in den Sprachen Arabisch und Türkisch, die zwar zum Sprachrepertoire (Busch 2017) der Kinder gehören, nicht aber zu Sebastians. Seine sprachliche Darstellung der schulischen Interaktionssituation des mehrsprachigen, diktierenden Schreibens wird von Renate Fiedler zitiert - und bewertet.

RF: also so (.) dann (.) waren Sie in so nem bewertenden Modus, also was ehm vielleicht auch häufig in der Schule genauso praktiziert wird. [S: Mh] Und ehm

Obschon Renate Fiedlers sayings selbst eine Bewertungspraxis konstituieren, wird der ‚Bewertungsmodus‘ als schulische Praxis bezeichnet, deren Übernahme es zu verhindern gilt. Dies ist der Lehrer*innenbildungsanspruch, den Renate Fiedler in deutlicher Abgrenzung und/oder Abneigung gegenüber der

Schule formuliert. Sebastian sei somit in seinem Sprechen nicht Student gewesen, der die schulische Praxis beobachtet und analysiert, sondern ein bewertender Lehrer – und als Lehrer im Lehrer*innenbildungsseminar zu sprechen ist unangemessen. Sich als Lehrende (ab)wertend über schulische Praktiken und deren Aneignung durch Studierende zu äußern, ist Teil der hier sichtbaren Seminarpraxis, der offensichtlich andere Bewertungskriterien zugrunde liegen, wenngleich eine Bewertungspraxis aufrechterhalten wird.

S: Das hab ich nicht wirklich gesagt, [RF: ich fänds schön, wenn Sie in der Ausarbeitung] aber-

RF: Ja. In der Ausarbeitung ne andere Perspektive einnehmen [...]

Dass Sebastian „das“ „nicht wirklich gesagt“ hat, macht die Schule aus seiner Perspektive zur Wirklichkeit und das Seminar zum nicht-Wirklichen. Sebastian verteidigt sich dadurch, dass in der schulischen Interaktionssituation niemand durch eine Bewertung geschädigt wurde. Er weiß, dass er Schüler*innen nicht beschämen darf und weist die Anklage zurück. Renate Fiedler insistiert durch ihr Weitersprechen und schlägt für die Ausarbeitung einen Perspektivwechsel vor, den sie „schön“ fände. So vollzieht sich ein Themenwechsel vom Muster ‚Präsentierende*r steht zur Disposition‘ zur ‚Studienleistung‘, der Sebastian zwar die Möglichkeit nimmt, seinen Satz fortzusetzen und sich direkt zum Vorwurf zu positionieren, aber die Gelegenheit eröffnet, sich in der schriftlichen Ausarbeitung, die als Studienleistung noch einzureichen sein wird, von dieser schulischen Bewertungspraxis zu distanzieren und einen anderen Blick auf die Situation und die Fähigkeiten der beteiligten Kinder zu entwickeln – einen Blick, der eben (mehr) den Bewertungskriterien des Seminars und den hier geltenden Diskursen entspricht.

6.3 Christine und Erik Haas

Um die soziale Situation ‚Studierende*r steht zur Disposition‘ möglichst umfassend zu erschließen, wird nun in Kürze noch ein längeres Beispiel hinzugezogen. Es handelt sich um das gleiche Seminarsetting wie im zweiten Beispiel, in dem zwei Dozierende anwesend sind. In die Interaktion involviert sind diesmal der Dozierende Erik Haas (EH) und die Studierende Christine (C).

EH: Haben Sie irgendwie mal geguckt wie das geht mit der chinesischen Schrift? (..)

C: Also ich weiß wie die Schriftzeichen aufgebaut sind, aber [schüttelt mit dem Kopf und zieht die Schultern hoch]

EH: Sie wissen wie die aufgebaut sind?

C: Ich weiß nur, dass [formt ein Quadrat mit ihren Händen] diese- wie heißen die- quadratische- die sind quadratisch aufge- ich hab diese, diese Wort-

ehm Datei, also diese- als wir diese Präsentation [zu Sprachensteckbriefen] hier machen sollten, da hatte ich [EH: Ja.] halt Chinesisch [EH: Ja.] auch, deswegen [EH: Ja.] hatte ich halt ein paar Informationen zu, [EH: Mhm] aber

EH: War das sinnvoll? [C: Ja, ja. Doch.] Konnten Sie das gebrauchen?

C: Also es hat mich wirklich auch interessiert. Und dann war ich froh, dass ich eben diese Information auch hatte und (.) ehm (.) joar (das fand ich schon gut auch?) (.)

EH: Ja. (.) Okay.

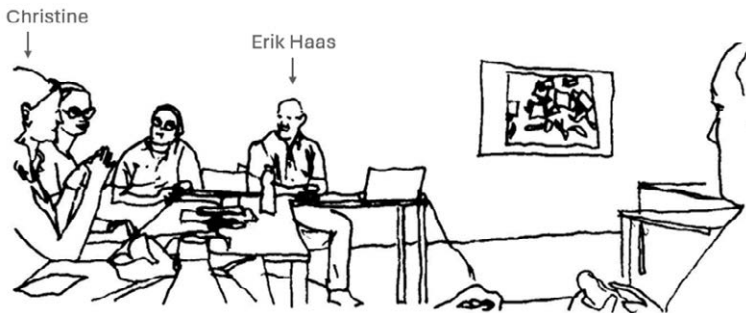


Abb. 4: Bsp. 3 (eigene Darstellung).

Christines Wissen zur Funktionsweise chinesischer Schriftzeichen wird hier durch Erik Haas herausgefordert, indem er sie fragt, ob sie Anstrengungen unternommen habe, sich dieses anzueignen. Sie weist ihre Kenntnisse über den formalen Aufbau der Schriftzeichen aus, was Erik Haas zu überraschen scheint. Die fragend intonierte Repetition ihrer Antwort durch den Dozierenden appelliert zur Explikation. Vor ihrem Körper formt Christine mit den Händen das Kästchen (s. Abb. 4), das in chinesischen Texten für jedes Schriftzeichen zur Verfügung steht, womit sich ihr Wissen zu erschöpfen scheint. Die durch den Satzabbruch erzeugte inhaltliche Wendung vom schriftbezogenen Wissen hin zu den geleisteten Bemühungen, sich mit der chinesischen Schrift auseinanderzusetzen, weist den Seminarinhalt des Sprachensteckbriefes zur chinesischen Sprache, den Christine im Vorfeld der schulpraktischen Erprobung des didaktischen Formates ‚mehrsprachiges Lesespiel‘ mit drei chinesischsprachigen Kindern bearbeitet hat, als Informationsquelle aus. Daran anschließend bittet Erik Haas um eine Einschätzung zur Sinnhaftigkeit dieses Seminarbausteins, für den sich Christine dankbar zeigt.

7 Zusammenfassung und Diskussion

Wenn Studierende zur Disposition stehen, werden sie durch die Dozierenden zunächst zögerlich und vorsichtig („glaube ich [...] haben Sie irgendwie [...] vielleicht“, Bsp. 2; „Haben Sie irgendwie mal“, Bsp. 3) oder indirekt („man [...] muss“, Bsp. 1) adressiert, aber konfrontiert – konfrontiert mit dem, was sie zuvor präsentierten, was mitunter auch artefaktgestützt durch Beweismittel im Sinne der Entlarvung erfolgt (Bsp. 2). Was Studierende im Rahmen ihrer Präsentation sagen, kann und wird in der Diskussion unter Umständen gegen sie verwendet werden.

Dies erfordert von den Studierenden eine Selbstpositionierung, wodurch ihnen interaktiv im Vergleich zu anderen Seminarteilnehmer*innen ein erhöhtes Maß an Diskursbereitschaft (vgl. Wenzl 2018) abverlangt wird. Sie können in Bezug auf die Herstellung und Aufrechterhaltung der situativen Interaktionsordnung durch die Adressierung von Dozierenden in eine Interaktionsdyade involviert werden, die der Situation mündlicher Prüfungen ähnelt (vgl. Herzmann & Liegmann 2020). Der von Studierenden wiederholt gewählte Bezugspunkt des Gelingens der Schulpraxis ist ihnen dabei jedoch keine allzu große Hilfe: Wenn Studierende in einem Seminar der universitären Grundschullehrer*innenbildung zur Disposition stehen, stehen sie als Studierende und universitäre Seminarteilnehmer*innen und eben nicht als (angehende) Lehrer*innen zur Disposition. Aus der Perspektive der Dozierenden ist der Bezugspunkt und -maßstab nicht die schulische Praxis, sondern vor allem die kritisch-reflexive Distanz zu dieser Praxis. Als zwei unterscheidbare Praxen (vgl. Leonhard 2018b) ist an der Universität deshalb auch der Vollzug von Praktiken möglich, die als illegitime schulische Praxis ausgewiesen werden: Statt nach schulischen Kriterien zu bewerten, sollen Studierende dem seminaristischen Anspruch nach zuvorderst beobachten und analysieren. Anstelle der Explikation dieser Anforderung wird die Nicht-Erfüllung als solche aber im gleichen ‚Modus‘ bewertet. Es zeigt sich, dass weder die universitäre (Bsp. 1) noch die schulische Praxis (Bsp. 2) unreflektiert übernommen werden sollen. In allen drei Fällen werden zugleich pädagogische Bezugnahmen der Dozierenden sichtbar, etwa wenn Versäumnisse im studentischen Tun als „jetzt gar nicht irgendwie falsch oder nachteilig oder so“ abgemildert werden (Bsp. 1), wenn die anschließende schriftliche Studienleistung als Möglichkeit gerahmt wird, den notwendigen Perspektivwechsel noch zu vollziehen (Bsp. 2) oder wenn Grenzen der fachwissenschaftlichen Expertise der Studierenden sozial akzeptiert sind, solange sie sich interessiert mit den Seminarinhalten auseinandergesetzt haben (Bsp. 3) – schließlich sollen die Studierenden „nicht durch Kritik demotiviert werden“ (Gruschka 2007: 21; vgl. auch Herzmann & Liegmann 2020: 741).

Die in situ hervorgebrachte Referenzialität bezieht sich also erstens auf die unternommenen sprachdidaktischen Anstrengungen der Studierenden, wobei der Umgang mit Seminarvorlagen einen Bezugspunkt der Interaktion bildet. Sie bezieht sich ferner auf das zuvor Gesagte und die Art und Weise wie es von den Studierenden gesagt wurde und damit auf die Präsentationsperformanz, wobei der (Mehrsprachigkeits-) Diskurs und seine Vertreter*innen (die Dozierenden) Normierungen einfordern können, wenn sich im Sprechen über die schulische Praxis zu Lasten der mehrsprachigen Schüler*innen keine kritisch-reflexive Distanz zu dieser ausdrückt. Zudem kann das Wissen der Studierenden explizit befragt werden, ebenso wie in diesem Zuge überprüft werden kann, ob sie wissen, wie sie sich fachwissenschaftliches Wissen beschaffen und aneignen können. Hierbei sind Studierende auch als Evaluierende des Seminarangebotes und darin enthaltener Lerngelegenheiten angesprochen.

8 Fazit

Handelt es sich bei den betrachteten drei Situationen um empirische Beispiele „jene[r] potenziell krisenauslösenden Momente, die für jede Steigerung von Erkenntnis, für jede Überwindung der Alltagswissensbestände, für jede Schärfung der Argumente unhintergebar sind“ (Kollmer 2022: 130)? Die Frage kann auf dieser Datengrundlage nicht abschließend beantwortet werden. Dies liegt einerseits daran, dass die ‚doppelte Involviertheit‘ – wie die professionalisierungstheoretische Heuristik der Interaktionspraxis lautet, die in der zugrundeliegenden Dissertationsstudie in Anschluss an das ‚Lehramtsstudent*insein‘ (Sirtl 2024) und die ‚Figur zweier Praxen‘ (Leonhard 2018b) rekonstruiert wurde – der Interaktionsordnung des universitären Lehrer*innenbildungsseminars zwar performativ und materialisiert innewohnt, das Spannungsfeld der Übernahme und Distanzierung von universitären und schulischen Vorgaben, Routinen und Diskursen in der Lehrer*innenbildung von den Beteiligten bislang aber weitestgehend diffus bearbeitet wird.

Obwohl Bezugsmöglichkeiten auf Fachdidaktik, Fachwissenschaft und die eigene soziale Position in Bezug auf die relevanten Semindiskurse (vgl. Bourdieu 1990) sichtbar werden, kann die Frage ferner nicht abschließend beantwortet werden, weil ‚krisenhafte Momente‘ in Abhängigkeit von der gewählten Perspektive an unterschiedlichen Stellen auftreten können und potentielle Situationen des Erkenntnisgewinns sodann als relevant für den Studiennachweis beziehungsweise im Rahmen des Seminars ‚nur‘ als Anlass für eine weitere wissenschaftliche Auseinandersetzung markiert werden können.

Und dies kann nicht abschließend beantwortet werden, weil der gewählte sozialwissenschaftliche Forschungszugang in Distanz zu den Zielen, Institutionen und Praxen zwar für das empirische Erschließen der Interaktionsordnung geeignet ist, nicht aber für die Bearbeitung von normativen Fragen der Kritik oder Geltung von Maßstäben. Rekonstruiert wurde für diesen Beitrag die Hervorbringung von Bezugnahmen in der Grundschullehrer*innenbildung, wenn Studierende zur Disposition stehen – im praktischen Vollzug, aus der Perspektive der Beteiligten.

Literatur

- Becker, Saskia; Heinzel, Friederike; Kruse, Norbert & Schüler, Lis (2022): Lernformate zur Beobachtung und Reflexion von Mehrsprachigkeit in Grundschulklassen. In: Heinzel, F. & Krasemann, B. (Hrsg.) (2022): Erfahrung und Inklusion. Herausforderungen und Konzepte der Lehrer*innenbildung. Wiesbaden: Springer VS, 273-290.
- Bennewitz, Hedda (2014): „doing teacher“ – Forschung zum Lehrberuf in kulturtheoretischer Perspektive. In: Terhart, E.; Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.) (2014): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster, New York: Waxmann, 262-284.
- Bergmann, Jörg R. (1985): Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit: Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In: Bonß, W. & Hartmann, H. (Hrsg.) (1985): Entzauberte Wissenschaft: zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung. Göttingen: Schwartz, 299-320.
- Bourdieu, Pierre (1990): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller.
- Busch, Brigitta (2017): Mehrsprachigkeit. Wien: facultas.
- Gruschka, Andreas (2007): Präsentieren geht über Studieren? Wie heute das Präsentieren Schule macht. Pädagogische Korrespondenz, Heft 37, 18-36.
- Heinzel, Friederike; Krasemann, Benjamin & Sirtl, Katharina (2019): Studierende bei der Gruppenarbeit im Fallseminar. ‚Protokollieren‘ zwischen Kooperation und distanziert-routinierter Aufgabenbewältigung. In: Tyagunova, T. (Hrsg.) (2019), Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 57-88.
- Heinzel, Friederike & Krasemann, Benjamin (2022): Erfahrung und Inklusion – Herausforderungen für die Lehrer*innenbildung. In: Heinzel, F. & Krasemann, B. (Hrsg.) (2022), Erfahrung und Inklusion. Herausforderungen und Konzepte der Lehrer*innenbildung. Wiesbaden: Springer VS, 9-28.
- Herrle, Matthias (2013): Mikroethnographische Interaktionsforschung. In: Friebertshäuser, B. & Seichter, S. (Hrsg.) (2013), Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 119-152.
- Herrle, Matthias & Dinkelaker, Jörg (2016): Qualitative Analyseverfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung. In: Rauin, U.; Engartner, T. & Herrle, M. (Hrsg.) (2016): Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und aktuelle Anwendungsbeispiele. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 76-129.
- Herzmann, Petra & Liegmann, Anke (2020): Mündliche Prüfungen im Kontext des Forschenden Lernens. (Re-)Adressierungen als Inszenierung studentischer Expertise. Zeitschrift für Pädagogik, 66 Jg., Heft 5, 727-745.

- Hirschauer, Stefan (2015): Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns. In: Hörning, K.-H. & Reuter, J. (Hrsg.) (2015), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: transcript, 73–91.
- Hörning, Karl H. (2004): Soziale Praxis zwischen Beharrung und Neuschöpfung. Ein Erkenntnis- und Theorieproblem. In: Hörning, K. H. & Reuter, J. (Hrsg.) (2004), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: transcript, 19–39.
- Idel, Till-Sebastian; Kramer, Rolf-Torsten & Schierz, Matthias (2018): Berufskultur und Lehrersein. Kulturtheoretische Zugänge in der Lehrerforschung. Thementeil der Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 7. Jg., Heft 7.
- Kollmer, Imke (2022): Die Praxis des Referats. Zur Bearbeitung der Zumutungen der universitären Lehre. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Leonhard, Tobias (2018a): Potenziale einer praxistheoretischen Perspektive auf die Lehrpersonenbildung. In: Leonhard, T.; Košinár, J. & Reintjes, C. (Hrsg.) (2018), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 81–92.
- Leonhard, Tobias (2018b): Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Fridrich, C.; Mayer-Frühwirth, G.; Potzmann, R.; Greller, W. & Petz, R. (Hrsg.) (2018), *Forschungsperspektiven 10*. Münster: LIT, 11–26.
- Leonhard, Tobias; Košinár, Julia & Reintjes, Christian (2018): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Meseth, W. (2013): Die Sequenzanalyse als Methode einer erziehungswissenschaftlichen Empirie pädagogischer Ordnungen. In: Friebertshäuser, B. & Seichter, S. (Hrsg.) (2013): *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim, Basel: Beltz, Juventa, 63–80.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 Jg., Heft 4, 282–301.
- Rendle-Short, Johanna (2006): *The Academic Presentation. Situated Talk in Action*. London, New York: Routledge.
- Schatzki, Theodore R. (2002): *The Site of the Social. A philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. University Park Pennsylvania: Pennsylvania Univ. Press.
- Schnettler, Bernt & Knoblauch, Hubert (2007): *Powerpoint-Präsentationen. Neue Formen der gesellschaftlichen Kommunikation von Wissen*. Konstanz: UVK.
- Schäfer, Hilmar (2013): Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Schüler, Lis (2021): Mehrsprachige Formate. Die *Grundschulzeitschrift*, Heft 328, 16–20.
- Sirtl, Katharina (2024): Die soziale Praxis der Fallarbeit in der Lehrer*innenbildung. *Praxistheoretisch-videografische Einblicke in die Vollzugswirklichkeit kasuistischer Lehre*. Kassel: kassel university press.
- Thole, Werner (2010): Ethnographie des Pädagogischen. Geschichte, konzeptionelle Kontur und Validität einer erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. In: Heinzel, F.; Thole, W.; Cloos, P. & Königeter, S. (Hrsg.) (2010): „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 17–38.
- Tuma, René; Schnettler, Bernt & Knoblauch, Hubert (2013): *Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Tyagunova, Tanya (2017): Interaktionsmanagement im Seminar. Empirische Untersuchungen zu studentischen Partizipationspraktiken. Wiesbaden: Springer VS.
- Wenzl, Thomas (2018): Bildungsanspruch und Interaktionswirklichkeit. Eine vergleichende Analyse der Interaktionsordnungen des klassenöffentlichen Unterrichts und des universitären Seminars. In: Kleeberg-Niepage, A. & Rademacher, S. (Hrsg.) (2018): *Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 171–193.

Autorin

Becker, Saskia, wissenschaftliche Mitarbeiterin am DIPF des Leibniz-Instituts für Bildungsforschung und Bildungsinformation; ehem. wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik an der Universität Kassel, ORCID: 0000-0001-5840-1905

Stefanie Bosse, Christina Cornelius und Nadine Spörer

Pädagogische Beziehungen und verletzende Interaktionen im Praktikum besprechen: Ergebnisse einer Intervention mit Lehramtsstudierenden der Primarstufe

Abstract

Im Rahmen von Praxisphasen im Lehramtsstudium erleben Studierende pädagogische Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden. Die Studierenden befinden sich in einem Ausbildungsprozess und Gespräche zwischen den Lehrkräften als Expert*innen und den Studierenden als Noviz*innen sollen dazu führen die Handlungslogiken der Expert*innen ergründen und nachvollziehen zu können. Die Beobachtungen mit den Lehrkräften zu besprechen, fällt Studierenden oft schwer, insbesondere wenn es sich um unangemessenes pädagogisches Verhalten handelt. In diesem Beitrag wird berichtet, inwieweit Lehramtsstudierende ermutigt werden können solche Gespräche zu führen. In einer wöchentlich stattfindenden Begleitveranstaltung zum ersten Hospitationspraktikum im Studium lernten 68 Primarstufenstudierende Grundlagen zu pädagogischen Beziehungen und die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen kennen. Hinzu kam ein wöchentlicher Austausch zu den gemachten Praktikumserfahrungen. Durch diese Interventionsmaßnahmen konnte die Wahrscheinlichkeit erhöht werden, dass Studierende ihre Erlebnisse mit Lehrkräften besprechen.

Schlüsselwörter: Grundschule; Praxisphasen; Lehramtsstudierende; Pädagogische Beziehung; Reckahner Reflexionen

1 Einleitung

Die Schule ist ein Ort des gemeinsamen Lernens, an dem Schüler*innen und Lehrkräfte viel Zeit miteinander verbringen. Nicht nur die Schüler*innen lernen dort, auch Lehramtsstudierende durchlaufen im Rahmen ihrer universitären Ausbildung unterschiedliche und aufeinander aufbauende Praxisphasen, um eine professionelle Sicht auf den Lehrkräfteberuf zu entwickeln und pädagogische und fachdidaktische Kompetenzen zu erwerben (vgl. Arnold et al. 2010). Sind die Beobachtungen und Erfahrungen im Rahmen solcher Praktika positiv, so erweitern die Studierenden ihr Methodenrepertoire und ihr Kompetenzspektrum und die Absicht, Lehrkraft zu werden, wird gestärkt (vgl. ebd.). Doch wie gehen Studierende damit um, wenn die beobachteten Interaktionen zwischen Lehrkraft und Lernenden verletzend oder beschämend sind und das Verhalten der Lehrkräfte als Grenzen überschreitend wahrgenommen wird? So hat z. B. eine Lehramtsstudentin im 1. Fachsemester im Rahmen eines Hospitationspraktikums an einer Schule die folgende Beobachtung in ihrem Praktikumsbericht beschrieben: „In der Klasse 5c nutzt Frau W. eine halbe Stunde des dritten Blockes, um einen Klassenrat durchzuführen. Mehrere Schülerinnen und Schüler nehmen den Klassenrat nicht ernst und stören durch ihr Dazwischenreden und Quatschen miteinander. Ein Schüler fällt durch sein Stören besonders auf. Frau W. ermahnt die Schüler mehrmals und muss den Klassenrat schließlich beenden. Sie ist verärgert darüber, dass ihr Angebot nicht angenommen wurde und schickt den Schüler, der besonders gestört hat, vor die Tür. Der Schüler steht dort für den Rest der Stunde (ca. zehn Minuten) und muss dabei die Klinke der Tür herunterdrücken. In der Zwischenzeit schreibt Frau W. mit der Klasse ein Diktat. Der fehlende Schüler erhält für seine nicht erbrachte Leistung die Note 6. Frau W. möchte ein Elterngespräch [...]“. In diesem Beispiel hat die Studentin das Verhalten der Lehrkraft in mehrfacher Hinsicht als problematisch empfunden, wie sie in ihrem Praktikumsbericht erläutert. Doch wie wahrscheinlich ist es, dass sie im 1. Fachsemesters ihres Studiums nach der Unterrichtsstunde den Mut findet, die Lehrkraft daraufhin anzusprechen? Aufgrund der Expert*innen – Noviz*innen-Diskrepanz (vgl. Arnold et al. 2010) ist dies eher unwahrscheinlich. In diesem Beitrag soll daher der Frage nachgegangen werden, inwiefern Lehramtsstudierende in Praxisphasen darin bestärkt werden können, an ihrem Ausbildungsort Schule Unterrichtsbeobachtungen und Konfliktsituationen zu thematisieren.

2 Praxisphasen im Lehramtsstudium

Im Rahmen von Lehramtsstudiengängen sind Praxisphasen ein zentraler Baustein, um fachwissenschaftliche und fachdidaktische Erkenntnisse aus der Universität mit dem Schulalltag in Beziehung zu setzen. Darüber hinaus sollen

Lehramtsstudierende im Praktikum eine präzisere Vorstellung vom Beruf entwickeln und professionelle Handlungskompetenzen aufbauen (vgl. Baumert & Kunter 2011). In der Regel sind verschiedene Praxisphasen mit unterschiedlichen Zielsetzungen versehen: Eingangs-/Einführungs- und Orientierungspraktika dienen dem ersten Kennenlernen der Berufsanforderungen. In fachdidaktischen Praktika und im Praxissemester/Schulpraktikum erproben sich die Studierenden, indem sie Stunden(teile) selbst planen, durchführen und evaluieren. Als verbindliche Grundlage für die Kompetenzen im Lehramtsstudium und damit einhergehend auch für die Praxisphasen gelten studienortsunabhängig die Standards für die Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK 2004). In einem Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK) aus dem Jahr 2023 zur Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht wird ein Modell zum kumulativen Kompetenzaufbau in der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung vorgestellt, das die praktischen Lerngelegenheiten sukzessive erhöht, so dass die Studierenden nachhaltig und nicht überfordernd Professionswissen und -können aufbauen können. Die Forschungsergebnisse zu Kompetenzveränderungen von Studierenden in Praxisphasen beziehen sich bislang größtenteils auf Praktika, in denen Studierende selbst unterrichten. Exemplarisch sei hier auf das Herausgeberwerk von Reintjes et al. (2022) hingewiesen. Professionsbezogene Selbsteinschätzungen von Studierenden zu Beginn ihres Studiums werden hingegen selten erforscht (vgl. Trumpp et al. 2023).

3 Kinderrechte und pädagogische Beziehungen

Lehramtsstudierende und im Beruf stehende Lehrkräfte sollten Kenntnis über die Kinderrechte haben, um die Inhalte an die Kinder und Jugendlichen weiterzugeben. Die Konvention über die Rechte des Kindes (UN-KRK) wurde 1989 beschlossen und 1992 in Deutschland ratifiziert. Darin wird das Verhältnis zwischen Kindern und erwachsenen Personen als asymmetrisch beschrieben: „Erwachsene tragen Verantwortung für Kinder, nicht jedoch umgekehrt Kinder in gleicher Weise wie Erwachsene.“ (Maywald 2012: 15). Daraus folgt, dass Kinder und Jugendliche Schutz, Förderung und Beteiligung brauchen. In den Schulen kommt es nicht nur darauf an, die Kinderrechte zu vermitteln, sondern sie auch im schulischen Alltag zu leben und pädagogische Beziehungen aufzubauen, die geeignet sind, die Entwicklung von Heranwachsenden positiv zu unterstützen (vgl. Helsper & Hummrich 2009). Pädagogische Beziehungen sind dadurch charakterisiert, dass sie für eine abgegrenzte Zeitspanne relevant sind und in einer definierten Umwelt, einem Lehr-Lern-Setting, stattfinden. Aus letzterem ergibt sich zudem, dass pädagogische Beziehungen auf

einem Expert*innen-Noviz*innen-Verhältnis beruhen und daher als asymmetrisch gelten. Im Vergleich zu Eltern-Kind-Beziehungen weisen sie zudem eine andere emotionale Qualität auf (vgl. Arnold et al. 2010; Böhle et al. 2012; Scherzinger & Wettstein 2022).

In der Forschung werden pädagogische Beziehungen – sichtbar über Interaktionen zwischen Lehrkräften und Lernenden – als komplex angesehen. Wenngleich gezeigt werden konnte, dass gute pädagogische Beziehungen zum Wohlbefinden und zur psychischen Gesundheit von Schüler*innen und Lehrkräften beitragen (vgl. Scherzinger & Wettstein 2021), gibt es vergleichsweise wenige Studien, die Erkenntnisse darüber vermitteln, wie gut pädagogische Beziehungen in Schulen sind und welche Faktoren die Ausbildung positiver pädagogischer Beziehungen beeinflussen. Etwas ältere Studien zum Ist-Stand von Krumm und Kolleg*innen zeigten eindrücklich, dass pädagogisches Fehlverhalten von Lehrkräften in umfangreichem Maße im schulischen Alltag zu finden ist (vgl. Krumm & Eckstein 2002; Krumm 2003; Krumm & Weiß 2005). Im Rahmen des Forschungsprojekts „Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern“ (INTAKT; vgl. Prengel et al. 2016) wurden über mehrere Jahre Situationen aus pädagogischen Einrichtungen von Studierenden beobachtet und anschließend sowohl durch Studierende als auch Projektmitarbeitende kategorisiert. Es zeigte sich, dass ein bedeutsamer Teil der beobachteten Interaktionen als anerkennend oder neutral betrachtet werden kann, jedoch ungefähr jede fünfte Interaktion als verletzend kategorisiert wurde (vgl. Prengel et al. 2016). Zudem wurden verschiedene Formen der Anerkennung (z. B. Loben, Ermutigen, Benennen des Erreichten, Konstruktive Grenzsetzung) und Formen der Verletzung (z. B. Bloßstellen, Anschreien, Ausschließen, Ignorieren, Ungleichbehandlungen) deutlich (vgl. ebd.).

Ausgehend von den Daten des INTAKT-Projektes fanden sich seit 2011 regelmäßig Expert*innen in einem Arbeitskreis Menschenrechtsbildung zusammen, um Grundsätze für pädagogisch tätige Personen zu entwickeln, die im Sinne der Kinderrechte dazu beitragen, pädagogisch verantwortungsvoll zu handeln und pädagogische Beziehungen zu stärken. Entstanden sind die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte et al. 2017). Die Reckahner Reflexionen enthalten zehn Leitlinien, die einordnen, was in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ethisch begründet und ethisch unzulässig ist. Gerichtet an Lehrpersonen, pädagogische Fachkräfte sowie verantwortliche Erwachsene im Bildungswesen, sollen sie zur Reflexion ihres pädagogischen Handelns angeregt werden und damit die professionelle Entwicklung unterstützen. Die Leitlinien können als professionelle Selbstverpflichtung angesehen werden (vgl. Prengel 2020) und sind in diesem Sinne normativ.

In einer Studie von Lambrecht und Bosse (2020) wurde bereits erfolgreich versucht, Studierende für pädagogische Interaktionen allgemein und für verletzendes Lehrkraftverhalten im Besonderen im Sinne der Reckahner Reflexionen zu sensibilisieren. Die Studierenden waren bereits nach wenigen Inputphasen zu den Reckahner Reflexionen in der Lage Szenen aus dem Schulalltag präziser einzuschätzen.

4 Forschungsdesiderat und Ableitung der Fragestellungen

Studierende nehmen sich im Praktikum häufig als Lernende bzw. Noviz*innen und noch nicht als gleichberechtigte Lehrpersonen wahr, insbesondere in den frühen Praxisphasen eines Lehramtsstudiums (vgl. Trumpa et al. 2023). Aus diesem Grund wird in diesem Beitrag zunächst der Frage nachgegangen, inwiefern sich Studierende in ihrer ersten Praxisphase trauen, verschiedene Aspekte bezüglich des Berufs einer Lehrkraft in der Praktikumschule zu thematisieren. Es wird erwartet, dass allgemeine Themen wie persönliche Entwicklungsmöglichkeiten im Beruf eher angesprochen werden als unangemessenes Unterrichtsverhalten, das bei der betreuenden Lehrkraft beobachtet wird.

Prengel et al. (2016) konnten zeigen, dass Studierende in Praxisphasen mit unangemessenem pädagogischen Handeln von Lehrkräften konfrontiert werden. Doch wie können Studierende dabei unterstützt werden, unangemessenes Verhalten von Lehrkräften anzusprechen? Die Reckahner Reflexionen enthalten Leitlinien für pädagogisch tätige Personen und stellen somit eine Möglichkeit dar, pädagogische Beziehungen zu analysieren, einzuordnen und zu gestalten (Deutsches Institut für Menschenrechte et al. 2017). Inwiefern die Thematisierung pädagogischer Beziehungsgestaltung auf der Grundlage der Reckahner Reflexionen geeignet ist, um das Selbstvertrauen Studierender zu stärken, pädagogisch unangemessenes Verhalten anzusprechen, muss bislang jedoch offenbleiben. Daher lautet die zweite Fragestellung: Gelingt es in einer das Praktikum begleitenden Lehrveranstaltung, welche die Reckahner Reflexionen integriert, Studierende dazu zu ermutigen unangemessenes pädagogisches Verhalten von Lehrkräften zu thematisieren?

5 Methode

Um die Fragestellungen zu beantworten, wurden Studierende des Lehramts Primarstufe der Universität Potsdam vor und nach ihrem ersten universitären Schulpraktikum befragt. Das hier begleitete schulische Praktikum findet im ersten oder zweiten Bachelorsemester statt. Die Studierenden hospitiere-

ren dabei einmal wöchentlich an zehn aufeinander folgenden Schulwochen in einer Grundschule. Ziel dieses Praktikums ist es, die Berufsanforderungen kennenzulernen und einen bewussten Wechsel von der bisherigen Rolle als Schüler*in hin zu einer professionellen Rolle einzunehmen. Dazu erhalten die Studierenden verschiedene Beobachtungsaufgaben zu den Bereichen Klassenmanagement, pädagogische Beziehungen und Lehrkräftegesundheit. Auf Seiten der Schule unterstützt sie eine Lehrkraft als Mentor*in. Das Praktikum wird durch eine wöchentlich stattfindende universitäre Lehrveranstaltung begleitet. An der Pre-Befragung vor dem Praktikum nahmen im Sommersemester 2024 insgesamt 68 Studierende teil. An der Post-Befragung, die unmittelbar nach dem Abschluss des Praktikums durchgeführt wurde, nahmen 51 Studierende teil. Aufgrund der Freiwilligkeit an der Datenerhebung liegen Daten von lediglich 36 Studierenden vor, die zu beiden Messzeitpunkten an den Befragungen teilgenommen haben. In der Eingangsbefragung waren 51 weibliche, 14 männliche und eine diverse Person. Die Studierenden waren im Mittel 20.7 ($SD = 3.1$) Jahre alt und bis auf eine Person im 2. Fachsemester. 69 % hatten bereits praktische Erfahrungen in der Schule, zum Beispiel durch Freiwilligendienste.

In der Pre-Befragung sollten die Studierenden bei der Frage „Würden Sie sich im Praktikum trauen mit der Lehrkraft über folgende Dinge zu sprechen?“ sechs Items zu allgemeinen Aspekten des Lehrkräfteberufs (z. B. „Umgang mit Eltern“) und vier Items zu unangemessenem pädagogischen Verhalten (z. B. „wenn die Lehrkraft ein Kind im Unterricht bloßstellt“) auf einer Skala von 1 (gar nicht) bis 10 (auf jeden Fall) einschätzen. In der Post-Befragung nach dem Praktikum blieben die Items gleich, die einleitende Frage hieß: „Würden Sie sich in weiteren Praxisphasen trauen, mit der Lehrkraft über folgende Dinge zu sprechen?“ Sowohl die Fragen als auch die Items wurden für diese Studie entwickelt.

Zwischen den beiden Befragungen fand das Praktikum statt. In der begleitenden wöchentlichen Lehrveranstaltung erfolgten die Interventionsmaßnahmen. So wurde jeweils zu Beginn einer jeder Seminarsitzung ein „Praktikumstalker“, zunächst in der Kleingruppe und anschließend im Plenum, durchgeführt, bei dem über Besonderheiten des jeweiligen zurückliegenden Praktikums-tages gesprochen wurde. Darüber hinaus gab es eine eigene Sitzung zum Thema pädagogische Beziehungen, in der auch die Reckahner Reflexionen vorgestellt wurden. In einer weiteren Sitzung wurde besprochen, wie ein schwieriges Gespräch mit der*dem Mentor*in ablaufen kann. Ein Informationsflyer „Wie kommuniziere ich meine Erfahrungen?“ stand den Studierenden permanent zur Verfügung.

Für die Analysen wurden t-Tests berechnet.

6 Ergebnisse

Für die erste Fragestellung wurde auf die Daten der Eingangsbefragung ($N = 68$ Studierende) zurückgegriffen. Es zeigte sich ein Unterschied zwischen den beiden Skalen der allgemeinen Aspekte des Lehrkräfteberufs ($M = 7.55$, $SD = 1.18$, $\alpha = .727$) und dem unangemessenen pädagogischen Verhalten von Lehrkräften ($M = 6.66$, $SD = 1.92$, $\alpha = .867$). Der Unterschied war mit einer Mittelwertdifferenz von $M_{diff} = 0.89$, $T = 4.36$ signifikant ($p < .001$).

Bei der zweiten Fragestellung wurden die Veränderungen über die Zeit zunächst für die beiden Skalen mittels t-Test überprüft. Es zeigte sich ein signifikanter Unterschied für die Skala zum unangemessenen pädagogischen Verhalten. Die erste Skala verfehlte knapp das Signifikanzniveau von $p < .05$. Um daher detailliertere Einblicke in die Veränderungen zu gewinnen, wurde zudem auf Einzelitemebene ebenfalls mit t-Tests betrachtet, welche Einschätzungen sich signifikant veränderten. Grundlage der Analysen waren nun diejenigen 36 Studierenden, die Angaben zu beiden Messzeitpunkten gemacht hatten. Tabelle 1 zeigt für den überwiegenden Teil der Items signifikante Mittelwerterhöhungen:

Tab. 1: Mittelwertunterschiede und Effektstärken (d) zwischen beiden Befragungen. Skala: 1 = *gar nicht* bis 10 = *auf jeden Fall*. $N = 36$ Studierende.

Skalen und zugehörige Items	M_{pre} (SD)	M_{post} (SD)	T	p	d
Allgemeine Aspekte des Lehrkräfteberufs					
1. persönliche Entwicklungsmöglichkeiten im Beruf	8.08 (1.69)	8.94 (1.37)	2.22	.015	1.9
2. Umgang mit Eltern	9.00 (1.26)	9.40 (1.06)	1.91	.065	1.2
3. Umgang mit Belastungen	8.03 (1.56)	9.11 (1.11)	3.50	.001	1.8
4. Stimmung im Kollegium	6.63 (2.32)	7.71 (1.88)	2.85	.007	2.3
5. ... wenn die Lehrkraft innovative Unterrichtsmethoden verwendet.	9.00 (1.00)	9.12 (1.29)	0.44	.661	1.5
6. ... wenn die Lehrkraft langweilige Unterrichtsmethoden verwendet.	4.92 (2.56)	6.25 (1.80)	2.91	.006	2.7

Skalen und zugehörige Items	M_{pre} (SD)	M_{post} (SD)	T	p	d
Unangemessenes pädagogisches Verhalten					
1. ... wenn die Lehrkraft Noten oder andere Bewertungen öffentlich anspricht.	5.83 (1.86)	7.54 (1.84)	5.01	<.001	2.0
2. ... wenn die Lehrkraft ein Kind im Unterricht bloßstellt.	6.37 (2.30)	8.26 (1.85)	5.25	<.001	2.1
3. ... wenn die Lehrkraft ein weinendes Kind nicht tröstet.	6.20 (2.46)	7.91 (1.85)	4.01	<.001	2.5
4. ... wenn die Lehrkraft ein Kind rassistisch beleidigt.	8.11 (2.13)	9.09 (1.30)	2.78	.009	2.1

7 Diskussion

Mittels der vorliegenden Untersuchung sollte zweierlei betrachtet werden: Zum einen, ob allgemeine Aspekte des Lehrkräfteberufs von Studierenden eher angesprochen werden als beobachtetes unangemessenes Unterrichtsverhalten, zum anderen, inwiefern es im Rahmen einer das Praktikum begleitenden Lehrveranstaltung gelingt, Studierende dazu zu ermutigen unangemessenes pädagogisches Verhalten von Lehrkräften zu thematisieren. Die erste Frage kann deutlich bejaht werden. Wie zu erwarten, schätzten sich die Studierenden zu Beginn ihres Studiums und vor Beginn ihres ersten Praktikums so ein, dass es ihnen leichter fallen würde, allgemeine Aspekte rund um den Lehrkräfteberuf anzusprechen, im Vergleich zu unangemessenem pädagogischen Verhalten durch die beobachteten Lehrkräfte. Durch das Praktikum und die intervenierenden Maßnahmen in der Begleitveranstaltung erhöhten sich die Mittelwerte auf nahezu allen Items. Die Selbsteinschätzungen fielen somit positiver aus, sodass von einem „Mut-Zuwachs“ gesprochen werden kann. Dieser kann darauf zurückgeführt werden, dass die Studierenden in der begleitenden Lehrveranstaltung mehrfach angeregt wurden auch schwierige Gespräche mit ihren Mentor*innen zu führen. Die Auseinandersetzung mit den Reckahner Reflexionen (Deutsches Institut für Menschenrechte et al. 2017) und die wiederholte Ermutigung im Sinne der Kinderrechte zu handeln, schien die Bereitschaft der Studierenden für Aussprachen zu erhöhen. In den Lehrveranstaltungen schilderten die Studierenden gleichwohl die Hierarchie, bei der ihrer Meinung nach die Lehrkräfte deutlich weiter oben stehen als sie selbst, als hemmend. Im Hinblick auf den kumulativen Kompetenzaufbau (SWK 2024) vom professionellen Wissen zu professionellem Handeln wird es umso wichtiger die Selbstwirksamkeit der Studierenden zu stärken. Sie müssen

verstehen, dass sie – auch schon zu Beginn des Lehramtsstudiums – etwas bewirken können, aus fachdidaktischer und vor allem aus pädagogischer Sicht. In der vorliegenden Untersuchung wird die Aussagekraft der Befunde durch verschiedene Aspekte limitiert. So ist der Stichprobenumfang insbesondere für den Längsschnitt derzeit noch gering. Die Befragungen und die Kurzintervention sollen aber nach dieser ersten Erprobung in jedem Semester durchgeführt werden, so dass die Zahl der teilnehmenden Studierenden steigen wird und perspektivisch auch ein Vergleich von Kohorten möglich sein wird. Des Weiteren fehlt eine No-Treatment-Kontrollgruppe oder auch eine Kontrollgruppe, die eine andere Form der Praktikumsbegleitung und somit eine alternative Intervention erhält. Um dies umzusetzen, sollte geprüft werden, inwiefern ein Vergleich mit anderen universitären Standorten möglich ist, die ebenfalls Begleitveranstaltungen für schulische Praktika im ersten oder zweiten Bachelorsemester des Lehramtsstudiums anbieten. Schließlich liegt eine weitere Limitation darin, dass der Fragebogen aus statistischer Sicht noch nicht im Hinblick auf die Gütekriterien untersucht und aus inhaltlicher Sicht lediglich vermutete Handlungen erfragt wurden und nicht, ob tatsächlich Gespräche mit den Lehrkräften stattgefunden haben. Dies wird ab den kommenden Semestern dezidiert erfragt werden.

Trotz der genannten Limitationen ist die vorliegende Untersuchung ein wichtiger Hinweis für die Notwendigkeit Studierenden aufzuzeigen, dass sie bereits zu Beginn ihres Lehramtsstudiums pädagogisch verantwortlich handeln können. Stellvertretend sei hierfür ein weiteres Zitat einer Studentin aus ihrem Praktikumsbericht angefügt: „Durch die Auseinandersetzung mit den Reckahner Reflexionen (Deutsches Institut für Menschenrechte et al. 2017) wurde mir klar, dass einige Lehrkräfte an der [...]schule den Kindern demütigend gegenübertraten [...]. Dies bestärkte mich darin, auf meine innere Intuition zu vertrauen, wenn es um zwischenmenschliche Beziehungen geht. Im Seminar ermutigt zu werden, Situationen bei den Lehrkräften anzusprechen, mit denen ich nicht einverstanden bin, empfand ich als äußerst wertvoll, auch wenn ich leider zugeben muss, dass mir oft der Mut dazu fehlte. Mein Ziel für zukünftige Praktika ist es, ethisch verwerfliche Situationen häufiger anzusprechen und meinen Standpunkt zu vertreten.“

Literatur

- Arnold, Karl-Heinz; Hascher, Tina; Messner, Rudolf; Niggli, Alois; Patry, Jean-Luc & Rahm, Sybille (Hrsg.) (2010): Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhle, Andreas; Grosse, Martin; Schröder, Mark & van den Berg, Willi (2012): Beziehungsarbeit unter den Bedingungen von Freiwilligkeit und Zwang. Soziale Passagen, 4. Jg., Heft 2, 183–202.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, 29–53.
- Deutsches Institut für Menschenrechte; Deutsches Jugendinstitut e.V.; MenschenRechtsZentrum an der Universität Potsdam & Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e.V. an der Universität Potsdam (Hrsg.). (2017): Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen: Rochow-Edition, http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Reckahner_Reflexionen/Broschue-re_Reckahner_Reflexionen.pdf [letzter Zugriff am 12.02.2025].
- Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (2022): Kinderrechte, <https://www.kinderrechte.de/> [letzter Zugriff am 12.02.2025].
- Helsper, Werner & Hummrich, Merle (2009): Lehrer-Schüler-Beziehung. In: Lenz, K. & Nestmann, F. (Hrsg.) (2009): Handbuch persönliche Beziehungen. Weinheim: Juventa, 605–630.
- Krumm, Volker (2003): Wie Lehrer Schüler disziplinieren. Ein Beitrag zur „Schwarzen Pädagogik“. Pädagogik, 55. Jg., Heft 12, 30–34.
- Krumm, Volker & Eckstein, Kirstin (2002): Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule? Befunde aus einer Untersuchung über Lehrerverhalten, das Schüler und manche Eltern krank macht. Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft, 6. Jg., Heft 1, 21–39.
- Krumm, Volker & Weiß, Susanne (2005): Was Lehrer Schülern antun. Ein Tabu in der Forschung über ‚Gewalt in der Schule‘. In: Grunder, H. (Hrsg.), „Und nun endlich an die Arbeit!“. Fremdbilder und Professionalisierung im Lehrerberuf. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 252–266.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [letzter Zugriff am 20.06.2025].
- Lambrecht, Jennifer & Bosse, Stefanie (2020): Lässt sich die Reflexionsfähigkeit von angehenden Lehrkräften verändern? Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer_innenbildung?, 3. Jg., Heft 2, 137–150.
- Maywald, J. (2012): Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen - umsetzen - wahren; Für Kindergarten, Schule und Jugendhilfe (0-18 Jahre). Weinheim: Beltz.
- Prenzel, Annedore; Tellisch, Christin; Wohne, Anne & Zapf, Antje (2016). Lehrforschungsprojekte zur Qualität pädagogischer Beziehungen. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 34. Jg., Heft 2, 150–157.
- Prenzel, Annedore (2020): Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen. Weinheim: Beltz.
- Scherzinger, Marion & Wettstein, Alexander (2022): Beziehungen in der Schule gestalten. Für ein gelingendes Miteinander. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2023). Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023_Gutachten_Lehrkraeftebildung_Zusammenfassung.pdf [letzter Zugriff am 20.6.25].
- Trumpa, Silke; Bennewitz, Hedda; Rehm, Isolde & Grabosch, Anna (2023): „Mein Bild von mir als Lehrperson“. Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 6. Jg, Heft 1, 419–434.

Autorinnen

Bosse, Stefanie, Dr. phil., Akademische Mitarbeiterin an der Professur für Psychologische Grundschulpädagogik der Universität Potsdam, ORCID: 0000-0003-4973-3574

Cornelius, Christina, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Grundschulpädagogik und Lehr-Lernforschung an der Universität Potsdam, ORCID: 0009-0005-4287-4878

Spörer, Nadine, Prof. Dr. phil., Professorin für Psychologische Grundschulpädagogik an der Universität Potsdam, ORCID: 0000-0001-8840-9377

*Sarah Désirée Lange, Anna Plohmer und
Sanna Pohlmann-Rother*

Positionierungen von Grundschullehrkräften zwischen Befürwortung, Ambivalenz und Ablehnung – Ausprägungen der Überzeu- gungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit

Abstract

Lehrkräfteüberzeugungen sind zentral für den professionellen Umgang mit Mehrsprachigkeit und die Gestaltung entsprechender Lernprozesse im Unterricht. Mit der DFG-geförderten BLUME II-Vignettenstudie („ÜBerzeugungen von GrundschulLehrkräften zum Umgang mit MEhrsprachigkeit“) wird das Ziel verfolgt, die Überzeugungen der Grundschullehrkräfte in ihrer Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit empirisch zu erfassen und zu analysieren. Die BLUME-Studie kann in der Professionsforschung wie auch in der Mehrsprachigkeitsforschung verortet werden. Im vorliegenden Beitrag werden die Ausprägungen der Überzeugungen der befragten Grundschullehrkräfte beschrieben. Als Indikatoren für die Überzeugungen der Lehrkräfte wurden Positionierungsaussagen identifiziert, die situationsunabhängige und präzise Aussagen darstellen und zu einem induktiv-deduktiven Kategoriensystem verdichtet wurden. Die Ergebnisse zeigen eine hohe Ausdifferenziertheit der Ausprägungen der Überzeugungen von Grundschullehrkräften zwischen starker Befürwortung bis hin zu starker Ablehnung, die sich in ihrer Intensität unterscheiden. Neben den Extrempolen werden auch bedeutsame Zwischenfacetten sichtbar. Zudem werden in den Ergebnissen Hierarchisierungen von den Lehrkräfte vorgenommen zwischen dem Deutschen und den Familiensprachen der Kinder. Darüber hinaus zeigen die Lehrkräfte Ambivalenzen im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht sowie Reflexionsvermögen hinsichtlich der eigenen Positionierungen im Kontext ihrer individuellen pädagogischen Professionalität. Mit dem vorliegenden qualitativ-empirischen Vorgehen gelingt es, die theoretisch angenommene Bandbreite der Ausprägungen der Überzeugungen der Lehrkräfte sichtbar zu machen.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeit; Überzeugungen; Grundschullehrkräfte; Ambivalenzen; Positionierungen

1 Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit in der Grundschule

Überzeugungen von Grundschullehrkräften sind ein zentraler Bestandteil ihrer professionellen Kompetenz, da sie maßgeblich beeinflussen, wie Lehrkräfte mit Mehrsprachigkeit im Unterricht umgehen und entsprechende Lernprozesse gestalten. Nachfolgend werden diese Konzepte erläutert, ehe der Forschungsstand zu Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit dargestellt wird.

1.1 Mehrsprachigkeit als Ressource in der Grundschule

Im Fokus der BLUME-Studie steht die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, die sprachliche Heterogenität im Grundschulunterricht prägt und ein zentrales Kennzeichen von Grundschulklassen darstellt (Grosjean 2020; Tracy 2014). Im Sinne einer individuellen, lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Grundschulkindern wird diese ausgehend von einem weiten Verständnis unabhängig von sprachlichen Kompetenzen betrachtet (Gogolin 2017; Fürstenau 2017; Plohmer et al. 2026). Lebensweltlich mehrsprachig, im alltäglichen Kontakt mit mehreren Sprachen aufwachsende Grundschulkinder veranlassen Pädagog*innen und Bildungsverantwortliche dazu, bislang häufig einsprachige Lehr-Lernsettings zu hinterfragen (Alisaari et al. 2021) und den Perspektivenwechsel hin zu einer ressourcenorientierten Sicht zu einzuleiten (Gogolin 2017; Lange et al. 2023). Wie können die mehrsprachigen Ressourcen von Grundschulkindern lernförderlich in den Grundschulunterricht einbezogen werden? Eine Antwort bieten die fünf didaktischen Funktionen zum lernförderlichen Einbezug von Familiensprachen in den Unterricht als zentrales Ergebnis der Theoriearbeit im Rahmen der BLUME-Studie (Lange & Pohlmann-Rother 2025). Es wurde eine identitätsstiftende, soziale, spracherwerbsstützende, diskriminierungskritische, fachliche und kulturelle didaktische Funktion herausgearbeitet. Der Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Unterricht kann bspw. im Sinne der identitätstiftenden didaktischen Funktion bei den Schüler*innen ein Identitätsbewusstsein fördern sowie zur Stärkung des Selbstkonzepts und damit zur Identitätsentwicklung der Schüler*innen beitragen (Krumm 2020).

1.2 Überzeugungen von Grundschullehrkräften als ‚messy concept‘

Überzeugungen können die Art und Weise beeinflussen, wie Lehrkräfte ihren Unterricht planen, welche Entscheidungen sie im Unterricht treffen; auch ein Einfluss auf das Verhalten und unterrichtliche Handeln einer Lehrkraft wird angenommen (Fives & Buehl 2012; Skott 2015). Dieser hohen Relevanz von Überzeugungen für das unterrichtliche Handeln steht die theoretische Begriffsdiffusität gegenüber und die damit einhergehenden und daraus resultieren-

den methodischen Unklarheiten hinsichtlich deren empirischer Operationalisierung (vgl. Pajares 1992). Da ein geteiltes Begriffsverständnis zum Konzept der Überzeugungen bislang noch ausstand, wurde von den Autor*innen der Versuch unternommen, das Konzept der Überzeugungen (als deutsche Übersetzung von *Teacher Beliefs*) anhand von Merkmalsbündeln zu konkretisieren. Als Verdichtung der vorliegenden Beschreibungen (z. B. Fischer 2018; Fives & Buehl 2012; Reusser & Pauli 2014; Skott 2015) schlagen Lange und Plohmer (2025) konkretisiert die begriffliche Klärung der Überzeugungen von Lehrkräften mittels sechs charakteristischer Merkmale vor: Überzeugungen sind in Überzeugungssystemen organisiert, zeichnen sich durch Stabilität, Veränderbarkeit und Individualität aus und werden subjektiv als wahr angesehen; die Verwobenheit von kognitiven und affektiven Anteilen ist spezifisch sowie die Zugänglichkeit eingeschränkt; Überzeugungen von Lehrkräften lassen sich je nach Bezugspunkt in Schule und Unterricht unterscheiden.

1.3 Überzeugungen von (angehenden) Grundschullehrkräften zum Umgang mit Mehrsprachigkeit

Berufsbezogene Überzeugungen sind immer auf eine bestimmte berufliche Anforderung gerichtet (Lange & Plohmer 2025) – zum Beispiel auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit – und werden als Verständnis und pädagogisches Denken der Lehrkräfte beschrieben bspw. über Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Lernende (Lundberg 2019). Der Umgang mit Mehrsprachigkeit – insbesondere in Bezug auf die Überzeugungen berufstätiger Grundschullehrkräfte – stellt ein Forschungsdesiderat dar, dem mit der BLUME-Studie nachgekommen wird (Lange et al. 2025; Lange et al. 2026).

Die Ergebnisse aktueller Studien weisen überwiegend auf befürwortende Überzeugungen von Grundschullehrkräften zu Mehrsprachigkeit im Unterricht hin. Beispielsweise konnten Kimanen und Kolleg*innen (2019) in ihrer quantitativen Studie mit Lehrkräften ($N=103$) und Lehramtstudierenden ($N=78$) zeigen, dass diese grundsätzlich positive Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit im Unterricht besitzen. Lundberg (2018) konnte mit einer Gruppe von 40 Grundschullehrkräften mithilfe der Q-Methode (Müller & Kals 2004) neben Lehrkräften, die Mehrsprachigkeit im Unterricht als Vorteil ansehen, auch eine Gruppe von Lehrkräften identifizieren, die eine eher kritische Sichtweise gegenüber Mehrsprachigkeit im Unterricht vertreten. In einem Scoping Review zu den berufsbezogenen Beliefs von Grundschullehrkräften resümieren Lange und Polat (2024), dass die Ergebnisse in ablehnende, moderate und unterstützende Überzeugungen der Lehrkräfte zum Umgang mit Mehrsprachigkeit differenziert werden können.

Bislang wurde in Studien zu den Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit der Blick auf *berufstätige* Grundschullehrkräfte vernachlässigt. Zudem wurde die Heterogenitätsfacette Mehrsprachigkeit nicht dezidiert fokussiert und Überzeugungen nicht in der notwendigen Differenziertheit und Vielschichtigkeit erfasst.

An diesen Forschungsdesideraten setzt die vorliegende Studie an, die der folgenden Forschungsfrage nachgeht: *Wie sind die Überzeugungen von berufstätigen Grundschullehrkräften bezogen auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht ausgeprägt?*

2 Methodischer Zugang

Die BLUME-Studie besteht aus fünf Teilstudien. Die empirische Datengrundlage, die dem vorliegenden Beitrag zugrunde liegt, wurde im Rahmen der DFG-geförderten Studie BLUME II-Vignettenstudie, einer Teilstudie der BLUME-Studie, erhoben (vgl. Lange et al. 2025). Mit der DFG-geförderten BLUME II-Vignettenstudie wird das Ziel verfolgt, die Überzeugungen der Grundschullehrkräfte in ihrer Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit empirisch zu erfassen und damit die bisher dominierende Binarität von mehrsprachigkeitsbefürwortenden und ablehnenden Überzeugungen zu erweitern.

Datenerhebung & Stichprobe: Die Stichprobe der vorliegenden Studie umfasst $N=43$ Grundschullehrkräfte in sechs verschiedenen Bundesländern (vgl. Lange & Pohlmann-Rother 2024). Um eine differenzierte Stichprobe zu erhalten, wurde ein qualitativer Stichprobenplan zugrundegelegt. Die im Rahmen der BLUME-Studie entwickelte Anlage des Interviews gliedert sich in eine narrative Einstiegsphase mit offener Fragestellung (Teil 1) und eine Vignettenphase (Teil 2), in der die Lehrkräfte zu theoretisch entwickelten Unterrichtsvignetten Position beziehen (vgl. Lange & Plohmer 2025). Jeder Unterrichtsvignette lag eine im Rahmen der BLUME-Studie entwickelte didaktische Funktion von Mehrsprachigkeit im Unterricht zugrunde. Anschließend wurden die Lehrkräfte gebeten, eine *Concept Map* zu erstellen, indem sie Begriffskarten zueinander in Beziehung setzten. Der Prozess wurde mit lautem Denken begleitet (Teil 3; vgl. Plohmer & Lange 2025). Für die vorliegende Auswertung wurde vorrangig Teil 1 des Interviews berücksichtigt.

Positionierungsaussagen als Zugang zu den Überzeugungen: Die Datenauswertung erfolgte anhand der qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker 2024) in drei Schritten: (1) Basiskodierung, (2) induktiv-deduktive Kategorienbildung, (3) Systematisierung in Oberbereiche. Um der Herausforderung

nachzukommen, die Überzeugungen in den Beschreibungen und Begründungen im Vignetteninterview sichtbar zu machen, wurde zunächst die (1) Basiskodierung von *Positionierungsaussagen* durchgeführt. Die identifizierten Positionierungsaussagen zeichnen sich dadurch aus, dass sie eine subjektive Bewertung der Lehrkräfte darstellen und eine klare und eindeutige eigene Positionierung zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht mit inhaltlichem *Ich*-Bezug aufweisen. Ausgehend davon wurde (2) induktiv-deduktiv ein Kategoriensystem gebildet (Kuckartz & Rädiker 2024). Das so entstandene Kategoriensystem umfasst neun Oberkategorien und beschreibt die gesamte Bandbreite mehrsprachigkeitsbezogener Positionierungen der interviewten Lehrkräfte zu Mehrsprachigkeit im Unterricht. Abschließend wurden die Kategorien zur Übersichtlichkeit in (3) vier übergeordnete Bereiche systematisiert. Die Auswertung erfolgte in zwei unabhängigen Kodierdurchgängen und wurde im Forschungsteam konsensuell kodiert (Hopf & Schmidt 1993).

Ergebnisse zu den Ausprägungen der Überzeugungen

Die Ausprägungen der Überzeugungen von Grundschullehrkräften zu Mehrsprachigkeit im Unterricht lassen sich in vier übergeordneten Bereichen beschreiben, die durch Ober- und Unterkategorien ausdifferenziert werden (s. Tab. 1): (A) mehrsprachigkeitsbefürwortende Überzeugungen, (B) Hierarchisierungen zwischen dem Deutschen und Familiensprachen, (C) mehrsprachigkeitsablehnende Kategorien, (D) Reflexion und Abwägen der eigenen Sichtweise zu Mehrsprachigkeit.

Tab. 1: Induktiv-deduktives Kategoriensystem zu den Ausprägungen der Überzeugungen der befragten Lehrkräfte (vgl. Lange et al. 2025)

A Mehrsprachigkeitsbefürwortende Überzeugungen	1. Lehrkraft betont die Bereicherung und den Mehrwert von Mehrsprachigkeit für den Unterricht - Bereicherung der Lernprozesse für Kinder durch gegenseitige Unterstützung in verschiedenen Sprachen - Bereicherung für Kinder durch das Kennenlernen anderer Lebenswelten - Bereicherung für Kinder durch die sprachlichen Ressourcen mehrsprachiger Kinder
	2. Lehrkraft äußert grundsätzliche Befürwortung von Mehrsprachigkeit im Unterricht - Befürwortung ist uneingeschränkt - Befürwortung ist eingeschränkt
	3. Lehrkraft äußert grundsätzlichen Wert von Mehrsprachigkeit im Unterricht - durch Interesse an der Lebenswelt mehrsprachiger Kinder - durch Potenziale der sprachlichen Vielfalt der Klasse - durch den Deutschspracherwerb der Kinder - durch die Förderung der Familiensprache/n mehrsprachiger Kinder - durch die Bedeutung eines nicht-diskriminierenden Umgangs/von stereotypfreiem Raum und Teilhabe mehrsprachiger Kinder - durch die Normalitätstheorien der Lehrkräfte zu Mehrsprachigkeit
B Hierarchisierungen zwischen Sprachen	4. Lehrkraft betont die Priorisierung des Deutschen als Unterrichtssprache - Vollständige Priorisierung des Deutschen als Unterrichtssprache - da Deutsch im Unterricht den Deutschspracherwerb fördert - da Deutsch als Unterrichtssprache Kommunikation in der Klasse ermöglicht - eingeschränkte Priorisierung des Deutschen als Unterrichtssprache - Priorisierung des Deutschen, auch wenn andere Sprachen eine Berechtigung zugesprochen wird - Priorisierung des Deutschen, aber Mehrsprachigkeit wird gezielt integriert
C Mehrsprachigkeitsablehnende Überzeugungen	5. Lehrkraft sieht Mehrsprachigkeit als Schwierigkeit im Unterricht an - bezogen auf die Lernsituationen mehrsprachiger Kinder - bezogen auf die (über-)fordernde Sprachenvielfalt in der Klasse - bezogen auf mangelhafte schulische Rahmenbedingungen - bezogen auf Mehrsprachigkeit als zusätzlicher Zeitfaktor - aufgrund zusätzlicher Belastung der Lehrkraft - aufgrund des fehlenden Wissens über Mehrsprachigkeit - aufgrund des fehlenden fachlichen Wissens bezogen auf Mehrsprachigkeit - aufgrund fehlender sprachlicher Kompetenzen der Lehrkraft in den Familiensprachen der Kinder - durch ausgrenzende Gruppendynamiken in der Klasse wegen Mehrsprachigkeit
	6. Lehrkraft äußert Grenzen, die den Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Unterricht behindern
	7. Lehrkraft zeigt Abwehrhaltung gegenüber der Aufgabe, Mehrsprachigkeit in den Unterricht einzubeziehen

D Reflexion und Abwägen der eigenen Sichtweise	8. Lehrkraft wägt die eigenen Ambivalenzen zum Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Unterricht ab - ambivalentes Abwägen von grundsätzlichen Vor- und Nachteilen zum Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Unterricht - ambivalentes Abwägen der Befürwortung von Mehrsprachigkeit und Schwierigkeiten in der unterrichtlichen Umsetzung - ambivalentes Abwägen der Befürwortung von Mehrsprachigkeit und Betonung der Relevanz des Deutschspracherwerbs - emotionaler Gehalt beim ambivalenten Abwägen der Befürwortung von Mehrsprachigkeit und Schwierigkeiten in der unterrichtlichen Umsetzung
	9. Lehrkraft reflektiert über das professionelle Selbst im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht

Mehrsprachigkeitsbefürwortende Überzeugungen (Kategorie 1-3): In den mehrsprachigkeitsbefürwortenden Äußerungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit zeigen sich Abstufungen in der Intensität der Befürwortung. In diesen Bereich fallen Aussagen, in denen der Einbezug von Mehrsprachigkeit als Bereicherung und Mehrwert angesehen wird, Mehrsprachigkeit im Unterricht befürwortet oder grundsätzlich ein Wert zugeschrieben wird.

Dies sind Aussagen, in denen Mehrsprachigkeit als gewinnbringend für mehrsprachige Kinder sowie für den Unterricht insgesamt beschrieben werden. In den Äußerungen wird die Bedeutung von Mehrsprachigkeit als Bereicherung und Mehrwert für den Unterricht betont und die sprachlichen Erfahrungen der mehrsprachigen Kinder als „RESSOURCE, die ganz viel AUFmacht“ (I13, 42) anerkannt.

Darin finden sich Aussagen, in denen Mehrsprachigkeit im Unterricht als befürwortend beschrieben wird, wobei die Intensität variiert, mit der die Lehrkräfte Mehrsprachigkeit im Unterricht vollständig oder eingeschränkt befürworten. In eingeschränkt befürwortenden Äußerungen wird die Befürwortung an Bedingungen für den Einbezug von Mehrsprachigkeit geknüpft – diese beziehen sich auf die Unterstützung durch Dritte, auf bestimmte Zeiträume oder auf Themen im Unterricht („wenn es eben so in den Lehrplan hineinpasst“; I3, 164).

Ebenso geht es um Äußerungen, in denen dem Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Unterricht eine Bedeutung und grundsätzliche Wertschätzung zugeschrieben wird, ohne dass ein expliziter Mehrwert durch Mehrsprachigkeit von Lehrkräften begründet wird („Finde ich grundsätzlich sehr gut, dass die Kinder (...) ihre eigene Sprache auch gewürdigt sehen.“; I23, 31-33). Die Wertschätzung der Sprachen wird begründet mit der Bedeutung eines respektvollen und diskriminierungsfreien Umgangs miteinander („Und ja. Stereotypes Verhalten versucht gleich von vornherein nicht aufkommen zu lassen. (...) Das finde ich sehr wichtig.“; I7, 487-489), um so auch Teilhabe aller Kinder zu ermöglichen. Mehrsprachigkeit wird als alltägliches Phänomen beschrieben, das unabdingbar ist.

Hierarchisierungen zwischen dem Deutschen und Familiensprachen (Kategorie 4): In manchen Positionierungsaussagen wird die Hierarchisierung zwischen dem Deutschen und den Familiensprachen betont sowie die Priorisierung von Deutsch als Unterrichtssprache. Hierbei können Aussagen unterschieden werden, in denen Mehrsprachigkeit im Unterricht wegen der Priorisierung des Deutschen abgelehnt oder trotz Priorisierung des Deutschen zugelassen wird. Eine vollständige Priorisierung wird mit der potenziellen Förderung des Deutschspracherwerbs begründet, die eine Kommunikation im Klassenzimmer ermöglicht („Das Ziel ist ja, dass das Kind Deutsch lernt. (.) möglichst schnell. Möglichst gut (...) Und von daher finde ich es also überhaupt nicht zielführend, wenn, (.) wenn wir auf andere Sprachen ausweichen“; 119, 275-277).

Zum anderen finden sich in dieser Kategorie Äußerungen, in denen eine Priorisierung des Deutschen als Unterrichtssprache eingeschränkt erkennbar wird. Deutsch ist als Unterrichtssprache festgelegt, anderen (Familien-)Sprachen wird im Unterricht grundsätzlich eine Daseinsberechtigung zugesprochen.

Mehrsprachigkeitsablehnende Überzeugungen (Kategorie 5-7): In den ablehnenden Positionierungsaussagen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit zeigen sich – wie bei den mehrsprachigkeitsbefürwortenden Überzeugungen – Abstufungen in der Intensität der Ablehnung. In diesen Aussagen wird der Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Unterricht mit Schwierigkeiten verbunden, die grundsätzlich entweder lös- und überwindbar sind oder als unüberwindbare Grenze beschrieben werden. In einigen Äußerungen werden deutliche Abwehrhaltungen gegenüber Mehrsprachigkeit im Unterricht deutlich.

Illustriert werden diese Aussagen mit Beispielen zu Schwierigkeiten bezogen auf die Lernsituation einzelner oder mehrerer mehrsprachiger Kinder, die aus der Sicht der Lehrkräfte z. B. aus den vielfältigen verschiedenen Sprachen in einer Klasse resultieren. Mehrsprachigkeit wird als zusätzliche Belastung beschrieben, die mit Schwierigkeiten aufgrund mangelhafter Rahmenbedingungen oder fehlender Zeit im Unterricht verbunden sind. Zudem werden Schwierigkeiten skizziert, die auf fehlendes Wissen oder fehlende sprachliche Kompetenzen der Kinder in deren Familiensprachen bezogen sind, was es erschwert, Mehrsprachigkeit gewinnbringend miteinbeziehen zu können. Als weitere Schwierigkeit formulieren die Lehrkräfte ihre Befürchtungen bezüglich der potenziellen Ab- und Ausgrenzungen deutschsprachiger Kinder („Und dann fühlt man sich so ein bisschen zurückgestoßen und nicht mehr so integriert“; 137, 143-144), wenn mehrsprachige Kinder in sprachhomogenen Kleingruppen arbeiten würden.

Die in den Äußerungen der Lehrkräfte beschriebenen Grenzen zeichnen sich im Gegensatz zu den Schwierigkeiten dadurch aus, dass aus Sicht der Lehrkräfte diese Probleme nicht lösbar sind. Die beschriebenen Grenzen von

Mehrsprachigkeit beziehen sich auf die unterrichtliche Umsetzung beispielsweise auf die Ausübung ihrer Tätigkeit als Lehrkraft („das ähm ist dann einfach eine Behinderung und eine Schranke der Tätigkeit, für die wir eigentlich da sind, also, dass wir die Kinder eben fördern“; I28, 89-91).

Weiterführend zeigt sich in manchen Äußerungen, dass der Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Unterricht als Unmöglichkeit angesehen wird („ELGENTLICH muss ich sagen, ist es nicht in Ordnung. (.) Also es ist für die Kinder nicht in Ordnung, es ist für die Lehrer nicht in Ordnung, und vor allen Dingen ist es auch nicht für die Klasse nicht in Ordnung“; I2, 58-60). In den Äußerungen wird zudem deutlich, dass viele der Lehrkräfte den Umgang mit mehrsprachigen Kindern nicht als genuine Aufgabe einer Grundschullehrkraft wahrnehmen („Weil das nicht meine AUFGABE ist“; I26, 224-225).

Reflexion und Abwägen der eigenen ambivalenten Sichtweise zu Mehrsprachigkeit (Kategorie 8-9): In einigen Positionierungsaussagen finden sich ambivalente Positionierungen zum Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Unterricht, in denen die eigene Zerrissenheit der Lehrkräfte beschrieben wird („Man fühlt sich auch permanent zerrissen“; I2, 342). Bei den Ambivalenzen handelt es sich um mehrsprachigkeitsbefürwortende und -ablehnende Überzeugungen, die in einem Argumentationsstrang gegenübergestellt werden („ich sehe natürlich positive Aspekte des Ganzen, aber ich sehe AUCH negative Aspekte“; I14, 78-79) und sich durch verschiedene thematische Schwerpunkte unterscheiden (z. B. Betonung der Relevanz des Deutschspracherwerbs). Zudem wird in den Ambivalenzen ein emotionaler Gehalt erkennbar, indem die Lehrkräfte in den Äußerungen Mitgefühl mit den mehrsprachigen Kindern zeigen oder auch unzufrieden sind mit ihrer eigenen unterrichtlichen Umsetzung, bei der sie die Sprachen kaum berücksichtigen, zugleich dies aber für notwendig erachten. Zudem reflektieren die Lehrkräfte ihre eigene Position mit Blick auf das professionelle Selbst zu Mehrsprachigkeit in den Unterricht.

4 Diskussion und Ausblick: Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit der Überzeugungen

Trotz der sozialen Erwünschtheit beim Thema Mehrsprachigkeit (Lange et al. 2026) ist es in den Interviews gelungen, die ganze Bandbreite der Überzeugungen von Lehrkräften zu erfassen. Der Mehrwert der Studie ergibt sich zudem daraus, dass ein Indikator in Form von Positionierungsaussagen identifiziert wurde, der eine präzise empirische Operationalisierung von Überzeugungen ermöglicht. Das Ziel dieses Beitrags war es, die bisher dominierenden Forschungsergebnisse der Binarität von mehrsprachigkeitsbefürwortenden und -ablehnenden Überzeugungen zu erweitern und die Ausprägungen

der Überzeugungen von Grundschullehrkräften differenzierter empirisch zu beschreiben. Die vielschichtige Beschreibung der Überzeugungen anhand des ausdifferenzierten Kategoriensystems zeigt sich in den Abstufungen sowohl der mehrsprachigkeitsbefürwortenden als auch mehrsprachigkeits-ablehnenden Überzeugungen.

Neben der Vielschichtigkeit zeigen die Ergebnisse der BLUME II-Vignettenstudie auch *Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen der Überzeugungen der Lehrkräfte* zum Umgang mit Mehrsprachigkeit. In den vielfältigen Ambivalenzen der Überzeugungen der Lehrkräfte wird das Spannungsverhältnis zwischen Anerkennung sprachlicher Ressourcen und Herausforderungen im Unterricht sichtbar. Das Erkennen von Widersprüchlichkeiten im Umgang mit Mehrsprachigkeit, die in Ambivalenzen sichtbar werden, kann zudem als Indikator für Professionalität angesehen werden (Helsper 2022). Dies gilt es in weiteren Untersuchungen durch Einzelfallanalysen noch tiefergehender herauszuarbeiten.

Ausgehend von den vorgestellten Ergebnissen der inhaltsanalytischen Auswertungen wurde eine Typenbildung nach Kelle und Kluge (2010) verdichtet. Die Typenbildung ergab fünf Überzeugungstypen zum professionellen Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht (Lange et al., 2026): Die enthusiastische Verfechterin (Typ 1) zeichnet sich dadurch aus, dass sie Mehrsprachigkeit gegenüber aufgeschlossen und sehr zugewandt ist. Die reflektierte Selbstkritikerin (Typ 2) zeichnet sich zwar durch Expertise, aber auch durch Unsicherheiten im unterrichtlichen Umgang mit Mehrsprachigkeit aus. Die zurückhaltende Ambivalente (Typ 3) sticht durch Ambivalenzen im gewählten Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht heraus. Die abwägende Hierarchisiererin (Typ 4) ist Mehrsprachigkeit gegenüber zurückhaltend und nimmt beim Einbezug von Mehrsprachigkeit Hierarchisierungen der Sprachen vor. Die ablehnende Gegnerin (Typ 5) ist gegenüber dem Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht grundlegend verschlossen. Die Typenbildung wurde zu einem Professionalisierungskontinuum (s. Abb. 1) verdichtet, das als theoretischer Ausgangspunkt für Professionalisierungsofferten im Umgang mit Globalisierungsphänomenen wie Mehrsprachigkeit angesehen werden kann.

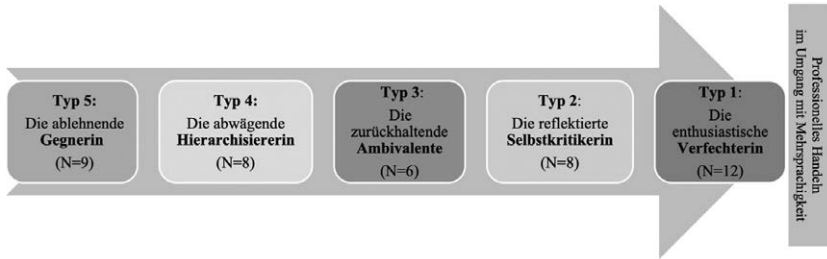


Abb. 1.: Professionalisierungskontinuum basierend auf der Typenbildung der BLUME-Studie (Lange et al. 2026: 19).

Literatur

- Alisaari, Jenni; Sissonen, Salla & Heikkola, Leena Maria (2021): Teachers' beliefs related to language choice in immigrant students' homes. *Teaching and Teacher Education*, 103. Jg., Heft 2, Artikel 103347. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103347>.
- Atria, Moira; Strohmeier, Dagmar & Spiel, Christiane (2006): Der Einsatz von Vignetten in der Programmevaluation. In: Flick, U. (Hrsg.) (2006): *Qualitative Evaluationsforschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 233-249.
- Fischer, Nele (2018): Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften - vom allgemeinen konstrukt zum speziellen Fall von sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65. Jg., Heft 1, 35-61.
- Fives, Helenrose; Buehl, Michelle M. (2012): Spring Cleaning for the 'Messy' Construct of Teachers' Beliefs. In: Graham, S.; Harris, K.R.; Graham, S. & Urdan, T.C. (Hrsg.) (2012): *APA educational psychology handbook*. Washington DC: American Psychological Association, 471-499.
- Fürstenau, Sara (2017): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Gegenstand der Grundschulforschung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 10. Jg., Heft 2, 9-22.
- Gogolin, Ingrid (2017): Ist Mehrsprachigkeit gut oder schlecht? *ZfG*, 10. Jg., Heft 2, 102-109.
- Grosjean, Francois (2020): Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, I.; Hansen, A.; McMonagle, S. & Rauch, D. (Hrsg.) (2020): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer, 13-21.
- Helsper, Werner (2022): Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen – strukturelle theoretische Perspektiven. In: Mammes, I.; Rotter, R. (Hrsg.) (2022): *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 53-72.
- Hopf, Christel & Schmidt, Christiane (1993): Zum Verhältnis von innerfamiliären sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-456148> [letzter Zugriff am 18.11.25].
- Kelle, U., & Kluge, S. (2010). Vom Einzelfall zum Typus. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94085-4>
- Kimanen, JAnuleena; Alisaari, Jenni & Kallioniemi, Arto (2019): In-service and Pre-service Teachers' Orientations to Linguistic, Cultural and Worldview Diversity. *Journal of Teacher Education and Educators*, 8. Jg., Heft 1, 35-54.
- Krumm, Hans-Jürgen (2020): Mehrsprachigkeit und Identität. In: Gogolin, I.; Hansen, A.; McMonagle, S. & Rauch, D. (Hrsg.) (2020): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer, 131-135.

- Kuckartz, Udo; Rädiker, Stefan (2024): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz. Weinheim: Beltz.
- Lange, Sarah Désirée; Plohmer, Anna (2025): Vignettengestützte Interviews als Werkzeug zur Erfassung von berufsbezogenen Lehrkräfteüberzeugungen. In: Zachow, I.; Heins, J.; Böse, S.; Hauenschild, K. & Schütte, U. (Hrsg.) (2025): Konzepte der Professionalisierungsforschung im Dialog. Theoretische und empirische Perspektiven für die Lehrkräftebildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 255-271. <https://doi.org/10.35468/6181-19>.
- Lange, Sarah Désirée; Pohlmann-Rother, Sanna (2025): Didaktische Funktionen zum lernförderlichen Nutzen von Familiensprachen im Grundschulunterricht – Perspektivierungen aus grundschultheoretischer Sicht. ZfPäd, 7. Jg., Heft 4, 509-529. <http://doi.org/10.3262/ZP2504509>.
- Lange, Sarah Désirée; Pohlmann-Rother, Sanna (2024): BLUME II-Vignettenstudie. Universitätsverlag Chemnitz. <https://doi.org/10.51382/978-3-96100-217-7>
- Lange, Sarah Désirée; Lilla, N. & Kluczniok, K. (2023): Do Multilingual Teachers Make the Difference? Journal of Research in Social Science and Language, 3. Jg, Heft 1, 32-49.
- Lange, Sarah Désirée; Plohmer, Anna & Pohlmann-Rother, Sanna (2026). Aufgeschlossen, unsicher, hierarchisierend, ambivalent oder funktional? Überzeugungstypen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. <https://doi.org/10.1007/s11618-026-01376-w>.
- Lange, Sarah Désirée; Pohlmann-Rother, Sanna; Plohmer, Anna & Müller, Tanja (2025): The complex and contradictory nature of beliefs in dealing with multilingualism – positionings of primary school teachers between support, ambivalence and rejection. Frontiers in Education, 10:1627726. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1627726>.
- Lange, Sarah Désirée; Polat, Seyat (2024): Scoping review on primary school teachers' beliefs on multilingualism in classroom teaching. International Journal of Multilingualism, <https://doi.org/10.1080/14790718.2024.2383739> [letzter Zugriff am 18.11.2025].
- Lundberg, Adrian (2018): Teachers' beliefs about multilingualism: findings from Q method research. Current Issues in Language Planning, 20. Jg., Heft 3, 266-283.
- Lundberg, Adrian (2019): Teachers' viewpoints about an educational reform concerning multilingualism in German-speaking Switzerland. Learning and Instruction, 64. Jg.
- Müller, Florian H.; Kals, Elisabeth (2004): Die Q-Methode. Ein innovatives Verfahren zur Erhebung subjektiver Einstellungen und Meinungen. FQS, 5. Jg., Heft 2, Art. 34.
- Pajares, M. Frank (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research. Review of Educational Research, 62. Jg., Heft 3, 307-332.
- Plohmer, Anna; Lange, Sarah Désirée (2025): Concept Maps als innovatives Forschungsinstrument. In: Gras J.; Schieferdecker, R. (Hrsg.) (2025/i.D.): Einführung in Qualitativer Sozialforschung. Grundlagen für pädagogische Studiengänge. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 186-202. <https://doi.org/10.35468/6188-13>.
- Plohmer, Anna; Lange Sarah Désirée & Lüssenhop, Maike (2026). Mehrsprachige Kinder, monolinguale Schulen? Perspektiven von Grundschullehrkräften auf Mehrsprachigkeit. In Maahs, I.-M.; Triulzi, M. & Winter C. (Hrsg.) (2026/i.D.): Sprache – Macht – Diversität. Münster: Waxmann.
- Reusser, Kurt; Pauli, Christine & Elmer, Anneliese (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E.; Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.) (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 478-495.
- Skott, Jeppe (2015): Towards a participatory approach to 'beliefs' in mathematics education. In: Pepin, B. & Roesken-Winter, B. (Hrsg.) (2015): From beliefs to dynamic affect systems in mathematics education. Berlin/Heidelberg: Springer, 3-23.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1985): The Rani of Sirmur: An essay in reading the archives. History and theory, 24. Jg., Heft 3, 247-272.
- Tracy, Rosemarie (2014): Mehrsprachigkeit. In: M. Krifka, M.; J. Blaszcak, J.; Leßmöllmann, A.; Meinunger, A.; Stiebels, B.; Tracy, R. & Truckenbrodt H. (Hrsg.) (2014): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin/Heidelberg: Springer, 13-33.

Autorinnen

Lange, Sarah Désirée, Prof. in Dr., habil., Professorin für Schulpädagogik der Primarstufe, Zentrum für Lehrkräftebildung und Bildungsforschung, Technische Universität Chemnitz, ORCID: 0000-0002-3870-4578

Plohmer, Anna, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Schulpädagogik der Primarstufe, Zentrum für Lehrkräftebildung und Bildungsforschung, Technische Universität Chemnitz; ORCID: 0009-0004-4757-1668

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

Anca Leuthold-Wergin

Normen und Wissensordnungen in Unterrichtsnachbesprechungen in der Studieneingangsphase im Grundschullehramtsstudium. Ergebnisse einer adressierungsanalytischen Studie

Abstract

Ausgehend davon, dass Wissensordnungen und Normen in sozialen Praktiken erzeugt werden und sich in diesem Prozess auch verändern (können), wird in dem Beitrag gefragt: Auf welche Wissensordnungen und welche Normen (z. B. der ‚guten‘ Lehrperson) wird sich in Unterrichtsnachbesprechungen in der Studieneingangsphase bezogen und wie werden diese verhandelt?

Zur Beantwortung dieser untersuchungsleitenden Fragestellung werden zwei Anfänge von audiographierten Unterrichtsnachbesprechungen aus zwei Praxislehrperson-Hochschuldozierenden-Konstellationen im Rahmen der Schulpraktischen Studien in der Studieneingangsphase aus dem Forschungsprojekt *Gesprächspraktiken in Unterrichtsnachbesprechungen der Schulpraktischen Studien* analysiert. An den Nachbesprechungen nahmen neben der Praxislehrperson und der*dem Studierenden, der*die eine Unterrichtsstunde gehalten hat, auch ein*e Hochschuldozierende*r sowie weitere Studierende, die hospitiert haben, teil. Mit der Adressierungsanalyse werden die in den Nachbesprechungen vollzogenen Adressierungen hinsichtlich der hervorgebrachten Normen und Wissensordnungen rekonstruiert. Die Adressierungsanalysen zeigen, dass in beiden Nachbesprechungen diese in Form eines wiederkehrenden Ablaufmusters organisiert werden, welches die Studierenden an der Rückmeldung und Beurteilung des Unterrichtes partizipieren lässt. Als Norm der ‚guten‘ Lehrperson wird vor allem verhandelt, die Klasse als Lehrperson ‚unter Kontrolle‘ zu haben.

Schlüsselwörter: Unterrichtsnachbesprechungen; Studieneingangsphase; Wissensordnungen; Normen, Adressierungsanalyse

1 Problemaufriss

Büker et al. (2024: 478) sehen „wissenschaftlich fundiertes professionelles Wissen“ aus den Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften als Grundlage für eine wissenschaftsbasierte Qualifizierung von Grundschullehrkräften an. Die Forschung zum Wissen von Lehrpersonen beschäftigt sich mit den Fragen: „welches Wissen brauchen Lehrer? In welcher Form brauchen sie es, damit Unterrichten gekonnt und nicht nur ‚gewusst‘ wird? Und wo und wie wird es erworben?“ (Neuweg 2014: 583). Diese Forschung deckt hinsichtlich der Wissensbereiche und des Wissensbegriffs unterschiedliche Verständnisse und Zugänge ab (ebd.). Für die empirische Analyse der Fragen wo und wie das Wissen von Lehrpersonen erworben wird, erweisen sich Unterrichtsnachbesprechungen als besonders aufschlussreich. Unterrichtsnachbesprechungen werden qua Konzeption als eigenständiger Studienbereich der Lehrpersonenbildung bestimmt, der es ermöglichen soll, die Referenzsysteme Wissenschaft und Beruf produktiv aufeinander zu beziehen (vgl. Leonhard et al. 2016). Ausgehend davon, dass Wissensordnungen und Normen in sozialen Praktiken erzeugt werden und sich in diesem Prozess auch verändern (können), wird in dem Beitrag gefragt: Auf welche Wissensordnungen und welche Normen (z. B. der ‚guten‘ Lehrperson) wird sich in Unterrichtsnachbesprechungen in der Studieneingangsphase bezogen und wie werden diese verhandelt?

Im folgenden Beitrag präsentiere und diskutiere ich Befunde aus einer qualitativ-empirischen Studie, die dieser Fragestellung anhand von aufgezeichneten Unterrichtsnachbesprechungen in der Studieneingangsphase nachgeht und an der ich beteiligt bin.¹

2 Forschungs- und Diskussionsstand zu Unterrichtsnachbesprechungen

Konzeptionell werden Unterrichtsnachbesprechungen als Beratungs- und/oder Reflexionsgespräche entworfen, die darauf abzielen, Lerngelegenheiten bereitzustellen und eine (selbst)reflexiv-kritische Auseinandersetzung mit eigenem oder ‚fremdem‘ Unterricht bei Studierenden anzubahnen (vgl. z. B. Staub et al. 2014). Diese finden je nach inhaltlich-konzeptioneller und organisationaler Ausgestaltung der schulischen Praktika in unterschiedlichen Akteur*innenkonstellationen statt. Neben einer Studentin bzw. einem Studenten, die bzw. der den Unterricht gehalten hat, und der Praxislehrperson können

1 Projektbeteiligte: Prof. Dr. Melanie Fabel-Lamla, Dr. Marlene Kowalski (bis 31.03.2023)
Finanzierende Institution: Centrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (CeLeB), Universität Hildesheim

auch Hochschuldozierende sowie andere Studierende eingebunden sein (vgl. Bach 2020).

Empirische Studien zu Unterrichtsnachbesprechungen befassen sich zum Teil aus unterschiedlichen theoretischen und methodologischen Perspektiven mit Phasen und Ablaufmuster dieser Gespräche (vgl. Brack 2019, Fabel-Lamla et al. 2024, Schnebel 2011, Schüpbach 2007), mit Lernwirksamkeit und Kompetenzzuwächsen der Studierenden (Staub et al. 2014), der Frage von Reflexion (Brack 2022, Bauer 2024; Beckmann & Ehmke 2020; Fabel-Lamla & Leuthold-Wergin 2025; Führer 2020; Führer & Heller 2018; Krieg & Kreis 2014; Schüpbach 2007), der Professionalisierung von Studierende in diesem Setting (vgl. Brack 2019; Leonhard et al. 2019; Leuthold-Wergin 2025). Gelegentlich werden auch die Themen von Unterrichtsnachbesprechungen (Führer 2020), in ihnen hervorgebrachte Wissensordnungen und Normen untersucht. Dabei werden unterschiedliche Wissensordnungen deutlich, die von Zeitmanagement, Kindorientierung, Sachorientierung, Organisationsaktivitäten, Disziplinierung und Auftreten der Lehrkräfte, Unterrichtsmaterialgestaltung sowie Unterrichtsplanung und Realisation (vgl. Brack 2019) über die Norm des Wohlfühlens (Fabel-Lamla et al. 2024; Leuthold-Wergin 2025) bis zur Bewährung der Studierenden in diesem Setting reichen (Leonhard et al. 2019; Leuthold-Wergin 2025). Anschließend an diese wenigen Studien zu Normen und Wissensordnungen in Unterrichtsnachbesprechungen untersuche ich im Folgenden Unterrichtsnachbesprechungen in der Studieneingangsphase im Grundschullehramt in ihrem Vollzug.

3 Theoretischer Hintergrund und methodisches Vorgehen

Im Anschluss an eine praxis- und subjektivationstheoretische Perspektive werden Wissensordnungen als explizite und implizite, intelligible Ordnungen verstanden, die Äußerungsakten zugrunde liegen und in sozialen Praktiken prozessiert werden. Durch die Bezugnahme auf die jeweils als gültig hervorgebrachten Normen werden Individuen zu diesen positioniert und im entsprechenden Feld anerkenubar (gemacht). Anerkennung ist in einem analytischen Verständnis als „zentrales Medium des sozialen Werdens zu ‚Jemanden‘“ (Ricken et al. 2017: 197) anzusehen, welches mithilfe des Konzeptes der Adressierung (Reh & Ricken 2012) untersucht werden kann. Dieser empirische Zugriff bietet die Möglichkeit, zu untersuchen, wie soziale Akteur*innen sich in Interaktionen über den Weg der Adressierung als Jemand ansprechen, darüber situativ zu Jemand in einer Ordnung mit einer spezifischen Position gemacht werden und sich mittels einer Re-Adressierung „dazu verhalten, indem sie Zuschreibungen übernehmen, ablehnen oder verschieben und in ein Verhältnis zur Positionierung wie zu sich selbst treten (können) und sich selbst

als Jemand vertreten“ (ebd.: 208). In Adressierungen werden u. a. Normen und Wissensordnungen und Positionen erst hervorgebracht und dadurch bestimmte Antworträume vorausgewiesen.

Die Unterrichtsnachbesprechungen stammen aus dem Hildesheimer Projekt *Gesprächspraktiken in Unterrichtsnachbesprechungen der Schulpraktischen Studien*, die zwischen Wintersemester 2020/21 und 2023/24 audiographiert wurden. In diesem Projekt untersuchen wir anhand von 18 Unterrichtsnachbesprechungen in sieben Praxislehrperson-Hochschuldozierenden-Konstellationen, wie Unterrichtsnachbesprechungen in der Studieneingangsphase ablaufen und wie ‚Reflexion‘ in Unterrichtsnachbesprechungen hergestellt wird. Wir untersuchen auch, auf welche Wissensordnungen und welche (impliziten) Normen sich die Hochschuldozierenden, Praxislehrpersonen und Studierenden berufen, wie diese aufgegriffen und verhandelt werden, wie die Studierenden adressiert werden sowie wie sie sich selbst in diesem Geschehen positionieren (vgl. Fabel-Lamla et al. 2021; 2024).

4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Adressierungsanalysen zweier Anfänge von Unterrichtsnachbesprechungen aus zwei unterschiedlichen Praxislehrperson-Hochschuldozierenden-Konstellationen präsentiert. Für die Auswahl der Unterrichtsnachbesprechungen war die Suche nach kontrastierenden Fällen leitend, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Hinblick auf Normen und Wissensordnungen herauszuarbeiten. Die Unterrichtsnachbesprechungen sind Teil der Schulpraktischen Studien in der Studieneingangsphase, welche von den Bildungswissenschaften verantwortet werden. Sie finden im Anschluss an eine von Studierenden gehaltenen Unterrichtsstunde in Grundschulen statt. An diesen Unterrichtsnachbesprechungen nehmen neben der Praxislehrperson und der*dem Studierenden, der*die eine Unterrichtsstunde gehalten hat, auch ein*e Hochschuldozierende*r sowie weitere Studierende, die hospitiert haben, teil. Die Analyse richtet sich auf diskursive Praktiken und die in den Adressierungen eingelassenen Normen, Wissensordnungen und Positionierungen in ihrem Vollzug.

4.1 Fall 1

In einer Nachbesprechung zu einer Sachunterrichtsstunde mit dem Thema „*Die menschlichen Sinne*“ nehmen neben der Studentin, die die Unterrichtsstunde gehalten hat, die Praxislehrperson, die Hochschuldozentin (Dw3) und acht Studierende (A1-8) teil. Die Dozentin eröffnet die Nachbesprechung:

Dw3: So (1) okay also (.) wie immer äh:m was für interessante (.) Situationen haben Sie beobachtet oder über welche Inhalte wollen wa sprechen.

Mit dem Hinweis „*wie immer*“ knüpft die Dozentin an ein wohl allen bekanntes Ablaufschema an und erinnert zugleich die Studierenden und die Praxislehrperson daran „*interessante Situationen*“ zu benennen oder Inhalte, über die ‚wir‘ sprechen wollen. Dabei legt die Formulierung „*Situationen*“ das komplexere Interaktionsgeschehen im Klassenraum nahe. Die Dozentin positioniert sich mit diesem inhaltlich offenen Impuls als eine, die sich flexibel auf die beobachteten Situationen bzw. inhaltlichen Vorschläge einlassen kann. Nach 5 Sekunden Pause ergreift die Studentin Aw2 das Wort:

Aw2: Äh:m das is jetzt weniger von den Inhalten her sondern mehr wie du: agiert hast (.) du hast auch für Ruhe gesorgt im Raum und auch dann öfter ermahnt (.) als sie leise sein sollten.

Mit diesem Sprechakt gibt die Studentin Aw2 eine evaluierende Einschätzung zur Performanz der Studentin, die die Unterrichtsstunde gehalten hat und positioniert sich damit als beurteilungskompetent. Als Wissensordnung ist diesem Sprechakt die Norm ‚*von Seiten der Lehrperson für Ruhe zu sorgen und ermahnen*‘ hinterlegt, vor deren Hintergrund das Handeln der Studierenden als gelungen beurteilt wird.

Aw3 schließt an und detailliert die Ausführungen von Aw2, indem sie eine beobachtete Situation anführt, in der Aw1 mithilfe einer Klingel erfolgreich für Ruhe gesorgt hat („*Das hat auch eigentlich ziemlich gut funktioniert mit der Klingel die hast du auch genutzt und dann: (.) ähm ist erneut Ruhe eingekehrt*“). Auch Aw4 schließt sich mit einer knappen positiven evaluativen Einschätzung an und reproduziert mit „*gute Kontrolle*“ die Norm der Disziplinierung.

Daran schließt die Dozentin mit einer kontrollierend-prüfenden Frage an die Studierenden an und positioniert sich als Vertreterin des Wissenschaftssystems:

Dw3: wissen Sie unter welchen: (.) (groben) Begriffe aus der Wissenschaft; wir das fassen können weil das geht ja jetzt hier nich nur (.) um Lehrerverhalten; sondern: (1) wie nennt man das wenn man auch für Ruhe sorgt wenn man so alles im Blick hat unter welcher Kategorie; fällt das (2)() (2) Klassenmanagment schon mal gehört? (.) °ja°.

Mit diesem Sprechakt der Dozentin werden die evaluativen Rückmeldungen der Studierenden zur Performanz der Studierenden, die unterrichtet hat, beendet und zugleich das Nachdenken über die Norm der Disziplinierung in einer anderen Art und Weise fortgeführt. Dem Modus eines eng geführten fragend-entwickelten Unterrichtsgesprächs folgend reformuliert die Hochschuldozierende die Frage und antwortet schließlich selbst: „*Klassenmanagement*“. Die Dozentin verweist anschließend darauf, dass sie sich gemeinsam im Seminar mit dem Konzept des Klassenmanagements noch beschäftigen werden,

kündigt dann aber doch an, dieses Konzept kurz zusammenzufassen und erläutert anschließend die Elemente „Rituale“ und „Allgegenwärtigkeit“ des Klassenmanager-Konzeptes. Dabei kategorisiert sie die von den Studierenden geschilderten Beobachtungen als Techniken der Klassenführung, wodurch diese zum Zeige- und Anschauungsobjekt werden und die Studierenden als Lernende adressiert, die bestimmte Fachbegriffe lernen müssen („dann bei Ihnen was man beobachten konnte is so ne Allgegenwärtigkeit; nennt man das also Sie hatten alle Kinder immer gut im Blick Sie haben sofort gemerkt wenn da was ausm Ruder läuft haben man sofort interveniert, und gesagt so jetzt leise“).

4.2 Fall 2

Im Folgenden skizziere ich zentrale Ergebnisse der Adressierungsanalyse des Anfanges einer Nachbesprechung aus einer anderen Praxislehrerperson-Hochschuldozierenden-Konstellation, die ich zusammen mit Melanie Fabel-Lamla (2025) verfasst habe. Die Rekonstruktion der gesamten kursorisch interpretierten Nachbesprechung lässt sich in dieser Veröffentlichung nachlesen.

Die Unterrichtsnachbesprechung fand nach einer Unterrichtsstunde im Fach Deutsch in einer 2. Klasse statt. An der Unterrichtsnachbesprechung nehmen die Studentin, die die Unterrichtsstunde gehalten hat (Aw1), die Praxislehrperson, der Dozent sowie fünf weitere Studierende (A2-6) teil.

Auch zu Beginn der Nachbesprechung wird ein fest etabliertes Ablaufmuster vom Hochschuldozierenden aufgerufen („fängt wie [...] immer die Person an die unterrichtet hat.“) Die Person, die unterrichtet hat, beginnt mit einer Selbsteinschätzung zur Unterrichtsstunde. In der Selbsteinschätzung präsentiert sich die Studentin, die die Unterrichtsstunde gehalten hat, als Novizin, für die Unterrichten (noch) eine emotional belastende und herausfordernde Situation ist. Sie evaluiert vor dem Hintergrund einer Norm das Schüler*innen sich (auch) in Arbeitsphasen ruhig verhalten und in einer rezeptiven Mitmachrolle das Lernangebot nutzen, zu guten Ergebnissen kommen und im Unterricht durchgehend gut mitarbeiten sollen ihren eigenen Unterricht als „gut“, wobei sie ihr Urteil durch Relativierungen („eigentlich“, „relativ“, „ganz gut“) abschwächt. Anschließend wechselt sie in den Modus der Kritik am eigenen Lehrer*innenhandeln. Vor dem Erwartungshorizont als Lehrkraft alle Schüler*innen jederzeit „unter Kontrolle“ haben zu müssen, beurteilt dies ihr Handeln als nicht durchgängig gelungen. In der sich anschließenden Erklärung positioniert sich als selbstkritische, einsichtige Person gleichzeitig aber auch entwicklungsbereite und -fähige Novizin.

In der anschließenden ‚Positivrunde‘ wird die Norm ‚die Klasse unter Kontrolle zu haben‘ von einer anderen Studentin aufgegriffen und zugleich modifiziert,

indem sie die Arbeitsphase eindeutig positiver evaluiert („*die war wirklich super ruhig*“). Anschließend bietet sie eine Erklärung für die Lautstärke am Ende der Unterrichtsstunde an und entwirft die Lautstärke als Folge der zuvor konzentrierten Arbeitsphase („*einfach geschuldet*“). Aw2 ruft damit die Frage danach, wer oder was ‚schuld‘ war auf, wobei sie Aw1 ein Stückweit entlastet („*hätte man vielleicht nicht unbedingt verhindern können*“). Abschließend nennt sie weitere positive Aspekte, wie die Arbeitsphase, den Sitzkreis und die Überleitung zum Unterrichtsthema. Daran anschließend positionieren sich Hochschuldozierende, Praxislehrperson und die anderen Studierenden in der Positivrunde als Beurteilende, die sich lobend über die Person, die unterrichtet hat, äußern.

5 Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde der Frage nachgegangen, welche Normen und Wissensordnungen in Unterrichtsnachbesprechungen in der Studieneingangsphase interaktiv hervorgebracht und wie diese verhandelt werden. Die Analysen der Anfänge der Unterrichtsnachbesprechungen zeigen, dass in beiden Nachbesprechungen diese in Form eines wiederkehrenden Ablaufmusters organisiert werden. Das Sprechen über Unterricht folgt einer feststehenden Form, die die Partizipationsmöglichkeiten für die Studierenden regelt, sie aber an der Rückmeldung und Beurteilung des zuvor beobachteten Unterrichtes partizipieren lässt. Damit nehmen nicht nur Hochschuldozierende und Praxislehrpersonen die Beurteilung des zuvor beobachteten Unterrichtes vor oder vermitteln, wie im ersten Fall, Wissen direktiv. Hinsichtlich dessen, wie die Ablaufmuster gestaltet sind, unterscheiden sich die Nachbesprechungen. Im ersten Fall wird ein Ablaufmuster aufgerufen, was darin besteht, dass alle Unterrichtsbeobachtenden Rückmeldung geben und Anliegen vortragen können, die die Hochschuldozierende anschließend in wissenschaftliche Konzepte einordnet. Im zweiten Fall umfasst das Ablaufmuster zunächst die Selbsteinschätzung der Person, die unterrichtet hat sowie die Positivrunde. Sowohl in anderen Nachbesprechungen in der Studieneingangsphase (vgl. Fabel-Lamla et al. 2024; Leuthold-Wergin 2025) als auch im vierten und fünften Semester in einem integrierten Semesterpraktikum (Brack 2019: 135 ff.) zeigten sich fest etablierte Ablaufmuster und eine deutlich formalisierte Grundstruktur der Gespräche.

In beiden Fällen wird der Norm einer disziplinierenden Lehrperson Geltung verschafft. Vor diesem Hintergrund wird der*die Studierende, die unterrichtet hat, als Lehrperson, die im Unterricht für Ruhe sorgt von den Kommiliton*innen, anerkannt, wenngleich jene Norm unterschiedlich verhandelt wird. Während im ersten Fall sich die Studierenden selbst als beurteilungskompetent positionieren, macht die Dozentin die Beurteilungen der Studierenden zum

Zeige- und Anschauungsobjekt und positioniert diese als Lernende von bestimmten Fachbegriffen und Konzepten. Somit wird die Nachbesprechung als Setting der Fremdbeurteilung als auch der seminaristischen Wissensvermittlung hervorgebracht. Dem gegenüber schätzt sich die Studierende, die unterrichtet hat, im zweiten Fall vor dem Hintergrund der Norm einer disziplinierenden Lehrperson selbst kritisch ein, während sie von dem Kommiliton*innen anerkannt und hinsichtlich dieser Norm entlastet wird. Das Format der Nachbesprechung ist in diesem Fall auf die Selbstbeurteilung, der Person, die unterrichtet hat und der Stärkung und Bestätigung dieser Person in Hinblick auf die (zukünftige) Rolle als Lehrperson durch die Unterrichtsbeobachtenden ausgerichtet. Auch Brack (ebd.) kann in den von ihr rekonstruierten Nachbesprechungen zeigen, dass die Disziplinierung und das Auftreten der Lehrperson zur übergreifenden Wissensordnung der Nachbesprechung gehören. Offenbar scheint die Aufgabe, Schüler*innen dazu zu bringen, sich an schulische und unterrichtliche Regeln zu halten, als Kernherausforderung des Lehrpersonen-Seins wahrgenommen zu werden, welche unbedingt im Nachgang des Unterrichtes rückzumelden ist.

Literatur

- Bach, Andreas (2020): Schulpraktika: Tages- und Blockpraktika. In: Cramer, C.; König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.) (2020): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 621–628.
- Bauer, Angela (2024): Übung macht Meister?! Die Konstitutionslogik reflexiven Sprechens in Unterrichtsnachbesprechungen. In: Kowalski, M.; Leuthold-Wergin, A.; Fabel-Lamla, M.; Frei, P. & Uhlig, B. (Hrsg.) (2024): Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Konzeption und empirische Befunde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 226–242.
- Beckmann, Timo; Ehmke, Timo (2020): Unterrichtsbesprechungen im Praktikum: Konstruktivistische und transmissive Lernbegleitung durch Lehrkräftebildner/innen unterschiedlicher Institutionen. Zeitschrift für Bildungsforschung, 10. Jg., Heft 2, 191–209.
- Brack, Lydia (2019): Professionalisierung im Gespräch: Subjektivierungen in Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht im Rahmen des Semesterpraktikums. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brack, Lydia (2022): Normen der Reflexivität in der Lehrer:innenbildung am Beispiel von Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht. In: Gläser, E.; Poschmann, J.; Büker, P. & Miller, S. (Hrsg.) (2022): Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Büker, Petra; Rank, Astrid; Miller, Susanne & Martschinke, Sabine (2024): Aktuelle Perspektiven auf Professionalisierungsnotwendigkeiten für das Grundschullehramt an Universitäten. 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, 476–481.
- Fabel-Lamla, Melanie; Kowalski, Melanie & Leuthold-Wergin, Anca (2021): Schulpraktische Studien im Kontext der Forderung nach Kohärenz. Empirische Analysen zum Adressierungsgeschehen in Unterrichtsnachbesprechungen. In: Reintjes, C.; Idel, T.-S.; Bellenberg, G. & Thönes, K. V. (Hrsg.) (2021): Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternativen Zugängen zum Lehrberuf. Münster: Waxmann, 69–84.

- Fabel-Lamla, Melanie; Kowalski, Marlene & Leuthold-Wergin, Anca (2024): Unterrichtsnachbesprechungen im Rahmen von Schulpraktischen Studien zwischen Gestaltung von Reflexions- und Lernanlässen und (Selbst-)Bestätigung der Berufswahl. Empirische Analysen zum Adressierungsgeschehen am Studienbeginn. In: Kowalski, M.; Leuthold-Wergin, A.; Fabel-Lamla, M.; Frei, P. & Uhlig, B. (Hrsg.) (2024): Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Konzeption und empirische Befunde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 205–225.
- Fabel-Lamla, Melanie & Leuthold-Wergin, Anca (2025): Sprechen über Unterricht als kollektive Praxis im Rahmen schulpraktischer Studien: Eine adressierungsanalytische Fallstudie einer Unterrichtsnachbesprechung. In: Bauer A. & Schmidt, M. (Hrsg.) (2025): Die eigene Praxis in den Blick nehmen!? Theoretische, methodologische und empirische Perspektiven auf Reflexionen in pädagogischen Kontexten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Führer, Felician-Michael (2020): Unterrichtsnachbesprechungen in schulischen Praxisphasen: Eine empirische Untersuchung aus inhalts- und gesprächsanalytischer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS.
- Führer, Felician-Michael & Heller, Vivian (2018): Reflektieren als interaktive Praktik in Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Mentoren und Deutsch-Studierenden im Praxissemester. In: Artmann, M.; Berendonck, M.; Herzmann, P. & Liegmann, A. B. (Hrsg.) (2018): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 113–130.
- Krieg, Martina; Kreis, Annelies (2014): Reflexion in Mentoringgesprächen - ein Mythos? Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 9. Jg., Heft 1, 103–117.
- Leonhard, Tobias; Fraefel, Urban; Jünger, Sebastian, Kosinar, Julia, Reintjes, Christian & Richiger, Beat (2016): Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 11. Jg., Heft 1, 79–98.
- Leonhard, Tobias; Lüthi, Katharina; Bertschart, Benjamin & Bühler, Thomas (2019): Bewährung im ‚Normengewitter‘. Zur Adressierung Studierender im Praktikumsbesuch. Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 8. Jg., Heft 8, 95–111.
- Neuweg, Hans Georg (2014): Das Wissen der Wissensvermittler. In: Terhart, E.; Bennewitz H. & Rothland, M. (Hrsg.) (2014). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 583–614.
- Leuthold-Wergin, Anca (2025): „Wie geht es dir?“ Eine standortvergleichende Adressierungsanalyse zur Hervorbringung und Subjektivierung Studierender in Unterrichtsnachbesprechungen. In: Leonhard, T. (Hrsg.) (2025): Lehrer:in-Werden im Studium. Trajektorien in den Lehrberuf. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 202–222.
- Reh, Sabine & Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, I. & Müller, H.-R. (Hrsg.) (2012): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Barbara Budrich, 35–56.
- Ricken, Norbert; Rose, Nadine; Kuhlmann, Nele & Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 93. Jg., Heft 2, 193–235.
- Schüpbach, Jürg (2007): Über das Unterrichten reden: Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika - eine «Nahtstelle» von Theorie und Praxis!? Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Staub, Fritz; Waldis Monika; Futter, Kathrin & Schatzmann, Sina (2014): Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In: Arnold, K.-H.; Gröschner, A. & Hascher, T. (Hrsg.) (2014): Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster: Waxmann, 287–309.

Autorin

Leuthold-Wergin, Anca, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hildesheim, ORCID: 0000-0003-0510-5285

Professionalisierung durch Beobachtung

Abstract

Bei der Professionalisierung von Lehrkräften setzte Maria Montessori bei der Einübung in die Individualdiagnostik in Form von Beobachtung an. Ausgehend davon untersucht diese Erhebung Reflexionen ($n = 48$) von kriteriengeleiteten teilnehmenden Beobachtungen von Kindern während selbstgesteuerten Aktivitäten. Das pädagogische Konzept bildet den Bezugsrahmen der Reflexionen, weshalb der Beitrag die Qualifikationsziele des Beobachtungsprozesses darstellt. Die Auswertung zeigt, dass angehende Lehrkräfte durch eine teilnehmende Beobachtung in ihrer Wahrnehmung für lernförderliche Tiefenstrukturen sowie Aspekte emotionaler, motivationaler und kognitiver Art sensibilisiert werden.

Schlüsselwörter: Beobachtung; Montessori-Pädagogik; Professionalisierung; Beobachtungskompetenz

1 Problemaufriss: Professionalisierung im Beobachtungsprozess

In diesem Beitrag steht die Professionalisierung im Beobachtungsprozess im Kontext der Montessori-Pädagogik im Fokus. Die Reformpädagogin Maria Montessori verstand Beobachtung als eine zentrale und kontinuierliche Aufgabe der Lehrkraft. Die Einübung in die Haltung der beobachtenden Lehrperson sowie die systematische Ausgestaltung von Beobachtungsprozessen nehmen in ihrer pädagogischen Konzeption einen deutlich höheren Stellenwert ein als in der traditionellen Lehrerbildung.

Klassischer Unterricht lässt sich als strukturierte und überschaubare Darstellung von Welt begreifen, die von der Lehrkraft phasenweise didaktisch aufbereitet wird. Die Planung erfolgt unter Berücksichtigung didaktischer, methodischer und motivationaler Gesichtspunkte in Bezug auf die Lernenden (Meyer 2024). Entsprechend liegt in der Lehrendenausbildung ein Schwerpunkt auf der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht. Unterrichtsbeobachtung reflektiert in diesem Kontext überwiegend die Verständlichkeit des Unterrichts für die Lernenden. Montessori fragt im Unterschied dazu: Was

möchte das Kind lernen? Welches Lernverhalten zeigt es bei der Beschäftigung mit einem selbstgewählten Lernmaterial? Wie muss die Lernumgebung dafür vorbereitet werden, damit konzentrierte Arbeitsphasen und Bildungsprozesse entstehen? Bei der Arbeit nach Prinzipien Montessoris stellt die Beobachtungskompetenz der Lehrkraft ein essentielles Moment dar. Sie umfasst die Analyse und adäquate Einschätzung der Beobachtung und führt zu professionellem Handeln. Montessori fordert deshalb, bereits im Qualifizierungsprozess die systematische Beobachtung einzuüben (Montessori 1916).

Da aktuelle Forderungen nach einer Transformation von Schule insbesondere den Fokus auf die Aktivierung, Kompetenzen und individuelle Förderung von Lernenden richten, möchte diese Untersuchung aufzeigen, inwiefern eine teilnehmende Beobachtung von Lernenden bereits in der Professionalisierung angehender Lehrkräfte bisher wenig berücksichtigte Chancen birgt.

2 Forschungsstand zum Zusammenhang von Lernumgebungen, Lernverhalten und Beobachtungskompetenz

Zentral für die vorliegende Studie ist der Zusammenhang von Lernumgebung, beobachtbarem Lernverhalten und diagnostischer Lernbegleitung. Aus diesem Grund werden Begriffsklärungen mit Bezug auf den aktuellen Forschungsstand vorgenommen.

Die empirische Bildungsforschung hat verdeutlicht, dass Lernumgebungen für ein umfassendes Verständnis von lernförderlichen Angeboten wichtig sind. Stadler-Altman (2016) bezeichnet ein Klassenzimmer, welches architekturpsychologische Aspekte berücksichtigt als Lernumgebung. Die räumlichen, sozialen und kulturellen Gegebenheiten sowie das didaktische Lernangebot nehmen Einfluss auf den Lernprozess und das Lernverhalten von Lernenden (vgl. Rau & Scheunpflug 2024). Die Lernumgebung in diesem breiten Verständnis ist mehr als der Lernraum in seiner architektonischen Form. Sie umfasst den pädagogisch-konzeptionellen Kontext, in dem gelernt wird.

Das mögliche Lernverhalten von Grundschulkindern steht also in direkter Abhängigkeit zur Lernumgebung und zum Unterricht, d.h. es liegt zwischen der Umsetzung von direkter Instruktion bis hin zur Selbstregulation in Freiarbeit. Die Beobachtungskompetenz von Lernverhalten erfordert eine Verknüpfung von diagnostischem und pädagogisch-psychologischem Wissen mit Alltagserfahrungen (vgl. Hesse & Latzko 2011). Eine Anpassung des Unterrichts an diagnostische Ergebnisse und die evidenzbasierte Sichtbarmachung von Lehr-Lernprozessen ist zielführend (vgl. Leuders et al. 2020; Helmke et al. 2018). Einflussfaktoren auf den Erwerb von Diagnosekompetenz stellen die

Wahrnehmungsfähigkeit von Differenzen als auch das diagnostische Denken von Lehrkräften dar, d.h. eine adäquate Einschätzung der Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern (vgl. Leuders et al. 2020). Erforscht ist auch der kognitive Prozess, der dem Diagnostizieren im Unterricht zugrunde liegt (vgl. Rieu et al. 2020). In der bisherigen Forschung konnte freilich noch nicht klar genug ermittelt werden, welche Merkmale von Beobachtenden und Lernenden den Erwerb von Diagnosekompetenz beeinflussen (vgl. Wagner 2024).

3 Theoretischer Hintergrund: Vorbereitete Lernumgebung als Beobachtungsfeld von Polarisierung der Aufmerksamkeit

Die vorliegende Erhebung fokussiert auf Beobachtungskompetenz und deren Reflexion von angehenden Lehrkräften im Kontext von Montessori-Pädagogik. Gleichzeitig versucht sie aufzudecken, inwiefern das theoretische Wissen über den Zusammenhang von Lernumgebung und Aufmerksamkeit des Kindes im Blick auf die Beobachtungssituation reflektiert wird. Der theoretische Rahmen erläutert den Fokus der Beobachtung nach Montessori sowie die damit verknüpften Zielsetzungen.

Aus diagnostischem Interesse untersucht Montessori zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Frage, wie konzentriertes Lernverhalten von Kindern ermöglicht und strukturiert beobachtet werden kann. Dafür greift sie auf medizinische, (entwicklungs-)psychologische, pädagogische, philosophische und anthropologische Erkenntnisse ihrer Zeit zu. Im Rückgriff auf die biologische Verhaltensforschung von Jean-Henri Fabre möchte sie Kindern Lernumgebungen ermöglichen, in denen sie altersgemäße Bewegungen, Aktivitäten und Verhaltensweisen zeigen können (vgl. Montessori 2017: 66–73). Die Vorbereitete Lernumgebung nach Montessori hat eine Funktion als Beobachtungsfeld für Lehrpersonen und wird von ihr an den Interessen und Entwicklungsständen der Gruppe orientiert eingerichtet (vgl. Neff 2023).

Über einen wissenschaftlich-methodischen Zugang plädiert die Pädagogin für die Einübung in die Beobachtung.

„Wenn man bedenkt, welchen Erfolg die Methode der Beobachtung auf allen Gebieten davongetragen hat, folgt daraus, dass sie auch die pädagogische Verhaltensweise ändern wird. Die neue Erziehung (soll) das Kind viel beobachten, bevor sie es wagt, es erziehen zu wollen“ (Montessori 2017: 13).

Montessori war davon überzeugt, dass Beobachtung zur Achtung der Individualität führen kann, d.h. einer respektvollen Annäherung an das Individuum. Sie tritt für eine beständige Beobachtung durch die „vorbereitete“ Lehrkraft ein (Montessori 1952: 250).

Ihre Erkenntnisse aus Beobachtungen von Kindern stellt Montessori der Annahme von Wilhelm Wundt entgegen, dass die Aufmerksamkeit von Kleinkindern durch Unstetigkeit gekennzeichnet sei. Sie spricht von ihrer Entdeckung, der „Polarisation der Aufmerksamkeit“ als Bewusstseinsphänomen (Montessori 1916: 70). Obgleich sie in diesen Vergleichen auf eine theologische Sprachmetaphorik zurückgreift, wie z. B. in der Rede von ‚wie bekehrt wirkenden Kindern‘, nutzt sie auch die pädagogische Argumentation des sich selbst bildenden Kindes und einer an wissenschaftlichen Verfahren orientierten Beobachtung (vgl. Neff 2016).

Polarisation der Aufmerksamkeit strukturiert Montessori in drei aufeinander aufbauenden Phasen: Vorbereitung, Polarisation der Aufmerksamkeit und Ruhezeit. Die Phasenstruktur trotz freier Wahl der Beschäftigungszeit weist die Eigentümlichkeit von strukturierter Zeit trotz Zeitlosigkeit auf (vgl. Neff 2018). Die Vorbereitungsphase umfasst die Auswahl des Arbeitsplatzes, des Materials und der Sozialform, welche die Grundlage für ein selbstgesteuertes Lernen bilden (vgl. Pütz 2005: 228-230). Das Hauptaugenmerk liegt auf der zweiten Phase, der intensiven Beschäftigung mit dem Lernmaterial. Dabei sind die Lernenden vollständig in ihre Tätigkeit vertieft, blenden die Umwelt aus und befinden sich in einer vollständigen Aufmerksamkeit auf die Tätigkeit und eigene Person. Äußere Einflüsse führen nicht zur Ablenkung.

Die Darstellungen Montessoris werden von Fischer (2014: 38) mit Forschungsergebnissen von Csikszentmihalyi als Flow-Erleben gleichgesetzt. „Flow“ ist definiert als „optimale Herausforderung an das Können und Wissen eines Menschen und seine Absorption durch diese Aufgabe“. Der Zustand wird i. d. R. erst dann abgeschlossen, wenn ein Gefühl der inneren Zufriedenheit erreicht wurde (ebd.). Zudem ermöglicht dieser Zustand den Kindern, neue Entdeckungen zu machen und durch Erfolgserlebnisse eine nachhaltige Lernmotivation zu entwickeln (vgl. Pütz 2005: 238-242).

4 Empirische Erhebung: Teilnehmende Beobachtung und Reflexion

4.1 Ziele und Fragestellung

Qualifizierte Beobachtungen von Kindern sind nicht nur in der Montessori-Pädagogik wichtig, sondern in jedem schulischen Kontext (vgl. Klafki 2007: 202). In Auftrag der KMK wurden für die Schulpraxis evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung (EMU) als Werkzeuge für Lehrkräfte erarbeitet. Für die vorliegende Erhebung werden die darin formulierten Kompetenzen „Erweiterung des eigenen Handlungsrepertoires durch kriteriengeleitete Beobachtung“, „Bewusstmachung eigener subjektiver Theorien und

Urteilsgewohnheiten“ und „Sensibilisierung für die Vielfalt von Lernvoraussetzungen“ in den Blick genommen, weil diese die Beobachtung durch die Lehrkraft betreffen (Helmke et al. 2018).

Die Analyse richtet sich auf Reflexionen nach einer teilnehmenden Beobachtung. Von Interesse sind die subjektiv reflektierten verschriftlichten Beobachtungserfahrungen, geäußerte Erkenntnisse und Einstellungen. Ziel der Erhebung ist es, beschreiben zu können, in welchen Perspektiven (Befinden, Bewusstsein, Relevanz) angehende Lehrkräfte eine erste strukturierte Beobachtung eines Kindes reflektieren.

Die zugrundeliegende Forschungsfrage lautet in Bezug auf das Setting: Welche Professionalisierungsprozesse können durch eine teilnehmende Beobachtung mit dem Fokus auf Phasen polarisierter Aufmerksamkeit bei der Beschäftigung von Kindern mit didaktischen Lernmaterialien im Lehr-Lernlabor „Montessori-Studio“ bei Lehramtsstudierenden im Bachelorstudiengang bereits vor dem Praxissemester für den Kompetenzerwerb in den Bereichen diagnostische Beobachtung und Reflexion angeregt werden?

4.2 Methodisches Vorgehen

Die Erhebung fand in zwei Zeiträumen, im Wintersemester 2023/24 und Sommersemester 2024, unter Studierenden aus dem Bachelorstudiengang Lehramt Grundschule an einer Pädagogischen Hochschule statt. Im Rahmen eines Wahlseminars erwarben die Studierenden grundlegendes Wissen zur Montessori-Pädagogik und diagnostischen Beobachtung. Für die Durchführung einer teilnehmenden Beobachtung während einer Hospitation erhielten sie strukturierte Anleitungen in Form von: Leitfragen zur Beobachtung, Hinweisen zur Dokumentation, Auswertung der Beobachtung sowie Impulse und Leitfragen zur Reflexion. Außerdem wurden sie für Verhaltensweisen während Hospitationen sensibilisiert.

Die teilnehmende Beobachtung erfolgte als Hospitation im Lehr-Lernlabor „Montessori-Studio“ der Hochschule während den Besuchszeiten einer Kindergartengruppe, Schulklasse oder der offenen Lern-Spielzeit. Es handelt sich um eine passiv teilnehmende Fremdbeobachtung eines selbst gewählten Kindes im Rahmen einer offenen Beobachtungssituation. Während der Beobachtung von ca. 45 Minuten wurde ein Protokoll mit Zeitangaben angefertigt mit dem Ziel, eine neutrale Vorgangsdokumentation ohne subjektive Deutung zu erstellen. Nach der Hospitation wurde eine Aufmerksamkeitskurve für das beobachtete Kind gezeichnet und eine Individualreflexion verfasst. Abschließend fand eine Nachbereitung der Hospitation in der Lehrveranstaltung statt. Bei der Reflexion konnten sich die Studierenden am Beobachtungsprotokoll orientieren und die Situation weitgehend authentisch erinnern. Diesen Prozess durchliefen alle Studierenden, da sie nach der Beobachtung anhand ihres

Beobachtungsprotokolls die Aufmerksamkeitskurve für das beobachtete Kind anfertigten. Die Kurve zeichneten sie in eine vorgegebene Tabelle, welche die Pole geordnete bzw. ungeordnete Arbeit mit graduerten Abstufungen aufweist. Daran lässt sich erkennen, ob und wie lange Polarisierung der Aufmerksamkeit zustande kam oder wie stark die Situation von geordneter Arbeit bzw. von Ablenkung geprägt war.

Ein Pretest zeigte, dass das Verfassen einer freien Reflexion als Herausforderung wahrgenommen wurde und nur knappe Texte im Umfang von wenigen Sätzen entstanden. Den Verfassenden der vorliegenden Reflexionen wurden deshalb Impulse für den eigenen Reflexionsprozess zur Verfügung gestellt. Damit blieb gegenüber einer schriftlichen Erhebung ein Zugang zur Subjektivität erhalten, individuell bedeutsame Aspekte zu thematisieren und den persönlichen Erkenntnisgewinn authentisch widerzugeben.

Für die vorliegende Untersuchung bilden 48 Reflexionen die bereinigte Stichprobe.

4.3 Auswertung

Anhand einer strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse wurden die anonymisierten Reflexionstexte in einem iterativen Prozess ausgewertet (vgl. Kuckartz & Rädiker 2024). Die Kategorienbildung erfolgte zunächst konzeptgesteuert entlang den Reflexionsimpulsen. Die datengesteuerte Kategorienbildung orientierte sich u. a. am Wortgebrauch (z. B. erkannt, gelernt). Für das Kategoriensystem wurden sieben Hauptkategorien mit jeweils mindestens zwei Subkategorien gebildet, um positive und negative Aussagen unterscheiden zu können.

Um eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit der inhaltsanalytischen Untersuchung zu gewährleisten, wurde ein Kodierleitfaden mit Kategoriendefinitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln schriftlich fixiert. Mithilfe der Software MAXQDA wurde eine kleinschrittige Kodierung in mehreren Zyklen durchgeführt. Als formale Einheiten wurden jeweils ganze Sätze und inhaltliche Sinn-einheiten kodiert.

Vertiefende Analysen wurden für die Variable „ausführliche Reflexion“ und den Typ „Unwohlsein während der Beobachtung“ angefertigt.

5 Ergebnisse

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Studierenden sich in der Rolle als Beobachtende überwiegend wohlgefühlt haben, die Beobachtung des Kindes als bedeutsam erlebt und als Erkenntnisgewinn empfunden wurde. Die Intensität der Reflexionen zeigen, dass die Impulse als Hilfestellung angenommen

wurden, um die persönliche Wahrnehmung zu strukturieren und in verschiedenen Aspekten emotionaler und kognitiver Art auszuformulieren.

Viele Aussagen deuten auf ein hohes Interesse an der Wirkung der Materialien auf das beobachtete Kind hin. „Ich fand es sehr interessant, dass das Material die Neugier des Jungen so geweckt hat.“ (50, 4)).

„Die Beobachtung war interessant, da man das Phänomen der ‚Polarisation der Aufmerksamkeit‘ für einen kurzen Moment beobachten konnte, [...]“ (23, 7)). Reflektiert werden beobachtete Aktivitäten des Kindes mit dem Montessori-Material unter den Aspekten Wirkung auf das Kind, Schwierigkeitsgrad, Beschäftigungsdauer und Störfaktoren. Auch wenn keine Polarisation der Aufmerksamkeit beobachtet wurde, kam es zu Aussagen, wie z. B.: „Ich fand es sehr interessant und überraschend, dass das Kind trotz vorheriger ‚Träumer – Phase‘ im späteren Verlauf der Beobachtung trotz gelegentlicher Unterbrechungen wieder zur geordneten Arbeit zurückkehren konnte.“ (48, 7)).

Soziale Interaktionen mit anderen Kindern und mit Erwachsenen werden in Bezug auf positive und negative Effekte auf die polarisierte Aufmerksamkeit dargestellt. Handlungsoptionen für zukünftiges eigenes Handeln werden sowohl aus zurückhaltenden als auch aus intervenierenden Interaktionen abgeleitet. Auch als ungünstig bewertete Situationen gaben Anlass, alternative Handlungsoptionen für das eigene Agieren als zukünftige Lehrkraft zu skizzieren.

In den Reflexionen wurden auch Herausforderungen angesprochen. Diese bezogen sich auf die Dokumentation während der Beobachtung, wenn viel Aktivität in kurzer Zeit stattfand oder wenn Kommunikation akustisch nicht verständlich war. Einige Studierende sahen auch eine Herausforderung darin, die Distanz zum Kind zu wahren.

Aufgrund der klaren Vorgaben wurde die kriteriengeleitete Beobachtung als leicht umsetzbar eingestuft. Viele Studierende beschreiben die Durchführung der Beobachtung explizit als Qualifikationszuwachs. Überwiegend werden dabei neu gewonnene Einsichten direkt aus der Beobachtung abgeleitet.

„Allgemein lässt sich sagen, dass die Beobachtung unglaublich hilfreich war in meinem Denken als zukünftiger Lehrender und mir didaktisch soweit geholfen hat, dass ich weiß, wie ich noch besser beobachten kann.“ (25, 7)).

Die Reflexionen zeigen, dass die Beobachtung vielfältige Professionalisierungsprozesse eröffnet hat: Die Einübung einer differenzierten Wahrnehmung und Reflexionskompetenz bezogen auf das Aktivierungspotential von Lernmaterialien und den Zusammenhang von individuellem Lernprozess, Lernumgebung, Lernaktivität sowie motivationalen Aspekten (Wahlfreiheit, Ausdauer).

6 Diskussion und Limitationen

Der Forschungsstand zu Lernumgebungen, Lernverhalten und Beobachtungskompetenz wurde mit aktuellen Studien belegt, um die Aktualität der hier aufgegriffenen Bezüge zum Konzept Montessoris abzusichern (vgl. Ludwig 2022). Eine gezeigte kritische Distanz zur Aufgabenstellung richtet sich nicht auf die Montessori-Pädagogik, sondern steht im Kontext zu einer persönlichen Haltung gegenüber dem Beobachten. Hierbei steht die Frage im Vordergrund, ob es sich beim Beobachten um einen Eingriff in die Privatsphäre eines anderen Menschen handelt bzw. um ein legitimes pädagogisches Instrument (vgl. Fehrer 2021: 20).

Aktualität und Transparenz weist das forschungsmethodische Beobachtungssetting mit eindeutig definierten Bereichen (Verfahren, Kriterien, Personen und Ziele) auf. Vorteile im Verfahren als teilnehmende und reale Feldbeobachtung bestehen in der Unmittelbarkeit, Spontaneität und Kontextualisierung der Beobachtungssituation (vgl. Allmann 2014).

Ziele des Verfahrens bestehen in der Einübung in die Beobachtendenrolle, die Wahrnehmung des Entwicklungsstandes eines Kindes, die Passung von Lernmaterialien und Lerninteressen und in die Reflexionsfähigkeit.

Eine Limitation der Auswertung ist, dass die Intercoderreliabilität nicht umgesetzt wurde, allerdings wurde zusätzlich die Autocodierung angewandt.

Limitationen von Reflexionen beziehen sich auf die Differenzierung von starken Impulsen gegenüber Schwachen und die erworbene Fähigkeit zur Selbstreflexion (Redecker 2020). Um dieser Limitation vorzubeugen wurden Reflexionsimpulse zur Verfügung gestellt. Dennoch besteht die Möglichkeit, dass es persönlich relevante Ereignisse bei der Beobachtung gab, die nicht ausdrücklich formuliert wurden.

Beobachtungen von Videosequenzen könnten eine direkte Reflexion und den Austausch in der Gruppe über die Beobachtungen ermöglichen, hätten aber nicht den Effekt der Unmittelbarkeit wie bei der Realsituation.

Beobachtungen und Beurteilungen sind invalide, wenn nicht kriteriengeleitet vorgegangen wird, sondern subjektive Theorien urteilsleitend sind. Subjektive Komponenten kommen i.d.R. zur Sprache, wenn eine spontane Beurteilung, eigene Wertung oder Interpretation erforderlich wird. Unabhängig davon, worauf sich eine Beobachtung von Kindern bzw. Lehr-Lernprozessen richtet, gilt es in der Professionalisierung zur Lehrkraft sich darin einzuüben und subjektive Wahrnehmungen kritisch zu reflektieren sowie mehrperspektivisch auszuwerten.

Literatur

- Allmann, Silke (2014): Beobachtung in der Montessori-Pädagogik. Freiburg: Herder.
- Fehrer, Malve (2021): Mit der Montessori-Pädagogik die beobachtende Haltung erwerben und Beobachtungen durchführen. *DAS KIND*, Heft 69, 17-42.
- Fischer, R. (2014): Das Konzentrationsphänomen bei Montessori und Csikszentmihalyi. *Zeitschrift für Montessoripädagogik*, *DAS KIND*, Heft 56, 36-52.
- Helmke, Andreas; Helmke, Tuyet; Lenske, Gerlinde; Pham, Giang; Praetorius, Anna-Katherina; Schrader, Friedrich-Wilhelm & Ade-Thurow, Manuel (2018): Unterrichtsdiagnostik mit EMU, <http://www.unterrichtsdiagnostik.info>. [letzter Zugriff am 09.01.2025]
- Hesse, Ingrid & Latzko, Barbara (2011): Diagnostik für Lehrkräfte. Opladen: Barbara Budrich.
- Klafki, Wolfgang (2007). Schülerbeobachtung bzw. -selbstbeobachtung als Grundlage Innerer Differenzierung. In: Klafki, W. (Hrsg.) (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz, 202.
- Kuckartz, Udo; Rädiker, Stefan (2024): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Leuders, Timo; Loibl, Katharina & Dörfler, Tobias (2020): Diagnostische Urteile von Lehrkräften erklären – Ein Rahmenmodell für kognitive Modellierungen und deren experimentelle Prüfung. *Unterrichtswissenschaft*, Heft 48, 493-502.
- Ludwig, Harald (2022): Kritik und Metakritik der Pädagogik Maria Montessoris. In: Ludwig, H. (Hrsg.) (2022): *Grundgedanken der Montessori-Pädagogik*. Freiburg: Herder, 323-344.
- Meyer, Hilbert (2024): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Montessori, Maria (1916): *Die Schule des Kindes*. Oswald, Paul & Schulz-Benesch, Günter (Hrsg.) (2008). Freiburg: Herder.
- Montessori, Maria (1952): *Das kreative Kind*. Oswald, Paul & Schulz-Benesch, Günter (Hrsg.) (2007). Freiburg: Herder.
- Montessori, Maria (2017): *Das Kind in der Familie*. Hammerer, Franz & Ludwig, Harald (Hrsg.). Freiburg: Herder.
- Montessori, M. (2018): *Aufwertung der Persönlichkeit, Altersmischung und soziale Erfahrungen*. Klein-Landeck, Michael & Ludwig, Harald (Hrsg.): *Von der Kindheit zur Jugend*. Freiburg: Herder, 269.283.
- Neff, Judith (2016): *Pädagogik aus Religion? Theologische Sprache und Religion bei Montessori und in der religionspädagogischen Montessorirezeption*. Münster: LIT.
- Neff, Judith (2018): *Polarisation der Aufmerksamkeit und die Beobachtung der Seelenkräfte des Kindes in der Pädagogik Maria Montessoris in der Spanne von realer Tätigkeit und Transzendenz*. In: Maier, A.; Weber, J.-M.; Conrad, A. & Voss, P. (Hrsg.) (2018): *Lernen zwischen Zeit und Ewigkeit*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 115-129.
- Neff, Judith (2023): „Von der Vorbereitung einer Umgebung hängt alles ab“ (Montessori, 1941) Gerechte Entwicklungschancen für Kinder und Jugendliche aus Sicht der Montessori-Pädagogik. *MONTESSORI*, Heft 61, 20-41.
- Pütz, Tanja (2005): *Maria Montessoris Pädagogik als religiöse Erziehung. Polarisation der Aufmerksamkeit und Meditation im Vergleich*. Münster: LIT.
- Rau, Caroline; Scheunpflug, Annette (2024): *Lernumgebungen für Globales Lernen gestalten*. ZEP, 47. Jg., Editorial.
- Redecker, Anke (2020): *Professionalisierung durch Selbstreflexion*. In: Basten, Melanie; Mertens, Claudia; Schöning, Anke & Wolf, Elke (Hrsg.) (2020): *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung*. Münster: Waxmann, 237-245.
- Rieu, Andreas; Loibl, Katharina; Leuders, Timo & Herppich, Stephanie (2020): Diagnostisches Urteilen als Informationsverarbeitender Prozess – Wie nutzen Lehrkräfte ihr Wissen bei der Identifizierung und Gewichtung von Anforderungen in Aufgaben? *Unterrichtswissenschaft*, 48. Jg., Heft 4, 503-529.

Stadler-Altmann, Ulrike (Hrsg.) (2016): Lernumgebungen. Opladen: Barbara Budrich.
Wagner, Luisa (2024): Einflussfaktoren auf die Diagnosekompetenz (angehender) Lehrkräfte – ein systematisches Literaturreview. Unterrichtswissenschaft, Heft 2.

Autorin

Neff, Judith, Dr. phil., Erziehungswissenschaft und Geschäftsführung
Montessori-Studio, Pädagogische Hochschule Weingarten,
ORCID: 0009-0000-0187-7566

*Elif Ödemiş, Lisa Katharina Stefanie Tölle,
Georg Geber-Knop, Annika Gruhn, Simon Küth,
Franka Metzner-Guczka, Isabel Dean und
Erika Gericke*

Universitäre Lehrer*innenbildung als diskriminierungskritische Professionalisierung von Studierenden und Dozierenden

Abstract

(Grund-)Schulen sind Orte, an denen soziale Ungleichheiten produziert und reproduziert werden. Soll diesen Verhältnissen in der (Grundschul-)Lehrer*innenbildung Rechnung getragen werden, ist das Thema Diskriminierungskritik ein zentrales Bildungs-, Handlungs- und Forschungsfeld. Dazu gehören die Sensibilisierung von Studierenden und Dozierenden für diskriminierungsbezogene Themen sowie das Vermitteln von Handlungsmöglichkeiten und reflexiven Fähigkeiten. Die universitäre (Grundschul-)Lehrer*innenbildung ist in universitäre (Macht-)Strukturen sowie in gesellschaftliche und institutionelle Diskriminierung verwoben. Lehrer*innenbildung für eine diskriminierungskritische (Grund-)Schule ist daher mit Blick auf spezifische (hoch-)schulische Differenzordnungen zu denken, die mit machtvollen Beziehungen einhergehen. Um eine diskriminierungskritische (Grundschul-)Lehrer*innenbildung an der Universität Siegen zu stärken, wurden in einem schulformübergreifenden, multiperspektivischen Pilotprojekt Seminare verschiedener Lehrämter vernetzt, Studierende sowie Dozierende seminarintern und -extern professionalisiert und das Vorgehen aus verschiedenen Beteiligtenperspektiven reflektiert. Im vorliegenden Artikel werden Lernergebnisse und Erfahrungen dieses Lehrprojekts vorgestellt sowie Ansätze für die Weiterentwicklung der Hochschullehre diskutiert. Insbesondere der Wunsch nach einer stärkeren curricularen Verankerung diskriminierungskritischer Inhalte wurde auf Studierenden- und Dozierendenseite geäußert.

Schlüsselwörter: Diskriminierungskritik; Professionalisierung; Hochschullehre; Lehrer*innenbildung; Multiperspektivität

1 Einleitung und theoretische Herleitung

Diskriminierung ist ein struktureller, institutioneller und interaktionaler – und somit alltäglicher – Bestandteil von Schule und Unterricht (Gomolla 2023). Ergebnisse differenzsensibler – dabei insbesondere rassismus- und ableismuskritischer – Studien z. B. zur Schulfähigkeit oder zum „doing background“ weisen darauf hin, dass (Grund-)Schulen und Einrichtungen der frühkindlichen Bildung in ihrer selektiven Eigenlogik implizit oder explizit zur (Re-)Produktion von Differenzen sowie von strukturell diskriminierenden Handlungen und Kontexten beitragen (Armipour & Dogmus 2022; Gomolla & Radtke 2009; Machold 2024; Petrik & Pokitsch 2022). Pädagogisches Handeln in der Grundschule kann nicht ohne die Einbettung in potenziell diskriminierende Strukturen und Praktiken gedacht werden. Differenzsensible und diskriminierungskritische Forschung sowie diesbezügliche Diskurse sind zentrale Bezugspunkte einer analytischen, (fach-)didaktischen und pädagogischen Auseinandersetzung mit Grundschule.

In der ersten Phase der Lehrer*innenbildung wird Diskriminierungskritik als ein zentrales Forschungs-, Handlungs- und Bildungsfeld häufig im Sinne einer Sensibilisierung für diskriminierungsbezogene Themen sowie über das Vermitteln von Handlungs- und reflexiven Fähigkeiten betrachtet (Fereidooni & Massumi 2015). So betont z. B. Terkessidis (2015) die Schlüsselrolle von Bildung in der Sensibilisierung für rassistische Strukturen und für Prozesse der Selbstermächtigung. Ziele der Lehrer*innenbildung sind das Initiieren und Weiterführen einer diskriminierungskritischen Professionalisierung Studierender (Gruhn & Geber-Knop 2024). Gleichzeitig sind die Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte im Kontext universitärer Lehrer*innenbildung in einer Institution verankert, in der gesellschaftliche Ungleichheiten (re-)produziert werden, und die zunehmend als Ort institutioneller, struktureller und interaktionaler Diskriminierung diskutiert wird (Malik 2022). Lehrer*innenbildung für eine diskriminierungskritische (Grund-)Schule ist daher mit Blick auf spezifische (hoch-)schulische Differenzordnungen zu denken, die mit machtvollen Beziehungen einhergehen (Geber-Knop et al. 2025).

Die Spezifik der Lehrer*innenbildung lässt sich dabei in ihrer schulform-, fach-, rollen- und individuumsbezogenen Multiperspektivität sehen (Heinrich et al. 2019). In der Professionalisierung angehender (Grundschul-)Lehrkräfte wirken neben den als Bildungswissenschaften vereinten psychologischen und pädagogisch-didaktischen auch (schul-)fachbezogene Disziplinen mit. Dozierende in der Lehrer*innenbildung bringen unterschiedliche fachliche Perspektiven mit, die – ebenso wie bei Studierenden – von (berufs-)biografischen Erfahrungen und disziplinären Sozialisationsprozessen abhängen und sich u. a. in Curricula oder der Seminarpraxis abbilden (Bonnet 2020; Geber-Knop et al.

2025; Gruhn & Geber-Knop 2024). Wenn Dozierende Differenz- und Diskriminierungssensibilität vermitteln, sind sie in besonderer Weise gefordert: Sie lehren unter Bedingungen von hochschulischer (Re-)Produktion von Differenz und stehen vor der Herausforderung, eigene Verstrickungen in institutionelle Diskriminierung sowie ihre Seminarpraxis auf (potenziell) diskriminierende Momente zu untersuchen (Akbaba 2022; Geber-Knop et al. 2025; Gruhn & Geber-Knop 2024). Die Professionalisierungsprozesse Studierender und Dozierender sind eng miteinander verwoben, da differenzsensible Inhalte vermittelt und gleichzeitig Differenzsensibilität sowie Diskriminierungskritik im gemeinsamen Handeln wirksam werden sollen.

2 Diskriminierungskritik und Multiperspektivität in einem universitären Lehrprojekt

Die Verwobenheiten von Lehrer*innenbildung in gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse machen für den Anspruch diskriminierungskritischer Lehren nicht nur eine theoretische Auseinandersetzung, sondern auch das Etablieren geeigneter curricularer und struktureller Rahmenbedingungen innerhalb der Hochschule erforderlich.

2.1 Rahmenbedingungen an der Universität Siegen

Die Universität Siegen verfolgt das Ziel, marginalisierte Gruppen innerhalb der Hochschule zu fördern, diskriminierungsärmere Hochschulräume zu schaffen und Diversity Policies strukturell zu verankern. Sie strebt nach „Chancen- und Bildungsgerechtigkeit sowie eine[r] barriere- und diskriminierungsfreie[n] Forschungs-, Lehr-, Lern- und Arbeitsumgebung und damit eine[r] Kultur der Wertschätzung [...]“ (Universität Siegen, Prorektorat für Bildung 2024: 2). Neben fünf anderen deutschen Hochschulen initiierte die Universität 2017 den Prozess des Diversity Audits; 2020 wurde ihr das Zertifikat „Vielfalt gestalten“ verliehen, um (präventive) Maßnahmen zur Förderung von Bildungs-, Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit, Familienfreundlichkeit, Inklusion und Barrierefreiheit sowie zum Diskriminierungsschutz an der Institution zu würdigen (Universität Siegen 2024). Eine Referentin für Diversity Policies und eine Diversity-Kommission stellten den Einbezug aller Statusgruppen der Universität und eine breite Partizipation sicher (Universität Siegen 2024). Im Rahmen der hochschulweiten Kampagne #WirSindAnti, die Vortragsreihen, Sensibilisierungskampagnen und die Einrichtung einer Taskforce gegen Machtmissbrauch umfasste, setzte sich die Universität gegen Diskriminierung ein. Dennoch fehl(t)en lehramtsspezifische Maßnahmen und Anlaufstellen für die Hochschullehre, wie eine Meldestelle für Diskriminierung, ein diskriminie-

rungskritischer Leitfaden für die Lehre sowie eine fächerübergreifende differenzsensible Vernetzung von Lehrenden für einen organisierten Austausch zu und das Verfügbarmachen von didaktischen Konzepten und innovativen Lehrmethoden. Diskriminierungskritik wurde in der Lehrer*innenbildung der Universität Siegen v. a. von Einzelpersonen vorangetrieben, ohne strukturell auf Hochschulebene verankert zu sein.

2.2 Konzeption eines Lehr-Lern-Projekts zu Diskriminierungskritik

Ausgehend vom Wunsch nach einer strukturierten Vernetzung für Dozierende aller Fakultäten gründeten Lehrende u. a. aller Lehramtsstudiengänge (Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen, Lehramt an Gymnasien, Lehramt an Berufskollegs, Integrierte Förderpädagogik) und der Sozialpädagogik an der Universität Siegen 2023 den Arbeitskreis „Diskriminierungskritische Lehre“. Aus dem Arbeitskreis heraus wurde das Lehr-Lern-Projekt „Lehrer*innenbildung an der Universität Siegen diskriminierungskritisch gestalten“ entwickelt. Ziel des Projekts war, bildungswissenschaftliche Seminare mit einer inhaltlichen Fokussierung auf Aspekte und Formen von Diskriminierungskritik in einen schulformübergreifenden Austausch zu bringen. So wurden je zwei Seminare aus dem Lehramt für Grundschulen (Schwerpunkte: Diskriminierung[-kritik], Rassismus[-kritik], Ableismus[-kritik]) und dem Lehramt für sonderpädagogische Förderung (Schwerpunkte: Rassismus[-kritik], Diversitäts- und Traumasensibilität) sowie je ein Seminar für die Sekundarstufe I und II (Schwerpunkte: Herausforderungen queerer Jugendlicher in der Schule) und dem Lehramt für Berufskollegs (Schwerpunkt: Umgang mit Heterogenität) miteinander verbunden. Die Multiperspektivität, angelegt durch diese Seminarschwerpunkte, über die unterschiedlichen Schulformen, die thematischen Fokussierungen sowie über die theoretischen und (berufs-)biografischen Hintergründe der Dozierenden, war ein zentraler Ansatz des Projekts. Multiperspektivität diente als Anlass der weitergehenden Professionalisierung der Beteiligten, indem die Positionen, Positionierungen sowie didaktischen Gestaltungsideen an konkreten Anlässen von den beteiligten Dozierenden und studentischen Hilfskräften diskutiert wurden. Das Lehr-Lern-Projekt wurde durch Critical Friends¹ mit unterschiedlichen, angrenzenden Lehr- und Forschungsschwerpunkten unterstützt. So konnten die Dozierenden- und Studierendenperspektiven durch externe Sichtweisen ergänzt werden. In einigen Seminaren brachten die Critical Friends wissenschaftliche Vorträge ein, in anderen setzten sie Impulse aus der Praxis, boten Workshops an oder begleiteten die Seminare. Die didaktischen

1 Wir danken den Critical Friends ausdrücklich für die konstruktive Unterstützung und die spannenden Perspektiven auf diskriminierungskritische Schule und Hochschullehre.

Grundüberlegungen wurden im Lehr-Lern-Projekt in fünf miteinander verbundene Bausteine übersetzt (s. Abb. 1).

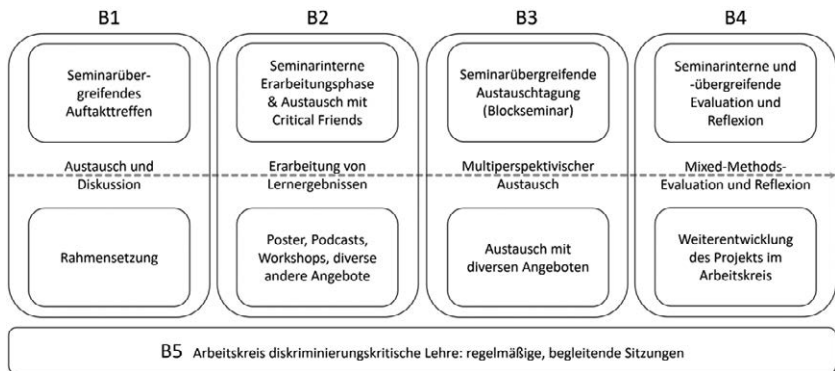


Abb. 1: Die fünf Bausteine (B) des Lehr-Lern-Projekts „Lehrer*innenbildung an der Universität Siegen diskriminierungskritisch gestalten“ (Geber-Knop et al. 2025: 146).

Finanziert durch die hochschulinterne Förderung „besser innovativ!“ startete das Lehrprojekt im Sommersemester 2024 mit einem gemeinsamen Auftakttreffen (Baustein 1). Die Dozierenden stellten dort das Projektkonzept vor und die Studierenden diskutierten übergreifende Fragen zum Thema Diskriminierungskritik sowie eigene Erfahrungen und Erwartungen. Nach dem Auftakttreffen startete in den Seminaren die Erarbeitung der seminarinternen Themen unterstützt durch die Critical Friends (Baustein 2). In den Seminaren hatten die Studierenden auch die Aufgabe, ihre Lernergebnisse für die Abschlusstagung aufzubereiten (Baustein 3). Auf der Abschlusstagung wurden z. B. Ergebnisse von eigenen Forschungsprojekten auf Postern präsentiert, Analysen von Unterrichtsmaterialien sowie Schul- und Kinderbüchern ausgestellt und Workshops zur Selbstreflexion von den Studierenden angeboten. Critical Friends kommentierten und diskutierten die Ergebnisse mit den Studierenden und gaben weitergehende Impulse. Die Studierenden dokumentierten und reflektierten ihre individuellen Lernergebnisse in einem Lerntagebuch. Den Abschluss der Tagung bildeten eine Podiumsdiskussion der Critical Friends zu Fragen diskriminierungskritischer Lehre sowie eine Studierendenbefragung zur Evaluation des Lehrprojekts (Baustein 4). Vorbereitet, begleitet und nachbereitet wurde das Lehrprojekt durch den Arbeitskreis „Diskriminierungskritische Lehre“ (Baustein 5).

3 Lernergebnisse und Erfahrungen aus Perspektive von Studierenden und Dozierenden

Das Projekt wurde prozessorientiert von quantitativer und qualitativer Forschung begleitet. In diesem Beitrag stehen die Reflexionen von Studierenden und Dozierenden, die u. a. im Rahmen der Seminare mündlich oder über einen Fragebogen erhoben wurden, im Fokus.

3.1 Die Perspektive der Studierenden

Einige Studierende brachten eigene Erfahrungen mit Diskriminierung oder Ausgrenzung ein; andere berichteten von Erlebnissen nahestehender Personen oder über eigene Diskriminierungspraxen. Viele teilnehmende Studierende bewerteten das Thema Diskriminierungskritik für ihre Ausbildung als „wichtig“. Eine Teilnehmende konstatierte: „Ich habe bisher noch nichts zu dem Thema in der Uni gelernt“. Eine andere Teilnehmende hätte das Thema „[g]ern früher im Studium“ behandelt. Die Studierenden wünschten sich u. a. auch eine stärkere strukturelle und curriculare Verankerung diskriminierungsrelevanter Themen. Einem Teil der teilnehmenden Studierenden halfen die in den Seminaren eingeführten Begriffe und Ansätze, eigene Erfahrungen im Zusammenhang mit Diskriminierung besser einzuordnen und zu reflektieren. Einige Studierende berichteten auch von Herausforderungen und Widerständen bei der inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Themen des Lehrprojekts. Ein zentraler Diskussionspunkt betraf die Frage, ob und inwiefern sich Lehramtsstudierende im Rahmen ihrer Ausbildung mit der Thematik befassen sollten. Von einigen Studierenden wurde eine verpflichtende Integration gefordert, während andere dafür plädierten, diskriminierungsbezogene Seminare ausschließlich als Wahl- oder Wahlpflichtveranstaltungen anzubieten. Die schulformübergreifende Ausrichtung sowie die offene und konstruktive Atmosphäre während der Lehrveranstaltungen wurden von den Teilnehmenden mehrheitlich als positiv bewertet. Die Rückmeldungen der Studierenden lassen auf den Bedarf einer klaren, curricularen Einbettung des Themenfelds und die Bedeutsamkeit von Selbstreflexion schließen.

3.2 Die Perspektive der Dozierenden

Aus Perspektive der Dozierenden ergab sich durch das Lehr-Lern-Projekt zur diskriminierungskritischen Lehre in der kooperativen und schulformübergreifenden Seminargestaltung ein (organisatorischer) Mehraufwand, da eine strukturelle und institutionelle Rahmung für eine diskriminierungskritische Lehr- und Lernpraxis an der Universität Siegen fehlte. Die heterogenen Ausgangslagen der Studierenden zum behandelten Themenkomplex wurden von

den Dozierenden als Herausforderung und zugleich als Bereicherung für die Seminargestaltung beschrieben. Während einige Teilnehmende aus einer eigenen Betroffenheit oder einem politischen Interesse heraus bereits umfangreiches Wissen über Diskriminierung und eigene Positionierungen aufwiesen, waren andere kaum mit dem Thema in Berührung gekommen. Die Vielfalt von Aussagen und Haltungen bei den Studierenden ermöglichte es den beteiligten Dozierenden, Diskriminierungskritik nicht nur als theoretisches Konzept zu betrachten, sondern auch die praxisbezogenen Herausforderungen und Chancen in verschiedenen Schulkontexten und in der eigenen Seminarpraxis zu reflektieren. Die Dozierenden diskutierten, ob eine verpflichtende Implementierung des Themas verfolgt werden sollte und inwiefern diese einer diskriminierungskritischen Professionalisierung zugutekommen würde.

Die Zusammenarbeit mit den Critical Friends wurde von den Dozierenden übereinstimmend als Bereicherung empfunden. Zum einen setzten deren Inputs neue Impulse für die eigene Arbeit, zum anderen erlebten die Dozierenden es als hilfreich, eine Person an der Seite zu wissen, die ebenfalls diskriminierungskritische Inhalte vertritt. Wenn Critical Friends praxisnahe Themen in die Seminare einbrachten (z. B. rassismuskritisches Beratungshandeln im Kontext Schule), wurde dafür von vielen Studierenden großes Interesse entgegengebracht; komplexere, forschungsintensivere Vorträge stießen aus Sicht der Lehrenden bei den Studierenden vielfach auf Zurückhaltung oder Überforderung. Während der Abschlusstagung beobachteten die Dozierenden eine stärkere Annäherung und Freude am Austausch mit den Critical Friends als in den Seminaren. Die Wertschätzung der Arbeitsergebnisse durch die Critical Friends kann hierzu maßgeblich beigetragen haben.

In dem Lehrprojekt ergaben sich Fragen zur Bewertung. Offen blieb die Frage, wie im Rahmen eines Seminars, in dem u. a. auch von Diskriminierung betroffene Studierende teilnehmen, individuelle Fortschritte diskriminierungssensibler Professionalisierung gleichzeitig anerkannt und dennoch auf bestehende Leerstellen hingewiesen werden können sowie die Frage, wie Reflexionsprozesse überhaupt bewertet werden können. Insbesondere bei bisher noch wenig bearbeiteten Schwerpunkten der diskriminierungssensiblen Lehrer*innenbildung, wie z. B. zu Klassismus und Antisemitismus, fehlten den Dozierenden abschließende Antworten.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Das schulformübergreifende, multiperspektivische Lehrprojekt „Lehrer*innenbildung an der Universität Siegen diskriminierungskritisch gestalten“ fokussierte die diskriminierungskritische Professionalisierung von Dozierenden und Studierenden unter Berücksichtigung der heterogenen Ausgangslagen beider und der Anlage der Universität als nicht diskriminierungsfreien Ort. Die

Reflexionsergebnisse weisen darauf hin, dass Diskriminierung(-skritik) von Studierenden als relevantes Thema der Lehrer*innenbildung anerkannt wird und eine Sensibilisierung für diskriminierungskritische Themen stattgefunden hat. Gleichzeitig ist aber zu vermuten, dass es zum Ausbau von Handlungskompetenzen noch weitere Angebote braucht.

Eine strukturelle, institutionelle und curriculare Implementation und Finanzierung von diskriminierungskritischer Hochschullehre und -entwicklung ist nötig, um das Thema auf allen Ebenen universitärer (Selbst-)Verwaltung zu implementieren. Das Lehr-Lern-Projekt wurde im Sommersemester 2025 nach kritischer Überarbeitung schulform- und fächerübergreifend unter Einbindung der Sozialpädagogik, allerdings ohne finanzielle Unterstützung, nochmals angeboten. Auch die qualitative und quantitative Begleitforschung wurde fortgesetzt und befindet sich aktuell in der Phase der Auswertung. Der Arbeitskreis „Diskriminierungskritische Lehre“ an der Universität Siegen hat zudem ein rassistuskritisches Coaching zur diskriminierungskritischen Hochschulentwicklung organisiert. Darüber hinaus wird die Vernetzung mit Initiativen anderer Hochschulen weiter vorangetrieben – z.B. durch standort- und fächerübergreifende Veranstaltungen, wie die Vortragsreihe „EINMISCHEN“ gemeinsam mit der Bergischen Universität Wuppertal, der Universität Duisburg-Essen, der Ruhr-Universität Bochum, der Pädagogischen Hochschule Freiburg und dem Forschungsschwerpunkt Rechtsextremismus/Neonazismus der Hochschule Düsseldorf. In dieser Reihe werden seit dem Sommersemester 2024 in öffentlichen Vorträgen Eingriffe der extremen Rechten in Bildungseinrichtungen und -kontexten thematisiert.

Wenn Diskriminierungskritik eine Bezugsdisziplin für das (Grundschul-)Lehramt und die (Grundschul-)Lehrer*innenbildung im Allgemeinen sein soll, dann muss das Thema weiter curricular und strukturell verankert werden. Hierbei sind nicht nur bildungswissenschaftliche und grundschulpädagogische Studienfächer adressiert, sondern auch Bezugsnotwendigkeiten von Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und diskriminierungskritischen Bildungsangeboten auf Studierenden- und Dozierendenebene.

Literatur

- Akbaba, Yaliz (2022): Lehre über Gender unter Bedingungen von Gender. In: Akbaba, Y.; Buchner, T.; Heinemann, A.M. B.; Pokitsch, D. & Thoma, N. (Hrsg.) (2022): Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen. Heidelberg: Springer, 165–189.
- Armirpur, Donja & Doğmuş, Aysun (2022): „Der ist nichts“ – Die Praxis der Verunfähigkeit des migrantisierten Kindes. Zur Intersektion von Ableismus und Rassismus in der frühen Kindheit. In: Akbaba, Y.; Buchner, T.; Heinemann, A.M.B.; Pokitsch, D. & Thoma, N. (Hrsg.) (2022): Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen. Heidelberg: Springer, 41–57.

- Bonnet, Andreas (2020): Das Verhältnis fachlicher und generischer Aspekte der Professionalität und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern – Erkenntnisse der strukturtheoretischen und berufsbiographischen Forschung. In: Hericks, U.; Keller-Schenider, M.; Meseth, W. & Rauschenberg, A. (Hrsg.) (2020): Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 27-48.
- Fereidooni, Karim & Massumi, Mona (2015): Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ). Bundeszentrale für Politische Bildung, 65. Jg., Heft 40, 38-45.
- Geber-Knop, Georg; Dean, Isabel; Küth, Simon; Gericke, Erika; Gruhn, Annika; Ödemis, Elif; Metzner-Guczka, Franka & Tölle, Lisa (2025): Universitäre Lehrer*innenbildung als multiperspektivische und diskriminierungskritische Professionalisierung von Studierenden und Dozierenden. Kölner Online-Journal für Lehrer*innenbildung, 9 Jg., 138-155.
- Gruhn, Annika & Geber-Knop, Georg (2024): Differenzsensibilität als Professionalisierungsmodus, -bedarf und -herausforderung für Hochschullehrende in der Lehrer:innenbildung. In: Greiten, S.; Geber-Knop, G.; Gruhn, A. & Königer, M. (Hrsg.) (2024): Lehrer:innenbildung für Inklusion. Hochschuldidaktische Konzepte und Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz, 42-62.
- Gomolla, Mechtild (2023): Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In: Scherr, A.; El-Mafaalani, A. & Reinhardt, A.C. (Hrsg.) (2023): Handbuch Diskriminierung. Berlin: Springer Reference Sozialwissenschaften, 1-24.
- Gomolla, Mechtild & Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinrich, Martin; Wolfswinkler, Günther; Ackern, Isabell van; Bremm, Nina & Streblow, Lillian (2019): Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit?. Die Deutsche Schule, 111. Jg., Heft 2, 243-258.
- Machold, Claudia (2024): Vom ‚Innen‘ und ‚Außen‘ der Grundschule. Doing Background als Forschungsgegenstand im Schnittfeld von Kindheits- und Grundschulforschung. 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: Julius Klinkhardt, 36-45.
- Malik, Mariam (2022): Wer lernt (was) auf wessen Kosten? Positionierungen und Bedürfnisse in Lernräumen – von den Erfahrungen von Schwarzen Studierenden und Studierenden of Color an der Hochschule. In: Akbaba, Y.; Buchner, T.; Heinemann, A.M.B.; Pokitsch, D. & Thoma, N. (Hrsg.) (2022): Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen. Heidelberg: Springer, 25-45.
- Petrik, Flora & Pokitsch, Doris (2022): Schulreif ist ein Kind, wenn...Eine ableismuskritische Betrachtung von ‚Schulfähigkeit‘. In: Akbaba, Y.; Buchner, T.; Heinemann, A. M.B; Pokitsch, D. & Thoma, N. (Hrsg.) (2022): Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen. Heidelberg: Springer, 349-372.
- Terkessidis, Mark (2015): Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld: transcript.
- Universität Siegen (2024): Selbstreport 2020-2027. Rückblick – Einblick – Ausblick. Diversity-Re-Audit „Vielfalt gestalten“ des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft, https://www.uni-siegen.de/diversity/selbstreport_universitaet_siegen_vielfalt_gestalten.pdf [letzter Zugriff am 20.11.2025].
- Universität Siegen (2020): Diversity Policies: Strategiepapier der Universität Siegen. https://www.uni-siegen.de/diversity/diversity_policies_universitaet_siegen_strategiepapier.pdf [letzter Zugriff am 20.11.2025].

Autor*innen

Ödemiş, Elif, Wissenschaftliche Hilfskraft an der Universität Siegen

Geber-Knop, Georg, Dr., M.A., Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Universität Siegen, ORCID: 0009-0001-3260-973

Tölle, Lisa, Dr., LL.M., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, ORCID: 0000-0002-3594-1850

Küth, Simon, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Siegen, ORCID: 0000-0002-4973-8386

Gruhn, Annika, Dr., Studienrätin im Hochschuldienst an der Universität Siegen, ORCID: 0000-0002-8345-4109

Metzner-Guczka, Franka, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Freiburg; Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf, ORCID: 0000-0002-4664-4907

Dean, Isabel, Dr., M.A., Vertretung der Professur für Sozialpädagogik, Pädagogische Hochschule Freiburg, ORCID: 0000-0002-2509-1290

Gericke, Erika, Prof. Dr., Professorin an der Universität Siegen, ORCID: 0000-0001-9902-0797

*Josephine Tanneberger, Sebastian Kempert
und Nadine Spörer*

Studiumsbezogene Zielorientierungen und Stressbewältigung angehender Grundschullehrkräfte

Abstract

Im Rahmen der Stressforschung besteht Uneinigkeit hinsichtlich der Relevanz von leistungs- und geschlechtsbezogenen Personenmerkmalen für die berufliche Stressbewältigung. Der Beitrag untersucht, wie studiumsbezogene Zielorientierungen und individuelle Stressbewältigungsstrategien angehender Grundschullehrkräfte in Bezug auf das Geschlecht zusammenhängen. Die Analyse von 137 Studierenden zeigt, dass Lernziele und Annäherungsleistungsziele positiv mit problemorientierten Copingstrategien verbunden sind, während Vermeidungsleistungsziele keine signifikanten Zusammenhänge aufweisen. Es konnten keine Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Zielorientierungen und der Adaptivität der Strategienutzung festgestellt werden. Jedoch scheint das Geschlecht für Perfektionsstreben und offensive Problembewältigung eine Rolle zu spielen.

Schlüsselwörter: Lehrkräftegesundheit; Stressbewältigung; Coping; Zielorientierungen; Grundschullehramt

1 Konzeptionelle Rahmung

Gesellschaftliche und technische Veränderungen sowie Anforderungen durch Ausbildung und Beruf erfordern fortwährende Anpassungsleistungen. Diese können zu Stress führen, z.B. in Form erhöhtem Belastungsempfindens (vgl. Lazarus & Folkman 1984). Lehrkräfte weisen im Vergleich zu anderen Berufsgruppen ungünstige Muster der Belastungswahrnehmung und -bewältigung auf und sind so einem erhöhten Krankheitsrisiko ausgesetzt (vgl. Schaarschmidt & Kieschke 2013: 89). Diese Tendenzen zeigen sich bereits bei Lehramtsstudierenden (vgl. Römer et al. 2013; ebd.: 90). Gesunde Lehrkräfte sind einerseits wichtig für den Lehrbetrieb an Schulen, andererseits aber auch für Schüler*innen aufgrund ihrer Vorbildfunktion im Umgang mit Stress und Belastungen.

Der Workload und die Bewältigbarkeit des Studiums stellen für Studierende relevante Prädiktoren des Stresserlebens dar (vgl. Hahn et al. 2021: 231) und spielen aufgrund der fehlenden Überschaubarkeit von Anforderungen zum Studienbeginn vermutlich eine besondere Rolle. Die Wahrnehmung und der Umgang mit Lern- und Leistungssituationen hängt von individuellen Motiven des Lernens und Leistens, sogenannten Zielorientierungen ab (vgl. Dickhäuser et al. 2007: 120).

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern studiumsbezogene Zielorientierungen im Zusammenhang mit individuellen Stressbewältigungsstrategien angehender Grundschullehrkräfte stehen. Ein Verständnis der Bedeutung von Personenmerkmalen für Bildungsverläufe ist wichtig für die Ausgestaltung von Ausbildungsumgebungen, die wiederum auf berufsbezogene Sozialisationsprozesse einwirken können.

1.1 Stresswahrnehmung und Stressbewältigung

Stress ist als Transaktion zwischen Personen und ihrer Umwelt zu verstehen (vgl. Lazarus & Folkman 1984). Er tritt auf, wenn die eigene Fähigkeitseinschätzung geringer ist als äußere Anforderungen (ebd.). Dem transaktionalen Stressmodell (ebd.: 25 ff.) folgend ist die individuelle kognitive Bewertung entscheidend dafür, ob Umweltreize als Stressoren wahrgenommen werden. Die Bewertung hängt von Umweltvariablen sowie von Personenvariablen ab. Je nach Bewertung schließt sich individuelles Bewältigungsverhalten (Coping) an, welches wiederum Auswirkungen auf das Wohlbefinden, die Gesundheit und das Sozialverhalten von Personen hat. Unterschieden wird in *problem-basierte Strategien*, die auf eine aktive Veränderung situativer Stressauslöser abzielen, und *emotionsbasierte Strategien*, die auf die Emotionsregulation gerichtet sind (Lazarus & Folkmann 1984: 150 ff.). Studienbefunde deuten darauf hin, dass vor allem problembasierte Strategien mit gelingenden Adaptionsleistungen und Wohlbefinden einhergehen (vgl. Compas et al. 2002: 118 f.). Carver et al. (1989: 268 ff.) differenzieren weiter in adaptive (funktionale), d. h. nachhaltige, problemlösende Strategien, und maladaptive (dysfunktionale) Strategien, die von einer Problemlösung ablenken. Problembasierte Strategien können bspw. adaptiv sein, wenn sich eine Person Informationen zur Lösungsfindung sucht. Maladaptive problembasierende Strategien wären hingegen ablenkende Situationsveränderungen (ebd.) wie z. B. Medienkonsum. Adaptiv emotionsbasiert würde sich eine Person z. B. verhalten, wenn sie zur Emotionsverarbeitung nach sozialer Unterstützung sucht. Maladaptiv emotionsbasiert wäre hingegen ein Verharren in negativen Emotionen ohne diese zu bewältigen (ebd.). Studien belegen lediglich geringfügige substanzielle Zusammenhänge zwischen den Hauptkomponenten der Persönlichkeit (*Big five*)

und Copingstrategien (vgl. Connor-Smith & Flachsbart 2007: 1086 ff.). Es zeigen sich aber relevante Zusammenhänge zwischen charakterlichen Dispositionen (z. B. Lernfreude) und der problemorientierten Stressbewältigung (vgl. Harzer & Ruch 2015: 8). Befunde deuten zudem Geschlechterunterschiede bei der Nutzung spezifischer Strategien, nicht jedoch bezüglich der Adaptivität der Strategienutzung an (vgl. Schmitz et al. 2012: 17).

1.2 Zielorientierungen

In Bildungskontexten werden sogenannte Zielorientierungen (ZO) wissenschaftlich erforscht, um Lern- und Leistungsmotivation zu erklären. Diese motivationalen Ausrichtungen beeinflussen Handlungsabsichten, Wahrnehmungen von Lern- und Leistungssituationen (vgl. Dweck 1986) sowie deren Bewältigung (vgl. Harackiewicz et al. 2002: 641). Theoretisch werden *Lern- und Leistungsziele* voneinander unterschieden. Lernziele (LZ) fokussieren die Erweiterung des eigenen Wissens und Könnens und gehen mit einem adaptiven Lern- und Leistungsverhalten einher (vgl. Dweck 1986: 1041). Leistungsziele lassen sich empirisch in zwei Subtypen unterscheiden (vgl. Elliot & McGregor 2001: 503 f.). Dabei soll im Zusammenhang mit Annäherungsleistungszielen (ALZ) das eigene Können demonstriert werden. Vermeidungsleistungsziele (VLZ) sind darüber motiviert das eigene Nicht-Können zu verbergen (ebd.: 501 ff.). ALZ sind mit einem eher adaptiven Lern- und Leistungshandeln, VLZ hingegen eher mit maladaptiven Verhaltensmustern verknüpft (vgl. Dweck 1986: 1041).

Forschungen zu ZO bestätigen diese Zusammenhänge (vgl. Stasielowicz 2019: 6 ff.). So sind bspw. LZ von Schüler*innen mit adaptiven Copingstrategien im Umgang mit Problemen beim Lernen assoziiert (vgl. Cortina et al. 2007: 766 ff.). Hinsichtlich der Adaptivität von Fehlerreaktionen zeigen sich auf affektiv-motivationaler Ebene nachteilige und auf handlungsbezogener Ebene vorteilhafte Geschlechtereffekte für Mädchen (vgl. Grassinger et al. 2015: 221 f.).

Angst vor Misserfolg hat sich als Prädiktor für eine hohe Belastungswahrnehmung bei Studierenden herausgestellt (vgl. Hahn et al. 2021: 231). Deshalb werden Zielorientierungen empirisch im Zusammenhang mit gesundheitsbezogenen Merkmalen betrachtet. Auf Personenebene belegen Studien Zusammenhänge zwischen ZO sowie Copingeinstellungen (bspw. Einstellung gegenüber Hilfe) bei angehenden Lehrkräften (Kastens & Schlag 2021: 8 f.). Weiterhin zeigt sich, dass ZO von Lehrkräften mit Auswirkungen der individuellen Stressbewältigung (bspw. Erschöpfung oder Wohlbefinden) aber auch mit der Wahrnehmung von Stresserfahrungen assoziiert sind (Fasching 2010: 20 f.).

Zusammenfassend gehen LZ eher mit Merkmalen der Gesundheit einher, während ALZ nicht oder tendenziell positiv mit gesundheitsrelevanten Merkmalen assoziiert sind. VLZ werden hingegen relativ konsistent mit Merkmalen von Belastung und Krankheit in Verbindung gebracht.

2 Fragestellung und Hypothesen

Die Forschungslage zur Relevanz von ZO liefert bereits wichtige Befunde, um motivationale Ursachen für das Lern- und Leistungsverhalten besser verstehen zu können. Zusammenhänge zwischen ZO und der Adaptivität von Reaktionen werden bisher vor allem für Merkmale des Lernens und Leistens betrachtet (vgl. z.B. Cortina et al. 2007). In der Forschung um Lehrkräftegesundheit werden ZO vorrangig hinsichtlich ihres Zusammenhangs mit Outcome-Merkmalen von Gesundheit und Krankheit untersucht (vgl. z.B. Fasching 2010). Aktuell beschäftigen sich wenige Studien mit der Rolle unterschiedlicher ZO für die Nutzung konkreter Stressbewältigungsstrategien. Der Beitrag widmet sich daher den Fragen, welche Zusammenhangsmuster sich für unterschiedliche ZO angehender Grundschullehrkräfte und 1) adaptiven bzw. maladaptiven problembasierten sowie adaptiven und maladaptiven emotionsbasierten Copingstrategien identifizieren lassen und 2) inwiefern Geschlechterunterschiede hierbei eine Rolle spielen.

Weil insbesondere LZ mit vergleichsweise höherer Adaptivität beim Lernen und Leisten einhergehen (vgl. Übersicht von Harackiewicz et al. 2002: 642) wird angenommen, dass sich positive Zusammenhänge zwischen LZ und adaptiven Copingstrategien identifizieren lassen (H1a). Weiterhin wird auf Grundlage der Theorie von Dweck (1986) vermutet, dass ausgeprägte ALZ insbesondere mit adaptiven problembasierten Copingstrategien assoziiert sind (H1b). Für VLZ wird ein positiver Zusammenhang für maladaptive Strategien der Stressbewältigung angenommen (H1c). Studien belegen Geschlechtereffekte hinsichtlich der Adaptivität der Strategienutzung beim Umgang mit Fehlern (vgl. z.B. Grassinger et al. 2015: 221 f.) sowie fehlende Effekte hinsichtlich der Adaptivität gewählter Stressbewältigungsstrategien (vgl. Schmitz et al. 2012: 16 f.). Aufbauend darauf wird geprüft, inwiefern die Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und Copingstrategien unter Kontrolle des Geschlechts bestehen bleiben. Hierfür nehmen wir an, dass das Geschlecht insbesondere für Zusammenhänge zu adaptiv-handlungsbasierten Strategien (H2a) sowie für maladaptiv-emotionsbasierte Strategien (H2b) eine Rolle spielt (vgl. Grassinger et al. 2015).

3 Methode

3.1 Design und Stichprobe

Die Grundlage für die Beantwortung der Fragestellungen bilden querschnittliche Befragungsdaten aus dem Sommersemester 2024 von $N = 137$ Studierenden des Grundschullehramts der Universität Potsdam. Erhoben wurden die Daten im Rahmen einer Vorlesung zu sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden, die für Studienanfänger*innen des zweiten Fachsemesters vorgesehen ist. Die Teilnehmer*innen waren zum Zeitpunkt der Befragung durchschnittlich 21 Jahre alt ($SD = 4.89$). Die Stichprobe setzt sich aus Studierenden zusammen, die sich hinsichtlich ihres Geschlechts zu 13.9 % als männlich, 84.7 % als weiblich und 1.5 % als divers identifizierten.

3.2 Instrumente

LZ, ALZ und VLZ wurden mit drei Skalen zur Erfassung von Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO) (Spinath et al. 2012) gemessen. Die geringfügig auf Studierende angepassten Items waren fünfstufig skaliert (1 = *stimmt gar nicht* bis 5 = *stimmt genau*) (ebd.). Für LZ („Im Studium geht es mir darum, so viel wie möglich zu lernen“, 8 Items) zeigte sich eine gute Skalenreliabilität ($M = 4.33$; $SD = .47$; $\omega = .80$). Die Reliabilität der Skala zu ALZ („Im Studium geht es mir darum, dass andere denken, dass ich klug bin“, 7 Items) betrug $\omega = .84$ ($M = 2.77$; $SD = .73$). VLZ („Im Studium geht es mir darum, dass niemand merkt, wenn ich etwas nicht verstehe“, 8 Items) wurden mit einer hohen Reliabilität von $\omega = .89$ ($M = 2.12$; $SD = .73$) gemessen.

Ausgewählte und geringfügig angepasste Skalen aus dem Fragebogen zur Erfassung arbeitsbezogener Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) nach Schaaarschmidt und Fischer (2008) wurden verwendet, um Copingstrategien zu operationalisieren. Skaliert waren die verwendeten Indikatoren fünfstufig (1 = *trifft überhaupt nicht* zu bis 5 = *trifft völlig* zu). Adaptiv problembasierte Strategien wurden dabei über die Skala *Offensive Problembewältigung* („Ein Misserfolg kann bei mir neue Kräfte wecken“, $M = 3.18$; $SD = .62$; $\omega = .77$) erfasst. Maladaptive problembasierte Copingstrategien wurden mithilfe der Skalen *Verausgabungsbereitschaft* („Ich arbeite wohl mehr als ich sollte“, $M = 2.82$; $SD = .80$; $\omega = .86$) sowie *Perfektionsstreben* („Was immer ich tue, es muss perfekt sein“, $M = 3.43$; $SD = .72$; $\omega = .74$) abgebildet. Adaptive emotionsbasierte Strategien repräsentierten die Skalen *Distanzierungsfähigkeit* („Meine Gedanken kreisen fast nur um die Arbeit“, $M = 3.32$; $SD = .72$; $\omega = .82$) sowie *Ausgeglichenheit* („Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe“, $M = 3.28$; $SD = .68$; $\omega = .72$). Die Skala *Resignationstendenz* („Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell“, $M = 2.82$; $SD = .70$; $\omega = .75$) wurde für die Erfassung maladaptiver

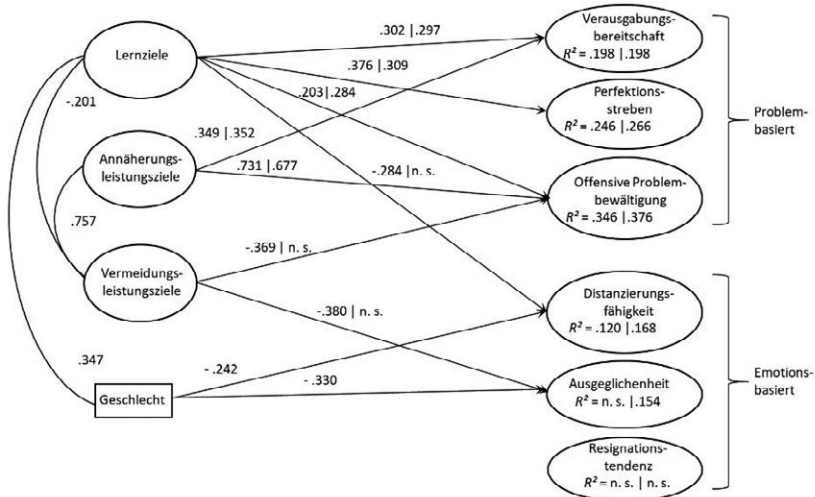
Copingstrategien verwendet. Die Reliabilität der verwendeten AVEM-Skalen war zufriedenstellend bis gut. Die Kodierung des Geschlechts erfolgte mit 1 = männlich, 2 = weiblich und 3 = divers.

3.3 Auswertung

Für die Beantwortung der Frage nach den Zusammenhangsmustern zwischen verschiedenen Zielorientierungen und den Stressbewältigungsstrategien angehender Grundschullehrkräfte (H1a – H1c) wurde ein Strukturgleichungsmodell (SEM) mit der Software *Mplus8* gerechnet (Modell 1). Die Zielorientierungen wurden dabei als miteinander korreliert angenommen. Anschließend wurde das Merkmal Geschlecht als zusätzliche Prädiktorvariable in das Strukturmodell aufgenommen, um Geschlechtereffekte identifizieren zu können (Modell 2). Die Geschlechtskategorien *divers* ($N = 2$) wurde für Modell 2 vernachlässigt und ging als fehlender Wert in die Analyse ein.

4 Ergebnisse

Das Strukturgleichungsmodell zur Betrachtung der Zusammenhänge zwischen ZO und Copingstrategien (s. Abb. 1, Modell 1) zeigt gute bis akzeptable Modellfit-Indizes ($RMSEA = .043$; $CFI = .943$; $SRMR = .084$).



Anmerkung. Abgebildet werden ausschließlich signifikante ($p \leq .05$) Korrelationen und Pfadgewichte (standardisiert) für Modell 1 (erster Wert) und Modell 2, in dem das Geschlecht als Kontrollvariable berücksichtigt wird (zweiter Wert). Für die Kontrollvariable Geschlecht wird lediglich ein Wert (Modell 2) der standardisierten Pfadgewichte dargestellt.

Abb. 1: Ergebnisse der Strukturgleichungsanalysen ohne Abbildung der Messmodelle (eigene Darstellung).

Für LZ zeigen sich signifikant positive Zusammenhänge für alle problembasierten Copingstrategien (Verausgabungsbereitschaft, $\beta = .302$; Perfektionsstreben, $\beta = .376$; offensive Problembewältigung, $\beta = .203$) im geringen bis moderaten Maß. Weiterhin liegt ein negativer Zusammenhang zwischen LZ und der adaptiv emotionsbasierten Strategie Distanzierungsfähigkeit ($\beta = -.284$) vor. Entgegen der Hypothese H1a zeigen sich Zusammenhänge zwischen LZ und Copingstrategien nicht in Hinblick auf die Adaptivität, sondern bestehen vielmehr vor allem zu problembasierten Bewältigungsstrategien.

Signifikante moderate bis starke Zusammenhänge liegen zwischen ALZ und der maladaptiv-problembasierten Strategie Verausgabungsbereitschaft ($\beta = .349$) sowie der (adaptiven) offensive Problembewältigung ($\beta = .731$) vor. Auch hier zeigt sich keine Zusammenhangstendenz hinsichtlich der Adaptivität der Strategienutzung. Die Annahme, dass ALZ mit adaptiven problembasierten Copingstrategien assoziiert sind (H1b), kann in Teilen bestätigt werden. Ein Zusammenhangsmuster zeigt sich auch hier eher hinsichtlich der Problembasiertheit und weniger bezüglich der Adaptivität der Strategien.

Entgegen der in Hypothese H1c aufgestellten Annahmen stehen VLZ in keinem signifikanten Zusammenhang zu maladaptiven Copingstrategien. Hingegen zeigen sich mittlere negative Zusammenhänge sowohl zu problembasierten- (offensive Problembewältigung, $\beta = -.369$) als auch emotionsbasierten (Ausgeglichenheit, $\beta = -.380$) adaptiven Strategien. Für die Strategie Distanzierungsfähigkeit ($R^2 = .120$) liegt eine geringfügige Varianzaufklärung vor, während die Varianz der problembasierten Copingstrategien für Modell 1 im moderaten bis hohen Bereich ($.198 \leq R^2 \leq .346$) erklärt wird.

Die Modellfit-Indizes weisen unter Berücksichtigung des Geschlechts der Studierenden (s. Abb. 1., Modell 2) weiterhin eine akzeptable Modellgüte auf ($RMSEA = .042$; $CFI = .942$; $SRMR = .084$). Das Geschlecht ist dabei ausschließlich mit den LZ der Studierenden signifikant korreliert. Dies bedeutet, dass weibliche Studierende über eine höhere selbstberichtete Lernzielorientierung verfügen als ihre männlichen Kommilitonen. Alle Zusammenhänge zwischen LZ und ALZ zu problembasierten Copingstrategien bleiben auch unter Berücksichtigung des Geschlechts bestehen. Für die Strategie Verausgabungsbereitschaft zeigen sich sowohl für den Zusammenhang zu LZ als auch ALZ im Vergleich zu Modell 1 kaum Veränderungen der Pfadgewichte oder des R^2 . Die Zusammenhänge scheinen vom Geschlecht unabhängig zu sein. Für die Merkmale Perfektionsstreben und offensive Problembewältigung deutet sich ein Geschlechtereffekt an. Während das Geschlecht für die Zusammenhänge zwischen LZ und Perfektionsstreben sowie zwischen ALZ und offensiver Problembewältigung abschwächend wirkt, wird der Zusammenhang zwischen LZ und offensiver Problembewältigung unter Berücksichtigung des Geschlechts verstärkt. Das Geschlecht wirkt hier als Suppressorvariable. In die-

sem Zusammenhang kann die Relevanz des Geschlechts für die adaptiv-problembasierte Strategie offensive Problembewältigung (H2a), darüber hinaus aber auch für die maladaptive problembasierte Strategie Perfektionsstreben bestätigt werden.

Es wird zudem erkennbar, dass alle in Modell 1 festgestellten signifikanten Zusammenhänge zwischen ZO und emotionsbasierten Copingstrategien unter Berücksichtigung des Geschlechts nicht mehr signifikant sind. Sowohl in Modell 1 als auch in Modell 2 konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen den ZO und der maladaptiv-emotionsbasierten Strategie Resignationstendenz nachgewiesen werden und Hypothese H2b somit nicht bestätigt werden.

5 Diskussion

Der vorliegende Beitrag verfolgte das Ziel der Identifikation von Zusammenhangsmuster zwischen Zielorientierungen und Stressbewältigungsstrategien von Studienanfänger*innen des Grundschullehramts in Abhängigkeit vom Geschlecht. Die Befunde der Analysen deuten Zusammenhänge insbesondere zwischen LZ sowie ALZ und problembasierten Copingstrategien an. Dies entspricht dem Befund von Harzer und Ruch (2015) hinsichtlich der Relevanz von Personenmerkmalen für die problemorientierte Stressbewältigung. Da insbesondere problembasierte Strategien mit gelingender Adaption sowie Gesundheit einhergehen (vgl. Compas et al. 2002) ist der Befund von besonderer Relevanz.

Emotionsbasierte Strategien hingegen scheinen statt mit einzelnen ZO stärker mit dem Geschlecht der Studierenden assoziiert zu sein. Erklärt werden kann dies womöglich über geschlechtsspezifische Sozialisationseffekte, die zu unterschiedlichen Formen des Umgangs mit Emotionen führen (vgl. Goffman 1994).

Entgegen der Hypothesen (H1a – H1c) sind ZO für die Erklärung der Adaptivität von Copingstrategien Studierender weniger gut geeignet. Wichmann et al. (2020) konnten für Schüler*innen Hinweise darauf finden, dass insbesondere geringere akademische Leistungen mit maladaptiveren emotionsbezogenen Stressbewältigungsstrategien zusammenhängen. Die fehlenden Zusammenhänge zwischen ZO und der Adaptivität der genutzten Strategien lassen sich deshalb u. U. damit erklären, dass Studierende, die für die Zulassung zum Studium erfolgreich das Abitur abgeschlossen haben müssen, eine vergleichsweise leistungsstarke Personengruppe darstellen. Die Befunde legen zusätzlich nahe, dass LZ und ALZ eine Rolle für problembasierte Copingstrategien spielen. Hier deuten sich Geschlechtereffekte an, die womöglich über Unterschiede in der Nutzung verschiedener Coping- (vgl. Schmitz et al. 2012) und Handlungsmuster (vgl. Grassinger et al. 2015) erklärt werden können.

Vorangegangene Befunde deuten darauf hin, dass VLZ eher mit einer ungünstigen Stressbewältigung einhergehen (vgl. z.B. Dickhäuser et al. 2007). Dieser Befund bestätigt sich in der vorliegenden Studie nicht. Stattdessen verschwinden unter Kontrolle des Geschlechts die negativen Zusammenhänge zu den adaptiven Strategien offene Problembewältigung (problembasiert) und Ausgeglichenheit (emotionsbasiert). Es lässt sich vermuten, dass das Antwortverhalten der Studierenden hinsichtlich einer dysfunktionalen Stressbewältigung bei ausgeprägten VLZ u. U. ebenfalls durch das Motiv Nicht-Können zu verbergen verzerrt worden sein könnte.

Trotz erster Hinweise auf Zusammenhängen zwischen ZO und Copingstrategien ist die vorliegende Studie Limitationen unterworfen. Aufgrund des geringen Stichprobenumfangs, der Unterrepräsentation männlicher Studierender sowie des querschnittlichen Designs lassen sich die Ergebnisse nicht verallgemeinern und die in den gerechneten Modellen implizierte Kausalitätsannahme nicht abbilden. Zudem erfolgte die Erfassung der Stressbewältigung in Form von Selbstauskünften, die sozial erwünschten Verzerrungen unterliegen können.

Die Studie untersuchte Zusammenhänge zwischen ZO und Stressbewältigungsstrategien und betrachtet damit indirekt mögliche gesundheitsbezogene Auswirkungen einer vorrangig in Bildungsinstitutionen stattfindenden Lern- und Leistungssozialisation. Für künftige Studien könnte die Betrachtung der Beziehung von Mustern von ZO (vgl. Harackiewicz et al. 2002) mit Mustern des Copingverhaltens interessant sein.

Studienanfänger*innen des Grundschullehramts stellen für die vorangegangene Betrachtung eine besondere Personengruppe dar. Ihre Lern- und Leistungserfahrungen sind noch stark auf das Lernen in der Schule zurückzuführen, gleichzeitig aber auch durch erste Erfahrungen an der Universität geprägt. Weil Universitäten eine wichtige Rolle innerhalb der berufsbezogenen Sozialisation späterer Lehrkräfte einnehmen, erscheinen möglichst frühe, institutionalisierte Reflexionsprozesse zu eigenen leistungsbezogenen Motiven, aber auch eine Sensibilisierung für einen adaptiven Umgang mit Stressbewältigungsstrategien insbesondere zu Beginn des Lehramtsstudiums vielversprechend, um langfristige Veränderungen bewirken zu können.

Literatur

- Carver, Charles S.; Scheier, Michael F. & Weintraub, Jagdish K. (1989): Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of personality and social psychology*, 56 Jg., Heft 2, 267-283.
- Compas, Bruce E.; Connor-Smith, Jennifer K.; Saltzman, Heidi; Thomsen Harding, Alexandria & Wadsworth, Martha E. (2001): Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127 Jg., Heft 1, 87-127.
- Connor-Smith, Jennifer K. & Flachsbart, Celeste (2007): Relations between personality and coping: a meta-analysis. *Journal of personality and social psychology*, 93 Jg., Heft 6, 1080-1107.
- Cortina, Kai S.; Friedel, Jeanne & Turner, Julianne C. (2007): Der Einfluss der Zielorientierung im Unterricht auf die Verarbeitung negativer Rückmeldung bei Schülern. Befunde aus einer US-amerikanischen Übergangsstudie. *Zeitschrift für Pädagogik* 53. Jg., Heft 6, 758-773.
- Dickhäuser, Oliver; Butler, Ruth & Tönjes, Britt (2007): Das zeigt doch nur, dass ich's nicht kann. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39. Jg., Heft 3, 120-126.
- Dweck, Carol S. (1986): Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41. Jg., Heft 10, 1040-1048.
- Elliot, Andrew J. & McGregor, Holly A. (2001): A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80 Jg., Heft 3, 501-519.
- Fasching, Michaela S.; Dresel, Markus; Dickhäuser, Oliver & Nitsche, Sebastian (2010): Goal orientations of teacher trainees: Longitudinal analysis of magnitude, change and relevance. *Journal für Bildungsforschung Online*, 2 Jg., Heft 2, 9-33.
- Goffman, Erving (1994): *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt am Main: Campus Studium.
- Grassinger, Robert; Steuer, Gabriele; Berner, Valérie D.; Scheunpflug, Annette & Dresel, Markus (2015): Ausprägung und Entwicklung adaptiver Reaktionen auf Fehler in der Sekundarstufe. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 29. Jg., Heft 3-4, 215-225.
- Hahn, Edgar; Kuhlee, Dina & Porsch, Raphaela (2021): Institutionelle und individuelle Einflussfaktoren des Belastungserlebens von Lehramtsstudierenden in der Corona-Pandemie. In: Reintjes, C.; Porsch, R. & Brahm, G. (Hrsg.) (2021): *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen*. Münster: Waxmann, 221-238.
- Harackiewicz, Judith M.; Barron, Kenneth E.; Pintrich, Paul R.; Elliot, Andrew J. & Thrash, Todd M. (2002): Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94 Jg., Heft 3, 638-645.
- Harzer, Claudia & Ruch, Willibald (2015): The relationships of character strengths with coping, workrelated stress, and job satisfaction. *Frontiers in psychology*, Heft 6, 165, 1-12.
- Kastens, Claudia P. & Schlag, Sabine (2021): Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen, Einstellungen gegenüber Hilfesuche und Belastungserleben bei angehenden Lehrkräften im Verlauf des Vorbereitungsdienstes. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28. Jg., Heft 3, 1-20.
- Lazarus, Richard S. & Folkman, Susan (1984): *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Römer, Jasmin; Drews, Frauke; Rauin, Udo & Fabricius, Dirk (2013): Riskante Studien- und berufsrelevante Merkmale von Studierenden: Ein Vergleich von Lehramts- und Jurastudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3. Jg., Heft 2, 153-173.
- Schaarschmidt, Uwe & Fischer, Andreas W. (2008): *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster*. Frankfurt am Main: Pearson.
- Schaarschmidt, Uwe & Kieschke, Ulf (2013): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In: Rothland, M. (Hrsg.) (2013): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 81-97.

- Schmitz, Anne-Katharina; Vierhaus, Marc & Lohaus, Arnold (2012): Geschlechtstypische Unterschiede und geschlechtstypische Erwartungen beim Einsatz von Bewältigungsstrategien und ihre Zusammenhänge zum Problemverhalten von Jugendlichen. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 20. Jg., Heft 1, 13-21.
- Spinath, Birgit; Stiensmeier-Pelster, Joachim; Schöne, Claudia & Dickhäuser, Oliver (2012): SELL-MO. Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation. Göttingen: Hogrefe.
- Stasielowicz, Lukasz (2019): Goal orientation and performance adaptation: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 82 Jg., 103847.
- Wichmann, Michelle Lok-Yan; Müller, Lea M.; Metzner, Franka & Mays, Daniel (2020): Schulisches Selbstkonzept, Leistungsmotivation und Stresserleben beim Übergang in die Sekundarstufe I. In: Mays, D. & Metzner, F. (Hrsg.) (2020): *Schulische Übergänge erfolgreich gestalten. Planung und Begleitung von Übergängen in die und aus der Sekundarstufe I*. Hamburg: Persen, 14-16.

Autor*innen

Tanneberger, Josephine, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Grundschulpädagogik und Lehr-Lernforschung der Universität Potsdam, ORCID: 0000-0002-7469-9788

Kempert, Sebastian, Prof. Dr. phil., Professor für Grundschulpädagogik und Lehr-Lernforschung der Universität Potsdam, ORCID: 0000-0003-2833-630X

Spörer, Nadine, Prof. Dr. phil., Professorin für Psychologische Grundschulpädagogik an der Universität Potsdam, ORCID: 0000-0001-8840-9377

Autor*innenverzeichnis

Ade, Larissa, Dr., Akademische Rätin (a. Z.) am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, ORCID: 0009-0007-5224-6212

Andreas, Arianne Lydia, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Goethe-Universität Frankfurt, ORCID: 0009-0009-5583-6407

Balk, Daniela, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für allgemeine Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Regensburg, ORCID: 0009-0006-3497-5553

Becker, Saskia, wissenschaftliche Mitarbeiterin am DIPF des Leibniz-Instituts für Bildungsforschung und Bildungsinformation; ehem. wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik an der Universität Kassel, ORCID: 0000-0001-5840-1905

Böhme, Richard, Prof. Dr., Hochschulprofessor für Nachhaltige Digitalität an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig, ORCID: 0000-0003-4633-0059

Bosse, Stefanie, Dr. phil., Akademische Mitarbeiterin an der Professur für Psychologische Grundschulpädagogik der Universität Potsdam, ORCID: 0000-0003-4973-3574

Brämer, Martin, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Humboldt-Universität zu Berlin, ORCID: 0000-0001-6686-0108

Büning, Christin, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Siegen, ORCID: 0009-0003-5688-9793

Buttchereyt, Anne, AG Grundschulforschung, Mitarbeiterin, Bergische Universität Wuppertal

Cejvan, Selma, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Institut für Grundschulforschung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, ORCID: 0009-0003-0551-7981

Cornelius, Christina, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Grundschulpädagogik und Lehr-Lernforschung an der Universität Potsdam, ORCID: 0009-0005-4287-4878

Corvacho del Toro, Irene, Dr., Akademische Oberrätin an der Universität Siegen, ORCID: 0000-0002-9630-7634

Dean, Isabel, Dr., M.A., Vertretung der Professur für Sozialpädagogik, Pädagogische Hochschule Freiburg, ORCID: 0000-0002-2509-1290

Elting, Christian, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, ORCID: 0000-0003-1409-6712

Ertl, Sonja, Prof. Dr., Inhaberin des Lehrstuhls für Grundschulforschung mit Schwerpunkt inklusives Lehren und Lernen der Universität Augsburg, ORCID: 0000-0001-6262-9638

Franz, Eva-Kristina, Dr., Professorin für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe, Bildungs- und Erziehungswissenschaften, Universität Trier, ORCID: 0009-0002-9570-0976

Fuchs, Elisabeth, Dr., Akademische Rätin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, ORCID: 0009-0002-4855-2341

Gebauer, Lea Marie, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik der Primarstufe – Schwerpunkt Mathematik an der Universität des Saarlandes, ORCID: 0000-0002-9451-5202

Geber-Knop, Georg, Dr., M.A., Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Universität Siegen, ORCID: 0009-0001-3260-973

Gericke, Erika, E., Prof. Dr., Professorin an der Universität Siegen, ORCID: 0000-0001-9902-0797

Geyer, Susanne, Dr., Grundschullehrkraft, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Augsburg, ORCID: 0009-0004-4236-5662

Grassinger, Robert, Prof. Dr. habil., Pädagogische Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Weingarten

Gruhn, Annika, Dr., Studienrätin im Hochschuldienst an der Universität Siegen, ORCID: 0000-0002-8345-4109

Gürtler, Jana, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Augsburg, ORCID: 0009-0006-3184-4195

Happe, Sabrina, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der AG Schulforschung K-7 der Universität Duisburg-Essen

Haider, Michael, PD Dr., Akademischer Oberrat am Lehrstuhl für allgemeine Grundschulpädagogik und -didaktik der Universität Regensburg

Hansen, Miriam, Dr., apl. Professorin an der Goethe-Universität Frankfurt, ORCID: 0000-0003-1290-7630

Hartinger, Andreas, Dr., Professor für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Augsburg, ORCID: 0000-0003-1246-9263

Heinzel, Friederike, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Grundschulpädagogik an der Universität Kassel, ORCID: 0000-0001-5838-0534

Hilbert, Sven, Prof. Dr., Inhaber des Lehrstuhls für Educational Data Science an der Universität Regensburg, ORCID: 0000-0001-5808-8357

Hüsken, Katrin, wiss. Referentin am Deutschen Jugendinstitut (DJI)

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

Jakobs, Carina (MA), Kollegiatin im Forschungs- und Nachwuchskolleg Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln an der Pädagogischen Hochschule Weingarten

Jandl, Vanessa, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Institut für Grundschulforschung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, ORCID: 0009-0005-8357-4775

Kastens, Claudia, Prof. Dr., Leitung AG Grundschulforschung, Bergische Universität Wuppertal

Kempert, Sebastian, Prof. Dr. phil., Professor für Grundschulpädagogik und Lehr-Lernforschung der Universität Potsdam, ORCID: 0000-0003-2833-630X

Kihm, Pascal, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Didaktik des Sachunterrichts, Universität des Saarlandes, ORCID: 0009-0004-3859-0373

Kindermann, Katharina, Dr., Akademische Rätin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, ORCID: 0000-0002-9201-4121

Klein, Esther Dominique, Prof. Dr., Leitung Lehrstuhl Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Technischen Universität Dortmund

Krug, Amelie, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Graduiertenkolleg INTERFACH an der Universität Kassel, ORCID: 0009-0001-8706-5311

Kücherer, Benjamin, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Augsburg, ORCID: 0000-0002-6893-0170

Küth, Simon, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Siegen, ORCID: 0000-0002-4973-8386

Lange, Sarah Désirée, Prof.in Dr., habil., Professorin für Schulpädagogik der Primarstufe, Zentrum für Lehrkräftebildung und Bildungsforschung, Technische Universität Chemnitz, ORCID: 0000-0002-3870-4578

Langhof, Julia Kristin, Dr., Akademische Rätin, Abt. Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe, Universität Trier
ORCID: 0009-0006-3230-2072

Leuthold-Wergin, Anca, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hildesheim, ORCID: 0000-0003-0510-5285

Lichtenfeld, Stephanie, Prof. Dr., Professorin für Entwicklungspsychologische Voraussetzungen in Erziehung und Unterricht am Institut für Psychologie in Bildung und Erziehung der Universität Münster,
ORCID: 0000-0003-3485-9078

Liebner, Saskia, Dr., Akademische Rätin am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität in Erlangen-Nürnberg, ORCID: 0000-0002-3162-8357

Lintorf, Katrin, Juniorprofessorin für Grundschulforschung, Universität zu Köln, ORCID: 0000-0003-1270-1835

Mammes, Ingelore, Prof. Dr., Professorin für Schulforschung unter besonderer Berücksichtigung früher Bildungsprozesse in der AG Schulforschung K-7 der Universität Duisburg-Essen

Martschinke, Sabine, Prof. Dr., ehemalige Lehrstuhlinhaberin für Grundschulpädagogik und -didaktik mit dem Schwerpunkt Umgang mit Heterogenität an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, ORCID: 0000-0003-3492-6912

Metzner-Guczka, Franka, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Freiburg; Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf, Institut für Medizinische Psychologie, ORCID: 0000-0002-4664-4907

Meyer, Simon, Dr., Akademischer Rat am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,
ORCID: 0000-0002-7095-4649

Miller, Katrin, Dr. des., Akademische Rätin an der Ludwig-Maximilians-Universität München, ORCID: 0009-0006-8014-7038

Munser-Kiefer, Meike, Prof. Dr., Inhaberin des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und -didaktik (Schwerpunkt Diversität) an der Universität Regensburg, ORCID: 0000-0003-1876-6840

Neff, Judith, Dr. phil., Erziehungswissenschaft und Geschäftsführung Montessori-Studio, Pädagogische Hochschule Weingarten, ORCID: 0009-0000-0187-7566

Oberhauser, Heiner, Dr., Akademischer Rat an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, ORCID: 0009-0001-0745-3411

Ödemiş, Elif, Wissenschaftliche Hilfskraft an der Universität Siegen

Ohnesorge, Lena, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hildesheim

Opfermann, Maria, Dr., AG Grundschulforschung, Mitarbeiterin Bergische Universität Wuppertal

Peschel, Markus, Prof. Dr., Professor für Didaktik des Sachunterrichts an der Universität des Saarlandes, ORCID: 0000-0002-1334-2531

Platz, Melanie, Prof. Dr., Professorin für Didaktik der Primarstufe – Schwerpunkt Mathematik an der Universität des Saarlandes, ORCID: 0000-0002-4725-9955

Plohmer, Anna, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Schulpädagogik der Primarstufe, Zentrum für Lehrkräftebildung und Bildungsforschung, Technische Universität Chemnitz; ORCID: 0009-0004-4757-1668

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

Raggl, Andrea, HS-Prof. Dr. habil., Professorin für empirische Bildungsforschung mit Schwerpunkt qualitative Forschungsmethoden an der Pädagogischen Hochschule Tirol, ORCID: 0000-0001-9508-9041

Riegler, Susanne, Prof. Dr., Professorin für Grundschuldidaktik Deutsch an der Universität Leipzig, ORCID: 0009-0007-4529-9498

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

Schnebel, Stefanie, Prof. Dr. habil., Erziehungswissenschaft an der Pädagogische Hochschule Weingarten

Schürer, Sina, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt schulische Inklusion und emotional-soziale Entwicklungsförderung, Universität Bielefeld, ORCID: 0000-0003-1256-6899

Simon, Toni, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Spörer, Nadine, Prof. Dr. phil., Professorin für Psychologische Grundschulpädagogik an der Universität Potsdam, ORCID: 0000-0001-8840-9377

Stelze, Kristina-Maren, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Leibniz Universität Hannover

Tanneberger, Josephine, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Grundschulpädagogik und Lehr-Lernforschung der Universität Potsdam, ORCID: 0000-0002-7469-9788

Theurer, Caroline, Dr., Akademische Forschungsrätin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, ORCID: 0000-0002-0598-1915

Thurn, Anabelle, Dr., Professorin für Geschichtsdidaktik, Institut für Politik- und Geschichtswissenschaft, Pädagogische Hochschule Freiburg, ORCID: 0009-0004-5984-0669

Tölle, Lisa, Dr., LL.M., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, ORCID: 0000-0002-3594-1850

Tyagunova, Tanya, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Graduiertenkolleg INTERFACH an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, ORCID: 0000-0002-1733-837X

van Wickeren, Martin, Dr., Mitarbeiter an der Universität zu Köln

Wallbaum, Maren, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Leibniz Universität Hannover, ORCID: 0009-0005-4737-5920

Wandhöfer, Julia, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Münster

Wiederseiner, Victoria, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Grundschulforschung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, ORCID: 0009-0001-3187-8460

Woide, Mirjam Naomi, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Goethe-Universität Frankfurt, ORCID: 0009-0007-3137-7643

Zeinz, Horst, Prof. Dr., Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik

Der Band umfasst Beiträge, die im Rahmen der Jahrestagung der DGfE-Kommission „Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe“ 2024 entstanden sind und führt zentrale Diskurse zur Grundschulbildung weiter. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie notwendige Bezüge zwischen Pädagogik und Fachdidaktiken gestaltet werden können. Die Beiträge eröffnen vertiefende Einblicke in aktuelle Forschungsarbeiten zu fachlichem und fachübergreifendem Lernen sowie Unterrichts- und Schulentwicklung und zur Professionalisierung. Sie zeigen, wie Grundschulen durch eine systematische Verschränkung pädagogischer und fachlicher Perspektiven zukunftsfähig gestaltet werden können.

Die Herausgeber*innen

Die Herausgeber*innen des Bandes arbeiten an den grundschulfachdidaktischen Lehrstühlen der Universität des Saarlandes.

Gebauer, Lea Marie, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Didaktik der Primarstufe – Schwerpunkt Mathematik.

Platz, Melanie, Prof. Dr., Lehrstuhlinhaberin, Didaktik der Primarstufe – Schwerpunkt Mathematik.

Kihm, Pascal, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Didaktik des Sachunterrichts.

Peschel, Markus, Prof. Dr., Lehrstuhlinhaber, Didaktik des Sachunterrichts.

978-3-7815-2779-9



9 783781 527799