

Hoya, Fabian [Hrsg.]; Frick, Eva [Hrsg.]; Pichler, Silvia [Hrsg.]; Frey, Anne [Hrsg.]
Bildung ohne Grenzen denken. Visionen der Grundschulbildung im europäischen Raum

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, 410 S. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 30)



Quellenangabe/ Reference:

Hoya, Fabian [Hrsg.]; Frick, Eva [Hrsg.]; Pichler, Silvia [Hrsg.]; Frey, Anne [Hrsg.]: Bildung ohne Grenzen denken. Visionen der Grundschulbildung im europäischen Raum. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, 410 S. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 30) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-362930 - DOI: 10.25656/01:36293; 10.35468/6250

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-362930>

<https://doi.org/10.25656/01:36293>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Jahrbuch Grundschulforschung
Band 30

Fabian Hoya / Eva Frick /
Silvia Pichler / Anne Frey
(Hrsg.)

Bildung ohne Grenzen denken

**Visionen der Grundschulbildung
im europäischen Raum**

Hoya / Frick / Pichler / Frey
Bildung ohne Grenzen denken

Jahrbuch Grundschulforschung

Band 30

Fabian Hoya
Eva Frick
Silvia Pichler
Anne Frey
(Hrsg.)

Bildung ohne Grenzen denken

Visionen der Grundschulbildung
im europäischen Raum

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-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-6250-9 digital

doi.org/10.35468/6250

ISBN 978-3-7815-2788-1 print

Inhaltsverzeichnis

Fabian Hoya, Eva Frick, Silvia Pichler und Anne Frey

Vorwort: Bildung ohne Grenzen denken. Visionen der Grundschulbildung
im europäischen Raum11

Michaela Vogt

Grundschulpädagogik international. Disziplinentwicklung zwischen
nationaler Institutionalisierung und internationaler Anschlussfähigkeit15

Gudrun Quenzel

Die Grundschule als Ort der Demokratieerfahrungen25

1 Internationale Perspektiven auf die Grundschulpädagogik und -forschung

1.1 Internationale und vergleichende Zugänge zur Grundschulbildung...33

*Astrid Rank, Mei-Ling Liu, Ralf Parade, Anja Seifert, Simone Seitz
und Juliane Schlesier*

Grundschule weltweit: Bildungs(un-)gerechtigkeit als Herausforderung
in den Grundschulsystemen Ruandas, Kolumbiens, Italiens und Chinas35

Jessica Lindner

Europäische Bildungsvisionen im Vergleich: Leitbilder der
Grundschulbildung – Gemeinsamkeiten und Divergenzen45

Andrea Raggl und Sabine Tiefenthaler

Frühe Selektion im österreichischen Bildungssystem als Inklusionshindernis?
Grundschulstrukturen in Österreich und Italien im Vergleich51

*Francesca Falter, Gerhard Großmann, Sibylle Hurschler Lichtsteiner, Sven Nickel,
Eva Odersky, Astrid Rank und Angelika Speck-Hamdan*

So schreibt man in Europa. Vorgaben, theoretische Grundlagen und
empirische Daten zum Handschrifterwerb in ausgewählten Ländern57

Judith Preiß und Agnes Pfrang

Werte- und Demokratiebildung als Ziele grundlegender Bildung: Eine
vergleichende Lehrplananalyse in Thüringen und Schweden68

Feodora Westphal

Die Praxis des Sachlernens an Primarschulen in Frankreich74

1.2 Wege der Internationalisierung in der Grundschulbildung81

*Frederike Bartels, Heike Wendt, Ulrike Beate Müller, Agnes Pfrang,
Christian Gößinger und Michaela Vogt*

Professionalisierung durch Internationalisierung – Perspektiven,
Forschungszugänge und Wirkung.83

*Agnes Pfrang, Frederike Bartels, Christian Gößinger, Ulrike Beate Müller,
Lisa Sauer und Heike Wendt*

Maßnahmen zur Internationalisierung des Grundschullehramtsstudiums –
Programme und Chancen92

Nadine Sonnenburg und Elisa Schneider

Der internationale Austausch als Dimension schulischer Internationalisierung
in der Grundschule.99

Katrin Liebers und Margarete Götz

Praktiken der Internationalisierung als Professionalisierungsgewinn –
Eine mikrohistorische Studie am Beispiel des Leipziger Lehrervereins
(1906–1933).105

2 Grundschule als sozialer, emotionaler und kultureller Lebensraum

2.1 Soziales Lernen, Beziehungsgestaltung und Unterrichtskultur.111

Eva Gläser, Andrea Becher, Sarah Gaubitz und Florian Schrupp

Soziales Lernen revisited – theoretische Ansätze, konzeptionelle
Begründungen und empirische Befunde.113

Stefanie Bosse, Christina Cornelius und Nadine Spörer

Praktikumsbeobachtungen von Lehramtsstudierenden zu pädagogischen
Beziehungen und ihre Kompetenz, (verletzendes) Lehrkraftverhalten
professionell zu thematisieren.121

Julian Storck-Odabasi

You must listen to me when I'm the teacher. Analyses of children's
interaction in a class council meeting without teachers present.127

2.2 Kindliche Perspektiven, Werte und gesellschaftliche Herausforderungen133

Sarah Gaubitz und Agnes Pfrang

Was Grundschullehrkräfte über Werte im Unterricht in einer globalisierten
Welt denken – eine explorative Untersuchung zur Praxis der Wertebildung. .135

<i>Josephine Gatzweiler, Sina Schürer und Stefanie van Ophuysen</i> Viertklässler*innen erklären: Was ist Loben und Schimpfen?	141
<i>Bettina Blanck</i> Grenzen schulischer Bildung im Umgang mit Perspektivenvielfalt und kontroversen Alternativen	147
<i>Kerstin Schmidt-Hönig</i> Globale Herausforderungen aus der Perspektive von Grundschulkindern.....	153

3 Inklusion und Heterogenität in der Grundschule

3.1 Inklusion, Differenz und Strukturen von Schule und Unterricht

<i>Bärbel Kopp, Petra Büker, Ilonca Hardy, Andreas Hartinger, Gisela Kammermeyer, Katrin Lohrmann und Astrid Rank</i> Grundschulforschung als Beitrag zur Verbesserung des Lern- und Lebensraums Schule für alle Kinder	161
<i>Anna Kistner, Brigitte Kottmann, Lisa Sauer und Katja Adl-Amini</i> Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs – Grenzziehungen in der Grundschule.	171
<i>Nikola Ebenbeck und Markus Gebhardt</i> Simulation struktureller Entscheidungen im Schulsystem. Inklusive Grundschulen als Beispiel systemischer Transformation	180
<i>Sarah Désirée Lange und Gamze Görel</i> Lehrkräfteprofessionalisierung für inklusiven Unterricht: Potenziale der Lehr-Lernumgebung UNIKlasse.	187
<i>Josephine Tanneberger, Sebastian Kempert und Nadine Spörer</i> Muster der Bezugsnormorientierungen und -praktiken von Lehrkräften an inklusiven Grundschulen	194
<i>Anna Lautenschlager und Elke Inckemann</i> Beschulung neu zugewanderter Kinder – Bildung ohne Grenzen?	200
<i>Nicole Angelmaier und Taha Ertuğrul Kuzu</i> ADHS als pädagogisch-didaktische Herausforderung im Mathematik- unterricht – empirische Einblicke zu den Gelingensbedingungen von Interaktionen mit ADHS-Lernenden zur ‚Hilfsaufgabe‘	206
<i>Saskia Liebner, Christian Elting, Sophia Römer und Sonja Ertl</i> Qualität des inklusiven Unterrichts in der Grundschule aus Schüler*innen- perspektive.	212

3.2 Diagnostik und Interaktion im Umgang mit Heterogenität219

Lotta Bärtlein, Sonja Ertl und Andreas Hartinger

Die Bedeutung von Diagnosewissen für die qualitätvolle Umsetzung
von Lernentwicklungsgesprächen221

Sina Schürer und Stefanie van Ophuysen

Soziale Akzeptanz in der Grundschule: Wie gut wissen Lehrkräfte
Bescheid?227

Miriam Hess, Barbara Lenzgeiger und Simon Meyer

Das Projekt SEVA – Sozial-Emotionale Verlaufsdiagnostik im
Anfangsunterricht: Erste Ergebnisse aus zwei Teilstudien234

Juliane Schlesier und Diana Raufelder

Wenn Unterricht emotional herausfordernd wird: Entwicklung eines
Fragebogens zu diagnostischen Einschätzungen, pädagogischem Handeln
und emotionalen Reaktionen von Lehrkräften (DECCS-T)240

4 Professionalisierung von Lehr- und Fachkräften

4.1 Professionalisierung im Studium, Berufseinstieg und Schuldienst ...249

Robert Baar

Was macht eine gute Grundschule aus? Vorstellungen von
Lehramtsstudierenden im Studienverlauf251

Henrik Streffer und Anna Katharina Hein

Professionalisierung im Grundschullehramtsstudium durch Forschendes
Lernen in den Bildungswissenschaften: Eine explorative Annäherung an
die Studierendenperspektive257

Eva Gläser und Claudia Schomaker

Fachidentität und Kooperationskompetenz im Kontext von inklusivem
Sachunterricht – Studierende des Grund- und Förderschullehramtes im
Vergleich263

Gabriele Beer, Verena Müller und Rudolf Beer

Grammatikalisch-orthographische und diagnostische Kompetenz von
Studierenden des Lehramtsstudiums Primarstufe (DIAGNOST-D) – eine
empirische Studie269

*Anna-Katharina Widmer, Daniel Mann, Tabea Zmiskol, Birte Oetjen
und Miriam Hess*

Ich helfe dir beim Helfen – Konzept und Evaluationsergebnisse des
Projekts Help²275

Pia Seiller und Miriam Hess

Informatische Bildung im Primarbereich: Eine Untersuchung zu Perspektiven und Einstellungen von Grundschullehramtsstudierenden.....282

Petra Rauschenberger, Elisabeth Haas, Johannes Dammerer, Hannelore Zeilinger und Elisabeth Stipsits

Zur Ausgestaltung von Mentoring im Berufseinstieg in der Primarstufe – empirische Befunde der FONEB-Studie.....288

Sophia Römer, Birte Oetjen, Saskia Liebner, Leonora Gerbeshi-Achatz, Petra Ackerlauer, Selma Cejvan, Victoria Wiederseiner und Sabine Martschinke

Kontextbezogene Bewertung von Relevanz im systematischen Review zum Professionswissen von Grundschullehrkräften294

4.2 Professionalisierung in digitalen, simulationsbasierten und reflexiven Lernräumen301

Kathrin Gietl, Tobias Hallmen, Sandra Littwin, Moritz Bauermann und Andreas Hartinger

KI-basiertes Feedback zu simulierten Beratungsgesprächen im Studium des Lehramts an Grundschulen: Eine explorative Analyse von Zusammenhängen zwischen den Einschätzungen der Gespräche durch Expert*innen und KI-Analysen303

Daniel Autenrieth und Stefanie Nickel

Handlungsorientierte Medienpädagogik und die philosophischen Tiefenstrukturen Künstlicher Intelligenz. Ein computational-hermeneutischer Zugang zu Reflexionsdiskursen von Lehramtsstudierenden.....310

Sarah Désirée Lange, Anna Plohmer, Lisa Gutschik und Sabine Lang

Kohärenz innovativ gestalten: Theoriegeleitete Praxisdialoge in Vorlesungen als hochschuldidaktisches Format für Professions- und Wissenschaftsbezüge317

4.3 Professionalisierung im Kontext von Schulentwicklung und Transformation325

Martina Funk, Gregor Frirdich, Carina Jakobs, Dorothee Mörike, Sonja Ertl und Stefanie Schnebel

Bildungswelt Grundschule neu gedacht – Schulentwicklung im Mehrebenensystem als Schlüssel für heterogenitätssensitive Grundschulen.....327

Nina Autenrieth und Thomas Irion

Digitale Grundbildung in der Primarstufe: Zur Integration von Professionalisierungs- und Schulentwicklungsforschung336

5 Unterricht, Didaktik und Lernkultur in der Grundschule

5.1 Sprachliche Bildung und kommunikative Praktiken.....343

Daniela Balk

Die Notwendigkeit Sprachsensiblen Unterrichts – wie sich Bildungssprache im Unterricht etablieren lässt.345

Vanessa Jandl und Sabine Martschinke

KoLa – Kognitiv aktivierende digitale und analoge Leseaufgaben aus der Perspektive von Lehrkräften und Studierenden352

Konstanze Edtstadler und IDeRBlog ts-Team

Learning-Analytics-Methoden in der Rechtschreibdidaktik: Konzeption und Anwendung am Beispiel der IDeRBlog ts-Plattform359

Saskia Becker

Zuerst das Einüben diskursiver Praktiken, dann die Herstellung von Diskursivität?365

5.2 Lernkultur, Unterrichtsinnovation und digitale Praktiken.....375

Leena Bröll, Samuel Harnisch und Aline Haustein

Neues Lernen wagen – der FREI DAY in der Primarstufe377

Florian Trinks, Vanessa Jandl und Bärbel Kopp

Herausforderungen und Chancen beim Einsatz digitaler Medien im Sachunterricht – Erste Ergebnisse aus dem DIMIS-Projekt.....383

Martin Brämer und Anna-Lena Demi

Memes im Netzwerk – Kinder zwischen Schulkultur, Peergroup und Digitalität389

Tamara Katschnig, Gabriele Beer, Isabella Benischek, Andrea Bisanz, Elisabeth Fernbach und Matthias Hütthaler

Jedes Kind stärken durch Kreativität und Logik in der Grundschule (KREALOG) – erste Ergebnisse einer Studie395

Autor*innenverzeichnis.....403

Vorwort

Fabian Hoya, Eva Frick, Silvia Pichler und Anne Frey

Bildung ohne Grenzen denken. Visionen der Grundschulbildung im europäischen Raum

1 Zum Tagungsthema

In einer zunehmend vernetzten und von vielfältigen gesellschaftlichen Transformationsprozessen geprägten Welt ist auch die Grundschulbildung gefordert, über bestehende geografische, gesellschaftliche und bildungspolitische Grenzen hinauszudenken. Die Grundschulforschung leistet hierbei einen wichtigen Beitrag, indem sie Entwicklungen analysiert, Herausforderungen sichtbar macht und Perspektiven für die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht eröffnet.

Vor diesem Hintergrund stand die 33. Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) unter dem Titel „Bildung ohne Grenzen denken. Visionen der Grundschulbildung im europäischen Raum“. Das Tagungsthema knüpfte an die Frage an, wie eine zukunftsorientierte Grundschulbildung gestaltet werden kann, die Kinder nicht nur in ihrer fachlichen, sondern auch in ihrer persönlichen und sozialen Entwicklung stärkt. Grundschulen stehen vor der Aufgabe, Kinder auf eine Welt vorzubereiten, die von zunehmender Digitalität und Mobilität, von gesellschaftlicher Diversität und globalen Verflechtungen, aber auch von Herausforderungen wie dem Klimawandel, demokratiegefährdenden Entwicklungen und internationalen Krisen geprägt ist. Damit verbunden ist der Anspruch, Lern- und Entwicklungsräume zu schaffen, die individuelles Lernen, verantwortungsvolles Handeln und gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen.

Eine besondere Rahmung erhielt das Tagungsthema durch die erstmalige Austragung einer Jahrestagung außerhalb Deutschlands: Die 33. Jahrestagung fand vom 15. bis 18. September 2025 an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg in Feldkirch (Österreich) statt. Damit wurde ein Raum für den länderübergreifenden Austausch geschaffen. Zugleich wurde die Bedeutung grenzüberschreitender wissenschaftlicher Zusammenarbeit für die Weiterentwicklung der Grundschulforschung sichtbar gemacht. Vor diesem Hintergrund bot die Tagung Gelegenheit, aktuelle Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven der Grundschulbildung aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu diskutieren und gemeinsam weiterzudenken.

2 Rückblick auf die Tagung

An der 33. Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft nahmen unter der Leitung von Prof. Dr. Fabian Hoya, Prof. Dr. Anne Frey, Prof. Silvia Pichler, MEd und Prof. Dr. Eva Frick über 250 Wissenschaftler*innen aus vier verschiedenen Ländern (Deutschland, Österreich, Schweiz und Italien) teil.

Eine zentrale inhaltliche Rahmung der Tagung erfolgte durch die drei Hauptvorträge, mit denen das Ziel verfolgt wurde, aktuelle Entwicklungen und Diskurse der Grundschulpädagogik aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten. Das Anliegen bei der Wahl des Schwerpunkts Internationalisierung bestand darin, die internationale Anschlussfähigkeit der Grundschulpädagogik und -forschung stärker in den Blick zu rücken sowie den fachlichen Austausch und die Diskussion über ihre zukünftige Entwicklung anzuregen. Zudem sollte das Thema Demokratiebildung die besondere Verantwortung von Schule und Unterricht für die Förderung demokratischer Orientierungen betonen. Dies erschien vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher und politischer Entwicklungen von besonderer Relevanz.

Diese Rahmungen wurden in den drei Hauptvorträgen mit unterschiedlichen Akzentuierungen aufgenommen. Prof. Dr. Michaela Vogt (Universität Bielefeld) bot in ihrer Keynote mit dem Titel „Grundschulpädagogik goes international – Potenziale und Herausforderungen“ Einblicke in die internationale Anschlussfähigkeit der deutschen Grundschulpädagogik aus wissenschaftssoziologischer Perspektive. Dabei wurden Fragen der nationalen Verankerung und der internationalen Sichtbarkeit der Disziplin diskutiert.

Michael Bruneforth, MA (Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen) setzte in seinem Hauptvortrag mit dem Titel „Die Grundschulen der Welt – Die Primarbildung im Lichte internationaler Vergleichsstudien“ den Schwerpunkt auf international vergleichende Grundschulforschung. Auf der Basis von Schulleistungsstudien thematisierte er die Einordnung empirischer Befunde im internationalen Kontext und deren Aussagekraft für unterschiedliche Bildungssysteme.

Die Keynote von Prof. Dr. Gudrun Quenzel (Pädagogische Hochschule Vorarlberg) zum Thema „Die Schule als Ort für Demokratieerfahrung“ befasste sich vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen in Europa und damit einhergehenden demokratiebezogenen Herausforderungen mit der Fragestellung, wie Kinder Demokratie als gelebte Praxis im schulischen Alltag erfahren und erlernen können.

Ergänzend zu den Hauptvorträgen spiegelten die weiteren Beiträge des wissenschaftlichen Programms die thematische und methodische Breite aktueller grundschulpädagogischer Forschung wider. Dies zeigte sich in 12 Symposien, 8 Special Interest Groups, 103 Einzelbeiträgen und 19 Posterpräsentationen und bot vielfältige Anknüpfungspunkte für fachlichen Austausch und Diskussion.

3 Der vorliegende Band

Ausgewählte Ergebnisse und Beiträge der Tagung werden im 30. Jahrbuch Grundschulforschung strukturiert dokumentiert und nachfolgend vorgestellt. Der vorliegende Band gliedert sich inhaltlich in fünf thematische Kapitel, die zentrale Themenfelder der aktuellen Grundschulforschung bündeln und übergreifende Zusammenhänge sichtbar machen. Die Beiträge der einzelnen Kapitel lassen sich dabei als unterschiedliche Zugänge zu einer gemeinsamen übergeordneten Perspektive verstehen, die auf eine grenzüberschreitende Betrachtung von Grundschulbildung abzielt.

Kapitel 1 beinhaltet alle Beiträge, die sich mit internationalen und vergleichenden Perspektiven auf die Grundschulbildung und -forschung beschäftigen. Im Fokus stehen dabei weltweite Vergleiche von Primarschulsystemen, schulischen Strukturen, Rahmenbedingungen und Unterrichtsformen. Die weiteren Beiträge zeigen konkrete Wege auf, wie Internationalisierungsbestrebungen in der deutschsprachigen Grundschulbildung realisiert werden können.

Das zweite Kapitel richtet den Blick auf die Frage, wie Grundschulen angemessene soziale, emotionale und kulturelle Lebensräume für alle Kinder gestalten können. Im Mittelpunkt stehen dabei soziales Lernen, Beziehungsgestaltung und Unterrichtskultur sowie die Partizipation von Kindern im schulischen Alltag. Weitere Beiträge thematisieren kindliche Perspektiven, Werteorientierungen im Unterricht sowie den Umgang mit gesellschaftlichen Herausforderungen.

Die in Kapitel 2 angeführten Rahmenbedingungen bilden die Grundlage für einen angemessenen Umgang mit Heterogenität in der Grundschule und die Gestaltung inklusiver Schul- und Unterrichtsstrukturen, die in Kapitel 3 vertieft werden. Dabei lassen sich Beiträge einerseits Perspektiven zuordnen, die Inklusion und strukturelle Bedingungen von Schule und Unterricht fokussieren. Andererseits richten weitere Beiträge den Blick auf Diagnostik und Interaktion im Umgang mit Heterogenität.

Die Umsetzung dieser Ansprüche verweist unmittelbar auf die professionelle Handlungskompetenz von Lehr- und Fachkräften, die in Kapitel 4 aus unterschiedlichen Perspektiven – von der Ausbildung im Studium, über den Berufseinstieg, im Schuldienst bis hin zu Fragen digitaler, simulationsbasierter und schulischer Entwicklungs- und Transformationsprozesse – näher beleuchtet wird.

Den Abschluss des Jahrbuchs bildet das fünfte Kapitel, das unterschiedliche Blickwinkel auf Unterricht, Lernkultur und Bildungsprozesse im Grundschulalter bündelt. Im Zentrum stehen sprachliche Bildung und kommunikative Praktiken, die Gestaltung innovativer Lernumgebungen sowie Fragen einer digital geprägten Kindheits- und Schulkultur.

Die im 30. Band des Jahrbuchs Grundschulforschung publizierten Beiträge verdeutlichen die Vielfalt aktueller grundschulpädagogischer Forschung und unterstreichen die Bedeutsamkeit eines wissenschaftlichen Austauschs über nationale und disziplinäre Grenzen hinweg. Der Band möchte dazu beitragen, zentrale Diskussionen der Grundschulpädagogik weiterzuführen und neue Impulse für Forschung und Praxis zu eröffnen.

Die Herausgeber*innen

Fabian Hoya, Eva Frick, Silvia Pichler und Anne Frey

Michaela Vogt

Grundschulpädagogik international. Disziplinentwicklung zwischen nationaler Institutionalisierung und internationaler Anschlussfähigkeit

Abstract

Der Beitrag erörtert Bedingungen, unter denen Grundschulpädagog*innen in Deutschland ihre internationale Sichtbarkeit und Anschlussfähigkeit ausbauen können. Grundlage ist eine strukturierende Dokumentenanalyse öffentlich verfügbarer Informationen zu Professuren, Qualifikationsstrukturen, Publikationen, Projekten und Kommunikationsformaten. Analysiert werden Institutionalisierungsvarianten, Kommunikationsverhältnisse und der Gegenstandsbereich. Die Ergebnisse zeigen ein national konsolidiertes, international jedoch nur partiell zugängliches Feld. Da auch das englischsprachige Feld der Research on Primary Education nur begrenzt disziplinär verdichtet ist, erscheint die verstärkte Internationalisierung der deutschen Grundschulpädagogik als wichtiger Schritt im Prozess disziplinärer Profilbildung.

Keywords: Grundschulpädagogik, Internationalisierung, Disziplinentwicklung, Research on Primary Education, Wissenschaftssoziologie

1 Einleitung

Die deutsche Grundschulpädagogik ist eine vergleichsweise junge wissenschaftliche Disziplin. Ihre universitäre Etablierung steht in engem Zusammenhang mit der Reform der Lehrer*innenbildung, mit bildungspolitischen Neuordnungen seit den 1960er und 1970er Jahren sowie mit der verstärkten Wissenschaftsorientierung pädagogischer Professionalisierung (Deutscher Bildungsrat, 1970; Glöckel, 1964; Götz, 2000; Vogt, 2019). Bereits in ihrer Entstehung zeigt sich damit eine charakteristische Doppelbindung: Das Feld ist auf schulische Praxis, Professionalisierungsanforderungen und staatliche Steuerung bezogen, entwickelt aber zugleich eigene wissenschaftliche Kommunikationsformen, Publikationsorte und Selbstbeschreibungen (Keiner & Schriewer, 1990; Stichweh, 1994; Vogt, 2018). Diese Genese prägt die Disziplin bis in die Gegenwart. Einerseits verfügt sie über Professuren mit einschlägiger Denomination, fachbezogene Handbücher, wiederkehrende Tagungen, ein eigenes Periodikum und eine relativ stabile Fachgemein-

schaft (Götz et al., 2018; Vogt, 2018). Andererseits bleibt sie an die Grundschule als historisch spezifische Form des deutschen Schulwesens und an die hierfür organisierte Lehrer*innenbildung national gebunden (Vogt, 2024a, 2024b).

Gleichzeitig berühren Fragen der Internationalisierung Grundfragen disziplinärer Selbstverständigung: Wie ist das Feld institutionell verankert, über welche Kommunikationsarenen verfügt es, wie bestimmt es seinen Gegenstandsbereich, und in welchem Maß lassen sich diese Strukturen international übersetzen (Götz et al., 2018; Hofstetter & Schneuwly, 2010; Vogt & Einsiedler, 2024)? Der Beitrag behandelt diese Problemlage auf der Basis einer empirischen Bestandsaufnahme und argumentiert, dass Internationalisierung nicht als spätere Ergänzung, sondern als Medium weiterer Disziplinentwicklung begriffen werden sollte (Stichweh, 1994; Weingart & Winterhager, 1984).

2 Disziplinentwicklung und Internationalisierung als theoretischer Bezugsrahmen

Ob von einer wissenschaftlichen Disziplin gesprochen werden kann, entscheidet sich nicht allein an einem Themengebiet. Disziplinen konstituieren sich vielmehr über institutionelle Verankerungen, Kommunikationszusammenhänge, Rekrutierungs- und Qualifikationswege sowie über einen mehr oder weniger eigenständig profilierten Gegenstandsbereich (Hofstetter & Schneuwly, 2010; Keiner & Schriewer, 1990; Stichweh, 1994; Weingart & Winterhager, 1984).

Für die Grundschulpädagogik ist insbesondere Stichwehs Begriff der sekundären Disziplinbildung aufschlussreich. Das Feld entstand nicht primär aus der inneren Differenzierung eines autonomen Wissenschaftsbereichs, sondern in enger Beziehung zu einem professionellen Praxisfeld. Daraus resultieren typische Heteronomieprobleme: eine hohe Angewiesenheit auf bildungspolitische Bedarfslagen, eine starke Nähe zu benachbarten Disziplinen sowie die Notwendigkeit, wissenschaftliche Eigenständigkeit immer wieder neu zu markieren (Götz et al., 2018; Stichweh, 1994; Vogt, 2018). Die Grundschulpädagogik ist insofern konsolidiert, als sie eigene Foren der Selbstverständigung ausgebildet hat; ihr theoretisches Repertoire bleibt jedoch plural und interdisziplinär offen (Götz et al., 2018; Vogt & Einsiedler, 2024).

Die Frage der internationalen Anschlussfähigkeit setzt an diesem Spannungsverhältnis an, da sie institutionelle Etablierung, kommunikative Anschlussfähigkeit und die Fähigkeit voraussetzt, den eigenen Gegenstandsbereich für transnationale Debatten produktiv zu reformulieren (Bourne, 2000; Hofstetter & Schneuwly, 2010; Vogt, 2024b). Für die nachfolgende Analyse werden deshalb drei Dimensionen unterschieden: *Institutionalisierungsvarianten, Kommunikationsverhältnisse und Gegenstandsbereich*.

3 Methodisches Vorgehen

Die Analyse der drei Dimensionen stützt sich auf frei zugängliche Online-Informationen zu allen Professuren an deutschen Universitäten, deren Denomination auf den jeweiligen Homepages einen expliziten Bezug zur Grundschulpädagogik erkennen lässt. Grundschulforschende ohne Professur blieben folglich unberücksichtigt.

Mit einer qualitativen Dokumentenanalyse ausgewertet wurden insbesondere Webauftritte, Lebensläufe, Forschungsprofile, Publikationslisten und Projektinformationen zu den ausgewählten Professuren. Ergänzend wurden Studien-, Promotions- und Habilitationsordnungen, universitäre Förderstrukturen für Wissenschaftler*innen in der Qualifikationsphase, Journalprofile sowie ausgewählte Konferenzprogramme herangezogen (Hoffmann, 2018; Schreier, 2012). Die Erhebung erfolgte zunächst 2023 und 2024 ($n = 46$) und wurde Anfang 2025 mit besonderem Fokus auf Internationalisierungsaspekte erweitert (Vogt, 2024a, 2024b). Die Dokumentenanalyse folgte einem deduktiv entwickelten Kategoriensystem, das aus den theoretischen Vorüberlegungen abgeleitet wurde. Unterschieden wurden institutionelle Verortung, Kommunikationsformen und Aspekte des Gegenstandsbereichs. Der Zugriff ist heuristisch und in Teilen abduktiv angelegt (Reichert, 2003).

Die Analyse beansprucht keine vollständige Vermessung aller Aktivitäten des Feldes und rekurriert nicht auf föderale Differenzen; sichtbar wird vor allem, was Institutionen und Akteur*innen nach außen dokumentieren. Gleichwohl erlaubt dieses Material belastbare Aussagen über die öffentlich erkennbare Gestalt der Disziplin – auch im Hinblick auf ihren Internationalisierungsgrad (Hoffmann, 2018; Kuckartz & Rädiker, 2024; Mayring, 2022).

4 Exkurs: Charakteristik des englischsprachigen Feldes der Research on Primary Education

Der vergleichende Blick auf das englischsprachige Feld der Research on Primary Education ergänzt die disziplinäre Binnenperspektive auf die Grundschulpädagogik in Deutschland, bleibt dabei aber explorativ. Dieses Feld ist weniger als eigenständige Disziplin denn als interdisziplinär konturierter Forschungszusammenhang zu verstehen, in dem Fragen der Primarstufe aus unterschiedlichen epistemischen und methodologischen Perspektiven bearbeitet werden (Austin, 2016; Webb, 2013).

Programmatisch fokussiert das Feld die erste schulische Bildungsphase. Je nach Bildungssystem wird sie als Primar- oder Elementarbildung gefasst und ist institutionell unterschiedlich zugeschnitten (Bourne, 2000; Vogt, 2024b; UNESCO Institute for Statistics [UIS], 2012). Entsprechend definieren einschlägige Akteur*innen diese Phase nicht primär über eine einheitliche Schulform, sondern über grundlegende Lern- und Entwicklungsprozesse: Im Vordergrund stehen der Erwerbsprachlicher, schriftsprachlicher und mathematischer Basiskompetenzen, digitaler

Fähigkeiten sowie die soziale und emotionale Entwicklung (Nuffield Foundation, o. J.; UIS, 2012).

Thematisch dominieren Studien zu Lesen, Schreiben und Rechnen, zu Curriculum und Unterrichtsgestaltung, zu kindlicher Entwicklung und Lernen, zu Professionalisierung und Unterrichtspraxis, zu Inklusion, Mehrsprachigkeit und Chancengleichheit sowie zum Einsatz digitaler Technologien im Primarbereich (Austin, 2016; Kabay, 2021). Methodisch reicht das Spektrum von internationalen Vergleichsstudien über Interventions- und Experimentaldesigns bis hin zu videobasierten Unterrichtsanalysen, ethnographischen Zugängen, Längsschnittstudien und systematischen Forschungsüberblicken. Charakteristisch ist zudem, dass Forschende sich selten primär als Forscher*innen der Primarstufe bezeichnen; sie verorten sich vielmehr häufig in Psychologie, Schriftsprachforschung, Kindheitsforschung, Philosophie der Erziehung, Medienbildung oder Lehrer*innenbildungsforschung und bearbeiten den Primarbereich von dort aus (Austin, 2016; Webb, 2013).

Für die deutsche Grundschulpädagogik ist dieser Befund als Referenzrahmen relevant. Sie trifft im englischsprachigen Feld nicht auf ein strukturell äquivalentes disziplinäres Gegenüber. Sichtbar wird dies auch daran, dass es bislang nur wenige spezifisch auf die Primarstufe fokussierte internationale Netzwerke gibt (Bourne, 2000; World Education Research Association, 2024).

5 Untersuchungsergebnisse

5.1 Institutionalisierungsvarianten: stabile Verankerung, hohe Varianz, begrenzte Auffindbarkeit

Die empirische Bestandsaufnahme zeigt zunächst, dass die Grundschulpädagogik im deutschen Hochschulsystem keineswegs randständig ist. Zugleich ist ihre institutionelle Verortung in hohem Maße disparat. An manchen Standorten erscheint sie auf Ebene von Instituten oder Arbeitsbereichen klar konturiert, an anderen wird sie lediglich über einzelne Professuren sichtbar oder mit Feldern wie Elementarpädagogik, Inklusion, Lernbereichsentwicklung oder Grundschuldidaktik verschränkt. Diese Varianz begrenzt internationale Sichtbarkeit, weil sie eine eindeutige Identifizierbarkeit, vergleichbare Selbstbeschreibung und damit die transnationale Nachvollziehbarkeit institutioneller Zuständigkeiten erschwert (Götz, 2000; Götz et al., 2018; Vogt, 2018).

Von den analysierten Professuren verfügt zudem nur ein kleiner Teil über eigenständige englischsprachige Webpräsenzen, weitere bieten lediglich reduzierte oder inhaltsarme Teilseiten an. Für ein internationales Publikum bleibt das Feld damit bereits auf der Ebene elementarer institutioneller Information weithin unsichtbar. Hinzu kommt, dass die Denominationen der analytisch betrachteten Professuren außerhalb des deutschsprachigen Hochschulkontexts nur begrenzt verständlich sind. Genau damit fehlen jene Voraussetzungen, von denen internationale Anschlussfähigkeit wesentlich abhängt, nämlich begriffliche Klarheit, digitale Auffindbarkeit und die Möglichkeit, fachliche Profile rasch in internatio-

nale Vergleichs- und Kooperationszusammenhänge einzuordnen (Hofstetter & Schneuwly, 2010; Vogt, 2024b). Die 2025 ergänzte Auswertung präzisiert diesen Befund. Nur etwa jede sechste Professur ist über ein englischsprachiges Homepageäquivalent international gut sichtbar, rund 12 % weisen lediglich eine deutlich reduzierte oder nahezu leere englischsprachige Variante auf, während knapp drei Viertel über keine englischsprachige Website verfügen.

Auch die personelle Struktur des Feldes begrenzt seine internationale Reichweite. Im analysierten Korpus findet sich lediglich ein identifizierbarer Herkunftsbezug außerhalb Deutschlands, teilweise im Ausland absolvierte Qualifikationsphasen ließen sich nur bei drei Professuren nachweisen und längere internationale Tätigkeiten nach der Berufung lediglich bei vier Vertreter*innen. In der Lehre bleibt die internationale Öffnung marginal, da in den öffentlich zugänglichen Vorlesungsverzeichnissen zum Auswertungszeitpunkt kein einziges aktuell angebotenes englischsprachiges Seminar sichtbar wurde. Auch die gleichzeitig beobachtbare Heterogenität in den Qualifikationswegen der Professuren scheint nicht zu einem erhöhten Maß an Internationalisierung zu führen. So sind neben dem Grundschullehramt insbesondere Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie und weitere fachnahe Disziplinen als Studiengänge oder Promotionsabschlüsse vertreten (Keiner & Schriewer, 1990; Vogt, 2024a). Für die internationale Anschlussfähigkeit ist dies folgenreich, weil personelle Internationalität, Lehrpraxis im nichtdeutschen Ausland und wissenschaftliche Mobilität nicht bloße Zusatzmerkmale darstellen, sondern zentrale Voraussetzungen für Sichtbarkeit, Netzwerkbildung und Nachwuchsrekrutierung bilden (Vogt, 2024a, 2024b).

Besonders aufschlussreich ist schließlich die Lage der Wissenschaftler*innen in der Qualifikationsphase. Der Übergang vom Grundschullehramt in eine Promotion ist aufgrund standortspezifisch variierender Studienstrukturen keineswegs garantiert. Eigenständige Promotionsfächer, strukturierte Graduiertenprogramme oder klar erkennbare Karrierepfade speziell für die Grundschulpädagogik sind selten. Promoviert wird überwiegend in Erziehungswissenschaft oder angrenzenden Fächern. Eine wichtige Ausnahme stellt das DFG-Graduiertenkolleg INTERFACH dar, das fachliche und interaktionsbezogene Fragestellungen des Grundschulunterrichts systematischer bearbeitet (DFG-Graduiertenkolleg 2731, 2021; Vogt, 2024a). Insgesamt ist die Disziplin damit institutionell vorhanden, ihre Reproduktionsstrukturen sind jedoch nur begrenzt verdichtet und international kaum profiliert.

5.2 Kommunikationsverhältnisse: konsolidierte Binnenarena, begrenzte Außenkommunikation

Die Kommunikationsverhältnisse der Grundschulpädagogik sind zunächst durch eine erhebliche Binnenstabilität gekennzeichnet. Die Disziplin verfügt über wiederkehrende Tagungsformate, Sammelbände, Handbücher und mit der *Zeitschrift für Grundschulforschung* (ZfG) über ein etabliertes Journal mit Double-Blind Peer Review Verfahren. Auch die Kommissionsarbeit innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft bündelt innerfachliche Debatten und stabilisiert

disziplinäre Zugehörigkeit (Götz et al., 2018; Vogt, 2018). Gerade diese nach innen tragfähigen Kommunikationsarenen sind jedoch bislang nur begrenzt an das internationale Feld anschlussfähig. So ist selbst die ZfG nur in geringem Maße international geöffnet und hat seit ihrer Gründung im Jahr 2008 bislang lediglich acht englischsprachige Beiträge veröffentlicht, den ersten davon 2020. Sechs dieser acht Beiträge stammen zudem von ausschließlich deutschsprachigen Autor*innenteams.

Auch das Publikationsverhalten der analysierten Professuren verweist auf diese begrenzte internationale Außenanschlussfähigkeit. Es zeigt eine deutliche Präferenz für deutschsprachige Zeitschriften, Sammelbände und praxisnahe Formate, während kontinuierliche Präsenz in internationalen begutachteten Fachzeitschriften auf eine kleine Gruppe beschränkt bleibt. Bei knapp 40 % der betrachteten Professuren fand sich in den Publikationslisten keine englischsprachige Publikation, bei einem Fünftel lediglich eine. Nur sieben Professor*innen weisen mehr als zehn englischsprachige Artikel auf, überwiegend in Peer-Review-Journals. Hinzu kommt, dass nur knapp über die Hälfte der analysierten Professuren überhaupt über ein ORCID-Profil international identifizierbar sind. Das Feld kommuniziert damit national erfolgreich, bleibt für internationale Rezeptions-, Zitations- und Vernetzungszusammenhänge jedoch nur selektiv anschlussfähig (Vogt, 2018; Weingart & Winterhager, 1984).

Bei Tagungen und Vorträgen zeigt sich ein analoges Muster: Nationale und deutschsprachige Kongresse werden deutlich häufiger bespielt als internationale etablierte Konferenzformate. Wo Vortragslisten öffentlich einsehbar waren – was auf weniger als die Hälfte der betrachteten Professuren zutraf –, zeigten sich zwar in den meisten Listen punktuell internationale Vortragstätigkeiten, dies jedoch fast durchgängig in niedriger einstelliger Zahl. Damit bleibt die Präsenz in Arenen begrenzt, die internationale Debatten, Netzwerke und Forschungsfragen bündeln (Hofstetter & Schneuwly, 2010; Weingart & Winterhager, 1984).

Auch Forschungs- und Transferprojekte fungieren als Kommunikationsmedien, insofern sie Kooperationen, Sichtbarkeit und thematische Schwerpunktsetzungen institutionell bündeln. Hier zeigt sich derselbe Befund. Nur bei knapp 6 % der online ausgewiesenen Projekte ließen sich überhaupt internationale Kooperationen feststellen. Auf Personenebene war zudem weniger als jede fünfte Professur bislang wenigstens einmal in ein internationales Projekt eingebunden. Gerade dadurch fehlen wesentliche Infrastrukturen, über die sich internationale Arbeitsteilung, kumulative Wissensproduktion und längerfristige Kooperationsbeziehungen stabilisieren ließen (Stichweh, 1994; Weingart & Winterhager, 1984).

Diese Befunde sind nicht eindimensional defizitär zu lesen. Die vorhandenen nationalen Kommunikationsarenen bilden eine tragfähige Grundlage für weitere Öffnungsprozesse. Solange diese Binnenstrukturen jedoch primär national operieren, erzeugen sie noch keine hinreichende Kompatibilität mit dem internationalen Feld. Punktuelle Maßnahmen wie einzelne englischsprachige Panels, Gastvorträge oder selektive Kooperationen reichen hierfür nicht aus (Götz et al., 2018; Stichweh, 1994; Weingart & Winterhager, 1984).

5.3 Gegenstandsbereich: interdisziplinäre Offenheit, begrenzte eigenständige Theoretisierung

Blickt man auf den Gegenstandsbereich der Grundschulpädagogik, so kreist das Feld inhaltlich um grundlegende Bildung, Anfangsunterricht, Professionalisierung, Heterogenität, Übergänge, Unterrichtsqualität und Fragen inklusiver Gestaltung schulischer Lernprozesse. Diese Themen markieren durchaus ein eigenständiges Problemfeld, das an die Spezifik der ersten schulischen Bildungsphase gebunden ist (Vogt, 2019; Vogt & Einsiedler, 2024). Zugleich speisen sich die theoretischen Referenzen in hohem Maß aus benachbarten Disziplinen. Häufig finden sich Bezüge auf Lern-, Entwicklungs- und Kognitionspsychologie, auf sozialisationstheoretische und schulkulturelle Zugänge, auf sprach- und interaktionstheoretische Arbeiten sowie auf fachdidaktische Forschung. Diese Offenheit ist wissenschaftlich produktiv, begrenzt jedoch die internationale Profilierbarkeit des Feldes, weil die Grundschulpädagogik dadurch häufig eher als Schnittstelle verschiedener Wissensbestände, denn als stark selbsttheoretisierte Disziplin erscheint (Hofstetter & Schneuwly, 2010; Vogt, 2018).

Auch methodisch zeigt sich dieses Spannungsverhältnis. Empirische Forschungsdesigns orientieren sich überwiegend an Verfahren angrenzender Disziplinen, während eine explizit grundschulpädagogische Methodenreflexion kaum existiert. Zwar erleichtert die Nutzung breit anschlussfähiger Methoden den Zugang zu transnationalen Forschungszusammenhängen, zugleich bleibt jedoch unscharf, worin der eigenständige grundschulpädagogische Beitrag jenseits der Anwendung etablierter Verfahren besteht (Vogt, 2020; Vogt & Einsiedler, 2024).

Über Theorie und Methodik hinaus prägen Förderlogiken und Themenschwerpunkte von Bund, Ländern und Stiftungen sichtbar die Themenwahl und die bevorzugten Kooperationsformate der Grundschulpädagogik. Hinzu kommt die enge Anbindung an die Grundschule als institutionalisiertem Zuständigkeitsbereich. Diese Anbindung erhöht Praxisnähe und politische Relevanz, kann aber gleichzeitig die Gegenstandsbestimmung begrenzen und durch die zumeist nationale Ausrichtung der Förderlinien die internationale Anschlussfähigkeit einschränken. Gerade dort, wo der Gegenstand stark an nationale Kontexte gebunden ist, entsteht internationale Sichtbarkeit nicht von selbst, sondern nur durch eine explizite Ausarbeitung seiner vergleichbaren und übertragbaren Dimensionen (Vogt, 2024b; Vogt & Einsiedler, 2024). Sofern dieser Transfer jedoch geleistet wird, kann die Grundschulpädagogik dazu beitragen, die international eher als thematischen und interdisziplinären Zusammenhang zu verstehende Research on Primary Education reflexiv mitzugestalten. Die im deutschsprachigen Raum stärker ausgeprägte Gegenstandsreflexion, etwa zum Konzept grundlegender Bildung, kann hier einen eigenständigen Beitrag leisten, sofern sie international zugänglich gemacht und mit vergleichender, methodisch pluraler Forschung verbunden wird (Vogt, 2019; Vogt, 2024b; Vogt & Einsiedler, 2024).

6 Diskussion und Fazit

Die Befunde zeigen, dass die deutsche Grundschulpädagogik keinesfalls als defizitäres Feld beschrieben werden kann, jedoch ebenso wenig als bereits voll internationalisierte Disziplin. Sie ist national sichtbar, organisatorisch verankert und kommunikativ handlungsfähig, weist aber in allen drei untersuchten Dimensionen begrenzte internationale Übersetzbarkeit auf. Diese Zwischenlage macht deutlich, dass Internationalisierung in diesem Feld nicht additiv zu einer bereits abgeschlossenen Disziplinbildung hinzutritt, sondern selbst Teil weiterer disziplinärer Konsolidierung ist (Götz et al., 2018; Hofstetter & Schneuwly, 2010; Stichweh, 1994). Internationalisierung unterstützt einen zentralen selbstreflexiven Prozess, in dem die Disziplin Formen, Kommunikationsweisen und Gegenstände international anschlussfähig weiterentwickelt. Vor diesem Hintergrund kann die deutsche Grundschulpädagogik eigene Stärken produktiv einbringen: relativ stabile institutionalisierte Strukturen, ausgeprägte kommunikative Binnenarenen, theoretische Reflexionen zu grundlegender Bildung, Inklusion, Professionalisierung und weiteren schulentwicklungsrelevanten Themen sowie die enge Verbindung von Forschung, Lehre, Lehrer*innenbildung und Schulpraxis (Vogt, 2019, 2024a; Vogt & Einsiedler, 2024).

Gleichzeitig ergeben sich mehrfache Anforderungen, wenn diese Potenziale der Grundschulpädagogik disziplinstrategisch für eine gesteigerte Internationalisierung genutzt werden sollen: institutionell lesbare und konsequent zweisprachige Außendarstellungen, international anschlussfähige Qualifikationspfade, größere Präsenz in internationalen Zeitschriften, Projekten und auf internationalen Konferenzen, die Öffnung bestehender nationaler Kommunikationsarenen sowie eine stärkere gegenstandstheoretische Profilierung mit dem Ziel der internationalen Anschlussfähigkeit. Derartige Herausforderungen werden seit einigen Jahren verstärkt disziplinintern diskutiert und aktuelle Entwicklungen seit 2026 in der Reihe „Grundschule international“ veröffentlicht (Baar et al., 2026).

Internationale Sichtbarkeit entsteht nicht allein durch Übersetzung, sondern durch theoretische Schärfung, kommunikative Reichweite und strategische Kooperationsfähigkeit (Bourne, 2000; Götz et al., 2018; World Education Research Association, 2024). „Grundschulpädagogik goes international“ bezeichnet damit keinen rhetorischen Überschwang, sondern einen längerfristigen disziplinstrategischen Arbeitsauftrag.

Literatur

- Austin, R. (Hrsg.). (2016). *Researching primary education*. Learning Matters/Sage. <https://doi.org/10.4135/9781473984172>
- Baar, R., Büker, P., Henke, V., Seifert, A. & Velten, K. (Hrsg.). (2026). *Internationalisierung in der Grundschulpädagogik: Konzepte, Befunde und Perspektiven im deutschsprachigen Diskurs*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:34944>
- Bourne, J. (2000). Primary education. In B. Moon, M. Ben-Peretz & S. Brown (Hrsg.), *Routledge international companion to education* (pp. 339–352). Routledge.

- Deutscher Bildungsrat (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen*. Deutscher Bildungsrat.
- DFG-Graduiertenkolleg 2731 (2021). *Fachlichkeit und Interaktionspraxis im Grundschulunterricht (INTERFACH)*. <https://interfach.de/>
- Glöckel, H. (1964). *Volkstümliche Bildung? Versuch einer Klärung*. Julius Beltz.
- Götz, M. (2000). Entwicklung und Status der universitären Grundschulpädagogik und -didaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(4), 525–540. <https://www.pedocs.de/zeitschriften.php?zst=6989-2000>
- Götz, M., Miller, S., Einsiedler, W. & Vogt, M. (2018). Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.), *Profession und Disziplin: Grundschulpädagogik im Diskurs* (S. 81–91). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13502-7_6
- Hoffmann, N. (2018). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung: Überblick und Einführung*. Beltz Juventa.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2010). Erziehungswissenschaft als Gegenstand der Historiographie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(5), 678–702. <https://www.pedocs.de/zeitschriften.php?zst=6989-2010>
- Kabay, S. (2021). *Access, quality, and the global learning crisis: Insights from Ugandan primary education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780192896865.001.0001>
- Keiner, E. & Schriewer, J. (1990). Fach oder Disziplin. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36(1), 99–119. <https://www.pedocs.de/zeitschriften.php?zst=6989-1990>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6. Aufl.). Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Beltz Juventa.
- Nuffield Foundation (o. J.). *Primary education*. <https://www.nuffieldfoundation.org/evidence-and-impact/education/primary-education>
- Reichert, J. (2003). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-09669-6>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781529682571>
- Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen*. Suhrkamp.
- UNESCO Institute for Statistics (2012). *International standard classification of education: ISCED 2011*. UNESCO Institute for Statistics. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219109>
- Vogt, M. (2018). Die Grundschulpädagogik – Versuch einer Vermessung. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.), *Profession und Disziplin. Jahrbuch Grundschulforschung* (Bd. 22, S. 94–100). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13502-7_7
- Vogt, M. (2019). Grundlegende Bildung als Zielvorgabe einer Schule für alle – Deutungsvarianten in der Geschichte der Grundschule in Deutschland. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12(2), 241–258. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00058-3>
- Vogt, M. (2020). Qualitative Forschung in den naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken. In E. Kircher, R. Girwidz & H. E. Fischer (Hrsg.), *Physikdidaktik: Methoden und Inhalte* (4. Aufl., S. 37–65). Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-59496-4_2
- Vogt, M. (2024a). Grundschullehrer:innenbildung. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. Aufl., S. 153–163). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838588360>
- Vogt, M. (2024b). Grundschule in Europa. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. Aufl., S. 55–63). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838588360>

- Vogt, M. & Einsiedler, W. (2024). Grundlegende Bildung. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuld-daktik* (5. Aufl., S. 265–274). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838588360>
- Webb, R. (2013). *Researching primary education: Methods and issues*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315875316>
- Weingart, P. & Winterhager, M. (1984). *Die Vermessung der Forschung*. Campus.
- World Education Research Association. (2024, 26. August). *WERA announces the launch of seven new International Research Networks (IRN)*. <https://weraonline.org/wera-announces-the-launch-of-seven-new-international-research-networks-irn/>

Autorin

Vogt, Michaela, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0001-5369-1720

Universität Bielefeld, Professorin für Komparatistische Schulforschung, Theorie und Geschichte der Inklusiven Pädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusionssensible Lehr- und Lernmaterialien, international-vergleichende Bildungsforschung, Bildungsmaterialien (OER), historische Perspektiven auf schulische Überprüfungen, disziplinäre Vergangenheit und Gegenwart der Grundschulpädagogik, Diversität, Inklusion, historische Bildungsforschung

michaela.vogt@uni-bielefeld.de

Die Grundschule als Ort der Demokratieerfahrungen

Abstract

Demokratie ist keine Selbstverständlichkeit, sondern muss gelernt und gelebt werden. Als guter Ort für diesen Lernprozess gilt in demokratischen Gesellschaften die Schule, weswegen demokratische Bildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz sowohl im Schulgesetz als auch in den Curricula verankert ist. Bei der Frage, wie demokratische Bildung noch stärker im Schulalltag implementiert werden kann, bietet es sich an, zwischen drei Demokratiebegriffen zu unterscheiden: Demokratie als Herrschaftsform, Demokratie als Gesellschaftsform und Demokratie als Lebensform. In allen drei Perspektiven sollte die demokratische Bildung vertieft werden. Besonderes Potential für die Grundschule liegt jedoch in der Demokratie als Lebensform, da Schüler*innen hier Demokratie aktiv und im Alltag erfahren und dadurch lernen können. Der Beitrag zeigt verschiedene Ansätze auf, wie dies gelingen kann.

Keywords: Demokratiebildung, Mitbestimmung, Schule, Unterricht

1 Demokratie und demokratische Bildung

Angesichts eines erstarkenden Populismus in Europa (Mudde, 2021), steigender sozialer Unsicherheit und eines sinkenden Vertrauens in gesellschaftliche und politische Entwicklungen (Bone, 2021; Bynner & Heinz, 2021), einer geringen Wahlbeteiligung junger Menschen (European Union, 2021) und eines verbreiteten Gefühls, dass sich Politiker wenig um die Belange junger Menschen kümmern (Schneekloth & Albert, 2024), scheint es aktuell besonders dringlich, der Frage nachzugehen, wo und wie Kinder und Jugendliche die Demokratie lernen können (Quenzel et al, 2023).

Demokratische Staaten weisen die Aufgabe der politischen, genauer demokratischen Bildung nicht nur, aber zu großen Teilen, den Schulen zu (Hytten, 2017; Osterwalder, 2011) und die Empfehlung vieler Politikwissenschaftler*innen und Erziehungswissenschaftler*innen ist, damit bereits in der Grundschule zu beginnen (Beutel & Lange, 2025; Richter, 2007; SWK, 2024). Unter Demokratiebildung wird dabei in der deutschsprachigen Diskussion in der Regel in Anlehnung an Kenner und Lange (2020) eine vom Subjekt ausgehende und auf Grundlage demokratischer Werte wie Gleichheit, Emanzipation, Solidarität, Gerechtigkeit und

Freiheit zur Mündigkeit der Lernenden führende Bildung verstanden. Demokratische Bildung wird in der schulischen Praxis relativ umfassend gedacht und umfasst sowohl die Vermittlung von Wissen über historische Entwicklungen, rechtsstaatliche Grundsätze, demokratische Institutionen und Teilhabemöglichkeiten, die Förderung von politischer Analyse-, Urteils- und Handlungskompetenz, die Förderung des Interesses an Politik sowie die Einübung der Werte einer freiheitlichen demokratischen Grundordnung (SWK, 2024). Die inhaltliche Ausrichtung der demokratischen Bildung in der Schule hängt dabei stark von der jeweiligen Perspektive auf Demokratie ab (Quenzel, i. E.). Himmelmann (2022) unterscheidet hier drei relevante Perspektiven: Demokratie als Herrschaftsform, Demokratie als Gesellschaftsform und Demokratie als Lebensform.

1.1 Demokratie als Herrschaftsform

Demokratie als *Herrschaftsform* bezieht sich auf eine spezifisch politische, staatlich-institutionelle Herrschaftsform (Himmelmann, 2022), die auf Volkssouveränität, Rechtsstaatlichkeit, der verfassungsmäßigen Anerkennung der Menschen- und Bürgerrechte, auf der Kontrolle der Macht durch Gewaltenteilung, auf Repräsentation und Parlamentarismus sowie auf der Gewährleistung einer fairen sozialen Sicherung beruht. Die dieser Herrschaftsform zugrundeliegende Annahme ist, dass sich eine definierte Gemeinschaft (Volk bzw. Demos) selbst regiert und sich die Bürger*innen gemeinsam als Freie und Gleiche selbst Regeln geben, die für das Gemeinwesen gelten sollen. Mit dem Blick auf Demokratie als Herrschaftsform ist ein Politikbegriff verbunden, der Politik versteht als Gesamtheit an Aktivitäten zur Vorbereitung und Herbeiführung verbindlicher, gesamtgesellschaftlicher Entscheidungen, die das Zusammenleben regeln (Aktionsrat Bildung, 2020; Meyer, 2010). Diese Perspektive auf Demokratie als Herrschaftsform ist in der Grundschule vor allem im Sachunterricht verankert, der ausgerichtet am Prinzip der Lebensweltorientierung die Auseinandersetzungen mit diversen gesellschaftlichen Problemlagen sowie mit politischen Phänomenen beinhaltet (BMBWF, 2023; GDSU, 2013).

1.2 Demokratie als Gesellschaftsform

Der Blick auf *Demokratie als Gesellschaftsform* fokussiert verstärkt die Prinzipien, nach denen eine demokratische Gesellschaft organisiert ist, wie Freiheit, Gleichheit, Vielfalt und Partizipation (Himmelmann, 2022). Denn wiederholt hat sich gezeigt, dass für den Übergang von einer Diktatur in eine Demokratie mehr nötig ist als der Wechsel der staatlichen Regierungsform (Belloni, 2008). Demokratie benötigt neben den staatlichen Institutionen eine starke Verankerung in der Zivil- und Bürgergesellschaft (Putnam, 1993) und kann daher auch als spezifische Form menschlicher, gesellschaftlicher und politischer Kooperation betrachtet werden. Wichtig für eine demokratische Gesellschaft ist nach diesem Ansatz eine starke Zivilgesellschaft, gesellschaftlicher Pluralismus (sozial, politisch, ethnisch, religiös, geschlechtlich etc.), eine freie und vielfältige Öffentlichkeit (inklusive freier und

pluraler Medien), autonome und friedliche gesellschaftliche Konfliktregelung (z.B. vielfältige Dialog-, Verhandlungs- und Mitbestimmungssysteme), bürgerschaftliches Engagement und ein faires Gesellschaftssystem (z.B. Wohlfahrtsstaat, Sozialpolitik, Ökologie, Marktwirtschaft). Politische Bildung zur Demokratie als Gesellschaftsform begreift Demokratie-Lernen vor allem als gesellschaftliches Lernen: Kinder und Jugendliche sollen sich damit auseinandersetzen, in welche Gesellschaft sie hineinwachsen und welche Verhaltensweisen das Zusammenleben in einer demokratischen Gesellschaft prägen. Der Ansatz zur Demokratie als Gesellschaftsform fordert in sämtlichen Schulfächern ein demokratisches und für Diskussionen offenes Unterrichtsklima, die Vermittlung sozialer Werte wie Anerkennung, Verantwortungsbereitschaft, kritisches Denken, Problemlösungsfähigkeit, Perspektivübernahme, moralisches Argumentieren, autonomes Handeln und Offenheit (Aktionsrat Bildung, 2020; Oser et al., 2008; Stornig, 2025). In der Grundschule bieten sich hierfür neben dem Sachunterricht auch der Deutschunterricht sowie alle Bereiche des sozialen Lernens an.

1.3 Demokratie als Lebensform

Demokratie als Lebensform definiert Demokratie noch weiter, und zwar als besondere Form des sozialen Zusammenlebens von Menschen. Zu den bekanntesten Vertretern dieses Ansatzes gehört John Dewey, der bereits Ende des vorletzten Jahrhunderts für eine Demokratisierung des alltäglichen Lebens im Allgemeinen und der Schule im Besonderen eintrat. Dewey (1916/1980) argumentierte aus der Grundüberzeugung, dass Demokratie keine Regierungsform, sondern ein Lebensstil sei – eine bestimmte Art des Zusammenlebens und des gemeinsamen Handelns, wozu auch und insbesondere das Aushandeln von Interessen gehöre. Durch die Reflexion des eigenen Handelns und durch die Berücksichtigung der Interessen der anderen entstehe ein stimulierendes und anregendes Handlungsumfeld, in dem sich Fähigkeiten und Kompetenzen optimal entwickeln können. Dabei wird nach Dewey das Handlungsumfeld umso anregender, je heterogener und vielschichtiger es ist. Politische Bildung im Sinne einer Demokratie als Lebensform fokussiert vor allem den schulischen Alltag, den Umgang der Schüler*innen miteinander und die Art des Lernens – Demokratiebildung kann damit in allen Themen und Aktivitäten stattfinden. Denn die Schule ist eine soziale Institution, die selbst eine demokratische Struktur hat, und genau über diese den Prozess der demokratischen Sozialisation der jungen Generation leisten kann (Brügelmann, 2019). Ziel ist eine grundsätzliche Demokratisierung von Schule und Unterricht und das Erleben eines kooperativen und pragmatischen Miteinanders in der Schule. Diese Ideen werden mitunter sehr umfassend umgesetzt. Ein prominentes Beispiel sind die auf Lawrence Kohlberg (1985) zurückgehenden just-community schools (Oser et al., 2008). Ansätze finden wir jedoch auch in verschiedenen offenen Lern- und Mitbestimmungsformaten wie dem Klassenrat, Schulversammlungen, Projektunterricht oder dem forschenden Lernen (z.B. Beutel & Fauser, 2006; Aktionsrat Bildung, 2020). Mitbestimmung heißt dabei nicht, dass die Lernenden alle Bildungsinhalte allein festlegen oder alle Entscheidungen treffen, sondern

sie in entsprechende Überlegungen und Planungen einzubeziehen, sie ernst zu nehmen, ihnen Wahlmöglichkeiten anzubieten und ihnen zu ermöglichen, ihre Interessen zu verfolgen (Martschinke et al., 2024). Für Lehrer*innen ist es wichtig, sich bewusst zu machen, dass entsprechende Beteiligungsmöglichkeiten Zeit und Regelmäßigkeit benötigen: Der Erwerb der Kompetenzen, die für eine aktive Mitbestimmung notwendig sind, ist ein langfristiger Prozess.

Honneth (2012) betont zudem die besondere Bedeutung der Förderung des Kooperationsvermögens. Im Unterricht kann etwa durch den häufigen Einsatz von kooperativen Lernmethoden sowie durch gemeinschaftsbezogene Formen des Feedbacks eine Schulkultur des Respekts, der Toleranz, der Kooperation und Inklusion geschaffen werden. Auch didaktische Ansätze wie der Offene Unterricht, die Freiarbeit oder das Projekt-Lernen eignen sich zur Förderung des Kooperationsvermögens (Coelen, 2010).

2 Demokratische Erfahrung sammeln

Bereits unter Grundschüler*innen gibt es ein beachtliches Interesse an aktiver Mitbestimmung, vor allem bei Klassenfahrten und Ausflügen sowie bei Unterrichtsthemen (Gerbeshi & Ertl, 2023; Müthing et al., 2018). Die Mehrheit der Grundschüler*innen findet jedoch, dass sie eher wenig mitbestimmen können (Andresen & Neumann, 2018; Martschinke et al., 2023). Studien und Praxisberichte zeigen, wie voraussetzungsvoll Mitbestimmung ist. Denn Mitbestimmung setzt eine Reihe von Kompetenzen voraus, die Schüler*innen in der Regel erst entwickeln müssen. Hierzu gehören Informations- und Recherchekompetenz, Kommunikationskompetenz, die Fähigkeit zur Perspektivübernahme und Ambiguitätstoleranz (Brügelmann, 2019; Honneth, 2012). Lehrpersonen benötigen unter anderem methodische Erfahrung, ein hohes Vertrauen in die sich entwickelnden Kompetenzen ihrer Schüler*innen – und Zeit.

Es gibt eine Reihe an bewährten Konzepten, wie ein Einbezug der Schüler*innen in den Schulalltag gelingen kann. Im Folgenden sollen einige Ergebnisse des Projekts „Demos – Gemeinsam Demokratie erleben“ (Quenzel et al., 2026) vorgestellt werden, die zeigen, wie in kleinen, aber auch großen Schritten demokratische Bildung auch in der Grundschule integriert werden kann. Die Ansatzpunkte sind dabei vielfältig, wir haben sie im Projekt entlang der folgenden 10 Begriffe strukturiert:

- *Interesse – sich die Welt erschließen*: Interesse bedeutet, dass eine Verbindung zwischen Personen und Gegenständen oder auch zwischen mehreren Personen entsteht, ein „inter-esse“. Das Interesse an bestimmten Themen und Inhalten hängt eng mit der Lernmotivation und der Selbstbestimmung zusammen. Schaffen es Lehrpersonen, die Interessen der Schüler*innen aufzugreifen und in den Unterricht einzubeziehen, können Weltbezug und Gemeinschaftsgefühl entstehen.

- *Übung – ausprobieren und dranbleiben*: Übung ist für tiefgehende Lernerfahrungen zentral. Auch demokratische Prinzipien müssen geübt und ausprobiert werden. Nur dadurch können demokratiebildende Erfahrungen verinnerlicht und anhaltend in die Alltagspraxis übernommen werden. Nehmen sich Lehrpersonen Zeit für demokratische Prozesse in der Klasse, stärken sie demokratische Kompetenzen.
- *Moral – hinterfragen und abwägen*: Eine Demokratie ohne ethische Prinzipien und ohne positiven Bezug auf die Menschenrechte gleicht einer Diktatur der Vielen. Folglich sind *Moral* und moralisches Handeln wichtige Lernfelder. Zur Entwicklung von moralischen Grundsätzen können im Unterricht übergeordnete, allumfassende, menschenrechtsbasierte Grundhaltungen, Werte und Prinzipien thematisiert und verfestigt werden, die als Orientierungslinien fungieren und beim demokratischen Handeln unterstützen.
- *Mündigkeit – selbst denken und Verantwortung übernehmen*: Bei Kindern stellt sich im Zusammenhang mit Mitbestimmung häufig die Frage nach der *Mündigkeit*, und zwar auf mehreren Ebenen. Zum einen auf der Ebene der rechtlichen Befähigung und des diesbezüglichen Wissens. Zum anderen auf der Ebene der Fähigkeit, Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen. Mündigkeit zu fördern ist deswegen ein wichtiges Element demokratischer Bildung in der Grundschule.
- *Solidarität – sich verbinden und für andere einsetzen*: Demokratie funktioniert nicht alleine. Vielmehr spielt *Solidarität* eine wichtige Rolle. Das kann durch empathisches Zusammenarbeiten in der Klasse gelingen sowie durch das Aufgreifen von gesellschaftlich diskutierten Themen. Die Grundschule als Spiegel der Gesellschaft ist kein thematisch abgegrenzter Raum und Kinder haben häufig ein großes Interesse, sich mit gesellschaftlich und politisch relevanten Themen auseinanderzusetzen.
- *Selbstwirksamkeit – einen Unterschied machen*: Werden Grundschüler*innen Möglichkeiten zur Mitgestaltung eröffnet, machen diese vielfach die Erfahrung, dass sie als Einzelperson oder als Gruppe etwas Sinnvolles bewirken können. Dies führt zu einem Gefühl der *Selbstwirksamkeit*, welches essenziell für demokratisches Handeln ist.
- *Streit und Dissens – argumentieren und debattieren*: Zentral für den demokratischen Diskurs ist auch der *Streit* und die Auseinandersetzung mit Positionen, die der eigenen Meinung entgegenstehen. Streit wird dabei nicht als heftige Auseinandersetzung mit Handgreiflichkeiten gesehen, sondern vielmehr geht es darum, zur eigenen Haltung zu stehen, sich zu positionieren, Meinungsverschiedenheiten zu diskutieren und auszuhalten.
- *Entscheidung – Lösungen für alle erreichen*: Entscheidungskompetenz lässt sich im Klassenverband trainieren, wenn die Schüler*innen in möglichst viele Entscheidungen einbezogen werden und zunächst gute Gründe sammeln, um dann abzuwägen und zu Lösungen zu kommen.

- *Demos – zusammenfinden, gestalten und sichtbar werden:* Wie finden wir Zugehörigkeit und Zusammengehörigkeit? Wie gelingt es der Schule, ein „Wir-Gefühl“ zu entwickeln, das Gemeinsamkeit schafft, und dennoch über die Grenzen des eigenen Kreises hinausdenken und Toleranz aufbringen kann? Hier geht es darum, wechselnde Gruppenzusammensetzungen zu fördern und zu üben, auch jene, die nicht zur eigenen Gruppe gehören, mitzudenken.
- *Öffentlichkeit – sich einmischen:* Möchte man auf schulischer oder gesellschaftlicher Ebene etwas verändern, muss Öffentlichkeit geschaffen werden. In der Grundschule kann Öffentlichkeit auf verschiedenen Wegen gestaltet werden, mit anderen Klassen oder Schulen, mit Eltern, Vereinen oder Gemeinden.

3 Fazit

Obwohl Demokratiebildung in der Grundschule angesichts aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen eine dringliche Aufgabe ist, Wissenschaftler*innen für ihre verstärkte Verankerung plädieren und Grundschüler*innen ein großes Interesse an gesellschaftlichen Themen und aktiver Mitbestimmung zeigen, erlebt die Mehrheit von ihnen im Alltag eine mangelnde Teilhabe. Der Aufbau demokratischer Kompetenzen ist jedoch ein langfristiger Prozess, der kontinuierlich Zeit und Regelmäßigkeit erfordert und die verschiedenen Sichtweisen auf Demokratie als Herrschaftsform, als Gesellschaftsform und als Lebensform einbezieht. Hierfür bieten sich neben inhaltlichen Auseinandersetzungen im Sachunterricht auch der Klassenrat, offene Diskussionskulturen, transparente Entscheidungsverfahren und eine Kultur der Mitbestimmung an. Schüler*innen müssen erfahren, dass ihre Beteiligung einen spürbaren Unterschied macht und sie in echte Planungen sowie relevante Wahlmöglichkeiten einbezogen werden. Wichtig ist auch die Etablierung einer produktiven Streitkultur, durch das Einüben von Argumentations- und Debattenkompetenz und das Aushalten fortbestehender unterschiedlicher Meinungen.

Denn wenn wir Demokratie als etwas verstehen, was gelernt werden kann, ist es zentral, sich auf diesen Lernprozess einzulassen. Dabei ist der Weg zu mehr Demokratie in der Schule durchaus mühsam – denn Demokratie ist stets ein vielschichtiger Aushandlungsprozess. Zu erkunden und auszuprobieren gehört ebenso dazu wie miteinander zu reden, sich gegenseitig zuzuhören, sich zu streiten, aber auch kreative Lösungswege zu suchen und Kompromisse zu finden. Denn Demokratie ist niemals „fertig“ und in einer Demokratie bleibt vieles vorläufig und unbestimmt. Die Debatte darüber, wie wir zusammenleben und unseren Lebensraum gestalten wollen und wie die sozialen, politischen und ökonomischen Verhältnisse aussehen sollen, in denen wir leben, ist ein fortwährender, niemals abgeschlossener Prozess.

Literatur

- Aktionsrat Bildung (2020). *Bildung zu demokratischer Kompetenz: Gutachten im Auftrag der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V.* Waxmann. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20224/pdf/vbw_2020_Bildung_zu_demokratischer_Kompetenz.pdf
- Andresen, S. & Neumann, S. (2018). *Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie.* Beltz. <https://doi.org/10.7802/2105>
- Belloni, R. (2008). *State-building and international intervention in Bosnia.* Routledge.
- Beutel, W. & Fauser, P. (2006). *Demokratiepädagogik: Lernen für die Zivilgesellschaft.* Wochenschau.
- Beutel, W. & Lange, D. (2025) (Hrsg.). *Monitor Demokratiebildung: Bd. 2. Der Monitor-Bericht.* Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/2408>
- Bone, J. (2021). Neoliberal precarity and primalization: A biosocial perspective on the age of insecurity, injustice, and unreason. *The British Journal of Sociology*, 72(4), 1030–1045. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12884>
- Brügelmann, H. (2019). Demokratisierung von Schule und Unterricht. In M. Harring, C. Rohlfes & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 620–630). Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838587967>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023). *Lehrplan für Volksschulen für den Gegenstand Sachunterricht* (BGBl. II Nr. 1/2023). https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/BGBLA_2023_II_1.pdf
- Bynner, J. & Heinz, W. (2021). *Youth prospects in the digital society: Identities and inequalities in an unravelling Europe.* Policy Press. <https://doi.org/10.56687/9781447351474>
- Coelen, T. (2010). Offene Ganztagschule als Ort der Demokratiebildung. In W. Beutel & P. Fauser (Hrsg.), *Demokratiepädagogik und Schulentwicklung* (S. 112–126). Wochenschau. <https://doi.org/10.25656/01:7134>
- Dewey, J. (1980). *Democracy and education* (Vol. 9). Southern Illinois University Press. (Originalausgabe erschienen 1916).
- European Union (2021). *Flash Eurobarometer: European Parliament youth survey.* European Parliament. <https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/files/be-heard/eurobarometer/2021/youth-survey-2021/report.pdf>
- GDSU - Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht.* Klinkhardt.
- Gerbeshi, L. & Ertl, S. (2023). Möchten Grundschulkinder im Unterricht (mehr) mitbestimmen? In M. Haider, R. Böhme, S. Gebauer, C. Gößinger, M. Munser-Kiefer & A. Rank (Hrsg.), *Nachhaltige Bildung in der Grundschule* (S. 307–312). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:27763>
- Himmelmann, G. (2022). Demokratie als Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform: Herausforderungen für die Demokratie, Aufgaben für die Pädagogik. In W. Beutel, D. Lange, G. Himmelmann & M. Gloe (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 43–51). Wochenschau.
- Honneth, A. (2012). Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(3), 429–442. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0285-9>
- Hyttén, K. (2017). Democracy and education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/52372482/HytténOxfordDemocracy-libre.pdf>
- Kenner, S. & Lange, D. (2020). Demokratiebildung. In S. Achour, M. Busch, C. Meyer-Heidemann & P. Massing (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht* (S. 48–51). Wochenschau.
- Kohlberg, L. (1985). *Die Psychologie der Moralentwicklung.* Suhrkamp.
- Martschinke, S., Ertl, S., Cejvan, S., Bärtlein, L., Jandl, V., Wiederseiner, V., Richter, S. & Gerbeshi, L. (2023). *Abschlussbericht zur Folgestudie „Demokratiebildung im Grundschulalter“ im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung – Ergebnisse aus der Kinderstudie „Kinder reden mit“ (Teil II).* Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. <https://www.dkjs.de/publikation/kinder-reden-mit/>
- Martschinke, S., Ertl, S., Cejvan, S., Bärtlein, L., Jandl, V., Wiederseiner, V., Richter, S. & Gerbeshi, L. (2024). *Kinder reden mit: praktische Handlungsempfehlungen für pädagogische Fachkräfte an*

- Grundschulen in Anlehnung an die Ergebnisse der Kinderstudie zur Demokratiebildung im Grundschulalter 2023*. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. <https://www.dkjs.de/publikation/kin-der-reden-mit/>
- Meyer, T. (2010). *Was ist Politik?* (3. Aufl.). VS.
- Mudde, C. (2021). Populism in Europe: An illiberal democratic response to undemocratic liberalism. *Government and Opposition*, 56(4), 577–597. <https://doi.org/10.1017/gov.2021.15>
- Müthing, K., Razakowski, J. & Gottschling, M. (2018). *LBS-Kinderbarometer Deutschland 2018: Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland*. <https://www.dw.com/download/46333606/lbs-kinderbarometer-201819.pdf>
- Oser, F. K., Althof, W. & Higgins-D'Alessandro, A. (2008). The just community approach to moral education: System change or individual change? *Journal of Moral Education*, 37(3), 395–415. <https://doi.org/10.1080/03057240802227551>
- Osterwalder, F. (2011). *Demokratie, Erziehung und Schule*. utb. <https://doi.org/10.36198/9783838535579>
- Putnam, R. D. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt7s8r7>
- Quenzel, G. (i. E.). School. In K. Boehnke, A. Hadjar, F. Deutsch, M. Boehnke & D. Baier (Hrsg.), *Research handbook on political socialization*. Elgar.
- Quenzel, G., Beck, M. & Jungkunz, S. (2023) (Hrsg.). *Bildung und Partizipation: Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:26117>
- Quenzel, G., Lehnerer, E., Meusburger, K., Ha, J. & Hachfeld, A. (Hrsg.). (2026). *Gemeinsam Demokratie erleben: Wie Schule aussieht, wenn Schüler*innen mehr mitbestimmen*. Beltz. <https://doi.org/10.3262/978-3-7799-9405-3>
- Richter, D. (2007). *Politische Bildung von Anfang an: Demokratie-Lernen in der Grundschule*. Wochenschau.
- Schneekloth, U. & Albert, M. (2024). Jugend und Politik. In M. Albert, G. Quenzel, F. de Moll & Verian (Hrsg.), *Jugend 2024: 19. Shell Jugendstudie* (S. 43–100). Beltz.
- Stornig, T. (2025). Lernen über das Politische in der Grundschule – zur Bedeutung eines postfundamentalistischen Politikbegriffs für den Sachunterricht. In W. Friedrichs, L. Kierot, D. Lange, & O. Marchart (Hrsg.), *Radikale Demokratiebildung: Citizenship. Studien zur Politischen Bildung*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-46322-9_9
- SWK – Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2024). *Demokratiebildung als Auftrag der Schule. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/06/SWK-2024-Stellungnahme_Demokratiebildung.pdf

Autorin

Quenzel, Gudrun, HS-Prof. Dr. habil.

ORCID: 0000-0003-2834-6911

Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Hochschulprofessorin für Bildungssoziologie

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Partizipation, Wohlbefinden, Bildungsungleichheit und allgemeine Jugendforschung
gudrun.quenzel@ph-vorarlberg.ac.at

1 Internationale Perspektiven auf die Grundschulpädagogik und -forschung

1.1 Internationale und vergleichende Zugänge zur Grundschulbildung

1.2 Wege der Internationalisierung in der Grundschulbildung

*Astrid Rank, Mei-Ling Liu, Ralf Parade, Anja Seifert,
Simone Seitz und Juliane Schlesier*

Grundschule weltweit: Bildungs(un-)gerechtigkeit als Herausforderung in den Grundschulsystemen Ruandas, Kolumbiens, Italiens und Chinas

Abstract

Die Grundschule als erste Schule vermittelt global grundlegende Kompetenzen, Werte und Lernhaltungen. Daher kommt ihr international eine Schlüsselrolle für die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit zu. Sie kann einen entscheidenden Beitrag zur Verwirklichung des Rechts auf Bildung und zur Reduzierung sozialer Ungleichheiten leisten. Die Analyse verschiedener Grundschulsysteme eröffnet die Möglichkeit, unterschiedliche historische, gesellschaftliche und bildungspolitische Entwicklungen im internationalen Kontext sichtbar zu machen. Dieser Beitrag widmet sich der Frage nach der Bildungsgerechtigkeit und untersucht exemplarisch vier Länder aus vier Kontinenten – China, Ruanda, Italien und Kolumbien –, die bei unterschiedlichen Ausgangslagen vor der Herausforderung stehen, Bildungsgerechtigkeit zu schaffen. Die internationale Perspektive ermöglicht es, sowohl länderspezifische Besonderheiten als auch strukturelle Gemeinsamkeiten zu identifizieren.

Keywords: Grundschule, International, Bildungssysteme, Lehrer*innenbildung, Bildungsgerechtigkeit

1 Theoretischer Hintergrund

Kindern unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Religion, Behinderung, elterlichem Einkommen oder anderen gesellschaftlich wirksamen Zuschreibungen Zugang zu hochwertiger Bildung zu ermöglichen, gilt weltweit als Anliegen und Herausforderung. Eine egalitaristische Lesart, wie sie etwa – angereichert um inklusive und qualitative Bestrebungen – im bis 2030 zu realisierenden Sustainable Development Goal 4 der Vereinten Nationen vorkommt (United Nations, 2015, S. 17), sieht in eben jener Gleichverteilung von Zugangschancen den Kern von Bildungsgerechtigkeit. Aus gerechtigkeitstheoretischer Warte sind jedoch weitere Dimensionen zu ergänzen: Neben Vorstellungen relationaler *Verteilungsgerechtigkeit* sind dies vor allem Auffassungen absoluter Gerechtigkeitsansprüche im Sinne

von *Teilhabeberechtigung* sowie Konzeptualisierungen von *Anerkennungsgerechtigkeit*, welche insbesondere auf die Interaktionsqualität pädagogischer Beziehungen abheben und ferner Ideen zur *Begabungsgerechtigkeit*, die eine (individuelle) Förderung der Schüler*innen gemäß den eigenen Lernausgangsbedingungen ins Zentrum rücken (Bellmann, 2025). Diese Konzeptualisierungen, die in verschiedenen Bildungssystemen der Welt unterschiedlich aufgegriffen und gewichtet werden, stehen dabei keinesfalls spannungsfrei nebeneinander und verweisen auf unterschiedliche, soziohistorisch und kulturell situierte normative Bezugspunkte von Gerechtigkeit.

Vor dem Hintergrund internationaler Befunde zur frühen Entstehung und schulischen Perpetuierung von Bildungsungleichheiten (Institute for Fiscal Studies, 2023), die eine länderspezifische Lagerung aufweisen (OECD, 2025), ist zu konstatieren, dass der Grundschule weltweit eine Schlüsselrolle dahingehend zukommt, über strukturelle und kulturelle Bedingungen zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit beizutragen, wobei zu fragen ist, welche Bearbeitungsstrategien hieraus resultieren. Die ausgewählten Länder bilden diesbezüglich kontrastierende Konstellationen entlang zentraler Differenzlinien: In Ruanda und Kolumbien stehen angesichts junger Bevölkerungsstrukturen und begrenzter Ressourcen vor allem Fragen der Verteilungsgerechtigkeit und Bildungsqualität im Vordergrund. In China und Italien hingegen rücken Aspekte der Teilhabe, Anerkennung sowie der Qualität und individuellen Förderung in den Fokus. Diese Kontrastierung ermöglicht es, unterschiedliche Verständnisse, Realisierungsweisen, aber auch Hindernisse von Bildungsgerechtigkeit systematisch und vergleichend zu veranschaulichen.

2 China

Das chinesische Primarschulsystem ist institutionell fest verankert und bildet in den ersten fünf bis sechs Schuljahren im Rahmen der neunjährigen Schulpflicht die zentrale Grundlage weiterer Bildungswege. Seine gegenwärtige Gestalt ist Ergebnis einer historisch pfadabhängigen Modernisierung seit dem späten 19. Jahrhundert, geprägt durch externe Modellrezeption und wiederholte Phasen politischer Reorganisation. Nach einer rapiden quantitativen Expansion ab 1949 und einer Phase schrittweiser Qualitätsverbesserung und Regulierung seit 1976 wurden mit dem Schulpflichtgesetz von 1986 eine neunjährige Pflichtbildung sowie neue Steuerungs- und Finanzierungsstrukturen etabliert. Seit den 2000er Jahren zielen vielfältige Reformen auf Bildungsmanagement, Qualitätsentwicklung, Standardisierung und die Verringerung von Bildungsdisparitäten (zsf. Liu & Parade, 2026).

Dem Ausbau eines flächendeckenden Zugangs zur Primarschulbildung in China ist der schrittweise Abbau von Ungleichheiten zeitlich nachgelagert. Fortbestehend prägen deutliche Disparitäten zwischen städtischen und ländlichen Regionen die Bildungsqualität, insbesondere durch ungleiche Ressourcenverteilung, Infrastruktur und Lehrkräfteallokation (Lee & Song, 2017, S. 103). Zwar weisen

Zeitreihendaten von 1995 bis 2022 auf eine moderate Verringerung dieser Kluft infolge staatlicher Interventionen hin, doch besteht weiterhin erheblicher Bedarf an höheren und gerechteren Bildungsinvestitionen (Zhang et al., 2025).

Das Hukou-System, ein Haushaltsregistrierungssystem, das bestimmte öffentliche Leistungen an den Registrierungsort koppelt, differenziert seit seiner Reform 2014 offiziell Bürger*innen nicht mehr als „städtisch“ oder „ländlich“ – migrantischen Kindern aus ländlichen Regionen wird damit der Zugang zu öffentlichen Schulen und Bildungsressourcen in den Städten gewährt, was zur Herstellung von Chancengleichheit beiträgt (Ye et al., 2024). Weitere zu überwindende, assoziierte Probleme sind schulische Segregation, die Notwendigkeit zusätzlicher Bildungsaufwendungen migrantischer Familien, kulturelle (An-)Passungsprobleme einschließlich Stigmatisierungserfahrungen migrantischer Kinder, die soziale Integration in den Klassenverband sowie ungleiche Schulleistungen im Migrationskontext (Xu & Wu, 2022).

Trotz der Abschaffung der institutionellen Trennung zwischen Regelschulen und staatlich privilegierten Schlüsselschulen (key schools) im Jahr 2006 reproduzieren sich zudem Ungleichheiten über neue Distinktionsstrategien, etwa Hauskäufe in Einzugsgebieten anvisierter exklusiver öffentlicher Schulen, schulinterne Leistungsgruppierung oder Investitionen in das kulturelle Kapital des Kindes (Zhong & Tse, 2025).

In der Folge der Inklusionsagenda der UNESCO zeigen sich in China seit 1994 diesbezügliche Reformbewegungen, 2008 erfolgte die Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK). Inklusive Bildung wird seit 2020 offiziell bildungspolitisch priorisiert, wobei gleichzeitig das Sonderschulwesen ausgebaut wird. Bei tendenziellem Anstieg besuchte 2020 etwa die Hälfte der Schüler*innen mit Behinderungen eine Regelschule (Qu, 2024). Zentrale, aktuell zu bearbeitende Herausforderungen liegen in einem mangelnden Inklusionsverständnis und problematisierenden Haltungen von Lehrpersonen, Eltern und Mitschüler*innen, Qualitätsdefiziten aufgrund mangelnder Ressourcen und Expertise sowie Spannungen bei der Ausbalancierung heterogener Lernbedürfnisse und -tempos (Zhou, 2024).

3 Ruanda

Ruanda ist ein Land in Ostafrika mit 14 Millionen Einwohnern. Bis heute gibt es nach dem Genozid von 1994 für Teile der Bevölkerung schwierige Lebensbedingungen. Ruanda gehört allerdings zu den afrikanischen Ländern mit dem stärksten Wirtschaftswachstum und setzt große Hoffnung auf die Schule als Fundament für sozialen Zusammenhalt und wirtschaftliche Entwicklung (Bundeszentrale für politische Bildung, 2020). Seit verstärkten Bildungsreformen ist der Besuch der Grundschule und der weiterführenden Schule formal verpflichtend und weitgehend kostenlos. Die Einschulungsrate ist mit nahezu 98 % sehr hoch (UNICEF, o. J.). Allerdings stellen begrenzte Ressourcen, wechselnde Unterrichtssprachen und Qualifikationsengpässe das System vor große Herausforderungen (Nyiramana et

al., 2026). Hierfür einige Beispiele: Ruanda ist, wie oben bereits erwähnt, ein Land mit einer sehr jungen Bevölkerung. Dieser Umstand führt zu großen Klassen. Das durchschnittliche Verhältnis von Schüler*innen zu ausgebildeten Lehrkräften beträgt 57:1 und kann im Höchstfall 120:1 betragen (UNICEF, 2024). Daraus folgt ein frontales und wenig differenziertes Unterrichten, zumal die Stundentafel mit 39 Unterrichtsstunden pro Woche à 50 Minuten sehr voll ist (Nyiramana et al., 2026). Ruanda hat anders als viele afrikanische Länder eine gemeinsame Erstsprache (Kinyarwanda). Dennoch ist es, wie in den meisten afrikanischen Ländern, aufgrund der Kolonialgeschichte üblich, Englisch und Französisch als Unterrichtssprachen zu wählen. Englisch ist spätestens ab der vierten Jahrgangsstufe die offizielle Unterrichtssprache. Daraus folgt etwa die Problematik, dass die Lehrkräfte oft nur eingeschränkt Englisch sprechen, da sie selbst noch im französischsprachigen System ausgebildet wurden. Insgesamt, so konstatiert die UNICEF (2024), führt auch dieser Umstand dazu, dass die Lernergebnisse, insbesondere auf den grundlegenden Bildungstufen, anhaltend niedrig sind. Die jüngsten nationalen Lernstandserhebungen von 2021 zeigen, dass 33 % der Schüler*innen in Klasse 3 der Grundschule nicht in der Lage sind, altersgemäße Texte in Kinyarwanda zu lesen und zu verstehen. In Englisch, der offiziellen Unterrichtssprache, sind es sogar nahezu 87 % der Jungen und 92 % der Mädchen, die dieses Kompetenzniveau nicht erreichen (UNICEF, 2024). Ähnliche Ergebnisse gibt es für Mathematik, wo sich zeigt, dass 37 % der Mädchen und 41 % der Jungen die vorgesehenen Kompetenzstandards nicht erreichen. Wenn der Rechentest in englischer Sprache durchgeführt wurde, verfehlten sogar über 80 % der Schüler*innen die erwarteten Lernstandards. Zudem bestehen erhebliche regionale Unterschiede bei der Erreichung der Lernziele: In der Hauptstadt Kigali erreichten 32 % der Kinder in Klasse 3 den erwarteten Standard im Fach Englisch, in den Provinzen hingegen unter 10 %. So ist Ruanda ein Land mit einer hohen Schulbesuchsquote, die dennoch nicht dafür sorgt, dass die Kinder Basiskompetenzen aufbauen. Zugleich zeigen sich ein deutlicher Reformwille und eine starke politische Rahmensetzung zur Stabilisierung sozialer Kohäsion (Niyibizi et al., 2021).

4 Italien

Italien hat nach dem Ende der faschistischen Ära, getragen vom Wunsch nach Demokratisierung und Wohlstand, das Recht auf Bildung in der Verfassung des Landes (1948) prominent festgeschrieben. Wichtige Meilensteine der weiteren Entwicklung des italienischen Bildungssystems liegen in einer ersten reformerischen Bewegung zur Steigerung des Bildungsniveaus und Abschwächung der Bildungsungleichheit Anfang der 1960er Jahre und in einer zweiten Welle demokratischer Bewegungen nach 1968, die eine ganze Reihe von Reformen zur Realisierung eines gleichberechtigten Zugangs zu schulischer Bildung umfasste, unter anderem die konsequente Schließung von Sonderschulen und -klassen bereits 1977. Aktuell umfasst die Grundschule in Italien fünf Schulbesuchsjahre und ist wie angedeutet Teil eines durchgehend inklusiv strukturierten Erziehungs- und Bil-

dungssystem (Eurydice, 2023). Sie schließt an den ebenfalls zum Bildungsbereich gehörenden Kindergarten an und wird gefolgt von der drei Jahre umfassenden, 1961 installierten Mittelschule, die von allen Kindern gemeinsam besucht wird, unter Verzicht auf äußere Differenzierung beim Übergang. Zuschreibungen sogenannter „spezieller Bildungsbedürfnisse“ (*bisogni educativi speciali*) erfolgen personenbezogen, zugewiesene personelle Ressourcen sind jedoch an die Schulklassse gebunden. Individuelle Bildungspläne dienen zur Absicherung der curricularen Teilhabe aller Kinder. Die primarstufenbezogene Qualifizierung von Lehrpersonen wurde in Italien erst um die Jahrtausendwende von fachschulischem Niveau auf ein (seit 2010) 300 CP umfassendes universitäres Lehramtsstudium angehoben, in das die Qualifizierung für inklusive Bildung und Erziehung integriert ist (Seitz, 2026).

Das individuelle Recht auf Bildung in Schulen, die ausnahmslos allen Kindern offenstehen, sie als leistungsfähig anerkennen und ihnen gleichermaßen Bildungsmöglichkeiten eröffnen, ist in Italien normativ-kulturell fest verankert, wobei ungleichheitsbezogene aktuelle Debatten einerseits von supranationalen Agenden der Leistungssteigerung und der Accountability und andererseits von dem wirtschaftlich-strukturellen Gefälle zwischen dem reicheren Norden und dem ärmeren Süden des Landes geprägt sind. Eine Ambivalenz ergibt sich dabei hinsichtlich kategorial organisierter Regulative, die kompensatorischen Denklagen folgen und personelle Ressourcen in den Klassen steuern. Insbesondere die Kategorie – „kulturelle, sprachliche und sozioökonomische Benachteiligungen“ – steht in der Kritik, denn hierbei werden explizit aus sozialen Verhältnissen Abweichungen konstruiert und diese so pädagogisch bearbeitbar gemacht (Seitz, 2026). Dabei werden diffus gehaltene Konstrukte pauschal als problembehaftet gerahmt, womit explizit Subjektivierungsaufforderungen an die so adressierten Kinder und ihre Familien einhergehen (Rose, 2024) und implizit eine nicht näher markierte hegemoniale Normalitätsvorstellung als Standard hergestellt wird. Diese Dynamiken bergen das Risiko, Bildungsungleichheiten überhaupt erst zu produzieren und über soziale Praktiken in den Schulen als solche zu verfestigen. Dabei wird strukturelle Ungleichheit als individuelles Problem verhandelt und so indirekt die Verantwortung für den individuellen Bildungserfolg auf das Kind (und dessen Familie) verlagert, während gesellschaftliche Ungleichheiten tendenziell aus dem Blick geraten.

5 Kolumbien

Die Grundschule in Kolumbien (*Primaria*) umfasst nach dem Vorschuljahr die Klassen 1 bis 5, geleitet von der bildungspolitischen Idee einer grundlegenden Bildung. Diese umfasst nicht nur mathematische und sprachliche Kompetenzen, sondern zielt auf kritisches Denken und soziale und personale Kompetenzen wie Verantwortungsübernahme und Akzeptanz der sprachlich-kulturellen Vielfalt (Ministerio de Educación Nacional, 1994) ab. In Kolumbien existiert ein Nebeneinander von staatlichen und privaten Schulen (hier vor allem konfessionelle und

internationale Schulen), beginnend vom Vorschulsystem bis hin zu Universitäten und Hochschulen. Folgerichtig kann hier nicht von *der* Grundschule gesprochen werden, sondern spezifischer von Grundschulen, die in staatlicher oder in privater Trägerschaft sind. Zusätzlich macht es einen großen Unterschied, ob sich die Grundschule in einem urbanen oder in einem ruralen Umfeld befindet. Die Einrichtung der staatlichen Schulen ist bis auf wenige Ausnahmen schlicht gehalten und es gibt nicht immer für jede Klasse einen Raum. Vielmehr teilen sich zwei Klassen im Wechselunterricht (Vormittag/Nachmittag) einen und es fehlt an didaktischem Material (Radinger et al., 2018). Die Bezahlung von Lehrkräften der staatlichen Schulen ist zudem weniger gut als an privaten Schulen (Báez Osorio, 2005).

In Kolumbien gibt es unterschiedliche ethnische Bevölkerungsgruppen und Sprachfamilien. Die ethnische Herkunft und sprachlich-kulturelle Zugehörigkeit sind starke Prädiktoren für die soziale Positionierung. Kinder, die in den unteren sozialen Distrikten (Sozialdistrikte 1-3) leben, besuchen hauptsächlich staatliche Grundschulen, die Kinder aus den oberen (ab 4) in der Regel eine exklusive private. Insbesondere private Schulen verfügen über multiprofessionelle Teams mit Schulpsycholog*innen und Förderlehrkräften zur Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen. Auch wenn die Alphabetisierung der Bevölkerung mittlerweile bei über 95 % liegt (Statista, 2020), bestehen weiterhin Disparitäten. Insbesondere in ländlichen Gebieten mit unzureichender Infrastruktur und anhaltenden Konflikten, besuchen viele Kinder die Schule nur unregelmäßig oder brechen ihre Schullaufbahn ohne Abschluss ab. Kinder bleiben aus Sicherheitsgründen häufig dem Unterricht fern. Dies führt nicht nur zu einer Ausgrenzung aus dem Bildungssystem, sondern auch zu einer unzureichenden Umsetzung der in internationalen Übereinkommen (etwa der UN-Kinderrechtskonvention) verankerten Bildungsrechte (OECD, 2016).

6 Übergreifende Betrachtung

Die Primarstufe fungiert weltweit als institutioneller Knotenpunkt, in dem Weichen für Bildungsbiografien gestellt werden – hier kumulieren gesellschaftliche Ungleichheiten; gleichzeitig eröffnet sich ein Potenzial zu ihrer Abschwächung. Die diskursive Aushandlung und Umsetzung von Bildungsgerechtigkeit sind kein isoliertes nationales Problem, sondern betreffen alle Länder. Wie diese Bildungsgerechtigkeit angestrebt wird und auf welche Herausforderungen sie stößt, wurde exemplarisch anhand der Länder China, Ruanda, Italien und Kolumbien geschildert. Es zeigen sich strukturelle Analogien und divergente Gerechtigkeitslogiken. Unterschiede sind insbesondere dadurch bedingt, dass Bildungsgerechtigkeit aktuellen und historischen (bildungs-)politischen Entwicklungen sowie regionalen und globalen Strukturbedingungen unterliegt. So zeigt sich, dass die Grundschule jeweils eng mit übergeordneten, länderspezifischen Transformationsprozessen verknüpft ist (z.B. wirtschaftliche Modernisierung, nationale Versöhnung und Entwicklung, Inklusion, soziale Kohäsion in einem konflikthaften Kontext, etc.).

Bildungsgerechtigkeit fungiert nicht nur als pädagogisches, sondern als gesellschaftspolitisches Leitmotiv. Neben Perspektiven wie der Lehrkräfteprofessionalisierung oder der Bildungspolitik sind insbesondere die folgenden Schlüsseldimensionen hervorzuheben:

- *Zugang versus Qualität.* Die gemeinsame Betrachtung zeigt: gleichberechtigter Zugang zu Bildung genügt nicht. In allen vier Ländern ist der Grundschulzugang rechtlich zwar abgesichert und weitgehend realisiert. Dennoch bestehen deutliche Unterschiede im Kompetenzaufbau, in Bildungsressourcen und in Übergangschancen. Selbst dort, wo der nahezu universelle Zugang zur Grundschule im Zentrum bildungspolitischer Anstrengungen steht, bestehen trotz hoher Einschulungsraten erhebliche Qualitätsdefizite, die insbesondere auf große Klassen, Lehrkräftemangel und sprachpolitisch bedingte Ungleichheiten zurückzuführen sein können. Ein anderer Grund für Bildungsdisparitäten kann in der Systemdualität zwischen staatlichen und privaten Schulen liegen. Ungleichheit entsteht in diesen Beispielen also weniger durch fehlenden Zugang als durch ungleiche Ressourcen, soziale Segmentation und regionale Ungleichheiten.
- *Strukturstarke versus strukturschwache Regionen.* Dass ein vorhandener Zugang zu Grundschulbildung keine Garantie für den Erwerb von grundlegenden Kompetenzen sein muss, liegt auch daran, dass v.a. die ländlichen Regionen über geringere personelle, materielle und infrastrukturelle Ressourcen verfügen. Dies führt zu schwächeren Lernergebnissen als in urbanen oder wirtschaftsstarken Regionen. Bildungsgerechtigkeit ist somit eng mit territorialer Entwicklung und regionalen, sozialen Bedingungen verknüpft.
- *Standardisierung versus Differenzierung.* Alle vier Systeme stehen vor dem strukturellen Spannungsfeld, einerseits verbindliche nationale Bildungsstandards zu gewährleisten, andererseits den heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen gerecht zu werden. Eine einseitig starke Standardisierung birgt dabei das Risiko, bestehende Benachteiligungen zu verstärken und bestimmte Gruppen faktisch zu exkludieren, sodass sich trotz formaler Vereinheitlichung weiterhin Bildungsungleichheiten im Grundschulbereich reproduzieren.

Diese Betrachtung verdeutlicht, dass Bildungsgerechtigkeit weder durch bloßen Zugang noch durch gesamtwirtschaftlichen Entwicklungsstand eines Landes oder durch normative Programmatiken allein gewährleistet werden kann. Vielmehr bedarf es einer kohärenten Verschränkung von adäquater Ressourcensteuerung, professioneller Lehrer*innenbildung, differenzierender Didaktik sowie einer flankierenden sozialpolitischen Rahmung. Grundschulsysteme fungieren als Spiegel gesellschaftlicher Ungleichheiten und potenzielle Hebel zu deren Reduktion.

Literatur

- Báez Osorio, M. (2005). Las escuelas normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX [Colombian teacher training colleges and teacher training in the 19th century]. *EccoS Revista Científica*, 7(2), 427–450. <https://www.redalyc.org/pdf/715/71570210.pdf>
- Bellmann, J. (2025). Von der Chancengleichheit zur Begabungsgerechtigkeit. Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit und ihr Wandel. In T. Drope, S. Reh & K. Maaz (Hrsg.), *Bildungsungleichheit als Gegenstand der Bildungsforschung. Perspektiven, Erträge und Aussichten* (S. 21–44). Waxmann.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2020). *Gedenken an den Völkermord in Ruanda*. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/hintergrund-aktuell/307318/gedenken-an-den-voelkermord-in-ruanda/>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2023). *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe*. Publications Office of the European Union.
- Institute for Fiscal Studies (2023). *Studies of inequalities in Europe and North America launched*. <https://ifs.org.uk/inequality/studies-of-inequalities-in-europe-and-north-america-launched/>
- Lee, J. C.-K. & Song, H. (2017). Primary education. In W. J. Morgan, Q. Gu & F. Li (Eds.), *Handbook of education in China* (pp. 15–42). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781783470662>
- Liu, M.-L. & Parade, R. (2026). Primary school teacher education in China. In J. Schlesier, A. Frey, F. Hoya, R. Parade & A. Rank (Eds.), *Foundations of learning: Unveiling the mosaic of primary education systems worldwide*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:35794>
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994: Por la cual se expide la ley general de educación. [By which the general education law is issued]*. https://mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Niyibizi, E., Gahutu, C. & Nyiramana, C. (2021). Educational governance in Rwanda: Coordinating action for equity through cooperation between education providers. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 44(4), 14–18.
- Nyiramana, C., Tuyishime, J., Rank, A. & Scheunpflug, A. (2026). Primary education in Rwanda. In J. Schlesier, A. Frey, F. Hoya, R. Parade & A. Rank (Eds.), *Foundations of learning: Unveiling the mosaic of primary education systems worldwide*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6239-09>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2016). *Education in Colombia: Reviews of national policies for education*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2016/04/education-in-colombia_g1g63511/9789264250604-en.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2025). *Quality early childhood education: The key to prosperity and well-being*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/cd5ca149-en>
- Qu, X. (2024). Making sense of policy development of inclusive education for children with disabilities in China. *International Journal of Chinese Education*, 13(1), 2212585X241234332. <https://doi.org/10.1177/2212585X241234332>
- Radinger, T., Echazarra, A., Guerrero, G. & Valenzuela, J. P. (2018). *OECD review of school resources: Colombia 2018*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/07/oecd-reviews-of-school-resources-colombia-2018_g1g92983/9789264303751-en.pdf
- Rose, N. (2024). Addressing inequality: Eine Einführung in die Forschungsperspektiven und -fragen von Subjektivierungsforschung. In N. Rose (Hrsg.), *Addressing inequality: Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung* (S. 9–22). Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:30730; 10.3224/84743011>
- Seitz, S. (2026). Primary School and Primary School Teacher Education in Italy. In J. Schlesier, A. Frey, F. Hoya, R. Parade & A. Rank (Eds.), *Foundations of learning: Unveiling the mosaic of primary education systems worldwide*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:35799>

- Statista (2020). *Daten und Fakten zu Kolumbien*. <https://de.statista.com/themen/9463/kolumbien/> (Abruf: 20.04.2026)
- UNICEF (o. J.). *Education – UNICEF Rwanda*. <https://www.unicef.org/rwanda/education>
- UNICEF (2024). *Education in Rwanda: A situation analysis*. <https://www.unicef.org/rwanda/media/5346/file/UNICEF%20Rwanda.pdf>
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015*. <https://docs.un.org/en/A/RES/70/1>
- Xu, D. & Wu, X. (2022). Separate and unequal: Hukou, school segregation, and educational inequality in urban China. *Chinese Sociological Review*, 54(5), 433–457. <https://doi.org/10.1080/21620555.2021.2019007>
- Ye, J., Cai, L., Shi, X. & Cheng, M. (2024). Pursuing a brighter future: Impact of the hukou reform on human capital investment in migrant children in China. *China Economic Review*, 85, 102160. <https://doi.org/10.1016/j.chieco.2024.102160>
- Zhang, Y., Yang, W., Li, B., Yang, Y., Chen, L. & Feng, L. (2025). Convergence of primary education development in urban and rural China: Empirical analysis of historic trends and future projections. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, 475. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04752-9>
- Zhong, C. & Tse, T. K.-C. (2025). The new game of choosing elite schools: Parental accounts regarding China's synchronous admission reform. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, 1828. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-06105-y>
- Zhou, M. (2024). Inclusive education in China: Complications and causes. *Science Insights Education Frontiers*, 22(1), 3529–3544. <https://doi.org/10.15354/sief.24.re361>

Autor*innen

Rank, Astrid, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-2468-6129

Universität Regensburg, Inhaberin des Lehrstuhls für allgemeine Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schriftspracherwerb, Inklusion, Übergang, Professionalisierung

astrid.rank@ur.de

Liu, Mei-Ling, Dr.

ORCID: 0000-0001-6082-6646

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulpädagogik (Schulforschung), Professionsforschung und Lehrkräftebildung, Habitus- und Sozialisationsforschung

meiling.liu@zsb.uni-halle.de

Parade, Ralf, Dr.

ORCID: 0000-0001-5188-0827

Universität Erfurt, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Grundschulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, bildungsbezogene Ungleichheitsforschung, Affekte und Emotionen in der Grundschule
ralf.parade@uni-erfurt.de

Seifert, Anja, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-0547-6900

Justus-Liebig-Universität Gießen, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik und Didaktik des Sachunterrichts

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Heterogenität und Inklusion in der Grundschule, Übergänge der Grundschule
anja.seifert@erziehung.uni-giessen.de

Seitz, Simone, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-4542-4101

Freie Universität Bozen, Professorin für Allgemeine Didaktik und Inklusion

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierungsforschung, bildungsbezogene Ungleichheitsforschung, Leistung in der Grundschule
simone.seitz@unibz.it

Schlesier, Juliane, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-1873-2520

Bergische Universität Wuppertal, Professorin für Grundschulpädagogische Forschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sozio-emotionale Prozesse im Kontext Grundschule, Transitionen, Lehrkräfteprofessionalisierung
schlesier@uni-wuppertal.de

Europäische Bildungsvisionen im Vergleich: Leitbilder der Grundschulbildung – Gemeinsamkeiten und Divergenzen

Abstract

Dieser Beitrag vergleicht Leitbilder der Grundschulbildung in Europa und untersucht, ob transnationale Rahmen zu einer „Bildung ohne Grenzen“ führen oder nationale Differenzen fortschreiben. Auf Basis einer dokumentanalytischen Auswertung nationaler Curricula und transnationaler Leitlinien werden fünf Dimensionen berücksichtigt: normative Ziele, Steuerung, Inklusion, Professionalisierung sowie Innovations- und Transformationsorientierung. Die Analyse zeigt normative Konvergenzen bei Schlüsselkompetenzen, Demokratie und Nachhaltigkeit, zugleich aber Divergenzen in curricularer Operationalisierung, Implementationskapazitäten und Ressourcenausstattung. Diskutiert werden hybride Steuerungsmodelle, gezielte Ressourcenzuweisung und evidenzbasierte, partizipative Transferverfahren zur kontextsensitiven Umsetzung transnationaler Leitideen.

Keywords: Europäische Bildungsvisionen, Leitbilder der Grundschulbildung, Professionalisierung

1 Einleitung

In Zeiten zunehmender Digitalisierung, Mobilität und globaler Krisen stehen nationale Bildungssysteme verstärkt vor der Aufgabe, Kinder für eine Zukunft zu befähigen, die durch Umbrüche und transnationale Herausforderungen gekennzeichnet ist. Vor diesem Hintergrund diskutiert dieser Beitrag, inwiefern Leitbilder der Grundschulbildung in europäischen Ländern gemeinsame Orientierungen für eine „Bildung ohne Grenzen“ bereitstellen oder ob sie bestehende nationale Differenzen fortschreiben. Ausgehend von der Annahme, dass Bildungspolitik und curricularer Diskurs sowohl durch transnationale Rahmen als auch durch lokale historische, kulturelle und institutionelle Bedingungen geprägt sind, werden zentrale Bildungsziele (z. B. Grundkompetenzen, demokratische Bildung, Inklusion, Bildung für nachhaltige Entwicklung, digitale Bildung) systematisch gegenübergestellt sowie Steuerungsformen, Bewertungspraktiken und Professionalisierungsansätze für Lehrpersonen berücksichtigt. Der Beitrag zielt darauf ab, Implikationen für

Curriculumsentwicklung, Lehrkräfteprofessionalisierung und internationale Kooperation zu formulieren.

2 Theoretischer Rahmen

Die Grundschulbildung steht im Spannungsfeld zwischen lokalen Bildungsbedarfen und transnationalen Erwartungen. Globalisierung, Migration, Digitalisierung und ökologische Krisen verändern sowohl die Anforderungen an schulische Bildung als auch die politischen Rahmenbedingungen, innerhalb derer Curricula und pädagogische Praktiken entwickelt werden (Wendt & Hußmann, 2019).

Zur vergleichenden Analyse der Leitbilder wird ein theoriegeleitetes Vergleichschema entwickelt, das erziehungswissenschaftliche Konzepte mit normativen Bildungstheorien verbindet. Bildung wird als multidimensionaler Prozess von Qualifikation, Sozialisation und Subjektwerdung verstanden (Biesta, 2009), wobei kategoriale Bildungstheorien die Verbindung von Gegenwartswissen und Zukunftsorientierung betonen (Klafki, 2007). Ergänzend werden internationale Diskurse zur Lehrkräfteprofessionalisierung (Darling-Hammond, 2017; Helmke, 2021) sowie Theorieperspektiven zu Bildungssystemen und Reformdynamiken berücksichtigt (Fullan, 2016). Diese Kombination erlaubt es, sowohl normative Zielsetzungen als auch institutionelle Steuerungsformen und Professionalisierungsaspekte in die vergleichende Analyse einzubeziehen.

3 Methodisches Vorgehen

Der Beitrag basiert auf einer dokumentanalytischen Auswertung nationaler Curricula sowie bildungspolitischer Leitlinien und zentraler transnationaler Rahmenwerke (z. B. Bildungsagenda 2030 – UNESCO, 2015; Eurydice Report – European Commission, 2025; OECD, 2018; KMK, 2016).

Zur Systematisierung der Befunde wurde ein analytisches Modell mit fünf Dimensionen entwickelt: (1) normative Bildungsziele, (2) Struktur und Steuerung des Primarschulwesens, (3) Inklusions- und Gleichheitsverständnis, (4) Professionalisierung und Lehrkräftebildung, (5) Innovations- und Transformationsorientierung. Dieses Modell ermöglicht einen fokussierten, aber zugleich vergleichenden Blick auf divergente und konvergente Elemente.

4 Analyse und Befunde

(1) Normative Bildungsziele

Auf der Ebene der Zielkategorien zeigt sich eine deutliche Konvergenz: Schlüsselkompetenzen, digitale Basiskompetenz, demokratische Bildung und Nachhaltigkeit gehören zum Kanon transnationaler Bildungsvorgaben. Unterschiede treten in der konkreten curricularen Operationalisierung auf. In einigen Ländern (z. B. Finnland) werden breit angelegte Kompetenzen wie soziale Mündigkeit betont (Sahlberg, 2011), andere setzen auf standardisierte Kernkompetenzen und Prü-

fungsorientierung (z.B. Frankreich) (Schleicher, 2018). Diese Divergenzen lassen sich mitunter durch historische Bildungsnarrative, politische Prioritäten und gesellschaftliche Erwartungen erklären, denn Bildungssysteme reproduzieren in Teilen kollektive Vorstellungen davon, welche Funktionen Schule erfüllen soll (Vanderstraeten, 2021). Zudem besteht eine normative Spannung zwischen einer output-orientierten Rhetorik (Messbarkeit, Kompetenzen) und einem bildungstheoretischen Anspruch, der Persönlichkeitsbildung und demokratische Erziehung betont.

(2) Struktur und Steuerung des Primarschulwesens

Die Steuerungsstruktur eines Systems prägt maßgeblich die Fähigkeit zur Implementierung transnationaler Leitideen. Zentralisierung erleichtert landesweite Reformen, limitiert aber Differenzierung; Dezentralisierung fördert Autonomie und Innovation, erhöht jedoch Ungleichheitsrisiken (Sahlberg, 2011; Schleicher, 2018). Föderale Strukturen, wie sie in Deutschland bestehen, erzeugen zusätzliche Komplexität. Nationale und transnationale Impulse müssen auf Länderebene adaptiert werden, was zu heterogenen Umsetzungsformen führen kann. Hybridmodelle, die zentrale Zielkategorien mit lokalen Adaptionsspielräumen verbinden, erscheinen besonders geeignet für kontextsensitive Implementierung (Holmyard, 2021).

(3) Inklusions- und Gleichheitsverständnis

Inklusion ist in vielen Curricula und transnationalen Dokumenten fest verankert (z.B. European Commission, 2025; UNESCO, 2015). Die Umsetzung ist jedoch stark von strukturellen Rahmenbedingungen abhängig. Ressourcenausstattung, sonderpädagogische Unterstützung, Klassengrößen und Lehrkräftekapazitäten variieren erheblich und bedingen Unterschiede in der Implementationsqualität (Ainscow, 2020). Inklusion erweist sich damit weniger als rein curricularer Anspruch, sondern mehr als systemische Aufgabe, die institutionelle Umgestaltung, verlässliche Finanzierung und gezielte Professionalisierung erfordert. Transnationale Inklusionsnormen entfalten ihre Wirkung nur in Verbindung mit lokalen Ressourcen und Umsetzungsstrategien (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015).

(4) Professionalisierung und Lehrkräftebildung

Lehrkräfte sind die zentralen Akteur*innen bei der Übertragung curricularer Visionen in die Unterrichtspraxis. Länder mit integrativen, forschungsbasierten Lehramtsausbildungen und stabilen Weiterbildungsstrukturen zeigen höhere Umsetzungsfähigkeit für innovative Konzepte (Darling-Hammond, 2017). Arbeitsbedingungen, institutionelle Anerkennung und Zeitressourcen sind entscheidend für die Bereitschaft und Fähigkeit, neue Lehr-Lern-Formate zu entwickeln und dauerhaft zu implementieren (Opfer & Pedder, 2011).

(5) Innovations- und Transformationsorientierung

Digitalisierung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) fungieren als zentrale Felder, an denen sich die Transformationskraft eines Bildungssystems zeigt. EU-Strategien und OECD-Rahmenwerke skizzieren erforderliche Kompetenzen, die Implementierung bleibt jedoch heterogen. Differenzen bestehen in technischer Ausstattung, Infrastruktur, digitalen Lehr-Lern-Konzepten und Unterstützungsangeboten. Digitalisierung erfordert neben technischer Ressourcenausstattung eine

durchdachte didaktische Implementierung und nachhaltige Fortbildungsangebote. Für BNE sind interdisziplinäre, projektorientierte Lernsettings und lokale Verknüpfungen erforderlich, die in stark prüfungsorientierten Systemen schwer zu verankern sind.

5 Diskussion

Die Analyse zeigt, dass in Europa eine hohe normative Konvergenz bei allgemeinen Bildungszielen besteht (z. B. Schlüsselkompetenzen, demokratische Teilhabe, Nachhaltigkeit), während sich erhebliche Differenzen in curricularer Umsetzung und institutioneller Ausstattung finden. Zentral gesteuerte Systeme tendieren zu homogenisierten Zielbeschreibungen und standardisierten Prüfungsformaten, dezentrale Systeme zu größerer curricularer Freiheit und beruflicher Autonomie der Lehrpersonen (Helmke, 2021; Sahlberg, 2011). Ferner wird deutlich, dass Konzepte wie Inklusion oder Bildung für nachhaltige Entwicklung zwar breit akzeptiert sind, in ihrer operationalen Ausgestaltung jedoch stark kontextabhängig bleiben (European Commission/Council, 2018; UNESCO, 2015).

Die normative Nähe transnationaler Leitideen erleichtert grenzüberschreitenden Austausch und Lernen, birgt aber drei Risiken: (1) die unreflektierte Übernahme von Best-Practice-Modellen ohne Anpassung an lokale Bedingungen, (2) die Dominanz von Messbarkeitslogiken, die Bildung auf überprüfbare Outputs reduzieren und pädagogische Ziele marginalisieren sowie (3) die Verfestigung ungleicher Implementationschancen in ressourcenschwachen Regionen (Biesta, 2009).

Chancen liegen in hybriden Transfermodellen und translatorischen Mechanismen wie Policy Learning, Reallaboren, bilateralen Schulpartnerschaften und didaktisch fundierten Fortbildungen, die transnationale Leitideen an lokale Kontexte anpassen und Rückkopplungen ermöglichen. Partizipative, reflexive Transferverfahren, die lokale Akteur*innen einbinden und Evaluationsmechanismen integrieren, erhöhen zusätzlich die Passfähigkeit von Adaptionen (Fullan, 2016).

6 Implikationen für Curriculum, Politik und Forschung

- Curriculare Rahmensetzung mit Adaptionenräumen: Transnationale Kernziele sollten als orientierende Leitlinien aufgenommen werden, ergänzt durch verpflichtende Freiräume für eine kontextsensible Umsetzung.
- Systemische Ressourcenzuweisung: Eine gezielte Finanzierung für Infrastruktur, sonderpädagogische Unterstützung und Fortbildungsangebote ist notwendig, um Ungleichheiten nicht zu verfestigen.
- Professionalisierung: Investitionen in initiale Lehramtsausbildung, kontinuierliche Fortbildung und die Etablierung regionaler Professional Learning Communities erhöhen die Umsetzungsfähigkeit.
- Förderung hybrider Steuerungsformen: Die Kombination zentraler Zielvorgaben mit lokaler Umsetzungsautonomie bietet den besten Rahmen für kontextsensitive Adaptionen.

- Evidenzbasierte Implementationsforschung: Längsschnittliche und Mixed-Methods-Studien sowie partizipative Evaluationsdesigns sind erforderlich, um Wirkungszusammenhänge und Gelingensbedingungen empirisch zu klären.

7 Fazit

„Bildung ohne Grenzen“ ist als normative Leitidee im europäischen Diskurs grundsätzlich etabliert. Ihr Erfolg hängt jedoch wesentlich von der Translationalität dieser Leitideen in kontextsensitive, ressourcengestützte und professionell begleitete Implementationsstrategien ab. Entscheidend sind konsequente Lehrkräfteprofessionalisierung, hybride Governance-Arrangements, die zentrale Zielvorgaben mit lokaler Umsetzungsautonomie verbinden, sowie gezielte Investitionen in Infrastruktur und Fortbildung (Biesta, 2009; Sahlberg, 2011). Transnationale Lernprozesse wie Policy Learning, Schulpartnerschaften und Lehrkräftemobilität sollten genutzt werden, um Synergien zu erzeugen, ohne lokale Stärken zu nivellieren. Forschung und Praxis müssen in kooperativen, reflexiven Formaten zusammenwirken, um Implementationsbarrieren und Wirkungszusammenhänge empirisch zu klären und die Grundschule als Ort demokratischer Sozialisation, Nachhaltigkeitsbildung und digitaler Kompetenzentwicklung wirksam zu machen.

Literatur

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experience. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 21, 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- European Commission & Council of the European Union (2018). Council recommendation on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- European Commission (2025). Key data on early childhood education and care in Europe 2025. *Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/bcce2c3d-d93f-11ef-be2a-01aa75ed71a1/language-en>
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Helmke, A. (2021). *Unterrichtsqualität und Lehrberufprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (8., überarb. Aufl.). Klett Kallmeyer.
- Holmyard, L. (2021). The nature of hybrid governance: A case study of a large and well-established European international school. *Journal of Research in International Education*, 20(1), 50–68. <https://doi.org/10.1177/14752409211006648>
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (6. Aufl.). Beltz.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf

- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 7–16. <https://doi.org/10.25656/01:11565>
- OECD (2018). *The future of education and skills 2030: Conceptual learning framework*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf
- Opfer, V. D. & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st century school system*. OECD Publishing.
- UNESCO (2015). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- Vanderstraeten, R. (2021). How does education function? *European Educational Research Journal*, 20(6), 729–739. <https://doi.org/10.1177/1474904120948979>
- Wendt, H. & Hußmann, A. (2019). Leistungsstark und gerecht? Entwicklungen von Grundschulsystemen im europäischen Vergleich. *Tertium Comparationis*, 25(1), 4–27. <https://doi.org/10.25656/01:24830>

Autorin

Lindner, Jessica, Dr.

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Wissenschaftliche Mitarbeiterin
am Institut für deutsche Sprache und Literatur
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprach- und Schriftspracherwerb,
diversitätssensible Elementar- und Primarstufenbildung
jessica.lindner@ph-ludwigsburg.de

Frühe Selektion im österreichischen Bildungssystem als Inklusionshindernis? Grundschulstrukturen in Österreich und Italien im Vergleich

Abstract

Der Beitrag vergleicht strukturelle Bedingungen inklusiver Grundschulen in Österreich und Italien. Im Forschungsprojekt „Inklusive Bildungsräume in Tirol und Südtirol“ werden historische Entwicklungslinien, nationale und regionale Gesetzgebungen im Rahmen einer Policy Analyse sowie aktuelle Umsetzungspraktiken inklusiver Bildung in Grundschulen in den beiden Regionen untersucht. Der Ländervergleich macht deutlich, dass die frühe schulische Selektion in Österreich eine zentrale Herausforderung für inklusive Bildung darstellt und zeigt die Kontingenz bestehender Bildungsstrukturen aufgrund von bildungspolitischen Entscheidungen.

Keywords: Inklusion, Ländervergleich Österreich-Italien, Selektionsfunktion der Grundschule, soziale Ungleichheit

1 Einleitung

In den verschiedenen europäischen Ländern zeigen sich große Unterschiede, was die Umsetzung inklusiver Strukturen auf allen Ebenen der Bildungssysteme betrifft (Köpfer et al., 2021). Ausgehend von der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) (UN, 2006) bis hin zu den Sustainable Development Goals der Agenda 2030 (UN, 2015), hat sich eine globale Forderung herausgebildet, die Bildung als gerechte Teilhabe für alle definiert. Die meisten europäischen Länder haben die UN-BRK bald nach ihrer Verlautbarung ratifiziert und sich zur Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems nach Art. 24 verpflichtet, welches u. a. die Abschaffung von Sonderschulen und -klassen vorsieht. Die globalen Zielvorgaben treffen in den einzelnen Ländern auf historisch gewachsene Bildungstraditionen mit den jeweiligen nationalen Gesetzgebungen und lokalen Praktiken. International vergleichende Analysen können den Blick für die unterschiedlichen Entwicklungen schärfen (Powell & Richardson, 2016). Österreich und Italien bieten sich dabei neben der geografischen Nähe aufgrund der sich strukturell stark kontrastierenden Bildungssysteme besonders für einen Vergleich an. Im länder- bzw. regionen-

vergleichenden Forschungsprojekt „Inklusive Bildungsräume in Tirol und Südtirol“ werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf der strukturellen Ebene sowie die Umsetzung inklusiver Bildung in Grundschulen in den beiden Regionen untersucht. In diesem Beitrag werden die historischen Entwicklungslinien inklusiver Bildung der beiden Länder kurz dargestellt und der Blick auf die strukturellen Selektionspraktiken des österreichischen Bildungssystems gelenkt.

2 Methodisches Vorgehen

In der Studie „Inklusive Bildungsräume in Tirol und Südtirol“ (2024–2027) wurde zunächst die historische Entwicklung der beiden Schulsysteme von 1970 bis heute nachgezeichnet und eine Policy-Analyse mit Blick auf Inklusion durchgeführt. Im Zentrum des Forschungsprojekts steht die teilnehmende Beobachtung (5–10 Tage pro Schule) in jeweils zwei Grundschulen in den beiden Regionen, um die konkreten lokalen Umsetzungspraktiken inklusiver Bildung zu untersuchen. Die Feldforschung beinhaltet leitfadengestützte Interviews mit Schulleitungen, Lehrpersonen, weiteren Unterstützungspersonen und Schüler*innen. Die Auswertung der Daten erfolgt in einer engen Koppelung von Datenerhebung und -auswertung auf Grundlage der Grounded-Theory-Methodologie (Breuer et al., 2017).

3 Ergebnisse

3.1 Historische Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen

Die UN-BRK wurde in Italien 2007 und in Österreich 2008 ratifiziert. Dieses offizielle Bekenntnis zur Umsetzung inklusiver Strukturen traf in den beiden Ländern auf sehr unterschiedlich gewachsene Strukturen: Italien hat mit seiner *integrazione scolastica* bereits 1977 die Auflösung der Sonderschule konsequent umgesetzt und mit dem Gesetz 104/1992 in den 1990er Jahren, welches das Recht der Integration und sozialer Teilhabe von Menschen mit Behinderung vorsieht, eine im internationalen Vergleich sehr frühe Implementation auf nationaler Ebene erreicht (Ianes et al., 2020; Marsili et al., 2021). Der UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen würdigt in seinen *Concluding Observations* (CRPD, 2016) diesen fortschrittlichen rechtlichen Rahmen für inklusive Bildung, kritisiert jedoch zugleich erhebliche Umsetzungsdefizite, insbesondere regionale Ungleichheiten, ein weiterhin teilweise medizinisch geprägtes Behinderungsverständnis sowie Probleme bei der Bereitstellung von Unterstützungssystemen. In Österreich wurden seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention und bereits vorher v.a. durch das Engagement von Behindertenbewegungen, Elterninitiativen, Schulleitungen, Lehrpersonen und Wissenschaftler*innen verstärkt inklusive Strukturen aufgebaut (Buchner & Proyer, 2020; Rutte & Schönwiese, 2000). Es besteht jedoch weiterhin ein duales System von Regel- und Sonderschulen bzw. -klassen, in denen rund 3 % der Schüler*innen im Volksschulalter beschult werden (BMBWF, 2024, S. 284). Aktuelle Debatten rund um Inklusion in

Österreich verdeutlichen den dringenden Handlungsbedarf, welcher u. a. aus dem Bericht des Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UNO, 2023) hervorgeht. Besonders die mangelnde Durchlässigkeit zwischen Regel- und Sonderschulen, unzureichende Ressourcen für inklusiven Unterricht, aber auch neuere Formen exkludierender Praktiken wie Deutschförderklassen werden kritisiert. Eine Gemeinsamkeit zwischen den beiden Ländern liegt darin, dass der Vergabemodus zusätzlicher Ressourcen (§104/1992 in Italien bzw. Sonderpädagogischer Förderbedarf in Österreich) auf einer medizinischen Diagnose basiert und damit mit einem Etikettierungsprozess einhergeht. Mit dem Gesetz 170/2010 gibt es jedoch in Italien seit 2012 auch ohne eine formelle Diagnose zusätzliche Ressourcen für soziale, kulturelle und sprachliche Benachteiligung (MIUR, 2012).

3.2 Selektionsmechanismen im Vergleich

Der Vergleich der beiden Länder zeigt auf der strukturellen Ebene des Bildungssystems deutliche Unterschiede in Bezug auf inkludierende und exkludierende Praktiken (Tab. 1), vor, während und nach der Grundschule. Die Auflösung der Sonderschule in Italien in den 1970er Jahren stellt dabei einen markanten Unterschied dar. Der Ländervergleich macht jedoch weitere Unterschiede deutlich, die große Auswirkungen auf die Umsetzung in den Grundschulen der beiden Länder haben. Die systembedingten Selektionspraktiken greifen in der österreichischen Volksschule bereits vor der Einschulung (Steiner, 2025). Ein „Schulreifetest“, der meist vor Schuleintritt durchgeführt wird, entscheidet darüber, ob die Neueinzuschulenden als schulpflichtig, aber „nicht-schulreif“ eingestuft werden und die erste Schulstufe besuchen können oder eine separat geführte Vorschulklasse (Schulstufe 0) besuchen müssen (11 % im Schuljahr 2022/23; NBB, 2024, S. 284). In den letzten Jahren haben einige Volksschulen diese frühe intraschulische Selektionsmaßnahme durch integrativen Unterricht von Vorschüler*innen gemeinsam mit Kindern der ersten Schulstufe entschärft. Gleichzeitig wurde 2019 mit der „Deutschförderklasse“ für „außerordentliche Schülerinnen und Schüler ... die dem Unterricht aufgrund unzureichender Deutschkenntnissen nicht folgen können“ (NBB, 2024, S. 299) eine neue intraschulische Selektionsmaßnahme für Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch eingeführt (Öztürk et al., 2025).

Tab. 1: Strukturelle Selektionsmechanismen (eigene Darstellung)

Selektionsmechanismen	Österreich	Italien
vor dem Besuch der ersten Schulstufe	Überweisung in Sonderschule	-
	„Schulreifetest“/Vorschulstufe	-
	Deutschförderklasse (DFK)	-

Selektionsmechanismen	Österreich	Italien
während der Grundschule	Überweisung in Sonderschule	-
	Klassenwiederholung	nur mit Zustimmung der Eltern
nach der Grundschule	5. Schuljahr: Aufteilung in Mittelschule oder Gymnasium	6. Schuljahr: gemeinsame dreijährige Mittelschule für alle Schüler*innen

Der Ländervergleich schärft den Blick für einen weiteren zentralen strukturellen Unterschied: In Italien wurde bereits 1962 eine Gesamtschule für alle 6- bis 15-Jährigen eingeführt. Nach einer fünfjährigen Grundschule besuchen *alle* Schüler*innen die dreijährige Mittelschule. In Österreich hingegen erfolgt nach der vierjährigen Volksschule eine sehr frühe Aufteilung in ein selektives Sekundarstufensystem, mit einem akademisch ausgerichteten Gymnasium und der Mittelschule. Der österreichischen Volksschule kommt dadurch gerade im urbanen Raum eine zentrale Selektionsfunktion zu, da v.a. die Noten der 4. Schulstufe über den weiteren Bildungsweg der Schüler*innen entscheiden. Im Interview beschreibt eine Südtiroler Schulleiterin die frühe Selektion in Österreich als klares Inklusionshindernis:

Also bei uns gibt es (...) keine (...) Sonderschulen. Damit das funktioniert, muss eine Art von Selektion ausgeschaltet sein, weil in dem Moment, in dem es in Österreich oder auch in Deutschland nach der Volksschule eine Selektion gibt (...) in ein Gymnasium (...) wo das in den Köpfen ist, wird es nie eine Inklusion geben. (...) Die Inklusion funktioniert bei uns (...), weil die Selektion in dem Sinn ausgeschaltet ist. Die Kinder gehen alle acht Jahre in die gleiche Schule (...) da gibt es keine Notendurchschnittsvorgaben. Das ist eigentlich die andere Haltung, die dahintersteht. (...) So lange die nach der 4. Volksschule aussortieren und in der Zweiten schon diesen Terror beginnen mit irgendwelchen Noten, solange wird das nie klappen!

Die Selbstverständlichkeit der frühen Selektion in Österreich wird hier von Seiten der Südtiroler Schulleiterin sehr deutlich in Frage gestellt. Sie sieht in der strukturellen Verfasstheit der italienischen gemeinsamen Grund- und Mittelschule die Voraussetzung dafür, dass Inklusion funktionieren kann, weil dadurch „die (frühe) Selektion ausgeschaltet ist“. Sie macht deutlich, dass es mit der Inklusion in Österreich und in Deutschland „nie klappen wird“, wenn die Volksschule die Sortierfunktion übernimmt und der Noten-„Terror“ bereits in der zweiten Klasse beginnt. Die Noten der Volksschule, welche durch die Lehrpersonen vergeben werden, rechtfertigen die Verteilung der Schüler*innen auf unterschiedlich aussichtsreiche Bildungsgänge im Sekundarbereich (Breidenstein, 2020). Wie sehr die frühe Selektion in Österreich ein zentrales Hindernis für die Entwicklung einer inklusiven Schule darstellt, zeigen auch internationale Vergleichsstudien: In kaum einem anderen OECD-Land beeinflusst die soziale Herkunft die schulischen Leistungen

der Schüler*innen so stark wie in Österreich (OECD, 2023). Dies verdeutlicht, dass Inklusion bzw. Selektion sowohl die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderungen betrifft als auch eng mit dem Umgang mit sozialer Ungleichheit, Armut, Migration und weiteren Differenzlinien verbunden ist.

4 Fazit

Der Ländervergleich Österreich-Italien ermöglicht, Selbstverständlichkeiten des eigenen Schulsystems kritisch in Frage zu stellen sowie die Kontingenz der aktuellen Verfasstheit der Systeme und der schulpolitischen Diskussionen einzuordnen. Er macht deutlich, wie stark die Volksschule in Österreich von ihrer Selektionsaufgabe geprägt ist. Die parallele Struktur von Regel- und Sonderschule, die intraschulischen Selektionsmaßnahmen von Vorschul- und Deutschförderklassen sowie der frühe Übergang in ein selektives Sekundarstufensystem stellen zentrale Hindernisse für eine inklusive Schule dar. Im Gegensatz dazu hat die Kombination der beiden Gesetzesänderungen in den 1960er (achtjährige Gesamtschule) und 1970er Jahren (Auflösung der Sonderschule) die Entwicklung inklusiver Strukturen in Italien nachhaltig geprägt. Der Vergleich verdeutlicht damit, dass die gegenwärtige Ausgestaltung der Systeme nicht alternativlos ist, sondern das Ergebnis spezifischer bildungspolitischer Entscheidungen und historischer Entwicklungspfade darstellt. Die Kontrastierung der beiden Länder inspiriert zu der Frage: Wie würde sich die Entwicklung inklusiver Bildung in Österreich gestalten, wenn weder ein separates Sonderschulsystem noch (intra)schulische Selektionsprozesse existierten?

Literatur

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024). *Nationaler Bildungsbericht 2024*. <https://www.bmb.gv.at/dam/jcr:44811bb5-3206-4d80-bb90-9d31063bef13/nbb2024.pdf>
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2017). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22219-2>
- Buchner, T. & Proyer, M. (2020). From special to inclusive education policies in Austria – developments and implications for schools and teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 83–94. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1691992>
- Breidenstein, G. (2020). Ungleiche Grundschulen und die meritokratische Fiktion im deutschen Schulsystem. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 13(2), 295–307. <https://doi.org/10.1007/s42278-020-00078-4>
- CRPD (Committee on the Rights of Persons with Disabilities) (2016). *Concluding observations on the initial report of Italy (CRPD/C/ITA/CO/1)*. United Nations. <https://www.ohchr.org/en/documents/concluding-observations/crpdcitaco1-concluding-observations-initial-report-italy>
- lanes, D., Demo, H. & Dell'Anna, S. (2020). Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges. *PROSPECTS*, 49(3–4), 249–263. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09509-7>
- Köpfer, A., Powell, J. J. W. & Zahnd, R. (Hrsg.). (2021). *Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742446>

- Marsili, F., Morganti, A. & Signorelli, A. (2021). The Italian leadership on inclusive education: Myth or reality? *Science Insights Education Frontiers*, 9(1), 1241–1263. <https://doi.org/10.15354/sief.21.or048>
- MIUR (2012). Direttiva ministeriale 27 dicembre 2012. Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.
- OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Öztürk, N., Woltran, F. & Schwab, S. (2025). Learning in segregated settings: opportunities and barriers addressed in elementary students' lived experiences. *Language and Education*, 39(6), 1416–1433. <https://doi.org/10.1080/09500782.2025.2468763>
- Powell, J. J. W. & Richardson, J. G. (2016). *Comparing Special Education: Origins to Contemporary Paradoxes*. Stanford University Press.
- Rutte, V. & Schönwiese, V. (2000). Zur Geschichte und Situation der Integration in Österreich, In M. Hans & A. Ginnold (Hrsg.). *Integration von Menschen mit Behinderung - Entwicklungen in Europa* (S. 205–221). Luchterhand.
- Steiner, M. (2025). Ready-Steady-Go: oder doch nicht? Analyse der Vorschule im österreichischen Bildungssystem. *Österreich Zeitschrift für Soziologie*, 50(47). <https://doi.org/10.1007/s11614-025-00629-y>
- UN (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- UNO (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. <https://broschuerenservice.sozialministerium.gv.at/Home/Download?publicationId=19>
- UNO (2023). Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen. *Abschließende Bemerkungen zum kombinierten zweiten und dritten periodischen Bericht Österreichs*. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Weitere_Publikationen/CRPD_Abschliessende_Bemerkungen_zum_kombinierten_zweiten_und_dritten_periodischen_Bericht_Deutschlands.pdf

Autorinnen

Raggl, Andrea, HS-Prof. Dr.

ORCID: 0000-0001-9508-9041

Pädagogische Hochschule Tirol, Hochschulprofessorin am Institut für Primärpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ethnographische Forschung, vergleichende Schul- und Unterrichtsforschung

andrea.raggl@ph-tirol.ac.at

Tiefenthaler, Sabine, HS-Prof. Dr.

ORCID: 0000-0001-6373-603X

Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein, Hochschulprofessorin am Institut für Pädagogisch Praktische Studien und Praxisforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsungleichheiten, Benachteiligung und Diskriminierung, partizipative und ethnographische Forschung

sabine.tiefenthaler@kph-es.at

*Francesca Falter, Gerhard Großmann, Sibylle Hurschler
Lichtsteiner, Sven Nickel, Eva Odersky, Astrid Rank und
Angelika Speck-Hamdan*

So schreibt man in Europa. Vorgaben, theoretische Grundlagen und empirische Daten zum Handschrifterwerb in ausgewählten Ländern

Abstract

Die Forschung zum Handschrifterwerb widerspricht der Idee, dass verbundenes Schreiben am flüssigsten sei: Verbundene Schriften zeigen bei Kindern am Ende der Grundschule die geringste Geläufigkeit. Hingegen gelten teilverbundene Schreibweisen als effizient, weil sie motorisch ökonomisch sind. Europäische Länder wählen unterschiedliche Wege für den Schrifterwerb: einphasig (aus Druckschrift oder Schreibschrift) oder zweiphasig, wobei nach der Druckschrift die verbundene Schrift vermittelt wird. Entscheidend für Automatisierung ist weniger die Startschrift als eine kontinuierliche motorische Lernspur ohne Systembrüche. Ziel des Unterrichts ist daher, durch gezielte und adaptive Förderung eine funktionale, leserliche und automatisierte persönliche Handschrift zu entwickeln. Der Artikel stellt Typen der Schriftvermittlung verschiedener europäischer Länder vor, ordnet diese schriftgestalterisch ein und zeigt Ergebnisse zweier Forschungsprojekte dazu.

Keywords: Handschrifterwerb, Schriftmodelle, Automatisierung, Schriftvermittlung

1 Automatisierungsprozesse beim Handschreiben im europäischen Vergleich (S. Nickel)

In der aktuellen Schreibprozessforschung wird Handschreiben im Kontext der Schreibflüssigkeit verortet. Moderne Schreibmodelle unterscheiden zwischen hierarchie hohen Prozessen des Vertextens von Inhalten (*translation*) und hierarchieniedrigen Prozessen des Verschriftens (*transcription*) (Sturm, 2024). Zu den hierarchieniedrigen, potenziell automatisierbaren Transkriptionsprozessen zählt auch das Handschreiben. Nur wenn graphomotorische Prozesse, also das

Formen der Buchstaben und ihrer Verbindung, hinreichend automatisiert ablaufen und nicht durch Reflexionsprozesse gestört werden, werden Kapazitäten für anspruchsvollere Aufgaben der Textproduktion frei (Sturm et al., 2017). Ist der Schreibprozess nicht hinreichend automatisiert, richtet sich die Aufmerksamkeit vorrangig auf den physischen Vollzug. Ideen können dann nur eingeschränkt ausgearbeitet werden, was sich deutlich auf Textumfang und Textqualität auswirkt. Zahlreiche Studien belegen den Zusammenhang zwischen flüssigem Schreiben, größerer Textmenge, höherer Textqualität und besserer Rechtschreibleistung (vgl. Graham & Weintraub, 1996; Kent & Wanzek, 2016; Odersky et al., 2024; Skar et al., 2022).

Bei Grundschüler*innen läuft Handschreiben zunächst motorisch kontrolliert ab. Die fortwährend zu treffenden graphomotorischen Entscheidungen beanspruchen das Arbeitsgedächtnis erheblich. Erst mit zunehmender Automatisierung werden Ressourcen frei, die für andere Teilprozesse des Schreibens genutzt werden können. Die Notwendigkeit einer automatisierten Handschrift wirft die Frage auf, ob nach dem Erwerb der Druckschrift zwingend eine vollverbundene Ausgangsschrift folgen sollte. Dabei wird häufig vorausgesetzt, eine durchgehend verbundene Schreibschrift sei per se die flüssigste Schreibform. Die empirische Befundlage dekonstruiert diesen Mythos jedoch nachhaltig (Odersky, 2018). Vielmehr gelten teilverbundene Schriften als die effizienteste Form, da sie bewegungsökonomische Vorteile bieten. Erfahrene Schreiber*innen nutzen das Absetzen des Stiftes, um schwierige Drehrichtungswechsel zu vermeiden und die Handmuskulatur kurzzeitig zu entlasten. So lassen sich Schreibdruck, statische Belastung und daraus resultierende Verspannungen reduzieren. Während girlandenförmige Verbindungen wie bei *e-i* oder *c-h* auf dem Papier in einem Zug durchgezogen werden, werden komplexe Verbindungen, etwa bei Drehrichtungswechseln in *n-d* oder *s-c*, ökonomisch in der Luft überbrückt (Mai & Marquardt, 1995). Diese motorische Ökonomisierung begünstigt Automatisierung, Schreibfrequenz und Leserlichkeit (Bara & Morin, 2013; Odersky, 2018; Odersky et al., 2023). Ziel des Handschriftunterrichts sollte daher die Automatisierung teilverbundener Schreibbewegungen sein.

Vor allem skandinavische Staaten führen Kinder zunächst an eine unverbundene Schrift heran, aus der sich individuelle, funktionale Verbindungen entwickeln. Frankreich beginnt hingegen mit einer verbundenen Schrift, die im Laufe der Jahre in eine persönliche Handschrift übergeht. Beide Wege eint ihre Einphasigkeit: Die persönliche Handschrift entsteht jeweils aus einer einzigen Ausgangsschrift. Demgegenüber steht der hierzulande weiterhin dominierende zweiphasige Weg: Zunächst wird eine Druckschrift etabliert, später eine verbundene Schrift mit neuen Formen und Bewegungsmustern eingeführt, aus der wiederum die meist teilverbundene individuelle Handschrift entsteht (vgl. Tab. 1).

Im zweiphasigen Modell müssen Kinder somit ein neues Bewegungssystem lernen. Aus Perspektive der Automatisierungsforschung ist dieses im europäischen Vergleich eher untypische Vorgehen problematisch. Entscheidend ist, ob der Unterricht eine kontinuierliche motorische Lernspur ermöglicht oder durch System-

wechsel unterbricht. Die Einführung einer zweiten Schrift nach der Druckschrift stellt einen Bruch in der motorischen Entwicklung dar. Ein genormt zweiphasiges Modell (Typ B in Tab. 1) erzeugt zusätzliche kognitive Belastung, unterbricht beginnende Automatisierungsprozesse und bringt keinen konsistent belegten Leistungsgewinn. Ein einphasiges Vorgehen (Typ A oder Typ C), bei dem aus einer einzigen Ausgangsschrift unmittelbar die persönliche, meist teilverbundene Handschrift entsteht, erleichtert hingegen die frühe Automatisierung eines konsistenten Bewegungs- und Forminventars (Mesch et al., 2019; Morin et al., 2012; Odersky et al., 2023).

Tab. 1: Schulischer Handschrifterwerb im europäischen Vergleich¹

Typ	Länder (Beispiele)	Charakteristik	Einordnung
Typ A Druckschrift (einphasig)	Schweiz, Schweden, Finnland, Dänemark, Island, Norwegen, Estland, Lettland, Litauen	Einstieg mit unverbundener Druckschrift, spätere Verbindungen dieser Schrift funktional und individuell, aber keine Pflicht zur verbundenen Schrift	Frühe Automatisierung durch Systemkontinuität, geringe kognitive Belastung, gute Lesbarkeit. Risiko bei zu geringer Übungsdichte.
Typ A-B Druck- & Schreibschrift (offenes Modell)	England, Irland	Start mit Druckschrift; später verbundenes Handschreiben erwartet, aber ohne feste Normschrift, Verbindungen individuell	Deutlich günstiger als Typ B: weicher Übergang, geringe Umlernkosten
Typ B Druck- & Schreibschrift (genormt zweiphasig)	Deutschland, Österreich, Niederlande, Kroatien	Start meist mit Druckschrift, anschließend verbundene Schreibschrift (meist Kl. 2); normierte Ausgangsschriften	Systemwechsel unterbricht Automatisierung, erhöht kognitive Last; kein konsistenter Leistungsgewinn belegt; teilweise hohe Normativität.
Typ B-C Frühe Schreibschrift	Italien, Spanien, Portugal, Luxemburg	Kurze vorbereitende Phase (meist Druck-Großbuchstaben), aber sehr früher Übergang zur verbundenen Schrift in Kl. 1	Lernökonomisch günstig, da Übergang erfolgt, bevor ein System voll automatisiert ist. Umlernkosten gering; didaktisch anspruchsvoll in heterogenen Lerngruppen.

1 Basierend auf den Informationen von primarium.info (Primarium, o. J.), den länderspezifischen Vorgaben, die im Internet abrufbar sind, sowie persönlichen Mitteilungen mehrerer internationaler Kolleg*innen.

Typ	Länder (Beispiele)	Charakteristik	Einordnung
Typ C Schreibschrift (einphasig)	Frankreich, Polen, Ungarn, Slowakei, Tschechien	Schreiben beginnt direkt mit verbundener Schrift; Druckschrift primär rezeptiv (zum Lesen)	Hohes Automatisie- rungspotenzial durch ein einziges motorisches System. Vorteil: kontinu- ierliche Bewegungsent- wicklung. Risiko: hohe motorische Anforderun- gen bei Schreibbeginn

2 Anforderungen an Schriftmodelle aus grafischer Perspektive (G. Großmann)

Damit Handschrift ihre primäre Funktion erfüllen kann, muss das zugrundeliegende Schriftmodell ein flüssiges Schreiben und ausreichende Leserlichkeit ermöglichen. Leserlichkeit heißt, dass Buchstabenformen erkennbar und gut zu unterscheiden sind. Hier lassen sich Erkenntnisse aus dem Bereich Typografie auf die geschriebene Schrift übertragen (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Typografische Merkmale für leserliche Buchstaben (eigene Abbildung)

An Abb. 1 lässt sich erkennen, dass für eine gute Leserlichkeit jedes Zeichen zunächst der üblichen Form entsprechen (1) und eine eindeutige Gestaltung besitzen (2) sollte. Zur schnellen Erkennbarkeit tragen offene Zeichenformen (3), wenig Strichkontrast (4) und eine eher dynamische Grundform (5) bei (Deutscher Blinden- und Sehbehindertenverband, o. J.).

Auch handgeschriebene Schriften profitieren von einer gewissen Regelmäßigkeit, weil Zeichen dann der Erwartung der Lesenden entsprechen und diese ihre Aufmerksamkeit nicht auf Abweichungen richten müssen. Einheitliche Höhen, eine konsistente Neigung und ein gleichmäßiger Rhythmus fördern die Leserlichkeit (Briem, 2008). Auch das leserlichste Schriftmodell verfehlt jedoch seinen Zweck, wenn es sich im Alltag nicht flüssig schreiben lässt. Dies ist an der sogenannten „Normschrift“ (ISO 3098) gut erkennbar, die z.B. für Bauzeichnungen eine gute

Leserlichkeit garantieren soll. Für das alltägliche Schreiben besitzt sie eher ungünstige Eigenschaften (siehe Abb. 2 oben): Gerundete Winkel (1), mehr „gemalte“ als geschriebene Buchstaben (2) und Zeichen, die aus Einzelteilen konstruiert sind (3), anstatt in einem Zug geschrieben zu werden.



Abb. 2: Schreibmotorisch ungünstige Eigenschaften (eigene Abbildung)

Verbundene Schriften können ebenfalls Gestaltungselemente verlangen, die schreibmotorisch hinderlich sind, wie die in Abb. 2 unten gezeigte Schulausgangsschrift aus Portugal: Dekorative Schnörkel, wo eine Ecke genügt (4) und Kurven mit Drehrichtungswechsel (5) statt einer schlichten Verbindungslinie. Züge mit Umkehrungen und gegen die Schreibrichtung (6) sind zwar prinzipiell eine ungünstige Bewegung, für flüssiges Schreiben jedoch manchmal die bessere Lösung als den Stift innerhalb eines Buchstabens neu anzusetzen.

Grundsätzlich hat sich Schrift über Jahrhunderte entwickelt. Ihre konkrete Ausformung richtet(e) sich dabei nach den jeweiligen Anforderungen. Hervorzuheben ist die humanistische Kursive aus dem Italien des 15. Jahrhunderts. Sie fand in den päpstlichen Schreibstuben Anwendung, wo Schreibeffizienz bei gleichzeitig guter Leserlichkeit geboten war (Weber, 2010). Dies führte zu einem leicht geneigten Schriftmodell mit teilweise vereinfachten Formen (wie ein kursives, einstöckiges /a/; weniger komplexe Schlaufe unten beim /g/). Durch umkehrende Konstruktion, bei der Buchstabenteile nochmals überschrieben werden (*b*, *h*, *p*, ...), lassen sich die Zeichen flüssig in einem Zug schreiben.

Etwa seit den 1980ern nehmen sich Schulschriften die humanistische Kursive zum Vorbild, darunter das britische Modell „Jarman Handwriting“ (1979), die isländische Ítalíuskirft (1985) oder die SMED aus Italien (2015). Auch in der Deutschschweizer Basisschrift (2014) klingt die humanistische Kursive an. Sie legt neben der grafisch vorteilhaften Form ebenso einen Schwerpunkt auf die Schriftvermittlung (alle Schriften siehe Primarium, o. J.).

3 Die Deutschschweizer Basisschrift: Anregungen für die Handschriftdidaktik (S. Hurschler Lichtsteiner)

Mit der Einführung der Basisschrift wurde ab 2014 der Handschriftunterricht in der deutschsprachigen Schweiz neu ausgerichtet. Vorangegangen waren Erprobungen und eine Begleitforschung, die bessere Ergebnisse hinsichtlich Leserlichkeit, Geläufigkeit und Motivation belegten (Wicki & Hurschler Lichtsteiner, 2014).

Die Deutschschweizer Basisschrift (www.basisschrift.ch) ist als didaktische Schrift konzipiert, bei der aus einem unverbundenen Ausgangsalphabet eine teilverbundene Schrift entwickelt wird. Ziel ist nicht eine normierte Schönschrift, sondern eine persönliche, leserliche und geläufige Handschrift, die alltagsbezogenen Anforderungen genügt. Ihre Gestaltung folgt bewegungsorientierten Prinzipien mit möglichst einzügigen Buchstabenabläufen, gruppierten Grundformen und einheitlichen Proportionen. Als Richtalphabet erlaubt sie die Integration vorschulischer Erfahrungen und eröffnet Spielräume ohne Einbußen der Leserlichkeit.

Schreiben wird als motorisch-prozeduraler Lernprozess verstanden, der von bewusster Ausführung bis zur Automatisierung verläuft und das Arbeitsgedächtnis entlastet. Damit wird die Voraussetzung für Planung, Formulierung und Überarbeitung von Texten geschaffen. Didaktisch entscheidend sind die Aktivierung von Bewegungsvorstellungen sowie variantenreiches, strukturiertes Üben, sowohl bei den Schreibabläufen von Buchstaben als auch von Verbindungen. Die Einführung von Verbindungen erfolgt bei der Basisschrift nicht beiläufig, sondern didaktisch angeleitet. Einfache Schwungmuster auf der Grundlinie werden eingeführt und die Anwendung auf Silben- und Morphemebene geübt; darauf aufbauend entwickeln die Lernenden individuelle, funktionale Verbindungen. Unmittelbar nach den Trainingseinheiten erfolgen bedeutungsvolle Schreibenlässe, die den erfolgreichen Transfer in die Schriftsprachproduktion fördern (Jurt Betschart et al., 2019). Die Basisschrift eröffnet Gestaltungsfreiräume, verlangt jedoch seitens der Lehrperson diagnostische Aufmerksamkeit gegenüber unterschiedlichen Lernverläufen. Sie begleitet die Lernenden durch Modellieren, Rückmeldungen und adaptive Unterstützung; dafür sind Kenntnisse des motorischen Lernens sowie diagnostische Aufmerksamkeit erforderlich. Elemente der Selbst- und Peerbeurteilung unterstützen die Entwicklung einer persönlichen Handschrift unter Berücksichtigung heterogener Lernverläufe (Hurschler Lichtsteiner, 2020).

Die bisherigen Analysen zeigen: Entscheidend ist nicht die Schriftform, sondern die Qualität der didaktischen Begleitung, insbesondere in der Automatisierung (Hurschler Lichtsteiner, 2023). Diese Prinzipien sind auch auf andere Schriftsysteme übertragbar.

4 Das Projekt FlowBY (F. Falter, E. Odersky, A. Rank)

Auch im Modellprojekt FlowBY, das seit 2025 in Bayern durchgeführt wird, erfolgt der Schrifterwerb einphasig. Im Unterschied zur Deutschschweizer Basisschrift und der in vielen Bundesländern neben dem zweiphasigen Schrifterwerb zuge-

lassenen Grundschrift wird aber keine spezifisch für das Schreibenlernen entwickelte Schrift implementiert. Vielmehr werden die am Modellprojekt beteiligten 43 Klassen dabei begleitet, direkt aus der Druckschrift, die in Bayern seit Langem für das Lesen- und Schreibenlernen im 1. Schuljahr eingesetzt wird, eine flüssige, leserliche Handschrift zu entwickeln. Die Unterstützung der Lehrkräfte zielt auf einen lernwegorientierten Schriftunterricht, der auf einen für alle Kinder identischen Schreiblehrgang verzichtet und sich an individuellen Entwicklungsverläufen orientiert.

Wissenschaftlich wird FlowBY in einer quasiexperimentellen Vergleichsstudie (einphasiger vs. zweiphasiger Schrifterwerb) längsschnittlich über drei Schuljahre begleitet, um die Entwicklung der Teilprozesse des Schreibens zu dokumentieren. Die Stichprobe umfasste zum ersten Erhebungszeitpunkt (Ende 2. Schuljahr, 2025) sieben Klassen ($N = 107$ Schüler*innen), die einphasig unterrichtet werden, und acht Klassen ($N = 149$ Schüler*innen), die zweiphasig unterrichtet werden, die also zunächst die bayerische Druckschrift und dann eine verbundene Ausgangsschrift erlernen.

Für die Datenerhebung werden zu allen drei Messzeitpunkten verschiedene Instrumente (Fragebögen, standardisierte Tests) eingesetzt und die Schriften aller teilnehmenden Kinder mit dem Programm CSWin (2024) digital erfasst. Neben der Schriftspur auf dem Papier werden in CSWin-Aufnahmen auch die Bewegungen aufgenommen, die mit dem Stift in der Luft ausgeführt werden, so dass insgesamt die komplette Schreibbewegung dreidimensional für die Analyse zur Verfügung steht (Schriftspur = durchgezogene Linie; Luftbewegung = gepunktete Linie, siehe Abb. 3):



Abb. 3: Einphasiger Schrifterwerb, 2. Schuljahr im Mai 2025 (eigene Abb. CSWin)

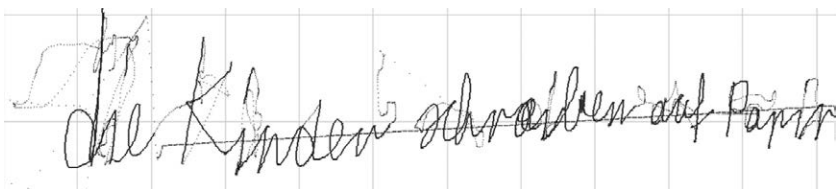


Abb. 4: Zweiphasiger Schrifterwerb, 2. Schuljahr im Mai 2025 (eigene Abb. CSWin)

Die Schriftaufnahmen zeigen, dass im einphasigen Schrifterwerb ähnliche Bewegungen mit dem Stift ausgeführt werden wie in einer verbundenen Schriftform, wobei Unterschiede in einzelnen Buchstabenformen und im Ort der Bewegung – auf dem Papier durchgezogene Schriftspur oder Luftsprünge – liegen. Beim unverbundenen oder teilverbundenen Schreiben wird die dreidimensionale Ebene genutzt, um von einem Buchstaben zum nächsten zu gelangen, während in einer verbundenen Schrift auf dem Papier verbunden wird.

Die Ergebnisse der Automatisierungsvariablen und die Schreibgeschwindigkeit zeigen im ersten Erhebungszeitraum (Ende 2. Schuljahr) insgesamt eine Überlegenheit der Gruppe des einphasigen Schrifterwerbs. Da die verbundene Ausgangsschrift im zweiphasigen Schrifterwerb aber erst zu Beginn des zweiten Schuljahrs eingeführt wurde, bleibt für fundierte Aussagen abzuwarten, wie sich die Handschriften in den kommenden Schuljahren weiterentwickeln, wenn alle Kinder zunehmend Routine und Expertise ausbauen.

5 Schlussgedanke (A. Speck-Hamdan)

Wie aufgezeigt, gibt es in Europa verschiedene Wege des Handschrifterwerbs. Allen gemeinsam ist das Ziel einer flüssigen und leserlichen Schrift. Auf der Basis von Erfahrungen, teils auch empirisch, lässt sich sagen, dass dieses Ziel in der Tat auf verschiedenen Wegen erreichbar ist. Warum aber flammt die Diskussion über den besten Weg immer wieder auf? Möglicherweise hängt dies nicht nur mit traditionellen Gewohnheiten zusammen, die sicher eine große Rolle spielen, sondern auch mit der Priorisierung unterschiedlicher Aspekte der Schrift und des Schreibens.

Wird Schrift in erster Linie unter formaler Perspektive wahrgenommen, ergeben sich andere Anforderungen an den Erwerbsprozess als unter funktionaler Perspektive, die den Sinn des Verschriftens vor allem im Festhalten von Informationen oder Gedanken sieht. Dabei kommt die hohe Komplexität des Handschreibens ins Spiel: Es beruht auf dem reibungslosen und zeitlich exakt abgestimmten Ineinandergreifen von Kognition, Sprache und Motorik, welches so weit wie möglich automatisiert ablaufen sollte, um den hierarchiehöheren Teilprozessen des Schreibens ausreichend Kapazität zu überlassen. Komplizierte Bewegungsabläufe, die möglicherweise einen ästhetisch angenehmeren Eindruck erzeugen, stehen dem im Weg. Zudem soll die kommunikative Funktion des Schreibens nicht außer Acht gelassen werden: Das Geschriebene muss gut zu lesen, also leserlich sein. Die Leserlichkeit lässt sich an bestimmten Kriterien, wie z. B. an der eindeutigen Erkennbarkeit, festmachen, die Schreibbarkeit schließt eine möglichst günstige Bewegungsspur unter möglichst geringem Kraftaufwand ein.

Da stellt sich unweigerlich die Frage nach dem Verhältnis von Lesen und Schreiben, insbesondere in der Anfangsphase des Schriftspracherwerbs, und – damit zusammenhängend – auch die nach der für die beiden Prozesse günstigsten Schriftform. Unter funktionaler Perspektive ist es günstig, für die Anfangsphase eine Schriftform zu wählen, also die Druckschrift auch beim Schreiben. Um von

dort in eine flüssige und schnelle Bewegung zu kommen, welche für Schreibaufgaben im Bildungskontext unerlässlich ist, wird oft ein zweites, kursives Alphabet angeboten (zweiphasiger Erwerb); ein anderer, hier aufgezeigter Weg besteht darin, geeignete Impulse zum individuellen Finden einer bewegungsökonomischen Bewegungsspur zu geben (einphasiger Erwerb), was hohe Anforderungen an die didaktische Kompetenz der Lehrenden stellt.

Literatur

- Bara, F. & Morin, M.-F. (2013). Does the handwriting style learned in first grade determine the style used in the fourth and fifth grades and influence handwriting speed and quality? A comparison between French and Quebec children. *Psychology in Schools*, 50(6), 601–617. <https://doi.org/10.1002/pits.21691>
- Briem, G. (2008). *Handwriting repair: The italic approach*. <https://www.briem.net/free-books/handwriting-repair>
- Deutscher Blinden- und Sehbehindertenverband (Hrsg.) (o. J.). *leserlich.info: Leitfaden für inklusives Kommunikationsdesign*. <https://leserlich.info/>
- Graham, S. & Weintraub, N. (1996). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980 to 1994. *Educational Psychology Review*, 8(1), 7–87. <https://doi.org/10.1007/BF01761831>
- Hurschler Lichtsteiner, S. (2020). Differenzierende Beurteilung der Handschrift – ein Bestandteil der Schreibförderung. *Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis*, 3, 1–26. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.4333315>
- Hurschler Lichtsteiner, S. (2023). Übst du noch oder schreibst du schon? In: N. Kruse, V. Lemke, T. Steinhoff & A. Sturm (Hrsg.) *Schreibunterricht. Studien und Diskurse zum Verschriften und zum Vertexten*. Waxmann. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10454221>
- Jurt Betschart, J., Hurschler Lichtsteiner, S. & Henseler Lüthi, L. (2019). *Unterwegs zur persönlichen Handschrift. Lernprozesse gestalten mit der Deutschschweizer Basisschrift* (4. Aufl.). Lehrmittelverlag Luzern.
- Kent, S. C. & Wanzek, J. (2016). The relationship between component skills and writing quality and production across developmental levels: A meta-analysis of the last 25 years. *Review of Educational Research*, 86(2), 570–601. <https://doi.org/10.3102/0034654315619491>
- Mai, N. & Marquardt, C. (1995). *Schreibtraining in der neurologischen Rehabilitation*. Borgmann.
- Mesch, B., Barkow, I. & Wild, S. (2019). *Effekte der Handschrift auf die Leserlichkeit und Schreibkompetenz – Ein empirischer Vergleich zwischen Grundschrift, LA und VA*. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Morin, M.-F., Lavoie, N. & Montesinos, I. (2012). The effects of manuscript, cursive or manuscript/cursive styles on writing development in grade 2. *Language and Literacy*, 14(1), 110–124. <https://doi.org/10.20360/G2153V>
- Odersky, E. (2018). *Handschrift und Automatisierung des Handschreibens. Eine Evaluation von Kinderschriften im 4. Schuljahr*. J. B. Metzler.
- Odersky, E., Speck-Hamdan, A., Lenzgeiger, B., Stark, M. & Lohrmann, K. (2023). Das Konstrukt der Verbundenheit und seine Bedeutung für das Handschreiben. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 16, 503–520. <https://doi.org/10.1007/s42278-023-00185-y>
- Odersky, E., Speck-Hamdan, A. & Stark, M. (2024). Automatisierung im Lesen und Schreiben: Studienergebnisse zu den hierarchieniedrigen schriftsprachlichen Kompetenzen im 4. Schuljahr. *Lernen und Lernstörungen*, 13(2), 75–88. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000437>
- Primarium (o. J.). *Primarium – Handwriting education in primary schools*. <https://primarium.info>

- Skar, G. B., Lei, P.-W., Graham, S., Aasen, A. J., Johansen, M. B. & Kvistad, A. H. (2022). Handwriting fluency and the quality of primary grade students' writing. *Reading and Writing*, 35, 509–538. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10185-y>
- Sturm, A. (2024). Hierarchieniedrige Schreibfähigkeiten und Schreibflüssigkeit: Ein mehrdeutiges Konstrukt. *Lernen und Lernstörungen*, 13(2), 63–74. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000436>
- Sturm, A., Nänny, R. & Wyss, S. (2017). Entwicklung hierarchieniedriger Schreibprozesse. In M. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (S. 84–104). Beltz Juventa.
- Weber, H. (2010). *Kursiv: Was die Typografie auszeichnet*. Niggli.
- Wicki, W. & Hurschler Lichtsteiner, S. (2014). Verbundene versus teilweise verbundene Schulschrift – Ergebnisse einer quasi-experimentellen Feldstudie. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)*, 85, 111–131.

Autor*innen

Falter, Francesca

ORCID: 0009-0008-5536-8562

Universität Regensburg, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für allgemeine Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Handschrift, Inklusion

francesca.falter@ur.de

Großmann, Gerhard

Selbstständiger Grafiker

Arbeitsschwerpunkte: Typografie und Schriftgestaltung, Grafikdesign,

Informationsarchitektur

gerhard.grossmann@yahoo.de

Hurschler Lichtsteiner, Sibylle

ORCID: 0000-0003-2133-7027

Pädagogische Hochschule Luzern, Dozentin am Institut für Fachdidaktik der Sprachen und Bildungslinguistik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schriftspracherwerb, Handschrift, Psychomotorik

sibylle.hurschler@phlu.ch

Nickel, Sven, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0001-6988-5191

Freie Universität Bozen, Professor für Schrifterwerb und Literalität

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Early Literacy Education

snickel@unibz.it

Odersky, Eva, Dr.

ORCID: 0009-0008-7827-0525

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Forschungsrätin im Arbeitsbereich
Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Handschreiben, Schriftspracherwerb,
Übergänge

eva.odersky@ku.de

Rank, Astrid, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-2468-6129

Universität Regensburg, Inhaberin des Lehrstuhls für allgemeine Grundschul-
pädagogik und Grundschuldidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Übergänge, Inklusion, Schriftspracherwerb,
Professionalisierung

astrid.rank@ur.de

Speck-Hamdan, Angelika, Prof. (i.R.) Dr.

Ludwig-Maximilians-Universität München, ehemalige Professorin für Grund-
schulpädagogik und -didaktik

Arbeitsschwerpunkte: Schriftspracherwerb, Übergänge, frühes Lernen, inter-
kulturelles Lernen

speck-hamdan@edu.lmu.de

Werte- und Demokratiebildung als Ziele grundlegender Bildung: Eine vergleichende Lehrplananalyse in Thüringen und Schweden

Abstract

Der Beitrag untersucht die Bedeutung von Werte- und Demokratiebildung in den Grundschullehrplänen Thüringens und Schwedens. In einer vergleichenden Analyse zeigt die Studie deutliche Unterschiede zwischen den Lehrplänen auf. Der schwedische Lehrplan verfügt über eine explizite Wertebasis mit Betonung auf Menschenrechte, während der Thüringer Lehrplan Werte als sekundäre, in Kompetenzentwicklungen eingebettete Bildungsziele betrachtet. Demokratische Prinzipien sind in Schweden integraler Bestandteil der schulischen Praxis; in Thüringen bleiben sie fachspezifisch. Die Erkenntnisse des Beitrags unterstreichen die Bedeutung eines integrativen Wertebildungsansatzes, um Lernende auf eine aktive Partizipation in einer globalisierten Gesellschaft vorzubereiten.

Keywords: international-vergleichende Lehrplananalyse, Wertebildung, Demokratiebildung

1 Einleitung

In ihrer Funktion als Verbindungselemente zwischen gesellschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Bildungs- und Teilhabediskursen sowie der schulischen Praxis legen Lehrpläne die curricularen Grundlagen fest. Während sich internationale Vergleichsstudien häufig auf fachliche Kompetenzen fokussieren (OECD, 2023), wird die curriculare Konzeption von überfachlichen, gesellschaftlichen Zielen, wie Werte- und Demokratiebildung, in den Lehrplänen verschiedener Länder in der Grundschulforschung kaum berücksichtigt. Die Studie untersucht daher die lehrplantheoretische Bedeutung globaler Bildungsziele exemplarisch anhand von Werte- und Demokratiebildung und vergleicht deren Stellenwert im Lehrplan Thüringens (2010) mit dem Läröplan (2022). Der Vergleich verspricht Aufschluss über grundlegende Statusveränderungen von Wertebildung seit 2010. Auch treten im Vergleich eines zentralisierten und eines föderalistischen Bildungssystems politische Einflussnahmen und gesellschaftliche Wandlungsprozesse in Curricula hervor, die einen Mehrwert für international-vergleichende Grundschulforschung darstellen. Aktuell werden beide Lehrpläne überarbeitet, so dass sich längerfristig

relevante Entwicklungen mit Blick auf 1. Werte- und Demokratiebildung und 2. die systematische Bedeutung von Lehrplänen in zentralisierten und föderalistischen Bildungslandschaften in Europa untersuchen lassen.

2 Theoretischer Rahmen und Forschungsstand

In Anlehnung an Scheunpflug et al. (2024, S. 997) folgt die Studie einem Verständnis von Lehrplänen als „Ausdruck gesellschaftlicher Kommunikation“ und der Annahme, dass Lehrplantexte die diffusen gesellschaftlichen Erwartungen an Schulen sowie die zahlreichen gesellschaftlichen Einflüsse widerspiegeln (Priestley et al., 2021, Sundberg, 2023). Angesichts dieser Erkenntnisse ist davon auszugehen, dass gesellschaftliche Werte insbesondere in den über Fächer und Jahrgangsstufen hinweg formulierten Richtlinien sowie den einleitenden Texten der Fachlehrpläne zu Erziehungs- und Bildungszielen implizit vermittelt werden (Scheunpflug et al., 2024, S. 997). In der aktuellen Diskussion werden Lehrpläne mit Erwartungen hinsichtlich „erziehenden Unterrichts“ (Matthes, 2004; Rucker, 2019) und mit Werteerziehung in der Schule (Zierer, 2010) in Verbindung gebracht. Diese Erwartungen beruhen auf der Annahme einer Wirkungskette, die davon ausgeht, dass die in Lehrplänen verankerten Werte über deren Vermittlung im Unterricht in den individuellen Wertekanon der Schüler*innen Eingang finden sollen (Scheunpflug et al., 2024, S. 998). Bislang liegt der Fokus empirischer Untersuchungen auf Wertorientierungen von Lehrkräften (Forster-Heinzer & Oser, 2020) und Eltern (Drahmann et al., 2020) sowie von Schüler*innen (Wohl et al., 2017).

In empirischen Untersuchungen finden sich Lehrplananalysen mit Blick auf Demokratie- und Wertebildung bislang selten. So liegt eine ältere Untersuchung von Fohrbeck et al. (1971) vor, die z. B. Unterschiede in den Werten fokussiert. Oeschger et al. (2022) vergleichen Wertekonfigurationen in Lehrplänen der Grundschule mit jenen von Lehrkräften. In einer Studie von Scheunpflug et al. (2024) geht es um Wertekonfigurationen in Lehrplantexten unterschiedlicher Schularten. Grundsätzlich stellen Lehrpläne jedoch ein „Stiefkind empirischer Unterrichtsforschung“ (Rauin et al., 1999, S. 31) dar, denn „in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion“ sei das „Themenfeld Lehrplan und Curriculum kaum noch präsent“ (Terhart, 2021, S. 141). Um an diesem Forschungsdesiderat zu arbeiten, werden folgende Fragestellungen fokussiert: 1. Inwiefern wird Wertebildung explizit in den Lehrplänen formuliert? 2. Wie werden die Bildungsziele des jeweiligen Landes in den Lehrplänen im Kontext der Demokratiebildung berücksichtigt?

3 Durchführung der Analyse

3.1 Quellenkorpus und forschungsmethodisches Vorgehen

Für die Datengenerierung wurden der schwedische Läroplan (Lgr, 2022) und der Thüringer Lehrplan (LP, 2010) der 1. bis 3. Jahrgangsstufen herangezogen, unter Berücksichtigung der allgemeinen Leitlinien und der Fachlehrpläne für Heimat- und Sachkunde (2015) sowie Sozialkunde (samhällskunskap).

Die Lehrplananalyse orientierte sich an der rekonstruktiv-hermeneutischen Analyse nach Kruse (2014), um die zugrunde liegenden Bedeutungsstrukturen der Lehrpläne detailliert zu untersuchen. So wurden im ersten Schritt der initialen Kontextualisierung die Lehrpläne kritisch gelesen, mit dem Ziel, die spezifischen Aussagensysteme der Dokumente im Hinblick auf Werte- und Demokratiebildung zu rekonstruieren. Hieran anschließend wurden im zweiten Schritt Interpretationshypothesen formuliert. Diese bauten auf den beobachteten Diskrepanzen und Strukturen auf, z.B. der expliziten Wertebasis im schwedischen Curriculum gegenüber der kompetenzorientierten Struktur des Thüringer Lehrplans. Für die Analyse wurden deduktiv Kategorien abgeleitet. Diese bestand in einer systematischen Auseinandersetzung mit den Lehrplänen, bei der die impliziten und expliziten Inhalte, die Strukturierung und Hierarchisierung von Bildungszielen sowie die curricularen Funktionen von Werten und Demokratie untersucht wurden. Der Fokus lag hier auf der Identifikation und Dekonstruktion der normativen Grundlagen und lehrplaninternen Logiken.

3.2 Darstellung der Ergebnisse

Beide Lehrpläne gewichten Werte- und Demokratiebildung sehr unterschiedlich. Der schwedische Lehrplan hebt hervor, dass Wertebildung ein dem Wissenserwerb gleichgeordnetes Ziel schulischer Bildung ist. Werte und Normen werden als fächerübergreifende Ziele formuliert, die fachspezifische Lernziele modellieren und ihnen übergeordnet sind. Die Achtung des Menschen und der respektvolle Umgang mit Umwelt und Natur dienen als verbindliche Werte- und Handlungsbasis für Lernende und Lehrende. Diese Wertebasis bezieht sich direkt auf UN-Menschen- und Kinderrechtskonventionen und eine Ethik christlicher Prägung. Sie wird also über global gültige und menschenrechtlich verankerte Normen konkretisiert, das allgemeine Wertefundament eines „westlichen Humanismus“ (Lgr, 2022, S. 5) wird im Abschnitt ‚Verständnis und Mitmenschlichkeit‘ umrissen: Schulen sollen Orte der Vielfalt sein, an denen Diskriminierung, Gewalt und Unterdrückung aktiv bekämpft werden. Der thüringische Lehrplan hingegen ist vorrangig kompetenzorientiert und verzichtet auf spezifische „didaktisch-methodische Hinweise für den Unterricht“ (LP, 2010, S. 7) im Kontext von Wertebildung. Mit Verweis auf das Schulgesetz betont er die „Erziehung zur Achtung vor dem menschlichen Leben [...] sowie zu einem Verantwortungsgefühl für alle Menschen in der Welt“ (LP, 2010, S. 4). In welchem Verhältnis diese rechtlich bindenden Aufgaben jedoch zu den zentralen Zielen der Grundschule stehen, z. B. dem Auftrag, „die Schüler handlungsfähig zu machen, um gegenwärtige und zukünftige Aufgaben, Probleme und Herausforderungen zu lösen“ (LP, 2010, S. 2), bleibt vage. Der Absatz ‚schulinterne Lehr- und Lernplanung‘ formuliert im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung „mögliche fächerübergreifende Schlüsselthemen“ (LP, 2010, S. 10), deren konkrete Umsetzung und Ausgestaltung jedoch der Schule und dem Fachunterricht obliegen.

In Bezug auf Demokratiebildung spricht der schwedische Lärplan von der ‚demokratischen Grundordnung‘ als Fundament des Schulwesens und zielt darauf ab, „grundlegende demokratische Werte [...] zu vermitteln und zu verankern“ (Lgr, 2022, S. 5). Eine aktive Teilhabe am Gemeinschaftsleben ist durch demokratische Arbeitsformen zu fördern, um „das Vermögen der Einflussnahme und Verantwortung zu entwickeln“ (Lgr, 2022, S. 15). Hier zeigt sich ein humanistisches Menschenbild, das ein Vermögen zur demokratisch-gesellschaftlichen Verantwortungsübernahme voraussetzt, die in der Schule entwickelt werden soll. Die fachliche Umsetzung dessen wird im Kursplan Sozialkunde in Form von Lernzielen und Inhalten beschrieben (Lgr, 2022, S. 218). Im Thüringer Lehrplan wird Demokratiebildung implizit in fächerübergreifenden Themen wie „Erziehung zu Gewaltfreiheit, Toleranz und Frieden“ (LP, 2010, S. 10) behandelt. Fachübergreifende Lernziele der Demokratiebildung werden fachspezifischen Kompetenzen untergeordnet. Im Fach Heimat- und Sachkunde sollen Lernende „das ausgewogene Verhältnis von Rechten und Pflichten als demokratisches Grundprinzip verstehen“ (LP HSK GS, 2015, S. 22). Insgesamt bleibt die explizite Förderung von Demokratiebildung hinter der fachspezifischen Kompetenzvermittlung zurück.

4 Vergleichendes Resümee

Die Ergebnisse der Untersuchung des schwedischen und thüringischen Lehrplans weisen deutliche Unterschiede in der Berücksichtigung werte- und demokratiebildender Kompetenzen auf.

Der schwedische Lehrplan stellt Wertebildung dem Prozess der Wissensaneignung gleich. Diese Wertebasis („värdegrund“) legt einen starken Fokus auf Menschenrechte und fungiert als Handlungsplan sowohl für Lehrende als auch für Lernende. Dieser zielt darauf ab, die Schule demokratisch zu gestalten und die damit verbundenen Ziele stets transparent zu machen. Im Gegensatz dazu betrachtet der stark kompetenzorientierte Thüringer Lehrplan Werte als sekundäre Bildungsziele, die der Entwicklung von Kompetenzen untergeordnet sind. Diese unterschiedliche Hierarchisierung von Werten stellt eine der größten strukturellen und lehrplantheoretischen Differenzen dar. Im Kontext der Demokratiebildung zeigt der schwedische Lehrplan eine enge Verknüpfung mit der allgemeinen Wertebildung und hebt die Bereitstellung notwendiger Bedingungen für nachhaltige Werte- und Demokratiebildung hervor (Sundberg, 2023). Ziel ist es, die aktive Teilhabe und demokratische Verantwortung der Lernenden zu fördern. Der Thüringer Lehrplan integriert Demokratiebildung ebenfalls in die allgemeine Wertebildung, jedoch erfolgt dies stärker eingebettet in fächerübergreifende Themen. Hier sind die Demokratieziele implizit und meist fachspezifisch verankert, wobei eine explizite Förderung hinter die Vermittlung konkreter Fachinhalte zurücktritt (Scheunpflug et al., 2024).

Zusammenfassend zeigt die vergleichende Analyse, dass der schwedische Lehrplan einen Ansatz der strukturell explizit verankerten Wertebildung verfolgt, während entsprechende Zielsetzungen im Thüringer Lehrplan lediglich randständig

und nachgeordnet erscheinen. Der an internationalen Menschenrechtskonventionen orientierte schwedische Ansatz verdeutlicht, wie eine verbindliche Wertebasis curricular abgesichert und Wertebildung als zentrale Professionalisierungskompetenz ausgewiesen werden kann. Vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen eröffnet dies eine bedeutsame bildungspolitische Perspektive für eine stärkere curriculare Profilierung von Werte- und Demokratiebildung.

Literatur

- Drahmann, M., Cramer, C. & Merk, S. (2020). *Wertorientierungen und Werterziehung. Ergebnisse einer repräsentativen Studie zur Perspektive von Lehrpersonen und Eltern schulpflichtiger Kinder*. Eberhard-Karls-Universität Tübingen. <https://doi.org/10.25656/01:20792>
- Fohrbeck, K., Wiesand, A. J. & Zahar, R. (1971). *Heile Welt und Dritte Welt. Medien und politischer Unterricht I. Schulbuchanalyse*. Leske + Budrich.
- Forster-Heinzer, S. & Oser, F. (2020). Berufsethos als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 105–113). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838554730>
- Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Beltz Juventa.
- Läroplan Skolverket (2022). *Curriculum for the Compulsory School, Preschool Class and School-Age Educare*. Swedish National Agency for Education. <https://www.skolverket.se/andra-sprak-ot-her-languages/english-engelska>
- Matthes, E. (Hrsg.). (2004). *Werteorientierter Unterricht – eine Herausforderung*. Auer.
- OECD (2023). *PISA 2022 Results*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Oeschger, T., Makarova, E. & Döring, A. K. (2022). Values in the school curriculum from teacher's perspective. A mixed-methods study. *International Journal of Educational Research Open*, Volume 3, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100190>
- Priestley, M., Alvunger, D., Philippou, S. & Soini, T. (2021). *Curriculum making in Europe - policy and practice within and across diverse contexts*. Emerald. <https://doi.org/10.1108/978-1-83867-735-020211002>
- Rauin, U., Tillmann, K.-J. & Vollstädt, W. (1999). *Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I*. Leske + Budrich.
- Rucker, T. (2019). Erziehender Unterricht, Bildung und das Problem der Rechtfertigung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(3), 647–663. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00871-7>
- Scheunpflug, A., Abele-Brehm, A., Osterrieder, M. & Banze, A.-C. (2024). Werte in fachübergreifenden Lehrplangentexten für das gegliederte Schulwesen in Bayern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27, 995–1018. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01234-7>
- Sundberg, D. (2023). Curriculum and Knowledge Content. In R. Tierney, F. Rizvi & K. Ercikan (Hrsg.), *International Encyclopedia of Education* (volume 4). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.03049-9>
- Terhart, E. (2021). Zukunftsthemen der Schulforschung. In D. Fickermann, B. Edelstein, J. Gerick & K. Racherbäumer (Hrsg.), *Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt?* (S. 147–175). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:23870>
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2015). *Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang Grundschule*. <https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=1264>
- Wohl, B. S., Beck, S. & Blair, L. (2017). The future of the computing curriculum: how the computing curriculum instills values and subjectivity in young people. *International Journal of Computer Science Education in Schools*. <https://doi.org/10.21585/ijcses.v1i1.8>
- Zierer, K. (2010). *Schulische Werterziehung. Compendium*. Schneider Verlag Hohengehren.

Autorinnen

Preiß, Judith

ORCID: 0009-0000-8974-4695

Universität Erfurt, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Grundschulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: International-vergleichende Grundschulforschung, Bildungsgeschichte, Heterogenität in der Grundschule

judith.preiss@uni-erfurt.de

Pfrang, Agnes, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-4352-4563

Universität Erfurt, Professorin für Grundschulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Heterogenität und Differenz in der Grundschule, Pädagogische Kindheitsforschung, international-vergleichende Grundschulforschung

agnes.pfrang@uni-erfurt.de

Die Praxis des Sachlernens an Primarschulen in Frankreich

Abstract

An deutschen Grundschulen findet Sachlernen vorrangig im Sachunterricht statt. Wie Sachlernen in anderen (europäischen) Ländern umgesetzt wird, ist bislang wenig erforscht. Dabei stellt insbesondere die Unterrichtspraxis sachlernbezogener Unterrichtsfächer ein Forschungsdesiderat dar. Exemplarisch für die Erforschung des Sachlernens außerhalb Deutschlands wird im Rahmen des Forschungsprojekts untersucht, wie Unterricht in den sachlernbezogenen Unterrichtsfächern der ersten drei Schuljahre an französischen Primarschulen gestaltet wird. Hierzu wurden in den beiden Unterrichtsfächern *Questionner le monde* (dt.: Die Welt hinterfragen) und *Enseignement moral et civique* (dt.: Moralische und staatsbürgerliche Bildung) an französischen Primarschulen Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt, die durch leitfadengestützte Interviews mit den beobachteten Lehrkräften sowie kurze Fragebögen ergänzt wurden.

Keywords: Primarschulen in Frankreich, Sachlernen, Unterrichtspraxis

1 Sachlernen

Die Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) definiert fünf inhaltsbezogene Perspektiven des Sachunterrichts: die sozialwissenschaftliche, die naturwissenschaftliche, die geografische, die historische und die technische Perspektive (2013). Diese werden ergänzt durch vier sogenannte perspektivenvernetzende Themenbereiche: Mobilität, Nachhaltige Entwicklung, Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe sowie Medien (GDSU, 2013). Weiterhin prägen das Prinzip der Vielperspektivität sowie die Wechselbeziehung von Kind und Sache den deutschen Sachunterricht (Köhnlein, 2012). Dieser gilt als „eines der Kernfächer der Grundschule“ (Köhnlein, 2024, S. 595) und stellt einen festen Bestandteil der Grundschulbildung dar (KMK, 2024).

Der Sachunterricht soll die Schüler*innen dabei unterstützen, sich in ihrer natürlichen, kulturellen, sozialen und technischen Umwelt zu orientieren (GDSU, 2013) und umfasst „deutbare Phänomene, Gegebenheiten, Entwicklungen und Beziehungen“ (Götz et al., 2022, S. 20). Ziel des Sachlernens besteht darin, Schüler*innen „zu einem beginnenden Verstehen ihrer Lebenswelt zu führen sowie tragfähige Grundlagen zu schaffen für eine verantwortliche Teilhabe an der Kultur“

(Köhnlein, 2024, S. 596). Es trägt somit zu grundlegender Bildung bei (Vogt & Einsiedler, 2024).

2 Sachlernen in französischen Primarschulen im Rahmen des cycle 2

Die schulische Bildung in Frankreich ist in sogenannte Zyklen (fr.: *cycle*) gegliedert, die jeweils drei Schuljahre umfassen. Seit 2019 beginnt die Schulpflicht im Alter von drei Jahren (Europäische Kommission, 2025), sodass die Schüler*innen in der Elementarschule, genannt *école maternelle*, den ersten Zyklus durchlaufen. Der daran anschließende *cycle 2* umfasst die ersten drei der insgesamt fünf Schuljahre der französischen Primarschule, der *école élémentaire*. Die letzten beiden Schuljahre der Primarschule sowie das erste Schuljahr der weiterführenden Schule, des *collège*, bilden den *cycle 3* (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Darstellung der ersten drei Zyklen des französischen Schulsystems

Schule	Zyklus	Schuljahr und Klassenstufe	Alter der Schüler*innen
<i>école maternelle</i>	<i>cycle 1</i>	1. <i>petite section (PS)</i>	3-4 Jahre
		2. <i>moyenne section (MS)</i>	4-5 Jahre
		3. <i>grande section (GS)</i>	5-6 Jahre
<i>école élémentaire</i>	<i>cycle 2</i>	4. <i>cours préparatoire (CP)</i>	6-7 Jahre
		5. <i>cours élémentaire première année (CE1)</i>	7-8 Jahre
		6. <i>cours élémentaire deuxième année (CE2)</i>	8-9 Jahre
	<i>cycle 3</i>	7. <i>cours moyen première année (CM1)</i>	9-10 Jahre
		8. <i>cours moyen deuxième année (CM2)</i>	10-11 Jahre
		9. <i>la sixième</i>	11-12 Jahre
<i>collège</i>			

Eine Besonderheit des französischen Bildungssystems besteht in der zentralen Steuerung, sodass die Lehrpläne, die jeweils für einen Zyklus gelten, für alle Schüler*innen in Frankreich verbindlich sind (Europäische Kommission, 2025). Weiterhin sind alle französischen Schulen Ganztagschulen (Hörner & Many, 2017). In der Primarschule werden die Schüler*innen dabei im Umfang von 24 Wochenstunden unterrichtet (Ministère de l'Éducation nationale, 2025). An vielen französischen Primarschulen gibt es zudem Klassen, die jahrgangsübergreifend unterrichtet werden. So gab es beispielsweise 2021 an 39,9 % aller Primarschulen jahrgangsübergreifende Klassen, die sich in der Regel aus Schüler*innen aus zwei aufeinanderfolgenden Jahrgängen zusammensetzen (Dauphant, 2023).

Sachlernen findet an französischen Primarschulen innerhalb des *cycle 2* im Rahmen der beiden Unterrichtsfächer *Questionner le monde* (QLM) (dt.: Die Welt hinterfragen) und *Enseignement moral et civique* (EMC) (dt.: Moralische und staatsbürgerliche Bildung) statt. Das Unterrichtsfach QLM wird im Umfang von 1,5 Unterrichtsstunden pro Woche unterrichtet, EMC findet im zweiten Zyklus im Umfang von einer Wochenunterrichtsstunde statt (Ministère de l'Éducation nationale, 2025).

Inhaltlich lässt sich das Fach QLM schwerpunktmäßig der naturwissenschaftlichen, der geografischen, der historischen und der technischen Perspektive zuordnen; sozialwissenschaftliche Inhalte sind vorrangig Bestandteil des Unterrichtsfaches EMC (Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports, 2020). Dies wird auch im Lehrplan des *cycle 2* erkennbar: QLM wird in die beiden Themenbereiche *Questionner le monde du vivant, de la matière et des objets* (dt.: Die Welt des Lebendigen, der Materie und der Objekte hinterfragen) und *Questionner l'espace et le temps* (dt.: Den Raum und die Zeit hinterfragen) unterteilt (Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports, 2020). Im Rahmen von EMC werden die Themen *Respecter autrui* (dt.: Andere respektieren), *Acquérir et partager les valeurs de la République* (dt.: Die Werte der Republik aneignen und weitergeben) und *Construire une culture civique* (dt.: Eine staatsbürgerliche Kultur aufbauen) zum Unterrichtsgegenstand (Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports, 2020).

3 Aktueller Forschungsstand und Herleitung der Forschungsfrage

Bereits vor über 20 Jahren stellte Engelhardt die Frage „Was wissen wir vom Sachunterricht in Europa?“ (2004, S. 2). Auch in den letzten Jahren gab es Forderungen nach mehr internationaler Forschung im Bereich der Didaktik des Sachunterrichts (Blaseio, 2025; Kaiser, 2023). Denn obwohl Sachlernen in allen europäischen Ländern stattfindet, gibt es bislang kaum internationale Studien über das Sachlernen (Blaseio, 2022). Nur über einzelne Länder, wie beispielsweise England, Japan, die USA und Australien, gibt es Darstellungen sachlernbezogener Unterrichtsfächer (Kahlert et al., 2022). Über Sachlernen in Frankreich ist lediglich der Beitrag „Sachunterricht in Frankreich“ von Vogt (2022) vorhanden. Die genannten Darstellungen geben auf theoretischer Ebene einen Überblick über Fächerstrukturen, -inhalte und/oder -konzeptionen des Sachlernens. Empirische Untersuchungen über die tatsächliche Unterrichtspraxis des Sachlernens außerhalb Deutschlands stellen jedoch ein Desiderat dar. So fordert auch Kaiser (2023) zu mehr Forschung im Bereich der sachunterrichtlichen Unterrichtspraxis auf. Infolgedessen soll anhand des Forschungsvorhabens ein erster Zugang zur Unterrichtspraxis des Sachlernens an Primarschulen in Frankreich geschaffen werden. Untersucht wird dabei, wie sachlernbezogener Unterricht an französischen Primarschulen in den beiden Unterrichtsfächern *Questionner le monde* und *Enseignement moral et civique* des *cycle 2* umgesetzt wird.

4 Anlage der Untersuchung

Im Rahmen des Forschungsprojekts finden qualitative Forschungsmethoden Anwendung (Flick, 2021). Im Zeitraum von April bis Juni 2024 wurden in den beiden sachlernbezogenen Unterrichtsfächern *QLM* und *EMC* des zweiten Zyklus an fünf öffentlichen Primarschulen in vier unterschiedlichen Städten bzw. Gemeinden und in acht unterschiedlichen Klassen insgesamt 33 nicht-teilnehmende Unterrichtsbeobachtungen (Thierbach & Petschnick, 2022) durchgeführt und protokolliert. Dabei wurden bezogen auf die Primarschule in einer ersten Klassenstufe (*CP*), zwei zweiten Klassenstufen (*CE1*) und zwei dritten Klassenstufen (*CE2*) sowie in drei jahrgangsübergreifenden Klassen Beobachtungen durchgeführt. Zwei der jahrgangsübergreifenden Klassen setzten sich aus Schüler*innen der *CP* und *CE1*, die dritte Klasse aus Schüler*innen der *CE2* und *CM1* zusammen. Im Anschluss an die jeweiligen Beobachtungen wurden alle sieben beobachteten Lehrkräfte in Form von leitfadengestützten, halbstrukturierten Einzelinterviews (Misoch, 2019) zu den beiden Unterrichtsfächern und ihrer Unterrichtspraxis befragt. Die Interviews wurden aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Ergänzend wurde ein Kurzfragebogen (Helfferich, 2022), der u.a. der Erfassung von biografischen Daten und Berufserfahrungen der Lehrkräfte diene, eingesetzt.

Im Fokus der Unterrichtsbeobachtungen standen insbesondere Unterrichtsmethoden und -inhalte sowie Bezüge zu weiteren Unterrichtsfächern und Aspekte der Klassenführung. Diese waren ebenso Bestandteil des Interviewleitfadens, zusätzlich dazu wurden didaktisch-pädagogische Orientierungen der Lehrkräfte, Unterrichtsziele, Planungsaspekte und Besuche außerschulischer Lernorte erhoben.

Die erhobenen Daten werden im Rahmen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024) mithilfe eines systematischen Kategoriensystems ausgewertet. Im Sinne einer deduktiv-induktiven Wechselbeziehung (Witzel, 2000) bei der Kategorienbildung werden anhand der Beobachtungsschwerpunkte, des Interviewleitfadens und literaturbasiert zunächst deduktive Kategorien gebildet. Anschließend wird das Kategoriensystem durch induktive (Sub-)Kategorien, die aus den Erhebungsdaten abgeleitet werden, vervollständigt (Kuckartz & Rädiker, 2024).

5 Ergebnistendenzen

Zum derzeitigen Stand der Auswertung erweisen sich einige zentrale (Sub-)Kategorien als relevant für die Analyse der sachlernbezogenen Unterrichtspraxis, die im weiteren Verlauf noch ergänzt und differenziert werden: Neben den Kategorien der Unterrichtsinhalte (GDSU, 2013), -ziele und -methoden (Meyer, 2024) wurden die Kategorien der didaktisch-pädagogischen Orientierung und des Verständnisses der beiden sachlernbezogenen Unterrichtsfächer herausgearbeitet. Weiterhin stellten sich die Kategorien der Unterrichtsplanung und außerschulischer Lernorte als bedeutsam heraus. Ergänzt werden diese durch die Kategorie der fächerübergreifenden Bezüge, die sich durch die jeweiligen Bezüge zwischen den beiden

Unterrichtsfächern *EMC* und *QLM* und zu weiteren Unterrichtsfächern (u.a. Französisch, Mathematik, Deutsch) in entsprechende Subkategorien spezifiziert. Als zentral stellte sich zudem die Kategorie des Klassenmanagements, die wiederum in Subkategorien wie z.B. Klassenrituale, Lob, Ermahnungen und Sanktionen ausdifferenziert wurde, heraus. Auch die Kategorien der allgemeindidaktischen Prinzipien sowie der didaktischen Prinzipien des Sachunterrichts sind relevant.

6 Ausblick

Ziel des Forschungsprojekts ist es, Aussagen über das an französischen Primarschulen während der ersten drei Schuljahre stattfindende Sachlernen zu treffen und dadurch einen Beitrag zur Diskussion über sachlernbezogene Unterrichtsfächer und deren Unterrichtspraxis in Europa zu leisten. Die Erweiterung des Blickwinkels auf die Unterrichtspraxis des Sachlernens außerhalb Deutschlands eröffnet neue Perspektiven und liefert zugleich Impulse, Innovationen sowie Potenziale für die Weiterentwicklung des Sachunterrichts und darüber hinaus des Sachlernens in anderen (europäischen) Ländern.

Literatur

- Blaseio, B. (2022). Sachunterricht in Europa – Ein Überblick. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (3., überarb. Aufl., S. 288–297). Klinkhardt. <https://doi.org/qtrk>
- Blaseio, B. (2025). Sachunterricht international – Eine Dokumentation zum Stand der Internationalität der Sachunterrichtsdidaktik. In C. Schomaker, M. Peschel & T. Goll (Hrsg.), *Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Komplexität und Ungewissheit* (S. 85–93). Klinkhardt. <https://doi.org/qtrn>
- Dauphant, F. (2023). *Un recours très répandu aux classes à niveaux multiples dans les écoles*. <https://doi.org/qtrp>
- Engelhardt, W. (2004). Diskurskritische Momenteindrücke. *widerstreit sachunterricht*(2). <https://doi.org/qtrq>
- Europäische Kommission (2025). *France: Overview*. Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/france/overview>
- Flick, U. (2021). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (10. Aufl.). Rowohlt.
- GDSU – Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.). (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht* (vollst. überarb. u. erw. Ausg.). Klinkhardt.
- Götz, M., Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Hartinger, A., Miller, S., Wittkowske, S. & Reeken, D. v. (2022). Didaktik des Sachunterrichts als bildungswissenschaftliche Disziplin. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (3., überarb. Aufl., S. 15–33). Klinkhardt. <https://doi.org/qtrk>
- Helfferrich, C. (2022). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (3., vollst. überarb. u. erw. Aufl., S. 875–891). Springer VS. <https://doi.org/nv34>
- Hörner, W. & Many, G. (2017). Frankreich. In H. Döbert, W. Hörner, B. Kopp & L. R. Reuter (Hrsg.), *Die Bildungssysteme Europas* (4. vollst. überarb. u. erw. Aufl., S. 231–257). Schneider Verlag Hohengehren.

- Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Götz, M., Hartinger, A., Miller, S. & Wittkowske, S. (Hrsg.). (2022). *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (3., überarb. Aufl.). Klinkhardt. <https://doi.org/qtrk>
- Kaiser, A. (2023). *30 Jahre GDSU – Erfolge und Probleme eines sehr heterogenen Verbandes*. https://gdsu.de/sites/default/files/Festakt/Astrid_Kaiser_30_Jahre_GDSU.pdf
- Köhnlein, W. (2012). *Sachunterricht und Bildung*. Klinkhardt.
- Köhnlein, W. (2024). Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5., vollst. überarb. u. erw. Aufl., S. 595–605). Klinkhardt. <https://doi.org/qtrr>
- KMK – Kultusministerkonferenz (2024). *Vereinbarung zur Arbeit in der Grundschule*. https://kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_03_15-Vereinbarung-Grundschule.pdf
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6., überarb. u. erw. Aufl.). Beltz Juventa.
- Meyer, H. (2024). *Was ist guter Unterricht?* (16., kompl. überarb. Neuaufl.). Cornelsen.
- Ministère de l'Éducation nationale (2025). *L'école élémentaire*. eduscol. <https://eduscol.education.fr/612/l-ecole-elementaire>
- Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports (2020). *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)*. https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/88/5/ensel714_annexe1_1312885.pdf
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2., erw. u. aktual. Aufl.). De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/n752>
- Thierbach, C. & Petschnick, G. (2022). Beobachtung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (3., vollst. überarb. u. erw. Aufl., S. 1563–1579). Springer VS. <https://doi.org/qtrh>
- Vogt, M. (2022). Sachunterricht in Frankreich. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (3., überarb. Aufl., S. 303–308). Klinkhardt. <https://doi.org/qtrk>
- Vogt, M. & Einsiedler, W. (2024). Grundlegende Bildung. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5., vollst. überarb. u. erw. Aufl., S. 265–274). Klinkhardt. <https://doi.org/qtrr>
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1). <https://doi.org/cmz4>

Autorin

Westphal, Feodora

Universität Hildesheim, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschuldidaktik und Sachunterricht

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik des Sachunterrichts, International vergleichende Unterrichtsforschung, Historisches Lernen
feodora.westphal@uni-hildesheim.de

1 Internationale Perspektiven auf die Grundschulpädagogik und -forschung

**1.1 Internationale und vergleichende Zugänge
zur Grundschulbildung**

**1.2 Wege der Internationalisierung in der
Grundschulbildung**

*Frederike Bartels, Heike Wendt, Ulrike Beate Müller,
Agnes Pfrang, Christian Gößinger und Michaela Vogt*

Professionalisierung durch Internationalisierung – Perspektiven, Forschungszugänge und Wirkung

Abstract

Die fortschreitende Globalisierung erfordert, dass (Grundschul-)Lehramtsstudierende spezifische Qualifikationen durch internationale Erfahrungen entwickeln. Im Studium wird daher zunehmend interkultureller Austausch durch Mobilitäts- und virtuelle Programme gefördert. Die spezifischen Bedingungen und Auswirkungen solcher Programme auf die berufliche Entwicklung von Lehrkräften sind jedoch noch unzureichend erforscht. Der Beitrag adressiert dieses Desiderat, indem er drei empirische Studien präsentiert, die verschiedene Perspektiven zur Internationalisierung und deren Einfluss auf die Professionalisierung von Lehrkräften und Grundschullehramtsstudierenden beleuchten. Die Diskussion der Ergebnisse verdeutlicht die Rolle der Internationalisierung in der professionellen Entwicklung und zeigt Implikationen für zukünftige Forschung auf.

Keywords: Internationalisierung, Mobilität, Professionalisierung, Lehrkräfte, TALIS

1 Einleitung

In bildungspolitischen Debatten wird deutlich, dass die Lehramtsausbildung den zunehmenden Mobilitäts- und Internationalisierungsansprüchen gerecht werden muss, denen sie in den komplexen, multikulturellen Lebens- und Arbeitskontexten des 21. Jahrhunderts gegenübersteht (KMK, 2017). Die anhaltende Diskussion zur Internationalisierung der Lehramtsausbildung konzentriert sich dabei auf mehrere Themenkomplexe und Lösungsansätze (z. B. Falkenhagen et al., 2019). Einerseits betreffen diese die Gestaltung qualitativ hochwertiger Lern- und Interaktionsangebote und andererseits strukturell-organisatorische sowie gesellschaftlich-politische Bedingungen und Entwicklungsanliegen der Internationalisierungsbestrebungen. Einigkeit besteht darin, dass internationale Erfahrungen für die Professionalisierung in dreierlei Hinsicht wertvoll sein können: (1) Sie können den Aufbau interkultureller Kompetenz durch Kontakt mit Vielfalt, die Verbesserung

der Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten sowie die Vertiefung der Fachkenntnisse und Pädagogik, beispielsweise in Bezug auf Demokratie, Staaten und Machtverhältnisse und unterschiedliche soziale und ideologische Kontexte, fördern. (2) Internationale Begegnungen können Momente der Unsicherheit schaffen, die zur Reflexion anregen (Bartels et al., 2024). Sie können im und durch den Austausch Multiperspektivität, Kontextualisierung und Bewusstsein für Machtdynamiken ermöglichen und Meta-Reflexivität als Kern von Professionalität unterstützen. (3) Sie können Identität und Habitus formen, indem Vielfalt als Ressource gesehen wird, Schlüssel-Erfahrungen für Reflexion und Identitätsbildung bieten sowie eine globale berufliche Bewusstseinsbildung fördern.

Der Forschungsstand zeigt, dass Internationalisierungsformate (z. B. Auslandssemester, Praktika oder virtuelle Austauschformate) wirksame Kontexte für die Entwicklung von Kompetenzen sind. Insbesondere Langzeitaufenthalte von mehr als acht Wochen fördern nachweislich die interkulturelle Kompetenz und führen durch kulturelle Differenzenerfahrungen zu transformativen Lernprozessen (Lu & Habil, 2025). Bisher weniger im Fokus stehen die Teilnahme, organisational-strukturelle Bedingungen und Wirkungen von Kurzzeitprogrammen bzw. insbesondere Internationalisierung@home-Maßnahmen, das heißt die Integration internationaler und interkultureller Dimensionen in den formalen und informellen Lehrplänen innerhalb nationaler Lernumgebungen (Beelen & Jones, 2015). Gerlach und Lüke (2021) zufolge gibt es bisher kaum Studien zu diesen Formen der internationalen Begegnung, obwohl sie besonders niedrigschwellig zu sein scheinen. Hinzu kommt, dass es an professionstheoretisch perspektivierten Zugängen zur Erforschung von Internationalisierungsformaten im Lehramt mangelt (Bartels et al., 2026). An diesem Desiderat setzen drei ausgewählte empirische Studien an. Sie gehen Forschungsfragen 1. zu strukturierten Lernerfahrungen zur Entwicklung beruflicher Kompetenzen, 2. zur internationalen Mobilität von Lehrkräften sowie 3. zu Kompetenzen und Einstellungen von Studierenden zur Internationalisierung nach, die abschließend diskutiert werden.

2 Professionstheoretischer Rahmen zur Erforschung von Internationalisierungsformaten

Bartels et al. (2024) schlagen vor, die Potenziale der Internationalisierung professionstheoretisch zu begründen und aus kompetenz-, strukturtheoretischer sowie berufsbiografischer Perspektive zu systematisieren. In ihrer qualitativen Interviewstudie mit angehenden Grundschullehramtsstudierenden ($n = 12$) aus Estland, Deutschland und Italien, die im Jahr 2022 und 2023 an einer internationalen, zweiwöchigen Sommerschule zum Thema „Teaching and Learning at Primary Schools from an International Perspective“ teilgenommen haben, wurden die Erfahrungen und berichteten Wirkungen in diese Perspektiven eingeordnet. Die Autorinnen der Studie kommen zu dem Schluss, dass sich aus *kompetenztheoretischer Perspektive* untersuchen lässt, wie die Entwicklung professioneller Kompetenzen durch Kurzzeitmobilitäten angeregt werden kann. Insbesondere in strukturierten, didaktisch

angepassten Settings kann die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Bildungssystemen dazu beitragen, berufsrelevantes Wissen über soziale und kulturelle Dynamiken zu erlangen und für die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen relevante Einstellungen (u.a. Growth Mindset) und Fähigkeiten (z.B. interkulturelle) zu erweitern. Aus *berufsbiografischer Perspektive*, in der die Bedeutung internationaler Erfahrungen im Lebenslauf im Vordergrund steht (Terhart, 2015), lässt sich schließen, dass internationale Begegnungen professionelle Identitätsbildungsprozesse anregen, die Auseinandersetzung mit der eigenen Person verstärken und langfristige berufliche Orientierungen sowie Selbstverständnisse beeinflussen. Aus *strukturtheoretischer Perspektive* (Helsper, 2022) können internationale Lerngelegenheiten als Erfahrungsräume verstanden werden, in denen strukturelle Widersprüche des Lehrer*innenberufs, wie etwa die Spannung zwischen Inklusion und Exklusion, sichtbar werden. Die Autorinnen der Studie kommen zu dem Schluss, dass durch den Vergleich kultureller und organisationaler Logiken sowie normativer Erwartungen Irritationen und Unsicherheiten entstehen, die Reflexionsprozesse anregen. Studierende können diese Widersprüche im Rahmen dieses Erfahrungskontextes zunehmend produktiv integrieren, indem sie unterschiedliche Perspektiven einbeziehen.

3 Mobilitätsmuster von Lehrkräften im europäischen Vergleich

Vor dem Hintergrund eines europäischen Bildungsauftrags rücken aus berufsbiographischer Perspektive Fragen nach Mobilitäten und Teilnahme an internationalen Formaten *im Professionalisierungsprozess*, das heißt internationale Erfahrungen während der Ausbildung sowie im Beruf, ins Zentrum. An deutschen Universitäten lag die studienbezogene internationale Mobilitätsrate von Studierenden im Jahr 2021 bei insgesamt 19 Prozent (DAAD, 2023, S. 82) und liegt damit im europäischen Vergleich auf durchschnittlichem Niveau (siehe Tabelle 1). Der Anteil der Studierenden der Lehramtsausbildung an der Mobilitätsrate der inländischen Studierenden war zwischen 2012 und 2016 im Durchschnitt recht ähnlich wie der anderer Studierender. Es wird vermutet, dass Unterschiede in den Mobilitätsmustern und die Teilnahme an internationalen Erfahrungen unterschiedliche Ursachen haben. Vielfach diskutiert werden ein möglicher Mangel an einem karrierebezogenen sichtbaren Mehrwert (Wernisch, 2016), strukturelle Erschwernisse in der Lehramtsausbildung (Ahlgrimm et al., 2019), finanzielle Hindernisse, Wohnungssuche im Gastland und Zeitverluste im Studium (DAAD, 2025).

Wie Sonnenburg et al. (2025) in ihrer Studie zu Erasmus+ in der Schule zeigen, waren nur etwa 3 Prozent der Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland an internationalen Mobilitätsangeboten im Studienjahr 2022/2023 beteiligt, etwa indem sie Lernmobilitäten von Schüler*innen begleiteten und an Kursen und Schulungen sowie am Job Shadowing und Lehr- und Schulungstätigkeiten teilnahmen. Hierbei handelt es sich meist um Gymnasiallehrkräfte. Nur 7 Prozent aller mobilen Lehrkräfte waren an Grundschulen beschäftigt. An Haupt- und För-

derschulen finden mit 0,2 bzw. 2,8 Prozent fast keine Mobilitäten statt. Basierend auf einer Analyse der Daten von 73.080 Lehrkräften der TALIS 2018 Studie aus 23 Ländern (20 EU-Länder) zeigt Tabelle 1 für 23 Länder auf dem europäischen Kontinent, die sich an dem *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) 2018 (OECD, 2019a) beteiligt haben, die jeweiligen Anteile an Lehrkräften der Sekundarstufe I die angeben, weder im Studium noch im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit mobil gewesen zu sein.

Tab. 1: Anteile von Lehrkräften mit Mobilität nach Ländern und Mobilitätsrahmen (TALIS 2018: OECD, 2019b; eigene Berechnungen)

	Ausbildung				organisational strukturierte Mobilitäten im Beruf						institutions-unabhängig	
	Keine Mobilität		im Studium		EU-Programm		Regionale Partnerschaften		Schulpartnerschaften		Eigeninitiative	
	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE
Belgien	59,0	(0,9)	26,9	(0,7)	5,9	(0,5)	3,0	(0,3)	11,3	(0,5)	15,3	(0,6)
Bulgarien	68,4	(1,3)	12,7	(0,8)	10,1	(1,0)	7,5	(0,6)	7,5	(0,7)	13,0	(0,7)
Dänemark	44,1	(1,4)	34,7	(1,2)	12,8	(1,4)	5,2	(0,6)	25,5	(1,5)	20,0	(1,0)
England	74,3	(0,9)	10,2	(0,6)	4,9	(0,5)	3,4	(0,4)	7,6	(0,7)	14,7	(0,7)
Estland	41,2	(1,3)	14,8	(0,8)	22,5	(1,5)	17,5	(0,7)	33,6	(1,4)	30,7	(1,0)
Finnland	45,8	(1,4)	21,4	(0,8)	18,4	(1,1)	8,9	(0,7)	29,3	(1,1)	23,0	(1,0)
Frankreich	58,5	(1,0)	16,8	(0,8)	5,9	(0,6)	4,2	(0,4)	18,8	(0,8)	22,9	(0,8)
Italien	62,1	(0,9)	28,6	(0,7)	5,0	(0,5)	3,0	(0,3)	8,2	(0,6)	17,6	(0,7)
Kroatien	66,1	(1,2)	16,7	(0,7)	7,8	(0,7)	8,3	(0,6)	12,6	(1,0)	15,5	(0,8)
Lettland	42,1	(1,4)	9,9	(1,2)	26,6	(2,1)	13,7	(0,9)	37,5	(1,6)	24,7	(1,2)
Malta	66,4	(1,5)	13,6	(0,9)	15,3	(1,2)	6,3	(0,9)	10,0	(1,2)	16,5	(1,1)
Niederlande	38,0	(1,5)	36,6	(1,4)	12,6	(0,9)	9,2	(1,2)	32,8	(1,3)	21,4	(1,5)
Portugal	62,4	(0,9)	8,9	(0,5)	11,8	(0,7)	8,1	(0,6)	18,3	(0,7)	20,4	(0,8)
Rumänien	66,7	(1,6)	8,9	(0,8)	15,7	(1,4)	9,9	(0,9)	12,8	(1,1)	14,7	(1,2)
Russische Föderation	91,8	(0,8)	2,6	(0,3)	1,2	(0,4)	1,5	(0,3)	3,5	(0,5)	5,0	(0,5)
Schweden	54,4	(1,4)	22,5	(1,0)	12,1	(0,9)	4,1	(0,5)	17,1	(0,9)	18,7	(0,9)
Slovenien	64,6	(0,9)	16,1	(0,9)	19,0	(1,5)	10,6	(0,8)	25,1	(1,2)	25,9	(1,1)
Slowakei	48,9	(1,5)	16,7	(0,7)	10,0	(0,5)	5,8	(0,4)	8,3	(0,5)	16,3	(0,7)
Spanien	52,8	(1,1)	28,8	(0,7)	11,7	(0,7)	8,2	(0,6)	16,2	(0,8)	26,0	(1,0)
Tschechische Republik	49,7	(1,0)	21,5	(0,8)	16,0	(1,0)	10,8	(0,7)	21,7	(0,9)	23,4	(0,7)
Türkei	89,1	(0,6)	2,8	(0,3)	5,6	(0,4)	2,9	(0,3)	3,2	(0,4)	5,9	(0,4)
Ungarn	61,8	(1,3)	18,0	(0,8)	8,4	(0,8)	8,5	(0,8)	13,8	(0,9)	16,9	(0,8)
Zypern	35,2	(1,6)	44,7	(1,4)	20,0	(1,2)	20,4	(1,1)	21,3	(1,7)	30,6	(1,0)

Es zeigt sich, dass im Durchschnitt der teilnehmenden EU-Mitgliedsländer mit 54 Prozent, etwas mehr als die Hälfte der Lehrkräfte in Europa im Jahr 2018 (noch) nicht professionell mobil waren. Auffällig ist, dass Mobilitäten in den Nicht-EU-Ländern (England: 74 %; Türkei: 89 % und Russische Föderation: 92 %) deutlich niedriger ausfallen als in allen EU-Ländern. Dieser Befund lässt sich durchaus als „Erasmus-Effekt“ deuten. Insgesamt waren im EU-Mittel rund 13 Prozent aller Lehrkräfte im Rahmen eines EU-Programms mobil (siehe Tabelle 1). Schul- (18 %) und regionale Partnerschaften (8 %) spielen neben Studienaufenthalten (21 %) ebenso eine bedeutsame Rolle. Allerdings berichten im EU-Mittel auch 21 % der Lehrkräfte, auf eigene Initiative mobil gewesen zu sein.

4 Wirkungen von internationalen Begegnungen in virtuellen Formaten

Vor dem Hintergrund der geringen Mobilitätsraten werden virtuellen Begegnungen besondere Potenziale zugeschrieben (Gross & Wendt, 2025). In ihrer Studie befasst sich Müller (2024) speziell mit den Perspektiven der Teilnehmenden, um die Entwicklung spezifischer Kompetenzen im Rahmen virtueller Lernumgebungen zu erforschen. Dafür wurde das virtuelle Seminar „Virtual international exchange worldwide (View) – Transition and Inclusion“ etabliert und evaluiert. Das Seminar basiert auf den Konzepten des „Collaborative online international learning (COIL)“ (Rubin & Guth, 2017) and „Flipped classroom“ (Akçayır & Akçayır, 2018). Eine feste Seminargruppe aus internationalen und deutschen Studierenden wird hierbei von einer deutschen und einer internationalen Dozentin gemeinsam betreut. Mithilfe einer teilstrukturierten Prä-Postbefragung wurden teilnehmende Studierende online zu Professionalisierungsaspekten hinsichtlich interkultureller Kompetenz, Kooperation, Sprachentwicklung und Absichten für einen Auslandsaufenthalt befragt (Müller, 2024; Müller et al., 2026). Auswertungen zu Studierenden im Sommersemester 2023 und Wintersemester 2023/24 ($n = 59$) haben ergeben, dass die Teilnahme am COIL-Seminar das interkulturelle Lernen der Studierenden, ihre Einstellung zu Aspekten der Internationalisierung sowie ihre Sprachentwicklung positiv beeinflusste. Auch die interkulturelle Zusammenarbeit in den Studiengruppen und die Einstellung der Studierenden zu einem Auslandsaufenthalt wurden in der Postbefragung positiv angegeben (Müller, 2024). Somit tragen die Ergebnisse zum Verständnis darüber bei, dass virtuelle Seminare das internationale und interkulturelle Lernen der Studierenden unterstützen können, was mit den Erkenntnissen von Kercher und Schifferings (2019), die über positive Effekte selbst von kurzen Aufenthalten im Ausland auf die interkulturelle Kompetenz berichten, übereinstimmt. Limitierend ist anzumerken, dass sich die Auswertung nur auf die Studierendenperspektive bezieht und dass die Seminar-Teilnahme optional war, sodass möglicherweise eine höhere Offenheit der teilnehmenden Studierenden für interkulturelles Lernen und Kooperieren gegeben war. Abschließend kann festgehalten werden, dass das Seminar in der Lage zu sein scheint, gut strukturierte Gespräche und einen effektiven Austausch zu fördern,

die Kercher und Schifferings (2019) als wichtige positive Faktoren für Aufenthalte im Ausland betrachten.

5 Diskussion

Vor dem Horizont der Überschrift Professionalisierung durch Internationalisierung – Perspektiven, Forschungszugänge und Wirkung lässt sich der Beitrag als argumentatives Dreieck lesen: (1) Internationalisierungs-Formate bieten erweiterte Potenziale für die Professionalisierung von Lehrkräften, (2) Internationalisierung bedarf spezifischer theoretischer Rahmungen und benötigt passende forschungsmethodische Zugänge, und (3) sie kann Wirkung entfalten – allerdings nicht als Automatismus, sondern unter spezifischen Gelingensbedingungen. Gerade in der Grundschullehrer*innenbildung, die durch frühe Professionalisierungsphasen, ein breites Anforderungsprofil (fachlich, fachdidaktisch, entwicklungs- und diversitätssensibel) und starke Praxisbezüge gekennzeichnet ist, ist Internationalisierung weniger als „Zusatzangebot“ zu verstehen, sondern als didaktisch gerahmter Prozess, der professionelle Reflexivität anstößt und zugleich empirisch präzise gefasst werden muss (Knight, 2004). Methodisch zeigt der Beitrag die Vielfalt der möglichen Forschungszugänge auf, indem er qualitative, standardisierte und Sekundärdatenanalysen präsentiert und gleichzeitig aufzeigt, wie wenige belastbare Studien bisher vorliegen. Für die Wirkungsforschung in der (Grundschul-) Lehrer*innenbildung folgt daraus ein anspruchsvolles Programm: Mehrdimensionale Professionalisierungsmodelle, längsschnittliche Designs sowie Instrumente, deren Vergleichbarkeit (Messinvarianz) nicht vorausgesetzt, sondern geprüft wird, gerade wenn international ausgerichtete Formate beanspruchen, professionsrelevante Dispositionen wie Perspektivenübernahme, Umgang mit Diversität oder interkulturelle Kompetenz zu fördern (Deardorff, 2006).

In Bezug auf Internationalisierungsformate selbst verweisen die Studien zusammengefasst auf moderate, aber konsistente Professionalisierungsgewinne – vor allem dann, wenn internationale Begegnung (physisch oder virtuell) strukturiert, reflexiv begleitet und auf Transfer in professionelle Deutungs- und Entscheidungsleistungen im Grundschulunterricht hin angelegt ist (Vande Berg et al., 2012). Internationalisation@home erweitert dabei die Reichweite internationaler Lerngelegenheiten in der Lehrer*innenbildung und kann Teilhabe erhöhen, weil sie weniger an Mobilität und Selektionslogiken gebunden ist (Beelen & Jones, 2015). Damit bleibt Internationalisierung ein Möglichkeitsraum, dessen Wirkung von der Qualität der didaktischen Rahmung und der institutionellen Absicherung abhängt. In der Summe macht der Beitrag Internationalisierung als Professionalisierungsmodus in der universitären Grundschullehrer*innenbildung kenntlich, nicht als add-on: Sie entfaltet ihre volle Wirkung dort, wo Unterschiede in Erfahrungen didaktisch aufgearbeitet und reflektiert werden, wo institutionelle Unterstützung gegeben ist und wo der Kontext nicht als Störfaktor, sondern als bedeutender Bestandteil der professionellen Weiterentwicklung analysiert wird. Dieser Kontext wird systematisch in die empirische Modellierung der Wirksamkeit internationaler Erfahrungen integriert, nicht nur um Variablen der professionel-

len Entwicklung zu identifizieren, sondern auch, um neue Erkenntnisse über die dynamische Interaktion zwischen internationalen Erfahrungen und beruflichem Wachstum zu gewinnen. Dies fördert nicht nur individuelles Lernen, sondern trägt auch dazu bei, institutionelle Praktiken und Strukturen langfristig zu verbessern.

Literatur

- Ahlgrimm, F., Westphal, A., Wallert, A. & Heck, S. (2019). Weshalb Studierende (nicht) ins Ausland gehen: Prädiktoren für Mobilität im Lehramtsstudium. In C. Falkenhagen, N. Grimm & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen* (S. 211–233). Ferdinand Schöningh. <https://doi.org/10.25656/01:23978>
- Akçayır, G. & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126, 334–345. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.021>
- Bartels, F., Pfrang, A., Sauer, L., Seifert, A. & Vogt, M. (2026). Internationalisierung als (k)ein Thema der Grundschullehramtsausbildung. In R. Baar, P. Büker, V. Henke, A. Seifert & K. Velten (Hrsg.), *Grundschule international: Internationalisierungsprozesse in der Grundschulpädagogik – Konzepte, Befunde und Perspektiven im deutschsprachigen Diskurs* (S. 183–196). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6215>
- Bartels, F., Wendt, H., Caprara, B., Nurmik, K., Rainsalu, H. & Uusen, A. (2024). International summer schools for student teachers: Structured learning experiences to support the development of professional competencies. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 17(2), 266–295. <https://doi.org/10.62350/ZUDE6771>
- Beelen, J. & Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. In A. Curaj, L. Matei, R. Priocope, J. Salmi & P. Scott (Eds.), *The European higher education area: Between critical reflections and future policies* (pp. 59–72). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5
- DAAD (2023). *Wissenschaft weltoffen. Facts and Figures on the International Nature of Studies and research in Germany and Worldwide*. https://www.wissenschaft-weltoffen.de/content/uploads/2023/09/wiwe_2023_web_bf_en.pdf
- DAAD (2025). *Internationale Studierendenmobilität in Deutschland. Ergebnisbericht zum zweiten Benchmark „Internationale Hochschule“ (BintHo) im Wintersemester 2023/24*. https://static.daad.de/media/daad_de/infos-services-fuer-hochschulen/expertise-zu-themen-laendern-regionen/daad_2025_bintho-bericht_2023-24.pdf
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Falkenhagen, C., Grimm, N. & Volkmann, L. (Hrsg.). (2019). *Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen*. Ferdinand Schöningh.
- Gerlach, D. & Lüke, M. (2021). Internationalisierung in der (fremdsprachlichen) Lehrer*innenbildung: Ein Forschungsreview. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 26(2), 319–344. <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1146>
- Gross, D. & Wendt, H. (2025). Interkulturelle virtuelle Kooperationen mit eTwinning in der Primarstufe als Potenzial für den Sprachenunterricht? *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 120, 29–48. <https://doi.org/10.26034/ne.vals.2025.9025>
- Helsper, W. (2022). Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen – strukturelle Perspektiven. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 53–72). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:24619>
- Kercher, J. & Schifferings, M. (2019). Auslandsmobilität von Lehramtsstudierenden in Deutschland. Ein Überblick zur Datenlage und zu praktischen Umsetzungsbeispielen. In C. Falkenhagen, N. Grimm & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen* (S. 235–261). Ferdinand Schöningh.

- KMK (2017). *Einsatz deutscher Lehrkräfte im Auslandsschulwesen als ein Instrument der Personal- und Schulentwicklung der Länder*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017-10-12-EinsatzLK-ASW.pdf
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>
- Lu, X. & Habil, H. (2025). Worlds beyond, self within: A systematic review of the effects of study abroad programs for teachers on their intercultural communication competence. *International Journal of Educational Research*, 131, 102610. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102610>
- Müller, U. B. (2024). Students' competences in context of the international virtual seminar View: Transition and Inclusion. *Teacher Education under Review (LbP). Special Issue*, 17(2), 296–313. <https://www.vep-landau.de/produkt/lehrerbildung-auf-dem-pruefstand-2024-17-2-kap-7-digital/>
- Müller, U. B., Varik-Maasik, E. & Tuul, M. (2026). School development and primary school teacher education for inclusion in Germany and Estonia – how a COIL seminar promotes teacher students' competences. In J. Schlesier, A. Frey, F. Hoya, R. Parade & A. Rank (Eds.), *Foundations of Learning: Unveiling the Mosaic of Primary Education Systems Worldwide*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6239-14>
- OECD (2019a). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/06/talis-2018-results-volume-i_03d63387/1d0bc92a-en.pdf
- OECD (2019b). *TALIS 2018 and TALIS Starting Strong 2018 User Guide, Starting Strong*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3cac71c4-en>
- Rubin, J. & Guth, S. (2017). Collaborative Online International Learning: An Emerging Format for Internationalizing Curricula. In A. Schultheis Moore & S. Simon (Eds.), *Globally Networked Teaching in the Humanities: Theories and Practices* (pp. 15–27). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315754925>
- Sonnenburg, N., Peitz, M., Hornberg, S. & Becker, M. (2025). Implementation und Wirkung von Erasmus+ Projekten auf Schulen. In S. Hornberg, M. Becker & N. Sonnenburg (Hrsg.), *Lernmobilität in Europa: Eine Mixed-Methods-Studie zu Erasmus+ in der Schule* (S. 45–146). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818850258>
- Terhart, E. (2015). Heterogenität der Schüler – Professionalität der Lehrer: Ansprüche und Wirklichkeiten, Nachtrag 2014. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Eds.), *Umgang mit Vielfalt: Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 13–30). Waxmann.
- Vande Berg, M., Paige, R. M. & Lou, K. H. (Eds.). (2012). *Student learning abroad: What our students are learning, what they're not, and what we can do about it*. Routledge.
- Wernisch, D. V. (2016). *Internationalization and student mobility in teacher education: Internationalization models, diffusion barriers and recommendations for policy and higher education institutions*. [https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/651/file/Wernisch+D+V+\(2016\)+Internationalization+and+Student+Mobility+in+Teacher+Education.pdf](https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/651/file/Wernisch+D+V+(2016)+Internationalization+and+Student+Mobility+in+Teacher+Education.pdf)

Autor*innen

Bartels, Frederike, apl. Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-1081-1232

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Lehrkraft für besondere Aufgaben,
Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Schulentwicklung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundschulforschung, Professionalisierung,
Inklusion, Vergleichende Erziehungswissenschaft

frederike.bartels@uni-oldenburg.de

Wendt, Heike, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0001-5255-1806

Universität Graz, Professorin für Empirische Bildungsforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: International-vergleichende Bildungsforschung, Ungleichheitsforschung

heike.wendt@uni-graz.at

Müller, Ulrike Beate, Dr.

ORCID: 0000-0002-0547-6900

Justus-Liebig-Universität Gießen, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Kindheits- und Schulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Internationalisierung, inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung, Sachunterrichtsdidaktik, Transition Elementar-/Primarbereich

ulrike.mueller@erziehung.uni-giessen.de

Gößinger, Christian, Dr.

ORCID: 0000-0003-0050-907X

Universität Regensburg, Akademischer Rat am Lehrstuhl für allgemeine Grundschulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Internationalisierung, Sachunterrichtsdidaktik, Politische Medienbildung, BNE

christian.goessinger@ur.de

Pfrang, Agnes, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-4352-4563

Universität Erfurt, Professorin für Grundschulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Heterogenität und Differenz in der Grundschule, Pädagogische Kindheitsforschung, international-vergleichende Grundschulforschung

agnes.pfrang@uni-erfurt.de

Vogt, Michaela, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0001-5369-1720

Universität Bielefeld, Professorin für Komparatistische Schulforschung, Theorie und Geschichte der Inklusiven Pädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusionssensible Lehr- und Lernmaterialien, international-vergleichende Bildungsforschung, Bildungsmaterialien (OER), historische Perspektiven auf schulische Überprüfungen, disziplinäre Vergangenheit und Gegenwart der Grundschulpädagogik, Diversität, Inklusion, historische Bildungsforschung.

michaela.vogt@uni-bielefeld.de

*Agnes Pfrang, Frederike Bartels, Christian Gößinger,
Ulrike Beate Müller, Lisa Sauer und Heike Wendt*

Maßnahmen zur Internationalisierung des Grundschullehramtsstudiums – Programme und Chancen

Abstract

Der Beitrag thematisiert die bislang nur punktuell realisierte Internationalisierung des Grundschullehramtsstudiums. Auf Basis aktueller Forschungsbefunde werden Internationalisierungsmaßnahmen in ihrer Bedeutung für die Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte analysiert. Ausgehend von einer kurzen Übersicht zum Forschungsstand (1) werden ausgewählte Formen und Umsetzungsmöglichkeiten von Internationalisierung im Grundschullehramtsstudium aufgezeigt (2). Letztlich erfolgt eine kritische Reflexion des Status-Quo aktueller Programme inklusive eines Ausblicks auf Potenziale für die Weiterentwicklung der Internationalisierung des Grundschullehramtsstudiums (3). Dabei wird aufgezeigt, wie Internationalisierungsmaßnahmen im Grundschullehramtsstudium professionstheoretisch verankert und über allgemeine Hochschulstrategien hinausgedacht werden können.

Keywords: Internationalisierung, Grundschule, Lehrkräftebildung, Hochschuldidaktik

1 Forschungsstand

Studien zur Wirkung internationaler Mobilität zeigen nahezu übereinstimmend positive Effekte z.B. bezüglich gesteigerter kultureller Sensibilität und interkultureller Kompetenz bzw. des Abbaus von Stereotypen; zudem werden Selbstreflexion und berufliches Selbstbewusstsein gestärkt (Kercher & Schifferings, 2019). Auch kürzere Auslandsaufenthalte können wirksam sein, z.B. hinsichtlich kultureller Bewusstheit, Selbstwirksamkeit und professioneller Entwicklung (Shiveley & Misco, 2015). Die Auseinandersetzung mit dem „Fremden“ fördert die Reflexion eigener schulischer Normalitätsvorstellungen und unterstützt einen professionellen Umgang mit Diversität (Okken & Coelen, 2021).

Da Grundschullehramtsstudierende längeren Auslandsaufenthalten teils zurückhaltend gegenüberstehen (DAAD, 2024) und positive Effekte auch durch kürzere Formate erzielt werden können (Shiveley & Misco, 2015), rücken Internationa-

lisierung@home und Short-Mobility-Angebote in den Fokus (Gross & Wendt, 2025; Müller et al., 2024). Im Folgenden werden ausgewählte Formate vorgestellt, wobei diese nur beispielhaft für weitere Formen stehen.

2 Formen der Umsetzung

2.1 Internationalisierung@home in International Cooperation Classes

Digitale oder hybride Lehrprojekte als Internationalisierung@home nehmen zu (Gößinger et al., 2026). Als Ergänzung zu physischen Mobilitätsprogrammen ermöglichen sie interkulturelle Lernerfahrungen durch digitale Zusammenarbeit in internationalen Gruppen – bei geringerem organisatorischem, zeitlichem und finanziellem Aufwand. Internationale Onlinelehrveranstaltungen sind jedoch mit vielfältigen Herausforderungen verbunden. Eine Alternative stellen daher englischsprachige Präsenzlehrveranstaltungen dar, die für internationale Studierende geöffnet sind. Die hierdurch entstehende internationale Zusammensetzung der Seminargruppen ermöglicht international-kooperative Lernprozesse im direkten persönlichen Austausch. An der Universität Erfurt wird ein solches Seminar unter dem Titel *Bias-Conscious Interaction (BCI) – an Approach through the Anti-Bias Concept* angeboten. Hier arbeiten Studierende des Primarschullehramts gemeinsam mit internationalen Gaststudierenden zu sprachlichen, kulturellen sowie herkunftsbezogenen Vorurteilen in pädagogischen Kontexten. Ziel ist es, aus international vergleichender Perspektive die Sensibilität für institutionelle Diskriminierungsmechanismen zu schärfen und auf Grundlage des Anti-Bias-Ansatzes die kritische Reflexion eigener Vorannahmen zu fördern (Derman-Sparks et al., 2020).

2.2 Internationalisierung@home in Summer Schools

An der Universität Vechta bildet eine zweiwöchige, englischsprachige internationale Sommerschule für Grundschullehramtsstudierende eine zentrale Säule der Internationalisierungsstrategie (Bartels et al., 2024). Anliegen ist es, im Grundschullehramtsstudium internationale Perspektiven systematisch zu verankern und damit ein strukturiertes Lernangebot bereitzustellen, das Professionalisierungsprozesse durch die Auseinandersetzung mit vielfältigen Akteursgruppen aus unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten unterstützt. Die Sommerschule umfasst ein Modul aus drei Seminaren mit wechselnden thematischen Schwerpunkten, die von einem internationalen Gastdozent*innen-Team durchgeführt werden. Zudem gibt es ein Rahmenprogramm. Die inhaltliche Ausrichtung und partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Universitäten aus verschiedenen Teilen Europas sowie aus Post-Konflikt-Staaten, wie dem Irak, sichert die Perspektivenvielfalt mit Blick auf die unterschiedlichen Herkunftskontexte einer heterogenen Schüler*innenschaft. Vor diesem Hintergrund wird dieses Format als Angebot verstanden, das nicht nur Begegnung ermöglicht, sondern didaktisch strukturierte Reflexions-

prozesse anregt. Evaluationen mittels Interviews (Bartels et al., 2024) verweisen auf das transformative Potenzial, das sowohl die Entwicklung berufsrelevanter Kompetenzen (Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen) anbahnt als auch Meta-reflexivität, introspektive Bewertung und konstruktive Neuinterpretation multipler Perspektiven in der Erfahrung von Unsicherheit ermöglicht.

2.3 Internationalisierung@home und Short-Mobility-Maßnahmen im BIP-Format

Seit 2021 wird internationale Lehre im Sinne der Internationalisierungsstrategie der Justus-Liebig-Universität (JLU) Gießen in der Grundschulpädagogik durchgeführt. Dem eigenen GloPEG-Internationalisierungsstufenmodell folgend (Kopp et al., 2024) wurden mit dem Blended Intensive Programme (BIP) "Technology Enhanced Learning (TEL) in the Pre- and Primary School Settings" digitale Elemente zum internationalen gemeinsamen Lernen mit einer Präsenzphase im Ausland kombiniert. Nach zwei digitalen Seminarterminen fand eine sechstägige Präsenzphase in Estland mit Studierenden und Dozierenden der JLU, aus Spanien und Kroatien statt. Das Ziel des BIP war es, Studierenden die Möglichkeit zu bieten, in einen internationalen Austausch zu kommen und über Unterschiede und Ähnlichkeiten der Bildungssysteme und über digitale Kompetenzen von Lehrkräften in den verschiedenen Ländern zu diskutieren. Die Studierenden haben in internationalen Gruppen Möglichkeiten von digitalen Hilfsmitteln wie z. B. Telepresence Robots und Educational Robotics erprobt. Lernbegleitend und abschließend haben die Studierenden mithilfe von ePortfolios ihren eigenen Lernprozess reflektiert. Das ePortfolio dient als Selbstreflexionsinstrument und ermöglicht demnach eine vergleichende Auswertung als einen nächsten Evaluierungsschritt.

2.4 Short-Mobility Maßnahmen im Rahmen von Exkursionen

Die Professur für Grundschulpädagogik an der Universität Regensburg bietet jedes Semester eine ein- bis dreiwöchige Exkursion ins Ausland an. Da Planungs- und Organisationsaufwand hier bei den Dozierenden liegt, wird damit für die Studierenden eine niedrighschwellige Möglichkeit geboten, internationale Erfahrungen zu sammeln. Das Programm bietet neben Hospitationen und Unterrichtsversuchen auch den Austausch mit Schüler*innen, Lehrkräften und Schulleitungen der Partnerschulen sowie mit den Studierenden und Dozierenden der Partneruniversitäten. Dabei steht die kritische Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen, Einstellungen und dem subjektiven Professionsverständnis im Zentrum. Zusätzlich können in den Begegnungen mit Vertreter*innen der Schuladministration systemische Herausforderungen thematisiert und Anregungen für das Innovieren von Schule und Unterricht gewonnen werden. Darüber hinaus können in den persönlichen Begegnungen Empfindungen und Gefühle spürbar werden, die eine transkulturelle, sinnliche Erfahrung (Wulf, 2020) ermöglichen. Short-Mobility-Maßnahmen können als Türöffner für Studierende dienen, die grundsätzlich eher zögerlich gegenüber

Auslandsmobilität sind (DAAD, 2024), sich zukünftig auch längerfristige Auslandsaufenthalte zuzutrauen (Göbinger et al., 2026).

3 Reflexion des Status Quo und Ausblick auf zukünftige Weiterentwicklungen

Internationale Erfahrungen erweitern aus kompetenztheoretischer Sicht (Baumert & Kunter, 2013) professionelles Wissen über z.B. unterschiedliche Schulsysteme durch unmittelbare Vor-Ort-Erfahrungen statt rein theoretischer Aneignung. Aus strukturtheoretischer Perspektive (Helsper, 2022) erzeugen internationale Erfahrungen Irritationen, die – bei didaktischer Begleitung – professionelle Reflexionsfähigkeit stärken (Bartels et al., 2026). Der Blick aus berufsbiographischer Perspektive (Terhart, 2011) hebt die identitätsbildende Wirkung internationaler Erfahrungen hervor, z.B. auf die Entwicklung des eigenen Wahrnehmens als Global Citizen (Paige et al., 2009). Ausgehend von diesen aufgezeigten Professionalisierungspotenzialen lassen sich strategische Internationalisierungsmaßnahmen ableiten: 1. Die zielgerichtete Förderung der bei Auslandsmobilitäten unterrepräsentierten Gruppe der Grundschullehramtsstudierenden. Hier besteht die Notwendigkeit, spezifische Programme weiterzuentwickeln und auszubauen, die auf die Bedürfnisse dieser Zielgruppe eingehen, um ihre Teilnahme an internationalen Bildungsinitiativen zu steigern. 2. Die Evaluierung und Optimierung von Internationalisierungsprogrammen, um ihre Wirkung zu gewährleisten. 3. Die systematische Erfassung von Internationalisierungserfahrungen der Grundschullehramtsstudierenden einhergehend mit der Durchführung empirischer Forschung, die sich mit den Auswirkungen der Internationalisierungsstrategien auf die Professionalisierung von angehenden Grundschullehrkräften auseinandersetzt. 4. Die Herstellung einer konstruktiven Balance zwischen normativen Zielsetzungen und praxisorientierten Ansätzen. Während die bildungs- und hochschulpolitisch-normativen Zielvorgaben die Richtung vorgeben, sollten forschungs- und praxisorientierte Strategien darauf abzielen, Internationalisierung als integralen Bestandteil des Grundschullehramtsstudiums zu verankern. Erst mit einem derartigen Zusammenwirken von Politik und Wissenschaft können nachhaltige Veränderungsprozesse angestoßen und das Grundschullehramtsstudium nachhaltig internationalisiert werden (Bartels et al., 2026).

Literatur

- Bartels, F., Pfrang, A., Sauer, L., Seifert, A. & Vogt, M. (2026). Internationalisierung als (k)ein Thema der Grundschullehramtsausbildung. In R. Baar, P. Büker, V. Henke, A. Seifert & K. Velten (Hrsg.), *Grundschule international: Internationalisierungsprozesse in der Grundschulpädagogik – Konzepte, Befunde und Perspektiven im deutschsprachigen Diskurs* (S. 183–196). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:34961>
- Bartels, F., Wendt, H., Caprara, B., Nurmik, K., Rainsalu, H. & Uusen, A. (2024). International summer schools for student teachers: Structured learning experiences to support the development of professional competencies. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 17(2), 266–295. <https://doi.org/10.62350/ZUDE6771>

- Baumert, J. & Kunter, M. (2013). The COACTIV model of teachers' professional competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Eds.), *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers: Results from the COACTIVE project* (pp. 25–48). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5>
- DAAD (2024). *Executive Summary. Programmevaluation von Lehramt.International (2019–2024)*. https://static.daad.de/media/daad_de/infos-services-fuer-hochschulen/weiterfuehrende-infos-zu-daad-foerderprogrammen/250120_daad_evaluation_li_summary_final.pdf
- Derman-Sparks, L., Olsen Edwards, J. & Goins, C. (2020). *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves* (2. Ed.). The National Association for the Education of Young Children.
- Gößinger, C., Henke, V., Müller, U., Rank, A. & Schultheis, K. (2026). Bedeutung der Internationalisierung für die Professionalisierung von angehenden Grundschullehrkräften. In R. Baar, P. Büker, V. Henke, A. Seifert & K. Velten (Hrsg.), *Grundschule international: Internationalisierungsprozesse in der Grundschulpädagogik – Konzepte, Befunde und Perspektiven im deutschsprachigen Diskurs* (S. 167–182). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:34961>
- Gross, D. & Wendt, H. (2025). Interkulturelle virtuelle Kooperationen mit eTwinning in der Primarstufe als Potenzial für den Sprachenunterricht? *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 120, 29–48. <https://doi.org/10.26034/ne.vals.2025.9025>
- Helsper, W. (2022). Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen – strukturoreoretische Perspektiven. In I. Mammes & C. Rotter. (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 53–72). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:24619>
- Kercher, J. & Schifferings, M. (2019). Für die Auslandsmobilität von Lehramtsstudierenden in Deutschland. Ein Überblick zur Datenlage und zu praktischen Umsetzungsbeispielen. In C. Falkenhagen, N. Grimm & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen* (S. 235–262). Schöningh.
- Kopp, M., Seifert, A. & Müller, U. B. (2024). A step-by-step model for internationalization of elementary school teacher education. Pedagogical university development using the example of the Giessen GloPEG project. In A. Brück-Hübner, U. B. Müller & A. Seifert (Eds.), *Internationalization of Teacher Education in Higher Education – Theories, Concepts and Practical Approaches of Virtual, Blended and Physical Mobility* (pp. 95–100). wbv. <https://doi.org/10.3278/177352W009>
- Müller, U. B., Seifert, A., Brück-Hübner, A., Frey, A., Gößinger, C., Pfrang, A., Renner, G., Sauer, L. & Schultheis, K. (2024). Internationalisierung als Thema der Hochschuldidaktik in der Grundschulpädagogik. In A. Flügel, A. Gruhn, I. Landrock, J. Lange, B. Müller-Naendrup, J. Wiesemann, P. Büker & A. Rank (Hrsg.), *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded*. (S. 508–513). <https://doi.org/10.25656/01:31353>
- Okken, G. & Coelen, R. (2021). After Mobility: The Long-Term Impact of Study Abroad on Professional Teacher Behaviour. In D. Cairns (Eds.), *The Palgrave Handbook of Youth Mobility and Educational Migration* (pp. 131–142). Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-99447-1_13
- Paige, R. M., Fry, G. W., Stallman, E. M., Josić, J. & Jon, J. (2009). Study abroad for global engagement: the long-term impact of mobility experiences. *Intercultural Education*, 20(1), 29–44. <https://doi.org/10.1080/14675980903370847>
- Shiveley, J. & Misco, T. (2015). Long-term impacts of short-term study abroad: Teacher perceptions of preservice study abroad experience. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 26, 107–120. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v26i1.361>
- Terhart, E. (2011). Lehrberuf und Professionalität. Verändertes Verständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7095>
- Wulf, C. (2020) Transkulturalität. *Bildungsforschung*, 1, 1–13. <https://doi.org/10.25656/01:19316>

Autor*innen

Bartels, Frederike, apl. Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-1081-1232

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Lehrkraft für besondere Aufgaben,
Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Schulentwicklung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundschulforschung, Professionalisierung,
Inklusion, Vergleichende Erziehungswissenschaft

frederike.bartels@uni-oldenburg.de

Gößinger, Christian, Dr.

ORCID: 0000-0003-0050-907X

Universität Regensburg, Akademischer Rat am Lehrstuhl für allgemeine
Grundschulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Internationalisierung, Sachunterrichts-
didaktik, Politische Medienbildung, BNE

christian.goessinger@ur.de

Müller, Ulrike Beate, Dr.

ORCID: 0000-0002-0547-6900

Justus-Liebig-Universität Gießen, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für
Kindheits- und Schulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Internationalisierung, inklusive Schul- und
Unterrichtsentwicklung, Sachunterrichtsdidaktik, Transition Elementar-/Primar-
bereich

ulrike.mueller@erziehung.uni-giessen.de

Pfrang, Agnes, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-4352-4563

Universität Erfurt, Professorin für Grundschulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Heterogenität und Differenz in der
Grundschule, Pädagogische Kindheitsforschung, international-vergleichende
Grundschulforschung

agnes.pfrang@uni-erfurt.de

Sauer, Lisa, Dr.

ORCID: 0000-0001-5217-2910

Universität Erfurt, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Grund-
schulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: International-vergleichende Schulfor-
schung, Internationalisierung Lehrkräftebildung, Historische Primarschulfor-
schung

lisa.sauer@uni-erfurt.de

Wendt, Heike, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0001-5255-1806

Universität Graz, Professorin für Empirische Bildungsforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: International-vergleichende Bildungsforschung, Ungleichheitsforschung

heike.wendt@uni-graz.at

Nadine Sonnenburg und Elisa Schneider

Der internationale Austausch als Dimension schulischer Internationalisierung in der Grundschule

Abstract

Der internationale Austausch als eine Dimension von Internationalisierung wurde bislang im Grundschulbereich in der Forschung nahezu nicht in den Blick genommen. Hieran anknüpfend werden in dem vorliegenden Beitrag anhand einer Dokumentenanalyse die Zielsetzungen von Grundschulen untersucht, die Lernmobilitäten ins Ausland im Rahmen des von der EU geförderten Bildungsprogramms Erasmus+ durchführen und die im Jahr 2021 einen Erasmus+ Projektantrag bewilligt bekommen haben. Die Anträge wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Ergebnisse verdeutlichen ein breites Zielspektrum: von Digitalisierung, Didaktik/Methodik, Internationalisierung/Europäisierung, Fremdsprachenförderung bis hin zur Förderung der Sozial- und Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden. Die Zielsetzungen adressieren sowohl individuelle Kompetenzen als auch schulische Entwicklungsprozesse und unterstreichen damit das Potenzial internationaler Projekte für die Schulentwicklung im Primarbereich.

Keywords: Internationale Lernmobilitäten, Ziele von Grundschulen, Schulentwicklung, Dokumentenanalyse, Inhaltsanalyse

1 Einleitung

Internationalisierungsprozesse im Grundschulbereich gewinnen in Deutschland erst in jüngerer Zeit an Aufmerksamkeit, wie etwa die neue Reihe „*Grundschule international/Primary Education International*“ (Baar et al., 2026a) verdeutlicht. So gilt „die Grundschulpädagogik weitestgehend als ‚deutsches Phänomen‘“ (Baar et al., 2026b, S. 289). Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass auch der internationale Austausch als eine Dimension von Internationalisierung im Grundschulbereich in der Forschung bislang nahezu nicht in den Blick genommen wurde. Der vorliegende Beitrag greift dieses Desiderat auf und untersucht im Rahmen einer Dokumentenanalyse Zielsetzungen jener 63 Grundschulen, die 2021 eine finanzielle Förderung für ihre Erasmus+ Austauschprojekte bewilligt bekamen. Vor dem Hintergrund von Forderungen nach einer stärkeren Förderung

von Weltbürgerschaft (Yemini, 2015) und der Vorbereitung von Lernenden auf globale Anforderungen (Hornberg & Bos, 2013) wird damit ein empirischer Zugang zur Internationalisierung im Grundschulbereich eröffnet.¹

2 Internationalisierung in der Grundschule

Der Begriff Internationalisierung rekurriert auf ein Nationalstaatenmodell und bezieht sich auf grenzüberschreitende Beziehungen zwischen Nationalstaaten, die Austauschprozesse zwischen mindestens zwei Staaten umfassen (Hornberg, 2010). Europäisierung fokussiert demgegenüber Vernetzungen innerhalb Europas – insbesondere im Rahmen der Europäischen Union (EU) – sowie die Stärkung europäischer Werte und gemeinsamer Strukturen (Sonnenburg, 2026). Vor diesem Hintergrund hat die KMK (2020) Empfehlungen für eine Europabildung als „eine übergreifende schulische Bildungsaufgabe“ aller Schulstufen und -arten verfasst, die frühzeitig in die individuelle Bildungsbiografie integriert werden sollte (KMK, 2020, S. 8). Sie ist folglich auch als Aufgabe der Grundschule anzusehen, in der diesbezüglich für alle Kinder erste Grundlagen gelegt werden können. Der internationale Austausch stellt eine Dimension dieser schulischen Internationalisierung dar (Sonnenburg, 2026).

Im europäischen Kontext wird der internationale Austausch von der EU im Rahmen des Bildungsprogramms Erasmus+ finanziell gefördert (Europäische Kommission, 2023). Internationaler Austausch bezeichnet dabei die länderübergreifende Kommunikation, Zusammenarbeit und Begegnung von Menschen, die sowohl in direkten persönlichen Treffen als auch über digitale Formate stattfinden kann (Hornberg & Bos, 2013). Ein Ziel ist es, „das gewohnte soziale Umfeld auf Zeit zu verlassen“ und neue Erfahrungen und Kompetenzen durch das Lernen in anderen kulturellen Kontexten zu sammeln (Krüger-Potratz, 2018, S. 18). Im Programm Erasmus+ können Lehrkräfte wie auch Schüler*innen und damit verschiedene Zielgruppen teilnehmen. Lehrkräfte können entweder Schüler*innengruppen ins Ausland begleiten oder selbst an Lernmobilitäten im Ausland teilnehmen, etwa durch Fortbildungen, Hospitationen (Job Shadowing) oder Unterrichtstätigkeiten an europäischen Schulen (Europäische Kommission, 2023). Auch wenn Grundschulen am Programm Erasmus+ teilnehmen, wie eine kürzlich veröffentlichte Studie zum Schulbereich zeigt (Sonnenburg et al., 2025), weist die Forschungslage zum internationalen Austausch im Grundschulbereich insgesamt weiterhin deutliche Lücken auf (Krüger-Potratz, 2018).

1 Der nachfolgende Beitrag basiert auf einem bereits in der *Zeitschrift für Grundschulforschung* veröffentlichten Artikel. Für die vorliegende Fassung wurden die Inhalte sprachlich überarbeitet, gekürzt und zusammengefasst. Die Originalpublikation lautet: Sonnenburg, N. & Schneider, E. (2025). Internationaler Austausch in der Grundschule: eine Dokumentenanalyse schulischer Zielsetzungen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 19, 179–195. <https://doi.org/10.1007/s42278-025-00254-4>

3 Fragestellung und Methodik

Vor diesem Kontext rückt die Frage in den Mittelpunkt, aus welchen Motiven sich die in Deutschland bislang vergleichsweise wenigen beteiligten Grundschulen auf internationale Austauschformate einlassen. Die vorliegende Studie zielt daher darauf ab, die im Rahmen von Erasmus+ Projekten verfolgten Zielsetzungen dieser Schulen systematisch zu untersuchen. Als Datengrundlage fungieren die Erasmus+ Projektanträge von allen 63 deutschen Grundschulen, die 2021 im Rahmen der Leitaktion 1 zur Förderung von Lernmobilitäten eine Projektbewilligung erhielten. Die Anträge wurden vom Pädagogischen Austauschdienst (PAD) der KMK im Rahmen einer Wirkungsstudie zu Erasmus+ im Schulbereich (Hornberg et al., 2025) bereitgestellt und mit einer Dokumentenanalyse ausgewertet. Als Auswertungsverfahren wurde die für Dokumentenanalyse geeignete (Hoffmann, 2018) qualitative Inhaltsanalyse gewählt, so dass interessierende Textinhalte aus den Projektanträgen systematisch durch entwickelte Kategorien analysiert wurden (Kuckartz & Rädiker, 2022). Für die Codierung, die deduktiv-induktiv erfolgte, wurde die Software MAXQDA genutzt. Insgesamt wurden zehn Subkategorien mit 199 Codes gebildet.

Im Sample befinden sich insgesamt Grundschulen aus allen Bundesländern. Die Grundschulen planen gemäß ihren Auskünften in den Projektanträgen verschiedene Mobilitätsformen, am häufigsten Lehrkräftefortbildungen im Ausland ($n = 35$), gefolgt von Gruppenmobilitäten von Schüler*innen ($n = 24$), Job Shadowings ($n = 15$) sowie vereinzelte eingeladene Expert*innen ($n = 3$) und Lehrtätigkeiten im Ausland ($n = 1$).

4 Ergebnisse: Schulische Zielsetzungen

Die am Erasmus+ Programm teilnehmenden Grundschulen formulieren verschiedene Zielsetzungen, die sowohl die Schul- und Unterrichtsebene als auch die Individualebene mit einzelnen Akteur*innen – wie Lehrkräfte, Schüler*innen, schulisches Personal – ansprechen. Viele Ziele sind dabei miteinander verbunden und auf mehreren Ebenen zu verorten, weshalb sie teils mehrfach codiert wurden. Insgesamt beziehen sich 46 % der Zielnennungen auf die Schulebene, etwa 54 % auf die Individualebene. Dabei entfallen, gemessen an allen Zielen, 21 % auf die Schüler*innenebene und 33 % auf die der Lehrkräfte. Die Erasmus+ Projektvorhaben zielen somit gleichermaßen auf strukturelle Schulentwicklung wie auf die professionelle und persönliche Weiterentwicklung der Teilnehmenden an den Grundschulen.

Am häufigsten wird der Bereich *Digitalisierung* als Zielsetzung genannt (43 Codierungen). Hier steht der Ausbau digitaler Kompetenzen von Lehrkräften und Lernenden sowie die Weiterentwicklung digital gestützten Unterrichts im Mittelpunkt. Die Zielsetzungen reichen von der Verbesserung der Unterrichtsqualität durch den Einsatz neuer Technologien bis hin zu umfassenden schulischen Digitalisierungsstrategien. Teilweise wird auch angestrebt, vom Erfahrungswissen

europäischer Partnerschulen zu profitieren. Einen weiteren Schwerpunkt bilden Ziele im Bereich *Internationalisierung/Europäisierung* (32 Codierungen), d.h. die Grundschulen möchten europäische Kooperationen intensivieren, Austausch und Vernetzung stärken und internationale Perspektiven dauerhaft im Schulprofil verankern. In diesem Bereich finden sich besonders viele schulbezogene Entwicklungsziele.

In der Subkategorie *Werte* (29 Codierungen) finden sich die meisten Zielformulierungen mit Bezug zu Inklusion und Vielfalt. Ziel ist es, eine tolerante und diversitätssensible Schulkultur zu fördern. Lehrkräfte sollen ihre Kompetenzen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen ausbauen, da die Schulen insbesondere das Ziel der Weiterentwicklung und Verbesserung von Inklusion verfolgen. Auch im Bereich *Didaktik/Methodik* (20 Codierungen) steht die Professionalisierung der Lehrkräfte im Vordergrund. Die geplanten Lernmobilitäten ins Ausland zielen auf das Kennenlernen neuer Unterrichtsformen und Methoden sowie die Verbesserung von Differenzierung und Individualisierung im Unterricht ab, um Lernprozesse stärker individualisiert zu gestalten. Ähnlich lehrkräftezentriert zeigt sich die Kategorie *Fremdsprachen/Mehrsprachigkeit* (19 Codierungen). Neben der Erweiterung eigener Fremdsprachkompetenzen wird die Weiterentwicklung des schulischen Fremdsprachenunterrichts angestrebt. Zugleich sollen teils Grundschüler*innen ihre fremdsprachlichen Fähigkeiten ausbauen.

Die Kategorie *Interkulturelle Bildung* (16 Codierungen) fokussiert die Förderung der interkulturellen Kompetenzen bei Lehrkräften und Schüler*innen. Dazu gehören Perspektivwechsel, kulturelles Verständnis sowie Offenheit gegenüber unterschiedlichen Lebensweisen. Weitere Zielbereiche betreffen *Nachhaltigkeit* (15 Codierungen) und *Gesundheit* (10 Codierungen). Hier stehen Umweltbewusstsein, nachhaltige Schulentwicklung sowie Bewegungsförderung und gesunde Lebensführung im Vordergrund. Schließlich werden soziale Kompetenzen und zwischenmenschliche Beziehungen in den Zielformulierungen der Kategorie *Sozial- und Persönlichkeitsentwicklung* (9 Codierungen) angesprochen.

5 Ausblick und Diskussion

Die Ergebnisse legen nahe, internationalen Austausch im Grundschulbereich nicht allein als Förderinstrument für einzelne Schüler*innen oder Lehrkräfte zu verstehen, sondern zugleich als Impuls für schulische Entwicklungsprozesse. Die identifizierten Zielkategorien weisen auf eine breite pädagogische und schulentwicklungsbezogene Ausrichtung hin, die von Digitalisierung über Wertebildung und Internationalisierung bis zu Fremdsprachen, interkultureller Bildung, Nachhaltigkeit und Persönlichkeitsentwicklung reicht. Sie lassen jedoch auch eine deutliche Passung zu den programmatischen Vorgaben von Erasmus+ (Europäische Kommission, 2023) erkennen, indem sie insbesondere Digitalisierung, Inklusion und Vielfalt, Nachhaltigkeit sowie europäische Werte und Teilhabe adressieren. Methodisch ermöglicht die Vollerhebung aller Anträge eines Jahrgangs zwar eine umfassende Bestandsaufnahme, bleibt jedoch auf dokumentierte Selbstauskünfte

beschränkt und erlaubt keine vertiefte Rekonstruktion der tatsächlichen Umsetzungspraxis. Zugleich wirft die bislang geringe Beteiligung von Grundschulen an internationalen Austauschprojekten Fragen nach strukturellen Teilnahmehürden von Grundschulen und professionsbezogenen Orientierungen auf. Mögliche Barrieren können in altersbezogenen Besonderheiten des Primarbereichs oder in bislang eher national ausgerichteten Professionstraditionen liegen. Insgesamt unterstreichen die Ergebnisse das Potenzial internationalen Austauschs als Instrument schulischer Organisationsentwicklung im Primarbereich.

Literatur

- Baar, R., Büker, P., Henke, V., Seifert, A. & Velten, K. (Hrsg.). (2026a). *Internationalisierung in der Grundschulpädagogik: Konzepte, Befunde und Perspektiven im deutschsprachigen Diskurs*. Klinkhardt. <http://doi.org/10.35468/6215>
- Baar, R., Büker, P., Henke, V., Seifert, A. & Velten, K. (2026b). Wie steht es um die Internationalisierung der Grundschulpädagogik? Ein erstes Fazit. In R. Baar, P. Büker, V. Henke, A. Seifert & K. Velten (Hrsg.), *Internationalisierung in der Grundschulpädagogik: Konzepte, Befunde und Perspektiven im deutschsprachigen Diskurs* (S. 285–296). Klinkhardt. http://doi.org/10.35468/6215_einl
- Europäische Kommission (2023). *Erasmus+. Programmleitfaden* (Version 1 2024). https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-11/2024-Erasmus%2BProgramme-Guide_DE.pdf
- Hoffmann, N. (2018). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung: Überblick und Einführung*. Beltz Juventa.
- Hornberg, S. (2010). *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung*. Waxmann.
- Hornberg, S., Becker, M. & Sonnenburg, N. (2025). (Hrsg.). *Lernmobilität in Europa: Eine Mixed-Methods-Studie zu Erasmus+ in der Schule*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818850258>
- Hornberg, S. & Bos, W. (2013). Der internationale Schüleraustausch im Horizont der Internationalisierung von Erziehung und Bildung. In S. Hornberg, C. Richter, & C. Rotter (Hrsg.), *Erziehung und Bildung in der Weltgesellschaft* (S. 209–222). Waxmann.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2020). *Europabildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.06.1978 i. d. F. vom 15.10.2020*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/1978/1978_06_08_Europabildung_2020-10-15.pdf
- Krüger-Potratz, M. (2018). Bildungsmobilität: vom Kennenlernen des ‚fremden Landes‘ und dem Konzept der Völkerversöhnung zur interkulturellen und institutionellen Mobilität. In M. Krüger-Potratz & B. Wagner (Hrsg.), *Deutsch-französischer Grundschulaustausch – informelles und interkulturelles Lernen. Eine videoethnographische Studie* (S. 245–258). Waxmann.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Sonnenburg, N. & Schneider, E. (2025). Internationaler Austausch in der Grundschule: eine Dokumentenanalyse schulischer Zielsetzungen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 19, 179–195. <https://doi.org/10.1007/s42278-025-00254-4>
- Sonnenburg, N., Schreiber, C., Becker, M., Hornberg, S. & Peitz, M. (2025). Übersicht über Erasmus+ Projekte und Einrichtungen im allgemeinbildenden Schulbereich. In S. Hornberg, M. Becker & N. Sonnenburg (Hrsg.), *Lernmobilität in Europa: Eine Mixed-Methods Studie zu Erasmus+ in der Schule* (S. 22–44). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818850258>
- Sonnenburg, N. (2026). Dimensionen der Internationalisierung und Europäisierung in der Grundschule. In R. Baar, P. Büker, V. Henke, A. Seifert & K. Velten (Hrsg.), *Internationalisierung in der Grundschulpädagogik: Konzepte, Befunde und Perspektiven im deutschsprachigen Diskurs* (S. 152–164). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6215-08>

Yemini, M. (2015). Internationalisation discourse hits the tipping point. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 19(1), 19–22. <https://doi.org/10.1080/13603108.2014.966280>

Autorinnen

Sonnenburg, Nadine, Dr.

ORCID: 0009-0000-2625-2183

Technische Universität Dortmund, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Internationalisierung und Europäisierung von schulischer Bildung, Lehrer*innenbildung, Individuelle Förderung, Digitalisierung schulischer Bildung, insbesondere KI in der Schule

nadine.sonnenburg@tu-dortmund.de

Schneider, Elisa

Technische Universität Dortmund, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Internationalisierung und Europäisierung von schulischer Bildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Lehrer*innenbildung

elisa.schneider@tu-dortmund.de

Katrin Liebers und Margarete Götz

Praktiken der Internationalisierung als Professionalisierungsgewinn – Eine mikrohistorische Studie am Beispiel des Leipziger Lehrervereins (1906–1933)

Abstract

Der Beitrag widmet sich in historischer Absicht einer Professionalisierungsvariante, die noch vor der Gründung der Grundschule 1919 von engagierten Volksschullehrkräften initiiert und jahrzehntelang in eigenständigen Instituten betrieben wurde. Mit Fokus auf das in seiner Zeit weltbekannte Institut des Leipziger Lehrervereins, werden dessen Praktiken der Internationalisierung untersucht und deren Folgeeffekte für die Professionalisierung der Volksschul- und Grundschullehrkräfte aufgezeigt.

Keywords: Internationalisierung, Professionalisierung, Leipziger Lehrerverein

1 Einleitung

Das beginnende 20. Jahrhundert war weltweit von einer Wissenschaftseuphorie gekennzeichnet. In Deutschland wurden in den Jahren 1911 bis 1931 von der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft 32 Forschungsinstitute ergänzend zu den Universitäten eingerichtet, deren Wissenschaftler 15 Nobelpreise gewannen (Max-Planck-Gesellschaft, 2025). Ausgehend von Leipzig erfolgte in zahlreichen Universitäten die Einrichtung von Lehrstühlen und Laboren für experimentelle Psychologie. Mit Statistik und Intelligenzmessung standen international neue Werkzeuge zur Verfügung, die zu einer Ausdifferenzierung der Pädagogischen Psychologie führte, u. a. in die angewandte Kinderpsychologie, experimentelle Didaktik oder kontrollierte Unterrichtspraxis (Depaepe, 1993). Weitestgehend ausgeschlossen vom internationalen Aufschwung der Wissenschaft war in Deutschland die Volksschullehrerschaft. Ihre Ausbildung fand nach achtjährigem Volksschulbesuch in Lehrerseminaren statt und vollzog sich programmatisch unterhalb eines wissenschaftlichen Anspruchsniveaus. Das führte im Vergleich zu den universitär ausgebildeten Gymnasiallehrkräften zu erheblichen Professions-, Einkommens- und Prestigedefiziten. Bereits im 19. Jahrhundert forderten Lehrervereine eine wissenschaftliche Ausbildung für Volksschullehrkräfte, die sich jedoch erst im späten 20. Jahrhundert etablierte (Einsiedler, 2015; Sandfuchs, 2023; Vogt, 2019). Dennoch

sind im historischen Prozess Entwicklungen beobachtbar, mit denen Volksschullehrkräfte eigeninitiativ ihre Professionalisierung betrieben, indem sie Anschluss an zeitgenössische wissenschaftliche Erkenntnisse und Standards suchten. Das geschah in pädagogischen Instituten außerhalb der Universitäten, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts von Lehrervereinen gegründet wurden, u.a. in Leipzig, München, Berlin und Hamburg (Depaepe, 1993). Deren Mitglieder waren Lehrkräfte aus der Volksschulpraxis, die gemeinsam mit Vertretern der universitären Psychologie auf vielfältige Weise kooperierten, um die experimentelle Psychologie in der Volksschullehrerschaft zu verbreiten und eine experimentelle Pädagogik zu etablieren (Schlager, 1910). Auf das vom Leipziger Lehrerverein 1906 gegründete *Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie*, das als die „älteste deutsche Lehr- und Forschungsstätte seiner Art“ (Scheibner, 1916, S. 325) unter den zwölf Instituten in Deutschland galt, konzentriert sich diese mikrohistorische Studie. Ihr Fokus richtet sich auf die Praktiken der Internationalisierung und deren Folgeeffekte für die Professionalisierung der Volksschullehrerschaft.

2 Forschungsstand und Methodik

Zur Geschichte der Pädagogisch-Psychologischen Institute liegen einzelne ältere Forschungsarbeiten vor (u.a. Depaepe, 1993; Pehnke, 2011; Taubert-Striese, 1996). Eine jüngere historische Studie untersucht anhand internationaler Aktivitäten des Leipziger Instituts den Einfluss auf die Entwicklung diagnostischer Verfahren für die deutsche Volksschule (Liebers & Götz, 2026). Der Zusammenhang zwischen der Professionalisierung der Volksschullehrerschaft und der vom Leipziger Institut gepflegten Internationalisierung ist bislang kaum historisch erforscht. Das Quellenkorpus für die mikrohistorische Studie bildet die Schriftenreihe „Pädagogisch-Psychologische Arbeiten aus dem Institut des Leipziger Lehrervereins“ einschließlich der Jahresberichte aus den Jahren 1910 bis 1933 (24 Hefte) sowie zwei Jubiläumsberichte anlässlich des 20- bzw. 25-jährigen Bestehens des Instituts. Diese Quellen werden mittels einer historischen Dokumentenanalyse (Glaser, 2013) quellenkritisch für den Zeitraum von 1910 bis 1933 untersucht, der auch die Gründungsphase der Grundschule einschließt. Forschungsleitend sind dabei folgende Fragen: (1.) Welche Praktiken der Internationalisierung wurden im Leipziger Institut initiiert und gepflegt? (2.) Welche Folgen lassen sich aus den Praktiken für die Professionalisierung der Volksschullehrerschaft historisch nachweisen?

3 Ergebnisse

3.1 Praktiken der Internationalisierung

Im Quellenkorpus sind eine Reihe etablierter Praktiken einer Internationalisierung dokumentiert. Sie lassen sich auf der institutionellen Ebene und der Arbeitsebene verorten. Auf der ersten Ebene manifestiert sich die Internationalisierung in der Zahl der ausländischen Fördermitglieder des Instituts. Weist der Jahresbericht

1910 unter den 39 Fördermitgliedern zunächst zwei ausländische Personen aus (Schlager, 1910), so stammen zehn Jahre später von den mehr als 1200 Fördermitgliedern etliche aus der Tschechoslowakei, Österreich, Ungarn, den Niederlanden, Finnland sowie 45 aus Schweden (Schlager, 1920), darunter schwedische Universitäten, die deutsche Gesandtschaft in Stockholm sowie schwedische Ministerien, Verlage und Firmen. 1930 werden trotz Weltwirtschaftskrise Förderer aus Chile, Palästina, Schweden, Finnland und Böhmen aufgeführt (Otte, 1931). Damit erlangte das Institut eine nahezu weltweite Anerkennung, welche mit einem Prestigegewinn verbunden war, auch für die dort tätigen Volksschullehrkräfte.

Was die Arbeitsebene anbelangt, so zeigt die Auswertung der Quellen ein variationsreiches Spektrum an internationalen Aktivitäten. Vor allem in den Jahren von 1906 bis 1914 arbeiteten mehrere Doktoranden aus den USA, England und Russland unter der Leitung des Leipziger Universitätspsychologen Max Brahn am Institut. Ihre Forschungsarbeiten, etwa zu Aufmerksamkeitsformen im Kindesalter oder zur Kombinationsfähigkeit von Schulkindern, wurden in der institutseigenen Schriftenreihe in deutscher Sprache publiziert und waren damit für den wissenschaftlichen und pädagogischen Diskurs zugänglich. Daneben weilten Besucher*innen u.a. aus Polen, der Tschechoslowakei, Litauen, Bulgarien, Rumänien, Russland, Japan, China und Chile, oftmals im Auftrag ihrer Regierungen, zu Gastaufenthalten am Institut (Kießling, 1930; Schlager, 1910). Zudem wurde der wissenschaftliche Austausch mit der Universität Wisconsin (USA) sowie wissenschaftlichen Gesellschaften in Großbritannien und der Sowjetunion gepflegt (Kießling, 1929).

Zu den 315 Diskussions- und Vortragsabenden in den Jahren 1906 bis 1931 wurden namhafte Gastvortragende aus aller Welt eingeladen, u.a. aus den USA, Argentinien, England, Russland, Österreich und der Schweiz. Sie stellten Forschungen zu kinderpsychologischen und diagnostischen Fragen vor, informierten über ausländische Schulsysteme oder reformpädagogische Positionen (Schlag, 1931) und beförderten dadurch einen internationalen wissenschaftlichen Austausch und Transfer. Dazu trugen auch viele institutsinterne Veranstaltungen bei, in deren Rahmen regelmäßig internationale Forschungsbefunde und -methoden diskutiert wurden, so z. B. im Ausschuss für Begabungsforschung, der sich u.a. mit der französischen Testserie von Binet-Simon oder russischen Intelligenztests auseinandersetzte (Otte, 1931).

3.2 Professionalisierungsgewinn

Die Folgen der internationalen Aktivitäten des Leipziger Instituts auf die Professionalisierung der dort tätigen Lehrkräfte werden sichtbar, wenn man sich vergegenwärtigt, dass die Bindung an berufsrelevante Wissenschaften zu den typischen Merkmalen von Professionen gehört (Stichweh, 2013; Vogt, 2026). Dies gelang nicht nur durch die Kooperation mit den Vertretern der universitären Psychologie, die im Untersuchungszeitraum den „szientistische[n] Flügel der Reformpädagogik“ repräsentierten (Tenorth, 2010, S. 220), sondern mehr noch durch die vollzogene Internationalisierung. Der internationale Austausch mit wissenschaftlichen

Einrichtungen, die im Institut weilenden Gastwissenschaftler sowie die Rezeption internationaler Forschungsleistungen waren in der historischen Realität bei den Volksschullehrkräften mit einem wissenschaftlich fundierten Lernzuwachs auf einem internationalen Niveau verbunden. Belegt wird dieser Professionalisierungsgewinn durch die langjährige Schriftenreihe „Pädagogisch-psychologische Arbeiten aus dem Institut“, die erfolgten empirischen Untersuchungen sowie die darauf aufbauenden Testmaterialien. Diese stellten – speziell für die Grundschule – die historisch ersten wissenschaftlich begründeten Verfahren für die Einschulung, den Übergang in weiterführende Schulen sowie die Überweisung in Sonderschulen dar (Götz & Liebers, 2023). Zugleich flossen die internationalen Erkenntnisse in die zahlreichen Fortbildungskurse zur experimentellen Psychologie ein, die bis 1923 jährlich für mehr als 80 Leipziger Volksschullehrpersonen als *Einführungs- und Fortgeschrittenenkurse*, sowie Lehrpersonen aus ganz Sachsen als *Sommerkurse* durchgeführt wurden. Hinzu kamen regelmäßige wissenschaftliche *Junglehrerkurse* (Schlag, 1931). Dass mit dem Professionalisierungsgewinn für die Volksschullehrkräfte auch ein Prestigegewinn einherging, ist mehr als einsichtig bei einem Institut, das wissenschaftlich national wie auch international nachgefragt war und zeitgenössisch als weltbekannte Einrichtung galt (Ingenkamp, 1990).

4 Fazit und Ausblick

Im historischen Rückblick präsentiert sich ein dichtes Netz internationaler Praktiken, welches die Arbeit des Leipziger Instituts als eine wirkmächtige Professionalisierungsstrategie über Jahrzehnte prägte. Mit dieser erwarben die Volks- und Grundschullehrkräfte nicht nur berufsrelevante wissenschaftliche Erkenntnisgewinne, sondern wurden auch befähigt, mit den damaligen Mitteln exakter Forschung selbst wissenschaftsfundierte Leistungen auf einem Feld zu erbringen, das sich später als genuiner Bestandteil des grundschulpädagogischen Gegenstandsbereiches etablierte (Vogt, 2026). Welche Lektionen aus dem historischen Fallbeispiel für die gegenwärtige grundschulpädagogische Lehrerbildung lernbar sind, ist gerade in Zeiten, in denen die Wissenschaftlichkeit der grundschulpädagogischen Ausbildung bildungspolitisch bezweifelt wird, eine diskussionswürdige Frage.

Literatur

- Depaepe, M. (1993). *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940*. Deutscher Studienverlag.
- Einsiedler, W. (2015). *Geschichte der Grundschulpädagogik: Entwicklungen in Westdeutschland und in der DDR*. Klinkhardt.
- Glaser, E. (2013). Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Aufl., S. 365–378). Beltz Juventa.
- Götz, M. & Liebers, K. (2023). Die Begutachtung von Schulanfängerinnen und Schulanfängern mittels diagnostischer Verfahren (1920–1960). *Zeitschrift für Pädagogik*, 69(2), 200–212. <https://doi.org/10.3262/ZP2302200>

- Ingenkamp, K. (1990). *Pädagogische Diagnostik in Deutschland 1885-1932* (Bd. 1). Deutscher Studienverlag.
- Kießling, K. (1929). Jahresbericht 1927 und 1928. In M. Döring (Hrsg.), *Pädagogisch-Psychologische Arbeiten aus dem Institut des Leipziger Lehrervereins*. XVII. Band (S. 290–296). Verlag der Dürr'schen Buchhandlung.
- Kießling, K. (1930). Jahresbericht 1929. In F. Schlotte (Hrsg.), *Pädagogisch-Psychologische Arbeiten aus dem Institut des Leipziger Lehrervereins*. XVIII. Band (S. 192–197). Verlag der Dürr'schen Buchhandlung.
- Liebers, K. & Götz, M. (2026). Grundschulrelevante Diagnoseverfahren im internationalen Kontext. Eine historische Analyse (1910-1933). In P. Büker, R. Baar, V. Henke, A. Seifert & K. Velten (Hrsg.), *Internationalisierung in der Grundschulpädagogik: Konzepte, Befunde und Perspektiven im deutschsprachigen Diskurs* (S. 69–83). Klinkhardt.
- Max-Planck-Gesellschaft (2025). Chronik der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft. *Max-Planck-Gesellschaft*. <https://www.mpg.de/geschichte/kaiser-wilhelm-gesellschaft>
- Otte, A. (1931). Jahresbericht 1930. In F. Schlotte (Hrsg.), *Pädagogisch-Psychologische Arbeiten aus dem Institut des Leipziger Lehrervereins*. XIX. Band. 1. Teil (S. 47–52). Verlag der Dürr'schen Buchhandlung.
- Pehnke, A. (2011). Das Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie als wissenschaftlicher Pate für Versuchsschulklassen des Leipziger Lehrervereins. In D. Döring & J. Flöter (Hrsg.), *Schule in Leipzig: Aspekte einer achthundertjährigen Geschichte* (S. 219–244). Leipziger Universitätsverlag.
- Sandfuchs, U. (2023). Die Entwicklung des Grundschullehrerberufs. In M. Götz, S. Miller & M. Vogt (Hrsg.), *Ein Jahrhundert Grundschule: Zur Geschichte der Basisinstitution des Deutschen Bildungssystems* (S. 303–358). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31058-5>
- Scheibner, O. (1916). Das Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie des Leipziger Lehrervereins. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde*, 17, 325–331.
- Schlag, J. (1931). Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie. Abteilung des Leipziger Lehrervereins. 1906-1931. *Bericht zum 25-jährigen Bestehen des Instituts*.
- Schlager, P. (1910). Das Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie. In Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie des Leipziger Lehrervereins (Hrsg.), *Pädagogisch-Psychologische Arbeiten aus dem Institut des Leipziger Lehrervereins*. I. Band (S. V–XII). Alfred Hahns Verlag.
- Schlager, P. (1920). Passive Mitglieder (Förderer) des Instituts. In R. Schulze (Hrsg.), *Pädagogisch-Psychologische Arbeiten aus dem Institut des Leipziger Lehrervereins*. X. Band (Anhang). Verlag der Dürr'schen Buchhandlung.
- Stichweh, R. (2013). *Wissenschaft, Universität, Professionen: Soziologische Analysen* (2. Aufl.). transcript-Verlag.
- Taubert-Striese, A. (1996). *Der Leipziger Lehrerverein, ein bedeutender Vertreter der Reformpädagogik. Eine Studie zu seiner geschichtlichen Entwicklung, seinen pädagogischen Leistungen und seinen praktischen Erfolgen*. Peter Lang.
- Tenorth, H.-E. (2010). *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung* (5. Auflage). Juventa.
- Vogt, M. (2019). Die Professionalisierung von Grundschullehrkräften. In B. Dühlmeier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *100 Jahre Grundschule: Geschichte—Aktuelle Entwicklungen—Perspektiven* (S. 270–283). Klinkhardt.
- Vogt, M. (2026). Grundschulpädagogik und Research on Primary Education? Internationale Perspektiven und Vernetzungen als Herausforderung einer nachhaltigen Disziplinentwicklung. In P. Büker, R. Baar, V. Henke, A. Seifert, & K. Velten (Hrsg.), *Internationalisierung in der Grundschulpädagogik: Konzepte, Befunde und Perspektiven im deutschsprachigen Diskurs* (S. 50–68). Klinkhardt.

Autorinnen

Liebers, Katrin, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0001-9094-1629

Universität Leipzig, Professorin für Schulpädagogik des Primarbereichs

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: u.a. Schuleingangsdiagnostik, Formatives Assessment und historische Bildungsforschung

katrin.liebers@uni-leipzig.de

Götz, Margarete, Prof. (i.R.) Dr.

Universität Würzburg, ehemalige Inhaberin des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik

Forschungsschwerpunkte: u.a. historische Grundschulforschung, Schuleingangsforschung

margarete.goetz@uni-wuerzburg.de

2 Grundschule als sozialer, emotionaler und kultureller Lebensraum

2.1 Soziales Lernen, Beziehungsgestaltung und Unterrichtskultur

2.2 Kindliche Perspektiven, Werte und gesellschaftliche Herausforderungen

*Eva Gläser, Andrea Becher, Sarah Gaubitz
und Florian Schrumpf*

Soziales Lernen revisited – theoretische Ansätze, konzeptionelle Begründungen und empirische Befunde

Abstract

Im Beitrag werden die konzeptionellen Grundlagen des Sozialen Lernens in der Grundschule und insbesondere im Fach Sachunterricht vorgestellt und diskutiert. Es wird gezeigt, dass bildungspolitisch und fachdidaktisch seit den 1970er Jahren dessen übergreifende Bedeutung einerseits betont wird, andererseits aber dennoch konsistente Definitionen und umfassende didaktische Ansätze fehlen. Bedeutsam ist zudem, dass Soziales Lernen nicht wertneutral ist. Werte fungieren als zentrale Orientierungspunkte. Es wird veranschaulicht, wie Werte mit Sozialem Lernen lernförderlich verknüpft werden können. Anhand einer empirischen Lehrplananalyse wird erläutert, inwieweit bildungspolitische Vorgaben regel- und konformitätsorientierte oder reflexive, wertebasierte Lernansätze für das Fach Sachunterricht beinhalten. Zusammenfassend wird betont, dass Soziales Lernen fachdidaktisch stärker diskutiert und gefördert werden sollte.

Keywords: Soziales Lernen, Wertebildung, Sachunterrichtsdidaktik, Dokumentenanalyse

1 Soziales Lernen in der Grundschule – konzeptionelle Begründungslinien (Gläser, Becher)

Soziales Lernen wird sowohl aus bildungspolitischer als auch aus grundschulpädagogischer Perspektive seit Jahrzehnten als eine bedeutsame übergreifende Aufgabe betrachtet (Beck, 1978; Petillion, 1993). Es ist eine fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsaufgabe der Grundschule. Zudem ist Soziales Lernen im Unterrichtsfach Sachunterricht seit seiner bundesweiten Einführung im Jahr 1970 konzeptionell fachdidaktisch integriert (Goll, 2023; Schrumpf, 2022). Diesen beiden langjährigen didaktischen Traditionen steht entgegen, dass bislang nur bedingt Diskussionen über bisherige und aktuelle Konzeptionen sowie über notwendige konzeptionelle Abgrenzungen geführt wurden. Dabei ist die Liste der Bildungsziele und -inhalte, die mit dem Sozialen Lernen in der Grundschule verbunden

werden, lang und äußerst divergent. Unter anderem werden Kooperationsfähigkeit und Konfliktbewältigung, Toleranz und Empathie angeführt, zudem werden auch Bezüge zu gesellschaftlicher Heterogenität bzw. Differenz, zu personaler Gewalt in und außerhalb von Schulen benannt und ebenso die Ausbildung von sozialen Kompetenzen für ein demokratisches Miteinander (Brügelmann, 2020). Offen bleibt, welche grundlegenden konzeptionellen Perspektiven auf Soziales Lernen vorliegen, welche didaktischen Ansätze sich in den letzten Jahrzehnten entwickelten und wie inhaltliche Schwerpunkte bzw. Abgrenzungen begründet werden können. Diese relevanten offenen Fragestellungen werden im Folgenden thematisiert, um erste Hinweise für eine zeitgemäße Grundschulbildung aufzuzeigen und zu begründen.

Eine fast 60 Jahre andauernde Auseinandersetzung mit dem Begriff, den Zielsetzungen und Begründungen kann für den Grundschul- und den Sachunterricht in Bezug auf das Soziale Lernen aufgezeigt werden. Seit den 1970er Jahren wurden mit Begründung der modernen Grundschule bzw. des neuen Schulfachs Sachunterricht Diskussionen über die konzeptionelle Ausrichtung des Sozialen Lernens geführt, wobei die Notwendigkeit nie in Frage gestellt wurde. So betonte Bönsch (1978, S. 3) Ende der 1970er Jahre: „Der Begriff ‚Soziales Lernen‘ ist gängige Münze geworden.“ Jahrzehnte später bekräftigen Beutel und Beutel (2022, S. 198): „In der Grundschule [...] wird soziales Lernen als grundlegende pädagogische Aufgabe gesehen.“ Die Notwendigkeit des Sozialen Lernens wird seit Jahrzehnten ähnlich begründet, u.a. wird Bezug auf das lebensweltliche Aufwachsen von Kindern genommen, das auch durch Krisen und gesellschaftliche Umbrüche geprägt wird, aber auch Verbindungen zu wirtschaftlichen Kontexten wie Wettbewerb oder beruflichen Chancen werden hergestellt.

Soziale Erziehung wird seit den 1970er Jahren teils synonym, teils in Abgrenzung zu Sozialem Lernen und Sozialerziehung verwendet. Eine umfassende begriffliche Klärung führte Kiper (2011, S. 32) aus: Demnach wird seit über 50 Jahren „Sozialerziehung zunehmend als Lernen verstanden [...], nämlich als Reflektieren über Werte und Normen, als Auseinandersetzung mit Formen des Zusammenlebens und seiner Ausgestaltung, als Problemlösen, als Argumentieren im Diskurs und beim Aushandeln und als Erwerb der Fähigkeit zum sozialen Handeln.“

Für die Fachdidaktik Sachunterricht ist eine gesonderte Auseinandersetzung erkennbar. Zwei Sichtweisen sind zentral: Soziales Lernen ist das „Erlernen sozialer Regeln und Verhaltensweisen, mit denen die soziale Integration gelingen kann, insbesondere das Zusammenleben mit anderen im Nahbereich“ (Richter, 2005, S. 163). Während Soziales Lernen hier nur im „Nahbereich“ des sozialen Miteinanders verortet wird, erkennen Goll und Goll (2023, S. 14) einen sozialwissenschaftlich integrativen Ansatz: „Soziales Lernen umfasst mehr als Sozialerziehung: Es geht u.a. von soziologischen Fragestellungen aus und muss damit auch entsprechendes Methodenrepertoire in den Unterricht einbeziehen. Mindestens aber geht es um die Reflexion von sozialem Verhalten, nicht allein um dessen Einübung.“

Im Folgenden erörtert daran anknüpfend Sarah Gaubitz, inwiefern Werte und Normen bedeutsam für Soziales Lernen sind und wie sie je nach konzeptionellem Zugang vermittlungs- oder reflexionsorientiert genutzt werden. Florian Schrupp zeigt anschließend auf, ob bzw. wie Soziales Lernen bildungspolitisch für das Unterrichtsfach Sachunterricht aktuell gerahmt wird.

2 Werte und Soziales Lernen in der Grundschule – eine theoretische Begründung (Gaubitz)

Angesichts aktueller gesellschaftlicher Krisen und weitverbreiteter Verunsicherungen erfährt Soziales Lernen eine verstärkte Aufmerksamkeit. Studien zeigen, dass insbesondere junge Menschen zwar ein hohes Interesse an gesellschaftlichen und politischen Fragen aufweisen, zugleich jedoch eine wachsende Diskrepanz zwischen der Bereitschaft zum Engagement und tatsächlicher Beteiligung besteht (Vodafone Stiftung, 2024). Soziales Lernen bietet vor diesem Hintergrund Möglichkeiten, Kinder frühzeitig zu stärken und sie dazu zu befähigen, das soziale Miteinander bewusst wahrzunehmen und zu gestalten (Goll, 2023, S. 73). Entsprechend wird die bewusste Gestaltung sozialer Beziehungen bildungspolitisch verstärkt eingefordert und als Voraussetzung einer zukunftsorientierten Grundschulbildung verstanden, die Kinder zur aktiven Mitgestaltung der Gesellschaft befähigt (vbw, 2024, S. 93–115).

Die Grundschule eröffnet einen komplexen sozialen Erfahrungs- und Handlungsraum, in dem Kinder nicht nur fachliche Basiskompetenzen erwerben, sondern zugleich in ihrer sozialen und personalen Entwicklung gestärkt werden können. In bildungspolitischen Dokumenten wird betont, dass die Förderung sozialer Kompetenzen ebenso grundlegend ist wie fachliches Lernen. So beschreibt die Kultusministerkonferenz (KMK, 2024, S. 7–8) die Grundschule ausdrücklich als Ort, an dem Kinder lernen, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, Empathie zu entwickeln und das Zusammenleben in einer demokratischen Gemeinschaft aktiv mitzugestalten. Im Folgenden wird die Bedeutung von Werten im Rahmen Sozialen Lernens theoretisch begründet und herausgearbeitet, warum Soziales Lernen in der Grundschule notwendigerweise auf Werte bezogen ist und welche theoretischen Perspektiven diesen Zusammenhang tragen. Dafür wird zunächst zwischen unterschiedlichen Lesarten Sozialen Lernens unterschieden, da diese mit verschiedenen Werteverständnissen verbunden sind. Darauf aufbauend wird geklärt, was Werte umfassen und auf welchen Ebenen sie als Orientierungsdirektive wirken.

In der Fachliteratur wird hervorgehoben, dass Soziales Lernen nicht wertneutral ist, sondern notwendigerweise normativ gerahmt wird. Becker beschreibt Soziales Lernen als „wertebesetzt“, da es stets mit der Vermittlung, Aushandlung und Reflexion von Werten verbunden ist (Becker, 2008, S. 98). Je nach Verständnis von Sozialem Lernen fließen Werte jedoch auf unterschiedliche Weise in den Unterricht ein. Während ein normativ-programmatisches Verständnis auf die Einübung sozial erwünschter Verhaltensweisen und die Vermittlung vorgegebener Werte

abzielt, versteht ein deskriptiv-reflexives Verständnis Soziales Lernen als Lernen über soziale Zusammenhänge. In diesem Verständnis werden gesellschaftliche Strukturen, Normen und Machtverhältnisse kritisch betrachtet und in ihrer Bedeutung für das soziale Miteinander reflektiert (Goll, 2023, S. 74–75; Schrumpf, 2022, S. 80–84). Werte fungieren in beiden Lesarten als zentrale Orientierungsdirektiven. Philosophisch betrachtet sind Werte handlungsleitende Bezugspunkte, die Sinn stiften und Entscheidungen in komplexen Situationen ermöglichen (Höffe, 2023, S. 344). Soziologisch übernehmen Werte eine integrative Funktion, indem sie kollektive Orientierungen bereitstellen und sozialen Zusammenhalt fördern können, zugleich aber auch Konfliktpotenziale in sich tragen (Kluckhohn, 1951, S. 399). Aus psychologischer Perspektive zeigen sich Werte als individuell priorisierte, jedoch kulturell eingebettete Orientierungsmuster, die stets in Beziehung zueinanderstehen (Schwartz, 1992). Diese Mehrdimensionalität verdeutlicht, dass Werte sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Bezugspunkte Sozialen Lernens darstellen.

Für das Soziale Lernen in der Grundschule bedeutet dies, dass Werte entweder im Modus der Vermittlung oder der Reflexion thematisiert werden können. Diese Unterscheidung lässt sich mit der Differenzierung zwischen materialer und formaler Wertebildung fassen (Gaubitz & Gläser, 2013, S. 144–146). In der pädagogischen Praxis sind beide Zugänge eng miteinander verschränkt, wobei die Art der Thematisierung maßgeblich die Zielsetzungen Sozialen Lernens prägt. Sliwka (2004, S. 5–11) liefert einen zentralen Bezugspunkt für die theoretische Begründung der Thematisierung von Werten im Sozialen Lernen, indem sie hervorhebt, dass Soziales Lernen dann wirksam ist, wenn Urteilsfähigkeit, Reflexion und praktische Erfahrung miteinander verbunden werden. Diese Verbindung ist zentral für die Frage, wie Grundschulbildung Kinder auf komplexe gesellschaftliche Herausforderungen vorbereitet und ihnen Handlungssicherheit sowie Partizipationsmöglichkeiten eröffnet. Es wird deutlich, dass die Thematisierung von Werten im Rahmen Sozialen Lernens nicht additiv erfolgt, sondern eine theoretisch begründbare Voraussetzung für eine zukunftsorientierte Grundschulbildung darstellt. Im nächsten Schritt wird daher untersucht, inwiefern Soziales Lernen in den Sachunterrichtslehrplänen berücksichtigt wird.

3 Soziales Lernen in Sachunterrichtslehrplänen der Bundesrepublik (Schrumpf)

Lehrpläne für die (Grund-)Schule sind rechtsverbindliche Dokumente und bündeln zeitgenössische Erziehungsvorstellungen, wissenschaftliche Erkenntnisse sowie politische Positionen (Liebers & Neuhaus-Simon, 2024). Sie besitzen sowohl eine Legitimationsfunktion gegenüber einer kritischen Öffentlichkeit als auch eine Orientierungsfunktion für in Schulen tätige Lehrpersonen, die sich bei der Ausgestaltung ihres Unterrichts auf Lehrpläne berufen können (Vollstädt, 2003, S. 195). In seiner Analyse bundesrepublikanischer Lehrpläne erkannte Bönsch bereits 1978 Bezüge zum Sozialen Lernen im Rahmen des Fachs Sachunterricht. Seine

Studie untersuchte, welche Zielvorstellungen in den Lehrplänen artikuliert wurden und mit welchen Inhalten Soziales Lernen thematisiert werden sollte. Ein konsistentes konzeptionelles Verständnis Sozialen Lernens ist nach Bönsch (1978, S. 17) angesichts widersprüchlicher Bezugnahmen nicht erkennbar. Neuere Studien, die kompetenzorientierte Sachunterrichtslehrpläne in Bezug auf das Soziale Lernen analysieren, fehlen bislang. Um bildungspolitische Rahmungen des Sozialen Lernens für das Fach Sachunterricht auch aktuell zu erkennen – angesichts der Vielfalt an Deutungen des Begriffs des Sozialen Lernens, v.a. in Bezug auf seine inhaltliche Ausrichtung (Goll, 2023) ist dieses erschwert –, erscheint eine erneute Analyse des „kulturellen Wissens“ sowie der „ein- und ausgeschlossenen Inhalte“ (Terhart, 2021, S. 149) von Lehrplänen besonders relevant. Die im Folgenden dargestellte Studie untersucht daher bildungspolitische Bezugnahmen zum Sozialen Lernen in den Lehrplänen für das Fach Sachunterricht der 16 Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland. Die Dokumente wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (Mayring & Fenzl, 2022), wobei sowohl deduktiv als auch induktiv am Material entwickelte Kategorien zur Anwendung kamen. Relevant waren Textstellen, in denen das Lemma *sozial* in unterschiedlichen Wortformen und Kombinationen auftrat. Analysiert wurden inhaltliche Bezüge in den programmatischen und fachlichen Teilen aller Sachunterrichtslehrpläne (Scholl, 2009). Die programmatischen Teile leiten in der Regel mit allgemeinen Ausführungen zum Bildungsauftrag der Schule sowie der Beschreibung relevanter überfachlicher Kompetenzen ein. Die fachlichen Teile formulieren fachspezifische Kompetenzen, für das Fach Sachunterricht sind diese häufig orientiert am Perspektivrahmen der GDSU (2013).

Auch ca. 50 Jahre nach der Studie von Bönsch (1978) weisen Lehrpläne für den Sachunterricht kein konsistentes konzeptionelles Verständnis für das Soziale Lernen auf. Einerseits ist den identifizierten Textstellen immer noch ein sozialerzieherisches Verständnis von Sozialem Lernen inhärent, das vorrangig schulischen Handlungslogiken und Konformitätserwartungen Rechnung trägt, denn allein in neun Lehrplänen steht in den programmatischen, fächerübergreifenden Abschnitten die Förderung sozialer Kompetenzen im Fokus, womit Soziales Lernen häufig auf ein bloßes Einüben von „Regeln und Normen des sozialen Miteinanders“ (SMK, 2019, S. 8) im schulischen Kontext reduziert wird. Andererseits lässt sich in den fachspezifischen Ausführungen der Lehrpläne auch eine fachdidaktische Anbindung an das Fach Sachunterricht rekonstruieren. Die vielfältigen inhaltlichen Bezüge, die in insgesamt 22 induktiv entwickelten Codes zusammengefasst werden konnten, unterstreichen beispielsweise als Zielsetzung eine „reflektierte und bewusste Gestaltung sozialer Beziehungen“ (MBWWK, 2006 & 2015, S. 11) oder betonen die Thematisierung von Konsumgütern „als Mittel der sozialen Verständigung“ (S. 13). Die inhaltliche Verknüpfung von Konsum und sozialen Auseinandersetzungen ist zudem anschlussfähig an aktuelle Überlegungen zur ökonomischen Bildung (Gläser, 2022). Zugleich konnten auch Bezüge zum Sozialen Lernen identifiziert werden, die inhaltlich hinter gegenwärtige Konzeptionen – etwa zur Mobilitätsbildung (Skorsetz et al., 2023) – zurückfallen, da sie ein affirmatives Trai-

ning, „soziale[r] Regeln und Normen im Straßenverkehr“ (TMBJS, 2015, S. 24) in einen anderen sozialen Erfahrungsraum verlagern. Weitere Verweise auf soziale Aspekte finden sich auch in Passagen, die der naturwissenschaftlichen Bildung, dem historischen Lernen sowie weiteren Themenbereichen zugeordnet werden können (siehe z. B. TMBJS, 2015, S. 17; MBWWK, 2006 & 2015, S. 28).

Die Analyse der Lehrpläne verdeutlicht, dass Soziales Lernen grundsätzlich konzeptionell tragfähig in fachdidaktische Perspektiven und Inhalte des Sachunterrichts integriert werden kann. Künftige Lehrplanrevisionen sollten dieses Potenzial auch auf weitere Themenbereiche ausweiten, in denen Soziales Lernen bislang überwiegend auf das Einüben sozialverträglicher Verhaltensweisen verkürzt bleibt. Da Lehrpläne politische und wissenschaftliche Positionen „kanonisieren“ (Liebers & Neuhaus-Simon, 2024, S. 392), sollten auch fachdidaktische Diskussionen soziale Aspekte ihrer jeweiligen Themenbereiche wieder stärker in den Fokus rücken.

Zusammenfassend kann grundlegend zudem festgehalten werden, dass die Aussage aus dem Jahr 2011, Soziales Lernen stelle „keinen integralen Bestandteil von Schule und Unterricht“ dar (Limbourg & Steins, 2011, S. 12), inzwischen als widerlegt eingestuft werden kann.

Literatur

- Beck, G. (1978). Soziales Lernen – ein „fachdidaktischer“ Trendbericht. In D. Bolscho & D. Haarmann (Hrsg.), *Handeln und Erkennen im Sozialbereich. Soziales Lernen Sachunterricht. Richtlinien – Konzepte – Beispiele – Materialien* (S. 26–38). Arbeitskreis Grundschule eV.
- Becker, G. (2008). *Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördern: Ein Überblick über schulische Förderkonzepte*. Beltz.
- Beutel, S.-I. & Beutel, W. (2022). Soziales Lernen. In I. Baumgardt & D. Lange (Hrsg.), *Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule* (S. 196–204). Bundeszentrale für politische Bildung. https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/SR10777_Young-Citizens_ba.pdf
- Bönsch, M. (1978). Soziales Lernen im Sachunterricht der Grundschule: Eine Analyse der Richtlinien in den Bundesländern. Aus Politik und Zeitgeschichte, B 19/78 (13. Mai 1978), 3–19.
- Brügelmann, H. (2020). *Grundschule als demokratischer Lern- und Lebensraum. Ein Forschungsbericht über soziales Lernen und politische Bildung von Kindern. Eine Expertise für das Deutsche Jugendinstitut*. Deutsches Jugendinstitut. <https://doi.org/10.25656/01:28124>
- Gaubitz, S. & Gläser, E. (2013). Wertebildung im Sachunterricht – vielperspektivisch und fächerübergreifend. In M. Blasberg-Kuhnke, E. Gläser, R. Mokrosch, S. Müller-Using & E. Naurath (Hrsg.), *Wie sich Werte bilden. Fächerübergreifende und fachspezifische Werte-Bildung* (S. 135–150). V&R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737001304.141>
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht* (vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Klinkhardt.
- Gläser, E. (2022). Ökonomische Aspekte. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (3. überarb. Aufl.; S. 169–173). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838588018>
- Goll, E. M. (2023). Soziales Lernen. In E.-M. Goll & T. Goll (Hrsg.), *Grundlagen zur Didaktik des gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts* (S. 73–82). Wochenschau.
- Goll, E.-M. & Goll, T. (2023). Grundlagen zur Didaktik des gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts – eine Einführung in Inhalt und Struktur des Buches. In E.-M. Goll & T. Goll (Hrsg.), *Grundlagen zur Didaktik des gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts* (S. 11–18). Wochenschau.

- Höffe, O. (2023). *Lexikon der Ethik* (8., überarb. u. erw. Aufl.). C. H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406801006>
- Kiper, H. (2011). Soziales Lernen, soziale Kompetenz, Sozialerziehung – Versuch einer begrifflichen Klärung. In M. Limbourg & G. Steins (Hrsg.), *Sozialerziehung in der Schule* (S. 31–54). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93323-8_2
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value-orientations in the theory of action. In T. Parsons & E. Shils (Eds.), *Toward a general theory of action* (pp. 388–433). Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674863507.c8>
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2024). *Vereinbarung zur Arbeit in der Grundschule* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.03.2024). Sekretariat der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2024/2024_03_15-Vereinbarung-Grundschule.pdf
- Liebers, K. & Neuhaus-Simon, E. (2024). Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. vollst. überarb. u. erw. Aufl.; S. 391–401). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838588360>
- Limbourg, M. & Steins, G. (2011). Sozialerziehung in der Schule. In M. Limbourg & G. Steins (Hrsg.), *Sozialerziehung in der Schule*. (S. 11–28). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93323-8_2
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (3. Aufl.; S. 691–706). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4>
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz (MBWWK) (2006 & 2015). *Rahmenplan Grundschule: Teilrahmenplan Sachunterricht*. Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend. https://bildung.rlp.de/fileadmin/user_upload/grundschule.bildung.rlp.de/Rechtsgrundlagen/Rahmenplaene/TRP_Sachunterricht_f_Bildungsserver__2_.pdf
- Petillon, H. (1993). *Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes*. Beltz.
- Richter, D. (2005). *Sachunterricht Ziele und Inhalte. Ein Lehr- und Studienbuch zur Didaktik* (2. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Scholl, D. (2009). *Sind die traditionellen Lehrpläne überflüssig? Zur lehrplantheoretischen Problematik von Bildungsstandards und Kernlehrplänen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91222-6>
- Schrumpf, F. (2022). *Kinder thematisieren Differenz Erfahrungen: Eine rekonstruktive Studie unter besonderer Berücksichtigung der Sachunterrichtsdidaktik und des Sozialen Lernens*. Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-39651-0>
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2, pp. 1–65). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)
- Skorsetz, N., Röhl, V., Bonanati, M., Stiller, J., Miehle, L., Pech, D., Schwedes, O. & Kucharz, D. (2023). Die Rolle der Verkehrssicherheit in einer vielperspektivischen Mobilitätsbildung. In M. Haider, R. Böhme, S. Gebauer, C. Gößinger, M. Munser-Kiefer & A. Rank (Hrsg.), *Nachhaltige Bildung in der Grundschule* (S. 253–260). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6035>
- Sliwka, A. (2004). *Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde*. BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. <https://doi.org/10.25656/01:258>
- Staatsministerium für Kultus Freistaat Sachsen (SMK) (2019). *Lehrplan Grundschule Sachunterricht. Sächsisches Staatsministerium für Kultus*. <https://www.schulportal.sachsen.de/lplandb/lehrplan/file/80/2DYw4je6s74vCaxRHqx6>
- Terhart, E. (2021). Zukunftsthemen der Schulforschung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 18, 147–175.

- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (TMBJS) (2015). *Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang Grundschule: Heimat- und Sachkunde*. https://www.schulportal-thueringen.de/tip/resources/medien/13947?dateiname=lp_HSK_2015.pdf
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (2024) (Hrsg.). *Bildung und sozialer Zusammenhalt. Gutachten*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830998709>
- Vodafone Stiftung (2024). *Junge Stimmen, starke Wirkung? Wie Jugendliche Freiheit in unserer Gesellschaft erleben*. Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH. <https://www.vodafone-stiftung.de/junge-stimmen-starke-wirkung/>
- Vollstädt, W. (2003). Steuerung von Schulentwicklung und Unterrichtsqualität durch staatliche Lehrpläne? In H.-P. Füssel & P. M. Roeder (Hrsg.), *Recht – Erziehung – Staat* (S. 194–214). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:3966>

Autor*innen

Gläser, Eva, Prof. Dr.

ORCID: 0009-0007-7750-1013

Universität Osnabrück, Professorin für Sachunterricht

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Politische Bildung und Historisches Lernen in der Grundschule, Lernaufgaben in didaktischen Medien und Materialien, Lernvoraussetzungen zu sachunterrichtsrelevanten Themen, Soziales Lernen im Sachunterricht
eglaser@uos.de

Becher, Andrea, Prof. Dr.

ORCID: 0009-0006-6783-9507

Universität Paderborn, Professorin für Sachunterrichtsdidaktik, Lernbereich Gesellschaftswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Politische Bildung, historisches Lernen und Holocaust Education in der Grundschule, Lernaufgaben in fachdidaktischen Medien und Materialien, Schülervorstellungen zu Themen des Sachunterrichts, Lehrkräfteprofessionalisierung im Kontext von Sachunterricht und seiner Didaktik
abecher@mail.upb.de

Gaubitz, Sarah, Prof. Dr.

ORCID: 0009-0004-8862-0550

Universität Hildesheim, Professorin für Didaktik des Sachunterrichts

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Wertebildung, Futures Literacy, Erklärvideos im Sachunterricht
gaubitz@uni-hildesheim.de

Schrumpf, Florian, Jun.-Prof. Dr.

ORCID: 0009-0008-9681-5314

Universität Osnabrück, Juniorprofessor für Sachunterricht

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Heterogenität im Sachunterricht; Soziales Lernen im Sachunterricht; Digitale Bildung, Schwerpunkt: Thematisierung von Desinformationen im Sachunterricht, Rekonstruktive Kindheitsforschung
florian.schrumpf@uni-osnabrueck.de

Stefanie Bosse, Christina Cornelius und Nadine Spörer

Praktikumsbeobachtungen von Lehramtsstudierenden zu pädagogischen Beziehungen und ihre Kompetenz, (verletzendes) Lehrkraftverhalten professionell zu thematisieren

Abstract

Die Studie betrachtet die Kompetenz von Lehramtsstudierenden, berufsrelevante Themen, Beobachtungen von pädagogischen Beziehungen sowie zu verletzendem Lehrkraftverhalten im Praktikum mit Lehrkräften zu besprechen. Wenngleich Studierende erkennen, dass sich verletzendes Lehrkraftverhalten negativ auf pädagogische Beziehungen auswirkt, führt die Expert*innen-Noviz*innen-Hierarchie dazu, dass sich die Studierenden Gespräche mit den beobachteten Lehrkräften weniger zutrauen. In dieser Studie wurden daher $N = 42$ Studierende der Primarstufe vor und nach ihrem ersten Schulpraktikum befragt, inwiefern sie sich trauen, ebensolche Gespräche zu führen. Als Interventionsmaßnahme fand eine praktikumsbegleitende Lehrveranstaltung mit Inputphasen und Gesprächsübungen statt. Die Ergebnisse zeigten zwar einen Anstieg in der Gesprächsbereitschaft der Studierenden im Hinblick auf zukünftige Praxisphasen, verdeutlichten jedoch, dass diese Kompetenz während des ersten Praktikums noch wenig ausgeprägt ist. Daraus ergibt sich die Forderung, in der universitären Ausbildung stärker auf diese Kompetenzentwicklung einzuwirken.

Keywords: Praxisphasen, Lehramtsstudierende, Pädagogische Beziehungen

1 Theoretischer und empirischer Hintergrund

Mit dem Beginn des Studiums entwickeln angehende Lehrkräfte ihre professionellen Handlungskompetenzen (Baumert & Kunter, 2011), unterstützt auch durch praktische Lerngelegenheiten (KMK, 2004; SWK, 2023). Die ersten Praxisphasen helfen, die Berufsanforderungen einzuschätzen und Erfahrungen zu pädagogisch-didaktischen Unterrichtsgestaltungen zu sammeln. In dieser Zeit ist die wahrgenommene Hierarchie der Studierenden als Noviz*innen gegenüber den Lehrkräften als Expert*innen besonders ausgeprägt (Arnold et al., 2010). Der Fokus früher begleiteter Praxisphasen liegt folglich vor allem auf der Beobachtung der

Lehrkräfte, wie diese den Unterricht organisieren und pädagogische Beziehungen gestalten. Pädagogische Beziehungen werden sichtbar in Interaktionen zwischen Lehrkraft und Schüler*innen. Sie gelten als Basis für gelingende Lehr-Lern-Prozesse, für das Wohlbefinden und die psychische Gesundheit von Lehrenden und Lernenden (Helsper & Hummrich, 2009; Scherzinger & Wettstein, 2022). Gleichwohl besteht eine Asymmetrie in der Beziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden. Hinzu kommt bei den Lehrkräften ein Spannungsfeld zwischen ihrer Zuwendung zu den Lernenden und ihrer Distanzierungsfähigkeit (Böhle et al., 2012). Wenngleich die Distanzierungsfähigkeit eine für die Lehrkräftegesundheit notwendige Kompetenz darstellt, kann sie dazu führen, dass sich Lehrkräfte unangemessen gegenüber den Lernenden verhalten, zum Beispiel um ihre eigenen Zeitressourcen zu schonen.

Die empirische Studienlage zur Qualität von pädagogischen Beziehungen ist eher spärlich. Ältere Studien beschreiben verletzendes Lehrkraftverhalten als Tabuthema, das dennoch häufig vorkommt (Krumm, 2003; Krumm & Eckstein, 2002). Dies bestätigt die INTAKT-Studie von Prengel et al. (2016). Aus dieser Studie konnten zudem zahlreiche Formen der Anerkennung und Verletzung von Lehrkräften ermittelt werden (Prengel et al., 2016; Tellisch, 2015). Unter der Prämisse, dass sich einige Lehrkräfte absichtlich fehlverhalten (Piezunka, 2023), kann auch von teacher-bullying gesprochen werden, das laut dem Review von Gusfre et al. (2022) überwiegend vor der gesamten Klasse stattfindet.

2 Ableitung des Forschungsinteresses

Es ist davon auszugehen, dass auch Studierende anerkennendes und verletzendes Lehrkraftverhalten im Praktikum beobachten. Gerade am Studienanfang fällt es ihnen schwer, die Beobachtungen mit den Lehrkräften zu besprechen, insbesondere dann, wenn sie Lernende beschämen, bloßstellen oder anderweitig problematisch behandeln. Obwohl den Studierenden Formen von Anerkennung und Verletzung bewusst sind, ist zu vermuten, dass sie aufgrund der Hierarchieunterschiede zur beobachteten Lehrkraft ein Gespräch eher vermeiden. Da bislang keine Studien dazu bekannt sind, ob Studierende ihre (verletzenden) Beobachtungen mit den Lehrkräften besprechen und wie diese Kompetenz gefördert werden kann, ergeben sich folgende Fragestellungen: (1) Welche Formen der Anerkennung und Verletzung beobachten die Studierenden? (2) Inwiefern kann eine seminaristische Intervention Studierende dazu ermutigen, (verletzende) Praktikumsbeobachtungen bei Lehrkräften anzusprechen?

3 Methode

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden $N = 42$ Lehramtsstudierende des Studiengangs Primarstufe an der Universität Potsdam vor (t_1) und nach (t_2) ihrem ersten Schulpraktikum befragt. Die Studierenden waren $M = 20.83$ ($SD = 3.07$) Jahre alt, größtenteils im 2. Fachsemester ihres Bachelorstudiums und 76 % waren

weiblich. Der neu entwickelte Fragebogen listete zu t1 Aspekte zu allgemeinen Bereichen des Lehrkraftberufs (z.B. „Umgang mit Eltern“) und zu verletzenden Handlungsweisen (z.B. „wenn die Lehrkraft ein weinendes Kind nicht tröstet“) auf, bei denen die Studierenden auf einer 10-stufigen Skala eingeschätzt haben, ob sie sich zutrauen würden, dies bei den Lehrkräften anzusprechen. In der Befragung zu t2 wurden dieselben Items in Bezug auf zukünftige Praktika eingesetzt. Unterschiede sollten über t-Tests ermittelt werden. Zusätzlich wurde erfragt, ob die Studierenden verschiedene Formen der Anerkennung (z.B. „erbrachte Leistungen positiv kommentiert“) und Verletzung (z.B. „ein Kind bloßgestellt“) beobachtet und bei ihren Lehrkräften angesprochen haben.

Zwischen den Befragungen fand ein Praktikum statt, das zehn Hospitationstage (immer mittwochs) an einer Brandenburger Grundschule umfasste. Außerdem wurde das Praktikum durch eine Lehrveranstaltung begleitet. Jeweils zu Beginn einer Seminarsitzung fand ein „Praktikumstalk“, zunächst in einer kleinen Gruppe und danach im Plenum statt, bei dem über Themen des jeweiligen zurückliegenden Praktikumstages gesprochen wurde. Ergänzend gab es eine eigene Sitzung zum Thema pädagogische Beziehungen. Zentraler Bestandteil waren die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen. Hierbei handelt es sich um zehn Leitlinien für pädagogisch tätige Erwachsene, die als professionelle Selbstverpflichtung zur Reflexion des eigenen Handelns anregen sollen (Deutsches Institut für Menschenrechte et al., 2017). In einer weiteren Seminarsitzung wurde besprochen, wie ein schwieriges Gespräch mit einer Lehrkraft ablaufen könnte. Ein Informationsflyer „Wie kommuniziere ich meine Erfahrungen?“ ergänzte die vorab genannten Interventionsmaßnahmen.

4 Ergebnisse

Die erste Fragestellung betraf verschiedene Formen der Anerkennung und Verletzung, die die Studierenden im Praktikum beobachtet haben. Es wurden zahlreiche anerkennende Verhaltensweisen beobachtet. Die häufigsten Formen, die von mehr als 92 % der Studierenden beobachtet wurden, bezogen sich darauf, dass die Lehrkräfte sich fürsorglich gegenüber den Kindern verhalten, diese positiv angesprochen, den Kindern zugehört und ihre Sorgen ernst genommen, erbrachte Leistungen positiv kommentiert sowie den Kindern sinnvolle Grenzen gesetzt haben. Ca. ein Drittel der Studierenden hat diese Beobachtungen bei den Lehrkräften tatsächlich angesprochen. Verletzende Verhaltensweisen wurden selten beobachtet (ca. 10 %). So haben Lehrkräfte erbrachte Leistungen oder Verhalten von Kindern verletzend kritisiert, ein Kind über einen längeren Zeitraum ignoriert oder dritten Personen gegenüber in Anwesenheit eines Kindes negativ über dieses gesprochen. In den meisten Fällen wurden die verletzenden Beobachtungen gar nicht mit der Lehrkraft besprochen. Zwei Ausnahmen bildeten Situationen, in denen Kinder angeschrien oder beleidigt wurden sowie ein weinendes Kind nicht getröstet wurde. Dies wurde jeweils von 7 % der Studierenden angesprochen.

Die zweite Fragestellung überprüfte, inwiefern die Studierenden bereit wären, verschiedene Aspekte bei den Lehrkräften anzusprechen. Die Ergebnisse zeigten signifikante Mittelwertzuwächse auf nahezu allen Items (s. Tab. 1). Der Mut für zukünftige Praxisphasen (verletzendes) Lehrkraftverhalten anzusprechen, ist durch die intervenierenden Maßnahmen angestiegen. Die Effektstärken (d) fielen durchgehend hoch aus, sodass die Zuwächse auch praktisch bedeutsam waren.

Tab. 1: Mittelwertveränderungen im Verlaufe des Praktikums

Würden Sie sich trauen mit der Lehrkraft über folgende Dinge zu sprechen?	M_{t1} (SD)	M_{t2} (SD)	t	p	$ d $
Persönliche Entwicklungsmöglichkeiten im Beruf	8.29 (1.57)	9.14 (1.07)	-3.77	<.001	.58
Umgang mit Eltern	8.03 (1.48)	9.18 (1.01)	-3.22	.001	.51
Umgang mit Belastungen	7.56 (1.75)	8.68 (1.47)	-4.12	<.001	.66
Stimmung im Kollegium	6.22 (2.37)	8.02 (1.74)	-4.86	<.001	.76
..., wenn die Lehrkraft eine innovative Unterrichtsmethode verwendet.	8.38 (1.71)	8.95 (1.55)	-2.68	.005	.41
..., wenn die Lehrkraft eine langweilige Unterrichtsmethode verwendet.	4.76 (1.88)	5.66 (2.08)	-2.39	.011	.37
..., wenn die Lehrkraft Noten / Bewertungen öffentlich anspricht.	5.71 (1.98)	6.32 (2.16)	-1.65	.053	.26
..., wenn die Lehrkraft ein Kind im Unterricht bloßstellt.	6.45 (2.27)	7.24 (2.20)	-2.12	.020	.33
..., wenn die Lehrkraft ein weinendes Kind nicht tröstet.	6.30 (2.26)	7.40 (1.95)	-2.81	.004	.44
..., wenn die Lehrkraft ein Kind rassistisch beleidigt.	8.02 (2.42)	8.48 (2.00)	-1.35	.092	.21

Anmerkungen: Antwortskala 1 (gar nicht) bis 10 (auf jeden Fall).

5 Diskussion

Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass es gelingen kann, Studierende für zukünftige Praxisphasen zu ermutigen, Gespräche mit Lehrkräften zu führen, auch wenn sich diese auf verletzendes Lehrkraftverhalten beziehen. Die Interventionsmaßnahmen in Form der semesterbegleitenden Lehrveranstaltung, der regelmä-

ßigen Praktikumsstalks, des Inputs zur Gestaltung pädagogischer Beziehungen und zu den Reckahner Reflexionen (Deutsches Institut für Menschenrechte et al., 2017) sowie des Übens schwieriger Gespräche können als Auslöser vermutet werden. Ein Befund, der sich nicht in den Daten zeigt, jedoch in den Gesprächen in der Lehrveranstaltung wiederholt auftrat, war das Hierarchiedenken der Noviz*innen und die (noch) bestehende Scheu, kritische Aspekte mit bereits im Beruf etablierten Lehrkräften zu besprechen.

Limitierend muss angemerkt werden, dass die Stichprobe klein und aufgrund der Einschränkung auf die Primarstufe und auf Brandenburg zu einer eingeschränkten Repräsentativität führt. Es handelt sich außerdem nicht um eine standardisierte Intervention und es fehlt eine Kontrollgruppe. Die Daten sind zudem ausschließlich quantitativ. Dennoch ergibt sich aus der Studie eine Forderung an die universitäre Ausbildung, Lehramtsstudierende für gelingende pädagogische Beziehungen zu sensibilisieren und damit Verletzungen und Beschämungen im Schulalltag zu verhindern. Die Arbeit an konkreten Situationen und Beispielen aus Praxisphasen ist dabei gewinnbringend für die professionelle Entwicklung der Lehramtsstudierenden.

Literatur

- Arnold, K. H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J. L. & Rahm, S. (Hrsg.). (2010). *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Klinkhardt.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.
- Böhle, A., Grosse, M., Schrödter, M. & van den Berg, W. (2012). Beziehungsarbeit unter den Bedingungen von Freiwilligkeit und Zwang. *Soziale Passagen*, 4(2), 183–202. <https://doi.org/10.1007/s12592-012-0117-z>
- 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
- Gusfre, K. S., Støen, J. & Fandrem, H. (2022). Bullying by Teachers Towards Students - a Scoping Review. *International Journal of Bullying Prevention*, 5(4), 331–347. <https://doi.org/10.1007/s42380-022-00131-z>
- Helsper, W. & Hummrich, M. (2009). Lehrer-Schüler-Beziehung. In K. Lenz & F. Nestmann (Hrsg.), *Handbuch persönliche Beziehungen* (S. 605–630). Juventa.
- Krumm, V. & Eckstein, K. (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(2), 21–39. <https://doi.org/10.25656/01:27477>
- Krumm, V. (2003). Wie Lehrer Schüler disziplinieren. Ein Beitrag zur „Schwarzen Pädagogik“. *Pädagogik*, 55(12), 30–34.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019*, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf

- Piezunka, A. (2023). Seelische Verletzungen in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen. In N. Leonhardt, A. Goldbach, L. Staib & S. Schuppener (Hrsg.), *Macht in der Schule. Wissen - Sichtweisen - Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache* (S. 218–230). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:26161>
- Prenzel, A., Tellisch, C., Wohne, A. & Zapf, A. (2016). Lehrforschungsprojekte zur Qualität pädagogischer Beziehungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(2), 150–157. <https://doi.org/10.36950/bzl.34.2.2016.9503>
- Scherzinger, M. & Wettstein, A. (2022). *Beziehungen in der Schule gestalten. Für ein gelingendes Miteinander*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-037971-8>
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2023). *Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. <https://doi.org/10.25656/01:28059>
- Tellisch, C. (2015). *Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung*. Budrich.

Autorinnen

Bosse, Stefanie, Dr.

ORCID: 0000-0003-4973-3574

Universität Potsdam, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
Psychologische Grundschulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Umsetzung inklusiver Bildung in der
Grundschule, Soziale Kompetenzen von Grundschüler*innen, Gestaltung
pädagogischer Beziehungen
stefanie.bosse@uni-potsdam.de

Cornelius, Christina

ORCID: 0009-0005-4287-4878

Universität Potsdam, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Grund-
schulpädagogik und Lehr-Lern-Forschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Growth Mindset, Selbstkonzept und
Interesse als motivationale Merkmale im Lernprozess; Schulische und elterliche
Förderung motivationaler Merkmale
christina.cornelius@uni-potsdam.de

Spörer, Nadine, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0001-8840-9377

Universität Potsdam, Professorin für Psychologische Grundschulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Effekte inklusiven Grundschulunterrichts;
Soziale Partizipation von Grundschulkindern; Formen und Auswirkungen von
Lehrkräftekooperation
nadine.spoerer@uni-potsdam.de

You must listen to me when I'm the teacher.

Analyses of children's interaction in a class council meeting without teachers present

Abstract

The article presents empirical findings on a class council meeting without teachers present in an all-day primary school. Firstly, the research project is described complemented by notes on the methodological approach. Secondly, empirical and theoretical references are pointed out. Thirdly, an ethnographic observation is presented and analysed. Finally, the results are discussed regarding previous findings and further research questions.

Keywords: Participation, Class council, generational order, interaction analyses, all-day primary school

1 The study PaQuaGGS and its methodology

The legal entitlement to all-day care for children of primary school age¹ in Germany raises questions of quality. The project PaQuaGGS² assumes participation as a key factor in this development. That is based on the assumption of establishing an enhanced 'practice of participation and learning about democracy in school life [translation JSO]' (Holtappels, 2024, p. 102) through changes to daily routines and staff structures. Various stakeholders are of interest (children, parents, teachers, other educational staff). The project examines opportunities to take part for those involved and therefore uses a qualitative multi-method approach (document analyses, participant observation, interviews, focus groups, photo-voice) to gather different perspectives. Based on the findings, conditions for participatory quality development in all-day primary schools are outlined.

1 Ganztagsförderungsgesetz, short: GaFöG; <https://www.recht-auf-ganztag.de/gb/eltern/rechtsanspruch-und-ganztagsausbau/das-ganztagsfoerderungsgesetz-2238366>

2 Participation as a condition for the success of quality development in all-day primary school (PaQuaGGS); This project is funded by the Federal Ministry of Education, Family Affairs, Senior Citizens, Women and Youth under grant number 01JQ2408. Responsibility for the content of this publication lies with the author. Project homepage: <https://www.uni-hildesheim.de/kompetenzzentrum-fruehe-kindheit/aktuelle-forschungsprojekte/paquaggs-engl/6>

Oriented on the ethnographic approach (Breidenstein et al., 2020), researchers took part in daily life of six UNICEF Children's Rights Schools³. The idea is that successful participation processes are more likely to be observed there. In the sense of Grounded Theory Methodology (Charmaz, 2014), new questions arise during the conduct of the study, for example how participation becomes apparent in so-called participatory settings like class councils. Through coding and reconstruction of selected situations, the project develops an understanding of 'the meanings and actions and how people construct them' (Charmaz, 2014, p. 231). This paper presents an observed situation, specifically a class council meeting.

2 Previous studies and theories

The project included observations of class councils, as we suspected that participation could be evident there. There's already extensive discourse on this setting, that will be briefly outlined here. Then, the chosen theoretical perspective is described.

2.1 Research on children's participation in school and class councils

Participation and especially the class council is often described in normative-positive terms, for example as an opportunity for democratic learning (de Boer, 2018). But adults rate opportunities to participate more positively than children (Sauerwein, 2019, p. 440). For children, participation in school can also seem 'like a task that needs to be done' (Budde, 2010, p. 397) and some teachers reject children's participation or don't believe they're capable of it (Büker et al., 2021, p. 399). In public classroom situations such as class councils, children must respond to the expectations of teachers and peers (de Boer & Velten, 2022, p. 168). Furthermore, there are contradictions and obstacles to participation like the tension between autonomy and allocation (Nonnenmacher, 2009). Recent studies indicate that children have less opportunity to participate in decision-making in the classroom than during more informal periods, such as in the afternoon (Hüpping, 2024). Despite that, actual desiderates are 'interactive micro-processes within participatory councils in connection with interactions' in school (de Boer & Velten, 2022, p. 170). Following that, this analysis focusses on interaction in class councils and pays attention to the contributions and limitations of children in this (so-called) participatory setting.

2.2 Connection of children's participation and interaction theory

Participation is about bringing change in social structures (Büker et al., 2021, p. 393). This means the opportunity to get involved, to take part in decision making, involving everyone affected and a transparent process as well as communicated expectations. But participation can also lead to tensions between different groups

3 UNICEF-Kinderrechteschulprogramm: <https://www.unicef.de/informieren/einsatz-fuer-kinder-rechte/kinderrechteschulen>

and perspectives. It is about the relationship between the individual and social order (see Jergus, 2020). This implies a promise – you can participate – and an obligation – you should participate. In the case of children, generational order is also relevant (Bühler-Niederberger, 2020). For them, it is always about participating in a system that is hierarchical by age.

Hence, PaQuaGGS uses a 'relational approach to children's participation, recognising the respective roles and positions of children and adults' (Wyness, 2013, p. 435). This can be linked to interaction theory approaches that examine situational constructions of meaning (Charmaz, 2014). Of particular interest are situations in which 'taken-for-granted activity' (Charmaz, 2014, p. 277) gets interrupted and to reconstruct 'meaning as emerging through action' (Charmaz, 2014, p. 273). Then interpretations of the situation by actors become observable and thus accessible for analysis.

3 Interaction rules in a child-led class council

The class council is by no means participatory in itself. However, the situation described⁴ below also reveals the reference to generational order among children without teachers being present. It's a class council in year 3 (age 8-9) at an all-day primary school in a medium-sized German city. The research question is: How do children shape the social setting of the class council in interaction without teachers being present?

The class teacher wants to discuss marks with individual children next door. That's why, she lets the children conduct the class council on their own. Some ask, 'Who chaired the last class council?'. A name is mentioned. Others start to form a circle in front of the board. Some raise their hands, some shout. The chair of the last council asks, 'Do I have to pick a girl?'. My neighbour explains to me that the chair is elected by the last one and that boys and girls have to take turns. Now a girl is picked as the new council chair and sits in front of the board. Next to her, another boy takes his place. He's some kind of order keeper who points out the rules of the circle and, if necessary, threatens consequences. It remains noisy, whereupon the chair says, 'You must listen to me when I'm the teacher.' Others support that. She asks whether they should have an open storytelling round or get straight into the topics. This is being discussed loudly. Someone shouts, 'Vote!,' another yells, 'That's shit!'. The order keeper pulls a sort of behaviour traffic light off the board and places it across his legs like a keyboard. At the bottom of it is the 'parent-teacher talk'. Now name clips of children slide up and down, depending on how they behave in his eyes. Some run to the order keeper and push the clips back in other directions or tear them off. In the noise, I miss how the vote is initiated. Seven children are for storytelling, eight against it. But the chair says it was 'difficult to count'. She and the order keeper call out: 'We count two votes!'. One shouts, 'That's unfair!'. The chair replies, 'No, it was the same last time.' They vote again with the result that there is storytelling. Some shout, 'Oh no!'. A girl says, 'I'm starting to want our teacher to come back.'

4 Translation by Julian Storck-Odabasi

The teacher's absence leaves a gap in the usual performance of the class council. First, the 'taken-for-granted activity' (Charmaz, 2014, p. 277) can be maintained during setup and role clarification. Established rules are reproduced. But the noise and commotion become a problem that interrupts the flow of interaction which is therefore no longer functioning. Under these circumstances, some children start to renegotiate roles. The chair declares herself a teacher and the order keeper tries to threaten peers with 'parent-teacher talk'. These attempts can be seen as a problem-solving approach to (re)establish an order of interaction, but also as an attempt to assert their own positions. Accordingly, some children react negatively to the suggestion that chair and order keeper should have two voices. Others wish for the teacher to return and restore the order. But during all this, the chair's statement that the others must listen to her as a 'teacher' remains surprisingly unquestioned. On her part, this can be interpreted as a temporary use of generational hierarchy. On the part of the class, listening to the teacher seems to be such a self-evident requirement that it remains uncontroversial, even when a peer claims this for herself. This shows how ingrained the teacher's role and generational order are, even in a participatory setting with no teacher present.

4 Conclusions and further research questions

The example can raise awareness of how much a once established structure reproduces itself. Perhaps simply being in a classroom triggers certain interaction patterns. That is an important insight if all-day schooling takes place in school buildings. Furthermore, class councils may change school and increase self-esteem, but they can also be dangerous: What if I'm not heard or my voice has no effect? Priscilla Alderson (2000) emphasised that a tokenistic council might be worse than not having it at all because it increases dissatisfaction. The results presented here show once again that the class council should be viewed in the school context (de Boer, 2018) and that generational order is a structural element of society and school (Bühler-Niederberger, 2020) – even when there are no teachers present. The strength of the study, enabling such an in-depth analysis, is also its weakness: The extensive research carried out at specific schools limits representative conclusions.

All of this raises further questions: What is the difference between teaching and class council in terms of interaction? Are the roles within the class council ever discussed on a meta-level, regarding what can (and cannot) be decided? And a fundamental question: Is school a suitable place for democracy learning? There is a need for further studies on interactive microprocesses of participatory settings in relation to teaching (de Boer & Velten, 2022). For school development, it can be deduced that class councils and children's parliaments are not enough to 'change the hierarchical divide between teachers and pupils in everyday interactions [translation JSO]' (Büker et al., 2021, p. 393). The reason for this could also be the relatively rigid format because children may 'have a preference for less hierarchical and more informal ways of exercising voice' (Wyness, 2013, p. 439).

That's not worse, just different. All-day primary schools may offer room for that and could provide a framework for participation that formal participation settings in the morning cannot offer. This should be investigated in more detail.

References

- Alderson, P. (2000). *Learning and inclusion*. Routledge.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2020). *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung* [Ethnography: The practice of field research] (3rd ed.). UVK Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838552873>
- Budde, J. (2010). Inszenierte Mitbestimmung?! Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag [Staged participation?! Social and democratic competencies in everyday school life]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(3), 384–401. <https://doi.org/10.25656/01:7153>
- Büker, P., Hüpping, B. & Zala-Mezö, E. (2021). Partizipation als Veränderung. Eine Aufforderung an Grundschule und Forschung [Participation as change. A request for primary school and research]. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(2), 391–406. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00117-8>
- Bühler-Niederberger, D. (2020). *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume* [Stage of life childhood. Theoretical approaches, actors, and spaces for action] (2nd ed.). Beltz.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). Sage.
- de Boer, H. (2018). Klassenrat als Ort der Persönlichkeitsbildung? [The class council as a place for personal development?] In J. Budde & N. Weuster (Eds.), *Erziehung in Schule. Erziehungswissenschaftliche Edition: Persönlichkeitsbildung in Schule* [Education in schools. Educational science series: Character development in schools] (pp. 163–178). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19006-4_8
- de Boer, H. & Velten, K. (2022). Partizipation aus der Perspektive von Schüler*innen [Participation from the pupils' perspective]. In H. Bennewitz, H. de Boer & S. Thiersch (Eds.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* [Handbook of research on pupils] (pp. 163–172). Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838559384>
- Holtappels H. G. (2024). Grundschule als Ganztagsschule [Primary school as all-day school]. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Eds.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* [Handbook on primary school education and primary school didactics] (5. ed.; pp. 101–105). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838588360>
- Hüpping, B. (2024). Demokratiebildung und Partizipation [Democracy education and participation]. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Eds.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* [Handbook on primary school education and primary school didactics] (5. ed.; pp. 715–724). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838588360>
- Jergus, K. (2020). Partizipation [Participation]. In G. Weiß & J. Zirfas (Eds.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* [Handbook of Philosophy of Education] (pp. 453–465). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19004-0_39
- Nonnenmacher, F. (2009). Politische Bildung in der Schule. Demokratisches Lernen als Widerspruch im System [Political education in school. Democratic learning as a contradiction in the system]. *Topologik: Rivista internazionale di scienze filosofiche, pedagogiche e sociali*, 6, 116–126. https://www.topologik.net/NONNENMACHER_Topologik_6.pdf
- Sauerwein, M. N. (2019). Partizipation in der Ganztagsschule – vertiefende Analysen [Participation in all-day-schools – more detailed analysis]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(2), 435–459. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0844-9>
- Wyness, M. (2013). Children's participation and intergenerational dialogue. *Childhood*, 20(4), 429–442. <https://doi.org/10.1177/0907568212459775>

Author

Storck-Odabasi, Julian, Dr.

ORCID: 0000-0002-0005-4987

University of Hildesheim, Research Assistant in General Education

Areas of research: research on primary education, all-day primary schools, childhood studies, children's participation, qualitative research methods

storckodabasi@uni-hildesheim.de

2 Grundschule als sozialer, emotionaler und kultureller Lebensraum

2.1 Soziales Lernen, Beziehungsgestaltung und Unterrichtskultur

2.2 Kindliche Perspektiven, Werte und gesellschaftliche Herausforderungen

Sarah Gaubitz und Agnes Pfrang

Was Grundschullehrkräfte über Werte im Unterricht in einer globalisierten Welt denken – eine explorative Untersuchung zur Praxis der Wertebildung

Abstract

Diese explorative Studie untersucht, wie Grundschullehrkräfte in Deutschland, Österreich und der Schweiz die Wertebildung in einer globalisierten Welt wahrnehmen und umsetzen. Die Lehrkräfte betrachten Wertebildung als wesentlichen Bestandteil ihrer pädagogischen Arbeit; im Vordergrund stehen dabei Werte wie z. B. Respekt, Solidarität und Nachhaltigkeit, die als besonders relevant erachtet werden. Die Ergebnisse zur Umsetzung von Wertebildung zeigen, dass diese oft intuitiv erfolgt, was auf einen Mangel an systematischen und methodischen Ansätzen hindeutet und potenzielle Herausforderungen wie Beliebigkeit mit sich bringen kann. Die Studie liefert wichtige Erkenntnisse für die Weiterentwicklung der Lehramtsausbildung und betont die Notwendigkeit einer strukturierteren Herangehensweise in der schulischen Wertebildung, um den Anforderungen einer globalisierten Gesellschaft gerecht zu werden.

Keywords: Wertebildung, Global Citizenship, Demokratiebildung, Unterrichtsentwicklung

1 Einleitung

Globale Herausforderungen wie Klimawandel und Migration verdeutlichen weltumspannende Vernetzungen der Lebensrealitäten. Die UNESCO (2025) zielt mit Global Citizenship Education darauf ab, ein Bewusstsein und Verständnis der Zusammenhänge zwischen lokalen und globalen Entwicklungen zu fördern. Wertebildung spielt dabei eine zentrale Rolle und wird auch in nationalen bildungspolitischen Dokumenten wie dem KMK-Beschluss zur Arbeit in der Grundschule (2024) in Deutschland, dem österreichischen Volksschullehrplan (BMBWF, 2025) und dem Lehrplan 21 (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2014) der Schweiz betont. Studien fokussieren die Bedeutung von Lehrkräften bei der Thematisierung gesellschaftlicher Werte. Dennoch fehlt es an empirischen Untersuchungen zur Fragestellung, wie Lehrkräfte Wertebildung in der Grundschule konkret umsetzen (Auer et al., 2023; Döring et al., 2024). Diese Studie untersucht

die Perspektiven von Grundschullehrkräften im D-A-CH-Raum auf Wertebildung. Der Ländervergleich ist relevant, da unterschiedliche Bildungssysteme trotz sprachlicher Nähe verschiedene Verständnisse von Wertebildung aufweisen können. Dadurch können unterschiedliche pädagogische Ansätze, nationale Rollenverständnisse und Good-Practice-Modelle sichtbar werden. Für die Lehramtsausbildung ergeben sich Hinweise auf methodisch-didaktische Weiterentwicklungen. Der Vergleich bietet zudem Ansatzpunkte für länderübergreifende Forschung zu den Herausforderungen und Potenzialen der Wertebildung.

2 Theoretische Rahmung und Forschungsstand

Werte sind Orientierungsdirektiven, die das Denken und Verhalten strukturieren und bereits in der Kindheit als stabile kognitive Strukturen erworben werden (Knafo-Noam et al., 2024). Da zentrale Wertorientierungen früh ausgebildet werden, kommt v.a. der Grundschule eine wichtige Rolle zu. Sie unterstützt Persönlichkeitsentwicklung und Orientierung in einer globalisierten, kulturell vielfältigen und digital geprägten Gesellschaft. Entsprechend ist Wertebildung in den Curricula Deutschlands, Österreichs und der Schweiz fest verankert. Generell können direkte und indirekte Ansätze unterschieden werden: Während indirekte Wertebildung über Schulstrukturen und das Vorbildverhalten der Lehrkräfte erfolgt, schließt direkte Wertebildung die explizite Thematisierung und Reflexion von Werten ein (Schubarth, 2019). Trotz theoretischer Differenzierung fehlen empirische Studien zur praktischen Umsetzung der Wertebildung, insbesondere zu den subjektiven Vorstellungen und methodischen Ansätzen von Lehrkräften (Döring, 2024; Johansson et al., 2011). Die VBE-Studie (forsa, 2018) zeigt zudem eine Diskrepanz zwischen angestrebten und tatsächlich umgesetzten Werten. Internationale Befunde verdeutlichen zwar die zentrale Rolle von Lehrkräften, weisen jedoch häufig auf einen einseitigen Top-down-Ansatz der Wertevermittlung hin (Oeschger et al., 2024).

Die vorliegende Studie untersucht daher die Perspektiven von Grundschullehrkräften auf Wertebildung: Welche Werte sind angesichts globaler Herausforderungen relevant und welche didaktischen Ansätze werden verfolgt? Ziel ist es, das Forschungsdesiderat zu adressieren und die Praxis der Wertebildung differenzierter nachzuvollziehen.

3 Forschungsvorgehen

Für die vorliegende Untersuchung wurde ein explorativer Forschungsansatz gewählt, da es darum ging, ein vertieftes Verständnis der Perspektiven von Grundschullehrkräften auf Wertebildung zu gewinnen. Die Datenerhebung erfolgte mithilfe leitfadengestützter Interviews (Helfferich, 2019). Insgesamt wurden bisher 17 Lehrkräfte aus Deutschland, drei aus Österreich und fünf aus der Schweiz interviewt. Die Auswertung der Daten erfolgte mithilfe der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018). Dabei kam ein deduktiv-induktives

Vorgehen zur Anwendung, das es erlaubte, Kategorien sowohl theoriegeleitet zu bilden als auch offen aus dem Material heraus zu entwickeln. Die Ergebnisse werden im Folgenden entlang der Forschungsfragen dargestellt.

4 Ergebnisse

Welche Werte erachten Grundschullehrpersonen angesichts globaler Herausforderungen als bedeutsam?

In den Interviews betonten die Lehrkräfte die hohe Bedeutung einer gemeinsamen Wertebasis für ein friedliches und konstruktives Miteinander im Schulalltag: „[...] Werte sind für mich sehr wichtig, weil sie für mich ein Grundgerüst sind [...] wir brauchen so verbindliche Handlungsgrundsätze, um friedlich und konstruktiv miteinander auszukommen oder eben in der Schule dann zu arbeiten [...]“ (ID, S. 1). Der von den Lehrkräften vielfach genannte Wert ist Respekt. Gegenseitiger Respekt gegenüber Mitmenschen, Natur oder Dingen wird als fundamentale Grundlage für einen Unterricht beschrieben, in dem sich sowohl Kinder als auch Lehrkräfte wohlfühlen und sich mit Lerninhalten konstruktiv auseinandersetzen können. Ein Mangel an Respekt erschwerte hingegen den Unterricht und kann die Berufszufriedenheit verringern: „[...] Ja, aber weißt du, ich merke auch, dass ich mich anders verhalte Kindern gegenüber, die sich freundlich verhalten [...] und die sich blöd verhalten [...] dem einen kann ich ganz normale Antworten geben und bei dem anderen steigt so eine gewisse Aggressivität in mir auf. Also, das macht was mit einem, wie man [...] einem anderen gegenübertritt [...]“ (ID, S. 17). Weiterhin wurden in den Interviews konsistent Werte wie Höflichkeit, Ehrlichkeit, Offenheit, Akzeptanz gegenüber Anderem, aktives Zuhören, 'korrektes' Verhalten und ein wertschätzender Umgang miteinander genannt. Ein besonderes Interesse lag bei dieser Forschungsfrage auch darauf, jene Werte zu identifizieren, denen die Lehrkräfte zukünftig Relevanz zuschreiben, um künftige Entwicklungen erkennen und Handlungsbedarfe aufzeigen zu können. Die Antworten der Lehrkräfte zeugten von einer hohen Reflexivität: „[...] ich denke, dass sind dann nicht andere Werte [...]. Sie [...] haben vielleicht eine andere Bedeutung [...] oder eine andere Auswirkung. [...] ich finde, Werte sind zeitlos. Man muss sie im veränderten Kontext neu denken“ (IL, S. 3). Viele der von den interviewten Lehrkräften als relevant erachteten Werte stehen im Kontext der Globalisierung. Nachhaltigkeit wird in Anbetracht von Klimawandel und Ressourcenknappheit von den Lehrkräften hervorgehoben. Respekt und Toleranz erscheinen für die Entwicklung transkultureller Kompetenzen in einer vielfältigen Gesellschaft zentral. Digitale Verantwortung wird als notwendig erachtet, um in einer vernetzten Welt handlungsfähig zu sein. Kooperation und Empathie seien entscheidend, um globale Herausforderungen gemeinsam lösen zu können.

Ob implizit oder explizit – Werte scheinen alle Bereiche des Schulumfelds zu durchdringen. Werte, die für die Lehrkräfte selbst von Bedeutung waren, wurden im Rahmen ihrer Rolle im Unterrichtsalltag priorisiert, v.a. während der Interak-

tionen mit den Lernenden. Die Lehrkräfte betonten die Wichtigkeit der Wertebildung, machten jedoch klar, dass sie sich nicht als Autoritätspersonen sehen, die bestimmte Werte setzen sollten. Sie verstehen sich vielmehr als Wegbereiter*innen, die Schüler*innen auf dem Weg zu lebenslangem Lernen und persönlicher Entwicklung unterstützen. Dabei legen sie die Grundlage dafür, dass die Lernenden diese Werte später eigenständig entfalten und anwenden können.

Welche Ansätze zur Wertebildung verfolgen sie bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts?

In den Interviews machen die Lehrkräfte deutlich, dass sie die Thematisierung von Werten als zentralen Teil ihrer Verantwortung betrachten und sie im Unterricht umsetzen – dabei sprechen sie a) eine methodisch-didaktisch geplante, b) eine aus der Situation entstehende und c) eine intuitive Form der Wertebildung an. Zu a): Lehrkräfte nutzen häufig Lesetexte, Filme, Lektüren oder Theaterstücke, um Werte im Unterricht zu thematisieren, wobei sie bewusst spezifische Werte auswählen, die mit den Kindern erörtert werden sollen. Diskussionsrunden und Rollenspiele dienen dazu, die Begründung bestimmter Werte zu fokussieren, während die Vielfalt möglicher Werte seltener zur Sprache kommt. Zu b): Lehrkräfte agieren als Vorbilder und ermutigen Schüler*innen, über Werte nachzudenken. Wertkonflikte bieten Möglichkeiten für moralisches Lernen, wobei die Komplexität sozialer Situationen anerkannt werden muss. Zu c): Lehrkräfte sehen Wertebildung als selbstverständlich an, ohne dass diese explizit diskutiert wird, was von Powney et al. (1995) bestätigt wird. Es findet eine intuitive Wertevermittlung statt, ohne spezifische Methoden oder didaktische Planung, was zu Intransparenz und Beliebigkeit führen kann. Dies erschwert die Nachvollziehbarkeit konkreter Werte und birgt das Risiko von Willkür oder der Reproduktion persönlicher Wertvorstellungen.

5 Fazit und Ausblick

Die explorative Untersuchung bietet Einblicke in Praktiken und Perspektiven von Grundschullehrkräften zur Wertebildung in der globalisierten Welt. Ein zentrales Ergebnis ist, dass Werte wie Respekt, Solidarität und Nachhaltigkeit als entscheidend für ein harmonisches Miteinander erachtet werden und diesen dementsprechend im schulischen Alltag eine hohe Bedeutung zugeschrieben wird. Zudem weisen die befragten Lehrkräfte darauf hin, dass diese Werte auch in Zukunft bedeutsam sein werden und die Schüler*innen auf die Herausforderungen einer globalen Gesellschaft vorbereiten können. Besonders hervorzuheben ist die Erkenntnis, dass Wertebildung im Schulalltag auch intuitiv stattfindet und eine methodische Planung sowie theoretische Reflexion nicht immer stattfindet. Eine überwiegend intuitive Wertevermittlung als ein Ansatz der Wertebildung (Schubarth, 2019) zeigt sich dabei als Herausforderung, da sie mit Risiken von Intransparenz und Beliebigkeit einhergehen kann. Eine solche Praxis kann dazu führen, dass persönliche Wertevorstellungen unreflektiert reproduziert werden und eine

systematische Auseinandersetzung mit Werten ausbleibt. Die ersten Ergebnisse der vorliegenden Studie legen daher nahe, dass eine stärkere Einbettung theoretisch fundierter und methodisch geplanter Ansätze in Bildungsprogrammen erforderlich ist, um Wertebildung wirksamer und nachvollziehbarer zu gestalten.

In den ersten Ergebnissen der Untersuchung konnten aufgrund der kleinen und ungleichen Stichprobe keine belastbaren länderspezifischen Unterschiede identifiziert werden. Dennoch zeigen sich deutliche Gemeinsamkeiten im Verständnis und in der Praxis der Wertebildung. Lehrkräfte setzen dabei eher auf kurzfristige, informell vermittelte Werte im Alltag, während langfristige Reflexionsprozesse seltener im Vordergrund stehen. Darüber hinaus stellt die fehlende methodische Triangulation eine weitere Limitation der Studie dar. Die vorliegenden Ergebnisse sind daher als explorativ zu verstehen und nicht als generalisierbar.

Für zukünftige Forschung und Praxis ergibt sich die Notwendigkeit, empirische Studien zu intensivieren, um ein differenziertes Verständnis der unterschiedlichen Perspektiven auf und Bedeutungen von Wertebildungsansätzen zu gewinnen. Gleichzeitig ist es wünschenswert, Ausbildungsprogramme für Lehrkräfte weiterzuentwickeln, um Kompetenzen in der systematischen und reflektierten Auseinandersetzung mit Werten im Unterricht zu stärken. Konkrete methodisch-didaktische Konzepte, die sowohl direkte als auch indirekte Ansätze der Wertebildung integrieren, sind dabei von besonderer Bedeutung, weil sie Lehrkräften ermöglichen, Werte nicht nur situativ und implizit im Schulalltag zu vermitteln, sondern auch bewusst, transparent und reflektiert in den Unterricht einzubinden und dadurch eine sichtbarere und für Lernende nachvollziehbare Wertebildung zu fördern.

Darüber hinaus können länderübergreifende Kooperationen, die die jeweiligen bildungspolitischen Rahmenbedingungen berücksichtigen, zur Entwicklung gemeinsamer Standards und Good-Practice-Modellen beitragen. Dies kann nicht nur die Qualität der Wertebildung erhöhen, sondern auch einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung der Ausbildung von Grundschullehrkräften in einer globalisierten Bildungslandschaft leisten.

Literatur

- Auer P., Makarova E., Döring, A. K. & Demo, H. (2023). Value transmission in primary schools: are teachers' acculturation orientations a moderator? *Frontiers in Education*. 8:1136303. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1136303>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2025). *Lehrplan der Volksschule*. https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_ms.html
- Döring, A. K., Jones, E., Oeschger, T. P. & Makarova, E. (2024). Giving voice to educators: Primary school teachers explain how they promote values to their pupils. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 3607–3631. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00885-8>, 3607–3631
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2014). *Lehrplan 21: Gemeinsamer Lehrplan für die Volksschule der deutsch- und mehrsprachigen Kantone der Schweiz*. <https://www.lehrplan21.ch>

- forsa Politik- und Sozialforschung GmbH. (2018). *forsa-Bericht: Umfrage zur Werteerziehung an Schulen im Auftrag des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE)*. https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2018-11-09_forsa-Bericht_Umfrage_Werteerziehung.pdf
- Helfferrich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 669–686). Springer VS.
- Johansson, E., Brownlee, J. M., Cobb-Moore, C., Boulton-Lewis, G. M., Walker, S. & Ailwood, J. (2011). Practices for teaching moral values in the early years: a call for a pedagogy of participation. *Education, Citizenship and Social Justice*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1177/1746197910397914>
- Knafo-Noam, A., Daniel, E. & Benish-Weisman, M. (2024). The Development of Values in Middle Childhood: Five Maturation Criteria. *Current Directions in Psychological Science*, 33(1), 18–26. <https://doi.org/10.1177/09637214231205865>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2024). *Vereinbarung zur Arbeit in der Grundschule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.03.2024)*. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2024/2024_03_15-Vereinbarung-Grundschule.pdf
- Oeschger, T. P., Makarova, E., Daniel, E. & Döring, A. K. (2024). Value-related educational goals of primary school teachers: A comparative study in two European countries. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1458393>
- Powney, J., Cullen, M.-A., Schlapp, U., Glissov, P., Johnstone, M. & Munn, P. (1995). *Understanding values education in the primary school (SCRE Research Report No. 64)*. Scottish Council for Research in Education.
- Schubarth, W. (2019). Wertebildung in der Schule. In R. Verwiebe (Hrsg.), *Werte und Wertebildung aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 79–96). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21976-5_3
- UNESCO (2025). *What you need to know about global citizenship education*. <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/need-know>

Autorinnen

Gaubitz, Sarah, Prof. Dr.

ORCID: 0009-0004-8862-0550

Universität Hildesheim, Professorin für Didaktik des Sachunterrichts

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Wertebildung, Futures Literacy, Erklärvideos im Sachunterricht
gaubitz@uni-hildesheim.de

Pfrang, Agnes, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-4352-4563

Universität Erfurt, Professorin für Grundschulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Heterogenität und Differenz in der Grundschule, Pädagogische Kindheitsforschung, international-vergleichende Grundschulforschung
agnes.pfrang@uni-erfurt.de

*Josephine Gatzweiler, Sina Schürer
und Stefanie van Ophuysen*

Viertklässler*innen erklären: Was ist Loben und Schimpfen?

Abstract

Die Studie untersucht, wie Viertklässler*innen die Interaktionsformen „Loben“ und „Schimpfen“ im Kontext von Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehungen wahrnehmen. Durch leitfadengestützte Interviews auf Basis eines Fremdsicht-Fragebogens zur Erfassung der Interaktionen wurde ihr Verständnis und ihre Wahrnehmung dieser Interaktionen erfasst. Die Ergebnisse zeigen, dass Schüler*innen Interaktionen meist über konkrete Situationen und ihr eigenes Verhalten verstehen, während klare Definitionen selten sind. „Loben“ wird als positive Rückmeldung und „Schimpfen“ als Reaktion auf Regelverstöße interpretiert. Die Wahrnehmung der Interaktionen ist selektiv und kontextabhängig, was darauf hinweist, dass Schüler*innenurteile subjektiv gefiltert sind. Für die Verbesserung von Fremdsicht-Fragebögen sind methodische Anpassungen notwendig, um die Validität und Reliabilität zu erhöhen.

Keywords: Lehrkraft-Schüler*innen-Interaktionen, Fremdeinschätzung, Gütekriterien, Interviewstudie

1 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehungen sind komplexe, relationale Gefüge zwischen Lehrkräften und Schüler*innen, welche die Qualität pädagogischer Prozesse im schulischen Kontext prägen. Sie beeinflussen Lernmotivation und schulischen Erfolg der Schüler*innen (Hamre et al., 2013) und stehen in engem Zusammenhang mit dem Sozialverhalten sowie der Qualität der Peer-Beziehungen, was zur ganzheitlichen Entwicklung und zum emotionalen Wohlbefinden der Lernenden beiträgt (Endedijk et al., 2022). Die Qualität dieser Beziehungen entwickelt und stabilisiert sich durch regelmäßig stattfindende Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden im schulischen Alltag, die von anerkennenden, unterstützenden Formen bis hin zu verletzenden oder konfliktbehafteten Interaktionsmustern reichen (Winklhofer & Prengel, 2018). Studien belegen, dass Lehrkräfte nicht nur unterschiedliche Interaktionsstile haben, sondern dass verschiedene Kinder innerhalb einer Klasse unterschiedliche Interaktions- und Beziehungsqualitäten mit derselben Lehrkraft erfahren (z. B. Prengel, 2019).

Zur Erfassung der Beziehungsqualität werden in der Regel Fragebögen eingesetzt, die schüler*innenseitig die Wahrnehmung der eigenen Interaktion mit der Lehrkraft erfassen (z.B. Schürer et al., 2021). Mit Blick auf das soziale Klima in der Klasse ist es jedoch auch wichtig, wie die Interaktionen zwischen Lehrkraft und Mitschüler*innen wahrgenommen werden. In einer Studie von Nicolay et al. (2024) schätzen Schüler*innen einer Klasse mit einem mehrstufigen Ratingverfahren ein, wie häufig ihre Mitschüler*innen von der Lehrkraft gelobt oder getadelt werden (Nicolay et al., 2024). Die Urteile mehrerer Schüler*innen werden zu einem aggregierten Mittelwert pro Kind zusammengeführt. Anerkennende und verletzende Interaktionen werden dabei über die Begriffe „Loben“ und „Schimpfen“ repräsentiert. Die valide und reliable Erfassung der Interaktionsqualität setzt somit voraus, dass die Befragten sowohl über ein geteiltes Begriffsverständnis von „Loben“ und „Schimpfen“ verfügen als auch für alle Mitschüler*innen differenzierte und verlässliche Urteile abgeben können. Inwieweit diese Voraussetzungen erfüllt sind, wird im vorliegenden Beitrag anhand leitfadengestützter Interviews überprüft.

Fragestellungen:

- F1: Wie (einheitlich) definieren Schüler*innen „Loben“ und „Schimpfen“ der Lehrkräfte und welche Gründe/Anlässe nennen sie?
- F2: Inwiefern nehmen Schüler*innen die Interaktionen zwischen ihren Mitschüler*innen und ihrer Lehrkraft wahr?

2 Methode

2.1 Stichprobe

Die Interviewstudie wurde im Januar 2025 an einer Grundschule in Nordrhein-Westfalen durchgeführt, die am BMBF-geförderten Forschungsprojekt „Komm-Schreib!“ teilgenommen hat. Insgesamt wurden 13 Schüler*innen des vierten Jahrgangs interviewt ($n = 8$ männlich). Alle Schüler*innen wurden von der Klassenlehrkraft als (sehr) leistungsfähig eingeschätzt.

2.2 Durchführung und Instrument

Die Schüler*innen beurteilen auf einem 5-stufigen Rating für je sieben zufällig ausgewählte Mitschüler*innen, wie häufig diese von der Lehrkraft gelobt werden bzw. wie oft mit ihnen geschimpft wird (Nicolay et al., 2024). Die leitfadengestützten Einzelinterviews (Dauer: 10 – 28 Min., im Mittel 20 Min.) nehmen diesen Fragebogen als Ausgangspunkt, um das Verständnis der Schüler*innen für die abgefragten Interaktionsformen zu explorieren. Zunächst werden die Schüler*innen gebeten, ihr Verständnis des Fragebogens zu erläutern (z. B. „Was muss man hier machen?“). Auf diese Weise wird rekonstruiert, wie sie die Aufgabenstellung und die abgefragten Interaktionsformen interpretieren.

Darauf aufbauend wird der Leitfaden durch offene Impulse ergänzt, die Narrationen zu den für die Schüler*innen relevanten Kriterien der Einschätzung unterrichtlicher Interaktionen anregen (z. B. „Was bedeutet für dich Loben/Schimpfen?“). In ihren Erläuterungen legen die Schüler*innen ihr Vorgehen beim Ausfüllen des Fragebogens sowie ihr Verständnis der erfragten Interaktionsformen dar. Vertiefende Nachfragen zielen darauf ab, die beschriebenen Interaktionsformen differenzierter zu erfassen und zu konkretisieren (z. B. „Woran merkst du, dass deine Lehrkraft lobt/schimpft?“). Darüber hinaus werden gezielt Impulse gesetzt, um eine Reflexion über die Wahrnehmung von Interaktionen im Klassenkontext zu initiieren (z. B. „Merkst du jedes Lob/Schimpfen für andere Kinder?“).

Durch dieses Vorgehen gelingt es, sowohl das individuelle Verständnis der Begriffe als auch die zugrunde liegenden Wahrnehmungsprozesse der Schüler*innen hinsichtlich unterrichtlicher Interaktionen herauszuarbeiten. Für die Beantwortung der Forschungsfragen erfolgte eine Auswertung mithilfe der qualitativ strukturierenden Inhaltsanalyse in MAXQDA entlang der Hauptkategorien (F1: Verständnis, F2: Wahrnehmung) mit weiteren induktiv und deduktiv gebildeten Subkategorien (Kuckartz & Rädiker, 2024).

3 Ergebnisse

3.1 Forschungsfrage 1

Für die Kategorie Verständnis können insgesamt 204 Kodiereinheiten identifiziert werden. Davon entfallen lediglich 13 Kodiereinheiten auf die Subkategorie Definitionen. Explizite begriffliche Bestimmungen von „Loben“ oder „Schimpfen“ treten somit selten auf. Die verschiedenen Definitionen weisen deutliche Ähnlichkeiten auf. Ein Beispiel für eine solche Definition von „Loben“ lautet: „Ähm, so wie, was Nettes zu den anderen sagen, so Wörter. Dass sie etwas gut gemacht haben oder so“ (Kind 01, Pos. 17–18).

Überwiegend erschließen die Schüler*innen ihr Verständnis nicht über abstrakte Definitionen, sondern über konkrete Begründungszusammenhänge. Sie erläutern die Bedingungen, unter denen gelobt oder getadelt wird, sowie die relevanten Verhaltensweisen. Ein konsistentes Muster zeigt sich insbesondere beim „Loben“, das vor allem in Bezug auf Leistung sowie Sozial- und Arbeitsverhalten wahrgenommen wird (129 Kodiereinheiten). „Loben“ wird primär als positive Rückmeldung auf fachliche Leistungen, kooperatives bzw. regelkonformes Verhalten sowie auf engagiertes oder konzentriertes Mitarbeiten verstanden. Für „Schimpfen“ werden 62 Kodiereinheiten identifiziert, die sich zumeist auf das Sozial- und Arbeitsverhalten beziehen und vornehmlich als Reaktion auf Regelverstöße und unangemessenes Verhalten beschrieben werden. Leistungsbezogene Aspekte werden nur zweimal für das Nichterledigen von Hausaufgaben genannt. Die Kinder unterscheiden verschiedene Formen negativer Rückmeldungen, etwa „ermahnen“, „Kritik“, „streng sein“ (5 von 13) und erwähnen die Methode der „Verhaltensampel“ als konkrete Praxisform des Schimpfens. Dieses Instrument wird

von ihnen als sichtbarer Indikator für Tadel oder Fehlverhalten interpretiert und in ihr Verständnis der Interaktionsform integriert.

Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Schüler*innen „Loben“ und „Schimpfen“ primär situations- und verhaltensbezogen konzeptualisieren und ihre Bedeutungszuschreibungen weniger über abstrakte Begriffsdefinitionen als über konkrete schulische Handlungskontexte strukturieren.

3.2 Forschungsfrage 2

Die Ergebnisse zur zweiten Forschungsfrage zeigen, dass die Mehrheit der befragten Schüler*innen (10 von 13) angibt, Interaktionen zwischen der Lehrkraft und ihren Mitschüler*innen nur eingeschränkt oder nicht bewusst wahrzunehmen.

Zur Begründung führen die Schüler*innen unterschiedliche Faktoren an. Genannt werden strukturelle Bedingungen wie die Sitzordnung im Klassenraum, die eine direkte Wahrnehmung bestimmter Interaktionen erschwere. Darüber hinaus verweisen sie auf ihre eigene Aufmerksamkeitsfokussierung, etwa auf individuelle Arbeitsaufträge oder Gespräche mit Sitznachbar*innen, wodurch Interaktionen zwischen Lehrkraft und anderen Kindern nicht registriert würden. Ein weiterer Begründungszusammenhang betrifft soziale Dynamiken im Klassenraum. Einzelne Schüler*innen geben an, insbesondere auf Interaktionen mit befreundeten Kindern oder mit räumlich nahe sitzenden Mitschüler*innen zu achten, während Interaktionen mit anderen weniger bewusst wahrgenommen werden.

Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Wahrnehmung lehrkraftbezogener Interaktionen nicht als durchgängig geteiltes Klassenereignis erlebt wird, sondern selektiv und kontextabhängig erfolgt. Die Sichtbarkeit und Relevanz von „Loben“ und „Schimpfen“ im Klassenverband scheinen somit maßgeblich durch situative, räumliche und soziale Faktoren geprägt zu sein.

4 Diskussion

Die Analyse der leitfadengestützten Interviews ermöglicht Einblicke in das Begriffsverständnis von Viertklässler*innen hinsichtlich der Interaktionsformen „Loben“ und „Schimpfen“ und erlaubt zugleich methodologische Rückschlüsse für fremdsichtbasierte Erhebungsinstrumente. Trotz der leistungsstarken Stichprobe zeigen sich Grenzen in der abstrakt-begrifflichen Fassung beider Konzepte. Explizite Definitionen sind selten; stattdessen erschließen die Schüler*innen die Bedeutung über konkrete Handlungssituationen und typische Anlässe im Unterricht. Die Einschätzungen der Schüler*innen beruhen auf ihrer subjektiven Sicht auf das Unterrichtsgeschehen. Ihre Erklärungen folgen häufig der Struktur „Wenn man ..., dann ...“, wodurch „Loben“ und „Schimpfen“ primär als Reaktionen auf Verhalten gedeutet werden: „Loben“ als positive Rückmeldung auf „etwas gut machen“, „Schimpfen“ als Konsequenz auf normabweichendes, unerwünschtes Verhalten. Aus kindlicher Perspektive stellt der Begriff „Schimpfen“ keine stabile, eindeutig definierbare Kategorie dar. Stattdessen unterscheiden die Schüler*innen zwischen

verschiedenen Formen negativer Rückmeldungen, was auf ein differenziertes Verständnis der Interaktionsform schließen lässt. Zudem wird mit der „Verhaltensampel“ eine ritualisierte, visuell sichtbare Form der Verhaltensregulation benannt, deren Zuordnung zum „Schimpfen“ uneinheitlich bleibt. Unterschiedliche begriffliche Verständnisse können somit zu divergierenden Angaben über die Häufigkeit entsprechender Lehrkraftinteraktionen führen. Die Ergänzung abstrakter Begriffe durch konkrete Situationsbeschreibungen scheint für die Erhebung der Interaktionsqualität mittels Fragebögen sinnvoll.

Darüber hinaus verdeutlichen die Ausführungen zur zweiten Forschungsfrage, dass nicht jede Interaktion zwischen Lehrkraft und Mitschüler*innen wahrgenommen wird. Unterrichtliche Interaktion stellt somit kein für alle gleichermaßen wahrnehmbares, objektives Geschehen dar, sondern muss immer als individueller Ausschnitt gedeutet werden. Dieser Befund wirft Fragen hinsichtlich der Validität von Fragebögen aus Fremdsicht auf, die ausreichende Beobachtungsmöglichkeiten implizit voraussetzen. Gleichzeitig bedeuten die Befunde zur Wahrnehmung nicht, dass Schüler*innenurteile grundsätzlich unzuverlässig wären. Vielmehr ist davon auszugehen, dass die Bewertungen auf subjektiv zugänglichen Ausschnitten des Interaktionsgeschehens beruhen. Eine entsprechende Anpassung der Erhebungsinstrumente erscheint daher notwendig, bspw. kann die Ergänzung einer Antwortkategorie „weiß ich nicht“ dazu beitragen, erzwungene Einschätzungen zu vermeiden und die Messgenauigkeit zu erhöhen.

Folgende Limitationen sind zu berücksichtigen. „Loben“ und „Schimpfen“ stellen emotional besetzte Themen dar, was sich in vereinzelt Unsicherheiten während der Interviews äußerte. Zudem bestand keine längerfristige Beziehung zwischen Interviewerin und Kindern, was bei personenbezogenen Schilderungen gehemmt haben könnte.

Insgesamt legen die Ergebnisse nahe, dass Grundschulkinder Interaktionsformen primär handlungs- und situationsbezogen deuten und weniger über stabile abstrakte Begriffskategorien verfügen. Für die Konstruktion und Interpretation quantitativer Erhebungsinstrumente folgt daraus die Notwendigkeit, kindliche Deutungsmuster und Wahrnehmungsgrenzen zu berücksichtigen.

Literatur

- Endedijk, H. M., Breeman, L. D., van Lissa, C. J., Hendrickx, M. M. H. G., den Boer, L. & Mainhard, T. (2022). The teacher's invisible hand: A meta-analysis of the relevance of teacher-student relationship quality for peer relationships and the contribution of student behavior. *Review of Educational Research*, 92(3), 370–412. <https://doi.org/10.3102/00346543211051428>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A. & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6., überarbeitete und erweiterte Auflage). Beltz Juventa.

- Nicolay, P., Spilles, M., Hank, C., Krull, J. & Huber, C. (2024). Der Zusammenhang von Lehrkraft-feedback, sozialer Akzeptanz und der Schüler*innen-Lehrkraft-Beziehung in der Grundschule: Eine Untersuchung sozialer Referenzierungsprozesse auf Dyadenebene. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27(5), 1351–1371. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01253-4>
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Budrich.
- Schürer, S., van Ophuysen, S. & Michalke, S. (2021). Der Zusammenhang von Schuleinstellung und Qualität kind- und klassenbezogener pädagogischer Beziehungen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(1), 117–135. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00297-4>
- Winkelhofer, U. & Prenzel, A. (2018). Ethische Leitlinien für pädagogische Beziehungen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 13(1), 103–108. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i1.09>

Autorinnen

Gatzweiler, Josephine

ORCID: 0009-0003-3913-3724

Universität Münster, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Methoden der empirischen Bildungsforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschungsmethoden, empirische Bildungsforschung, Pädagogische Beziehungeng

josephine.Gatzweiler@uni-muenster.de

Schürer, Sina, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0003-1256-6899

Universität Bielefeld, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt inklusive Bildung und emotional-soziale Entwicklungsförderung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Partizipation in (inklusive) schulischen Settings, Gelenkstellen in der Bildungsbiographie von Kindern mit Unterstützungsbedarf, Pädagogische Diagnostik, Pädagogische Beziehungen
sina.schuerer@uni-bielefeld.de

van Ophuysen, Stefanie, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-7829-3363

Universität Münster, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Methoden der empirischen Bildungsforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Beziehungen im (inklusive) Schulkontext, Motivationsförderung in der akademischen Bildung, Grundschulübergang, Pädagogische Diagnostik und diagnostische Kompetenz von Lehrkräften

Vanophuysen@uni-muenster.de

Grenzen schulischer Bildung im Umgang mit Perspektivenvielfalt und kontroversen Alternativen

Abstract

Schulischer Bildung ist durch die Aufgabe, als relevant erachtete vorläufige Wissensstände zu vermitteln, allein durch deren Menge und begrenzte Zeitressourcen eine Grenze gesetzt, was eine Einbeziehung von Perspektivenvielfalt, Alternativen, Kontroversen, Widerstreit und Nicht-Wissen betrifft. Es überwiegt kumulatives Lernen, obwohl Konzepte transformativen¹ Lernens die Relevanz einer Auseinandersetzung insbesondere mit Widerstreit für Bildungsgänge betonen. Der Beitrag geht von einer unhintergehbaren Verbindung von Vorgabennotwendigkeiten und Entscheidungsorientierung in institutionalisierten Bildungsgängen aus und skizziert, inwiefern Erwägungsorientierung eine Grenzverschiebung hin zu mehr transformativem Lernen ermöglichen könnte. Dies könnte auch Wege zu weniger fremdbestimmten Grenzsetzungen in Bildungsgängen öffnen.

Keywords: Erwägungsorientierung, Nicht-Wissen, transformative Bildung, Vorgabennotwendigkeiten

1 Nachdenken über Grenzen schulischer Bildung

Wer über Ermöglichung von Bildung und jeweilige Grenzen sowie „Grenzverschiebungen“ in Bildungsgängen nachdenken möchte, sollte angeben können, was unter „Grenzen“ und „Bildung“ verstanden wird und damit Grenzen bzw. Begrenzungen der jeweiligen Darlegungen reflektieren. Mit jeweiligen Darlegungen jeweiliger Verständnisse werden auch Grenzen gezogen (Zill, 2007, S. 141) und eine „zentrale Aufgabe besteht darin, Fremdbestimmung durch Grenze durch Selbstbestimmung der Grenze zu ersetzen“ (Komlosy, 2018, S. 10). Nach Bütow (2018) bietet die Wahrnehmung und Reflexion von Grenzen

„viele Potenziale, nicht nur das eigene Handeln kritisch zu hinterfragen und damit Grenzen zu bearbeiten, sondern auch darüber hinaus institutionelle und gesellschaftliche

1 Im Rahmen dieser Arbeit folge ich der Wortverwendung der jeweiligen Autor*innen, auf die ich mich beziehe. Den Ausdruck „transformativ“ ziehe ich dem Ausdruck „transformatorisch“ (Koller, 2021) insofern vor, weil er eher Brücken zu englischsprachiger Literatur (z. B. Mezirow, 1978) schlägt. Begrifflich ist dasselbe gemeint, wie im Folgenden deutlich wird.

Begrenzungen. Dabei scheint das Denken und (reflektierte) Agieren in Ambivalenzen, Uneindeutigkeiten, Irritationen eine wichtige Rolle zu spielen, um Erstarrungen und Begrenzungen zumindest im Moment zu unterwandern, sie außer Kraft zu setzen“ (S. 273).

Grenzarbeit müsste so gesehen selbst Unterrichtsgegenstand sein. Im Folgenden geht es um Grenzbetrachtungen bei der Vermittlung von Wissen in Bildungsgängen und wie diese hin zur Ermöglichung vermehrten transformativen Lernens verschiebbar sind.

2 Grenzen transformativer Bildung

Merkmale einer transformativen Bildung sind das Einnehmenkönnen von anderen Perspektiven und ein in Beziehung setzen dieser zu eigenen Positionierungen mit der Bereitschaft, eigene bisherige Positionierungen zu *korrigieren*, wenn sich eine andere als *wertvoller* erweist (Mezirow, 1978, S. 104–105). Nach Koller (2021) ist das

„Kriterium für Transformationen von Welt- und Selbstverhältnissen, die den Namen Bildung verdienen ... , dass sie ... radikale Pluralität anerkennen und offenhalten. ... Insofern kann die Lösung eines solchen Konflikts auch darin bestehen, den Konflikt offen zu halten und anzuerkennen, dass es dafür keine eindeutigen Lösungen gibt. Natürlich müssen in konkreten Handlungssituationen Entscheidungen gefällt werden, aber das Entscheidende ist dann zu wissen, dass der Widerstreit, die radikale Pluralität, danach noch weiter besteht“ (S. 150).

Dieses *Fortbestehen von Widerstreit* macht jeweiliges Nicht-Wissen als reflexives Wissen um Nicht-Wissen deutlich, was auch ein *Grenzwissen* ist, das sich durch eine Verschiebung weg von vornehmlich kumulativem hin zu mehr transformativem Lernen auftut. Ich komme auf diese weitere Grenze schulischer Bildung noch zurück. Zunächst geht es um die Grenze zwischen kumulativem und transformativem Lernen.

Schulische Lern- und Bildungsprozesse können nicht allein im Modus des Widerstreits und Aushaltens von Nicht-Wissen erfolgen. Das wäre auch nicht das Anliegen der zitierten Autor*innen (z. B. Koller, 2023, S. 184). Schmidt und Pates (2017) sehen als Konflikt für Bildung, dass einerseits „bereits erlangtes Wissen an neue Generationen weiterzugeben [ist], damit auch Zwerge weiter sehen können, weil sie auf den Schultern von Riesen stünden“, und andererseits das Ideal verfolgt werde, „eine bessere Gesellschaft zu erreichen, ohne Rücksicht auf verkrustete Wissensformate“ (S. 785). Nachfolgende Generationen sind auf die Übermittlung geltender deskriptiver und präskriptiver Konzepte angewiesen, aber sie sollen sich in pluralistischen Demokratien auch zu mündigen, entscheidungskompetenten Bürger*innen hin entwickeln können. Institutionalisiertes formales Lernen bewegt sich deshalb immer im *Spannungsfeld von Vorgabennotwendigkeiten und Entscheidungsfreiheiten*. Nach Gruschka (2013) hängt das mit der Kollision der Aufgaben Erziehung, Didaktik und Bildung zusammen (S. 270); es bestehe ein Wider-

spruch zwischen Unterrichten und Aneignen (S. 28). Unterricht sei „oft durch den Abbruch der Erarbeitung vor seiner Erschließung gekennzeichnet. Das Ergebnis bleibt willkürlich (zu lernender Stoff)“ (Gruschka, 2008, S. 55). Dass Unterricht dann trotzdem „funktioniert“, weil Schüler*innen vielfältige Weisen dazu finden, sich zu der Erfahrung zu verhalten, „das, was ihnen gelehrt wird, nicht zu verstehen“ (Pollmanns, 2014, S. 98), könnte dazu beitragen, dass der Handlungsdruck, mehr transformatives Lernen zu ermöglichen, nicht so groß ist.

Mit Hilfe von Ergebnissen von Interaktionsanalysen lässt sich dieser widerstreits- und diskussionsarme Unterricht als Unterricht im IRE-Dreischnitt (Initiation-Response-Evaluation) beschreiben, bei dem fortwährende Evaluationen der Schüler*innenbeiträge durch jeweilige Lehrer*innen stattfinden, wodurch „stets Klarheit darüber besteht, ob ein Beitrag richtig oder falsch“ sei (Goldmann, 2020, S. 10). Derartige *univalente* Kommunikation zeichnet sich nach Goldmann (2020) dadurch aus, dass Ambivalenzen und Widersprüchlichkeit in der Sachdimension fortwährend eliminiert werden (S. 14).

3 Grenzverschiebungen hin zu mehr Kontroversität und Widerstreit im Unterricht

Interaktionsanalysen von Goldmann (2020) zeigen aber auch Bewegungen hin zu transformativem Lernen, wenn Lernkonflikte zugelassen werden. Lernkonflikte

„stellen Situationen dar, in denen die Evaluation durch die Lehrkraft von zwei oder mehreren Beiträgen retardiert wird, womit in der Unterrichtskommunikation *unterschiedliche inhaltliche Positionen zur Geltung von Lösungsvorschlägen* vertreten werden. Dieser Konflikt in der Sachdimension wird anschließend in Form einer *Geltungsaus-handlung* mehr oder weniger weit geklärt und über eine Evaluation durch die Lehrkraft abschließend entschieden“ (Goldmann, 2020, S. 19).

Für Goldmann (2020) stehen „Lernkonflikte, die sich immer dann vollziehen, wenn die Evaluation von Schüleräußerungen retardiert wird“, für eine „andere Bauweise des Unterrichts“ (S. 20). Goldmann (2020) spricht von „diskursiven“² Unterrichtsmustern. Lernkonflikte zeichnen sich dadurch aus, dass

„Widersprüche zur Geltung von Schüleraussagen formuliert werden und durch eine Retardierung der Evaluation durch die Lehrkraft zeitweise ungeklärt ist, welche der Schülerantworten richtig oder falsch ist. Das bedeutet: Während die univalente Kommunikation v.a. durch Frage und Antwort strukturiert ist, sind im Lernkonflikt Position und Opposition die zentralen Merkmale“ (Goldmann, 2020, S. 14).

2 Sowohl in Diskussionen als auch in Diskursen geht es – im Unterschied zu Debatten – darum, auf dem Weg zu einer Lösungsfindung Perspektiven und Positionen anderer einzunehmen. Insofern man sich am Diskursverständnis von Habermas (1983) orientiert, ist dabei das Einnehmen der Perspektiven „*aller anderen*“ ein verbindliches Prinzip (S. 75).

Der Gedanke des Aussetzens bzw. des Aufschiebens einer vorschnellen Bewertung von einer bestimmten Lösung als richtige Antwort auf ein Problem sowie eine gemeinsame Geltungsaushandlung durch Auseinandersetzen mit widerstrebenden Alternativen lässt sich mit dem Konzept einer Erwägungsorientierung weiterdenken.

4 Stärkung diskursiver Unterrichtsmuster und einer Diskussionskultur durch Erwägungs-Geltungsbedingungen

Erwägungsorientierung (z.B. Blanck, 2025) eröffnet die Möglichkeit, dass es gleichsam normal ist, Alternativen zu bedenken, weil sie helfen, das, was man vertritt oder als richtig versteht, zu verorten, zu begreifen und zu begründen. Mit einer *Bewahrung* erwogener problemadäquater Alternativen als einen Geltungsbezug/ eine Geltungsbedingung für die Güte dessen, was man vertritt, kann man anderen transparent machen und sich in Erinnerung halten, was man erwogen hat. Die Lösung wird damit leichter nachvollziehbar, aber auch leichter krisisierbar und verbesserbar. Denn wenn jemand bisher nicht-erwogene Alternativen aufzeigt, die adäquat gewesen wären, eröffnet dies die Möglichkeit für Korrekturen. Dies setzt voraus, dass man gut begründbare weniger gut begründbaren Positionen vorzieht und ein *Verbesserungsinteresse* hat, was vor *Kritikimmunisierungen* schützen kann. Auch wenn man nur Weniges umfassend hinsichtlich zu erwägender Alternativen bedenken kann und ein umfassendes Erwägen problemadäquater Alternativen in vielen Fällen vielleicht auch nicht als sinnvoll erachtet, sensibilisiert Erwägungsorientierung jedoch durch die Bedeutung von problemadäquaten Alternativen für die Begründungsgüte von jeweiligen Lösungen für jeweiliges *reflexives Wissen um Nicht-Wissen und Grenzen des Wissens*. Die durch die Verschiebung der Grenze weg von vorwiegend kumulativem hin zu mehr transformativem Lernen erkennbarer werdende weitere Grenze, nämlich die Grenzen jeweiligen Wissens, wird durch Erwägungsorientierung noch deutlicher.

Wenn vorläufiges Wissen zunächst übernommen wird, so ist dies bei einer Erwägungsorientierung bewusst, ohne dass dieses Wissen dadurch abgewertet wird. Es hat sich bisher bewährt und man kann nicht alles umfassend gegenüber zu erwägenden Alternativen begründen. Entscheidend ist, dass man reflexiv hierum weiß und hierdurch z.B. als Lehrer*in eine Offenheit für ungewöhnliche Schüler*innenüberlegungen (kontinuierlich weiter) entwickelt. Beispiele hierfür sind Überlegungen von Schüler*innen zum Kreis als Null- oder Kreiseck (Blanck, 2025, S. 51) oder die Überlegung, dass eine Maus, die zusammen mit einer Pflanze unter einer Glasglocke eingeschlossen ist, die Pflanze zum Spielen und Klettern sowie dafür braucht, nicht allein zu sein (Vocilka, 2025).

Natürlich finden auch in einem erwägungsorientierten Unterricht Bewertungen statt. Aber diese bedeuten nicht, dass nach einer vorläufigen Bewertung und Lösungsfindung der Diskurs nicht ggf. wieder aufgenommen werden kann und darin liegt eine Chance für Anknüpfungen an transformatives Lernen.

Zukunftsrelevant für pluralistische Demokratien ist eine solche Diskussions- und Diskurskultur, weil sie darin unterstützt, sowohl offen für Frag-würdigkeiten zu *bleiben* als auch darin stärken kann, sich *engagiert* für das einzusetzen, was gut gegenüber zu erwägenden Alternativen begründet werden kann.

5 Ausblickende Forschungsfragen

Es wäre umfassender zu untersuchen, wie Erwägungsorientierung im Umgang mit notwendigen Vorgaben und Entscheidungsfreiheiten in schulischen Bildungsgängen zu Grenzverschiebungen hin zu mehr transformativem Lernen beitragen kann. Inwiefern könnte, wenn bei der Vermittlung von Vorgaben der Idee nach immer deren Begrenzungen hinsichtlich ihrer Begründbarkeit gegenüber zu erwägenden Alternativen deutlich werden würden, dieses Wissen um Grenzen des Wissens und Nicht-Wissen trotz Vorgabemodus zu transformativem Lernen einladen? In welchem Ausmaß könnte eine Arbeit an den jeweiligen Grenzen von Wissen und Nicht-Wissen damit selbst zum Unterrichtsgegenstand werden? Und was würde das für die Aufbereitung von Wissen und die Gestaltung von Bildungsprozessen bedeuten? Insofern nur wenig umfassend erwogen werden kann und wir vieles auch übernehmen müssen, dürfte dabei der reflexive erwägungsorientierte Umgang mit dem, was zu erwägen ist, eine zentrale Rolle spielen. Grundsätzlich könnte Erwägungsorientierung in Bildungsgängen mit expliziten oder impliziten Verweisen auf Nicht-Wissen bzw. Grenzen des Wissens aber helfen, ihre jeweiligen Grenzen im Sinne von Bütow (2018, S. 273) deutlich zu machen und damit günstigenfalls zu Umgestaltungen beitragen, was dann vielleicht zu (mehr) Mitbestimmungen (Partizipation von Schüler*innen und Lehrer*innen) statt Fremdbestimmungen jeweiliger Grenzen von Bildungsgängen führen könnte (Komlosy, 2018).

Literatur

- Blanck, B. (2025). Frag-würdig machen und frag-würdig halten können im Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen: erwägungstheoretische Perspektiven auf transformative Bildung. In G. Schauer & A.-K. Dittrich (Hrsg.), *Transformation im schulischen Kontext. Pädagogisches Handeln zwischen Kontinuität und Wandel* (S. 43–54). Klinkhardt.
- Bütow, B. (2018). Die Denkfigur Grenzbearbeitung. In B. Bütow, J.-L. Patry & H. Astleitner (Hrsg.), *Grenzanalysen: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven zu einer aktuellen Denkfigur* (S. 256–276). Beltz Juventa.
- Goldmann, D. (2020). Lernkonflikte im Verstehen der Sache. Zur Unterscheidung fragend-entwickelnder und diskursiver Unterrichtsmuster. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 9, 9–22. <https://doi.org/10.25656/01:24555>
- Gruschka, A. (2008). Die Bedeutung fachlicher Kompetenz für den Unterrichtsprozess – ergänzende Hinweise aus der rekonstruktionslogischen Unterrichtsforschung. *Pädagogische Korrespondenz*, 38, 44–79.
- Gruschka, A. (2013). *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:3401>
- Habermas, J. (1983). *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Suhrkamp.

- Koller, H.-C. (2021). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-039811-5>
- Koller, H.-C. (2023). *Bildung anders denken* (3. Aufl.). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-042796-9>
- Komlosy, A. (2018). *Grenzen. Räumliche und soziale Trennlinien im Zeitenverlauf*. Promedia. <https://doi.org/10.15203/ozp.2542.vol47iss1>
- Mezirow, J. (1978). Perspective Transformation. *Adult Education*, 28(2), 100–110. <https://doi.org/10.1177/074171367802800202>
- Pollmanns, M. (2014). Vom Widerspruch des Unterrichtens und Aneignens. Wie in der unterrichtlichen Vermittlung auch die Differenz von Sein und Sollen vermittelt wird. *Pädagogische Korrespondenz*, 50, 86–100. <https://doi.org/10.25656/01:12287>
- Schmidt, D. & Pates, R. (2017). Anti-Diskriminierungs-Pädagogik. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & Y. Gökçen (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 777–792). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-42800-6>
- Vocilka, A. (2025). Zum Umgang mit Schüler*innenvorstellungen im sachunterrichtlichen Spannungsfeld individueller Verständnisse und bezugsdisziplinärer Wissensbestände. *widerstreit sachunterricht*, 29. <http://dx.doi.org/10.25673/118348>
- Zill, R. (2007). Grenze. In R. Konersmann (Hrsg.), *Wörterbuch der philosophischen Metaphern* (S. 135–146). WBG.

Autorin

Blanck, Bettina, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Professorin für Sachunterricht mit sozialwissenschaftlichem Schwerpunkt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erwägungsorientierung in Forschung und Bildung, Demokratisierung von Bildungsprozessen, Umgang mit Nicht-Wissen, Kontroversität und Nicht-Gelingen, Philosophieren mit Schüler*innen
bettina.blanck@ph-ludwigsburg.de

Globale Herausforderungen aus der Perspektive von Grundschulkindern

Abstract

Im Zentrum dieses Beitrages stehen kindliche Vorstellungen von der Welt in Verbindung mit gesellschaftlich relevanten Fragestellungen in Bezug auf die Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals, kurz: SDGs). In einer Interviewstudie wurden Schüler*innen einer vierten Schulstufe zu globalen Herausforderungen befragt. Zur Kategorisierung der Ergebnisse werden die 17 Nachhaltigkeitsziele der UN-Agenda 2030 bzw. Klafkis epochaltypische Schlüsselprobleme herangezogen. Die Ergebnisse zeigen, wie die befragten Kinder auf die Welt blicken, welche Probleme sie erkennen und welche Lösungsansätze sie benennen. Kinder im Grundschulalter haben Erfahrungen in der Welt gesammelt, haben Vorstellungen von Problemen entwickelt und können sich dazu in Interviews äußern.

Keywords: Epochaltypische Schlüsselprobleme, Ziele für nachhaltige Entwicklung (SDGs), kindliche Vorstellungen

1 Einleitung und Zielsetzung

Das Unterrichtsfach Sachunterricht ist für die Auseinandersetzung mit globalen Themen der Grundschule ein zentraler Ort, da es einen kind- und sachorientierten Rahmen für das systematische Erschließen von Problemstellungen gegenwärtiger und zukünftiger Entwicklungen im Kontext von BNE darstellt (Hauenschild & Bol-scho, 2022, S. 214). Dieser Beitrag untersucht, welche Vorstellungen Kinder am Ende der Primarstufe über ökologische sowie sozioökonomische Probleme in der Welt in Gesprächen äußern, welche globalen Herausforderungen im Kontext der SDGs sie wahrnehmen und welche Lösungen und Handlungsoptionen sie perspektivieren. Eingeordnet werden diese kindlichen Perspektiven in den Kontext und in die Systematik der SDGs sowie der epochaltypischen Schlüsselprobleme (Klafki, 1992).

2 Globale Herausforderungen – Ziele für nachhaltige Entwicklung und epochaltypische Schlüsselprobleme

Die UN-Agenda 2030 formuliert 17 Nachhaltigkeitsziele, die auf nationaler Ebene sowie auf globaler Ebene Maßnahmen aufzeigen, wie weltweite Problemlagen verbessert werden können (Vereinte Nationen, 2024). Die Herausforderungen, denen sich Mensch und Umwelt aktuell gegenübergestellt sehen, sind jedoch keineswegs neu, so postuliert Otten (2022a, S. 5) „Die vor dreißig Jahren formulierten Schlüsselprobleme sind heute mindestens genauso zentral wie damals.“ Er bezieht sich auf den von Klafki (1992) formulierten Kanon epochaltypischer Schlüsselprobleme als Herausforderungen im Bildungskontext, die es zu bearbeiten gilt. Klafki (1992, S. 56–58) beschreibt diese als epochaltypische Strukturprobleme von gesamtgesellschaftlicher und weltumspannender Bedeutung, die jede*n Einzelne*n zentral betreffen. Einige dieser Problemkreise lassen sich mit SDGs direkt verbinden, wie z.B. das Problem der gesellschaftlich produzierten Ungleichheit mit dem SDG 10 und das Verhältnis der Geschlechter zueinander mit dem SDG 5. Andere Schlüsselprobleme, wie z.B. die Frage nach dem Wachstum der Weltbevölkerung haben direkte Anknüpfungspunkte zu möglichen Auswirkungen, die sich im SDG 1, SDG 2, SDG 3 widerspiegeln. Eine hochwertige Bildung (SDG 4) gilt als Schlüssel zur Bewältigung globaler Herausforderungen – Klafki (1992, S. 14) versteht allgemein Bildung als eine „Bildung für alle; als Bildung ‚im Medium des Allgemeinen‘ (epochaltypische Schlüsselprobleme) und als allseitige bzw. vielseitige Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten“. Bei der Thematisierung von Phänomenen, die im Zusammenhang mit Schlüsselproblemen stehen, sieht Otten (2022b, S. 2) ein hohes Bildungspotenzial, vor allem für den Sachunterricht.

3 Bildung für die Zukunft

Globale Herausforderungen im Kontext der SDGs aufzugreifen ist eine aktuelle Aufgabe des Sachunterrichts, da die „zentralen Probleme unserer Zeit, die prägend auch in die Zukunft hineinwirken werden, [...] für Grundschulkinder schon – ob bewusst oder unbewusst – relevant [sind], sie beschäftigen und [...] in ihrem weiteren Leben voraussichtlich eine wichtige Rolle spielen [werden]“ (Otten, 2022a, S. 4). Das LBS Kinderbarometer (Hülster et al., 2020, S. 88–98) bestätigt, dass bereits 9- bis 14-Jährige, aufgrund ihres Bewusstseins für den Klimawandel und Umweltthemen, Sorgen und Ängste äußern, wobei Kinder, die über den Klimawandel Bescheid wissen, auch eher bereit sind, etwas dagegen zu tun. Es gibt nur wenige Studien über die Vorstellungen von Kindern im Grund- und Vorschulalter. Die meisten fokussieren auf konkrete Problembereiche wie z. B. den Klimawandel, nehmen jedoch nicht umfassend nachhaltige Entwicklung in den Blick (Hauenschild, 2023, S. 61). Um Klafkis Bildungsverständnis (Klafki, 1992, S. 19) gerecht zu werden, brauchen Schüler*innen neben einem Bewusstsein für zentrale Probleme der Gegenwart und Zukunft auch die Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller

Menschen sowie die Bereitschaft zur Mitwirkung an der Bewältigung der Herausforderungen des globalen Wandels. Gesellschaftliche Themen und entsprechende Urteilsbildungsprozesse haben bereits Eingang in die schulische Bildung und in Forschungsarbeiten (vgl. Bröll & Haustein, 2024; Gaubitz, 2024) gefunden. Gaubitz (2018) zeigt beispielsweise auf, welche Wertorientierungen Grundschul Kinder im Kontext nachhaltiger Entwicklung bei der Begründung von Entscheidungen bei Ressourcendilemmata zum Ausdruck bringen.

Die hier dargestellte Interviewstudie zu globalen Herausforderungen im Kontext der SDGs aus der Perspektive von Schüler*innen nimmt das Desiderat nach einem umfassenden Blick auf die kindliche Wahrnehmung globaler Schlüsselprobleme auf. Der Fokus dieses Beitrags liegt auf Wahrnehmungen und Äußerungen der Kinder zu globalen gesellschaftlichen Herausforderungen und den von ihnen abgeleiteten Handlungsoptionen, für sich selbst, für die Gesellschaft bzw. für politische Entscheidungsträger.

4 Fragestellung und methodisches Vorgehen

Im Rahmen des Forschungsprojektes zu kindlichen Vorstellungen von der Welt und ihren globalen Herausforderungen werden, ausgehend von kindlichen Mental Maps, in einer Teilstudie Interviews mit Schüler*innen einer vierten Primarstufe geführt. In weiteren Teilstudien werden ergänzend dazu Fragebogenerhebungen mit Kindern derselben Altersstufe, deren Lehrpersonen sowie deren Eltern durchgeführt. Im Zentrum dabei stehen neben den kindlichen Aussagen zu globalen Herausforderungen, mögliche Informationsquellen sowie die alltägliche Kommunikation über ökologische und sozioökonomische Probleme und Handlungsoptionen.

Die hier vorgestellte Teilstudie widmet sich der Frage: Wie verstehen und erklären sich Kinder aktuelle globale Herausforderungen und welche Handlungsoptionen äußern sie? Die Studie basiert auf problemzentrierten Interviews zur Erfassung des Bewusstseins für aktuelle globale Herausforderung im Kontext der SDGs anhand von Leitfragen und Impulsbildern mit Schüler*innen der vierten Klassenstufe einer Primarstufe ($N = 45$) an einer kirchlich geführten Privatschule. Die Impulsbilder zeigen ökologische und sozioökonomische Probleme und werden dann eingesetzt, wenn Kinder wenig sprechen. Die Bilder zeigen zum Beispiel eine trockene Landschaft ohne Menschen und ohne klischeehafte Verortung. Die Bilder wurden bewusst vorurteilsvermeidend und rassismuskritisch gewählt. Die Auswertung der Schüler*innen-Interviews erfolgt nach den Kriterien der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024) mittels Codierung in MAXQDA. Als Hauptkategorien werden deduktiv die SDGs herangezogen und durch induktiv gebildete Unterkategorien ergänzt. Aufgrund der auf eine Privatschule eingeschränkten Stichprobe ergeben sich Limitationen hinsichtlich des sozioökonomischen Hintergrunds sowie des Bildungsniveaus des Elternhauses. Daher können lediglich Aussagen für diese Stichprobe getroffen werden.

5 Ergebnisse

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse zum Themenkomplex „People“ der UN-Agenda 2030“ zusammengefasst und mit exemplarischen Ankerbeispielen konkretisiert. Eine detaillierte Darstellung der Ergebnisse entlang der SDGs bzw. Klafkis epochaltypischer Schlüsselprobleme muss an anderer Stelle erfolgen. Armut begegnet Kindern im Alltag nach eigenen Aussagen vorwiegend in Form von bettelnden Menschen, die kein Geld für Essen und Kleidung haben sowie Obdachlosen. Die Kinder äußern, dass sie zwar nicht selbst von objektiver Armut betroffen sind, jedoch eine große Ungerechtigkeit zwischen Arm und Reich erkennen. Das zeigt sich vor allem im Ausdruck der persönlichen Hilfsbereitschaft und einem eindeutigen Bewusstsein dafür, dass Geld für die Linderung von Armut wesentlich ist, „... da könnte man ... spenden, oder ... Hilfsorganisationen schicken.“ (K 18). Hunger steht in direkter Verbindung mit Armut, wird jedoch häufig von den Kindern mit Krieg oder Wassermangel als Auslöser in Verbindung gebracht. „In der Ukraine, der Russland-Krieg ist halt auch ein Problem. Und in Afrika ist dauernd ein Problem, da haben sie ja dauernd Bürgerkriege wie auch in Afghanistan, die Hungersnot und halt das Wasser.“ (K 18) In beinahe allen Äußerungen werden betroffene Kinder angesprochen und es zeigt sich auch bei diesem Problemfeld, dass es den Schüler*innen ein Bedürfnis ist, Hilfe anzubieten bzw. persönliche Erfahrungen zu teilen. Im Bereich Gesundheit verbleiben die Äußerungen auf einer personalen Ebene, wobei den Kindern durchaus bewusst ist, dass Geld, Zugang zu medizinischer Versorgung und Medikamente wichtige Faktoren für Gesundheit sind. „Je weniger Geld man hat, desto schwerer ist es, einen Arzt für sich zu bezahlen.“ (K 40).

Beim Thema Bildung und Schule geht es den befragten Kindern weniger um persönliche schulische Leistungen, sondern um die gerechten Chancen für einen Schulbesuch. „Bildung ist sehr wichtig für jeden Menschen. In manchen Ländern kann man gar nicht in die Schule gehen. Da können die Mädchen nicht schreiben.“ (K 43). Mit Bildung in Verbindung gebracht werden Kinderarbeit und Ungerechtigkeiten zwischen den Geschlechtern, wobei Afrika als konkreter Ort für viele damit verbundene Probleme genannt wird. „Ich weiß ..., dass Mädchen in Afrika nicht lernen gehen können.“ (K 21). Auf ihre eigene Lebenswelt bezogen erkennen die Schüler*innen hingegen keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern, wohl aber einen historischen Aspekt: „Früher durften nur die Buben in die Schule gehen. Und die Mädchen sind immer Hause geblieben.“ (K 31). Alle Aussagen der Schüler*innen zu Ungleichheiten beziehen sich entweder auf Geschlechtergerechtigkeit oder auf Unterschiede zwischen ihrer eigenen und der Lebenswelt von Kindern in anderen Teilen der Welt – hauptsächlich in Afrika: „Zum Beispiel in Afrika, dort müssen die Kinder arbeiten oder so.“ (K 32) „In Afrika haben nicht alle Kinder genug Wasser.“ (K 17). Solidarische Ansätze für Gerechtigkeit und Frieden werden von den Kindern zwar nicht immer direkt formuliert, spiegeln sich jedoch im überwiegenden Teil der Aussagen wider: „Kein Krieg, kein Streit. ... Dass alle Leute gleichbehandelt werden und nicht die Reichen besser, die Armen schlechter.“ (K 27).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die interviewten Schüler*innen globale Probleme vernetzt wahrnehmen, so beispielsweise Armut, Hunger und Gesundheit. Gleichzeitig erkennen die Schüler*innen Kausalitäten zwischen Geschlechtergleichheit und Bildung. Vor allem aber erkennen sie Krieg als Ursache für Armut und Hunger. Der Großteil der Schüler*innen betrachtet den Kontinent Afrika nicht differenziert, sondern als „ein“ Land mit zahlreichen globalen Herausforderungen.

6 Schlussfolgerungen

In der Primarstufe ist eine frühe Thematisierung globaler Probleme dringend notwendig ist, da die Lebenswelt der Kinder dadurch geprägt ist und Kinder darüber nachdenken. Die genannten globalen Herausforderungen können den SDGs der UN-Agenda 2030, somit auch den epochaltypischen Schlüsselproblemen (Klafki, 1992) zugeordnet werden. Grundschulkindern am Ende der Primarstufe nehmen zentrale globale Herausforderungen wahr, haben jedoch kein expliziertes Wissen zu den fachlichen Hintergründen. Zusammenhänge und Kausalitäten zeigen sich in den Interviews auf der wenn-dann Ebene, werden von den Schüler*innen jedoch nicht auf eine globale Begründungsebene gebracht. Aus den erkannten globalen Herausforderungen leiten sie vorwiegend persönliche sowie gesellschaftliche Handlungsoptionen ab. Vereinzelt fordern die Schüler*innen ein, dass politische Entscheidungsträger Verantwortung übernehmen, wobei Lokales vor Globalem in den Blick genommen wird.

Der Sachunterricht muss daher den Kindern ein grundlegendes Verständnis für globale Zusammenhänge vermitteln, ihre Bedürfnisse der Auseinandersetzung aufgreifen, sie für aktuelle und zukünftige Herausforderungen sensibilisieren und auf ihrem Weg zu globaler Weltbürgerschaft unterstützend begleiten.

Literatur

- Bröll, L. & Haustein, A. (2024). Bildung für nachhaltige Entwicklung als Thema in der Ausbildung angehender Grundschullehrkräfte. In J. Erdmann & B. Egbert (Hrsg.), *Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht* (S. 33–44). Universitätsverlag. <https://doi.org/10.3278/9783763963447>
- Gaubitz, S. (2018). *Wertorientierungen von Grundschulkindern im Kontext nachhaltiger Entwicklung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22757-9>
- Gaubitz, S. (2024). *Inter- und Transdisziplinarität als Fundament für Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Primarstufe*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14177774>
- Hauenschild, K. (2023). Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Grundschule. In M. Haider, R. Böhme, S. Gebauer, C. Gößinger, M. Munser-Kiefer & A. Rank (Hrsg.), *Nachhaltige Bildung in der Grundschule* (S. 54–66). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6035-05>
- Hauenschild, K. & Bolscho, D. (2022). Bildung für nachhaltige Entwicklung. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 212–215). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838586212>
- Hülster, J., Mützing, Dr. K., LBS - Dr. Christian Schröder, & PROKIDS der PROSOZ Hertens GmbH (2020). *So denken wir! LBS Kinderbarometer: Stimmungen, Meinungen und Trends von 9- bis 14-Jährigen* (1. Auflage). wbv Publikation.

- Klafki, W. (1992). Allgemeinbildung in der Grundschule als Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In R. Lauterbach, W. Köhnlein, K. Spreckelsen & E. Klewitz (Hrsg.), *Brennpunkte des Sachunterrichts* (S. 1–31). Klinkhardt.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6. Auflage). Beltz Juventa.
- Otten, M. (2022a). Epochaltypische Schlüsselprobleme. *Grundschule Sachunterricht*, 96, 4–7. Friedrich Verlag.
- Otten, M. (2022b). Vergangenheit und Gegenwart reflektieren, um Zukunft zu gestalten. *Grundschule Sachunterricht*, 96, 2–3. Friedrich Verlag.
- Vereinte Nationen (2024). *UN-Agenda 2030*. <https://unric.org/de/17ziele/>

Autorin

Schmidt-Hönig, Kerstin, Prof. Mag.

ORCID: 0009-0006-4449-2491

Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Dozentin im Arbeitsbereich Nachhaltigkeit & SDGS

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sachunterricht und seine Didaktik

kerstin.schmidt-hoenig@kphvie.ac.at

3 Inklusion und Heterogenität in der Grundschule

3.1 Inklusion, Differenz und Strukturen von Schule und Unterricht

3.2 Diagnostik und Interaktion im Umgang mit Heterogenität

*Bärbel Kopp, Petra Büker, Ilonca Hardy, Andreas Hartinger,
Gisela Kammermeyer, Katrin Lohrmann und Astrid Rank*

Grundschulforschung als Beitrag zur Verbesserung des Lern- und Lebensraums Schule für alle Kinder

Professorin Dr. Sabine Martschinke gewidmet

Abstract

Grundschulpädagogische und grundschuldidaktische Forschung ist von dem Ziel geleitet, die Lern- und Persönlichkeitsentwicklung aller Kinder positiv zu beeinflussen und zu einer Verbesserung von Bildungschancen innerhalb des Lern- und Lebensraums Grundschule beizutragen. Angesichts eines inklusiven Verständnisses von Grundschule kann dies nur dann gelingen, wenn alle Akteur*innen in multiprofessionellen Teams vertrauensvoll zusammenarbeiten. Eingebettet in systemische Netzwerke sind dazu tragfähige Brücken mit unterschiedlichen Akteur*innen der Grundschule aufzubauen und gemeinsam weiterzuentwickeln. Der Beitrag beleuchtet diese drei Aspekte der Grundschulforschung auf den Ebenen Kind, Akteur*innen und Systeme und diskutiert sie hinsichtlich aktueller Herausforderungen sowie ihrer Entwicklungsperspektiven für die Zukunft.

Keywords: Lern- und Persönlichkeitsentwicklung, Inklusion, Lehrkräfteprofessionalisierung, Transfer

1 Grundschule als Lern- und Lebensraum für Kinder braucht Forschung (Lohrmann & Hardy)

Grundschulpädagogische und -didaktische Forschung beschäftigt sich mit der Grundschule als Lern- und Lebensraum für alle Kinder mit ihren unterschiedlichen Lernausgangslagen und familialen Lebens- und Aufwuchsbedingungen. Ausgehend von einem inklusiven Verständnis der Grundschule bearbeitet die Grundschulforschung die professionellen Handlungsfelder in ihren multiplen Beziehungen von Kind, Lehrkraft sowie weiteren pädagogischen Fachkräften, Unterricht und Umfeld. Dabei ist das Ziel leitend, zur Stärkung der Lern- und Persönlichkeitsentwicklung aller Kinder beizutragen. Abbildung 1 veranschaulicht entsprechende Zielsetzungen auf der individuellen Ebene der Schüler*innen (1), der Ebene der professionellen Akteur*innen (2) und der Ebene der Systeme (3), die auch in der multiperspektivischen Forschung von Sabine Martschinke leitend sind.

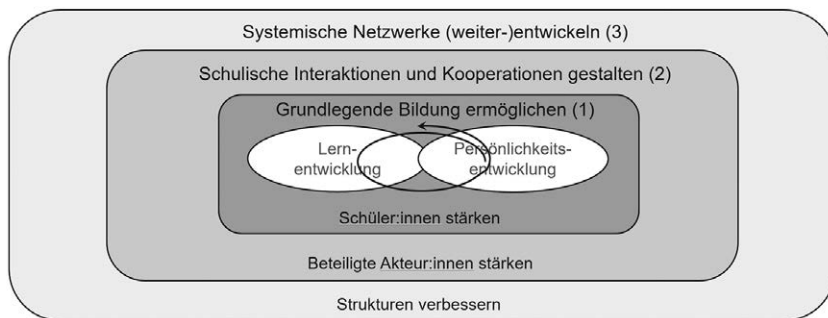


Abb. 1: Grundsulforschung auf drei Ebenen (eigene Abbildung)

Die Gestaltung qualitätsvoller schulischer Interaktionen (2) wirkt sich auf die Entwicklung von Schüler*innen aus und wird so dem Anspruch der grundlegenden Bildung (1) – und damit der Förderung von Lern- und Persönlichkeitsentwicklung – gerecht. Gleichzeitig wirken Akteur*innen im Lern- und Lebensraum Grundschule kooperativ in professionellen grundschulpädagogischen Handlungsfeldern. Diese umfassen den Aufbau und die Weiterentwicklung von multiprofessionellen Kooperationen und Strukturen auch  u erhalb der Einzelschule (3). Wenn Grundschulforschung die Verschränkung dieser Ebenen mit ihren jeweiligen Zielsetzungen berücksichtigt, kann Transfer in die Lehrkräftebildung, die Bildungspolitik und die Grundschulpraxis angestoßen werden. Der Beitrag beleuchtet diese Aspekte der Grundschulforschung auf den Ebenen des Kindes, der Akteur*innen und der Strukturen und diskutiert sie hinsichtlich aktueller Herausforderungen sowie ihrer Entwicklungsperspektiven für die Zukunft.

2 Grundsulforschung für guten Unterricht: Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung für alle Kinder im Blick – von Anfang an (Kammermeyer)

Bei der Frage, ob gleichzeitig die Lern- und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern gefördert werden kann, geht es um den Kern der Abbildung 1. Dass multi-kriteriale Zielerreichung für die Schule unverzichtbar ist, für Lehrkräfte aber eine enorme pädagogische Herausforderung darstellt, wirdverst rkt seit Beginn der 2000er Jahre thematisiert (Weinert, 2001). Einen wesentlichen Beitrag mit dem Fokus auf die messbare Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung leistet die Forschung von Sabine Martschinke.

Frühe Erkenntnisse aus der KILIA-Studie, dem „Kooperationsprojekt Identitäts- und Leistungsentwicklung im Anfangsunterricht“ zeigen u.a.: Jede Klasse ist anders, wobei als belastend von Lehrkräften nicht nur ein niedriges Leistungsniveau, sondern auch eine große Streuung angesehen wird (Martschinke & Kammermeyer,

2003). Erwartungsgemäß zeigt sich, dass am Schulanfang der Zusammenhang zwischen Leistung und Selbstkonzept ziemlich gering ist und im Laufe der ersten Klassenstufen zunehmend enger wird (Kammermeyer & Martschinke, 2003). Dabei nimmt das Selbstkonzept am Schulanfang Einfluss auf die spätere Leistung, in der zweiten Klasse verschwindet dieser Einfluss. Dann kippt vermutlich die Wirkrichtung, und es kommt in der dritten Klasse zu einer Konsolidierungsphase, in der sich die Leistung auf das Selbstkonzept auswirkt (Kammermeyer & Martschinke, 2006). Dieses Ergebnis führte zur Entwicklung zweier Trainings zur Diagnose und Förderung der phonologischen Bewusstheit, die auf die Förderung *aller* Kinder und auf damit verbundene, stärkende Kompetenzerlebnisse zielen. Große Akzeptanz finden der „Rundgang durch Hörhausen“ (Martschinke et al., 2001) und das Training „Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi“ (Forster & Martschinke, 2001). Als bedeutsam im Unterricht erweisen sich vor allem die Autonomie (d.h. die Freiheitsspielräume) und die individuelle Bezugsnormorientierung (d.h. die Orientierung am Lernfortschritt des Kindes) für die gleichzeitige Förderung von Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung *aller* Kinder (Kammermeyer & Martschinke, 2003).

Die mit multikriterialer Zielerreichung verbundenen Herausforderungen verstärken sich, wenn diese auf *alle* Kinder von Anfang an, also auch auf inklusive Settings und den Anfangsunterricht bezogen werden. Im Projekt IKON (Intensiv kooperierende Außenklassen in Nürnberg, Kopp et al., 2013) wird gezeigt, dass es in Klassen, in denen Kinder mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zusammen mit Grundschulkindern im gemeinsamen Unterricht beschult werden, keinen „Bremseffekt“ für die Grundschulkindern bzgl. ihrer Leistung gibt. Außerdem kann der bekannte Abwärtstrend in der Selbstkonzeptentwicklung bei den Grund- und Förderschulkindern aufgehalten werden. In jahrgangsgemischten Klassen wirkt das lesebezogene Selbstkonzept sogar als Zusatzmotor für das Textverständnis am Ende der zweiten Klasse (Munser-Kiefer et al., 2025). Etwa ein Drittel der jahrgangsgemischten Klassen sind in dieser Studie „Optimalklassen“, in denen multikriteriale Zielerreichung in der Hinsicht gelingt, dass die Kinder hohe Werte sowohl im Leistungs- als auch im Persönlichkeitsbereich im Lesen entwickeln. In den „Optimalklassen“ erleben die Kinder den Unterricht als klarer, nehmen sich als selbstbestimmter wahr und stimmen verstärkt zu, Unterstützung durch Peers zu erhalten. Außerdem werden mehr adaptive Lernformen eingesetzt. Kurz zusammengefasst: Das „Erfolgsgeheimnis“ von „Optimalklassen“ ist guter Unterricht.

Auf den Aspekt „von Anfang an“, also auf die Frage, ob und wie alle Kinder bereits in der Kita so gefördert werden können, dass sie sowohl kognitiv angeregt als auch emotional unterstützt werden, befassen sich die Projekte rund um das Qualifizierungskonzept „Mit Kindern im Gespräch“ (Kammermeyer et al., 2017). In diesem geht es um die Verbesserung der kognitiven Aktivierung bzw. der Anregungsqualität mit Hilfe von Gesprächsstrategien. Die Frage der Wirksamkeit für *alle* Kinder steht im Zentrum. In einer experimentellen, randomisierten Beobachtungsstudie werden langfristige Effekte auf die Anregungsqualität belegt (Kammermeyer et al., 2019). Die Fokussierung auf die Anregungsqualität geht dabei

zum einen nicht auf Kosten der in Kitas in der Regel hohen emotionalen Unterstützung, zum anderen gibt es auch keine differentiellen Effekte, d.h. *alle* Kinder profitieren von „Mit Kindern im Gespräch“, einsprachige und mehrsprachige Kinder sowie Kinder mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen (Horner et al., 2024). Die Forschung von Sabine Martschinke hat Impulse gesetzt und gezeigt: Lern- und Persönlichkeitsentwicklung aller Kinder können gleichzeitig gefördert werden – und das gilt auch für den Elementarbereich.

3 Grundschulforschung für Bildungsgerechtigkeit: Inklusion als Brücke für alle Kinder (Rank)

Prozesse der Lern- und Persönlichkeitsentwicklung aufseiten der Schüler*innen werden durch professionelle Akteur*innen ermöglicht, angeregt und unterstützt (vgl. Abb. 1). Denn Bildungsgerechtigkeit entsteht auch durch koordiniertes, verantwortungsbewusstes und reflexives professionelles Handeln im Team. Inklusion ist hierbei eine unhintergehbare Bedingung des Arbeitens in der Grundschule, vor der wir auch unsere Grundbegriffe neu ausschärfen müssen. Allgemein anerkannt ist die Aufgabe der Grundschule, grundlegende Bildung (Einsiedler, 2014) zu vermitteln. Jedes einzelne Kind in der Klasse muss also immer unter dem Aspekt in den Blick genommen werden, wie dieses Kind notwendige Kompetenzen und Qualifikationen erwerben, Wissen konstruieren, seine Persönlichkeit ausbilden und sich als sinnhaft in der Welt erfahren kann (Rank, 2024a). In der Publikation „Bildungsbrücken für Vielfalt in der Grundschule“, welche Sabine Martschinke und Kolleginnen 2024 herausgaben, werden zentrale Strukturelemente beschrieben, die sich als hinderlich oder förderlich für die Umsetzung von Inklusion in der Grundschule erweisen. Als strukturelle Barrieren werden unter anderem das selektive Bildungssystem, unzureichende personelle und materielle Ressourcen, wenig flexible Raumstrukturen sowie starre Zeitvorgaben benannt. Förderlich für inklusive Bildungsprozesse sind hingegen Konzepte der individuellen Förderung und der Binnendifferenzierung, gemeinsames Lernen als Leitprinzip, barrierefreie Lernumgebungen, ganztägige Schulstrukturen, eine demokratische und partizipative Lernkultur sowie multiprofessionelle Teams (Baumann et al., 2024). Kooperation in multiprofessionellen Teams ergibt sich jedoch nicht von selbst, indem man Menschen verschiedener Professionen zusammenbringt; sie basiert vielmehr auf geteilten Werten, einem gemeinsamen Fokus auf das Lernen der Schüler*innen, transparenter und offener Unterrichtspraxis sowie reflektierender, kooperativer Zusammenarbeit im Kollegium (vgl. Lütje-Klose & Urban, 2014; Rank, 2024b). Allerdings zeigen Forschungsergebnisse, etwa das Projekt P-ink (Rank et al., 2021), dass multiprofessionelle Kooperation strukturell oft erschwert ist und Zuständigkeiten etwa zwischen Regel- und sonderpädagogischen Lehrkräften nicht immer klar geregelt sind. Insbesondere im Bereich Diagnostik und Förderung werden Aufgaben teilweise delegiert statt gemeinsam verantwortet. Die Befunde machen deutlich, dass inklusive Förderung stark von verbindlicher Kooperation, geteilter Verantwortung und professioneller Kompetenz abhängt. Andernfalls besteht die Gefahr von Separation innerhalb der Klasse.

Genau in diesem Desiderat sind mehrere Projekte von Sabine Martschinke und ihrem Team angesiedelt, welche darauf abzielen, angehende und im Dienst befindliche Lehrkräfte durch die Methode der Fallberatung in verschiedenen Kontexten für die Arbeit in der Inklusion zu stärken (u. a. Wiederseiner et al., 2025). In verschiedenen Studien wurde deutlich, dass kollegiale Fallberatung wirksam zur Entlastung von Lehrkräften beiträgt, berufliche Belastungen reduziert und die psychische Gesundheit stärkt. Lehrkräfte erleben soziale Unterstützung, fühlen sich weniger allein und berichten von größerer Teamzusammengehörigkeit. Zudem fördert die strukturierte Beratung Perspektivwechsel, Problemlösekompetenz sowie kommunikative und beraterische Fähigkeiten. Lehrkräfte, Lehramtsanwärt*innen und Studierende schätzen den Nutzen als überdurchschnittlich hoch ein. Insgesamt gilt Fallberatung als gesundheitsförderliche und kooperationsstärkende Maßnahme.

Inklusion ist kein Zusatz, sondern die Basis für Lernen in Vielfalt. Und sie kann gelingen, wenn alle Fachpersonen sich zuständig fühlen – für jedes einzelne Kind! Auch dafür hat sich Sabine Martschinke stark gemacht.

4 Grundschulforschung braucht Transfer: Brückenschläge zur Lehrkräftebildung, Bildungspolitik und Schulpraxis (Büker)

Die dritte Ebene (vgl. Abb. 1) betrifft die Einbettung der Grundschulforschung in systemische Netzwerke. Aus disziplinärer Perspektive wird skizziert, warum und wie sie als Teil einer Verantwortungsgemeinschaft den Dialog mit anderen Feldern suchen muss, damit grundlegende Bildung bestmöglich gelingt.

Die Grundschulforschung hat bedeutsame Erkenntnisse, Theorien und Modelle hervorgebracht (Einsiedler, 2015; Götz et al., 2024) und zeigt sich international anschlussfähig (Baar et al., 2026). Neben Theorieentwicklung, Grundlagen- und Anwendungsforschung hat sie als universitäre Disziplin den gesellschaftlichen Auftrag (HRK, 2012), dieses Wissen für Lehrkräfteprofessionalisierung, Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie bildungspolitische Steuerung nutzbar zu machen. Transfer bildet daher eine zentrale und anspruchsvolle Aufgabe für Grundschulforschende (Donie et al., 2019).

Neuere Ansätze legen ein multidirektionales Transferverständnis zugrunde (Holtappels, 2019), das über bloße Übertragung hinaus auf Reziprozität in Netzwerken zielt. Zentrale Akteure im Netzwerk „rund um das Kind“ sind Familien, Grundschulen, Schulträger und Kommunen, Schulaufsichten, Frühe Hilfen, Bildungspolitik, Lehrkräftebildung, die Fachcommunity der Grundschulforschenden u. a. Sie tragen mit je eigenen Zuständigkeiten zur Verbesserung von Bildungschancen und der Professionalisierung der Grundschule bei und sollten systematisch kooperieren. Dies ist herausfordernd; habitualisierte Transferstrategien fehlen häufig.

Der Grundschulforschung kommt die Aufgabe zu, Brücken zwischen Wissenschaft und Netzwerkpartnern zu bauen, dabei Impulse aus dem Netzwerk aufzunehmen

und partizipative, ko-konstruktive Prozesse zu gestalten. Evidenzbasierte fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Befunde können nicht 1:1 übertragen werden, sondern bedürfen einer Transformation, um rezipier- und nutzbar zu werden. Wissenschaftskommunikation spielt dabei eine zentrale Rolle (Harmening et al., 2022). Verständliche Sprache, Anknüpfung an Lebens- und Arbeitswelten, Anschaulichkeit sowie geeignete Formate (z. B. Handreichungen oder Podcasts) sind entscheidend. Die Praxisveröffentlichungen von Sabine Martschinke zeigen, wie Visualisierungen, Situierungen (z. B. „Rundgang durch Hörhausen“ oder „Hexe Susi“ als Identifikationsfigur) sowie die Ableitung von Handlungsoptionen breite Transferwirkung entfalten.

Auch für Transferbeziehungen in der Lehrkräftebildung sind Sabine Martschinkes Arbeiten aufschlussreich. Erkenntnisse, Theorien und Modelle werden erst durch eine an den heterogenen Voraussetzungen Studierender adaptierte Wissenschaftskommunikation professionalisierungswirksam. Fallarbeit und Forschendes Lernen (Martschinke et al., 2007) erweisen sich hier als besonders geeignet.

Chancengerechte Bildung und die Weiterentwicklung der Grundschule stellen hochgradig politische Themen dar. Auch hier sind dialogische Transferbeziehungen notwendig. Die Grundschulforschung muss fachliche Expertise, Versachlichung öffentlicher Debatten und klare Positionierungen einbringen. Kooperationen mit dem Grundschulverband (Martschinke et al., 2024) und ein sichtbares Engagement der Fachcommunity (z. B. durch Stellungnahmepapiere) sind wichtige Elemente einer netzwerkbasierten Transferstrategie.

Der Grundschulforschung kommt ein spezifischer Auftrag bei der Weiterentwicklung der Grundschule als Lern- und Lebensort zu, der nur im Dialog mit Netzwerkpartnern erfüllt werden kann. Sabine Martschinkes Arbeiten verdeutlichen: Transfer ist keine Zusatzaufgabe, sondern Gestaltungskraft der Wissenschaft. Dafür braucht es systematisch aufgebaute Transferkompetenzen und eine höhere Wertschätzung von Transferaktivitäten im Wissenschaftssystem.

5 Diskussion (Hartinger)

In diesem Beitrag wurde die akademische Lebensleistung von Sabine Martschinke für die Ebene des Unterrichts, die Ebene des professionellen Agierens sowie die Ebene der schulischen Strukturen gewürdigt. Ihr wissenschaftliches Wirken hatte dabei während ihrer aktiven Zeit stets die individuellen Kinder mit ihren besonderen Bedürfnissen im Blick. Sie arbeitete heraus, unter welchen Bedingungen grundlegende Bildung für *alle* Kinder umgesetzt werden kann. Dabei forschte sie – in Nachfolge ihres Doktorvaters Wolfgang Einsiedler – überwiegend empirisch-quantitativ, war dabei immer auch anschlussfähig an andere methodische Vorgehensweisen. Die anspruchsvolle methodische Herausforderung, quantitative Studien so durchzuführen, dass nicht nur globale Mittelwerte verglichen werden, sondern Kinder mit ihren (lernrelevanten) Voraussetzungen in den Fokus gerückt werden, bewältigte Sabine Martschinke durchgängig mit großer Kompetenz.

Sabine Martschinke begann ihre akademische Karriere am Institut für Grundschulforschung (IfG) der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg – nach einem „Zwischenstopp“ in Passau kehrte sie als Lehrstuhlinhaberin dorthin zurück und prägte es fast zwei Jahrzehnte lang. Ein erster wichtiger Anspruch des IfG war und blieb durch sie immer, theoretische und forschungsmethodische Qualität zu sichern. Dies ist erforderlich, um eine valide Datengrundlage für die weitere Arbeit zu haben, um im „Konzert“ der Bildungswissenschaften gehört zu werden und um (auch, aber nicht nur, durch Drittmittel) die Möglichkeit zu haben, solche grundschulspezifischen Studien durchführen zu können. Der zweite, gleichermaßen wichtige, Anspruch des IfG ist, dass die Studien so angelegt sind, dass aus ihren Befunden umsetzbare Konsequenzen für die Unterrichtswirklichkeit gewonnen werden können – oder, um es mit den Worten Sabine Martschinkes zu sagen: „Es muss dabei schon auch was für die Schulen rumkommen“. Das prominenteste Beispiel dafür sind vermutlich die Arbeiten zur phonologischen Bewusstheit; die Materialien, die für eine empirische Interventionsstudie entwickelt wurden, erlangten einen hohen Bekanntheitsgrad. Sowohl der „Rundgang durch Hörhausen“ als Diagnoseverfahren als auch das Förderprogramm „Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi“ waren und sind fester Bestandteil in vielen Grundschulklassen. Doch auch „Starke Kinder“ als Programm zur Persönlichkeitsförderung (Martschinke & Frank, 2015) oder die Materialien zur Förderung emotionaler, personaler und sozialer Kompetenzen von Kindern (Frank & Martschinke, 2011) sind direkt für die Umsetzung in der Unterrichtspraxis geeignet. Die oben beschriebenen Befunde machen sehr deutlich, dass Sabine Martschinke die Kunst eines solchen adressatenorientierten Transfers beherrscht. Damit prägt sie die deutschsprachige Grundschulforschung und schreibt zugleich unserer Disziplin die Fortführung dieser Themen unter aktuellen Perspektiven ins Pflichtenheft.

Literatur

- Baar, R., Büker, P., Henke, V., Seifert, A. & Velten, K. (Hrsg.). (2026). *Internationalisierung in der Grundschulpädagogik. Konzepte, Befunde und Perspektiven im deutschsprachigen Diskurs* (Grundschulpädagogik International / Primary Education International, Bd. 1). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:34944>
- Baumann, R., Oetjen, B. & Martschinke, S. (2024). Bildungsbrücken für Vielfalt bauen – eine Einführung. In S. Martschinke, B. Oetjen & R. Baumann (Hrsg.), *Bildungsbrücken für Vielfalt in der Grundschule bauen* (Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 159, S. 7–13). Grundschulverband e.V. https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2024/12/Band-159_Buchauszug_Einfuehrung.pdf
- Donie, C., Foerster, F., Obermayr, M., Deckwerth, A., Kammermeyer, G., Lenske, G., Leuchter, M. & Wildemann, A. (Hrsg.). (2019). *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0>
- Einsiedler, W. (2014). Grundlegende Bildung. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 225–233). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:34961>
- Einsiedler, W. (2015). *Geschichte der Grundschulpädagogik. Entwicklungen in Westdeutschland und der DDR*. Klinkhardt.

- Forster, M. & Martschinke, S. (2001). *Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Das Nürnberger Trainingsverfahren zur phonologischen Bewusstheit*. Auer.
- Frank, A. & Martschinke, S. (2011). *Bertram Blaubauch sucht sein Lachen: ein Projekt zur Förderung emotionaler, personaler und sozialer Kompetenzen von Kindern. Teil: Handreichung*. tus-Verlag.
- Götz, M., Hartinger, A., Heinzel, F., Kahlert, J., Miller, S., Sandfuchs, U. & Einsiedler, W. (2024). Zum wissenschaftlichen Selbstverständnis der Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. Aufl., S. 13–32). Klinkhardt. https://klinkhardt.de/newsite/media/20140312_9783825285777einf.pdf
- Harmening, A., Leinfellner, S. & Meier, R. (Hrsg.). (2022). *Wissenstransfer. Aufgabe, Herausforderung und Chance kulturwissenschaftlicher Forschung* (Interdisziplinäre Studien des Paderborner Graduiertenzenentrums für Kulturwissenschaften, Bd. 1). wbg Academic. https://ris.uni-paderborn.de/download/36253/36254/ARTK_ZOA_1029465_0001.pdf
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2012). *Transfer und Kooperation als Aufgaben der Hochschulen*. <https://www.hrk.de/resolutions-publications/resolutions/beschluss/detail/transfer-and-cooperation-as-tasks-of-the-universities/>
- Holtappels, H. G. (2019). Transfer in der Schulentwicklung. Ansätze und Gelingensbedingungen aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. *Die Deutsche Schule*, 111(3), 274–293. <https://doi.org/10.25656/01:20597>
- Horner, S., Kammermeyer, G., Leber, A. & Metz, A. (2024). Does the language-based professional development program 'Talking with Children' (TwC) have differential effects on children's language skills? *Early Education and Development*, 36(5), 991–1009. <https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2436826>
- Kammermeyer, G. & Martschinke, S. (2003). Schulleistung und Fähigkeitsselbstbild im Anfangsunterricht. Ergebnisse aus dem KILIA-Projekt. *Empirische Pädagogik*, 17(4), 486–503.
- Kammermeyer, G. & Martschinke, S. (2006). Selbstkonzept- und Leistungsentwicklung in der Grundschule. Ergebnisse aus der KILIA-Studie. *Empirische Pädagogik*, 20(3), 245–259.
- Kammermeyer, G., King, S., Goebel, P., Lämmerhirt, A., Leber, A., Metz, A., Papillon-Piller, A. & Roux, S. (2017). *Mit Kindern im Gespräch – Kita*. Auer.
- Kammermeyer, G., Leber, A., Metz, A., Roux, S., Biskup-Ackermann, B. & Fondel, E. (2019). Langfristige Wirkungen des Fortbildungsansatzes „Mit Kindern im Gespräch“ zur Sprachförderung in Kindertagesstätten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 66(4), 285–302. <https://doi.org/10.2378/peu2019.art20d>
- Kopp, B., Martschinke, S. & Ratz, C. (2013). Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung in einem inklusiven Setting in den ersten beiden Schuljahren: Ergebnisse aus dem gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6(1), 45–58.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(2), 112–123. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art03d>
- Martschinke, S. & Frank, A. (2015). *Eine starke Reise mit der Klasse. „Starke Kinder“ in der Grundschule – ein Programm zur Persönlichkeitsförderung*. Auer.
- Martschinke, S. & Kammermeyer, G. (2003). Jedes Kind ist anders. Jede Klasse ist anders. Ergebnisse aus dem KILIA-Projekt zur Heterogenität im Anfangsunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(2), 257–275. <https://doi.org/10.1007/s11618-003-0026-1>
- Martschinke, S., Kirschhock, E.-M. & Frank, A. (2001). *Der Rundgang durch Hörhausen. Das Nürnberger Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit*. Auer.
- Martschinke, S., Kopp, B. & Hallitzky, M. (2007). Die Bedeutung von selbstreflexivem und forschendem Lernen in der Ausbildung für Lehramtsstudierende. *PARadigma*, 1, 6–16.

- Martschinke S., Oetjen B. & Baumann R. (Hrsg.). (2024). *Bildungsbrücken für Vielfalt in der Grundschule bauen* (Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 159). Grundschulverband e.V. https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2024/12/Band-159_Buchauszug_Einfuehrung.pdf
- Munser-Kiefer, M., Martschinke, S., Lindl, A. & Hartinger, A. (2025). Unterrichtsqualität beim jahrgangsgemischten Lernen. Ein Blick in „Optimalklassen“. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 18(2), 347–368. <https://doi.org/10.1007/s42278-025-00244-6>
- Rank, A. (2024a). *Inklusion von Anfang an Aufgabe der Grundschule* (1. Aufl.). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-041890-5>
- Rank, A. (2024b). Multiprofessionelle Teams in der Grundschule. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch der Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. Aufl., S. 140–144). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838588360>
- Rank, A., Frey, A. & Munser-Kiefer, M. (Hrsg.). (2021). *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem*. Klinkhardt. <https://www.utb.de/doi/pdf/10.36198/978383855652-1-11>
- Weinert, F. E. (2001). Disparate Unterrichtsziele: Empirische Befunde und theoretische Probleme multikriterialer Zielerreichung. *Bayerische Schule*, 54(2), 25–28.
- Wiederseiner, V., Baumann, R., Oetjen, B. & Martschinke, S. (2025). Kollegiale Fallberatung in allen Phasen der Lehrkräftebildung? Ein Forschungsüberblick. *Grundschule*, 1, 7–11.

Autor*innen

Kopp, Bärbel, Prof. Dr.

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Inhaberin des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und -didaktik mit dem Schwerpunkt Lehren und Lernen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion, Unterrichtsqualität, Sachunterrichtsdidaktik
baerbel.kopp@fau.de

Büker, Petra, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-4161-4645

Universität Paderborn, Professorin für Grundschulpädagogik und Frühe Bildung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Entwicklung der Grundschule in den Querschnittsaufgaben Inklusion, Demokratiebildung und BNE, Professionalisierung, partizipatives Forschen mit Kindern, Übergänge
petra.bueker@uni-paderborn.de

Hardy, Ilonca, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-3195-1373

Goethe-Universität Frankfurt, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik und Empirische Bildungsforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsforschung, Professionalisierung, Heterogenität
hardy@em.uni-frankfurt.de

Hartinger, Andreas, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0003-1246-9263

Universität Augsburg, Inhaber des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernentwicklungsgespräche, Unterrichtsforschung, Didaktik des Sachunterrichts, Professionalisierung

andreas.hartinger@uni-a.de

Kammermeyer, Gisela, Prof. Dr.

Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU),

Professorin für Pädagogik der frühen Kindheit

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprachbildung und -förderung im Elementarbereich, Professionalisierung

gisela.kammermeyer@rptu.de

Lohrmann, Katrin, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0001-5780-6193

Ludwig-Maximilians-Universität München, Inhaberin des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und -didaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundlegende Bildung, Unterrichtsqualität, Lernemotionen

katrin.lohrmann@lmu.de

Rank, Astrid, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-2468-6129

Universität Regensburg, Inhaberin des Lehrstuhls für allgemeine Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Übergänge, Inklusion, Schriftspracherwerb, Professionalisierung

astrid.rank@ur.de

*Anna Kistner, Brigitte Kottmann, Lisa Sauer
und Katja Adl-Amini*

Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs – Grenzziehungen in der Grundschule

Abstract

In der Grundschule werden Grenzen zwischen Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) erzeugt – trotz des Anspruchs, eine Schule für alle Kinder zu sein und trotz der Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention. Zahlreiche Studien belegen eine mit der Zuschreibung von SPF einhergehende Stigmatisierung und Diskriminierung der Kinder sowie ihrer Familien. Der vorliegende Beitrag stellt drei Konzepte zur theoretischen Verortung der Grenzziehungen im Kontext der Feststellung des SPF vor und diskutiert diese im Hinblick auf die Frage nach der De/Stabilisierung von Grenzen.

Keywords: Grenzziehungen, Feststellungsverfahren, Sonderpädagogischer Förderbedarf

1 Einleitung

Die Grundschule versteht sich seit ihrer Gründung als „Schule für alle Kinder“ (Götz et al., 2023), gleichwohl werden von Beginn an Grenzen zwischen Grundschul- und zunächst ‚Hilfsschulkindern‘, heute Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF), behauptet. Mit diesen Grenzziehungen findet eine in der Regel dauerhafte Etikettierung der Kinder statt, die zahlenmäßig kontinuierlich steigt (KMK, 2024) und im internationalen Vergleich überdurchschnittlich ist (United Nations, 2023). Der SPF ist eine schuleigene Differenzkategorie, an die besondere Rechte gekoppelt sind. Allerdings belegen zahlreiche Studien eine mit der Etikettierung einhergehende Stigmatisierung und Diskriminierung der Kinder (Pfahl, 2014) sowie ihrer Familien (Hackbarth, 2022). Die Mehrheit der Schüler*innen mit SPF besucht darüber hinaus eine Förderschule (KMK, 2024), womit der Verlust der professionellen Zuständigkeit der Grundschullehrkräfte (Hänsel, 2025) sowie der Orientierung an grundlegender Bildung (Vogt, 2023) als Ziel der Grundschule verbunden ist. Die Feststellung von SPF kann somit als Grenzziehung verstanden werden, die für die betroffenen Kinder bzw. Familien, für die beteiligten Professionen und Institutionen folgenreich ist und dem inklusiven Anspruch, auch im Sinne

einer ‚Bildung ohne Grenzen‘ zuwiderläuft. Diese Grenzziehungen sind aktuell vielfach Gegenstand kritischer Betrachtungen (Adl-Amini et al., 2025; Galeano Weber et al., 2025; Kottmann, 2006, 2026; Sauer, 2024). Hier setzt der geplante Beitrag an und untersucht grundlegend mögliche Konzepte zur theoretischen Verortung der Grenzziehungen im Kontext der Feststellung eines SPF anhand empirischer Befunde.

2 Von Abgrenzungen und Ausgrenzungen

Der erste Zugang knüpft an die Kritik der dauerhaften Etikettierung und Kategorisierung von Kindern als „sonderpädagogisch förderbedürftig“ sowie an vorangegangene Arbeiten an (Kottmann, 2006; Kottmann et al., 2018). Problematisiert wird die Defizit-Orientierung, die das Kind als langfristig ‚bedürftig‘ markiert und eine Individualisierung der Problematik (u. a. Gasterstädt et al., 2024) darstellt. Insbesondere der SPF Lernen ist mit etwa 40 % der größte Förderschwerpunkt. Er hat kein internationales Äquivalent (Werning, 2022; Wocken, 2000), entspricht einer historisch bedingten Besonderheit der deutschen Sonderpädagogik (Hänsel, 2024), und korrespondiert stark mit einer sozialen und Bildungsbenachteiligung der Schüler*innen.

Das Verfahren zur Feststellung eines SPF stellt dabei die entscheidende Weichenstellung dar. Sonderpädagogische Lehrkräfte führen gemäß der rechtlichen Vorgaben Formen von Diagnostik und Anamnesegesprächen verantwortlich durch, gemeinsam mit der Klassenlehrkraft erstellen sie für das Kind ein Gutachten und bereiten damit den Entscheidungsprozess der Schulaufsicht maßgeblich vor. Die Kinder werden im Verfahren in einer binären Logik unterschieden in Kinder (mehrheitlich) mit und (selten) ohne SPF, diese Dichotomie verkennt die Notwendigkeit eines intersektionalen und inklusiven sowie entwicklungsorientierten Zugangs (Budde, 2013). Hinz weist bereits 2002 auf die Zwei-Gruppen-Theorie als ein Hindernis für die Umsetzung von Inklusion hin, aktueller bestätigen Galeano Weber et al. (2025) deutliche ‚Überlappungen‘ zwischen den Förderschwerpunkten sowie die Unschärfe der Diagnostik. Sobald ein SPF zugewiesen wird, wechseln die Kinder in die Zuständigkeit der sonderpädagogischen Profession und ggfs. auch in eine andere Institution. Insofern besteht nicht nur das Problem der Abgrenzung, sondern auch das Risiko der Ausgrenzung, da in der BRD nach wie vor etwa die Hälfte der Schüler*innen mit SPF an Förderschulen unterrichtet wird (KMK, 2024).

In einer Interviewstudie mit Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung aus NRW (Kottmann, 2026) wurden deren Perspektiven und Einblicke erhoben, um Beschreibungen der konkreten Verfahrensabläufe und Praktiken beim Feststellungsverfahren für einen SPF Lernen zu erhalten und ggfs. Argumentationsmuster aufzuzeigen. Die Aussagen der Befragten zeigen Spielräume in der Begründung sowie fluide Grenzziehungen mit flexiblen Kriterien auf. Es wird einerseits auf Testergebnisse als legitimierende Grundlage verwiesen, andererseits auf Vermutungen, was das ‚Beste für das Kind‘ sei und ‚was ihm gut tue‘. Der IQ-Wert sei zwar

ein ‚Anhaltspunkt‘, gleichzeitig sei ein ‚Rundumblick‘ erforderlich. Diese Unschärfe der Grenzziehung wird mit dem angeblichen Wohl des Kindes sowie mit flexiblen Kriterien begründet. Gemäß der strukturellen Voraussetzungen ist dies möglich, was auf die Gleichzeitigkeit der Dichotomie als auch Kontingenz hinweist. Dabei kommt der sonderpädagogischen Lehrkraft im Verfahren häufig die aktive und „entscheidende“ Rolle zu, die durch sonderpädagogische Diagnostik legitimiert wird (Hänsel, 2025). Durch die dem Verfahren inhärente Logik einer binären Entscheidung entstehen abgrenzende Kategorisierungen und Prozesse der institutionellen Diskriminierung der Kinder (Gomolla & Radtke, 2009), was einer inklusiven Orientierung in der Grundschule als Schule für alle Kinder entgegensteht, das selektive System stabilisiert und gleichzeitig die Gefahr einer Sonderpädagogisierung der Grundschule (Götz et al., 2018) birgt.

3 Von Grenzen und Grenzarbeit – Eltern in der Situation der Feststellung

Im Folgenden wird eine theoretische Perspektive auf Grenzen entfaltet, die aus der empirischen Rekonstruktion entwickelt wurde. Die zugrunde liegende Studie ist im Rahmen eines kumulativ angelegten Dissertationsprojekts verortet und untersucht das Verhältnis von Schule und Eltern mit einem Fokus auf Selbstpositionierungen von und Fremdzuschreibungen an Eltern in der Situation der Feststellung (Kistner, i. V.; Kistner & Sauer, i. V.).¹

In der Rekonstruktion zeigt sich, dass aus Perspektive der Eltern mit der Feststellung Defizitzuschreibungen gegenüber dem Kind verbunden sind, die häufig mit einer (wahrgenommenen) Schuldzuschreibung an die Eltern einhergehen. Eltern sind dadurch mit stigmatisierenden Grenzziehungen, die sie als ‚abweichende‘ Eltern markieren, sowie mit de-normalisierenden Grenzziehungen gegenüber ihrem Kind konfrontiert. Zugleich zeigen die empirischen Analysen (Kistner, i. V.), dass Eltern auf diese Adressierungen mit eigenen Grenzziehungen reagieren: Sie versuchen, ihre Position und die des Kindes zu verbessern, indem sie es etwa gegenüber anderen Kindern als ‚weniger auffällig‘ oder ‚leistungsfähiger‘ positionieren. Die zugrunde liegende Logik schulischer Leistungs- und Fähigkeitshierarchien wird dabei nicht grundsätzlich in Frage gestellt.

Vor dem Hintergrund dieser empirischen Rekonstruktion wird eine Perspektive auf Grenzen und Grenzziehungen konturiert, die nicht von vorgegebenen Kategorien ausgeht, sondern deren situatives Hervorbringen rekonstruiert. Dieser Zugang ist in einer kultursoziologischen Forschungslinie verortet (u. a. Hirschauer, 2014; Reckwitz, 2008), wird aber auch in der Inklusionsforschung aufgegriffen (u. a. Laubner, 2023; Merl & Herzmann, 2019). Mit Hirschauer (2014, S. 172) wird

1 Die Datenbasis für das kumulativ angelegte Dissertationsprojekt bilden Daten aus dem BMBF-Projekt InDiVers (Förderkennzeichen 01NV2101A-B), welches Feststellungsverfahren im Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ in der Grundschule in den Bundesländern Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Sachsen-Anhalt analysiert (Adl-Amini et al., 2025).

„das Kategorisieren selbst“ zum Gegenstand. Gefragt wird, wie und welche Grenzen im Rahmen der SPF-Feststellung gezogen werden und wie beteiligte Eltern dadurch als bestimmte Subjekte hervorgebracht werden bzw. sich selbst positionieren. In einer solchen Betrachtungsweise ist dabei immer schon eine Kontingenzperspektive angelegt (Hirschauer, 2014; Reckwitz, 2008): Kategorien sind keine eingrenzenden Entitäten, sondern Grenzen können verschoben, stabilisiert oder unterlaufen werden. Auch der SPF ist demnach kontingent. Seine Kontingenz wird im Verfahren jedoch häufig durch Verweise auf objektivierende Instrumente – etwa standardisierte Testungen – verdeckt, sodass die Feststellung als notwendig und eindeutig erscheint (Adl-Amini et al., 2025; Gasterstädt et al., 2024).

Mit dieser theoretischen Perspektive rücken demnach auch widerständige Formen der Grenzziehung und -verschiebung in den Blick. Diese Perspektive kontingenter Grenzen wurde insbesondere im Forschungsfeld zu Rassismus und der (Herstellung von) Ethnizität unter den Begriffen des boundary making bzw. der boundary-work aufgegriffen, um Strategien der Grenzziehung marginalisierter Gruppen im Sinne von Destigmatisierungsstrategien zu analysieren (u.a. Lamont et al., 2016; Wimmer, 2008). Vor diesem Hintergrund lassen sich auch die im empirischen Material rekonstruierten elterlichen Positionierungen als Formen solcher Grenzarbeit theoretisch einordnen.

4 Von SPF als Grenzzone

Der dritte theoretische Annäherungsversuch nimmt Grenzziehungen im Kontext der Feststellung des SPF aus einer perspektiverweiterten Warte in den Blick. Wie in den zuvor dargestellten Theoriekonzepten wird von dichotomen Grenzziehungen und damit von einer potenziell konsistenten Unterscheidung zwischen Kindern mit und ohne SPF sowie implizit auch zwischen ihren Eltern ausgegangen. Zugleich wird die klassische Vorstellung einer Grenze als statische Linie um die Idee einer dynamischen Zone erweitert. Neben synchronen Betrachtungen konsistenter Grenzziehungen rücken so auch deren diachrone Veränderlichkeit und mögliche Inkonsistenzen in den Fokus.

In Anlehnung an Links Konzept des „flexiblen Normalismus“ (2013) und Treptows Überlegungen zu typischen Grenzdynamiken (2009) wird diese erweiterte Perspektive als ‚Grenzzone‘ konzeptualisiert (Floth, 2024; Sauer, 2024).² Dabei beschreibt der flexible Normalismus eine Grenze zwischen Normalität und Anormalität, die durch ein variables Toleranzspektrum sowie eine historisch-dynamische Ausweitung und Verschiebung des Normalen gekennzeichnet ist. Treptow konkretisiert diese Grenzdynamik, indem er sie als Prozesse der Entgrenzung, Verlagerung und des Gestaltwandels beschreibt. Hieran theoretisch anknüpfend wird die ‚Grenzzone‘ demnach als Raum verstanden, in dem sich Entscheidungen

2 Dieses theoretische Konzept wurde im DFG-geförderten Projekt VO 2220/1 entwickelt, das innerdeutsch vergleichend die Zuverlässigkeit von Grenzziehungen im Hilfsschulaufnahmeverfahren der BRD und DDR in den 1950er bis 1970er Jahren untersucht.

für oder gegen einen SPF nicht konsistent voneinander trennen lassen, sondern inhaltlich vermengen und überlagern (Floth, 2024; Sauer, 2024). Zugleich wird angenommen, dass sich dieser Raum zwischen zwei Grenzlinien bewegt, die ihrerseits im diachronen Verlauf potenziell ihre Gestalt verändern. In den jeweiligen Außenbereichen befinden sich jene Fälle, die im zeitlichen Verlauf konsistent als mit oder ohne SPF kategorisiert werden (Floth, 2024; Sauer, 2024).

Das Konzept der ‚Grenzzone‘ erlaubt es somit, nicht nur stabile Argumentationsmuster konsistenter Grenzziehungen – etwa rassistischer oder klassistischer Natur – theoretisch zu analysieren und Mechanismen der Grenzstabilisierung offenzulegen. Vielmehr ermöglicht es, inkonsistente Grenzziehungen theoretisch greifbar und die Instabilität wie auch Willkürlichkeit von Grenzen trotz ggf. stabiler Argumentationsstränge sichtbar zu machen. So wird ein Bezugsrahmen bereitgestellt, der eine theoretisch fundierte Untersuchung von Grenzziehungen hinsichtlich ihrer Legitimität, ihrer zugrunde liegenden pädagogischen Differenzlinien sowie der sie strukturierenden Konstrukte ermöglicht.

Der Fokus kann dabei darauf gerichtet werden, inwiefern eine vermeintlich grenzlegitimierende Heterogenität von Schulkindern und ihren Eltern erst im Zuge professioneller Diagnostik hervorgebracht oder verstärkt wird. Ebenso lässt sich analysieren, inwiefern Grenzziehungen auf dieser Grundlage inkonsistent erfolgen. Damit wird die Möglichkeit eröffnet, etablierte Differenzkonstruktionen kritisch zu hinterfragen, v.a. solche, die implizit soziale Merkmale wie einen niedrigen Schul-, Ausbildungs- und Erwerbsstatus der Eltern (Wocken, 2000), negative ethnisch-kulturelle Zuschreibungen (Gomolla & Radtke, 2009) oder personenbezogene Defizitdiagnosen (Walgenbach, 2018) als Differenzierungsgrundlage heranziehen. Zudem wird der Blick für Interdependenzen sozialer Kategorien geschärft (Budde, 2013). So trägt das Konzept der ‚Grenzzone‘ dazu bei, die vermeintliche Grenze zwischen Kindern mit und ohne SPF sowie ihren Eltern zu destabilisieren und stigmatisierende wie auch diskriminierende Selektions- und Ausgrenzungsmodi schulischer Praxis grundsätzlich zu problematisieren.

5 Diskussion

Der Begriff der Grenze eignet sich besonders für die Theoretisierung des SPF, da er nach Reckwitz (2008) im Deutschen die im Englischen getrennten Konnotationen von *border*, *boundary* und *limit* vereint:

„Border bezeichnet in erster Linie eine räumliche Grenze [...]. Boundary verweist auf Grenzen in einem übertragenen, symbolischen Sinne, auf sinnhafte Markierungen und Separierungen. Limit schließlich bezieht sich auf eine normative und asymmetrische Grenze, auf jene zwischen dem Normalen und Erlaubten, dem Legitimen und der illegitimen Transgression [...]“ (Reckwitz, 2008, S. 302).

Mit der Feststellung eines SPF wird nicht nur eine *normative* Abweichung zwischen dem Normalen und Besonderen markiert und eine *symbolische* Unterscheidung zwischen ‚mit‘ und ‚ohne‘ SPF etabliert, sondern zugleich eine institutionell

wirksame Zuständigkeitsgrenze erzeugt. Die Etikettierung führt noch immer häufig an die Förderschule und damit zu einer *räumlichen* Trennung. Aber auch bei einem Verbleib an der Grundschule, verschiebt sich die primäre pädagogische Verantwortung weg von der grundschulpädagogischen Professionalität hin zur sonderpädagogischen Expertise.

Die drei dargestellten theoretischen Perspektiven problematisieren Grenzziehungen im Kontext der Feststellung von SPF. In der ersten Perspektive wird die Zuschreibung eines SPF als Reproduktion und Manifestation einer Zwei-Gruppen-Theorie kritisiert, welche sich im Mehrebenensystem Schule zwischen Schüler*innen, Professionen, Organisationen und Institutionen zeigt und inklusiven Ansprüchen zuwiderläuft. Die zweite Perspektive beschreibt SPF als sozial hervorbrachte Grenze, wodurch sowohl die Notwendigkeit und Eindeutigkeit als auch die Kontingenz im Sinne möglicher Widerstände oder Verschiebungen analysierbar werden. Die dritte Perspektive lenkt mit dem Begriff der ‚Grenzzone‘ den Fokus auf den Raum des Dazwischen und ermöglicht so die Analyse von Instabilität und Willkür. Allen drei Perspektiven ist gemeinsam, dass sie Grenzziehungen als Unterscheidung zwischen Allgemeinem und Besonderen verstehen (Tervooren, 2017), welche mit einer Hierarchisierung und somit Benachteiligung der Kinder mit SPF und ihren Eltern einhergeht. Zudem beschreiben alle Ansätze den SPF als sozial konstruierte Grenze und somit als kontingent. In einer solchen Kontingenzperspektive sind Relativierung, Historizität und Temporalität stets mitgedacht: Grenzen erscheinen als abhängig von spezifischen Wissensordnungen, situativen Praktiken und historischen Konstellationen. Verschiebungen, Widerstände oder Unschärfen sind damit möglich und beschreibbar. Gleichzeitig wird in der SPF-Feststellung diese Kontingenz zugunsten einer vermeintlichen Notwendigkeit invisibilisiert. Während Hirschauer (2014) konzeptionell auch ein ‚Undoing‘ von Differenzen mitdenkt, erscheint der SPF gerade aufgrund dieser Invisibilisierung seiner Kontingenz als persistente Kategorie, die es kritisch zu hinterfragen gilt. Ziel sollte hierbei der Wechsel von einer defizitorientierten, individuumsbezogenen Sichtweise der Lehrkräfte hin zu einer ressourcen- und barrierenorientierten systemischen Analyse sein, die als Grundlage für individuell flexible und adaptive Ressourcenzuweisungen ohne starre Grenzziehungen über den SPF dienen kann (Walgenbach, 2018).

Literatur

- Adl-Amini, K., Gasterstädt, J., Kistner, A., Klenk, F. C., Kadel, J., Borel, S. & Singer, L. (2025). Inklusive Diagnostik in Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs? Zwischen angemessener Förderung und institutioneller Diskriminierung (InDiVers). In K. Beck, R. Fiedig, D. Katzenbach, J. Kett-Hauser, S. Laux & M. Urban (Hrsg.), *Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung: Professionalisierung – spezifische Unterstützungsangebote – Übergänge in die berufliche Bildung* (S. 43–64). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999614>
- Budde, J. (2013). Intersektionalität als Herausforderung für eine erziehungswissenschaftliche soziale Ungleichheitsforschung. In S. Siebholz, E. Schneider, A. Schippling, S. Busse & S. Sandring (Hrsg.), *Prozesse sozialer Ungleichheit: Studien zur Schul- und Bildungsforschung* (S. 245–257). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18988-8_21

- Floth, A. (2024). *Zwischen Primarschulfähigkeit und Hilfsschulbedürftigkeit: Eine historische Untersuchung von professionellen Gutachten aus dem Hilfsschulaufnahmeverfahren in der DDR*. Universität Bielefeld. <https://doi.org/10.4119/unibi/2986596>
- Galeano Weber, E., Aissa, R., Moser, V. & Hasselhorn, M. (2025). Determining special educational needs in Germany: Current status and the coherence of the rationale of support recommendations. *European Journal of Special Needs Education*, 40(5), 977–993. <https://doi.org/10.1080/08856257.2025.2457258>
- Gasterstädt, J., Kistner, A. & Adl-Amini, K. (2020). Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs als institutionelle Diskriminierung? Eine Analyse der schulgesetzlichen Regelungen. *Inklusion Online*, 4. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/551/426>
- Gasterstädt, J., Adl-Amini, K., Klenk, F. C., Kistner, A. & Kadel, J. (2024). Zur Individualisierung komplexer Problemkonstellationen im Kontext der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs: Erste Ergebnisse aus dem Projekt InDiVers. In K. Bräu, J. Budde, M. Hummrich, & F. C. Klenk (Hrsg.), *Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik: Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung* (S. 137–150). Budrich. <https://doi.org/10.3224/84743037>
- Götz, M., Miller, S., Einsiedler, W. & Vogt, M. (2018). Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.), *Profession und Disziplin: Grundschulpädagogik im Diskurs* (S. 81–91). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13502-7_6
- Götz, M., Miller, S. & Vogt, M. (Hrsg.). (2023). *Ein Jahrhundert Grundschule: Zur Geschichte der Basisinstitution des deutschen Schulsystems*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31058-5>
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Grundschule* (3. Aufl.). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>
- Hackbarth, A. (2022). „wir machen das Kind so behindert wie die Schule es braucht“: Erfahrungen von Eltern mit Barrieren schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/647>
- Hänsel, D. (2024). *Historiographie der Sonderpädagogik: Kontinuitäten im Wandel von der Hilfsschule und Heilpädagogik zur inklusiven Pädagogik*. Beltz.
- Hänsel, D. (2025). Sonderschule als Schule für alle Kinder? *Pädagogik*, 77(2), 42–45. <https://doi.org/10.3262/PAED2502042>
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53(9), 354–361.
- Hirschauer, S. (2014). Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie*, 43(3), 170–191. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2014-0302>
- Kottmann, B. (2006). *Selektion in der Sonderschule: Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung*. Klinkhardt.
- Kottmann, B. (2026, i. E.). Differenzpraktiken in der inklusiven Schule: Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf aus der Perspektive von beteiligten Gutachter*innen. In U. Häsel-Weide, B. Kottmann, S. Aschoff-Hartmann, C. Tenberge & P. Neumann (Hrsg.), *Perspektiven auf Inklusion im interdisziplinären Diskurs: Strukturen – Kulturen – Praktiken*. Waxmann.
- Kottmann, B., Miller, S. & Zimmer, M. (2018). Macht Diagnostik Selektion? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11(1), 23–38. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0008-2>
- Kultusministerkonferenz (2024) (Hrsg.). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2013 bis 2022. Statistische Veröffentlichungen der KMK* (Dokumentation Nr. 240). <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html>
- Lamont, M., Silva, G. Z., Welburn, J., Guetzkow, J., Mizrachi, N., Herzog, H. & Reis, E. (2016). *Getting Respect: Responding to Stigma and Discrimination in the United States, Brazil, and Israel*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv346qr9>

- Laubner, M. (2023). *Differenzierungen, Normalität und Positionierungen: Analysen studentischer Äußerungen über Inklusion und Schüler*innen*. Dissertation Universität Göttingen.
- Link, J. (2013 [1996]). *Versuch über den Normalismus: Wie Normalität produziert wird*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Merl, T. & Herzmann, P. (2019). Inklusion und dis/ability: Überlegungen zu einer differenztheoretischen Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Inklusion*, 10(2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/531>
- Pfahl, L. (2014). Befähigende Bildungsverhältnisse: Wissenssoziologische Grundlagen einer Theorie pädagogischer Beziehungen. In A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen: Forschungszugänge* (S. 45–60). Barbara Budrich.
- Reckwitz, A. (2008). *Unscharfe Grenzen: Perspektiven der Kulturosoziologie*. Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839409176>
- Sauer, L. (2024). *Zur Zuverlässigkeit des Hilfsschulaufnahmeverfahrens in der BRD: Eine Untersuchung professioneller Gutachten im Zeitraum 1958 bis 1977*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10991722>
- Tervooren, A. (2017). Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe: Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 11–27). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7_1
- Treptow, R. (2009). Grenzen der Entgrenzung: Aspekte einer Wechselbeziehung. In J. Jerg & M. Hummel (Hrsg.), *Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration* (S. 23–39). Klinkhardt.
- United Nations Human Rights Treaty Bodies (2023). *Concluding observations on the combined second and third periodic reports of Germany-Advance Unedited Version*.
- Vogt, M. (2023). Grundlegende Bildung als Auftrag der Grundschule. In M. Götz, S. Miller & M. Vogt (Hrsg.), *Ein Jahrhundert Grundschule: Zur Geschichte der Basisinstitution des deutschen Schulsystems* (S. 1–71). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31058-5>
- Walgenbach, K. (2018). Dekategorisierung – Verzicht auf Kategorien? In O. Musenberg, J. Riegert & T. Sansour (Hrsg.), *Dekategorisierung in der Pädagogik: Notwendig und riskant?* (S. 11–42). Klinkhardt.
- Werning, R. (2022). Förderschwerpunkt Lernen. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht* (2. Aufl., S. 204–218). Klett/Kallmeyer.
- Wimmer, A. (2008). The Making and Unmaking of Ethnic Boundaries: A Multilevel Process Theory. *American Journal of Sociology*, 113(4), 970–1022. <https://doi.org/10.1086/522803>
- Wocken, H. (2000). Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 51(12), 492–503.

Autorinnen

Kistner, Anna

ORCID: 0009-0005-2149-4438

Goethe-Universität Frankfurt, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Förderdiagnostik und Evaluation

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schule und Eltern/Familie, Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs, Intersektionalität und (Anti-)Diskriminierung im Kontext von Inklusion und Dis/ability
a.kistner@em.uni-frankfurt.de

Kottmann, Brigitte, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0001-6268-6456

Universität Paderborn, Professorin für Sonderpädagogische Förderung und Inklusion in der Schule, Förderschwerpunkt Lernen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsbenachteiligung & Sonderpädagogischer Förderbedarf, Lernwerkstätten an Hochschulen, Professionalisierung für eine inklusive Schule, Didaktische Diagnostik und Adaptivität
brigitte.kottmann@uni-paderborn.de

Sauer, Lisa, Dr.

ORCID: 0000-0001-5217-2910

Universität Erfurt, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Grundschulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: International-vergleichende Schulforschung, Internationalisierung der Lehrkräftebildung, Historische Primarschulforschung
lisa.sauer@uni-erfurt.de

Adl-Amini, Katja, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0001-5665-2938

Technische Universität Darmstadt, Professorin für Schulpädagogik im Kontext von Heterogenität

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Umgang mit Heterogenität im Unterricht, Professionalisierung von Lehrkräften für die inklusive Bildung, Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Schulkontext (Fokus: SPF)
katja.adl-amini@tu-darmstadt.de

Simulation struktureller Entscheidungen im Schulsystem. Inklusive Grundschulen als Beispiel systemischer Transformation

Abstract

Strukturelle Transformationen im Schulsystem haben eine hohe Komplexität und langfristige, nur begrenzt vorhersehbare Wirkungen. Dieser Beitrag zeigt das Potenzial computergestützter Simulationen zur Unterstützung bildungspolitischer Entscheidungsprozesse am Beispiel inklusiver Transformationen von Grundschulen. Simulationen erlauben es, alternative Umsetzungsvarianten in modellierten Realitäten zu analysieren und ihre systemischen Folgen vergleichend zu untersuchen. Am Beispiel der Schließung einer Förderschule im Landkreis Weiden in der Oberpfalz werden zwei Szenarien modelliert: ein wohnortnahes inklusives System sowie ein Modell mit inklusiven Schwerpunktschulen. Die Ergebnisse verdeutlichen Unterschiede in Förderquoten und Ressourcenverteilung und unterstreichen den Mehrwert von Simulationen als empirische Entscheidungsgrundlage für inklusive Schulentwicklung.

Keywords: Inklusion, Schulsystem, Simulation

1 Die Chance der Computersimulationen von Schulsystemen

In den letzten 20 Jahren standen deutsche Schulsysteme vor systemischen Transformationen. Solche Vorhaben sind langwierig und lassen sich in der Regel nicht durch eine einheitliche Maßnahme umsetzen, die für alle Regionen gleichermaßen geeignet ist.

Entsprechend komplex ist bildungspolitische Entscheidungsfindung, die den Anspruch hat, auf Basis von Daten und Evidenz zu agieren (Dedering, 2016). Gerade bei neuen Themen sind Erfahrungswerte nur ein ungenauer Indikator für die Zukunft. Gleichzeitig erfordern strukturelle Transformationen politische Entscheidungen auf Systemebene. Die Transformation greift bei solchen Entscheidungen tief in bestehende Strukturen ein und entfaltet langfristige und schwer revidierbare Wirkungen für jede einzelne Schule, was die Notwendigkeit einer vorab durchgeführten Folgeabschätzung verdeutlicht. Meist existieren zudem für ein politisches Ziel mehrere Umsetzungsvarianten mit unterschiedlichen Auswir-

kungen. Die Akteure müssen sich mit einer gewissen Unsicherheit entscheiden, ohne dass die Auswirkungen vollständig bekannt sind. An dieser Stelle können Computersimulationen einen Mehrwert bieten (Scheer, 2013).

Computersimulationen von Schulsystemen modellieren bildungspolitische Entscheidungen vor ihrer Umsetzung und analysieren alternative Handlungsoptionen in hypothetischen Szenarien. Im Gegensatz dazu arbeiten traditionelle Forschungsansätze überwiegend rückblickend oder auf den Status Quo bezogen und erlauben daher nur eingeschränkt eine datenbasierte Folgenabschätzung geplanter Reformen. Dabei besteht die Gefahr, dass die systemische Komplexität schulischer Strukturen unzureichend abgebildet wird (Levin & Jacobson, 2017).

Dieser methodische Befund ist auch bildungspolitisch relevant. Bildungsreformen scheitern unter anderem daran, dass komplexe Wechselwirkungen im Schulsystem unzureichend berücksichtigt werden (Mital et al., 2014). Vor diesem Hintergrund empfehlen Jacobson et al. (2019), qualitative und quantitative Forschung durch computergestützte Simulationsverfahren zu ergänzen, um Dynamiken des Schulsystems mithilfe von *Was-wäre-wenn-Szenarien* systematisch zu untersuchen.

2 Beispiel: Simulation von Inklusion im Landkreis Weiden in der Oberpfalz (BY)

Wie Simulationen eingesetzt werden können, um Transformation im Schulsystem zu untersuchen, zeigt sich am Beispiel Inklusion. Die Forderung nach inklusiver Bildung für Lernende mit Behinderung betrifft die gesamte Primarstufe und hat fundamentale Auswirkungen auf die einzelnen Grund- und Förderschulen. Inklusive Bildung ist als Menschenrecht in Artikel 24 der UN-BRK verankert und ist zentrales Ziel der schulischen Entwicklung. Strittig ist jedoch, wie Inklusion strukturell umgesetzt werden soll.

Deutschland verfügt über ein seit den 1970er Jahren föderal ausgebautes Förderschulsystem mit unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten (Dietze, 2019). Der Übergang zu inklusiver Beschulung ist politisch wie organisatorisch umstritten und findet auch in der schulischen Praxis bislang nur begrenzt Unterstützung (forsa, 2025; Gebhardt et al., 2015; Stein & Müller, 2014). Die aktuelle Umsetzung der UN-BRK in Deutschland wird in der Staatenprüfung deutlich kritisiert (Vereinte Nationen, 2023) und insbesondere die bestehenden Förderschulen gelten als zentrales Hemmnis für flächendeckende Inklusion. Entsprechend wird der Abbau von Förderschulen gefordert (Aydinlik, 2025), da diese strukturell diskriminierend wirken, die Verteilung sonderpädagogischer Ressourcen beeinflussen und wohnortnahe Inklusion erschweren (Ebenbeck et al., 2022, 2025; Goldan & Grosche, 2021).

Eine systematische Schließung der Förderschulen stellt einen tiefen Eingriff in das Schulsystem dar, den manche deutschen Bundesländer, wie z. B. Bremen, bereits vollzogen haben. Daran kann man sich im Sinne eines Modells orientieren, aber die konkreten Folgen von Schulschließungen sind aufgrund regionaler und struktureller Kontextbedingungen nur begrenzt absehbar und müssen daher besten-

falls lokal betrachtet werden. Da zugleich unterschiedliche Modelle inklusiver Beschulung diskutiert werden, bietet sich die Simulation alternativer Szenarien an, um deren Auswirkungen auf Schulebene zu vergleichen. Die vorliegende Studie bezieht sich auf das bayerische Grundschulsystem und zeigt am Beispiel einer Region, wie verschiedene inklusive Systemvarianten simuliert werden können.

2.1 Material und Methode

Als Untersuchungsbeispiel dient die Stadt Weiden in der Oberpfalz. Sie verfügt über eine Förderschule sowie sieben Grundschulen, davon eine mit inklusivem Schulprofil (Abb. 1). Datengrundlage sind die bayerischen Schulstatistiken aus dem Jahr 2020. Die Grundschulen umfassten zwischen 158 und 248 Lernende. Die Förderschule beschulte Lernende der Grund- und Sekundarstufe; da keine jahrgangsspezifischen Angaben vorliegen, wird angenommen, dass rund 50 % der insgesamt beschulten Lernenden der Grundschulstufe zuzuordnen sind ($N = 65$).

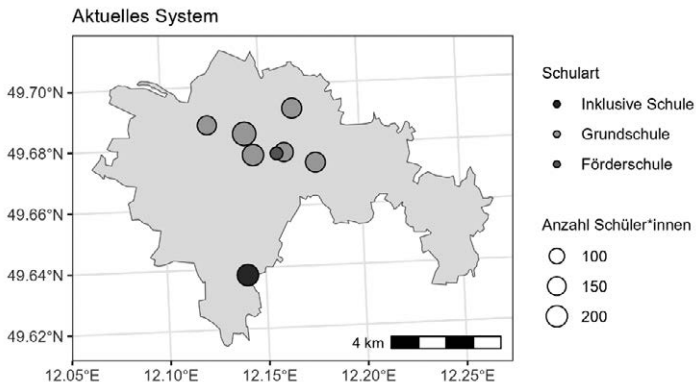


Abb. 1: Ausgangslage in Weiden in der Oberpfalz (eigene Abbildung)

Auf dieser Basis werden zwei strukturelle Szenarien inklusiver Bildung simuliert, in welchen die Förderschule geschlossen wird und Lernende sowie sonderpädagogische Lehrkraftstunden inklusiven Unterricht an Grundschulen ermöglichen. Die Simulationen werden deterministisch in RStudio basierend auf der Umverteilung der Lernenden von Förderschulen durchgeführt (vgl. Ebenbeck et al., 2025). In Szenario 1 werden die 65 Lernenden der Förderschule proportional zur Schulgröße auf *alle Grundschulen* verteilt, was eine wohnortnahe inklusive Beschulung abbildet. In Szenario 2 werden die Lernenden überwiegend auf zwei inklusive Grundschulen als Schwerpunktschulen verteilt, ausgewählt als die beiden größten Grundschulen der Stadt, von denen eine bereits ein inklusives Profil besitzt. Für diese Schulen wird ein Anteil von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) an der Schule (Förderquote) von maximal 20 % angenommen,

angelehnt an österreichische Modelle (Buchner & Gebhardt, 2012; Specht et al., 2006). Zugleich wird angenommen, dass ein kleiner Teil der Lernenden mit SPF aufgrund der Wahlfreiheit sich für die wohnortnahe Grundschule entscheidet. Mit der Schließung der Förderschule werden deren personelle Ressourcen frei. Im Fall Weiden sind dies nach Angaben des Kultusministeriums 18 hauptamtliche sonderpädagogische Lehrkräfte inklusive einer Rektoren- und ein Konrektorenstelle (Stand: 06.02.2026). Auch hier gehen wir von 50 %, also 9 Lehrkräften aus, die der Inklusion in der Grundschule zur Verfügung stehen könnten.

2.2 Resultierende Schüler*innenzahlen und Verteilung sonderpädagogischer Ressourcen

Werden die 65 Lernenden der Förderschule proportional auf alle Grundschulen verteilt (Szenario 1), erhöht sich die Anzahl je Schule um 7 bis 12 Lernende, was in Förderquoten zwischen 4,7 % und 16,8 % resultiert. Die Förderquote steigt je Grundschule im Durchschnitt um 4,4 Prozentpunkte (Abb. 2). Jede Grundschule würde eine bis zwei sonderpädagogische Lehrkräfte erhalten. In Szenario 2 werden die 65 Lernenden überwiegend zwei inklusiven Schwerpunktschulen zugewiesen. Diese erhalten 32 bzw. 18 zusätzliche Lernende, während die übrigen Grundschulen jeweils drei Lernende aufnehmen. Für die Schwerpunktschulen ergibt sich eine Förderquote von jeweils 20 %, für die übrigen Schulen Förderquoten zwischen 1,5 % und 7,8 %. Dies entspricht einer Erhöhung der Förderquote um 7 bzw. 10 Prozentpunkte an den Schwerpunktschulen und durchschnittlich 1,6 Prozentpunkte an den regulären Grundschulen. Die Schwerpunktschulen würden vier bis fünf sonderpädagogische Lehrkräfte pro Schule bekommen, die anderen Grundschulen würden von diesen Schulen als mobiler Dienst stundenweise unterstützt und beraten.

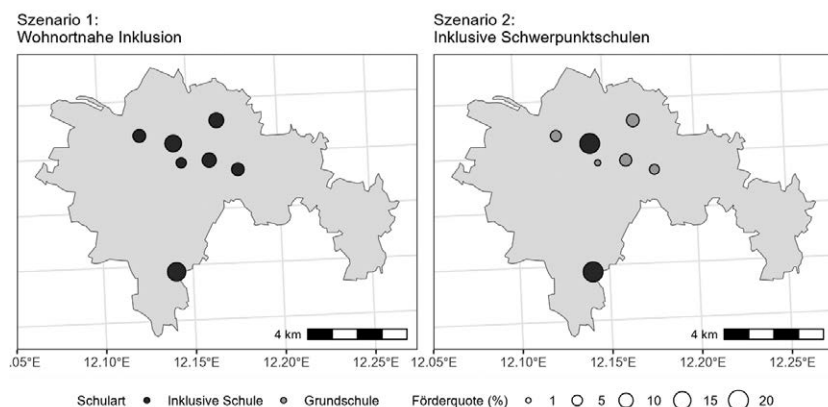


Abb. 2: Förderquote der Grundschulen nach Schließung der Förderschule in Weiden in Szenario 1 und 2 (eigene Abbildung)

2.3 Implikationen für die inklusive Praxis

Inklusive Praxis benötigt eine veränderte Schulkultur, welche in Szenario 1 auch ausreichend durch sonderpädagogische Lehrkräfte in jeder Schule aufgebaut werden kann. In Szenario 2 besteht die Gefahr, dass die Schwerpunktschulen zwar gut ausgestattet sind, aber weitere Fahrtwege für mobile Lehrkräfte und Lernende bestehen und die reguläre Grundschule zwar Kinder mit SPF in Einzelintegration unterrichtet, aber kaum Ressourcen für die pädagogische Arbeit erhält. Sonderpädagogische Praxis benötigt sonderpädagogische Lehrkräfte fest vor Ort, am besten in jeder einzelnen Grundschule, um Konzepte und Unterstützungssysteme aufzubauen.

3 Fazit

Simulationen ermöglichen es, alternative Szenarien darzustellen. Ziel ist es, Gegebenheiten besser darzustellen und neue Erkenntnisse in komplexe und dynamische Strukturen zu ermöglichen, um politischer Diskussion anhand von hypothetisch umzusetzenden Strukturveränderungen eine evidenzbasierte Grundlage zu geben. Dabei können die Simulationen mit wachsender Komplexität konkreter werden und mehr Teilbereiche mit einbeziehen. So beziehen sich unsere Analysen auf eine Änderung des Systems zum Status-Quo, beziehen aber noch keine prädiktiven Trends der Schüler*innen- oder Lehrkräftezahlen mit ein, genauso wie weitere pädagogisch-strukturelle Ressourcen, wie Erziehende oder Fahrdienste. Methodisch ist dies möglich und nur durch den Zugang zu geeigneten Daten oder Annahmen limitiert. Der Vorteil von Simulationsstudien liegt in der Transfermöglichkeit, Adaptierbarkeit und die mögliche Ergänzung um wahrscheinlichkeitsbasierte Berechnungen, je nach Ziel und Fokus der Simulation. Dabei kann das gesamte System betrachtet werden. Für eine Betrachtung des gesamten Bundeslands Bayern finden sich in Ebenbeck et al. (2025) weitere Informationen.

Literatur

- Aydinlik, E. (2025). *Inklusion an Berliner Schulen entschlossen umsetzen: Warum die Berliner Landesregierung dringend schulpolitische Maßnahmen zur Umsetzung schulischer Inklusion ergreifen muss*. Deutsches Institut für Menschenrechte. <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/inklusion-an-berliner-schulen-entschlossen-umsetzen>
- Buchner, T. & Gebhardt, M. (2012). Zur schulischen Integration in Österreich. Historische Entwicklung, Forschung und Status Quo. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62(8), 298–304. https://epub.uni-regensburg.de/43901/7/Buchner_%C3%96sterreich_1.pdf
- Dederling, K. (2016). Entscheidungsfindung in Bildungspolitik und Bildungsverwaltung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (Educational Governance, Bd. 7). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_3
- Dietze, T. (2019). *Die Entwicklung des Sonderschulwesens in den westdeutschen Ländern: Empfehlungen und Organisationsbedingungen*. Klinkhardt.
- Ebenbeck, N., Koch, J., Ebenbeck, J. & Gebhardt, M. (2025). What if... there were no special schools? A spatial simulation study of inclusive school systems based on governmental data of Bavaria, Germany. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 18(1), 139–156. <https://doi.org/10.1007/s42278-024-00216-2>
- Ebenbeck, N., Rieser, J., Jungjohann, J. & Gebhardt, M. (2022). How the existence of special schools affects the placement of students with special needs in inclusive primary schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 22(3), 274–287. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12565>
- forsa (2025). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen*. <https://vbe-nrw.de/wp-content/uploads/2025/05/forsa-Umfrage-Inklusion-VBE-NRW-2025.pdf>
- Gebhardt, M., Schwab, S., Hessels, M. G. & Nusser, L. (2015). Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur schulischen Inklusion in Deutschland – eine Analyse mit Daten des nationalen Bildungspanels Deutschlands (NEPS). *Empirische Pädagogik*, 29(2), 211–229. <https://epub.uni-regensburg.de/43732/1/GebhardtSchwabNusserHessels2016EinstellungundSelbstwirksamkeit.pdf>
- Goldan, J. & Grosche, M. (2021). Bestimmt das Angebot die Förderquote? Effekte der räumlichen Nähe von Förderschulen auf den Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf an Grundschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(3), 693–713. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01010-x>
- Jacobson, M. J., Levin, J. A. & Kapur, M. (2019). Education as a complex system: Conceptual and methodological implications. *Educational Researcher*, 48(2), 112–119. <https://doi.org/10.3102/0013189x19826958>
- Levin, J. A. & Jacobson, M. J. (2017). Education as a complex system: Implications for educational research and policy. *Proceedings of the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Antonio. https://www.academia.edu/31085744/Education_as_a_Complex_System_Implications_for_Educational_Research_and_Policy
- Mital, P., Moore, R. & Llewellyn, D. (2014). Analyzing K–12 education as a complex system. *Procedia Computer Science*, 28, 370–379. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2014.03.046>
- Scheer, D. (2013). *Computersimulationen in politischen Entscheidungsprozessen: Zur Politikrelevanz von Simulationswissen am Beispiel der CO₂-Speicherung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03394-1>
- Specht, W., Pirchenegger, L. G., Seel, A., Stanzel-Tischler, E. & Wohlhart, D. (2006). *Qualität in der Sonderpädagogik. Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt. Forschungsansatz, Ergebnisse, Schlussfolgerungen*. Graz.

Stein, R. & Müller, T. (2014). Was wird aus den Förderschulen? Inklusive Beschulung und bestehende Sonderbedarfe. In S. Kroworsch (Hrsg.), *Inklusion im deutschen Schulsystem: Barrieren und Lösungswege* (S. 103–118). Nomos.

Vereinte Nationen (2023). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen: Abschließende Bemerkungen zum kombinierten zweiten und dritten periodischen Bericht Deutschlands* (CRPD/C/DEU/CO/2-3).

Autor*innen

Ebenbeck, Nikola, Dr.

ORCID: 0000-0002-4167-981X

Ludwig-Maximilians-Universität München, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Sonderpädagogik - Förderschwerpunkt Lernen einschließlich inklusiver Pädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion im Schulsystem, Sonderpädagogik
nikola.ebenbeck@lmu.de

Gebhardt, Markus, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-9122-0556

Ludwig-Maximilians-Universität München, Inhaber des Lehrstuhls für Sonderpädagogik - Förderschwerpunkt Lernen einschließlich inklusiver Pädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildungsprozesse, Förderschwerpunkt Lernen

markus.gebhardt@lmu.de

Sarah Désirée Lange und Gamze Görel

Lehrkräfteprofessionalisierung für inklusiven Unterricht: Potenziale der Lehr-Lernumgebung UNIKlasse

Abstract

Ziel des Beitrags ist es, die Potenziale der innovativen Lehr-Lernumgebung der UNIKlasse zur Professionalisierung von angehenden Grundschullehrkräften für inklusives Unterrichten zu diskutieren. Dazu werden im vorliegenden Beitrag detailliert die zentralen Charakteristika des etablierten Seminarkonzepts im Rahmen der inklusiven UNIKlasse in Chemnitz vorgestellt. Als Gelingensbedingungen für Professionalisierungsprozesse zeigten sich dabei die Unterstützung der Studierenden in der Unterrichtsplanung, die Lernprozessbegleitung im Seminarverlauf, der Einsatz fundierter Beobachtungskriterien sowie mehrperspektivische Unterrichtsreflexionen.

Keywords: Lehramtsstudierende, inklusiver Unterricht, Grundschule

1 Professionalisierung von angehenden Lehrkräften für inklusiven Unterricht

Die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften für inklusiven Unterricht gestaltet sich häufig herausfordernd, da Studierende oft nur begrenzte Erfahrungen mit der Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen im inklusiven Unterricht sammeln (Heinzel & Krasemann, 2022). Umso wichtiger ist die gezielte Gestaltung von Lernräumen, in denen „conceptual change“ und Reflexionsprozesse gefördert und damit die Entwicklung inklusionsspezifischer Kompetenzen unterstützt werden können (Grospietsch & Mayer, 2018). Inklusiver Unterricht zielt darauf ab, „gemeinsame[n] Unterricht von verschiedenen kompetenten Kindern bzw. Jugendlichen, [...] und zwar kooperativ, aber auch personal-autonom“ zu ermöglichen (Sasse, 2024, S. 35; vgl. Haug, 2017). Davon ausgehend gilt es, angehende Lehrkräfte auf die Gestaltung adaptiver Lernumgebungen vorzubereiten (Wember & Melle, 2018). Vorliegend wird das Seminarkonzept vorgestellt, das in der inklusiven UNIKlasse in Chemnitz entwickelt wurde, um inklusives Unterrichten in der Planung und Durchführung zu erproben und im Anschluss multiperspektivisch zu reflektieren. Ausgehend vom Design-Based Research-Ansatz (Reinmann, 2020) – mit dem das Seminarkonzept kontinuierlich (weiter-)entwickelt

wurde (Lange & Görel, 2026) – stehen im Vordergrund des vorliegenden Beitrags vier zentrale Gelingensbedingungen dieser spezifischen Lehr-Lernumgebung.

2 Potenziale des Konzepts UNIKlasse in der Lehrkräfteausbildung

UNIKlassen stellen einen besonderen Lehr-Lern- und Forschungsort dar, mit dem das Ziel verfolgt werden kann, universitäre Lehrkräftebildung, schulische Unterrichtspraxis und wissenschaftliche Forschung systematisch miteinander zu verbinden. Dabei kann die häufig als unzureichend wahrgenommene Verzahnung von Professions- und Wissenschaftsorientierung in der Lehrkräftebildung gezielt gestärkt werden. Das Konzept der UNIKlasse ist nicht einheitlich festgelegt und wird an verschiedenen Hochschulstandorten unterschiedlich ausgestaltet (vgl. Würzburg: Kindermann et al., 2025; München: Lohrmann et al., 2024). Im Folgenden werden einige Gemeinsamkeiten aufgeführt:

Charakteristisch für die Lehr-Lernumgebung einer UNIKlasse ist, dass es sich um *zwei Räume an einer Grundschule* handelt: Ein speziell ausgestatteter Klassenraum an der kooperierenden Grundschule mit Kamera- und Mikrofonsystemen und eine Live-Übertragung sowie Aufzeichnung von Unterricht aus vier Perspektiven in den angrenzenden Beobachtungsraum.

Zentral ist die *enge und kontinuierliche Kooperation* zwischen Universität und Schule, die über punktuelle Praxisphasen hinausgeht und langfristig angelegte Abstimmungs- und Entwicklungsprozesse zwischen Lehrenden der Universität, Lehrkräften sowie Schulleitungen umfasst. In diesem Rahmen können Lehrveranstaltungen, Unterrichtserprobungen und Forschungsaktivitäten gemeinsam geplant, durchgeführt und reflektiert werden.

Darüber hinaus sind UNIKlassen häufig in schulische Entwicklungsprozesse eingebettet: Unterrichtserprobungen, gemeinsame Reflexionen sowie wissenschaftliche Begleitforschung können dazu beitragen, innovative Ansätze für die Gestaltung von Unterricht und Schule (weiter) zu entwickeln. Auf diese Weise können Lern- und Entwicklungsräume entstehen, von denen gleichermaßen Studierende wie Lehrkräfte profitieren.

Ein weiteres zentrales Merkmal von UNIKlassen besteht in der *Entwicklung und Erprobung innovativer Unterrichtskonzepte*. Studierende erhalten die Möglichkeit, neue didaktische Ansätze zu entwickeln, in der Praxis umzusetzen und zu reflektieren. Häufig stehen dabei aktuelle Themen, neue fachliche Inhalte oder methodisch-didaktische Zugänge im Mittelpunkt, die in der UNIKlasse erprobt, weiterentwickelt und wissenschaftlich analysiert werden können.

Die UNIKlasse bietet auch einen Ort für phasenübergreifende Zusammenarbeit (Lohrmann et al., 2024) als häufige Leerstelle in der Lehrkräfteausbildung. Der Fokus der UNIKlasse in Chemnitz liegt auf der Verknüpfung von Phase 1 und 3 (vgl. Kooperation Phase 1 und 2: Kantreiter et al., 2025).

3 Charakteristika der inklusiven UNIKlasse in Chemnitz

Die inklusive UNIKlasse in Chemnitz wurde mit dem Ziel der Professionalisierung von Studierenden des Lehramts an Grundschulen für den inklusiven Unterricht eingerichtet und basiert auf der engen Verzahnung von universitärer Lehre, schulischer Praxis und reflexiven Professionalisierungsprozessen.

Technische Ausstattung: Die technische Ausstattung der UNIKlasse in Chemnitz erfolgte Anfang 2025 durch die Firma Mangold¹. Im Klassenraum wurden vier Kameras sowie drei Deckenmikrofone eingebaut – ergänzt um ein mobiles Lehrkräftemikrofon für die Audioübertragung in den Beobachtungsraum (Lange & Görel, 2026).

Organisation auf Schulebene: Zwei Monate vor Semesterbeginn erfolgt eine organisatorische Abstimmung zwischen den Dozierenden und der Schulleitung. Hierbei werden u.a. die Anzahl der geplanten Seminare sowie die beteiligten Kooperationsklassen festgelegt. Am Ende jedes Semesters findet ein inhaltliches Debriefing mit den Dozierenden, den kooperierenden Klassenlehrkräften sowie der Schulleitung statt. Ziel des Austauschs ist es, seminar- und klassenübergreifende Erfahrungen zu bündeln, Verbesserungspotenziale zu identifizieren und eventuelle Anpassungen für die Weiterentwicklung des Seminarkonzepts vorzunehmen.

Organisation auf Klassenebene: Die Seminarleitung kooperiert eng mit der jeweiligen Klassenlehrkraft der Kooperationsklasse, um organisatorische und didaktische Aspekte bilateral abzustimmen. Dazu gehört die Kommunikation zu bestehenden Klassenritualen (z. B. morgendliche Rituale), die den Schüler*innen einen vertrauten Einstieg ermöglichen. Gleichzeitig finden permanente Abstimmungen zwischen den Dozierenden der Parallelseminare statt und es werden Materialien, Vorlagen und organisatorische Vorgaben (bspw. zur Strukturierung von Unterrichtsentwürfen) seminarübergreifend vereinheitlicht (vgl. Abb. 1).

Ablauf der Praxisblöcke: Insgesamt umfasst das Seminarkonzept vier Praxisblöcke: (1) Unterrichtsbeobachtung und Kennenlernen der Kooperationsklasse: Die Studierenden erhalten Einblicke in etablierte Klassenroutinen, Rituale und Interaktionsformen in den Unterrichtsalltag und lernen die Klasse kennen. (2) In den folgenden drei Praxisblöcken führen die Studierenden jeweils ein 90-minütiges Unterrichtsprojekt durch. Die Projekte sind thematisch aufeinander abgestimmt und orientieren sich an einem übergeordneten Unterrichtsthema. Im Sommersemester 2025 wurden den Studierendengruppen zum übergeordneten Bereich *Informatische Bildung* (Pohlmann-Rother et al., 2026) drei Unterrichtsthemen vorgegeben (Algorithmen, binäre Codes, künstliche Intelligenz).

Im Seminar werden zunächst theoretische Grundlagen zur Gestaltung inklusiven Unterrichts sowie zum thematischen Schwerpunkt (z.B. informatische Bildung) erarbeitet (vgl. Abb. 1). Die Planung und Durchführung der drei Unterrichtseinheiten wird durch die Dozierenden eng begleitet; die Studierenden erhalten de-

1 <https://www.mangold-international.com/de/research/products/observation-labs/post/educational-research-uniklasse> (Zugriff: 19.05.2026); Bericht: „Erste UNIKlasse Sachsen – Innovation trifft Inklusion“

taillierte und konstruktive Rückmeldungen zu ihren Unterrichtsentwürfen, insbesondere zur inklusiven Qualität des geplanten Unterrichts – beispielsweise dazu, wie Aufgaben lernziendifferentes Arbeiten unterstützen können.

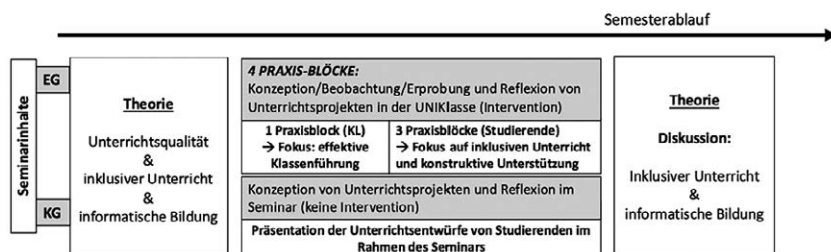


Abb. 1: Seminarskonzept der UNIKlasse in Chemnitz (vgl. Lange & Görel, 2026, S. 10)

Anmerkungen: EG = Experimentalgruppe, KG = Kontrollgruppe

4 Gelingensbedingungen für Professionalisierungsprozesse in der Lehr-Lernumgebung der inklusiven UNIKlasse

Ausgehend von bisherigen Erfahrungen in der Umsetzung und im Sinne der design-basierten Reflexionen werden folgend vier zentrale Gelingensbedingungen beschrieben, um gezielt in der spezifischen Lehr-Lernumgebung der UNIKlasse Professionalisierungsprozesse in der universitären Lehrkräftebildung zu fördern. Die Merkmale zwei bis vier sind in dieser Form spezifisch für das Konzept der Chemnitzer UNIKlassen-Seminare:

- **Unterstützung in der Unterrichtsplanung**
Ein zentrales Prinzip besteht in der intensiven Unterstützung der Studierenden bei der Planung ihrer Unterrichtsprojekte. So erhalten sie Vorgaben für die grundlegende Struktur ihrer Unterrichtskonzepte, die ihnen eine systematische Planung erleichtern. Darüber hinaus durchlaufen die Unterrichtsentwürfe mehrere Rückmeldeschleifen mit der jeweiligen Seminarleitung. Ergänzend wird ein sogenanntes DigiCoaching-Format² eingesetzt, das insbesondere bei der Planung digital gestützter Lernangebote unterstützen kann. Im DigiCoaching werden die Studierenden mit dem digitalen Setup (Hard- & Software) der Kooperationsgrundschule vertraut. Auch Rücksprachen mit der kooperierenden Klassenlehrkraft sind Bestandteil des Planungsprozesses, sodass die Unterrichtsprojekte sowohl an die Bedürfnisse der Klasse als auch an schulische Rahmenbedingungen angepasst werden können.
- **Lernprozessbegleitung der Studierenden im digitalen Lerntagebuch**
Ein weiteres Element des Seminarskonzepts stellt die kontinuierliche Lernprozessbegleitung der Studierenden dar, v.a. durch den Einsatz eines digitalen

2 Die Idee des DigiCoachings wurde von der Würzburger UNIKlasse übernommen (vgl. Kindermann et al., 2025).

Lerntagebuches. Nach jedem Praxisblock reflektieren die Studierenden ihre Erfahrungen im Anschluss an die gemeinsame Unterrichtsreflexion in der Schule individuell schriftlich im digitalen Lerntagebuch. Die Reflexionen dienen dazu, dass die Studierenden ihre Beobachtungen, Herausforderungen und Lernprozesse systematisch festhalten und mit theoretischen Perspektiven aus dem Seminar verknüpfen können.

- Theoretisch fundierte Beobachtungskriterien

Die in der UNIKlasse durchgeführten Unterrichtsprojekte werden zeitgleich von den restlichen Teilnehmenden des Seminars im Beobachtungsraum beobachtet; die Unterrichtsbeobachtungen und Reflexionen orientieren sich dabei an wissenschaftlich fundierten Beobachtungskriterien. In Praxisblock 1 werden zur Unterstützung der ersten Beobachtung der Studierenden in der Kooperationsklasse Beobachtungsindikatoren zur Basisdimension *strukturierte Klassenführung* (Fauth et al., 2024) zugrunde gelegt. Hiermit wurden die Studierenden auf die zentrale Grundbedingung für die von ihnen durchzuführenden Unterrichtsprojekte vorbereitet. In den weiteren Praxisblöcken wurde die Basisdimension *konstruktive Unterstützung* (Fauth et al., 2024) fokussiert. Die Studierenden haben damit die Möglichkeit, ihre Beobachtungs- und Wahrnehmungskompetenzen zu schulen.

- Mehrperspektivische Unterrichtsreflexionen

Ein besonderes Merkmal der Lehr-Lernumgebung der UNIKlasse ist zudem die mehrperspektivische Unterrichtsreflexion. Nach der Durchführung der Unterrichtsprojekte findet im Seminar eine gemeinsame Reflexionsphase statt, an der neben den Studierenden auch die kooperierende Klassenlehrkraft teilnimmt. Die Klassenlehrkraft wird hierfür von der Schulleitung freigestellt, sodass sie ihre Beobachtungen einbringen und Fragen der Studierenden beantworten kann. In dialogischen Reflexionsprozessen werden so unterschiedliche Perspektiven auf Unterricht zusammengeführt und die Reflexionskompetenzen der Studierenden gefördert. Die gemeinsame Reflexion orientiert sich dabei an zentralen Merkmalen inklusiven Unterrichts (z. B. Individualisierung und Differenzierung; vgl. Heimlich & Bjarsch, 2020). Ausgehend von den Beobachtungskriterien werden Stärken hinsichtlich der Gestaltung von inklusivem Unterricht herausgearbeitet sowie gemeinsam über alternative Handlungsmöglichkeiten diskutiert.

5 Voraussetzungen, Herausforderungen und Potenziale einer UNIKlasse

Ausgehend vom vorgestellten Lehr-Lernkonzept der UNIKlasse in Chemnitz können folgende Voraussetzungen, Herausforderungen und Potenziale abgeleitet werden:

Organisatorische Voraussetzungen: Die erfolgreiche Umsetzung des skizzierten Seminarkonzepts in einer UNIKlasse ist anspruchsvoll und benötigt ko-konstruktive Kooperation zwischen Universität und Schule, die Einbindung aller relevanter Be-

teiligter (u.a. Schulträger, Aufsichtsbehörden) sowie gemeinsame Datenschutzkonzepte. Entscheidend ist für die Qualität der Umsetzung eine geteilte Vision für die Zusammenarbeit aller Beteiligten.

Herausforderungen: Die Umsetzung der UNIKlassen-Seminare erfordert hohe Flexibilität und Abstimmungsarbeit seitens aller Lehrenden. Iterative Reflexionen im Seminarverlauf sind nötig, um heterogene Lernvoraussetzungen und schulische Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Die Planung differenzierter Lernsettings für inklusiven Unterricht bleibt für Studierende herausfordernd, da Unterrichtssituationen und die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen den Studierenden nur begrenzt bekannt sind. Zudem verlangen heterogene didaktische Vorerfahrungen und Planungsfähigkeiten individuelle und teils umfangreiche Unterstützung.

Potenziale: Studierende können in authentischen schulischen Handlungsfeldern lernen, Unterricht multiperspektivisch zu analysieren und Kompetenzen in Unterrichtsplanung, Differenzierung und Reflexion zu entwickeln. Das Beispiel eines studentischen DigiCoach-Formats zeigt, wie professionsbezogene Unterstützungsangebote flexibel implementiert werden können. Gleichzeitig hängt der Erfolg digital gestützter Unterrichtsprojekte stark von der Bereitschaft und Erfahrung der Studierenden mit digitalen Tools ab.

Für die Grundschulforschung bietet das Format der UNIKlasse die Möglichkeit, das komplexe Unterrichtsgeschehen aus multiplen Perspektiven zu analysieren und inklusive Lehr-Lernprozesse zu untersuchen. Darüber hinaus können Videoaufzeichnungen von Unterricht zur Förderung professioneller Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften zum Einsatz kommen (Seidel & Thiel, 2017) – gerade auch in den verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung. Insgesamt zeigt die UNIKlasse, wie praxisorientierte Lehr-Lernsettings zugleich Forschungspotenziale erschließen und die Qualität der universitären Lehrkräftebildung stärken können.

Die Autorinnen danken Prof. Dr. Sanna Pohlmann-Rother, Dr. Katharina Kindermann und Dr. Larissa Ade von der Universität Würzburg für die kollegiale Unterstützung und den Austausch im Prozess der Einrichtung der inklusiven UNIKlasse in Chemnitz.

Literatur

- Fauth, B., Herbein, E. & Maier, J. L. (2024). *Beobachtungsmanual zum Unterrichtsfeedbackbogen Tiefenstrukturen* (Version 01.07.2024). Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW).
- Grospietsch, F. & Mayer, J. (2018). Lernen mittels Konzeptwechsel in der Hochschuldidaktik. In M. Meier, K. Ziepprecht & J. Mayer (Hrsg.), *Lehrerbildung in vernetzten Lernumgebungen* (S. 149–161). Waxmann.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19, 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Heimlich, U. & Bjarsch, S. (2020). Inklusiver Unterricht. In U. Heimlich & E. Kiel (Hrsg.), *Studienbuch Inklusion. Ein Wegweiser für die Lehrerbildung* (S. 248–294). Klinkhardt.
- Heinzel, F. & Krasemann, B. (2022). Erfahrung und Inklusion – Herausforderungen für die Lehrer*innenbildung. In F. Heinzel & B. Krasemann (Hrsg.), *Erfahrung und Inklusion. Herausforderungen und Konzepte der Lehrer*innenbildung* (S. 9–28). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36609-4_2

- Kantreiter, J., Böschl, F. & Lohrmann, K. (2025). Phasenübergreifende kollegiale Unterrichtsplanung – komplexen Anforderungen in der Unterrichtsplanung gemeinsam begegnen. In C. Schomaker, M. Peschel & T. Goll (Hrsg.), *Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Komplexität und Ungewissheit* (S. 304–312). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6152-28>
- Kindermann, K., Ade, L., Theurer, C. & Pohlmann-Rother, S. (2025). Die Uni-Klasse als Raum für produktives Scheitern. In L. Mrohs, J. Franz, D. Herrmann, K. Lindner & T. Staake (Hrsg.), *Digitales Lehren und Lernen an der Hochschule. Strategien – Bedingungen – Umsetzung* (S. 337–342). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839471203-031>
- Lange, S. D. & Görel, G. (2026). Inklusive Unterrichtsentwicklung mit Design-Based Research in der UNIKlasse. *EDeR – Educational Design Research*, 10(2), 1–23. <https://doi.org/10.15460/jc1y1229>
- Lohrmann, K., Metten, M., Kantreiter, J. & Kirch, M. (2024). UNI-Klassen. Professionalisierung von Studierenden des Lehramts für Grundschule. *Grundschule aktuell*, 167, 20–22.
- Pohlmann-Rother, S., Jocham, T., Schmid, U., Lange, S. D. & Gärtig-Daug, A. (2026). *Informatische Bildung in der Grundschule*. Kohlhammer.
- Reinmann, G. (2020). Ein holistischer Design-Based Research-Modellentwurf für die Hochschuldidaktik. *EDeR – Educational Design Research*, 4(2), 1–16. <https://doi.org/10.15460/eder.4.2.1554>
- Sasse, A. (2024). Vom Gegenstand Inklusion zu gemeinsamen Lerngegenständen. Grundlagen inklusiven Unterrichts. In T. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow & S. Granzow (Hrsg.), *Ein Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven* (S. 35–50). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:29108>
- Seidel, T. & Thiel, F. (2017). Standards und Trends der videobasierten Lehr-Lernforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, 1–21. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0726-6>
- Wember, F. & Melle, I. (2018). Adaptive Lernsituationen im inklusiven Unterricht: Planung und Analyse von Unterricht auf Basis des Universal Design for Learning. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfil – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 57–72). Waxmann.

Autorinnen

Lange, Sarah Désirée, Prof. Dr. habil.

ORCID: 0000-0002-3870-4578

Technische Universität Chemnitz, Professorin für Schulpädagogik der Primarstufe
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion und Mehrsprachigkeit im Unterricht, Künstliche Intelligenz und informatische Bildung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Grundschule, Lehrkräfteprofessionalität
sarah.lange@zlb.tu-chemnitz.de

Görel, Gamze, Dr.

ORCID: 0000-0002-2198-9167

Technische Universität Chemnitz, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Schulpädagogik der Primarstufe
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Qualität inklusiven Unterrichts, Professionalisierung von Grundschullehrkräften, Künstliche Intelligenz in der Grundschule
gamze.goerel@zlb.tu-chemnitz.de

Josephine Tanneberger, Sebastian Kempert
und Nadine Spörer

Muster der Bezugsnormorientierungen und -praktiken von Lehrkräften an inklusiven Grundschulen

Abstract

Beurteilungspraktiken von Lehrkräften stehen in engem Zusammenhang mit dem Lernen und Leisten von Schüler*innen. Die vorliegende Studie untersucht, welche Muster von Bezugsnormorientierungen (BnO) und deren praktischer Umsetzung sich für $N = 1646$ Grundschullehrkräfte in inklusiven Schulen im Bundesland Brandenburg finden lassen. Latente Klassenanalysen identifizieren je drei Klassen für BnO sowie für die selbstwahrgenommene Bezugsnormwahl in den Kontexten *Bewertung* und *Rückmeldung*. Alle Gruppen lassen eine starke Präferenz für individuelle und kriteriale Normen erkennen. Eine Sozialnormpräferenz zeigt sich nicht. Für über 40 Prozent der befragten Lehrkräfte können keine Zusammenhänge zwischen der angegebenen BnO und der selbstwahrgenommenen Bezugsnormwahl gefunden werden. Die Studie unterstreicht die Notwendigkeit weiterer Grundlagenforschungen zu den BnO und ihrer Anwendung durch Lehrkräfte.

Keywords: Bezugsnormen, Beurteilungspraktiken, Grundschule, Inklusion, Lehrkräfte

1 Konzeptioneller Hintergrund und Fragestellung

Das Aufwachsen von Kindern ist heute durch einen rasanten gesellschaftlichen, technischen, politischen und umweltbezogenen Wandel gekennzeichnet. Durch hieran anschließende Herausforderungen tragen Schulen verstärkt Verantwortung dafür, Schüler*innen auf veränderte Lebensbedingungen vorzubereiten. Beurteilungspraktiken, wie das *Bewerten* und *Rückmelden* von Schüler*innenleistungen, sind wichtige Bausteine für die schulische und die persönliche Entwicklung von Kindern. Deshalb ist es wichtig zu erforschen, wie Lehrpersonen die Lernprozesse von Schüler*innen begleiten und durch Feedback unterstützen. Was von einer Person als positives Lernergebnis eingeschätzt wird, hängt von der verwendeten Bezugsnorm (Bn), also der gewählten Vergleichsperspektive ab (Rheinberg, 1980). Unterschieden wird hier in kriteriale, soziale und individuelle Bn (Rheinberg, 2014). Bezugsnormorientierungen (BnO) beschreiben die Präferenz einer Person

für eine oder mehrere Bn und wirken auf die Wahrnehmung und das Beurteilungshandeln (Rheinberg, 2014). Ähnlich wie Einstellungen werden sie als innere, kognitive Konzepte verstanden, die habituell und dispositional geprägt werden. Deswegen gelten sie als stabil und situationsübergreifend (Lintorf & Buch, 2021). Konzeptuelle und messmethodologische Studien von BnO und der angewandten Bn-Wahl sind bisher unterrepräsentiert. Weiter mangelt es an Untersuchungen, die die BnO und die Bn-Wahl von Lehrkräften des aktiven Schuldienstes in inklusiven Lehr-Lernsettings fokussieren. Einzelne vorhandene Studien verweisen darauf, dass die Bn-Wahl von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst durch Kontexte des Unterrichts, wie bspw. Inklusion vs. Bildungsstandards, beeinflusst wird (Holder & Kessels, 2019). Erklärt wird dies mitunter über inhärente Beurteilungsziele, die an unterschiedliche Kontexte gekoppelt sein können. Unterscheiden lassen sich in Bezug auf die Leistungsbeurteilung bspw. selektionsbezogene und motivationsbezogene Ziele, die nachweislich eine Rolle dafür spielen, welche Bezugsnormen Studierende der Sonderpädagogik und der Grundschulpädagogik (Wilbert & Gerdas, 2009), aber auch andere Lehramtsstudierende anwenden (Lintorf & Buch, 2021). Weiter zeigt sich, dass Verfahren zur Erfassung selbstwahrgenommener BnO nur geringfügig mit jenen einer praktischen Bn-Wahl konvergieren (Fischbach et al., 2015). Inwiefern sich BnO und Bn-Wahl in der Praxis voneinander unterscheiden, ist derzeit unklar.

Insgesamt werden in der Bn-Forschung vor allem variablenzentrierte Perspektiven genutzt, die Aussagen dazu ermöglichen, in welchem Maß einzelne Bn angewendet werden. Personenzentrierte Ansätze, die das Verhältnis der drei Bn zueinander abbilden, werden dagegen kaum beforscht. Aus den Desiderata ergeben sich die Fragen, welche Muster von (a) BnO und (b) der Bn-Wahl in den Kontexten *Bewertung* und *Rückmeldung* sich für Grundschullehrkräfte in inklusiven Schulen zeigen (F1) und wie diese miteinander zusammenhängen (F2).

2 Methode

Grundlage der Analysen sind querschnittliche Befragungsdaten aus dem Evaluationsprojekt *Gemeinsames Lernen und Schulzentren im Bundesland Brandenburg* (Lenkeit et al., 2021). Die Daten stammen aus dem Schuljahr 2019/20 von insgesamt 157 inklusiven Schulen. Digital befragt wurden $N = 1646$ Grundschullehrkräfte ($M_{\text{Alter}} = 46$; $w = 87,2 \%$), die in den Klassenstufen 1 bis 6 unterrichteten.

Die Messung der Merkmale BnO und Bn-Wahl erfolgte über parallel formulierte Einzelitems für je eine der drei Bn. Dabei wurde die BnO der Lehrkräfte in Anlehnung an Rheinberg (1980) operationalisiert (Bsp. kriterial: Ich spreche von einer guten Leistung, wenn ein Ergebnis die Kriterien des übergeordneten Lernziels erfüllt). Zusätzlich wurde die Bn-Wahl bei der *Bewertung* erfasst (Bsp. sozial: Bei der Bewertung von Schüler*innenleistungen achte ich darauf, wie die Leistungen der Einzelnen im Vergleich zu den anderen Schüler*innen der Klasse ausfallen, Rheinberg & Wendland, 2006). Die Bn-Wahl bei der *Rückmeldung* wurde nach Bürgermeister et al. (2011) gemessen (Bsp. individuell: Ich gebe Schüler*innen eine Rückmeldung darüber, wie ihre Leistungen im Vergleich zu den eigenen vorangegangenen Lern-

ergebnissen eingeordnet werden können). Genutzt wurde eine dreistufige Häufigkeitsskala (1 = nie/ selten, 2 = gelegentlich, 3 = häufig). Mithilfe von Latent Class Analysis (LCA) wurden zur Beantwortung der Fragestellungen F1a und F1b Merkmalsgruppierungen berechnet. Anschließend wurden für die Beantwortung der Fragestellung F2 Latent Class Regressions (LCR) genutzt, um den Einfluss der BnO-Gruppenzugehörigkeit als Kovariate auf die Wahrscheinlichkeit der Bn-Wahl-Klassenzugehörigkeit zu prüfen. Die BnO-Klassenzugehörigkeit wurde dabei in multinominal-logistische Regressionsmodelle aufgenommen, wobei die Bn-Wahl in den verschiedenen Kontexten jeweils die abhängige Variable darstellte.

3 Ergebnisse

Latent Class Analysis. Modellvergleiche der LCA-Befunde legen für die BnO ($p(\chi^2) < .001$, $BIC = 8127.818$, $Entropy = .762$) sowie für die Bn-Wahl in den Kontexten *Bewertung* ($p(\chi^2) = .318$, $BIC = 7775.401$, $Entropy = .594$) und *Rückmeldung* ($p(\chi^2) = .006$, $BIC = 9271.127$, $Entropy = .615$) je eine 3-Klassenlösung nahe.

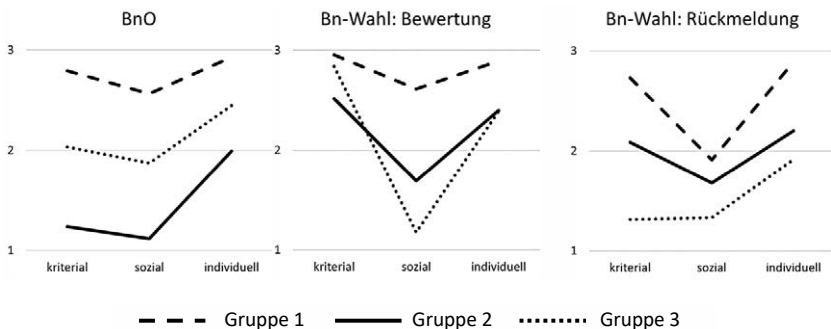


Abb. 1: Gewichtete Mittelwerte (y-Achse: 1 = nie/selten, 2 = gelegentlich, 3 = häufig) der Bezugsnormausprägung je LCA-Muster für die Bezugsnormorientierungen (BnO, links) sowie für die Bezugsnormwahl (Bn-Wahl) in den Kontexten Bewertung (mittig) und Rückmeldung (rechts) (eigene Abbildung)

Zu berücksichtigen ist hier, dass die χ^2 -Tests der Modelle der BnO und Bn-Wahl *Rückmeldung* signifikant werden und diese Werte damit gegen eine optimale Modellpassung sprechen. Für die BnO zeigen sich Gruppierungen, die sich vor allem in der Stärke ihrer Ausprägung, im Muster jedoch nur geringfügig unterscheiden (vgl. Abb.1, links). Gruppe 1 (56 %) ist dabei durch eine ähnlich hohe individuell-kriteriale Ausrichtung gekennzeichnet, wohingegen die soziale Bn am geringsten ausgeprägt ist. Gruppe 2 (34 %) und 3 (10 %) weisen dagegen eine individuelle Präferenz auf, während die kriteriale und soziale Bn in einem deutlich geringeren Maß vorliegen. Im Bereich *Bewertung* (vgl. Abb. 1, mittig) scheint die Präferenz

der Bn-Wahl für die Gruppen 1 (35 %) und 2 (21 %) vor allem kriterial-individuell ausgerichtet zu sein.

Die Gruppen unterscheiden sich insbesondere in dem Maß der Musterausprägung. In der größten Gruppe 3 (44 %) zeigt sich die stärkste Sozialnormablehnung bei deutlicher Kriterienpräferenz. Im Kontext *Rückmeldung* (vgl. Abb. 1, rechts) dominiert eine individuell-kriteriale Bn-Wahl. In den Gruppen 1 (42 %) und 2 (39 %) sind beide Bn in vergleichbarem Maße ausgeprägt. Gruppe 3 (19 %) zeichnet sich hingegen durch eine stark ausgeprägte individuelle Bn aus, die kriteriale Bn liegt jedoch noch unter der sozialen. Die stärkste Sozialnormablehnung liegt auch hier für die größte Gruppe 1 vor.

Über die unterschiedlichen LCA-Modelle hinweg zeigen sich inhaltlich ähnliche, aber auch abweichende Muster. Individuell-kriteriale Orientierungen bei gleichzeitiger Sozialnormablehnung überwiegen.

Latent Class Regressions. Die Ergebnisse der LCR zeigen, dass sich die Modellparameter unter Berücksichtigung der BnO als Kovariate für beide Modelle (*Bewertung* und *Rückmeldung*) lediglich leicht verändern. Auch die inhaltliche Deutung der Klassen kann beibehalten werden. Weiter verbessert sich die Modellgüte sowohl für den Aspekt *Bewertung* ($p(\chi^2) < .05$, $BIC = 7664.314$, $Entropy = .529$) als auch für *Rückmeldung* ($p(\chi^2) < .05$, $BIC = 9207.253$, $Entropy = .615$). Die Befunde belegen, dass die Zugehörigkeiten zu den größten (> 40 %) und hinsichtlich ihrer Ausprägungen differenziertesten Bn-Wahl-Gruppen beider Kontexte nicht über die BnO-Muster vorhergesagt werden können. Die BnO-Muster erklären aber die Zugehörigkeit zu den übrigen Gruppen.

4 Diskussion

Die aktuelle Studie hatte das Ziel, Muster von BnO (F1a) und der selbstwahrgenommenen Bn-Wahl (F1b) in den Kontexten *Bewertung* und *Rückmeldung* aufzudecken und miteinander in Beziehung zu setzen (F2). Das typenbildende Verfahren konnte eine Verflechtung unterschiedlicher Bn identifizieren. Die theoretisch angenommene Bn-Dominanz (Rheinberg, 2014) konnte in unterschiedlichem Maße abgebildet werden. Eine klare Orientierung für eine der drei theoretischen Bn zeigt sich vor allem für die individuelle Bn, oftmals aber in Kombination mit der kriterialen Bn. Entgegen bestehenden Befunden (Lintorf & Buch, 2021) zeigt sich keine Sozialnormpräferenz. Anknüpfend an Holder und Kessels (2019) kann vermutet werden, dass Lehrkräfte in inklusiven Schulkontexten in Abhängigkeit von inklusionsspezifischen Einstellungen eine eher individuell und weniger sozial ausgerichtete Leistungsbeurteilung für angemessen halten. Insgesamt deuten sich mitunter Musterunterschiede für die untersuchten Variablen an. Dies verweist ähnlich wie frühere Studien darauf, dass der Beurteilungskontext für die Bn-Wahl von Lehrkräften eine Rolle spielen könnte (Wilbert & Gerdes, 2009). Deutlich wird jedoch, dass sich die meisten Muster als inhaltlich ähnlich darstellen. Die Typen sind insgesamt durch eine hohe Tendenz für die individuelle und/ oder kriteriale Bn

sowie eine vergleichsweise starke Sozialnormablehnung gekennzeichnet, unterscheiden sich dabei aber vor allem in der Differenziertheit des Antwortverhaltens und dem Grad der Musterausprägung. Sie können als vorgabenkonform für das Beurteilen in inklusiven Lehr-Lernkontexten der Primarstufe interpretiert werden (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2017). Die Studie verdeutlicht weiter, dass die selbsteingeschätzte BnO für je über 40 Prozent der Befragten nicht mit dem Muster der Bn-Wahl bei der *Bewertung* und/ oder bei der *Rückmeldung* zusammenhängt. Die Ergebnisse schließen damit an Befunde an, die eine lediglich geringe Konvergenz zwischen eher einstellungsähnlichen BnO und der praktisch ausgerichteten Bn-Wahl gefunden haben (Fischbach et al., 2015). Als Erklärung kann vermutet werden, dass die Bn-Wahl von Lehrkräften durch situative Bedingungen der Praxis unterschiedlich stark von der zugrundeliegenden BnO abweichen kann. Zudem erfolgt die Bn-Wahl nicht immer intendiert (Lintorf & Buch, 2021), wodurch es Lehrkräften womöglich schwerfällt ihre praktische Bn-Wahl valide zu reflektieren. Weiter können Selbstauskünfte durch Aspekte der sozialen Erwünschtheit verzerrt werden (Holder & Kessels, 2019). Eine Limitation der Studie stellt so zum einen die Verwendung querschnittlicher Selbstauskünfte dar. Zum anderen muss die Durchführung der LCA mithilfe von Einzelindikatoren kritisch betrachtet werden.

Insgesamt zeigen die Analyseergebnisse eine hohe Individual- und Kriterienpräferenz und verweisen darauf, dass inklusiv arbeitende Lehrkräfte die Relevanz einer zeitgemäßen Ausrichtung von Leistungsfeedback reflektieren. Dies sollte der Schulpraxis insofern zugutekommen, als dass inklusionsadäquate Einstellungen langfristig auch die Wahrscheinlichkeit entsprechender Unterrichtspraktiken erhöhen können. Die Studie wirft weiterführende Fragen danach auf, wie valide Selbstauskünfte von Lehrkräften die praktische Bn-Wahl abbilden können. Interessant wäre es in Folgestudien mithilfe weiterer Messinstrumente zu untersuchen, wie die Bn-Wahl von Lehrkräften in Abhängigkeit von Beurteilungssituationen und schulischen Settings (z.B. Inklusion) variiert.

Literatur

- Bürgermeister, A., Kampa, M., Rakoczy, K., Harks, B., Besser, M., Klieme, E., Blum, W. & Leiß, D. (2011). *Dokumentation der Befragungsinstrumente des Laborexperimentes im Projekt "Conditions and Consequences of Classroom Assessment" (Co²CA)*. DIPF. <https://doi.org/10.25656/01:3528>
- Fischbach, A., Brunner, M., Krauss, S. & Baumert, J. (2015). Die Bezugsnormorientierung von Mathematiklehrkräften am Ende der Sekundarstufe I: Konvergenz verschiedener Messverfahren und Wirkung auf motivational-affektive Aspekte des Mathematiklernens und Leistung. *Journal for Educational Research Online*, 7(3), 3–27. <https://www.waxmann.com/zeitschrift/Journal-for-Educational-Research-Online-JERO-/ausgabe/AUG100323-3-2015>
- Holder, K. & Kessels, U. (2019). Unterrichtsgestaltung und Leistungsbeurteilung im inklusiven und standardorientierten Unterricht aus der Sicht von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(2), 325–346. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0854-7>

- Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M. & Spörer, N. (2021). *Gemeinsames Lernen im Bundesland Brandenburg. Abschlussbericht zur „Evaluation Gemeinsames Lernen und Schulzentren im Bundesland Brandenburg“*. Universität Potsdam. <https://mbjs.brandenburg.de/bildung/gute-schule/schule-fuer-gemeinsames-lernen-inklusion.html>
- Lintorf, K. & Buch, S. R. (2021). Stabile Präferenz oder flexibel am Diagnoseziel orientiert? – Die Bezugsnormwahl angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 35(2-3), 107–118. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000271>
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2017). *Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule*. <https://bravors.brandenburg.de/verordnungen/gv>
- Rheinberg, F. (1980). *Leistungsbewertung und Lernmotivation. Motivationsforschung: Bd. 8*. Hogrefe.
- Rheinberg, F. (2014). Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (3., aktualisierte Auflage, S. 59–71). Beltz.
- Rheinberg, F. & Wendland, M. (2006). *DFG-Projekt (Rh 14/8-1): Komponenten der Lernmotivation in Mathematik: Abschlussbericht*. Universität Potsdam. <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/index/index/docId/545>
- Wilbert, J. & Gerdes, H. (2009). Bezugsnormwahl bei der Bewertung schulischer Leistungen durch angehende Lehrkräfte des Förderschwerpunktes Lernen. *Heilpädagogische Forschung*, 35(3), 122–132.

Autor*innen

Tanneberger, Josephine

ORCID: 0000-0002-7469-9788

Universität Potsdam, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Lehr-Lernforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Leistungsbeurteilung in inklusiven Lehr-Lernkontexten, Bezugsnormorientierungen von Lehrkräften, Motivation und Gesundheit im Grundschullehramt

josephine.tanneberger@uni-potsdam.de

Kempert, Sebastian, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0003-2833-630X

Universität Potsdam, Professor für Grundschulpädagogik und Lehr-Lernforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kognitive, motivationale und affektive Bedingungen des Lehrens und Lernens im Grundschulkontext

sebastian.kempert@uni-potsdam.de

Spörer, Nadine, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0001-8840-9377

Universität Potsdam, Professorin für Psychologische Grundschulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Effekte inklusiven Grundschulunterrichts, Soziale Partizipation von Grundschulkindern, Formen und Auswirkungen von Lehrkräftekooperation

nadine.spoerer@uni-potsdam.de

Beschulung neu zugewanderter Kinder – Bildung ohne Grenzen?

Abstract

Für neu zugewanderte Kinder existieren in Deutschland und Österreich unterschiedliche schulorganisatorische Modelle der Sprachförderung, die von integrativen bis zu separierenden Formen (z. B. Deutschklassen bzw. Deutschförderklassen) reichen. Der Beitrag analysiert anhand von Daten des Projekts Sprache.Schriftsprache.Bildungssprache (SSB!) Unterschiede in Voraussetzungen und Entwicklungen neu zugewanderter Grundschulkinder in Deutsch- und Regelklassen. Grundlage sind Beobachtungsdaten von $N = 2428$ Kindern zu vier Messzeitpunkten pro Schuljahr in sprachlichen, schriftsprachlichen und psychosozialen Bereichen. Die Ergebnisse zeigen insgesamt positive Entwicklungen in beiden Modellen. Die Befunde unterstreichen die Bedeutung kontinuierlicher sprachlicher Förderung und einer kritischen Reflexion segregierender Fördermodelle.

Keywords: Beschulungsmodelle neu zugewanderter Kinder, Sprachförderung, Mehrsprachigkeit

1 Schulorganisatorische Modelle zur Integration in Deutschland und Österreich

Für schulpflichtige Kinder mit geringen Sprachkenntnissen existieren in Deutschland verschiedene Unterstützungsmodelle: Integration in den Regelunterricht (submersives Modell), Integration in den Regelunterricht mit zusätzlicher Deutschförderung (integratives Modell), Teilnahme am Regelunterricht in ausgewählten Fächern (teilintegratives Modell) sowie Sprachförderung in speziell eingerichteten Klassen (paralleles Modell) (Massumi et al., 2015; für die Regelung in Bayern s. KM, 2025). In Österreich werden Schüler*innen mit „unzureichender Sprachkenntnis [...] seit dem Schuljahr 2018/19 in Deutschförderklassen oder in unterrichtsparallelen Deutschförderkursen unterrichtet“ (BMBWF, 2022). Ziel beider Länder ist die rasche Integration in die Regelklasse und die Verringerung von Bildungsungleichheiten.

2 Forschungsstand

Die Diskussion rund um additive versus integrierte Sprachförderung wird national wie international kontrovers geführt. Internationale Studien kritisieren sogenannte „Pull-out-Programme“ für ihren „Language first – Content later“-Ansatz (Hedman & Magnusson, 2020, S. 2), der fachliche Herausforderungen vermindern könne. Neben fachlichen Effekten berichten Bešić et al. (2020) über negative Auswirkungen segregierender Maßnahmen auf das Zugehörigkeitsempfinden und allgemeine Wohlbefinden. Winkler und Carwehl (2025) zeigen, dass Willkommensklassen die Deutschkenntnisse nur begrenzt verbessern; Wartezeiten bis zur Einschulung und geringe Kontakte zu gleichaltrigen Nichtgeflüchteten wirken langfristig nachteilig. Auch eine Studie des Leibniz-Instituts für Wirtschaftsforschung kommt zu dem Schluss, dass sich der Bildungserfolg von geflüchteten Kindern im Grundschulalter deutlich reduziere, wenn sie eine Vorbereitungsklasse anstelle einer Regelklasse besuchen (Höckel & Schilling, 2022). Für Österreich weisen Ergebnisse aus dem MULTI-PERS-Projekt auf eine Diskrepanz zwischen institutioneller Mehrsprachigkeitsförderung und Umsetzung in Deutschförderklassen hin, was die Annahme wirksamer segregierter Förderung relativiert (Woltran et al., 2025). Insgesamt deuten die Studien auf problematische Effekte segregierender Modelle hin: eingeschränktes fachliches Lernen, erschwerte soziale Integration und potenziell negatives psychosoziales Wohlbefinden. Zugleich ist die empirische Datengrundlage zu sprachlichen Entwicklungsverläufen neu zugewanderter Kinder begrenzt. Es fehlt an empirischen Arbeiten, die die strukturellen Unterschiede schulorganisatorischer Modelle systematisch mit individuellen Entwicklungsverläufen verschränken und damit die theoretische Debatte um Integration und Segregation empirisch fundieren.

3 Das Projekt SSB!, Erkenntnisinteresse und Methodik

Anhand der Daten aus dem Projekt *Sprache.Schriftsprache.Bildungssprache – Förderung von Kindern mit Fluchterfahrung und neu zugewanderten Kindern* (SSB!) wird der Frage nachgegangen, ob sich auf deskriptiver Ebene Unterschiede zwischen den Voraussetzungen und Entwicklungen der SSB!-Kinder in Deutschklassen (DK) und Regelklassen (RK) in sprachlichen, schriftsprachlichen und psychosozialen Bereichen zeigen. Ziel ist, aus den Erfahrungen in SSB! Implikationen für schulorganisatorische Modelle und sprachliche Förderung abzuleiten.

Das Projekt SSB! wird seit 2018 in München umgesetzt. Studentische Lernpat*innen unterstützen neu zugewanderte Kinder in DK und RK (zwei Studierende pro Klasse jeweils an einem Unterrichtsvormittag pro Woche; Schuljahr 2024/25: 10 DK, 25 RK, 70 Lernpat*innenstellen). Die Studierenden fördern in Einzel- und Kleingruppen, arbeiten im Co-Teaching mit der Klassenlehrkraft und dokumentieren Fördermaßnahmen sowie Entwicklungsverläufe der Schüler*innen (SuS). Innerhalb des Projekts wurde ein Beobachtungsleitfaden „SSB!-Beobachtungsinventar“ (BI) konzipiert, der zu vier Messzeitpunkten von den Lernpat*innen

eingesetzt wird: Oktober T0, Januar T1, März T2, Juli T3. Er umfasst fünf Bereiche: Basisdaten, psychosoziale Gesamtsituation, Sprache, Schriftsprache, Arbeitsverhalten und weitere schulische Fähigkeiten. Die Einschätzungen erfolgen anhand einer vierstufigen Likert-Skala (1 = trifft zu bis 4 = trifft nicht zu).

Für den vorliegenden Beitrag wurden Daten aus den Schuljahren 2017/18 bis 2024/25 herangezogen; das Schuljahr 2020/21 wurde aufgrund pandemiebedingter Schulschließungen ausgeschlossen. Die Gesamtstichprobe umfasst $N = 2428$ SuS, wobei die Fallzahlen je nach Messzeitpunkt und Item aufgrund von Fluktuation variieren. Die Daten wurden für die quantitative Analyse in SPSS aufbereitet. Die vorliegende Sekundäranalyse erfolgt auf deskriptiver Ebene und fokussiert mögliche Unterschiede in Abhängigkeit vom schulorganisatorischen Modell. Die Stichprobe ist unausgewogen: 76 % der erfassten SuS wurden in parallelen Modellen, 23 % integrativ und 1 % teilintegrativ beschult. Aufgrund der projektbezogenen Stichprobenzusammensetzung sowie des nicht-experimentellen Designs dienen die Analysen der Darstellung von Entwicklungstendenzen, nicht der kausalen Attribution beobachteter Unterschiede auf das jeweilige schulorganisatorische Modell.

4 Entwicklungstendenzen neu zugewanderter Kinder

Neu zugewanderte Kinder bringen heterogene Bildungsbiografien mit. In DK verfügen 60 % der neu zugewanderten Kinder über mindestens ein bis zwei Jahre schulischer Vorerfahrung ($n = 1098$), in RK 44 % ($n = 420$). In DK leben 57 % der Kinder seit 0–6 Monaten in Deutschland, 17,6 % länger als 12 Monate. In RK sind knapp 80 % länger als 12 Monate in Deutschland. Dieses Muster weist auf einen Übergang in die Regelklasse nach etwa einem Jahr in der Deutschklasse hin.

Der vorliegende Beitrag beschränkt sich auf zwei Teilstichproben: (a) SuS in DK (paralleles Modell) mit bis zu 12 Monaten Aufenthaltsdauer ($n = 1016$) sowie (b) SuS in RK (integratives Modell), ebenfalls mit einer Aufenthaltsdauer von 0–12 Monaten ($n = 85$). Die Festlegung der 12-Monatsgrenze erfolgte, um für das integrative Modell eine hinreichende Fallzahl zu gewährleisten. Die deutlich unterschiedlichen Gruppengrößen sind bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen.

4.1 Psychosoziale Gesamtsituation und Arbeitsverhalten

Neu zugewanderte Kinder in RK ($n = 63$ –85) zeigen nach Beobachtungen der Studierenden zu Beginn der Erhebung im Vergleich zu Kindern in DK ($n = 718$ –1016) über mehrere psychosoziale Dimensionen hinweg tendenziell geringere Ausprägungen (z. B. Kontaktaufnahme, Integration in Klassengesellschaft, Interesse). Im Verlauf entwickeln sich beide Gruppen positiv. Teilweise nähern sich die Werte an, teilweise bestehen Unterschiede fort – z. B. beim Einbringen in Gruppen- und Partnerarbeit (RK: 35 %, DK: 51,9 % zu T3). Das Arbeitsverhalten zeigt ein uneinheitliches Bild: Selbstständigkeit und aktive Beteiligung werden in DK höher

eingeschätzt, in eigenaktiven Lernsituationen schätzen die Studierenden die SuS in RK bis T3 leicht besser ein.

4.2 Sprache

SuS in RK ($n = 64\text{--}68$) erhalten häufiger die Einstufung „trifft zu“ als SuS in DK ($n = 845\text{--}1008$), z. B. bei Rezeption und Produktion von Wörtern, Fachtermini, einfachen und komplexen Sätzen. Werden die Kategorien „trifft zu“ und „trifft überwiegend zu“ zusammengefasst, relativieren sich die Unterschiede weitgehend, außer bei der Rezeption komplexer Satzstrukturen (RK: 44,2 %; DK: 28,2 % zu T0). In RK werden häufiger Extremkategorien („trifft zu“ bzw. „trifft nicht zu“) gewählt als in DK.

Insgesamt zeigen die Daten keine konsistenten Unterschiede zwischen den Modellen; die sprachlichen Entwicklungsprozesse verlaufen in beiden Gruppen heterogen, wobei bei SuS in RK stärkere Ausprägungen an den Skalenenden erkennbar sind.

Der Befund von Winkler und Carwehl (2025), wonach Vorbereitungsklassen anfängliche Unterschiede im Sprachniveau nicht hinreichend ausgleichen, lässt sich hier nicht bestätigen. Für eine belastbare Einschätzung wären jedoch ergänzende Analysen sprachlicher Kompetenzdimensionen erforderlich.

4.3 Schriftsprache

Zu Beginn der Erhebung (T0) werden SuS in DK ($n = 835\text{--}1004$) in orthographisch korrektem Verschriften und Textproduktion tendenziell höher eingeschätzt als SuS in RK ($n = 69\text{--}84$). Gleichzeitig treten in RK häufiger Extremwerte auf.

Betrachtet man die Daten zum vierten Messzeitpunkt (T3), zeigen sich weitgehend ausgeglichene oder leicht höhere Einschätzungen für SuS in RK im Vergleich zu DK. Beispiele hierfür sind: Verstehen von Texten (52,4 % „trifft/überwiegend zu“ RK vs. 45,3 % DK), orthographisch korrektes Verschriften (57,6 % RK vs. 53,9 % DK) und Texte verfassen (16,7 % RK vs. 12,9 % DK).

Insgesamt zeigen beide Gruppen positive Entwicklungen; grundlegende sprachliche Basisqualifikationen und literale Fähigkeiten auf hierarchieniedrigen Ebenen können überwiegend erfolgreich bewältigt werden. Die Heterogenität innerhalb der Gruppen verdeutlicht jedoch, dass es in beiden Modellen SuS gibt, die zum Ende der jeweiligen Klasse noch kein solides Alltagssprachliches Sprachniveau erreicht haben. Besonders deutlich wird, dass keines der Integrationsmodelle in kurzer Zeit bildungssprachliche Kompetenzen in ausreichendem Maße fördern kann, wobei SuS in RK tendenziell leicht bessere schriftsprachliche Kompetenzen zeigen.

5 Bildung ohne Grenzen?

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass sich die neu zugewanderten Kinder unabhängig vom schulorganisatorischen Modell in allen erfassten Bereichen aus Sicht der Studierenden positiv entwickeln. Die Ausgangslage von SuS in RK

wurde zu Beginn ungünstiger eingeschätzt. Im weiteren Verlauf deutet sich eine Angleichung an; insbesondere werden die schriftsprachlichen Fähigkeiten zu T3 tendenziell günstiger beurteilt.

Die Aussagekraft der Ergebnisse ist jedoch eingeschränkt. Limitationen ergeben sich aus den ungleich verteilten Teilstichproben sowie der fehlenden Kontrolle relevanter Einflussfaktoren (z.B. Age of Onset, sozioökonomischer Status, Herkunftssprache, Stand der Alphabetisierung) und dem frühen Stand der Sekundäranalyse.

Die deskriptiven Befunde verweisen mit Blick auf bildungssprachliche Kompetenzen sowie den Bildungsverlauf einmal mehr auf die nötige sprachförderliche Unterstützung im weiteren Bildungsweg. In diesem Zusammenhang betont die SWK (2025) die Relevanz einer zügigen Teilnahme am Regelunterricht, wobei eine additive Sprachförderung und sprachliche Bildung in allen Fächern konstitutiv sein müssten. Lehrkräftebildung sollte sprachensible Pädagogik sowie praxisorientierte Strategien zur Förderung mehrsprachiger Lerner*innen systematisch verankern.

Individuelle und psychosoziale Aspekte müssen verstärkt mitgedacht werden: Segregierende Modelle können soziale Inklusion erschweren und das emotionale Wohlbefinden beeinträchtigen, gleichzeitig aber auch einen „sicheren Start“ ins Schulleben ermöglichen (Inckemann et al., 2026; Öztürk et al., 2024; Tajic & Bunar, 2023).

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ergebnisse aus dem SSB! Projekt erscheint es sinnvoll, die konstruierte Gruppe neu zugewanderter Kinder als in sich heterogene Gruppe mit besonderen Potentialen zu verstehen. Angesichts der vielfältigen Voraussetzungen, Vorerfahrungen und Bedürfnisse müssen zukünftige Maßnahmen differenzierte Unterstützung (nicht nur) für neu zugewanderte Kinder bieten, die sich am individuellen Vorwissen orientiert.

Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (KM) (2025). *Integration*. <https://www.km.bayern.de/lernen/unterstuetzung/integration>
- Bešić, E., Gasteiger-Klicpera, B., Buchart, C., Hafner, J. & Stefitz, E. (2020). Refugee students' perspectives on inclusive and exclusive school experiences in Austria. *International Journal of Psychology*, 55(5), 723–731. <https://doi.org/10.1002/ijop.12662>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2022). *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Österreich. <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html>
- Hedman, C. & Magnusson, U. (2020). Student ambivalence toward second language education in three Swedish upper secondary schools. *Language and Education*, 55, Article 100767. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.100767>
- Höckel, L. S. & Schilling, P. (2022). *Starting off on the right foot – Language learning classes and the educational success of immigrant children*. RWI – Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung, Ruhr Economic Papers #983. <https://doi.org/10.4419/96973148%0A>
- Inckemann, E., El Abdellaoui, I., Stapelfeldt-Bär, A. & Lautenschlager, A. (2026). Übergänge in ein (neues) Bildungssystem unterstützen – ein Praxisprojekt für neu zugewanderte Kinder und

- Kinder mit Fluchterfahrung. In S. Ertl, M. Gläser-Zikuda, A. Schieler & A. Schneider (Hrsg.), *Übergänge gestalten – Kinderrechte stärken* (S. 132–141). Beltz Juventa.
- Massumi, M., v. Dewitz, N., Gießbach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K., Altinay, L., Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem*. Mercator.
- Öztürk, N., Hassani, S. & Schwab, S. (2025). Insights into students' experiences of social inclusion and exclusion during attending language pull-out classes. *International Journal of Inclusive Education*, 29(14), 2549–2562. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2367537>
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2025). *Sprachliche Bildung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gestalten – Maßnahmen zur Förderung der Zielsprache Deutsch* [Stellungnahme]. <https://doi.org/10.25656/01:32124>
- Tajic, D. & Bunar, N. (2023). Do both 'get it right'? Inclusion of newly arrived migrant students in Swedish primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 27(3), 288–302. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1841838>
- Winkler, O. & Carwehl, A.-K. (2025). Institutional conditions and acquisition of language skills among young refugees: Investigating the German context. *Acta Sociologica*. <https://doi.org/10.1177/00016993251351531>
- Woltran, F., Pozas, M. & Schwab, S. (2025). Microcosm of multilingualism: Examining language sensitivity through an in-depth case study. *Peabody Journal of Education*, 100(4), 467–481. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2025.2535920>

Autorinnen

Lautenschlager, Anna, Dr.

Ludwig-Maximilians-Universität München, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt Sprache.Schriftsprache.Bildungssprache
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Besonderheiten des Schriftspracherwerbs für neu zugewanderte Kinder, Professionalisierung angehender Lehrkräfte für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt
anna.lautenschlager@edu.lmu.de

Inckemann, Elke, Prof. Dr.

Ludwig-Maximilians-Universität München, Inhaberin des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Projektleitung des Projekts Sprache. Schriftsprache.Bildungssprache., Umgang mit Heterogenität in der Grundschule, Inklusion, multiprofessionelle Kooperation in der Grundschule, adaptives Lehren und Lernen in der Grundschule, Schriftspracherwerbsdidaktik und Lehrkräfteprofessionalisierung
elke.inckemann@edu.lmu.de

Nicole Angelmaier und Taha Ertuğrul Kuzu

ADHS als pädagogisch-didaktische Herausforderung im Mathematikunterricht – empirische Einblicke zu den Gelingensbedingungen von Interaktionen mit ADHS-Lernenden zur ‚Hilfsaufgabe‘

Abstract

Lernende mit ADHS zeigen insbesondere im Fach Mathematik spezifische Herausforderungen, während empirische Erkenntnisse zu den Auswirkungen verhaltensbezogener Merkmale auf mathematische Lernprozesse und die Gestaltung von Lehr-Lernumgebungen begrenzt sind. Der Beitrag greift diese Forschungslücke auf und analysiert Lehr-Lernprozesse exemplarisch anhand der ‚Hilfsaufgabe‘ mittels Interaktionsanalyse. Die Ergebnisse legen nahe, dass eine strukturierte Aufgabenprogression, explizite interaktionale Fokussierung zentraler mathematischer Strukturen sowie der Umgang mit selbstregulativen Verhaltensweisen zentrale Gelingensbedingungen darstellen. Die Befunde betonen die Bedeutung einer didaktisch reflektierten Unterrichtsgestaltung, um Bildungs- und Teilhabechancen von Lernenden mit ADHS im inklusiven Mathematikunterricht zu fördern.

Keywords: Mathematikförderung, Unterrichtsmethoden, Lehr-Lernprozesse, qualitative Forschung

1 ADHS im Mathematikunterricht - ein pädagogisch-didaktisches Passungsproblem?

Die Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) zählt mit rund fünf Prozent zu den häufigsten psychischen Störungen im Kindesalter (Krause et al., 2021). Sie ist durch die drei Kardinalsymptome *Unaufmerksamkeit*, *Hyperaktivität* und *Impulsivität* gekennzeichnet. *Unaufmerksamkeit* zeigt sich insbesondere bei kognitiv anspruchsvollen oder monotonen Aufgaben, während *Hyperaktivität* als schwer regulierbare motorische Unruhe auftritt. *Impulsivität* beschreibt die Tendenz zu spontanen, wenig überlegten Handlungen (American Psychiatric Association, 2013). Die Diagnose wird meist im Grundschulalter gestellt (Schlack et al., 2014), da betroffene Kinder insbesondere in Unterrichtssituationen auffallen,

die Aufmerksamkeit, Stillsitzen und Impulskontrolle voraussetzen. ADHS-bedingte Schwierigkeiten treten dabei besonders im Fach Mathematik auf (z. B. Anobile et al., 2022). Gleichzeitig berichten deutsche Grundschul- und Mathematiklehrkräfte von Unsicherheiten im Wissen und im Umgang mit betroffenen Kindern (Ruhmland & Christiansen, 2017). Um jedoch den Bedürfnissen von Lernenden mit ADHS gerecht zu werden, sind differenzierte pädagogisch-didaktische Maßnahmen zwingend erforderlich (Frölich et al., 2021). Bislang ist jedoch wenig darüber bekannt, wie sich ADHS konkret auf Lehr- und Lernprozesse im Fach Mathematik auswirkt, da empirische Erkenntnisse zu Gelingensbedingungen fehlen und ein hoher Bedarf an pädagogischen Handlungsstrategien besteht (Angelmaier & Kuzu, 2025; Angelmaier & Kuzu, i. D.).¹ Die vorliegende Teilstudie greift diese Forschungslücke auf, indem ein Fallbeispiel untersucht wird, das die Interaktion zwischen einer ADHS-Lernenden und einer Lehrkraft am Beispiel der ‚Hilfsaufgabe‘ (Kuzu, 2022) fokussiert. Ziel ist es, Lernprozesse aus einer neurodiversitätssensiblen Perspektive zu analysieren und individuelle Herausforderungen, Stärken sowie Potenziale im Kontext inklusiven Unterrichts in heterogenen Lerngruppen zu identifizieren (Höflich, 2025).

2 Methode, Stichprobe und Forschungsfrage

Der Untersuchung liegt ein qualitativer Forschungsansatz zugrunde, in dem Fallgruppen mit ADHS-Lernenden mit einer vorab entwickelten und evaluierten Lehr-Lernumgebung zur halbschriftlichen Rechenstrategie der ‚Hilfsaufgabe‘ (Kuzu, 2022) gefördert wurden. Die ‚Hilfsaufgabe‘ erfordert eine erhöhte Aufmerksamkeit gegenüber Zahlmerkmalen („primärer Zahlenblick“) sowie das bewusste Erfassen und Merken von Kompensationsbedarfen. Durch ihre strukturierte Anlage in aufeinander aufbauenden Phasen, die auf Basis mathematischer Konstanzgesetze das Modifizieren, Durchführen und Kompensieren von Zahlentermen einschließen, wird in besonderer Weise prä-algebraisches Denken gefördert. Zugleich wird ein erhöhtes Maß an Aufmerksamkeit für (gemerkte) Ausgleichsprozesse erforderlich (Kuzu, 2022). Dadurch eignet sich die ‚Hilfsaufgabe‘ insbesondere zur Untersuchung mathematischer Lernprozesse von Schüler*innen mit ADHS, da aufmerksamkeitssensitive und exekutive Anforderungen nicht vorausgesetzt, sondern gezielt didaktisch gerahmt und beobachtbar gemacht werden (Angelmaier & Kuzu, i. D.). Insgesamt wurden acht Grundschüler*innen analysiert, davon sechs aus der 2. und zwei aus der 4. Klasse. Die Datengrundlage dieses Artikels bildet das Fallbeispiel einer neunjährigen Schülerin (S) mit ADHS aus der 4. Klasse. Die Interaktions-sitzung wurde audioaufgezeichnet, durch ein Beobachtungsprotokoll ergänzt und transkribiert². Die Auswertung erfolgte mittels interpretativer Interaktionsanalyse

1 Dieses Forschungsprojekt wird im Rahmen des Forschungs- und Nachwuchskolleg (FuN-Kolleg) vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg gefördert.

2 Die Ethikkommission der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd erteilte hierfür ihre Zustimmung (EK-2023-10-Angelmaier-VK).

(Schütte et al., 2019). Dabei wurde in einer interdisziplinären Forschungsgruppe eine detaillierte *Turn-by-Turn-Analyse* der Interaktionen vorgenommen (vgl. Kapitel 3). Ziel dieser Analyse ist es, explorativ der folgenden Forschungsfrage nachzugehen: „*Welche pädagogisch-didaktischen Gelingensbedingungen beeinflussen die Interaktion von Lernenden mit ADHS im mathematischen Lernprozess?*“ Auf dieser Grundlage zielt die Untersuchung darauf ab, fach- und interaktionsbezogene sowie empirisch fundierte Unterstützungs- und Umgangsstrategien für Lernende mit ADHS im inklusiven Mathematikunterricht zu entwickeln (Angelmaier & Kuzu, 2025; Angelmaier & Kuzu, i. D.).

3 Empirische Erkenntnisse

Aufgabe 3d basiert auf der ‚Hilfsaufgabe‘ nach Kuzu (2022), knüpft an zuvor bearbeitete Subtraktionsaufgaben mit Subtrahenden im Zehnerbereich an und umfasst vier Teilaufgaben mit zunehmender struktureller Komplexität, bei denen die Schülerin (S) zwischen diskretem kardialem Material (Plättchen) und diskretem ordinalem Material (Rechenstrich) wählen kann. Nach der selbstständigen und erfolgreichen Lösung der ersten Teilaufgabe (132 – 18) mithilfe des Rechenstrichs setzt die Interaktion mit der Lehrkraft (L) bei der zweiten Teilaufgabe (145 – 119) ein (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Interaktionssequenz zu Aufgabe 3d (eigene Darstellung)

252	S: Ich verstehe das so gar nicht, also wie ich das verrechnen soll (<i>wackelt mit dem Stift hin und her</i>)? #33:24#
253	L: Wir haben 119. Wie würdest du das aufrunden? #33:30#
254	S: (<i>schaut auf das Arbeitsblatt und wackelt auf dem Stuhl hin und her</i>) #33:32#
255	L: Wie würdest du es aufrunden, wenn da 19 stehen würde? #33:33#
256	S: Also, dann würde ich da 145 hinschreiben und dann halt einfach eins dazurechnen und dann da halt eine 20 hinschreiben #33:46#
257	L: Ja #33:47#
258	S: A H H H H H H (<i>beginnt, den Rechenstrich zu zeichnen</i>) #33:47#
259	L: Das sind aber nicht 20 (<i>tippt mit dem Stift auf die 20 auf dem Rechenstrich von S</i>). Das sind 120 #34:46#
260	S: Ja (<i>schreibt eine 1 vor die 20 über ihren Rechenstrich</i>) Das sind dann 105? Nee, ich schreib es mir besser auf (<i>rechnet 145 – 120 untereinander</i>) #34:56#
261	L: Ja #34:57#
262	S: 25? #35:12#
263	L: Ja #35:12#
264	S: Dann plus eins. 26? #35:22#
265	L: Perfekt #35:23#

S äußert in Turn 252, dass sie nicht wisse, wie sie die Aufgabe (145 – 119) „verrechnen“ soll, und wackelt dabei mit dem Stift. Die Äußerung markiert eine explizite Verständnisschwierigkeit. Die motorische Aktivität kann als Reaktion auf die Anforderung oder als Regulationsform gedeutet werden. Offen bleibt, ob sich die Schwierigkeit auf die Einbindung der Hunderterstelle oder auf den Ausgleichsschritt bezieht, da die vorherige Aufgabe erfolgreich bearbeitet wurde. L greift in Turn 253 die Aufgabe auf, fragt nach dem Aufrundungsschritt ohne inhaltliche Hilfe und folgt einem Frage-Antwort-Schema. S reagiert in Turn 254 nicht verbal, blickt auf das Arbeitsblatt und wackelt auf dem Stuhl. Dies kann darauf hindeuten, dass sie die Frage nicht unmittelbar in einen sprachlichen Handlungsschritt überführen kann. Das Wackeln kann erneut als Regulationsform gedeutet werden (vgl. Turn 252). L reduziert in Turn 255 die Aufgabenanforderung, indem sie nach dem Aufrundungsschritt für „19“ fragt, womöglich, weil die Aufgaben davor keine Hunderterstelle im Subtrahenden beinhalteten. S beschreibt in Turn 256 den Aufrundungs- und Ausgleichsschritt korrekt, was darauf hindeutet, dass dieser bei reduzierter Aufgabenanforderung verfügbar ist (vgl. Turn 252). L bestätigt dies in Turn 257 mit einem „Ja“. S äußert in Turn 258 „A H H H H H H“ und beginnt anschließend mit der Bearbeitung mithilfe des Rechenstrichs. L korrigiert in Turn 259 die Darstellung, weist auf 120 statt 20 hin und macht die übersehene Hunderterstelle explizit. In Turn 260 ergänzt S die Hunderterstelle und formuliert ein vorläufiges, nicht korrektes Zwischenergebnis. Der darauffolgende Wechsel zur schriftlichen Rechnung markiert einen expliziten Wechsel des Bearbeitungsmodus und macht den Rechen-schritt interaktional sichtbar. L bestätigt das Vorgehen in Turn 261. S nennt in Turn 262 ein fragend markiertes Zwischenergebnis („25?“), das L in Turn 263 bestätigt. Während in Turn 252 offen bleibt, worauf sich die Schwierigkeit bezieht, zeigt S in Turn 264, dass sie den Ausgleichsschritt korrekt ausführt. Dies deutet darauf hin, dass die Schwierigkeit weniger im Ausgleichsschritt selbst als in der Einbindung der Hunderterstelle liegt. L bestätigt das Endergebnis in Turn 265.

4 Diskussion

Der vorliegende Beitrag untersucht pädagogisch-didaktische Gelingensbedingungen mathematischer Lernprozesse von Lernenden mit ADHS bei der Bearbeitung der ‚Hilfsaufgabe‘. In Aufgabe 3d löst S die erste Teilaufgabe (132 – 18) selbstständig und fehlerfrei unter Nutzung des zuvor eingeführten Rechenstrichs, was auf einen erfolgreichen Modelllernprozess aus den vorherigen Aufgaben mit Subtrahenden im Zehnerbereich hinweist. In der zweiten Teilaufgabe (145 – 119) tritt hingegen eine Verständnisschwierigkeit auf, da der Subtrahend erstmals eine Hunderterstelle umfasst (vgl. Turn 252). Das Frage-Antwort-Format der Lehrkraft („Wir haben 119. Wie würdest du das aufrunden?“ (vgl. Turn 253) zeigt keine stabilisierende Wirkung, da S nicht verbal reagiert, sondern auf das Arbeitsblatt blickt und motorisch unruhig wird (vgl. Turn 254). Erst die explizite inhaltliche Unterstützung durch die fokussierende Nachfrage der Lehrkraft „Wie würdest du es aufrunden, wenn da 19 stehen würde?“ (vgl. Turn 255), die an die zuvor erfolgreiche Aufgabenbearbeitung anknüpft, wird für S handlungsleitend. Durch die

Reduktion des Zahlenraums von Hundertern auf Zehner wird es S möglich, den Kompensations- und Ausgleichsschritt korrekt zu verbalisieren (vgl. Turn 256). Gleichzeitig zeigt sich eine selektive Fokussierung bekannter Merkmale, während strukturelle Veränderungen ausgeblendet bleiben (vgl. Turn 259). Operative Variationen, insbesondere Veränderungen von Zahlenräumen, stellen somit eine besondere Herausforderung dar (Angelmaier & Kuzu, 2025; Angelmaier & Kuzu, im Druck). Die beobachteten motorischen Aktivitäten deuten zudem auf eine funktionale Rolle körperlicher Regulationsprozesse bei erhöhter Anforderung hin (vgl. Turn 252 und 254).

Die folgenden Gestaltungsprinzipien lassen sich als potenzielle Gelingensbedingungen zur Unterstützung von Lernenden mit ADHS im inklusiven Mathematikunterricht interpretieren:

- *Sukzessive Aufgabenanlage mit exemplarischer Vorstrukturierung*, bei der zentrale Rechenschritte zunächst an bekannten Aufgabenformaten eingeführt werden, um den Transfer auf komplexere Strukturen anzubahnen.
- *Explizite, fokussierende interaktionale Unterstützung*, durch die zentrale mathematische Strukturen expliziert und Anforderungen sequenziert werden, etwa durch eine Fokussierung auf die Aufrundung mittels Reduktion von 119 auf 19, um ADHS-Lernende zu entlasten.
- *Akzeptanz körperlicher Regulationsformen*, die als selbstregulative Bewältigungsstrategien gedeutet werden können und insbesondere bei erhöhter kognitiver Anforderung auftreten.

Im Rahmen weiterer Analysen gilt es, diese Hypothesen zu prüfen. Die Befunde unterstreichen die Relevanz, interaktionale Prozesse im Unterricht mit Lernenden mit ADHS stärker in den Blick zu nehmen, um pädagogisch-didaktisches Handeln differenziert zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Literatur

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5-TR™* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Angelmaier, N. & Kuzu, T. E. (2025). ADHS-Lernende bei der Bearbeitung der „Hilfsaufgabe“ – erste empirische Einblicke zu Herausforderungen. In L. Schick, M. Platz & A. Lambert (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht* (S. 530–534). WTM. <https://doi.org/10.37626/GA9783959872782.0>
- Angelmaier, N. & Kuzu, T. E. (i. D.). ADHS-Lernende in der Grundschule – ein „unbeschulbarer“ Förderbedarf? Interpretative Analysen zu Gelingensbedingungen, Chancen und Hürden von Interaktionen mit ADHS-Lernenden zur „Hilfsaufgabe“. In B. Brandt, J. Jung, T. E. Kuzu & M. Schütte (Hrsg.), *Interpretative Forschung in der Mathematikdidaktik*. Waxmann.
- Anobile, G., Bartoli, M., Masi, G., Tacchi, A. & Tinelli, F. (2022). Math difficulties in attention deficit hyperactivity disorder do not originate from the visual number sense. *Frontiers in human neuroscience*, 16:949391. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.949391>
- Frölich, J., Döpfner, M. & Banaschewski, T. (2021). *ADHS in Schule und Unterricht: Pädagogisch-didaktische Ansätze im Rahmen des multimodalen Behandlungskonzepts* (2. Aufl.). Kohlhammer.

- Höflich, S. (2025). Neurodiversität. *#schuleverantworten*, 5(1), 210–212. <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i1.a533>
- Krause, L., Vogelgesang, F., Thamm, R., Schienkiewitz, A., Damerow, S., Schlack, R., Junker, S. & Mauz, E. (2021). Individuelle Verläufe von Asthma, Adipositas und ADHS beim Übergang von Kindheit und Jugend ins junge Erwachsenenalter. *Journal of Health Monitoring*, 6(S5), 2–16. <https://doi.org/10.25646/7912>
- Kuzu, T. E. (2022). Pre-algebraic aspects in arithmetic strategies – The generalization and conceptual understanding of the 'Auxiliary Task'. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 18(12), 1–17. <https://doi.org/10.29333/ejmste/12656>
- Ruhmland, M. & Christiansen, H. (2017). Konzepte zu Grundlagen von ADHS und Interventionen im Unterricht bei Grundschullehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64(2), 109–122. <https://doi.org/10.2378/peu2016.art29d>
- Schlack, R., Mauz, E., Hebebrand, J. & Hölling, H. (2014). Hat die Häufigkeit elternberichteter Diagnosen einer Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) in Deutschland zwischen 2003-2006 und 2009-2012 zugenommen? Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 57(7), 820–829. <https://doi.org/10.1007/s00103-014-1983-7>
- Schütte, M., Friesen, R.-A. & Jung, J. (2019). Interactional Analysis: A Method for Analysing Mathematical Learning Processes in Interactions. In G. Kaiser & N. Presmeg (Eds.), *ICME-13 Monographs. Compendium for Early Career Researchers in Mathematics Education* (pp. 101–129). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15636-7_5

Autor*innen

Angelmaier, Nicole, M.Sc.

ORCID: 0009-0002-2077-4719

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Gesundheitsbezogene Heterogenität in der Grundschule

nicole.angelmaier@ph-gmuend.de

Kuzu, Taha Ertuğrul, Jun.-Prof. Dr.

ORCID: 0000-0001-7422-0231

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Juniorprofessor für Grundschulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Heterogenität in der Grundschule

taha.kuzu@ph-gmuend.de

*Saskia Liebner, Christian Elting, Sophia Römer
und Sonja Ertl*

Qualität des inklusiven Unterrichts in der Grundschule aus Schüler*innenperspektive

Abstract

Der Beitrag untersucht die Qualität inklusiven Unterrichts in der Grundschule aus der Perspektive von Schüler*innen. Ausgangspunkt ist das Modell der drei generischen Basisdimensionen der Unterrichtsqualität (konstruktive Unterstützung, kognitive Aktivierung, Klassenführung), das für inklusive Settings um diagnostische Sensibilität sowie den Umgang mit Leistung und Heterogenität erweitert wird. Grundlage ist eine Fragebogenerhebung im Rahmen der InkuWi-Studie mit 290 Schüler*innen der dritten Jahrgangsstufe aus 19 Klassen: Konstruktive Unterstützung wurde am positivsten bewertet, gefolgt von kognitiver Aktivierung und diagnostischer Sensibilität. Klassenführung und der Umgang mit Leistung lagen im mittleren Bereich, während der Umgang mit Heterogenität am kritischsten eingeschätzt wurde. Zudem zeigten sich zum Teil deutliche Unterschiede zwischen den Klassen. Die Befunde geben Einblicke in die Qualität inklusiven Unterrichts aus Sicht der Schüler*innen und zeigen je nach Klasse und Qualitätsmerkmal Erfolge und Entwicklungsbedarfe.

Keywords: Inklusion, Unterrichtsqualität, Grundschule, Schüler*innenperspektiven

1 Theoretisch-empirische Einbettung der Fragestellung

Das Konzept inklusiver Bildung zielt darauf ab, Kinder aus vulnerablen und marginalisierten Gruppen vor sozialer Ausgrenzung zu schützen und ihnen zugleich bessere Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe zu eröffnen (UNESCO, 2005). In diesem Sinne konkretisiert Inklusion den Anspruch einer „Bildung ohne Grenzen“, die allen Kindern qualitativ hochwertige Lern- und Teilhabemöglichkeiten im Unterricht eröffnet. Entscheidend ist hierbei u. a. die Unterrichtsqualität, da sie maßgeblich zur multikriterialen Zielerreichung aller Schüler*innen beiträgt (Klieme, 2022). In der empirischen Unterrichtsforschung hat sich zur Erfassung von Unterrichtsqualität ein Rahmenmodell mit den drei generischen Basisdimensionen konstruktive Unterstützung, kognitive Aktivierung und strukturierte Klassenführung etabliert (Praetorius et al., 2020). Die Unterrichtsqualitätsforschung steht jedoch angesichts zunehmend heterogener und inklusiver Lehrkontexte

„unter Innovationsdruck“ (Begrich et al., 2023). Vor diesem Hintergrund lässt sich argumentieren, dass die Basisdimensionen für inklusive Settings um spezifische Qualitätsfacetten ergänzt werden sollten, insbesondere im Bereich der diagnostischen Kompetenz sowie eines individuellen Umgangs mit Leistung und Heterogenität (König et al., 2019).

Der theoretische Diskurs um eine erweiterte Konzeption der Qualität inklusiven Unterrichts wird bislang kaum durch empirische Befunde gestützt. Insbesondere ist erst ansatzweise untersucht, wie Grundschüler*innen diese Qualitätsdimensionen einschätzen (Lenkeit et al., 2023). Die Schüler*innenperspektive ist dabei besonders bedeutsam, da Lernende über umfassende, alltagsnahe Unterrichtserfahrungen verfügen (Fauth, 2021) und zentrale Merkmale der Unterrichtsqualität valide einschätzen können, auch wenn ihre Sichtweise nicht in allen Qualitätsdimensionen mit anderen Perspektiven übereinstimmt (Göllner et al., 2021). Die Sichtweise der Schüler*innen stellt daher keine allein hinreichende, aber eine eigenständige und für inklusive Bildung besonders relevante Perspektive dar. Ein Verzicht auf die Schüler*innensicht stünde normativen Grundsätzen eines inklusiven, auf Mitbestimmung und Teilhabe begründeten Bildungsverständnisses entgegen (Elting, 2026). Daher geht der Beitrag den Fragen nach, wie Grundschüler*innen die Qualität des inklusiven Unterrichts in ihrer Klasse einschätzen und inwiefern sich Unterschiede zwischen Klassen zeigen.

2 Methodik

Im Rahmen des Projekts InkuWi wurde eine querschnittliche Paper-Pencil-Fragbogenerhebung zur Erprobung von Instrumenten zur Erfassung der Qualität inklusiven Unterrichts in der Grundschule durchgeführt. Die Stichprobe umfasste 290 Schüler*innen (55,6 % Jungen, 44,4 % Mädchen) aus 19 dritten Klassen im Regierungsbezirk Mittelfranken. Das durchschnittliche Alter betrug 8,6 Jahre ($SD = 0.62$). Hinsichtlich der Familiensprache gaben 60,5 % der Schüler*innen Deutsch, 21,5 % Deutsch und eine weitere Sprache sowie 18,0 % eine nichtdeutsche Familiensprache an. Für 14 der 19 Klassen lagen ergänzend Angaben der Klassenlehrkräfte zur Klassenzusammensetzung vor. In 13 Klassen befanden sich Kinder mit besonderem pädagogischen Förderbedarf (1–12 Kinder pro Klasse), in fünf Klassen Kinder mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf (1–6 Kinder pro Klasse) und in elf Klassen Kinder mit Verdacht auf einen solchen (1–4 Kinder pro Klasse), so dass diese Klassen als inklusive Settings im weiten Sinn verstanden werden können.

Die Schüler*innen wurden zur Qualität des Unterrichts bei ihrer Klassenlehrkraft befragt (vgl. Tabelle 1). Die generischen Basisdimensionen Klassenführung, kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung schätzten die Schüler*innen anhand adaptierter Skalen nach Fauth et al. (2014) ein. Anknüpfend an den dargestellten Diskurs zu einer erweiterten Konzeption der Qualität inklusiven Unterrichts wurden als weitere Qualitätsmerkmale der förderorientierte Umgang mit Leistung, der Umgang mit Heterogenität sowie die diagnostische Sensibilität der

Lehrkräfte mit adaptierten Skalen von Lenkeit et al. (2023) erhoben. Alle Items wurden auf einer vierstufigen Likertskala erfasst.

Tab. 1: Eingesetzte Instrumente

Skala	Beispielitem	Items	α	M	SD	$ICC1$	$ICC2$
Konstruktive Unterstützung ^a	Meine Lehrerin / mein Lehrer ermutigt mich, wenn ich eine Aufgabe schwierig finde.	5	.75	3.30	0.57	.13	.70
Kognitive Aktivierung ^a	Meine Lehrerin / mein Lehrer möchte, dass ich meine Antworten erklären kann.	4	.50	2.96	0.54	.18	.76
Klassenführung ^a	Bei uns im Unterricht quatscht niemand dazwischen.	5	.76	2.23	0.64	.33	.88
Umgang mit Leistung ^b	Bei uns im Unterricht erklären wir uns gegenseitig, wo wir uns noch verbessern können.	5	.67	2.46	0.63	.16	.75
Umgang mit Heterogenität ^b	Bei uns im Unterricht bekommen alle die gleichen Hausaufgaben.*	4	.64	1.73	0.61	.30	.87
Diagnostische Sensibilität	Meine Lehrerin / mein Lehrer merkt sofort, wenn ich etwas nicht richtig verstanden habe.	5	.76	2.71	0.63	.11	.64

Anmerkungen: $N = 290$. Skala: 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu. $ICC1$ = Intraklassenkorrelation; $ICC2$ = Reliabilität der Gruppenmittelwerte. ^a basierend auf Fauth et al., 2014. ^b basierend auf Lenkeit et al., 2023. * umkodiert

Die interne Konsistenz der Skalen war angesichts der relativ geringen Itemanzahl, des vergleichsweise jungen Alters der Schüler*innen und der Komplexität des Erhebungsgegenstandes in der Regel wenigstens ausreichend. Lediglich die Reliabilität der Skala kognitive Aktivierung erwies sich als nicht ausreichend.

3 Ergebnisse

Die deskriptiven Befunde zeigen differenzierte Einschätzungen zur Qualität inklusiven Unterrichts (vgl. Tabelle 1 und Abbildung 1). Insgesamt wurde die konstruktive Unterstützung von den Schüler*innen am positivsten eingeschätzt ($M = 3.30$, $SD = 0.57$). Auch kognitive Aktivierung ($M = 2.96$, $SD = 0.54$) und diagnostische Sensibilität ($M = 2.71$, $SD = 0.63$) lagen oberhalb der Skalenmitte. Demgegenüber wurden Klassenführung ($M = 2.23$, $SD = 0.64$) sowie der Umgang mit Leistung ($M = 2.46$, $SD = 0.63$) zurückhaltender bewertet. Am kritischsten fiel die Einschätzung des Umgangs mit Heterogenität aus ($M = 1.73$, $SD = 0.61$).

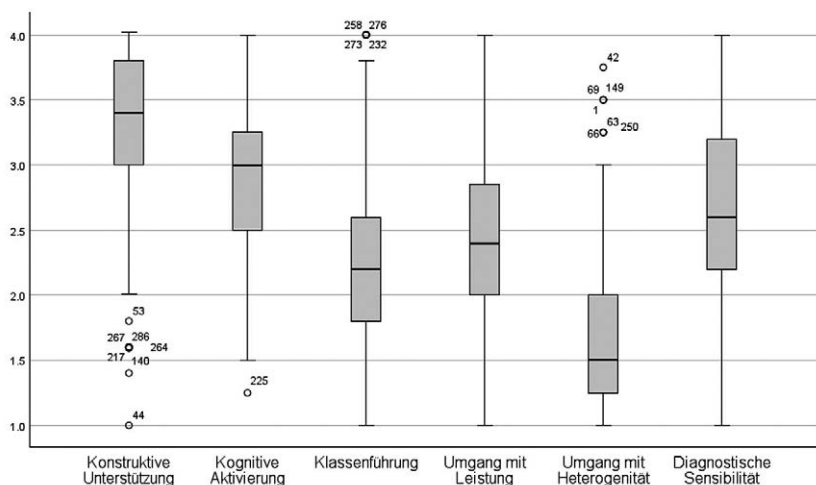


Abb. 1: Schüler*inneneinschätzungen zur Unterrichtsqualität (eigene Abbildung)

Hinweise auf Unterschiede zwischen den Klassen werden auch in den Intraklassenkorrelationen ICC1 in Tabelle 1 sichtbar, die in allen untersuchten Dimensionen Varianzanteile auf Klassenebene ausweisen. Besonders deutlich waren diese Unterschiede bei der Klassenführung und beim Umgang mit Heterogenität, während sie für konstruktive Unterstützung und diagnostische Sensibilität geringer waren. Die ICC2-Werte sprechen zugleich für überwiegend hinreichend reliable Klassenmittelwerte, die nachfolgend deskriptiv beschrieben werden.

Die Klassenmittelwerte für die konstruktive Unterstützung (2.79–3.65) und die kognitive Aktivierung (2.57–3.42) rangierten in den meisten Klassen im mittleren bis oberen Skalenbereich, während einzelne Klassen näher an der Skalenmitte lagen. Auch der Umgang mit Leistung wurde in den Klassen zumeist im mittleren Skalenbereich (1.96–2.99) eingeschätzt. In zwei Klassen wurden dabei vergleichsweise höhere Werte erreicht, während eine Klasse niedrigere Werte aufwies. Die Klassenführung variierte stärker zwischen den Klassen und lag mit Ausnahme einer Klasse im unteren bis mittleren Skalenbereich (1.65–3.17). Die Einschätzungen zum Umgang mit Heterogenität fielen in fast allen Klassen vergleichsweise niedrig aus (1.34–2.79). Mit Ausnahme einer Klasse lagen die Klassenmittelwerte im unteren Skalenbereich. Für die diagnostische Sensibilität zeigten sich überwiegend Werte im Bereich der Skalenmitte (2.24–3.37), bei einer Klasse auch darüber.

4 Diskussion

Die Ergebnisse geben erste Einblicke in die Wahrnehmung zentraler Qualitätsdimensionen inklusiven Unterrichts aus der Perspektive von Grundschüler*innen. Insgesamt zeigten sich differenzierte Bewertungen zwischen den untersuchten Qualitätsfacetten. Konstruktive Unterstützung wurde am positivsten eingeschätzt, während Klassenführung sowie Aspekte des Umgangs mit Leistung und Heterogenität vergleichsweise kritischer beurteilt wurden.

Die hohen Werte der konstruktiven Unterstützung zeigen, dass die befragten Schüler*innen in den untersuchten Klassen wertschätzende und lernförderliche Interaktionen im Unterricht überwiegend positiv einschätzen. Zugleich ist zu berücksichtigen, dass Schüler*innenurteile zu dieser Dimension auch mit der allgemeinen Wahrnehmung und Popularität der Lehrkraft zusammenhängen können (Fauth, 2021). Die kritischere Bewertung der Klassenführung bestätigt vorliegende Befunde (u.a. Fauth et al., 2014) und weist möglicherweise auf erhöhte Anforderungen an die Strukturierung der Lehr-Lern-Prozesse im inklusiven Unterricht hin (König et al., 2019). Die Befunde zur kognitiven Aktivierung im mittleren bis leicht positiven Bereich legen nahe, dass kognitiv herausfordernde Lernangebote aus Sicht der befragten Schüler*innen wahrnehmbar sind, jedoch weniger deutlich hervortreten als konstruktive Unterstützung. Zugleich zeigen die ICC1-Werte, dass sich die Einschätzungen nicht nur zwischen einzelnen Schüler*innen, sondern auch zwischen Klassen unterscheiden. Diese Einordnung ist allerdings vor dem Hintergrund der begrenzten internen Konsistenz der Skala vorsichtig zu interpretieren.

Besonders auffällig sind die durchgehend niedrigen Bewertungen im Bereich des Umgangs mit Heterogenität, die darauf hindeuten, dass die Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen aus Schüler*innensicht vergleichsweise wenig sichtbar wird. Dieser Befund ist anschlussfähig an aktuelle Erweiterungen der Unterrichtsqualitätsforschung (Begrich et al., 2023; König et al., 2019), in denen ein individueller Umgang mit Heterogenität als zentrales und zugleich besonders anspruchsvolles Merkmal inklusiver Unterrichtsqualität hervorgehoben wird.

Die ICC1-Werte weisen darauf hin, dass ein relevanter Anteil der Varianz der Schüler*innenurteile zwischen den Klassen liegt. Damit wird konform mit bisherigen Befunden deutlich, dass sich die Einschätzungen nicht nur individuell zwischen einzelnen Schüler*innen unterscheiden, sondern auch systematisch mit dem jeweiligen Klassenkontext zusammenhängen.

Einschränkend ist festzuhalten, dass die Daten aus einer Pilotierung stammen und daher nur ausgewählte Individual- und Kontextmerkmale vorliegen. Die Studie umfasst ausschließlich Drittklässler*innen. Einzelne Skalen, insbesondere die kognitive Aktivierung, weisen eine begrenzte interne Konsistenz auf. Aussagen zu spezifischen Schüler*innengruppen mit (sonderpädagogischen) Unterstützungsbedarfen sind auf Basis der vorliegenden Daten nicht möglich. Da es sich um Querschnittsdaten handelt, können zudem keine Aussagen über Wirkungen auf Lernprozesse oder Teilhabe getroffen werden. Die Schüler*innenurteile stellen subjektive Einschätzungen dar, die durch weitere Datenquellen, etwa Unterrichtsbeobachtungen oder Lehrkräfteangaben, ergänzt werden sollten.

Die Befunde verdeutlichen die Relevanz der Schüler*innenperspektive als eigenständige Erkenntnisquelle und zeigen, dass strukturierende und differenzierungsbezogene Merkmale im inklusiven Unterricht schwächer ausgeprägt zu sein scheinen als unterstützende Interaktionen.

Literatur

- Begrich, L., Praetorius, A. K., Decristan, J., Fauth, B., Göllner, R., Herrmann, C., Kleinknecht, M., Taut, S. & Kunter, M. (2023). Was tun? Perspektiven für eine Unterrichtsqualitätsforschung der Zukunft. *Unterrichtswissenschaft*, 51(1), 63–97. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00163-4>
- Elting, C. (2026). *Soziale Kompetenz und soziale Integration von Grundschulkindern. Eine multiperspektivische Längsschnittstudie zu Effekten von Heterogenitäts- und Unterrichtsqualitätsmerkmalen*. FAU University Press. <https://doi.org/10.25593/978-3-96147-924-5>
- Fauth, B. (2021). Schülerurteile zur Unterrichtsqualität in der Grundschule: Was messen wir da eigentlich? In K. Göbel, C. Wyss, K. Neuber & M. Raaflaub (Hrsg.), *Quo vadis Forschung zu Schüllerrückmeldungen zum Unterricht: Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde zu Chancen und Herausforderungen* (S. 49–63). Springer VS.
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E. & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction*, 29, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.001>
- Göllner, R., Fauth, B. & Wagner, W. (2021). Student Ratings of Teaching Quality Dimensions: Empirical Findings and Future Directions. In W. Rollett, H. Bijlsma, & S. Röhl (Eds.), *Student Feedback on Teaching in Schools* (pp. 111–122). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-75150-0_7
- Klieme, E. (2022). Unterrichtsqualität. In M. Haring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. aktualisierte und erweiterte Aufl., S. 411–426). Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838587967>
- 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. <https://doi.org/10.3726/PR012019.0004>
- Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehler, A., Knigge, M., Spörer, N., Rogge, F. & Kobs, S. (Hrsg.). (2023). *Schulische Inklusion auf dem Weg: Abschlussbericht zur „Evaluation Gemeinsames Lernen und Schulzentren im Bundesland Brandenburg“*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996286>
- Praetorius, A. K., Grünkorn, J. & Klieme, E. (2020). Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*, 1, 9–14. <https://doi.org/10.3262/ZPB2001009>
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

Autor*innen

Liebner, Saskia, Dr.

ORCID: 0000-0002-3162-8357

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Akademische Rätin
am Institut für Grundschulforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusionsbezogene professionelle
Kompetenzen, Qualität von Grundschulunterricht, Professionalisierung von
Lehrkräften

saskia.liebner@fau.de

Elting, Christian, Dr.

ORCID: 0000-0003-1409-6712

Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl
für Grundschulpädagogik und -didaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusionsbezogene professionelle Kom-
petenzen, Qualität von Grundschulunterricht, Persönlichkeitsentwicklung von
Grundschulkindern

christian.elting@uni-bamberg.de

Römer, Sophia

ORCID: 0009-0007-6143-9526

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Wissenschaftliche
Mitarbeiterin am Institut für Grundschulforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusionsbezogene professionelle
Kompetenzen, Lehrkräfteprofessionalisierung, Qualität von Grundschulunterricht,
Demokratiebildung

sophia.roemer@fau.de

Ertl, Sonja, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0001-6262-9638

Universität Augsburg, Inhaberin des Lehrstuhls für Grundschulforschung
mit Schwerpunkt inklusives Lehren und Lernen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: v. a. Lernentwicklungsgespräche,
Inklusionsbezogene professionelle Kompetenzen, emotionales Erleben,
Demokratiebildung

sonja.ertl@uni-a.de

3 Inklusion und Heterogenität in der Grundschule

3.1 Inklusion, Differenz und Strukturen von Schule und Unterricht

3.2 Diagnostik und Interaktion im Umgang mit Heterogenität

Die Bedeutung von Diagnosewissen für die qualitätvolle Umsetzung von Lernentwicklungsgesprächen

Abstract

Um Lernvoraussetzungen und Lernentwicklungen von Schüler*innen adäquat einschätzen und darauf aufbauend adaptive Lernangebote planen zu können, ist zunächst ein allgemeines Diagnosewissen erforderlich. Zudem bedarf es Fachwissen und fachdidaktisches Wissen, um fachspezifische Aspekte entsprechend zu berücksichtigen. Inwiefern diese Wissensbereiche auch für eine qualitätvolle Umsetzung von Lernentwicklungsgesprächen relevant sind, ist bislang nicht untersucht. Diesem Desiderat widmet sich die vorliegende Studie, an der sich 551 Schüler*innen aus 46 Klassen der Jahrgangsstufen 1 und 2 beteiligten. Die Ergebnisse von Regressionsanalysen unter Berücksichtigung der Klassenstruktur zeigen, dass das allgemeine Diagnosewissen teilweise mit der qualitätvollen Umsetzung von Lernentwicklungsgesprächen (aus Sicht der Kinder) in Zusammenhang steht, das domänenspezifische Wissen jedoch nicht.

Keywords: Lernentwicklungsgespräche, Diagnosewissen, Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, bildungswissenschaftliches Wissen

1 Einbettung der Forschungsfrage

Diagnosewissen ist ein wichtiger Teil der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen (z. B. Brookhart, 2011; Kunter et al., 2020; Xu & Brown, 2016). Es beinhaltet verschiedene Komponenten der unterschiedlichen Wissensbereiche (Shulman, 1986). Aspekte des allgemeinen bildungswissenschaftlichen Wissens¹ sind unter anderem Wissen zu Diagnoseverfahren, deren Durchführung, Auswertung und Interpretation sowie zur Gestaltung lernförderlichen Feedbacks und dem damit verbundenen weiteren Lernprozess (Shulman, 1986; siehe auch Artelt & Kunter, 2025). Wir fassen dies als *allgemeines Diagnosewissen*. Da schulisches Lernen aber immer an Inhalte geknüpft ist, ist zusätzlich *domänenspezifisches (Fach- und fachdidaktisches) Wissen* erforderlich, damit inhaltliche Schwierigkeiten oder besondere

1 Bildungswissenschaftliches Wissen ist nicht rein auf Unterrichtssituationen bezogen, wie beispielsweise das pädagogisch-psychologische Wissen, sondern umfasst auch Wissen für professionelles Handeln darüber hinaus, wie bspw. in Gesprächen (Kunter et al., 2017, S. 41).

Fähigkeiten diagnostiziert werden können und darauf aufbauend ein an den individuellen Lernvoraussetzungen orientierter fachlicher Unterricht geplant und gestaltet werden kann (Artelt & Kunter, 2025; Lange-Schubert & Hartinger, 2025). Mit Bezug auf vorliegende Befunde zur Bedeutung des bildungswissenschaftlichen Wissens (Lenske et al., 2015; Voss et al., 2014) sowie des fachdidaktischen Wissens (z.B. Kunter et al., 2011) für die Lernleistungen der Schüler*innen ist davon auszugehen, dass das Diagnosewissen nicht nur eine Grundlage für die Gestaltung guten Unterrichts, sondern auch für die Durchführung qualitätvoller Lernentwicklungsgespräche (LEG) – als besondere Form der diagnostischen Interaktion zwischen Lehrperson und Lernenden – ist. LEG werden in Grundschulen als Ergänzung zu Zeugnissen oder als deren Ersatz eingesetzt (im Überblick Dollinger & Hartinger, 2020; Hardeland, 2017). Diese Gespräche zwischen Lehrperson und Kind, im Beisein mindestens eines Erziehungsberechtigten, dauern circa 15-30 Minuten und thematisieren Stärken, Schwächen, Lernentwicklung, Entwicklungspotential und Lernstrategien (z.B. Hardeland, 2017). Als etabliertes Format der Leistungsrückmeldung integrieren LEG Elemente des formativen Assessments, wie die Selbsteinschätzung der Schüler*innen, (lernförderliche) Rückmeldung sowie (passende und hilfreiche) Zielvereinbarungen (Black & Wiliam, 2009; Ertl et al., 2022a). Mittlerweile beschäftigen sich einige empirische Studien mit der Durchführung von LEG (z.B. Ertl et al., 2022a). Dabei zeigt sich, dass die Umsetzung von LEG z.T. erheblich sowohl zwischen den Klassen – also zwischen den Lehrpersonen – als auch zwischen den einzelnen LEG (bei derselben Lehrperson) variiert (Ertl et al., 2022b, 2022c). Da LEG das Ergebnis eines Diagnose- und Beurteilungsprozesses sind, kann vermutet werden, dass das professionelle Wissen von Lehrpersonen hierbei eine Rolle spielt. Untersucht ist ein entsprechender Zusammenhang bislang allerdings nicht. Diesem Desiderat widmet sich der vorliegende Beitrag.

2 Forschungsfrage

Konkret bearbeiten wir die Frage, in welchem Zusammenhang das Diagnosewissen bzw. seine Facetten (*allgemeines Diagnosewissen*, *fachliches* und *fachdidaktisches Wissen*) mit der qualitätvollen Gestaltung von LEG steht. Inhaltlich fokussiert die Untersuchung den Schriftspracherwerb als zentralen Bereich des Lernens in der Grundschule.

3 Methodik

3.1 Design und Stichprobe

Die Studie² ist querschnittlich angelegt und wurde in zwei Kohorten in den Schuljahren 2023/24 und 2024/25 durchgeführt. Die Stichprobe umfasst 551 Kinder (Alter in Jahren: $M = 7.23$, $SD = 0.69$; 47,91 % Jungen, 52,09 % Mädchen) aus

2 Es handelt sich um eine Teilstudie eines von der DFG geförderten Projekts: FKZ: ER1002/1-3; HA 3104/3-3

46 Klassen aus den Jahrgangsstufen 1 ($N = 11$) und 2 ($N = 28$) sowie aus sieben jahrgangsgemischten Klassen. Die 46 Lehrpersonen stammen von 33 Schulen aus drei bayerischen Regierungsbezirken (Berufserfahrung in Jahren: $M = 18.02$, $SD = 9.75$; Geschlecht: 100 % weiblich; Erfahrung mit LEG: 65,22 % haben LEG schon fünfmal oder öfter durchgeführt, fünf Lehrpersonen (10,87 %) hatten noch keine Vorerfahrung mit LEG). Die Befragung fand mittels Fragebogen statt. Es ist davon auszugehen, dass in allen LEG – entsprechend den Daten unserer ergänzenden Beobachtungsstudie – Lesen und Schreiben thematisiert wurde.

3.2 Instrumente

Das *allgemeine Diagnosewissen* wurde durch eine Skala mit 15 Items erhoben, zusammengesetzt aus Items des BilWiss-Fragebogens (Kunina-Habenicht et al., 2020) und des Fragebogens zur Erfassung des pädagogischen Unterrichtswissens (PUW) von König und Blömeke (2010), ergänzt durch einzelne selbstkonstruierte Items ($\alpha = .76$). Aus dem BilWiss-Fragebogen wurden Fragen zu Diagnose (z. B. zum Prinzip der Prozessdiagnostik), Lernen und Entwicklung (z. B. zu Regulationsstrategien) sowie Unterrichten (z. B. zum Lernen aus konstruktivistischer Sicht) übernommen. Von König und Blömeke (2010) stammen Fragen zum Umgang mit Heterogenität (z. B. zu Maßnahmen zur inneren und äußeren Differenzierung). Die selbstkonstruierten Items beziehen sich auf Diagnostizieren und Fördern (z. B. zum Fähigkeitsselbstkonzept im Grundschulalter).

Das *fachliche* und *fachdidaktische Wissen* zum Schriftspracherwerb wurde über eine Adaption des WibaLeS-Tests (Hanke et al., 2022) erfasst. Dabei zeigte sich, dass sich fachliches und fachdidaktisches Wissen in unserer Stichprobe empirisch nicht gut trennen ließ, so dass wir im Folgenden über eine gemeinsame Skala berichten (23 Items; $\alpha = .63$).

Die Auswertung der Wissenstests erfolgte mittels einer dichotomen Kodierung (0 = falsch, 1 = richtig).

Die Befragung der Schüler*innen fand immer am Montag nach dem LEG statt. Dazu wurden reliable Skalen aus dem Vorgängerprojekt (z. B. Ertl et al., 2022b) eingesetzt. Erfasst wurden folgende Einschätzungen der Kinder: Berücksichtigung der Selbsteinschätzung (4 Items; $\alpha = .56$; z. B. „Im Gespräch war wichtig, was ich denke, worin ich gut bin.“), lernunterstützende Rückmeldungen (6 Items; $\alpha = .71$; z. B. „Ich weiß jetzt nach dem LEG genau, warum ich mich verbessert oder verschlechtert habe.“) und Vereinbarung passender und hilfreicher Ziele (5 Items; $\alpha = .75$; z. B. „Das, was wir ausgemacht haben, wird mir beim Lernen helfen.“). Die Einschätzung erfolgte mittels einer vierstufigen Likert-Skala (0-3).

3.3 Analysen

Um den Zusammenhang des professionellen Wissens der Lehrpersonen mit der eingeschätzten Qualität der LEG zu untersuchen, wurde im Programm Mplus (Muthén & Muthén, 1998-2017) eine Regressionsanalyse (unter Verwendung von

TYPE = COMPLEX) durchgeführt, die die Cluster-Struktur der Daten (Schulklassen) mittels robuster Standardfehler berücksichtigt.

4 Ergebnisse

Die LEG werden von den 551 Kindern im Durchschnitt positiv bewertet (s. Tab. 1).

Tab. 1: Einschätzung der LEG durch die Schüler*innen

	MIN	MAX	M	SD
Berücksichtigung der Selbsteinschätzung	0.50	3.00	2.41	0.58
lernunterstützende Rückmeldung	0.40	3.00	2.52	0.50
passende und hilfreiche Ziele	0.00	3.00	2.55	0.52

Die Ergebnisse liegen deutlich über dem theoretischen Mittelwert von 1.5. So wird die Berücksichtigung der Selbsteinschätzung im Lernentwicklungsgespräch (LEG) mit einem hohen Mittelwert bewertet ($M = 2.41$; $SD = 0.58$). Ebenso positiv fällt die Einschätzung der lernunterstützenden Rückmeldung aus ($M = 2.52$; $SD = 0.50$). Den höchsten Wert erreicht die Bewertung der Formulierung passender und hilfreicher Ziele ($M = 2.55$; $SD = 0.52$). Es zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede zwischen den Klassen ($ICC: .028$ bis $.074$).

Die Lehrpersonen erreichen einen Mittelwert von $M = 0.62$ ($SD = 0.19$) beim allgemeinen Diagnosewissen und $M = 0.78$ ($SD = 0.12$) beim Wissen zum Schriftspracherwerb (s. Tabelle 2), was einem durchschnittlichen korrekten Anteil von 62 % bzw. 78 % der dichotom skalierten Items (0 = falsch, 1 = richtig) entspricht. Dabei ist eine gewisse Streuung festzuhalten.

Tab. 2: Ausprägung des Wissens der Lehrpersonen

	MIN	MAX	M	SD
allgemeines Diagnosewissen	0.10	0.90	0.62	0.19
fachliches und fachdidaktisches Wissen	0.43	1.00	0.78	0.12

Mit Blick auf die Fragestellung zeigt sich ein kleiner signifikanter Zusammenhang des allgemeinen Diagnosewissens mit der „Berücksichtigung der Selbsteinschätzung“ ($\beta = .11$, $p = .03$). Bei „lernunterstützender Rückmeldung“ ($\beta = .02$, $p = .39$) sowie „passende und hilfreiche Zielvereinbarungen“ ($\beta = .08$, $p = .17$) lassen sich keine überzufälligen Korrelationen finden.

Keine signifikanten Befunde gibt es auch zum fachlichen und fachdidaktischen Wissen. Dies gilt sowohl für die „Berücksichtigung der Selbsteinschätzung“ ($\beta = .00$, $p = 1.00$) als auch für „lernunterstützende Rückmeldung“ ($\beta = -.11$, $p = .38$) sowie „passende und hilfreiche Ziele“ ($\beta = -.08$, $p = .39$).

5 Diskussion

Die Befunde deuten darauf hin, dass die LEG aus Sicht der Kinder überwiegend positiv gestaltet sind und die teilnehmenden Lehrpersonen insgesamt über ein mittleres allgemeines Diagnosewissen sowie über ein ausgeprägtes fachliches und fachdidaktisches Wissen verfügen. Dass sich keinerlei Zusammenhänge zwischen dem domänenspezifischen Wissen und der Einschätzung der LEG durch die Kinder finden lassen, kann damit erklärt werden, dass die Qualität des LEG allgemein erfasst wurde und in den Gesprächen auch weitere Inhalte als Lesen und Schreiben thematisiert wurden. Die Zusammenhänge zum allgemeinen Diagnosewissen sind weniger eindeutig. Hier sind eine Vergrößerung der Stichprobe (auf Ebene der Lehrpersonen) und differenziertere Analysen angebracht.

Als Limitation neben der vergleichsweisen kleinen Stichprobe auf Ebene der Lehrkräfte ist zu nennen, dass wir neben dem allgemeinen Diagnosewissen ausschließlich das Wissen zum Schriftspracherwerb erheben konnten. Und auch wenn dies in allen von uns beobachteten LEG recht prominent thematisiert wurde, gibt es dort selbstverständlich auch andere Themen. Derzeit finden die Erhebungen in der dritten Kohorte statt, so dass zeitnah mit fundierten Ergebnissen zu den Fragestellungen gerechnet werden kann.

Literatur

- Artelt, C. & Kunter, M. (2025). Kompetenzen und berufliche Entwicklung von Lehrkräften. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 485–509). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-69557-9_23
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Brookhart, S. M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(1), 3–12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2010.00195.x>
- Dollinger, S. & Hartinger, A. (Hrsg.). (2020). *Lernentwicklungsgespräche in der Grundschule: Erprobte Praxisbausteine*. Cornelsen.
- Ertl, S., Hartinger, A., Kücherer, B. & Furtak, E. M. (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(3), 64–75. <https://www.sciencepublishinggroup.com/article/10.11648/j.ijeedu.20221103.11>
- Ertl, S., Kücherer, B. & Hartinger, A. (2022b). Lernentwicklungsgespräche und die Entwicklung motivationaler Aspekte des Lernens. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15(1), 221–236. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00134-7>
- Ertl, S., Kücherer, B. & Hartinger, A. (2022c). Berücksichtigung individueller Lernprozesse in Lernentwicklungsgesprächen. In A. Hartinger, M. Dresel, E. Matthes, U. Nett, K. Peuschel & A. Gegenfurtner (Hrsg.), *Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität: Theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde* (S. 197–210). Waxmann.
- Hanke, P., König, J., Pohl, T., Becker-Mrotzek, M., Glutsch, N., Knips, C., Schabmann, A., Träuble, B. & Weyers, J. (2022). *Projekt WibaLeS: Dokumentation Professionswissenstest zur Messung des fachlichen und fachdidaktischen Wissens von (angehenden) Lehrkräften zum basalen Lese- und Schreibunterricht (PWT-WibaLeS) [Testdokumentation]*.
- Hardeland, H. (2017). *Lernentwicklungsgespräche in der Grundschule: Ein Praxishandbuch*. Beltz.
- König, J. & Blömeke, S. (2010). *Pädagogisches Unterrichtswissen (PUW): Dokumentation der Kurzfassung des TEDS-M-Testinstruments zur Kompetenzmessung in der ersten Phase der Lehrerausbildung*. Humboldt-Universität.

- Kunina-Habenicht, O., Dicke, T., Holzberger, D., Koc-Januchta, M., Leutner, D., Lohse-Bossenz, H., Maurer, C., Schmidt, M., Seidel, T., Terhart, E., Teuber, Z., Wolf, K. & Kunter, M. (2020). *BilWiss-2.0: Messung des bildungswissenschaftlichen Wissens (Langtest)* [Testinstrument, Version 1.0]. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. <https://doi.org/10.7477/408:249:56>
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.
- Kunter, M., Pohlmann, B. & Decker, A. (2020). Lehrkräfte. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 269–288). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_11
- Lange-Schubert, K. & Hartinger, A. (2025). Lehrkräfteprofessionalität im Sachunterricht. In A. Hartinger & K. Lange-Schubert (Hrsg.), *Sachunterricht – Didaktik für die Grundschule* (S. 26–37). Cornelsen.
- Lenske, G., Wagner, W., Wirth, J., Thillmann, H., Cauet, E., Liepertz, S. & Leutner, D. (2015). Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens für die Klassenführung und den Lernzuwachs der Schüler/innen im Physikunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(1). <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0659-x>
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998-2017). *Mplus User's Guide* (Eighth Edition). Muthén & Muthén.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Voss, T., Kunter, M., Seiz, J., Hoehne, V., & Baumert, J. (2014). Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(2), 184–201. <https://doi.org/10.25656/01:14653>
- Xu, Y. & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>

Autor*innen

Bärtlein, Lotta

ORCID: 0009-0004-3362-0908

Universität Augsburg, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulforschung mit Schwerpunkt inklusives Lehren und Lernen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernentwicklungsgespräche, Professionalisierung von Lehrpersonen

lotta1.baertlein@uni.a.de

Ertl, Sonja, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0001-6262-9638

Universität Augsburg, Inhaberin des Lehrstuhls für Grundschulforschung mit Schwerpunkt inklusives Lehren und Lernen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: v.a. Lernentwicklungsgespräche, Inklusionsbezogene professionelle Kompetenzen, emotionales Erleben, Demokratiebildung

sonja.ertl@uni-a.de

Hartinger, Andreas, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0003-1246-9263

Universität Augsburg, Inhaber des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernentwicklungsgespräche, Unterrichtsforschung, Didaktik des Sachunterrichts, Professionalisierung

andreas.hartinger@uni-a.de

Soziale Akzeptanz in der Grundschule: Wie gut wissen Lehrkräfte Bescheid?

Abstract

Die zentrale Aufgabe von Lehrkräften ist die Förderung der sozialen Partizipation aller Schüler*innen, was eine akkurate Einschätzung sozialer Beziehungen erfordert. Studien zeigen mittlere Zusammenhänge zwischen Lehrkraft- und Peereinschätzungen, jedoch mit hoher Streuung zwischen den Lehrkräften. Bisher wurde nicht zwischen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Partizipationskontexten differenziert. Wir untersuchen, wie genau Lehrkräfte die soziale Akzeptanz von Kindern im Unterricht und beim Spielen in Pausen einschätzen und welche Faktoren die Urteilsakkuratheit vorhersagen. 929 Dritt- und Viertklässler*innen sowie ihre Klassenlehrkräfte wurden mittels standardisierter Ratings befragt. Korrelations- und Mehrebenenanalysen zeigen mittlere Zusammenhänge in beiden Kontexten, wobei die Erfahrung mit der Klasse als signifikanter Prädiktor des Lehrkrafturteils identifiziert wird.

Keywords: Soziale Akzeptanz, Lehrkräfteeinschätzungen, Urteilsakkuratheit

1 Einleitung

Die Einbindung in positive Beziehungen gilt in der Selbstbestimmungstheorie als eines von drei psychologischen Grundbedürfnissen, dessen Befriedigung mit positiven schulischen Outcomes, insbesondere hoher Leistungsmotivation, verbunden ist (Deci & Ryan, 2000). Gleichzeitig gehen mit sozialem Ausschluss negative Folgen einher (Baumeister & Leary, 1995). Die Ermöglichung sozialer Partizipation gilt daher neben bestmöglicher fachlicher Förderung als zentrale Aufgabe inklusiver Bildung.

Je besser Lehrkräfte über die Peerbeziehungen in ihrer Klasse Bescheid wissen, desto gezielter können sie die soziale Dynamik steuern. Forschungsbefunde verdeutlichen große Unterschiede in der Akkuratheit der Einschätzung von Peerbeziehungen zwischen Lehrkräften.

Wir gehen daher der Frage nach, wie gut Lehrkräften diese Einschätzung gelingt und welche Variablen die Urteilsakkuratheit vorhersagen.

2 Soziale Akzeptanz

Das Konstrukt der sozialen Partizipation ist facettenreich. Im Fokus dieser Studie steht die Akzeptanz durch die Peers, welche üblicherweise durch soziometrische Methoden erfasst wird.

Studien zeigen, dass Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf bzw. solche mit schwachen schulischen Leistungen oder geringen emotional-sozialen Kompetenzen eine geringere Akzeptanz erleben als ihre Mitschüler*innen (z.B. Schürer, 2020). Zudem werden Kinder mit Migrationshintergrund weniger akzeptiert als ihre Peers (z.B. Wahl et al., 2022).

Die soziometrischen Daten (z.B. beste*r Freund*in, liebste*r Sitznachbar*in) beziehen sich teils auf unterrichtliche, teils auf außerunterrichtliche Kontexte.

Frederickson und Graham (1999) zeigen, dass Kinder „rated their classmates differentially depending on whether a work context or a play context was being considered“ (S. 19). Entsprechend kann ein Kind als akzeptierte*r Spielpartner*in in positive, affektive Peerbeziehungen eingebunden sein. Dies bedeutet jedoch nicht zwangsläufig, dass dieses Kind auch als Arbeitspartner*in akzeptiert wird, da die Einbindung in kognitiv-instrumentelle Beziehungen stärker von den Fähigkeiten und Leistungen eines Kindes abhängt. Insgesamt wird diese Differenzierung nach Kontexten bislang jedoch kaum explizit thematisiert.

3 Urteilsakkuratheit

Zur Erfassung von Urteilsakkuratheit wird in der Regel eine Lehrkräfteeinschätzung mit einem „wahren“ Referenzwert, z.B. ein Testergebnis oder eine Schülerselbsteinschätzung, verglichen. Im Kontext der sozialen Partizipation werden zumeist die Nominationen von Lehrkräften (z.B. „Mit wem spielt Kind X besonders gerne?“) mit den Nominationen der Schüler*innen (z.B. „Mit wem spielst du besonders gerne?“) verglichen. Beispielsweise wird der korrekte Anteil an Nominationen (z.B. Harks & Hannover, 2020) oder der Jaccard-Index (z.B. Harks & Hannover, 2017) berechnet.

Alternativ schätzen Lehrkräfte pro Kind ein, von wie vielen es nominiert wurde oder bewerten die Akzeptanz durch die Mitschüler*innen auf einer Ratingskala. Diese Einschätzungen werden mit der Anzahl erhaltener Nominationen pro Kind korreliert. Hohe Koeffizienten stehen dabei für eine hohe Urteilsgenauigkeit. Diese Art der Studien resultiert in (durchschnittlichen) Korrelationen zwischen .4 und .6 (Südkamp et al., 2018; Wilbert et al., 2020). Auffällig ist jedoch, dass diese mittleren Korrelationen durchweg hohe Streuung zwischen den jeweiligen Klassen bzw. Lehrkräften aufweisen (bspw. Wilbert et al. (2020): $-.02 \leq r \leq .86$).

Erste Studien erklären die Interklassenvariation in der Urteilsakkuratheit durch Merkmale der Lehrkraft oder der Klasse. Sie zeigen eine geringere Akkuratheit bei größeren Klassen (Harks & Hannover, 2017, 2020; Ausnahme: Wilbert et al., 2020) und bei weniger Unterrichtszeit (Harks & Hannover, 2017). Die Ergebnisse zur Berufserfahrung sind widersprüchlich: Marrucci et al. (2018) berichten von höherer

Akkuratheit mit steigender Erfahrung, während Harks und Hannover (2020) feststellen, dass Lehramtsstudierende und erfahrene Lehrkräfte Peernetzwerke gleich gut beschreiben. Zudem gelingt es Lehrkräften besser, Sympathiebeziehungen innerhalb ihrer Klasse zu reproduzieren, wenn sie sich stärker für die Qualität der Peerinteraktionen verantwortlich fühlen (Harks & Hannover, 2017).

Ungeklärt ist bislang jedoch, ob Lehrkräfte gleichermaßen in der Lage sind, die soziale Akzeptanz im unterrichtlichen wie außerunterrichtlichen Kontext korrekt einzuschätzen. Kontextbezogene Unterschiede in der Urteilsakkuratheit erscheinen plausibel, da Lehrkräfte mehr Gelegenheit haben, die Schüler*innen in Partner- oder Gruppenarbeitsphasen im Unterricht zu beobachten als in außerunterrichtlichen Situationen.

4 Fragestellungen und Hypothesen

1. Wie akkurat können Lehrkräfte die Akzeptanz der Kinder ihrer Klasse im Unterricht bzw. im außerunterrichtlichen Setting einschätzen?

H1: Lehrkrafurteil und Peerratings stehen in niedrigem bis mittlerem positiven Zusammenhang mit großen Unterschieden zwischen den Lehrkräften.

2. Unterscheidet sich die Urteilsakkuratheit je nach Kontext der Partizipation?

H2: Die Urteilsakkuratheit fällt im unterrichtlichen Kontext höher aus.

3. Inwiefern lassen sich Unterschiede in der Urteilsakkuratheit durch Klassengröße, Berufserfahrung, klassenbezogene Erfahrung und Verantwortungsgefühl der Lehrkraft für soziale Beziehungen vorhersagen?

H3: Je kleiner die Klasse, je mehr Berufserfahrung, je mehr Erfahrungen in der Klasse, je höher das Verantwortungsgefühl, desto höher die Urteilsakkuratheit.

5 Methode

Die Daten stammen aus dem vom BMBF-geförderten Projekt KommSchreib! (Förderkennzeichen: 01JM2210), einer Interventionsstudie zur Förderung von Schreibkompetenz, Schreibmotivation und sozialer Partizipation. Mittels standardisierter Fragebögen wurden $N_{\text{Schüler}} = 929$ Dritt- und Viertklässler*innen (Jg. 3: 52,6 %, weiblich: 45,6 %; mit Migrationshintergrund: 36,5 % (nicht ausschließlich Deutsch als Familiensprache)) im Schuljahr 2023/24 sowie ihre Klassenlehrkräfte ($N_{\text{Lehrkräfte}} = 48$; weiblich: 91,5 %) befragt.

Die Kinder beantworteten für jedes andere Kind der Klasse auf einer 3-stufigen Ratingskala die Fragen „Wie gerne arbeitest du im Unterricht mit ...?“ bzw. „Wie gerne spielst du in der Pause mit ...?“. Die Lehrkräfte gaben für jedes Kind auf einem 5-stufigen Rating an, wie gut es bei Gruppenarbeiten im Unterricht bzw. beim Spielen in der Pause von den Mitschüler*innen akzeptiert ist. Erfasst wurden Klassengröße ($M = 24.16$; $SD = 2.3$), Berufserfahrung der Lehrkraft ($M = 17.11$ Jahre; $SD = 9.1$), Erfahrung mit dieser Klasse ($M = 4.36$ Schulhalbjahre; $SD = 1.6$) sowie das Verantwortungsgefühl der Lehrkraft für soziale Beziehungen (gemes-

sen über 6 Items in Anlehnung an Harks und Hannover (2017), Beispielitem: „Die Lehrkraft ist verantwortlich dafür, Außenseiter wieder in die Klasse zu integrieren.“, Cronbach's $\alpha = .63$, $M = 3.07$; $SD = 0.38$).

Zur Quantifizierung der Urteilsakkuratheit wurden für beide Akzeptanzbereiche pro Klasse Korrelationen zwischen mittleren Peer- und Lehrkraft-Ratings berechnet. Der Unterschied in der Akkuratheit zwischen den beiden Akzeptanzbereichen wurde mittels Wilcoxon-Test für verbundene Stichproben auf Signifikanz überprüft. Die prädiktive Kraft der Klassen- bzw. Lehrkraftmerkmale wurde analysiert, indem zunächst in einem Zweiebenen-Modell das Lehrkrafturteil durch die Peer-Ratings (Level 1) vorhergesagt wurde. Das resultierende Beta-Gewicht stellt ein Maß für die Urteilsakkuratheit dar. Sodann wurde mittels Cross-Level-Interaktionen überprüft, inwiefern die Klassen- bzw. Lehrkraftmerkmale Unterschiede dieses Parameters zwischen den Lehrkräften erklären können.

6 Ergebnisse

Die Korrelationsanalysen zeigen Zusammenhänge von $r = .53$ ($p < .001$, Spielen) bzw. $r = .56$ ($p < .001$, Arbeiten im Unterricht) zwischen den Lehrkraft- und Peereinschätzungen mit großen Unterschieden zwischen den Klassen (Spiele: $.10 \leq r \leq .84$; Arbeiten: $.06 \leq r \leq .88$) (H1). Der Unterschied zwischen den Kontexten ist nicht signifikant ($p = .118$, 2-seitig) (H2). Rein deskriptiv zeigt sich, dass es viele Lehrkräfte gibt, deren Urteilsakkuratheit in beiden Kontexten vergleichbar ist. Es gibt jedoch auch Lehrkräfte, die in einem Kontext eine deutlich bessere, in dem anderen Kontext eine deutlich schlechtere Urteilsakkuratheit aufweisen (vgl. Abb. 1, z. B. Klasse 6).



Abb. 1: Urteilsakkuratheit im Kontext Spielen vs. Unterricht

Anmerkungen: y-Achse: Korrelationen Peerrating & Lehrkräfteeinschätzung der Akzeptanz, x-Achse: Klassennummern (eigene Abbildung).

In der hierarchisch linearen Modellierung (s. Tab. 1, H3) ist neben den Peerratings der Akzeptanz in beiden Kontexten die Erfahrung der Lehrkraft mit der in Frage stehenden Klasse prädiktiv für das Lehrkrafturteil der Akzeptanz. Je länger die Lehrkraft die Klasse kennt, desto höher die Urteilsakkuratheit. Im unterrichtlichen Kontext erweist sich die Lehrkräfteeinschätzung umso akkurater, je größer die Klasse ist.

Tab. 1: Hierarchische Regression

	Spielen		Unterricht	
	beta	S.E.	beta	S.E.
Level 1				
Peerrating Akzeptanz	0.478***	0.040	0.544***	0.046
Cross-Level-Interaktionen				
Verantw.gefühl * Peerrating	-0.030	0.011	-0.006	0.012
Klassengröße * Peerrating	0.034	0.559	0.182*	0.092
Berufserfahrung * Peerrating	-0.199	0.271	0.234	.0297
Klassenbez. Erfahrung * Peerrating	0.128***	0.054	0.152**	0.039

Anmerkungen: ***signifikant ($p < .001$), **signifikant ($p < .01$), *signifikant ($p < .05$)

7 Diskussion

Ziel der vorliegenden Studie war es zu untersuchen, wie genau Lehrkräfte die soziale Akzeptanz von Kindern einschätzen können, ob sich diese Urteilsakkurtheit zwischen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Kontexten unterscheidet und welche Variablen die Genauigkeit der Lehrkrafturteile vorhersagen. Insgesamt zeigen sich mittlere Zusammenhänge zwischen Lehrkraft- und Peereinschätzungen bei gleichzeitig großer Varianz zwischen den Klassen. Dieses Muster entspricht den Befunden früherer Studien (z.B. Südkamp et al., 2018; Wilbert et al., 2020) und bestätigt, dass bei Lehrkräften nicht grundsätzlich von einer gelungenen Einschätzung sozialer Akzeptanz auszugehen ist. Dies gilt auch mit Blick auf die Kontextabhängigkeit der Urteilsakkurtheit. Einzelne Lehrkräfte weisen kontextabhängig unterschiedlich akkurate Urteile auf, was individuelle Unterschiede im Wahrnehmungsfokus zeigt.

Hinsichtlich der Prädiktoren der Urteilsakkurtheit erweist sich die Erfahrung der Lehrkraft mit der jeweiligen Klasse als bedeutsam. Damit bestätigen sich frühere Befunde, wonach längere gemeinsame Unterrichtszeit mit einer besseren Kenntnis sozialer Strukturen einhergeht (Harks & Hannover, 2017). Für den unterrichtlichen Kontext zeigt sich zudem – übereinstimmend mit Wilbert et al. (2020) – ein zunächst kontraintuitiver Effekt der Klassengröße. Größere und damit komplexere soziale Gefüge sollten eigentlich eine präzise Einschätzung erschweren. Die Berufserfahrung und das Verantwortungsgefühl der Lehrkraft für soziale Beziehungen erweisen sich nicht als prädiktiv. Mögliche Gründe könnten geringe Varianz oder geringe interne Konsistenz der Skala „Verantwortungsgefühl“ sein.

Limitierend ist festzuhalten, dass die Auswertung auf Basis der gemittelten Ratings keine Aussagen zur Übereinstimmung spezifischer dyadischer Beziehungen zulässt.

Praktisch implizieren die Befunde, dass Lehrkräfte soziale Partizipation nicht allein intuitiv einschätzen sollten. Der ergänzende, sensible Einsatz soziometrischer Verfahren könnte helfen, soziale Ausschlussprozesse frühzeitig zu erkennen und gezielt zu adressieren. Für die Lehrkräftebildung erscheint es sinnvoll, diagnostische Kompetenzen im Bereich sozialer Beziehungen sowie die Sensibilität für kontext-spezifische Unterschiede systematisch zu fördern.

Literatur

- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Frederickson, N. & Graham, B. (1999). *Social skills and emotional intelligence*. NFER-Nelson.
- Harks, M. & Hannover, B. (2017). Sympathiebeziehungen unter Peers im Klassenzimmer: Wie gut wissen Lehrpersonen Bescheid? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(3), 425–448. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0769-8>
- Harks, M. & Hannover, B. (2020). Wie gut kennen Lehrkräfte die Peerbeziehungen der Schülerinnen und Schüler? Eine Untersuchung von Lehramtsstudierenden im Praxissemester und erfahrenen Lehrkräften. *Unterrichtswissenschaft*, 48(2), 199–219. <https://doi.org/10.1007/s42010-019-00060-9>
- Marucci, E., Oldenburg, B. & Barrera, D. (2018). Do teachers know their students? Examining teacher attunement in secondary schools. *School Psychology International*, 39(4), 416–432. <https://doi.org/10.1177/0143034318786536>
- Schürer, S. (2020). Soziale Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen und emotional-soziale Entwicklung in der allgemeinen Grundschule. Ein Literaturreview. *Empirische Sonderpädagogik*, 12(4), 295–319. <https://doi.org/10.25656/01:21613>
- Südkamp, A., Krawinkel, S., Lange, S., Wolf, S. M. & Tröster, H. (2018). Lehrkräfteeinschätzungen sozialer Akzeptanz und sozialer Kompetenz: Akkuratheit und systematische Verzerrung in inklusiv geführten Schulklassen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 32(1–2), 39–51. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000212>
- Wahl, S., Trauntschnig, M., Hoffmann, L. & Schwab, S. (2022). Peer acceptance and peer status in relation to students’ special educational needs, migration biography, gender and socioeconomic status. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 22(3), 243–253. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12562>
- Wilbert, J., Urton, K., Krull, J., Kulawiak, P., Schwalbe, A. & Hennemann, T. (2020). Teachers’ accuracy in estimating social inclusion of students with and without special educational needs. *Frontiers in Education*, 5, 598330. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.598330>

Autorinnen

Schürer, Sina, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0003-1256-6899

Universität Bielefeld, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt inklusive Bildung und emotional-soziale Entwicklungsförderung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Partizipation in (inklusive) schulischen Settings, Gelenkstellen in der Bildungsbiographie von Kindern mit Unterstützungsbedarf, Pädagogische Diagnostik, Pädagogische Beziehungen
sina.schuerer@uni-bielefeld.de

van Ophuysen, Stefanie, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-7829-3363

Universität Münster, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Methoden der empirischen Bildungsforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Beziehungen im (inklusive) Schulkontext, Motivationsförderung in der akademischen Bildung, Grundschulübergang, Pädagogische Diagnostik und diagnostische Kompetenz von Lehrkräften
vanophuysen@uni-muenster.de

Miriam Hess, Barbara Lenzgeiger und Simon Meyer

Das Projekt SEVA – Sozial-Emotionale Verlaufsdagnostik im Anfangsunterricht: Erste Ergebnisse aus zwei Teilstudien

Abstract

Das sozial-emotionale Erleben von Kindern ist zentral für die Lern- und Persönlichkeitsentwicklung in der Grundschule. Zugleich fehlen bislang anwendungsorientierte Instrumente zur kontinuierlichen Erfassung entsprechender Entwicklungsverläufe. Das Projekt SEVA (Sozial-emotionale Verlaufsdagnostik im Anfangsunterricht) zielt daher auf die Entwicklung eines digitalen Instruments zur Lernverlaufsdagnostik. Zur Vorbereitung wurden zwei Vorstudien durchgeführt: eine quantitative Längsschnittbefragung von 297 Erstklässler*innen und ihren 20 Klassenlehrkräften zu drei Messzeitpunkten sowie eine qualitative Interviewstudie mit 37 Lehrkräften. Die Ergebnisse zeigen insgesamt positive Ausprägungen im sozial-emotionalen Bereich, zugleich jedoch erste leichte Abwärtstendenzen. Gleichzeitig weisen Lehrkräfte eine geringe Vertrautheit mit digitaler Lernverlaufsdagnostik auf, beurteilen deren Potenzial jedoch überwiegend positiv. Die Befunde liefern Hinweise für die Entwicklung eines praxistauglichen Instruments zur kontinuierlichen Erfassung sozial-emotionaler Entwicklungen im Anfangsunterricht.

Keywords: Anfangsunterricht, sozial-emotionale Entwicklung, Wohlbefinden, digitale Verlaufsdagnostik

1 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Die Anbahnung grundlegender Bildung in der Grundschule umfasst auch die Unterstützung des sozialen und emotionalen Erlebens der Schüler*innen (Einsiedler, 2014). Positive soziale Beziehungen, emotionale Sicherheit und Wohlbefinden gelten als wichtige Voraussetzungen für erfolgreiche Lernprozesse und für die Persönlichkeitsentwicklung im Grundschulalter (z. B. Hascher, 2004).

Die Grundschule wird in der Regel als Lern- und Lebensraum erlebt, der mit überwiegend positiven Emotionen verbunden ist (Frey & Wendt, 2016). Mehrere Studien berichten jedoch einen moderaten Rückgang von Freude im Verlauf der ersten Schuljahre (Hascher et al., 2011; Meyer et al., im Druck). Andere Untersuchungen zeigen hingegen weitgehend stabile Verläufe (Vierhaus et al., 2016). Für die erste Jahrgangsstufe liegen überwiegend fachspezifische Befunde vor. So bleibt

die Lernfreude in Mathematik zwischen Schulbeginn und Ende der ersten Klasse weitgehend stabil (Martschinke & Kammermeyer, 2006). Auch fachbezogene Ängste, insbesondere in Mathematik und Deutsch, erweisen sich als relativ stabil (Lichtenfeld et al., 2012; Martschinke & Kammermeyer, 2006). Differenzierter stellt sich das Erleben von Langeweile dar: Während fachspezifische Langeweile (z. B. in Mathematik) konstant bleibt (Lichtenfeld et al., 2012), nimmt generalisierte, fachunabhängige Langeweile im Verlauf der Grundschulzeit zu (Vierhaus et al., 2016). Befunde zur sozialen Integration zeigen, dass Peer-Akzeptanz sowie die subjektiv wahrgenommene soziale Eingebundenheit über die Grundschulzeit hinweg zwar insgesamt relativ stabil sind, jedoch zunehmend durch individuelle soziale Erfahrungen und Interaktionsmuster innerhalb des Klassenverbandes geprägt werden (García Bacete et al., 2021; Huber & Wilbert, 2012).

Lehrkräfte messen dem sozial-emotionalen Erleben ihrer Schüler*innen zwar eine hohe Bedeutung bei (Jennings & Greenberg, 2009; Schiepe-Tiska et al., 2021) und die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften steht in engem Zusammenhang mit der Entwicklung der Kinder (Karing et al., 2011). Gleichzeitig haben Lehrkräfte aber häufig Schwierigkeiten, das soziale und emotionale Erleben von Kindern präzise einzuschätzen (u. a. Karing & Artelt, 2014; Südkamp et al., 2018).

Digitale Lernverlaufsdagnostik ermöglicht hier eine systematische und kontinuierliche Erfassung individueller Entwicklungen und kann unterstützend wirken, da diagnostische Informationen automatisiert aufbereitet werden (Blumenthal et al., 2022; Gebhardt & Ebenbeck, 2025). Für den sozial-emotionalen Bereich liegen bislang keine anwendungsorientierten Konzepte zur Lernverlaufsdagnostik vor. Unklar ist auch, inwiefern Grundschullehrkräfte entsprechende digitale Instrumente kennen, wie sie deren Nutzen einschätzen und welche professionsbezogenen, funktionalen sowie alltagspraktischen Anforderungen sie an solche Systeme stellen.

2 Übergeordnete Ziele und Fragestellungen des Projekts SEVA

Im Projekt SEVA (Sozial-Emotionale Verlaufsdagnostik im Anfangsunterricht der Grundschule) wird ein digitales Diagnoseinstrument auf der Plattform Levumi (Jungjohann et al., 2020) entwickelt. Zur Vorbereitung dieses Instruments werden im ersten Projektabschnitt im Rahmen einer quantitativen Fragebogenerhebung und einer qualitativen Interviewstudie unter anderem folgende Fragestellungen untersucht:

- Wie entwickeln sich die Emotionen Freude, Angst und Langeweile sowie die soziale Integration bei Erstklässler*innen im Verlauf des zweiten Schulhalbjahres? (Fragebogenerhebung)
- In welchem Maße sind Grundschullehrkräfte mit digitalen Lernverlaufsdagnostiksystemen vertraut? Wie bewerten sie den Nutzen digitaler Lernverlaufsdagnostik für die Erfassung sozial-emotionalen Erlebens im Anfangsunterricht?

Welche Anforderungen formulieren sie an funktionale, alltagstaugliche digitale Instrumente der Lernverlaufsdiagnostik? (Interviewstudie)

3 Design und methodisches Vorgehen

Die beiden Vorstudien wurden von Frühjahr bis Sommer 2025 durchgeführt.

3.1 Quantitative Studie: Fragebogenerhebung mit Schüler*innen und Lehrkräften

Im Rahmen der quantitativen Studie wurden 297 Schüler*innen (davon 52 % weiblich; $M_{\text{Alter}} = 6.10$ Jahre) und ihre 20 Klassenlehrkräfte mithilfe von Paper-Pencil-Fragebögen zu drei Messzeitpunkten (März 2025, Mai 2025, Juli 2025) über einen Zeitraum von vier Monaten befragt. Erhoben wurden die Emotionen Freude, Angst und Langeweile der Grundschüler*innen. Eine weitere Skala erfasste die von den Kindern erlebte soziale Integration. Die Skalen wurden von bereits etablierten Instrumenten adaptiert (u.a. Lichtenfeld et al., 2012; Meyer et al., im Druck; Venetz et al., 2014).

3.2 Qualitative Studie: Interviewstudie mit Lehrkräften aus dem Anfangsunterricht

Zusätzlich wurden mit $N = 37$ Lehrkräften, die aktuell im Anfangsunterricht tätig sind, leitfadengestützte Interviews geführt. Die ca. 30-minütigen Leitfrageninterviews zielten darauf ab, vertiefte Einblicke in die Wahrnehmung von Chancen, Grenzen und Anforderungen digitaler Verlaufsdiagnostik aus der Perspektive der Lehrkräfte zu gewinnen. Die Auswertung erfolgt aktuell mit dem Programm MAXQDA mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2022). Die Kategorienbildung ist überwiegend induktiv angelegt. Um die Qualität der Auswertung zu gewährleisten, erfolgt aktuell eine Überprüfung der Kodierung durch unabhängige Kodierer*innen.

4 Erste Ergebnisse

4.1 Entwicklung des sozial-emotionalen Erlebens im Verlauf des zweiten Halbjahres des ersten Schuljahrs

In der quantitativen Studie zeigt sich, dass die Kinder zu Beginn des zweiten Schulhalbjahrs vor allem Freude ($M = 3.17$, $SD = 0.76$) erleben (theoretische Spannweite: $Min = 1$; $Max = 4$). Die Emotionen Langeweile ($M = 2.13$, $SD = 0.96$) und Angst ($M = 1.65$, $SD = 0.77$) werden seltener empfunden. Zudem fühlen sich die Erstklässler*innen zu diesem Zeitpunkt sozial integriert ($M = 3.21$, $SD = 0.75$). Im Verlauf des Erhebungszeitraums in der zweiten Hälfte des ersten Schuljahres sind über alle drei Messzeitpunkte hinweg leichte Veränderungen des sozialen und emotionalen Erlebens, insbesondere ein Rückgang der Freude, sichtbar (vgl. Abb. 1).

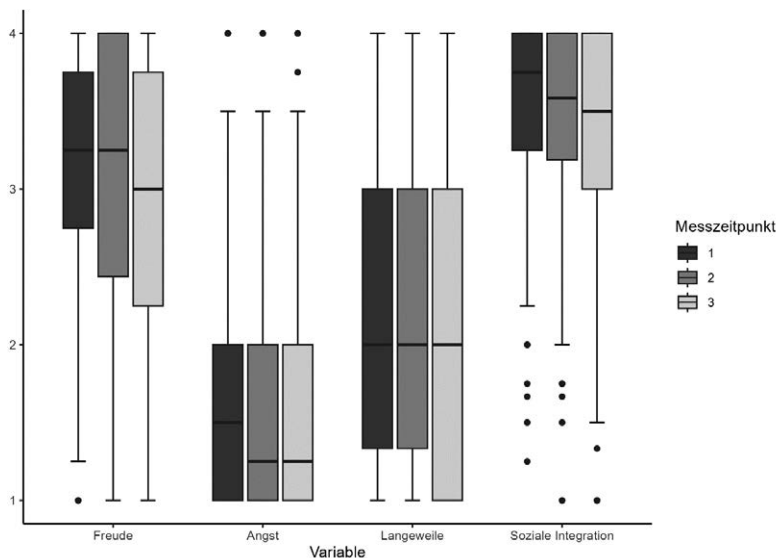


Abb. 1: Boxplots der Ausprägungen von Freude, Angst, Langeweile und sozialer Integration bei Erstklässler*innen zu drei Messzeitpunkten (eigene Abbildung)

4.2 Vertrautheit von Grundschullehrkräften mit digitaler Lernverlaufsdagnostik und ihre Anforderungen an digitale Instrumente

Die Ergebnisse weisen auf eine geringe Vertrautheit mit digitalen Verfahren der Lernverlaufsdagnostik hin: 89 % der befragten Lehrkräfte geben an, keine entsprechenden Systeme zu kennen. Digitale Formate werden von einer deutlichen Mehrzahl der Lehrkräfte insbesondere als Chance gesehen, auch zurückhaltenden Kindern eine Stimme zu geben. Bezüglich der Ausgestaltung werden eine intuitive und effiziente Handhabung, eine möglichst selbstständige Nutzung durch die Kinder sowie ein geringer zeitlicher Aufwand als zentrale Anforderungen benannt. Darüber hinaus betonen die Lehrkräfte die Bedeutung visuell ansprechender, kindgerechter Gestaltungselemente (z. B. symbolbasierte Darstellungen) sowie übersichtlicher Auswertungen auf Klassen- und Individualebene.

5 Diskussion und Ausblick

Die beobachteten tendenziellen Veränderungen im sozial-emotionalen Erleben stehen grundsätzlich im Einklang mit früheren Befunden (vgl. Abschnitt 1), die ebenfalls leichte Veränderungen im Verlauf der Grundschulzeit berichten. Die Ergebnisse stellen zentrale Zwischenschritte für die weitere Entwicklung des Projekts SEVA dar. Während die quantitative Pilotierung zur Itemauswahl und -optimierung

beiträgt, liefern die Interviews wichtige Hinweise für die Konzeption eines praxistauglichen Instruments. Dieses soll die sozial-emotionale Entwicklung von Schulanfänger*innen über längere Zeiträume hinweg erfassbar machen und potenziell ungünstige Entwicklungen frühzeitig erkennbar machen. Einschränkend ist u. a. zu berücksichtigen, dass die bisherigen Befunde auf einer vergleichsweise kurzen Erhebungsphase im zweiten Schulhalbjahr der ersten Klasse beruhen.

Literatur

- Blumenthal, S., Gebhardt, M., Förster, N. & Souvignier, E. (2022). Internetplattformen zur Diagnostik von Lernverläufen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. Ein Vergleich der Plattformen Lernlinie, Levumi und quop. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73, 153–167. <https://doi.org/10.5283/epub.52069>
- Einsiedler, W. (2014). Grundlegende Bildung. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 225–233). Klinkhardt.
- Frey, K. A. & Wendt, H. (2016). Soziale Kompetenz von Kindern in Deutschland am Ende der Grundschulzeit. In H. Wendt, W. Bos, C. Selter, O. Köller, K. Schwippert & D. Kasper (Hrsg.), *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 333–350). Waxmann.
- García Bacete, F. J., Muñoz Tinoco, V., Marande Perrin, G. & Rosel Ramirez, J. F. (2021). Stability of peer acceptance and rejection and their effect on academic performance in primary education: A longitudinal research. *Sustainability*, 13(5), 2650. <https://doi.org/10.3390/su13052650>
- Gebhardt, M. & Ebenbeck, N. (2025). Lernen rückmelden und als Feedback nutzen: Wirkungsvoller fördern mit der digitalen Lernverlaufsdiagnostik Levumi. In M. T. Wicki & M. R. K. Törmänen (Hrsg.), *Bildung für alle stärken. Ein Handbuch für die evidenzbasierte Entwicklung inklusiver Schulen* (S. 263–275). Klinkhardt.
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Waxmann.
- Hascher, T., Hagenauer, G. & Albrecht-Schaffer, A. (2011). Wohlbefinden in der Grundschule. *Erziehung und Unterricht*, 161(3–4), 381–392.
- Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 147–165.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jungjohann, J., Bastian, M., Mühling, A. & Gebhardt, M. (2020). Lernentwicklungen digital im inklusiven Unterricht diagnostizieren. Anwendungskonzept der webbasierten Lernverlaufsdiagnostik www.levumi.de. *Computer & Unterricht*, 30(117), 35–38.
- Karing, C. & Artelt, C. (2014). Urteilsgenauigkeit von Lehrer(inne)n im emotional-motivationalen Bereich und im Leistungsbereich. In M. Mudiappa & C. Artelt (Hrsg.), *BiKS – Ergebnisse aus den Längsschnittstudien. Praxisrelevante Befunde aus dem Primar- und Sekundarschulbereich* (S. 111–118). University of Bamberg Press.
- Karing, C., Pfost, M. & Artelt, C. (2011). Hängt die diagnostische Kompetenz von Sekundarstufenlehrkräften mit der Entwicklung der Lesekompetenz und der mathematischen Kompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler zusammen? *Journal for Educational Research Online*, 3, 121–149.
- Lichtenfeld, S., Pekrun, R., Stupinsky, R. & Reiss, K. (2012). Measuring students' emotions in the early years: The Achievement Emotions Questionnaire-Elementary School (AEQ-ES). *Learning and Individual Differences*, 22(2), 190–201. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.04.009>
- Martschinke, S. & Kammermeyer, G. (2006). Selbstkonzept, Lernfreude und Leistungsangst und ihr Zusammenspiel im Anfangsunterricht. In A. Schröder-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (S. 125–139). VS Verlag.

- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Meyer, S., Schlesier, J. & Lichtenfeld, S. (im Druck). Die Bedeutung emotionalen Erlebens beim Lesenlernen im Anfangsunterricht der Grundschule: Entwicklung und Pilotierung eines Fragebogens (AEQ-REES). In L. M. Gebauer, M. Platz, P. Kihm & M. Peschel (Hrsg.), *Grundschulbildung zwischen Pädagogik und Fachdidaktiken. Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule*. Klinkhardt.
- Schiepe-Tiska, A., Dzhaparkulova, A. & Ziernwald, L. (2021). A mixed-methods approach to investigating social and emotional learning at schools: Teachers' familiarity, beliefs, training, and perceived school culture. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.518634>
- Südkamp, A., Krawinkel, S., Lange, S., Wolf, S. M. & Tröster, H. (2018). Lehrkräfteinschätzungen sozialer Akzeptanz und sozialer Kompetenz: Akkuratheit und systematische Verzerrung in inklusiv geführten Schulklassen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 32, 39–51. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000212>
- Venet, M., Zurbriggen, C. & Eckhart, M. (2014). Entwicklung und erste Validierung einer Kurzversion des „Fragebogens zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (FDI 4-6)“. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(2), 99–113. <https://doi.org/10.25656/01:9247>
- Vierhaus, M., Lohaus, A. & Wild, E. (2016). The development of achievement emotions and coping/emotion regulation from primary to secondary school. *Learning and Instruction*, 42, 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.11.002>

Autor*innen

Hess, Miriam, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-5070-5645

Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Inhaberin des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und -didaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Einsatz von Videos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Unterrichtsqualität und Unterrichtsgestaltung, Umgang mit Heterogenität im Unterricht
miriam.hess@uni-bamberg.de

Lenzgeiger, Barbara, Jun.-Prof. Dr.

ORCID: 0009-0005-8670-6542

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Juniorprofessorin für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Demokratiebildung, Lehrkräfteprofessionalität, Lehren und Lernen in der digitalen Welt
barbara.lenzgeiger@ku.de

Meyer, Simon, Dr.

ORCID: 0000-0002-7095-4649

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Akademischer Rat am Institut für Grundschulforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Affektive Faktoren in Schule und Hochschule (Schwerpunkte: Lern- und Leistungsempfinden, Wohlbefinden, Motivation), Grundschulspezifische Übergänge im Bildungsverlauf, Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht
simon.meyer@fau.de

Wenn Unterricht emotional herausfordernd wird: Entwicklung eines Fragebogens zu diagnostischen Einschätzungen, pädagogischem Handeln und emotionalen Reaktionen von Lehrkräften (DECCS-T)

Abstract

Es besteht ein Forschungsdesiderat hinsichtlich der Frage, wie Lehrkräfte diagnostisch einschätzen und emotional sowie pädagogisch handeln, wenn Schüler*innen mit herausfordernden Situationen konfrontiert sind. Daher wurde ein Fragebogen (DECCS-T) entwickelt, der erfasst, wie Lehrkräfte Schüler*innenemotionen und Überforderung einschätzen, darauf pädagogisch reagieren und welche Emotionen sie bei aggressivem Verhalten von Schüler*innen erleben. Der DECCS-T wurde mit Daten von 257 Lehrkräften von inklusiven Grundschulen, Förder- und Sekundarschulen erstvalidiert. Die explorativen und konfirmatorischen Faktorenanalysen zeigen für Teil I die Faktoren Beurteilung der Überforderung von Schüler*innen in Lern- und Leistungssituationen sowie intendiertes Lehrkrafthandeln in Form instruktionaler und emotionaler Unterstützung. Für Teil II ergeben sich Faktoren zum emotionalen Erleben der Lehrkräfte bei aggressivem Verhalten von Schüler*innen, differenziert nach Valenz der Emotionen und Auslöser.

Keywords: Diagnostische Einschätzungen, Pädagogisches Handeln, Lehrkraft-emotionen, emotionale Unterrichtssituationen, Fragebogenentwicklung

1 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Unterricht ist wesentlich durch soziale und emotionale Prozesse von Schüler*innen und Lehrkräften geprägt. So wünschen sich Schüler*innen der vierten bis siebten Klasse, wenn sie im Unterricht überfordert sind, sowohl emotionale als auch instruktionale Unterstützung von ihren Lehrkräften (Schlesier et al., 2024). Damit wird deutlich, dass die Wahrnehmung und Einschätzung entsprechender Unterstützungsbedarfe durch Lehrkräfte von zentraler Bedeutung sind. Doch trotz ihrer Relevanz werden sozio-emotionale Diagnose- und Handlungskompetenzen von Lehrkräften im Rahmen von etablierten Professionalisierungsmodellen (z. B.

Baumert & Kunter, 2013) bislang nur randständig in der Forschung zur Lehrkräfteprofessionalisierung berücksichtigt – obwohl Lehrkräfte im Unterricht fortlaufend Schüler*innen beurteilen und ihr Handeln auf diese Einschätzungen stützen müssen (Moser Opitz, 2022). So fehlen bis dato praxistaugliche, valide Instrumente zur Einschätzung der sozial-emotionalen Prozesse von Kindern, wodurch gezielte Professionalisierungsmaßnahmen erschwert werden.

2 Fragestellung und Ziel(e) der Untersuchung

Daher ist es das Ziel dieser Studie, (1) einen praxistauglichen Fragebogen zur Erfassung der diagnostischen Einschätzungen, des pädagogischen Handelns und der emotionalen Reaktionen von Lehrkräften zu entwickeln und diesen (2) im Rahmen einer explorativen Pilotstudie zu validieren.

3 Methode

3.1 Stichprobe und Fragebogenentwicklung

Das Fragebogeninstrument wurde mit querschnittlich angelegten Daten von $N = 257$ Lehrkräften (77,8 % weiblich) pilotiert und erstvalidiert. Die Lehrkräfte, die an Grund- und Förderschulen sowie in der unteren Sekundarstufe I an weiterführenden Schulen in den Klassenstufen 4-7 unterrichteten, hatten im Mittel $M = 15.90$ Jahre Berufserfahrung ($SD = 11.65$). Die Ethikkommission der Universität Oldenburg hat die Studie und das Forschungsdesign geprüft und befürwortet. Die Daten wurden online über LimeSurvey im Winter 2021 erhoben.

Der Fragebogen wurde auf Basis einer umfassenden qualitativen Interviewstudie (Schlesier, 2020) sowie eines quantitativen Schüler*innenfragebogens (Schlesier et al., 2023) entwickelt, um anhand alltagsnaher Fallvignetten Beurteilungen, Handlungen und das emotionale Erleben von Lehrkräften in typischen, herausfordernden Unterrichtssituationen zu erfassen (**Dealing with Emotionally Challenging Classroom Situations – Teacher Version; DECCS-T**). Für Teil I wurden Fallvignetten zu unterrichtstypischen Situationen entwickelt, anhand derer Lehrkräfte den Schüler*innen Emotionen zuschrieben und die Überforderung der Schüler*innen sowie ihr professionelles Unterstützungsverhalten einschätzten (siehe Tab. 1). Teil II erfasst das emotionale Erleben der Lehrkräfte bei aggressivem Verhalten von Schüler*innen (siehe Tab. 3).

Tab. 1: Der Fragebogen DECCS-T – Teil 1

Fallvignette 1: Leistungssituation (Test) <i>Sie geben Unterricht in dem Fach, auf das Sie sich beziehen möchten. Nachdem Sie einen Test ausgeteilt haben, sehen Sie sofort, dass ein*e Schüler*in die erste Aufgabe nicht beantworten kann. Der/die Schüler*in schiebt den Test von sich weg und legt den Kopf auf den Tisch.</i> Fallvignette 2: Lernsituation (Arbeitsblatt) <i>Sie haben den Auftrag erteilt, dass die Schüler*innen ein Arbeitsblatt bearbeiten. Sie gehen dabei durch die Klasse und bleiben bei einem/einer Schüler*in stehen, der*die einen Fehler bei einer Aufgabe gemacht hat, und weisen ihn/sie auf den Fehler hin. Der*die Schüler*in fängt an, auf dem Arbeitsblatt zu radieren und radiert dabei auch die richtigen Antworten weg.</i>
Emotion: Wie fühlt sich der/die Schüler*in Ihrer Meinung nach? (1-3 auswählen) Traurig / enttäuscht / trotzig / hat Angst / schämt sich / verärgert / hilflos / hoffnungslos / frustriert / (Selbst-)Mitleid / Sonstiges: _____
1. Frage: Er/sie fühlt sich vermutlich so, weil... (Ia) Beurteilung der Überforderung der Schüler*in (Appraisal) durch die Lehrkraft:
Leistungss appraisal (Test) ... er/sie davon ausgeht, dass er/sie das nicht schaffen wird. ... es ihn/sie überfordert. ... er/sie denkt, dass er/sie das eh nicht kann. Lern appraisal (Arbeitsblatt) ... er/sie davon ausgeht, dass er/sie das nicht schaffen wird. ... es ihn/sie überfordert. ... er/sie denkt, dass er/sie das eh nicht kann.
2. Frage: "Wie würden Sie in der Situation reagieren?" (Ib) Handlungskompetenz:
Instruktionale Unterstützung durch die Lehrkraft <i>Ich würde zu dem/der Schüler*in gehen und ihm/ihr die Fragen erklären. (Test)</i> <i>Ich helfe ihm/ihr bei den Aufgaben und wir bearbeiten diese zunächst gemeinsam. (Test)</i> <i>Ich würde dem/der Schüler*in konkret sagen, wie er/sie jetzt vorgehen soll. (Test)</i> <i>Ich würde mich neben ihn/sie setzen und ihm/ihr die Aufgaben genau erklären. (Arbeitsblatt)</i> <i>Ich würde die Aufgaben mit ihm/ihr zusammen bearbeiten. (Arbeitsblatt)</i> <i>Ich würde dem/der Schüler*in sagen, wie er/sie konkret vorgehen soll. (Arbeitsblatt)</i> Emotionale Unterstützung durch die Lehrkraft <i>Ich sage ihm/ihr, dass er/sie das doch eigentlich sehr gut kann. (Test)</i> <i>Ich würde ihm/ihr sagen, dass er das doch schon super macht. (Arbeitsblatt)</i>
Adaptierte Emotion Wenn der/die Schüler*in die Aufgabe dann geschafft hat, ist/hat er/sie... Erleichtert / glücklich / hoffnungsvoll / dankbar / überrascht / irritiert / stolz / zufrieden / euphorisch / Sonstiges: _____

Anmerkungen: Die Antworten zu den Emotionen werden binär (ja/nein) gegeben, alle übrigen Antworten werden auf einer 4-stufigen Likert-Skala gegeben (stimmt (4) – stimmt eher – stimmt eher nicht – stimmt gar nicht (1)).

3.2 Datenanalyse

Die Faktorenstruktur der intervallskalierten Items wurde in einem zweistufigen Verfahren untersucht, bestehend aus explorativen und konfirmatorischen Faktorenanalysen (EFA und KFA) an zufällig geteilten Teilstichproben. Die zufällige Teilstichprobe für die EFA bestand aus 125 Lehrkräften (77,6 % weiblich); die zufällige Teilstichprobe für die KFA bestand aus 132 Lehrkräften (78,0 % weiblich). In einem ersten Schritt wurde zur Überprüfung der Interdependenz zwischen den Faktoren, die den Items für die (Ia) diagnostizierte Überforderungsappraisals von Schüler*innen in Bezug auf die Lern- und Leistungssituation sowie die (Ib) Handlungskompetenz zugrunde liegen, jeweils eine EFA mit obliquer Promax-Rotation durchgeführt. Die Modellprüfung erfolgte anhand gängiger Fit-Indizes (CFI, TLI, RMSEA, SRMR), die Reliabilität über Cronbachs α . Teil II wurde zunächst deskriptiv analysiert; häufig genannte Emotionen wurden anschließend mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse auf ihre Faktorenstruktur geprüft, die zufällig fehlenden Werte über FIML aufgefüllt.

4 Darstellung der zentralen Ergebnisse

4.1 Teil I des DECCS-T

*Von der Lehrkraft zugeschriebene Schüler*in-Emotionen.* Lehrkräfte schrieben Schüler*innen in beiden Situationen zunächst überwiegend negative Emotionen zu, insbesondere Frustration (56,61 %) und Hilflosigkeit (34,24 %), während andere Emotionen wie Angst (6,03 %) deutlich seltener genannt wurden. Nach der Bewältigung verschob sich das Muster zu positiven Emotionen, vor allem Zufriedenheit (37,94 %), Stolz (37,35 %) und Erleichterung (33,27 %); diese Emotionen traten insbesondere in der Lernsituation häufiger auf.

*Diagnose der Überforderung von Schüler*in und Lehrkraftverhalten.* Die explorativen Faktorenanalysen zeigten für Teil I des DECCS-T eine klare Zwei-Faktoren-Struktur (Faktorladungen $> .40$): Leistungs- (38,18 % Varianz) vs. Lernappraisals (23,42 %) zur Diagnose der Überforderung von Schüler*innen sowie instruktionale (38,49 %) vs. emotionale Unterstützung (14,53 %) im Lehrkraftverhalten (vgl. Tab. 1 und 2). Die konfirmatorischen Faktorenanalysen bestätigten eine gute Modellpassung sowohl für die Diagnose der Überforderung der Schüler*in ($\chi^2(8) = 6.38$, $p > .05$, CFI = 1.00, RMSEA = 0.00, SRMR = 0.04; siehe Abb. 1) mit den Subskalen *Leistungsappraisals* ($\alpha = .60$) und *Lernappraisals* ($\alpha = .74$) als auch für das Lehrkraftverhalten ($\chi^2(1) = 0.49$, $p > .05$, CFI = 1.00, RMSEA = 0.00, SRMR = 0.01; siehe Abb. 2) mit den Subskalen *emotionale Unterstützung* ($\alpha = .57$) und *instruktionale Unterstützung* ($\alpha = .74$). Alle Variablen in diesem DECCS-T-Teil weisen signifikante Interkorrelationen auf (siehe Tab. 2).

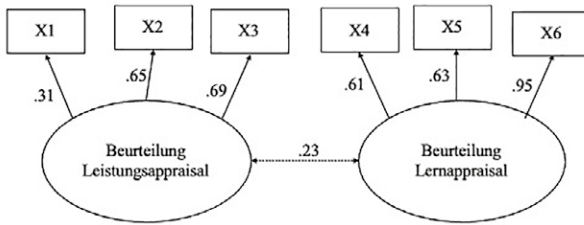


Abb. 1: Ergebnisse der KFA: Beurteilung der Überforderung der Schüler*in (Überforderungs-Appraisal) (eigene Abbildung)

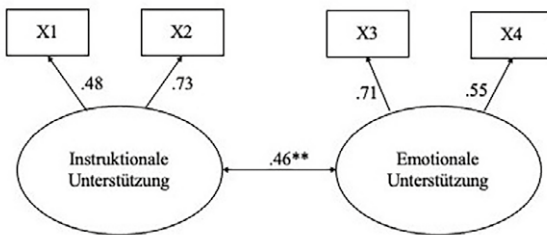


Abb. 2: Ergebnisse der KFA: Lehrkraftverhalten bei Überforderung von Schüler*in (eigene Abbildung)

Anmerkungen: X1 und X2 sind Parcels aus jeweils 3 Items zur instruktionalen Unterstützung.

Tab. 2: Deskriptive Statistiken und bivariate Korrelationen von Teil 1 des DECCS-T-Fragebogens

Dimension und dazugehörige Variablen	1	2	3	4	M (SD)
Diagnose Überforderung Schüler*in					
1. Leistungsappraisal	-				3.42 (0.44)
2. Lernappraisal	0.26***	-			2.90 (0.61)
Lehrkraftverhalten					
3. Instruktionale Unterstützung	0.15*	0.19**			2.96 (0.54)
4. Emotionale Unterstützung	0.13*	0.25***	0.30***	-	3.12 (0.64)

Anmerkungen: Da die Daten zu den Variablen nicht normalverteilt sind, wurde Spearman's ρ kalkuliert. * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$

4.2 Teil II des DECCS-T

Für *Teil II* zeigten die Analysen eine eindimensionale Faktorenstruktur für positive Emotionen bei aggressivem Verhalten nach Ergebnisfreude, für negative Emotionen bei aggressivem Verhalten nach Ergebnisfreude sowie für negative

Emotionen bei aggressivem Verhalten nach Ärger der Schüler*innen, die jeweils durch konfirmatorische Faktorenanalysen mit guter Modellpassung ($CFI = .97$, $SRMR = .02-.06$) und guten Reliabilitäten ($\alpha = .75-.78$) bestätigt wurden. Faktorenanalysen zu positiven Emotionen der Lehrkräfte zur zweiten Frage (aggressives Verhalten bei Ärger der Schüler*innen) konnten aufgrund zu weniger Nennungen nicht berechnet werden (siehe Tab. 3).

Tab. 3: Deskriptive Statistiken zu Emotionen der Lehrkräfte bei aggressivem Verhalten der Schüler*innen

1. Frage – Aggressives Verhalten bei Ergebnisfreude der Schüler*innen: „Wenn Schüler*innen Ergebnisfreude (z. B. sehr gutes Ergebnis in Test) empfinden und diese über aggressives Verhalten (z. B. Schreien etc.) äußern, wie fühlen Sie sich als Lehrkraft dann?“		
	N	M (SD)
Positive Emotionen		
Dann bin ich erleichtert.	80	2.17 (.78)
Bin ich froh/freudig.	80	2.75 (.72)
Bin ich dankbar.	80	2.08 (.79)
Empfinde ich stolz.	80	2.61 (.79)
Bin ich zufrieden.	80	2.99 (.67)
Negative Emotionen		
Fühle ich mich hilflos.	98	1.65 (.71)
Dann bin ich frustriert	98	1.85 (.79)
Empfinde ich (Selbst)-Mitleid.	98	1.32 (.53)
Fühle ich mich überfordert.	98	1.53 (.69)
Fühle ich mich gestresst.	98	2.43 (.90)
2. Frage – Aggressives Verhalten bei Ärger der Schüler*innen: „Wenn Schüler*innen Ärger empfinden und diesen über aggressives Verhalten (z. B. Schreien, Weinen etc.) äußern, wie fühlen Sie sich als Lehrkraft dann konkret?“		
Negative Emotionen		
Fühle ich mich hilflos.	191	2.06 (.76)
Dann bin ich frustriert	191	2.16 (.85)
Empfinde ich (Selbst)-Mitleid. ¹⁾	191	1.74 (.82)
Fühle ich mich überfordert.	191	1.94 (.82)
Fühle ich mich gestresst.	191	2.65 (.79)

Anmerkungen: Teilnehmende beantworteten nur Fragen zur für das jeweilige Szenario berichteten emotionalen Valenz (positiv vs. negativ). Die Antworten werden auf einer 4-stufigen Likert-Skala gegeben („stimmt“ (4) – „stimmt eher“ – „stimmt eher nicht“ – „stimmt gar nicht“ (1)). ¹⁾ Faktorladung von Selbstmitleid war in der EFA $< .40$, sodass dieses aus dem Faktor Negative Emotion der Lehrkraft bei aggressivem Verhalten bei Ärger der Schüler*innen ausgeschlossen wurde. Positive Emotionen sind nicht dargestellt, da diese nur von $n = 5$ genannt wurden.

5 Diskussion der Befunde

Mit der vorliegenden Studie wurde der DECCS-T entwickelt und erstvalidiert. Die Ergebnisse zeigen, anders als im Schüler*innenfragebogen (Schlesier et al., 2023), eine situationsspezifische Beurteilung von Überforderung, aber konsistente handlungsbezogene Dimensionen instruktionaler und emotionaler Unterstützung. In Teil 2 zeigt sich, dass Lehrkräfte bei aggressivem Verhalten von Schüler*innen infolge von Ergebnisfreude eher positive Emotionen berichten, während bei aggressivem Verhalten im Kontext von Ärger überwiegend negative Emotionen wie Stress, Frustration und Hilflosigkeit dominieren (siehe Tab. 3). Limitationen betreffen insbesondere die dichotome Emotionserfassung und die Stichprobengröße; zukünftige Studien sollten den Fragebogen um Situationen (z. B. Sitzkreis, Gruppenarbeitssituation etc.), Akteur*innen (z. B. Integration Peers; Praetorius & Gräsel, 2021) und weitere Diagnosekompetenzdimensionen (z. B. Klassenführung) erweitern sowie den Fragebogen längsschnittlich prüfen und normieren.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-53). Waxmann.
- Moser Opitz, E. (2022). Diagnostisches und didaktisches Handeln verbinden: Entwicklung eines Prozessmodells auf der Grundlage von Erkenntnissen aus der pädagogischen Diagnostik und der Förderdiagnostik. *Journal Für Mathematik-Didaktik*, 43(1), 205-230. <https://doi.org/10.1007/s13138-022-00201-1>
- Praetorius, A.-K. & Gräsel, C. (2021). Noch immer auf der Suche nach dem heiligen Gral: Wie generisch oder fachspezifisch sind Dimensionen der Unterrichtsqualität? *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 167-188. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00119-6>
- Schlesier, J. (2020). *Lern- und Leistungsemotionen, Emotionsregulation und Lehrkraft-Schulkind-Interaktion: Ein integratives Modell* (1st ed.). Klinkhardt.
- Schlesier, J., Raufelder, D. & Moschner, B. (2023). Construction and initial validation of the DECCS Questionnaire to assess how students deal with emotionally challenging classroom situations (grades 4-7). *The Journal of Early Adolescence*, 44(2), 141-170. <https://doi.org/10.1177/02724316231162307>
- Schlesier, J., Raufelder, D., Ohmes, L. & Moschner, B. (2024). How do primary and early secondary school students report dealing with positive and negative achievement emotions in class? A mixed-methods approach. *Education Sciences*, 14(6), 582. <https://doi.org/10.3390/educsci14060582>

Autorinnen

Schlesier, Juliane, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-1873-2520

Bergische Universität Wuppertal, Professorin für Grundschulpädagogische Forschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sozio-emotionale Prozesse im Kontext Grundschule, Transitionen, Lehrkräfteprofessionalisierung

schlesier@uni-wuppertal.de

Raufelder, Diana, Prof. Dr. Dr.

ORCID: 0000-0003-2977-4459

Universität Greifswald, Inhaberin des Lehrstuhls für Schulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sozio-emotionale Prozesse im Kontext Sekundarschule

diana.raufelder@uni-greifswald.de

4 Professionalisierung von Lehr- und Fachkräften

- 4.1 Professionalisierung im Studium,
Berufseinstieg und Schuldienst**
- 4.2 Professionalisierung in digitalen,
simulationsbasierten und reflexiven
Lernräumen**
- 4.3 Professionalisierung im Kontext von
Schulentwicklung und Transformation**

Was macht eine gute Grundschule aus? Vorstellungen von Lehramtsstudierenden im Studienverlauf

Abstract

Der Beitrag geht der Frage nach, welche Vorstellungen Lehramtsstudierende zu „guter“ Grundschule haben. Auf Basis einer Paper-and-Pencil-Befragung konnten sechs Hauptkategorien identifiziert werden, denen Bedeutung zugemessen wird: Rahmenbedingungen, Schul- und Klassenklima, Unterricht, Lernen, Interaktion sowie das einzelne Kind. Die Unterkategorien Inklusion, individuelle Förderung und eine wertschätzende Lernatmosphäre werden dabei besonders betont. Sichtweisen und Schwerpunktsetzungen verändern sich im Studienverlauf kaum, werden allerdings differenzierter. Insgesamt zeigen sich deutlich normativ gerahmte und stark subjektorientierte Vorstellung von Grundschule, die weniger als institutionell regulierter Leistungsraum denn als sozialer, entwicklungsbezogener Möglichkeitsraum konstruiert wird.

Keywords: Vorstellungen von Lehramtsstudierenden, „gute“ Grundschule, Schulqualität, studentische Professionalisierung

1 Einleitung

Lehramtsstudierende beginnen ihr Studium mit vielfältigen, oftmals durch ihre eigene Schulbiografie geprägten Vorstellungen, die sowohl ihr Bild einer „guten“ Schule als auch ihre professionelle Entwicklung beeinflussen (Idel et al., 2021). Vorstellungen werden dabei als mentales und affektives Konstrukt betrachtet, das das eigene Denken, Handeln und die Interaktion mit anderen auf ganz bestimmte Weise reguliert (Mayerl, 2009). Professionalisierungsprozesse im Rahmen des Studiums setzen bestenfalls an den Vorstellungen, subjektiven Theorien und „beliefs“ der Studierenden an (Pajares, 1992) und versuchen, über hochschuldidaktische Formate zu deren Weiterentwicklung beizutragen (Baar & Thünemann, 2022). Während Erwartungen von Lehramtsstudierenden an Studium (z. B. Wagener et al., 2019) und Lehrberuf (z. B. Kleeberg-Niepage et al., 2024) sowie Überzeugungen zu Einzelaspekten schulischer Bildung – wie Inklusion (z. B. Moser et al., 2014), Partizipation (z. B. Cejvan & Martschinke, 2024), Digitalisierung (z. B. Kulcke, 2023) oder fachbezogenem Unterricht (z. B. Ingernerf et al., 2025) – vielfach unter-

sucht wurden, liegen zu allgemeineren Vorstellungen von „guter“ (Grund-)Schule bislang nur wenige, eher explorative Erkenntnisse vor (z. B. Beer et al., 2017).

Der Begriff der „guten“ (Grund-)Schule ist dabei überwiegend normativ geprägt: So beschreibt etwa der Grundschulverband die „zukunftsfähige Grundschule“ (GSV, 2019) als Ort allseitiger Bildung, der Leistungen würdigt und fördert, Lebens- und Lernfreude ermöglicht, demokratisch organisiert ist, individuelles und gemeinsames Lernen verbindet und allen Kindern offensteht. In den Rahmenplänen der Bundesländer zur Schulqualität wird diese als wissenschaftlich fundierte Unterrichts- und Schulpraxis verstanden, „die die Entwicklung fachspezifischer, personaler und sozialer Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler fördert und so insgesamt die soziale, kulturelle und ökonomische Teilhabe in einer demokratischen Gesellschaft und lebenslanges Lernen unterstützt“ (Wenger et al., 2022, S. 1032).

Vor diesem Hintergrund fragt der Beitrag danach, welche Vorstellungen Grundschulstudierende von „guter“ Grundschule haben und wie sich diese im Studienverlauf verändern. Nach einer knappen Skizze des Studiendesigns werden zentrale Ergebnisse dargestellt und diskutiert.

2 Design der Studie

Grundlage des Beitrags ist eine *Paper-and-Pencil*-Befragung mit drei offenen Fragen, die im Wintersemester 2025/26 mit Studienanfänger*innen in der ersten Studienwoche ($n = 139$) sowie mit Studierenden im 4. Fachsemester ($n = 70$) an der Universität Bremen durchgeführt wurde. Die Fragen bezogen sich auf die Utopie einer „guten“ Grundschule, die eigene Rolle, die sich bei der Realisierung einer solchen zugeschrieben wird, sowie auf die Erwartungen an das Studium, das hierzu befähigen soll. Die Auswertung erfolgte mittels einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring, 2022). Haupt- und Unterkategorien wurden konsequent induktiv und kontinuierlich am Datenmaterial angepasst entwickelt. Im Fokus dieses Beitrags stehen die Vorstellungen der Studierenden von „guter“ Grundschule.

3 Zentrale Ergebnisse

Aus dem Datenmaterial konnten sechs Hauptkategorien herausgearbeitet werden: (1) Rahmenbedingungen, (2) Schul- und Klassenklima, (3) Unterricht, (4) Lernen, (5) Interaktion und (6) das einzelne Kind. Diese lassen sich weiter ausdifferenzieren (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Eruierte Haupt- und Unterkategorien (eigene Darstellung)

Hauptkategorien	Unterkategorien
Rahmenbedingungen	Grundsätzliche Prämissen; Pädagogische Konzepte; Ressourcen/Ausstattung; Organisation des Schulalltags; Administrative Vorgaben
Schul- und Klassenklima	Sich wohlfühlen; Schutzraum/Safe Space; Spaß; Kein Druck; Keine Angst
Unterricht	Schüler*innen im Fokus; Methoden im Fokus; Wissen im Fokus
Lernen	Stärkenorientierung; Lernfreude; Lernmethoden; Gemeinsames Lernen
Interaktion	Beteiligte Akteur*innen; Beziehungsgestaltung
Das einzelne Kind	Individuelle Förderung; Entfaltung der Persönlichkeit

Die Hauptkategorie *Rahmenbedingungen* weist eine hohe thematische Breite auf. Besonders häufig werden strukturelle Voraussetzungen wie Inklusion, ausreichendes Lehrpersonal und kleine Klassen betont. Organisationale und personelle Ressourcen werden damit als zentrale Gelingensbedingungen markiert. Das *Schul- und Klassenklima* wird primär über subjektives Wohlbefinden definiert. Schutzraumkonzepte beziehen sich explizit auf Diskriminierungsschutz, insbesondere in Bezug auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit. Druck- und Angstfreiheit erscheinen als implizite Kritik wahrgenommener schulischer Praxis. *Unterricht* wird überwiegend kindzentriert konzipiert, wobei Individualisierung und die Unterstützung vulnerabler Schüler*innen im Vordergrund stehen. Wissensvermittlung besitzt demgegenüber eine nachgeordnete Bedeutung. *Lernen* wird als aktive Handlung gefasst und ressourcenorientiert gedacht. Im Zentrum stehen individuelle Potenzialentfaltung sowie kooperative Lernprozesse. Im Rahmen der Hauptkategorie *Interaktion* wird die Beziehungsqualität zwischen den am Schulleben Beteiligten hervorgehoben. Respekt, Akzeptanz und Fairness überwiegen als normative Leitprinzipien gegenüber allgemeineren Vorstellungen von Gemeinschaft. Schließlich wird *das einzelne Kind* explizit als autonomes Subjekt adressiert. Individuelle Förderung stellt die dominante Unterkategorie dar und verweist auf ein stark individualisiertes Bildungsverständnis.

Die Ausführungen der fortgeschrittenen Studierenden unterscheiden sich thematisch kaum von jenen der Studienanfänger*innen, erscheinen jedoch differenzierter. Begriffe wie Chancengleichheit werden nun inhaltlich präzisiert und stärker mit anderen Aspekten verknüpft. Gleichzeitig gewinnt der Begriff der ‚Gemeinschaft‘ an Bedeutung, wodurch sich der Fokus von einer isolierten Betrachtung des einzelnen Kindes hin zu dessen Position innerhalb des Klassenverbands verschiebt.

4 Diskussion

Die Studie zeigt insgesamt eine normativ gerahmte und stark subjektorientierte Vorstellung von Grundschule. Sie wird weniger als institutionell regulierter Leistungsraum denn als sozialer, relationaler und entwicklungsbezogener Möglichkeitsraum konstruiert. Auffällig ist die Verschränkung eines strukturellen Gerechtigkeitsdiskurses mit einem ausgeprägt affektiven Verständnis schulischer Praxis, in dem Wohlbefinden, Schutz und Angstfreiheit zentrale Leitmotive darstellen. Auf didaktischer Ebene dominiert das Subjektparadigma: Unterricht wird primär von den Bedürfnissen, Interessen und Potenzialen des einzelnen Kindes her gedacht. Individualisierung fungiert dabei als Leitfigur, während Wissensvermittlung deutlich in den Hintergrund tritt. Damit findet eine Priorisierung von Entwicklungs- und Beziehungsdimensionen gegenüber inhaltsbezogenen Bildungszielen statt. Im Bereich des Lernens zeigt sich ebenfalls eine ressourcenorientierte, dabei konstruktivistische Perspektive. Lernen wird als aktive, selbsttätige Praxis konzipiert, die Stärken, Lernfreude und – insbesondere im späteren Studienverlauf – kooperative Prozesse fokussiert. Leistungsbezogene Aspekte bleiben demgegenüber weitgehend unartikuliert.

Insgesamt lassen sich die rekonstruierten Vorstellungen von Grundschule als relational, subjektzentriert und ethisch-normativ fundiert beschreiben. Gleichzeitig verweist die Negation von Druck, Angst und Diskriminierung auf eine eher defizitorientierte Wahrnehmung gegenwärtiger Schulpraxis. Die Vorstellungen können somit nicht nur als Idealentwürfe, sondern auch als Kritik bestehender schulischer Strukturen gelesen werden. Zwischen institutioneller Leistungslogik und subjektorientiertem Bildungsanspruch wird „gute“ Grundschule deutlich zugunsten eines relationalen, schützenden und individualisierenden Verständnisses entworfen. Dies verweist auf eine normative Rezentrierung des Kindes als pädagogisches Bezugssubjekt. Differenz erscheint damit vor allem als Förderauftrag und weniger als Ausdruck gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse: Eine idealistische, teils harmonisierende Schulutopie wird sichtbar, die Spannungen eher über pädagogische Haltung und individualpädagogische Praxis als über strukturelle Transformation zu lösen sucht.

Die Ergebnisse können aus hochschuldidaktischer Perspektive Anlass bieten, Lerngelegenheiten zu schaffen, in denen Studierende ihre zuweilen normativ idealisierten Entwürfe von Schule mit strukturellen Realitäten – etwa gesamtgesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsstrukturen, Selektionslogik oder Ressourcenknappheit – systematisch in Beziehung setzen. Zwar deckt sich das in der Befragung deutlich gewordene Leitbild der Individualisierung bspw. mit den Ansprüchen des Grundschulverbandes an eine zukunftsfähige Grundschule (s. o.), dennoch, sollten strukturelle Ungleichheitsverhältnisse stärker in den Blick gerückt werden, um Differenz gerade im Kontext von Inklusion und Diskriminierung auch als gesellschaftlich produzierte Kategorie zu reflektieren. Die in den studentischen Aussagen deutlich zutage tretende marginalisierte Bedeutung von Wissensvermittlung kann Anlass sein, das Spannungsverhältnis zwischen Bezie-

hungsarbeit, Entwicklungsbegleitung und fachlich-systematischer Wissensvermittlung zu bearbeiten und dabei deutlich zu machen, dass professionelles Handeln die Integration aller Dimensionen verlangt (Hericks et al., 2020). Schließlich kann die Kritik an der (vermeintlich) bestehenden Schulpraxis produktiv in Form von Fallarbeit oder forschendem Studieren (Reinmann, 2015) aufgegriffen werden, um die Spannung zwischen Ideal, Struktur und Praxis als Motor studentischer Professionalisierung zu nutzen.

Literatur

- Baar, R. & Thünemann, S. (2022). Zwischen Wissensdurst und Selbstvergewisserung: Forschendes Studieren diversitätssensibel gestalten. In E. Gläser, J. Poschmann, P. Büker & S. Müller (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis* (S. 37–43). Klinkhardt.
- Beer, G., Beer, R., Humer, R. & Müller, V. (2017). Schule im Kopf: Vorstellungen über Schule aus Perspektive von Kindern, Eltern und zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern. Eine explorative, qualitativ-quantitative Studie zu subjektiven Konzepten von Schule. *Open Online Journal for Research and Education*. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/343/439>
- Cejvan, S. & Martschinke, S. (2024). Mitbestimmung von Kindern im Unterricht der Grundschule. Präkonzepte von Grundschullehramtsstudierenden. In A. Flügel, A. Gruhn, I. Landrock, J. Lange, B. Müller-Naendrup, J. Wiesemann, P. Büker & A. Rank (Hrsg.), *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded* (S. 529–534). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:31353>
- Grundschulverband (GSV) (2019). *Kinder lernen Zukunft. Anforderungen an eine zukunftsfähige Grundschule*. https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2019/09/GSV_Anforderungen_Mailing.pdf
- Hericks, U., Keller-Schneider, M., Meseth, W. & Rauschenberg, A. (Hrsg.). (2020). *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. Klinkhardt.
- Idel, T.-S., Schütz, A. & Thünemann, S. (2021). Professionalität im Handlungsfeld Schule. In J. Dinkelacker, K.-U. Hugger, T.-S. Idel, A. Schütz & S. Thünemann (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung* (S. 13–82). Barbara Budrich.
- Ingenerf, J., Janzon, L. & Kozinowski, J. (2025). Deutungsmuster, Überzeugungen, Perspektiven – Erforschung subjektiver Zugänge von (künftigen) Lehrkräften zur Orthographie(didaktik). In I. Zachow, J. Heins, S. Böse, K. Hauenschild & U. Schütte (Hrsg.), *Konzepte der Professionalisierungsforschung im Dialog: Theoretische und empirische Perspektiven für die Lehrkräftebildung* (S. 121–139). Klinkhardt.
- Kleeberg-Niepage, A., Degen, J. L., Fischer, T., Förster, M. & Perzy, A. (2024). „Meine Traumvorstellung wäre es natürlich, der coole, lockere, lässige Lehrer zu sein“: Subjektive Perspektiven von Lehramtsstudierenden auf den Lehrer*innenberuf. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 17(1), 44–59. <https://doi.org/10.62350/RSJK9950>
- Kulcke, G. (2023). Vorstellungen von Lehramtsstudent*innen über den Umgang mit digitalen Medien in der Grundschule. *LBZM – Online-Magazin des Interdisziplinären Zentrums für Medienpädagogik und Medienforschung an der PH Ludwigsburg*. <https://doi.org/10.21240/lbzm/23/14>
- Mayerl, J. (2009). *Kognitive Grundlagen sozialen Verhaltens*. VS.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Beltz.
- Moser, V., Kuhl, J., Redlich, H. & Schäfer, L. (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 661–678.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.

- Reinmann, G. (2015). Heterogenität und forschendes Lernen: Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen. In B. Klages, M. Bonillo, S. Reinders & A. Bohmeyer (Hrsg.), *Gestaltungsräume Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 121–137). Barbara Budrich.
- Wagener, U., Reimer, M., Lüschen, I., Schlesier, J. & Moschner, B. (2019). „Krass lehramtsbezogen“ – Lehramtsstudierende wünschen sich mehr Kohärenz in ihrem Studium. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2(1), 210–226. <https://doi.org/10.4119/hlz-2488>
- Wenger, M., Gärtner, H. & Brunner, M. (2022). Wie verändert sich die Unterrichts- und Schulqualität, die Leistung und die Schülerzusammensetzung nach der Schulinspektionsdiagnose „erheblicher Entwicklungsbedarf“? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(4), 1031–1058. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01066-3>

Autor

Baar, Robert, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0001-7484-4984

Universität Bremen, Professor für Elementar- und Grundschulpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Diversitätssensibler Unterricht,
Professionalisierung von Lehrkräften, Schule und Geschlecht
baar@uni-bremen.de

Professionalisierung im Grundschullehramtsstudium durch Forschendes Lernen in den Bildungswissenschaften: Eine explorative Annäherung an die Studierendenperspektive

Abstract

Die explorative Studie untersucht, wie Studierende des Grundschullehramts erste Auseinandersetzungen mit Forschendem Lernen (FL) in bildungswissenschaftlichen Seminaren im Hinblick auf ihre Professionalisierung wahrnehmen. Am Beispiel des Projekts ‚WEGE in die Grundschule‘ zur Kinderperspektive auf Übergänge werden Freitextdaten aus Lehrevaluationen qualitativ inhaltsanalytisch betrachtet ($n = 350$). Die Ergebnisse zeigen, dass Praxisbezug und eigenständige Forschungsanteile als gewinnbringend beschrieben werden. Zugleich werden strukturelle Herausforderungen benannt. Die Befunde sind als erste Annäherung zu verstehen und liefern Hinweise für weiterführende Forschungsanlässe.

Keywords: Forschendes Lernen, Grundschullehramt, Professionalisierung, Übergang Kita-Grundschule

1 Einleitung

Die Grundschule versteht sich als erste gemeinsame Schule für alle Kinder und als Ort für grundlegende Bildung. Insbesondere an der Schnittstelle zwischen Kita und Grundschule erfordert die Gestaltung anschlussfähiger Entwicklungs- und Bildungsprozesse spezifische Kompetenzen von Lehrkräften (Miller, 2022). Zur Sicherung von Mindeststandards und zur Reduktion von Bildungsbenachteiligungen rücken Fragen zur Diagnostik und individuellen Förderung *im Schulanfang* in den Fokus (Mammes & Rotter, 2022), die auch die Bedeutung anschlussfähiger Übergänge implizieren (Streffer, 2020).

Für die universitäre Lehrer*innenbildung ergibt sich daraus die Notwendigkeit, Studierende in der Entwicklung entsprechender Kompetenzen zu unterstützen. Dabei gewinnt das Forschende Lernen (FL) als hochschuldidaktisches Prinzip an Bedeutung, um reflexive Auseinandersetzungen mit dem eigenen Professionalisierungsprozess anzubahnen (Fichten, 2010).

An der Universität Münster greift das bildungswissenschaftliche Modul ‚Elementarbildung‘ im Bachelorstudium diesen Anspruch auf. Folglich lässt sich die Frage formulieren, wie Studierende des Grundschullehramts erste Auseinandersetzungen mit Elementen des FL im Projekt ‚WEGE in die Grundschule‘ (Wissen, Erwartungen und Gefühle von Kindern im Elementarbereich im Übergang *in die Grundschule*) wahrnehmen und welche Bedeutungszuschreibungen sich hinsichtlich ihres Professionalisierungserlebens identifizieren lassen. Ziel der vorliegenden qualitativen Studie ist es, erste Einsichten in subjektive Deutungen und wahrgenommene Relevanzen hinsichtlich des Forschenden Lernens sowie zu seminar-spezifischen Inhalten aus Studierendenperspektive zu gewinnen.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Anschlussfähigkeit als professionelles Handlungsfeld

Mit ihrem Gründungsanspruch muss sich Grundschule stets mit verändernden Aufwuchsbedingungen von Kindern auseinandersetzen und ihnen zugleich innerhalb kurzer Zeit Grundlagen für erfolgreiches weiterführendes Lernen und gesellschaftliche Teilhabe vermitteln (Miller, 2022). Zudem hat sich das Verständnis der Grundschule als Beginn der Allgemeinbildung gewandelt, da frühkindliche Bildungsprozesse stärker berücksichtigt werden: Kinder befinden sich in der Kontinuität bereits begonnener Bildungsprozesse (Hanke, 2019). In diesem Sinne kommt dem Schulanfang eine besondere Bedeutung zu.

Die Frage nach Bedingungen eines individuell erfolgreichen Schulanfangs münden im begrifflichen Konstrukt der *Anschlussfähigkeit als Entwicklungsaufgabe* auf zwei Ebenen (Streffer, 2020): Der Fokus liegt auf Kindern in ihren eigenen Entwicklungs- und Bildungsprozessen im Übergang sowie auf der institutionellen Anschlussfähigkeit als ko-konstruktive Entwicklungsaufgabe.

Daraus leiten sich folgende Handlungsfelder für Grundschullehrkräfte ab: (1) Ein kindgerechtes Lernumfeld zu gestalten, unterstützt schulisches Wohlbefinden (Hascher, 2004) und begünstigt Transitionsprozesse. (2) Das Anknüpfen an Entwicklungs- und Bildungsprozesse bedarf der Diagnostik von Vorläuferfähigkeiten, der Lernprozessdiagnostik und individueller Förderung (Hanke, 2019). (3) Schließlich erfordert Anschlussfähigkeit ebenso ein Aufeinander-Beziehen der pädagogischen Arbeit und die Kooperation beteiligter Akteur*innen (Streffer, 2020).

2.2 Implikationen für das Forschende Lernen

Eine frühzeitige Auseinandersetzung mit *interinstitutionellen Schnittstellenthemen* im Studium kann dazu beitragen, Lehrkräfte auf den Umgang mit Herausforderungen in der Praxis vorzubereiten. Jedoch deutet sich an, dass sowohl die Qualität als auch die Intensität und die Häufigkeit der Kontakte von Lehramtsstudierenden in der universitären Ausbildungsphase eher gering einzuschätzen sind, da „viele Themen des Übergangs nicht als relevant für die Arbeit als GrundschullehrerIn

gesehen werden“ (Henkel & Neuß, 2015, S. 30). Daraus lässt sich ableiten, Studierende an diese im Sinne angeleiteter Reflexionsräume heranzuführen:

Im Falle von (angehenden) Grundschullehrkräften richten sich diese Reflexionen z. B. auf die eigenen Vorstellungen von Kindheit oder auf die Ausgestaltung der Beziehung zu den Schüler*innen [...]. Diese Fähigkeit, das eigene Handeln im schulischen Kontext quasi von außen zu beobachten und zu reflektieren, bildet überhaupt erst den Ausgangspunkt für eine kritische Überprüfung und eine sich daran anschließende mögliche Transformation (Mammes & Rotter, 2022).

FL wird als Ansatz einer qualitativ-hochwertigen Hochschullehre für die Lehrkräftebildung diskutiert. Studierende setzen sich als aktiv Forschende mit authentischen Themen ihrer beruflichen Wirklichkeit auseinander (Herzmann & Liegmann, 2024) und lernen, eine forschend-reflektierte Grundhaltung zu entwickeln (Fichten & Weyland, 2025), die sich „unter dem Handlungsdruck der späteren Berufspraxis nur bedingt etablieren kann“ (Fichten, 2010, S. 141).

Neben dem FL in Praxisphasen rücken bildungswissenschaftliche Seminare mit Praxiseinblicken in den Blick. Durch sie können Studierende thematisch fokussiert und gezielt an professionsbezogene Handlungsfelder herangeführt werden.

In Studien zeigt sich, dass die Nutzung von Angeboten zum FL in der Lehrkräftebildung stark von individuellen Merkmalen Studierender abhängt, wie Belastungserleben, dem Nutzen einer Praxisphase oder der Anstrengungsbereitschaft, da „es Studierende gibt, die von forschenden Lerngelegenheiten schwerer ansprechbar sind“ (Altrichter et al., 2023, S. 45). Überdies fehlen empirische Befunde zur nachhaltigen Wirkung in spezifischen Handlungsfeldern (Herzmann & Liegmann, 2024).

3 WEGE-Projekt als Verzahnung von Studienphasen

Im Rahmen des Projekts ‚WEGE in die Grundschule‘ (Hein & Streffer, 2018) setzen sich Studierende qualitativ-forschend mit der Kinderperspektive in Kita und Grundschule auseinander. Ein wichtiger Aspekt ist die eigenständige Durchführung und Auswertung von Interviews nach einer inhaltlichen und methodischen Vorbereitung. Diese können im Rahmen einer empirischen Hausarbeit als fundierte Auseinandersetzung mit einer zuvor entwickelten eigenen Fragestellung analysiert und hinsichtlich professionsbezogener Implikationen diskutiert werden. Durch seine Verortung im Bachelorstudium übernimmt das Modul auch eine propädeutische Funktion für qualitative Bachelor- oder Masterarbeiten oder Studien im Praxissemester des bildungswissenschaftlichen Masterstudiums. Auch, wenn die Verknüpfungsmöglichkeiten verschiedener Stationen des FL für Studierende fakultativ sind, stellen sie ein spirallcurriculares Strukturangebot für Studierende dar, das sie für den eigenen Professionalisierungsprozess nutzen können. So können in einem langfristigen und intensiven Austausch mit Lehrenden bedeutsam wahrgenommene Fragestellungen weiterentwickelt und zunehmend eigenständig vertieft werden (Fichten & Weyland, 2025).

4 Empirie: Erste Einblicke in die Perspektive von Studierenden

4.1 Forschungsdesign

Zur Annäherung an die Studierendenperspektive wird erörtert, inwieweit Seminare im Grundschullehramt mit Pflichtanteilen zum FL insgesamt wahrgenommen und bewertet werden. Es werden Freitextrückmeldungen aus allgemeinen Lehr-evaluationen herangezogen, die mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2024) ausgewertet werden. Einbezogen werden 350 Einzelevaluationen seit Beginn des WEGE-Projekts. Von durchschnittlich 40 Studierenden pro Seminar ($SD = 9$) beträgt die Rückmeldequote durchschnittlich 40,7 % ($SD = 13,5$ %). Die Datengrundlage erlaubt somit lediglich einen explorativen Zugang zu subjektiven Einschätzungen im Kontext von Seminaren mit FL.

4.2 Ausgewählte Ergebnisse

Der *Praxisbezug* wird von den Studierenden positiv betont, sowohl durch Beispiele im Seminar als auch durch eigenständig durchgeführte Interviews. Der Perspektivwechsel wird als besonders gewinnbringend erlebt. Zudem wird die Einschlägigkeit des schulformspezifischen Moduls positiv unterstrichen:

„Es wurde [...] nur auf Grundschullehramt eingegangen, dadurch konnten wir in dem Seminar auch auf einem ‚höheren‘ Niveau diskutieren.“

Besonders positiv und fachlich bereichernd bewertet werden Einblicke in die Kinderperspektive. Die hohe berufliche Spezifität wird dabei auch als Beitrag zum höheren Wohlbefinden in den Seminaren wahrgenommen:

„Ich fand die Inhalte sehr interessant. [...] Generell fand ich die Atmosphäre im Seminar sehr angenehm und ich konnte viel mitnehmen.“

Die Seminare werden als abwechslungsreich beschrieben. Rückmeldungen zur Leistungsanforderungen sind bis auf einzelne Optimierungshinweise überwiegend positiv. Die *Durchführung von FL* durch Interviews wird als gute Vorbereitung wahrgenommen:

„Kinderinterviews als Studienleistung [sind] hilfreich, um sich zum Beispiel für Abschlussarbeiten zu erproben.“

Studierende fühlten sich durch methodische Vorbereitungen in die Lage versetzt, die geforderten Leistungen angemessen zu erbringen. insbesondere in der Unterstützung zur Interviewdurchführung. Kritisch angemerkt wird vor allem der Wunsch zur engeren Anleitung der Auswertung der Interviewdaten.

In der *Wahrnehmung der eigenen Professionalisierungsprozesse* beschreiben Studierende, dass ihnen die Wichtigkeit der Themen nicht bewusst war. Die Themenfelder werden bislang als wenig repräsentiert beschrieben:

„Insbesondere die Interviews mit den Kindern fand ich sehr aufschlussreich [...]. Das Seminar hat [...] mir gezeigt, wie wichtig der Übergang von Kita zur Grundschule ist.“

Wissenschaftsbasierte Inhalte mit Praxis zu verknüpfen, wird auch im Sinne einer Höherbewertung von Theorie deutlich: „Auch, dass in diesem Seminar tatsächlich nützliche Themen rund um Grundschule behandelt wurden.“ Insgesamt zeichnen die Rückmeldungen Reflexionsimpulse zur Schärfung der eigenen beruflichen Perspektive durch das FL, was auch mit einem gesteigerten Interesse einhergeht, sich weiterführend mit den Modulthemen zu befassen.

4.3 Diskussion

Erkenntnisse können lediglich als Hinweismarkierungen auf die Bedeutsamkeit des FL für die Grundschullehrkräftebildung gedeutet werden. Dennoch wird deutlich, dass sowohl Praxisbezug als auch FL zur intensiveren Auseinandersetzung und höherem Interesse an Übergangsthemen beitragen können. Die Authentizität der Praxis erscheint wesentlich für ein stärkeres Engagement der Studierenden zu sein. Gleichwohl ist die Aussagekraft dieser ersten Annäherung limitiert, da sie nicht FL-spezifisch differenzierbar ist. Zum Zeitpunkt der Evaluationen am Vorlesungsende ist zudem davon auszugehen, dass eher engagiertere Studierende anwesend sind. Ebenso wird nicht erfasst, inwieweit Vorerfahrungen im FL gegeben sind.

5 Fazit

FL kann die Sensibilisierung insbesondere für solche Handlungsfelder professioneller Lehrkräftekompetenz unterstützen, die sich in Praxisphasen per se nicht ‚offenbaren‘. Es setzt allerdings auch voraus, dass Lehre didaktisch so gestaltet ist, dass sie die Bedeutung frühkindlicher Entwicklungs- und Bildungsprozesse vermittelt, um die Bereitschaft der Studierenden zum FL zu fördern. Ein großes Problem kann darin bestehen, eine ‚forschungsferne‘ Studierendengruppe (Altrichter et al., 2023) zu erreichen.

Weiterführend gilt es, einen spiralcurricularen Aufbau von FL zu betrachten: Inwiefern ist damit die Wahrnehmung von Studienprojekten im Praxissemester zu fördern? Eine systematische Auseinandersetzung mit dieser Frage kann nachhaltig einen Beitrag für die Lehrkräftebildung leisten.

Literatur

- Altrichter, H., Weber, C., Soukup-Altrichter, K. & Reitinger, J. (2023). Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden. In J.-H. Hinzke & M. Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen: Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge* (S. 27–49). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:28317>
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik: Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 127–182). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2_6
- Fichten, W. & Weyland, U. (2025). Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (2. Aufl., S. 782–788). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838554730>
- Hanke, P. (2019). *Anfangsunterricht: Leben und Lernen in der Schuleingangsphase*. Beltz.

- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Waxmann.
- Hein, A. K. & Streffer, H. (2018). Forschendes Lernen für Lehramtsstudierende im Projekt „WEGE in die Grundschule“. In N. Neuber, W. Paravicini & M. Stein (Hrsg.), *Forschendes Lernen – The wider view* (S. 237–240). Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien.
- Herzmann, P. & Liegmann, A. B. (2024). Forschendes Lernen in der universitären Lehrkräftebildung: Zur Relevanz einer forschenden Bezugnahme auf Praxis. In A. Schöning, V. Schwier, G. Klewin & N. Ukley (Hrsg.), *Schulpraktische Studienelemente: Ansätze und Positionen zur Professionalisierung* (S. 89–100). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:32057>
- Henkel, J. & Neuß, N. (2015). Die Verankerung der Transitionsthematik in Studium und Ausbildung. *Frühe Bildung*, 4(1), 25–32. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000190>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz*. Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:24624>
- Mammes, I. & Rotter, C. (2022). Professionalisierung von Grundschullehrkräften in den Bildungswissenschaften – zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften: Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 143–157). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:24624>
- Miller, S. (2022). Profession und Disziplin: Spezifika und Entwicklungsperspektiven der Grundschulpädagogik. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften: Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 17–35). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:24617>
- Streffer, H. (2020). „Was brauchen Kinder?“ Anschlussfähigkeit im Übergang von der Kita in die Grundschule: Perspektiven von Fach- und Lehrkräften in kooperativen Settings. Klinkhardt.

Autor*innen

Streffer, Henrik, Dr.

Universität Münster, Studienrat im Hochschuldienst am Institut für Erziehungswissenschaft im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundschulpädagogik und -didaktik, Elementarbildung, Übergang Kita-Grundschule, Schuleingangsphase
henrik.streffer@uni-muenster.de

Hein, Anna Katharina, Dr.

Universität Münster, Akademische Oberrätin am Institut für Erziehungswissenschaft im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundschulpädagogik und -didaktik, Elementarbildung, Übergang Kita-Grundschule, Schuleingangsphase
akhein@uni-muenster.de

Fachidentität und Kooperationskompetenz im Kontext von inklusivem Sachunterricht – Studierende des Grund- und Förderschullehramtes im Vergleich

Abstract

Inklusiver Sachunterricht erfordert interprofessionelle Zusammenarbeit von Grund- und Förderschullehrkräften, wobei die Entwicklung einer inklusiven Kooperationskompetenz als eine zentrale Zieldimension gilt. Bereits Studierende erwerben unterschiedliche fachliche und didaktische Identitäten. Im Beitrag wird eine qualitative Untersuchung vorgestellt, in der die Fachidentitäten von Sachunterrichtsstudierenden des Grundschullehramts und der Sonderpädagogik verglichen wurden. Ihre Einstellungen, ihr Rollenverständnis und ihre Sicht auf Kooperation im inklusiven Sachunterricht wurden in Gruppendiskussionen erhoben. Es zeigten sich deutliche Unterschiede in Bezug auf die Fachidentitäten und auch divergierende Vorstellungen über inklusive Kooperationen. Die Befunde unterstreichen, dass Fachidentität in der Lehramtsausbildung zu berücksichtigen ist, um inklusive Team- und Unterrichtspraxis auch sachunterrichtsdidaktisch zu befördern.

Keywords: Inklusion, Fachidentität, Sachunterrichtsdidaktik, Lehramtsausbildung, inklusive Kooperationskompetenz

1 Kooperation und Umgang mit Diversität

Die Begriffe Inklusion, Diversität und ‚diversitätssensibel unterrichten‘ umschreiben bedeutende Aufgabenfelder von (Grund-)Schulen und fachlichem Unterricht. Eine reflexive Auseinandersetzung mit dem ‚Umgang mit Diversität‘ und dem ‚Anspruch von Inklusion‘ sollte, da diese zentrale Herausforderungen für (angehende) Lehrende darstellen, im Rahmen des Lehramtsstudiums integriert werden. Zu beachten ist auch, dass die Umsetzung von Inklusion und diversitätssensiblen Unterricht sich in Grundschulen auf unterschiedliche Professionen und deren Teamarbeit stützt. Insbesondere die Zusammenarbeit von Grund- und Förderschullehrenden wird als eine der zentralen Zieldimensionen des professionellen Handelns für die inklusive Kooperationskompetenz gekennzeichnet (Arndt, 2018). Die Kooperation dieser Teams wird von Urban und Lütje-Klose (2014) als wesentliche Bedingung

von inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung erkannt. Daher gilt es, bereits in der universitären Ausbildung für diese zukünftigen Teams grundlegende Strukturen und innovative Ansätze zu entwickeln, die auch empirische Begründungen inkludieren. Denn „Professionalisierung zu einer gelingenden Kooperation sollte schon in der Ausbildung von Lehrkräften ansetzen und gezielt Studierende unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge zusammenführen, um professionsspezifische Gemeinsamkeiten und Differenzen zu reflektieren“ (Urbanek & Rank, 2024, S. 244).

2 Kooperationskompetenz, inklusiver Sachunterricht und Fachidentität

Wie inklusive Kooperationskompetenz empirisch begründet in die Lehramtsausbildung zu implementieren ist, ist noch weitgehend ungeklärt. Empirische Studien über inklusiven Unterricht erhoben bislang vermehrt die Einstellungen unterschiedlicher Studierendengruppen zu Inklusion. Die Perspektive auf die eigene Fachidentität und die Sicht auf die jeweilige Rolle im kooperativen Unterricht im inklusiven (Sach-)Unterricht wurde dagegen nur bedingt untersucht. Und dies, obwohl Lehramtsstudierende bevor sie kooperativ gemeinsam unterrichten, in der ersten Phase ihrer Lehramtsausbildung überwiegend unterschiedliche universitäre Ausbildungen absolvieren, in denen sie nicht nur fachdidaktisches und fachliches Wissen erwerben, sondern auch in unterschiedliche Fachkulturen eingeführt werden. In einigen Bundesländern, wie beispielsweise Niedersachsen, wird das Studium für das Grund- bzw. Förderschullehramt nicht an allen Hochschulstandorten parallel bzw. gemeinsam angeboten. So gibt es an der Universität Hannover keine Ausbildung für das Grundschullehramt, Sonderpädagogik kann studiert werden. An der Universität Osnabrück wird das Grundschullehramtsstudium angeboten, eine Ausbildung für Förderschulen gibt es nicht. Das Studienfach Sachunterricht kann an beiden Hochschulstandorten studiert werden, jeweils für eine andere Schulform. Da davon ausgegangen werden kann, dass Studierende im Verlauf ihres Studiums nicht nur eine „Lehrer*innen-Identität“ entwickeln, sondern auch unterschiedliche (sachunterrichts-)didaktische „Fachidentitäten“ ausbilden (Becher et al., 2019), stellt sich die Frage, ob bzw. inwieweit sich die Fachidentität(en) von Sachunterrichtsstudierenden des Grundschullehramts und der Sonderpädagogik unterscheiden bzw. welche Bedeutung die Fachidentität(en) für die jeweilige Sicht auf inklusiven (Fach-)Unterricht und die gemeinsame Kooperation bzw. welche Rolle im Rahmen des Teamteachings impliziert wird. Somit ergeben sich zwei zentrale Fragen: Unterscheiden sich die Fachidentitäten von Studierenden des Grundschullehramts und der Sonderpädagogik in Bezug auf das Fach Sachunterricht? Welche Bedeutung besitzen diese Fachidentitäten für die Sichtweise auf inklusiven (Fach-)Unterricht und für die interprofessionelle Kooperation?

3 Gruppendiskussionen zur Fachidentität und Sichtweisen auf kooperatives Handeln

Im Rahmen eines Kooperationsprojektes beider Standorte wurde ein gemeinsames Seminarkonzept im Wintersemester 2024/25 durchgeführt, das an ein bereits vorab angebotenes hochschuldidaktisches Projekt anbindet (Gläser & Schomaker, 2018). Da empirische Befunde zeigen, dass Einstellungen zur Inklusion das Handeln und die multiprofessionelle Kooperation maßgeblich beeinflussen (Besa et al., 2020), wurden die Teilnehmenden quantitativ zu ihren individuellen Einstellungen, Funktionen und Rollen befragt, die den Diskurs über Gestaltungsformen, Realisierung von Inklusion und das Verständnis von Professionalisierung prägen. Mit der Prä-Post-Fragebogenerhebung ($n = 84$) konnten Unterschiede in den Einstellungen (Seifried & Heyl, 2016) und Rollenüberzeugungen (Kunter et al., 2017) beider Studierendengruppen zum inklusiven Sachunterricht ermittelt werden (Gläser et al., 2026).

Zudem wurden vier Gruppendiskussionen durchgeführt, an denen Master-Studierende des Lehramts Grundschule (Osnabrück) und des Lehramts Sonderpädagogik (Hannover) teilnahmen. Ihre subjektiven Sichtweisen auf kooperatives Handeln und ihre Einstellungen zum inklusiven Sachunterricht wurden u.a. erhoben. Die Erhebungen fanden im Rahmen eines gemeinsamen Seminars statt, in dem Studierende aus Osnabrück mit Studierenden aus Hannover jeweils zu zweit im Fach Sachunterricht in inklusiven Grundschulen hospitierten, bevor sie in diesen Zweierteams an den Gruppendiskussionen teilnahmen. Im Folgenden werden die Ergebnisse der vier Gruppendiskussionen, die mit der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurden, vorgestellt und diskutiert.

Ein zentraler Aspekt innerhalb der Gruppendiskussionen war die Thematisierung von ‚*Fachidentität und eigenem Rollenbild*‘. Dies zeigen die Ausführungen einer Studentin aus Hannover: *„Ich würde auch sagen, ich bin Sonderpädagogin oder beziehungsweise Förderschullehrerin, eigentlich sage ich nicht nur Sonderpädagogin, sondern auch, dass ich Förderschullehramt studiere und dann würde ich, bevor ich Sachunterricht sage, meine zwei verschiedenen Fachrichtungen nennen. Also bei mir jetzt GE und Sprache und dann, weil ich ja auch noch ein Fach unterrichten oder studieren muss, Sachunterricht, aber das wäre so an dritter Stelle.“* Erkennbar ist, dass die Studentin das Fach Sachunterricht nicht als zentral für ihre Ausbildung versteht. Studierende des Grundschullehramtes betonten die Fachdidaktik dagegen als ein zentrales Element ihres Studiums, sie waren teilweise sogar überrascht, dass Sachunterricht auch im Rahmen von Sonderpädagogik studiert werden kann und welche Konsequenzen dies zudem impliziert: *„...für mich war es gerade völlig befremdlich, dass das Sachunterrichtsfach auch kein reines Grundschulfach ist, dass man auch an einer Gesamtschule arbeiten kann und da frage ich mich ja auch, wenn man halt fachwissenschaftlich dann da genug drin ist, also wenn es dann irgendwie Richtung Politik geht, Chemie, Physik (...).“*

Zudem gab es Auseinandersetzungen im Verlauf der Gruppendiskussionen über die ‚*Zuständigkeit(en) im inklusiven Sachunterricht*‘. Studierende der Sonderpäda-

gogik äußerten teilweise andere Zuständigkeiten bzw. andere Rollenbilder in Bezug auf ihre fachliche Einbindung in inklusivem (Sach-)Unterricht: „(...) und ich glaube, dass da halt die Kooperation halt sehr gut ist, wenn man da noch Jemanden hat, der das Fachliche wirklich drauf hat und man dann selber sagen kann, okay ich habe ein Grundverständnis für das Fachliche, aber halt keine Tiefe und (...) wir machen dann etwas auditives mit rein und wir gucken irgendwie nochmal dass man das taktil auch vermittelt und wie man das vielleicht auch ein bisschen runterbricht, ohne das Fachliche zu verlieren.“ In einem anderen Rollen- bzw. auch Fachverständnis sehen sich dagegen die Grundschulstudierenden: „Spannend am Studium Sonderpädagogik Sachunterricht war für mich vor allem, dass sich in der Diskussion untereinander herausgestellt hat, dass die Studierenden mit einem Sonderpädagogik-Studium einen mehr didaktischen Blick auf den Unterricht haben und wir einen durchaus auch sehr fachlichen.“ Und dies wurde auch von einer Studentin aus Osnabrück in Bezug zum kooperativen Lehren gesetzt. „Ich denke auch, dass es gute Absprachen sein müssen, wenn erst Grundschullehrerinnen für 20 Leute den Unterricht planen und dann eine Förderschullehrerin dann halt den Unterricht für zwei Leute ein bisschen differenzieren muss, (...) dass man sich da echt gut absprechen muss und dass man trotzdem irgendwie am gleichen Gegenstand arbeitet, aber trotzdem jeder auf seine Weise sich das ein bisschen aneignet. Ich glaube, das ist total schwierig, wenn man da gegeneinander arbeitet.“ Nicht nur die vermutete unterschiedliche Belastung der beiden kooperierenden Lehrenden (20 versus zwei Schüler*innen bzw. „Unterricht planen“ versus „ein bisschen differenzieren“) ist in dieser Aussage von Relevanz. Es wird auch eine bestimmte vermutete ‚Zuständigkeit‘ in zukünftigen Kooperationsteams deutlich.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Die Studierenden äußerten sich in Bezug auf ihre Fachidentität(en) und inklusiven Rollenbilder unterschiedlich. Insbesondere hinsichtlich der (Sachunterrichts-) Fachidentität zeigen sich Unterschiede, die auch als Indikatoren für divergent ausgeprägte inklusive Kooperationsverständnisse interpretiert werden können. Die Sonderpädagogik-Studierenden benennen Sachunterricht teilweise als nachrangig und eher didaktisch-orientiert für ihre Lehrerrolle, während die Grundschulstudierenden das Fach als zentral für ihre Lehr(er)-Identität betrachten. Unterschiedliche Rollen- und Zuständigkeitsvorstellungen (Fach-Tiefe vs. Differenzierung) prägen somit auch die jeweiligen Kooperationsverständnisse. Ansatzpunkte für die gezielte Integration inklusiver Kooperationskompetenz in die Lehramtsausbildung können somit aufgezeigt werden. Die Fachidentität für das Fach Sachunterricht sollte sowohl für Grund- als auch für Förderschullehrkräfte gestärkt und über Zuständigkeitsprofile bereits im Studium diskutiert werden. Ein gemeinsames Ziel sollte sein, dass alle zukünftigen Lehrkräfte bereits im Studium die professionelle Fähigkeit erwerben, interprofessionell zu planen, zu differenzieren und gemeinsam Lerninhalte inklusiv zu gestalten, damit inklusiver Sachunterricht zur gelebten Praxis werden kann.

Literatur

- Arndt, A. (2018). Kooperation als Dimension der Entwicklung inklusiver Schule. In S. Laux & E. Adelt (Hrsg.), *Inklusive Schulkultur Miteinander, Leben, Gestalten. Grundlagen und Beispiele gelungener Praxis* (S. 61–78). Waxmann.
- Becher, A., Blaseio, B., Dunker, N., Gläser, E., Otten, M., Pech, D., Peschel, M., Schomaker, C. & Tänzer, S. (2019). *Qualitätsrahmen Lehrerbildung_Sachunterricht und seine Didaktik*. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts. GDSU eV.
- Besa, K.-S., Röhrig, E. D., Schmitt, C. & Tull, M. (2020). Auf dem Weg zu einem inklusiven professionellen Habitus? Einstellungen angehender Lehrkräfte und Sozialpädagog*innen zu Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 14(4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/564>
- Gläser, E. & Schomaker, C. (2018). Sachunterricht und der Anspruch der Inklusion – Perspektiven auf ein hochschuldidaktisches Projekt. In A. Langner (Hrsg.), *Inklusion im Dialog. Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik* (S. 281–286). Klinkhardt.
- Gläser, E., Schomaker, C., Wenzel, A. & Wolken, S. (2026). Perspektiven auf inklusiven Sachunterricht – Studierende des Grund- und Förderschullehrantes im Vergleich. In D. Schmeinck, M. Peschel & T. Goll (Hrsg.), *Perspektiv(en)wechsel – Sachunterricht neu denken* (S. 154–162). Klinkhardt.
- Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Terhart, E., Seidel, T., Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habernicht, O., Linninger, C., Lohse-Bossenz, H., Schulze-Stocker, F. & Stürmer, K. (2017). *Dokumentation der Erhebungsinstrumente der Projektphasen des BilWiss-Forschungsprogramms von 2009 bis 2016: Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehr- amtsausbildung (BilWiss); die Bedeutung des bildungswissenschaftlichen Hochschulwissens für den Berufseinstieg von Lehrkräften (BilWiss-Beruf)*. Goethe-Universität. https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/42800/file/BilWiss_Skalenhandbuch.pdf
- Seifried, S. & Heyl, V. (2016). Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L). *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 22–35. <https://doi.org/10.25656/01:11852>
- Urban, M. & Lütje-Klose, B. (2014). Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(4), 283–294. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art26d>.
- Urbanek, C. & Rank, A. (2024). Interprofessionelle Konflikte von Grundschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften im Kontext von Inklusion. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 17, 233–246. <https://doi.org/10.1007/s42278-024-00203-7>

Autorinnen

Gläser, Eva, Prof. Dr.

ORCID: 0009-0007-7750-1013

Universität Osnabrück, Professorin für Sachunterricht

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Politische Bildung und Historisches Lernen in der Grundschule, Lernaufgaben in didaktischen Medien und Materialien, Lernvoraussetzungen zu sachunterrichtsrelevanten Themen, Soziales Lernen im Sachunterricht
eglaeser@uos.de

Schomaker, Claudia, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-7391-0553

Leibniz Universität Hannover, Professorin für Sachunterricht und Inklusive Didaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sachunterricht und Inklusive Didaktik, phänomenografische Analyse von Schüler*innenvorstellungen, Sachlernen im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich

claudia.schomaker@ifs.uni-hannover.de

Gabriele Beer, Verena Müller und Rudolf Beer

Grammatikalisch-orthographische und diagnostische Kompetenz von Studierenden des Lehramtsstudiums Primarstufe (DIAGNOST-D) – eine empirische Studie

Abstract

Das Korrigieren von Kindertexten ist eine Standardaufgabe von Primarstufenlehrpersonen. Die Basis jeglicher Rechtschreibvermittlung ist die grundlegende Rechtschreibkompetenz der Lehrenden (Knowledge) selbst. Die gegenständliche Studie geht der Frage nach, über welche Rechtschreib- und Grammatikkompetenzen Studierende der Primarstufe verfügen und welche Strategien sie bezüglich Rechtschreib- und Grammatikregeln zu ausgewählten Fehlern nutzen. Während die Rechtschreibkompetenz mit einer Lösungsrate der gestellten Aufgaben von 81,00 % noch höher als die Grammatikkompetenz (Lösungsrate von 48,07 %) ausfiel, lag die Lösungsrate für die Begründungskompetenz gar nur bei 37,16 %.

Keywords: Grammatikalisch-orthographische Kompetenz, diagnostische Kompetenz, Rechtschreibleistung

1 Theoretischer Hintergrund

Das Korrigieren und Diagnostizieren von Schüler*innen-Arbeiten als Kernaufgabe von Lehrpersonen zählt zu den grundlegenden ‚Allgemeinen pädagogischen Kompetenzen‘, also zu den, vom Qualitätssicherungsrat formulierten Zielperspektiven einer fundierten Lehrer*innen-Ausbildung (Braunsteiner et al., 2014, S. 31–32). Im Zuge der Optimierung der Lehramtsausbildung von Primarstufenlehrkräften ist also zu berücksichtigen, welche Haltungen und Einstellungen (Attitudes) Lehrpersonen zur Orthographie haben und welche Position sie zu deren Bedeutung an Kinder vermitteln. Zum anderen ist aber zu verstehen, dass die Basis jeglicher Rechtschreibvermittlung die grundlegende Rechtschreibkompetenz der Lehrenden (Knowledge) selbst ist. Denn wer Rechtschreiben unterrichten will, muss es auch selbst können und verstehen. Zuletzt rückt neben den Attitudes und der Rechtschreibkompetenz auch das methodisch-didaktische Professionskönnen, das Handlungswissen (Skills) in den Blick (Fay, 2010, S. 18).

In Bezug auf die Rechtschreibleistung von Schüler*innen ist in den letzten Jahrzehnten eine Verschlechterung zu konstatieren. Ein bedeutender Teil der Kinder erreicht die grundlegenden Kompetenzen nicht (Kuhl & Röhr-Sendlmeier, 2018; Schneider, 2017, S. 86-87; Thomé & Eichler, 2008, S. 110). Richtiges Schreiben hat daher von Anfang an im Unterricht einen wichtigen Platz einzunehmen. Dabei zeigt sich, dass in jenen Klassen, in denen Lehrpersonen unterrichten, welche der Rechtschreibung einen hohen Stellenwert zuschreiben, bessere Leistungen erzielt werden (Schneider, 2017, S. 98).

2 Frage und Zielstellung

Das empirisch quantitative und qualitative Forschungsprojekt (DIAGNOST-D) geht folgender Frage nach: Über welche Kompetenzen verfügen Lehramtsstudierende im Zuge ihrer Primarstufen-Lehramtsausbildung hinsichtlich einer fachlich fundierten Fehlererkennung, Fehleranalyse und diagnostischen Relevanz grammatikalischer und orthographischer Fehler im geschriebenen Text? Ziel ist es, entsprechend den Ergebnissen über curriculare Schwerpunktsetzungen nachzudenken und auch hochschulintern die Ergebnisse zu diskutieren, auf welche Weise Studierenden mit defizitären Kompetenzen Lernchancen geboten werden können.

3 Methode

Zum Erfassen der Kompetenzen der Studierenden wurde ein mehrgliedriges Erhebungsinstrument in zwei Parallelversionen mit offenen und geschlossenen Fragen konzipiert. Neben der Erhebung der demographischen Daten (Geschlecht, Studiensemester, Alter) wurden die Proband*innen im ersten Teil der Untersuchung gebeten, ihre orthographische und grammatikalische Selbstkompetenz auf einer zehnteiligen Ratingskala einzuschätzen und in offenen Antwortformaten qualitative Aspekte zur Rechtschreibung und Grammatik bezüglich Herausforderungen, Lösungsansätzen und Strategien anzugeben. Folgend wurden konstruierte Kindertexte zur Korrektur und Fehleranalyse vorgelegt. Dazu wurde ein Fabeltext formuliert und mit orthographischen und grammatikalischen Fehlern versehen. Diese sollten von den Proband*innen aufgefunden und gekennzeichnet werden. Die Proband*innen wurden weiterfolgend gebeten, passende Rechtschreib- und Grammatikregeln zu ausgewählten Fehlern anzugeben.

Die Datenauswertung aus der ersten Untersuchungswelle dieser intendierten Längsschnittstudie erfolgte empirisch-quantitativ (deskriptiv und inferenzstatistisch) sowie qualitativ-inhaltsanalytisch (deduktive Kategorienbildung) in einem Mixed Methods Design. Bei der quantitativen Datenanalyse (SPSS 29) wurde für die inferenzstatistische Auswertung auf nonparametrische Verfahren (Mann-Whitney-U-Test) zurückgegriffen. Es wurde eine Alpha-Fehler-Adjustierung nach Bortz und Döring (2002, S. 256–257) vorgenommen ($p \leq .002$).

Im Wintersemester 2024/2025 wurde 126 Primarstufen-Lehramtsstudierenden an einem Hochschulstandort genanntes Erhebungsinstrument im Zuge von Lehrveranstaltungen vorgelegt. Die Stichprobe umfasste 68 (54,4 %) Studierende im 1. bzw. 2. Studiensemester und 57 (45,6 %) im 7. bzw. 8. Semester.

4 Darstellung zentraler Ergebnisse

Die empirisch-quantitativen Analysen belegen eine hohe subjektive Rechtschreibsicherheit ($M = 7.54$) und Grammatiksicherheit ($M = 7.36$) auf einer Skala von 1-10. Studierende im ersten Studienjahr geben eine signifikant geringere subjektive Rechtschreib-/Grammatiksicherheit an als Studierende am Ende des Studiums ($M_{\text{Beginn}} = 7.24 \rightarrow M_{\text{Ende}} = 7.89$ ($p = .001$) / $M_{\text{Beginn}} = 7.06 \rightarrow M_{\text{Ende}} = 7.72$ ($p = .002$)). Die tatsächliche Testleistung liegt bei der Rechtschreibkompetenz bei einer Lösungsrate von 81,00 %, bei der Grammatikkompetenz bei einer Lösungsrate von 48,07 % und bei der Begründungskompetenz nur mehr bei einer Lösungsrate von 37,16 % der gestellten Aufgaben.

Studienanfänger*innen zeigen in Bezug auf Rechtsschreibung eine Lösungsrate von 80,55 %, Studierende am Ende des Studiums eine Lösungsrate von 81,54 %. Die Grammatikkompetenz der Erstsemestrigen liegt mit 48,19 % sogar über dem Wert der Studierenden am Ende des Studiums (47,92 %). Studierende im 1. Studienjahr unterscheiden sich in ihren Testleistungen nicht signifikant ($p = .412$) von Studierenden im letzten Studienjahr der Bachelorausbildung. Auch in Bezug auf die Grammatikkompetenz lassen sich keine signifikanten ($p = .960$) Disparitäten zwischen den Studierenden zu Studienbeginn und Studienende finden.

Beim Vergleich der beiden Kohorten mit Blick auf deren Begründungskompetenz fällt auf, dass in der Stichprobe die Studierenden am Studienende in allen Aspekten geringere Lösungskompetenz aufweisen (n. s.). Im Falle der *Stamm morpheme* sind diese Unterschiede sogar signifikant ($p \leq .001$).

Die qualitative Analyse zeigt, dass alle Studierenden über Strategiewissen verfügen, das der alphabetischen, orthographischen, morphematischen oder wortübergreifenden Ebene zugeordnet werden kann. Sie finden Unterstützung durch „*Genaue Aussprache*“ (103011), „*Rechtschreibregeln*“ (11107), „*Wortfamilien*“ (10404), „*Mundart (das/dass)*“ (10909) oder „*Wörterbücher, Online-Hilfen, Schulbücher mit Übersicht über Regeln*“ (10706). Meist benennen Studierende Strategien, geben jedoch keinen weiteren Einblick in ihr Tun und Handeln.

Sicherheit zeigen Studierende auf der alphabetischen Ebene: „*Ich sage mir das Wort laut vor und mache die Silbentrennung. Wenn ich mir sehr unsicher bin, schreibe ich das Wort mit verschiedenen Schreibweisen ein paar Mal auf und schaue, wie es am logischsten aussieht.*“ (10701) Studierende zeigen ein vorrangig intuitives Handeln. Sie greifen auf Können und Wissen zurück, ohne explizit begründen zu können, warum sie diese oder jene Schreibung wählen. Mitsprechen und Syllabieren sehen Bredel et al. (2011, S. 108) als eine wichtige Grundlage zum Schreibenlernen im Anfangsunterricht an. Über Rhythmus und Melodie des Gesprochenen wird der Blick auf die Sprache gelenkt (ebd.). Eine intuitive Analyse der im Rhythmus

gesprochenen Silben und die Kenntnis der Graphem-Phonem-Zuordnungsregeln allein reichen nicht aus (Schneider, 2017, S. 79). Die Irregularität der deutschen Sprache erfordert es, dass Schreiber*innen mehrere Prinzipien gleichzeitig im Auge haben müssen. Schließlich wirken immer alle Prinzipien gleichzeitig (Berkemeier, 2019, S. 2–3).

„Generell verwende ich gerne so ‚Hilfssprüche‘“ (10204) führen Studierende an, doch nur zwei Mal wird eine Regel explizit angeführt. Beide Male lautet sie: „*Wer nämlich mit h schreibt, ist dämlich*“ (10601), einmal davon wird dämlich dabei mit h geschrieben (10506). „Wer eine Rechtschreibregel aufsagen kann, kann noch lange nicht das in der Regel Ausgesagte richtig schreiben“ (Ossner, 2006, S. 164). Regelwissen ist erst tragfähig, wenn das Wissen darüber zu einem prozeduralen geworden ist (Ossner, 2006, S. 164). Der/die kompetente Lerner*in verfügt weiters über metasprachliches Wissen und beobachtet und überwacht, reflektiert und kontrolliert das sprachliche Tun (Himney, 2022, S. 198).

Eselsbrücken und Strategien zum Ersetzen von Wörtern geben Studierenden Sicherheit. Dabei greifen sie häufig, wie auch Jagemann (2019a, S. 19) zum Ausdruck bringt, auf verkürzte Erklärungen zurück, die sie vermutlich aus ihrer eigenen Schulzeit kennen. „*Immer, wenn ich statt ‚das‘ ‚des‘ – auf Waldviertlerisch einsetzen kann, passt es so*“ (10708), erklärt eine Studierende ihr Vorgehen auf der wortübergreifenden Ebene. Oftmals lenkt reines Regelwissen ab, die Schrift als System selbst zu entdecken und zu durchdringen (Röber et al., 2019, S. 48). Ausnahmen gibt es. Eine Studierende macht sichtbar, dass sie ebenso sprachliche Aspekte im Satz beachtet: „*Bei ‚dass‘ ‚das‘ versuche ich die Mundartstrategie zu verwenden bzw. schaue ich auf welches Wort sich das ‚dass‘ oder ‚das‘ bezieht*“ (11101). Die Stärke des Morphems, das seine Eigenschaft in unterschiedlicher Kategorie behält (Eisenberg, 2022, S. 94), schätzen Studierende: „*Einzahl/Mehrzahl – bei Umlauten, verwandte Wörter suchen*“ (10108), „*Wort ableiten von anderen verwandten Worten*“ (10501). Der Bedarf an Nachschärfung im Bereich der Phonologie wird sichtbar: „*Ich versuche es mir von anderen ‚verwandten‘ Wörtern herzuleiten z.B. wird Bäume mit ä geschrieben, weil man Baum mit ‚a‘ schreibt. (...)*“ (10908).

5 Diskussion der Befunde

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich ein großer Teil der Proband*innen bei Schreibentscheidungen an der Phonographie orientiert und eher selten bewusst und wissentlich auf sprachliche Strukturen achtet. Viele Studierende behelfen sich weiters mit Eselsbrücken, Einprägen oder Analogiebildungen. Deutlich wird, dass viele Studierende noch Anregungen brauchen, damit sie sich in der Zukunft bewusst und wissentlich bei Rechtschreibfragen auf sprachliche Strukturen stützen, um in weiterer Folge ihr fundiertes Wissen den zukünftigen Schüler*innen mitgeben zu können.

Als Konsequenzen für die Lehramtsausbildung können abgeleitet werden: Neben einer curricularen Schwerpunktsetzung in den Bereichen Rechtschreibung und Grammatik und Begründung (Eigenkönnen, Fehlererkennung, Fehleranalyse und

diagnostische Relevanz orthographischer und grammatikalischer Fehler) wäre eine realistische Selbsteinschätzung zu schaffen. Nachhaltige Entwicklungsperspektiven im Lauf des Lehramtsstudiums wären aufzubauen, dies könnte wohl nur über konzentrierte Bemühungen in den Lehrveranstaltungen geschaffen werden. Dem „Phänomen des Impliziten“ (Polanyi, 1985) könnte begegnet werden, indem Fachwissen gestärkt, fachliche Wissensinhalte in didaktischen Anforderungssituationen verbalisiert (Jagemann, 2019b, S. 311) und Handlungen didaktisch und fachdidaktisch fundiert begründet und reflektiert werden (Winkler, 2015, S. 204), damit, bezugnehmend auf diese dargestellte Untersuchung, implizites orthographisches und grammatikalisches Wissen zu einem expliziten werden kann.

Literatur

- Berkemeier, A. (2019). *Schrift- und Orthographievermittlung in vielfältigen Lerngruppen. Ein Theorie-Praxis-Band mit kompatiblen Instrumenten für alle Schulstufen*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Braunsteiner, M.-L., Soukup-Altrichter, K., Zemanek, J., Seethaler, E., Wobak, M., Schulz-Kolland, R. & Weitlaner, R. (2014). *Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula*. Leykam.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-07299-8>
- Bredel, U., Fuhrhop, N. & Noack, C. (2011). *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Gunter Narr Verlag.
- Eisenberg, P. (2022). Grundlagen der deutschen Wortschreibung. In U. Bredel & T. Reißig (Hrsg.), *Weiterführender Orthographieerwerb* (3., durchgesehene und aktualisierte Aufl., S. 83-95). Schneider Verlag Hohengehren.
- Fay, J. (2010). Kompetenzfacetten in der Rechtschreibdiagnostik. Rechtschreibleistung im Test und im freien Text. *Didaktik Deutsch* 15/29, 15-36.
- Himney, G. (2022). Was ist Rechtschreibkompetenz? In U. Bredel & T. Reißig (Hrsg.), *Weiterführender Orthographieerwerb* (3., durchgesehene und aktualisierte Aufl., S. 191-225). Schneider Verlag Hohengehren.
- Jagemann, S. (2019a). Über die Reproduktion eines fachlichen Vakuums – Oder: Warum sich die Germanistik und Deutschdidaktik nicht zu sehr vom Deutschunterricht abgrenzen sollten. *Didaktik Deutsch* 24/47, 16-22. <https://doi.org/10.25656/01:21012>
- Jagemann, S. (2019b). *Schriftsystematische Professionalität. Eine explorative Studie zur Struktur und Genese des schriftsystematischen Wissens von Lehramtsstudierenden*. Schneider Verlag.
- Kuhl, T. & Röhr-Sendlmeier, U. (2018). *Rechtschreiberfolg nach unterschiedlichen Didaktiken – eine kombinierte Längsschnitt-Querschnittstudie in der Grundschule*. Institut für Psychologie, Universität Bonn.
- Ossner, J. (2006). *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Schöningh.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Suhrkamp.
- Röber, C., Häusle R. & Berchtold M. (2019). Erstklässler entdecken die Orthographie als Hilfe für das Rechtlesen und Rechtschreiben. Vorstellung des Schriftsprachstrukturierenden Konzeptes PALOPE. *F&E Edition*, 25, 47-60. *Forschungszeitschrift der PH Vorarlberg*.
- Schneider, W. (2017). *Lesen und Schreiben lehren. Wie erobern Kinder die Schriftsprache?* Springer Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-50319-5>
- Thomé, G. & Eichler, W. (2008). Rechtschreiben Deutsch. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)* (S. 140-146). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:3149>
- Winkler, I. (2015). Durch die Brille der anderen sehen. Professionsbezogene Überzeugungen im Lehramtsstudium Deutsch. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 62, 192-208. <https://doi.org/10.14220/mdge.2015.62.2.192>

Autor*innen

Beer, Gabriele, HS-Prof. Mag. Dr. BEd

ORCID: 0009-0003-7973-0312

Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Hochschulprofessorin am Institut für Ausbildung St. Pölten

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschung in der Lehrer*innen-Professionalisierung, Berufseinstieg, Schulpädagogik

gabriele.beer@kphvie.ac.at

Müller, Verena, Mag. BEd

Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Dozentin am Institut für Ausbildung St. Pölten

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehre in Didaktik Deutsch, Didaktik Sachunterricht, Schulpraxis

verena.mueller@kphvie.ac.at

Beer, Rudolf, Priv.-Doz. Mag. Dr. BEd

ORCID: 0009-0002-4919-1867

Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Hochschulprofessor am Institut für Ausbildung St. Pölten

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: empirisch-quantitative Bildungsforschung

rudolf.beer@kphvie.ac.at

*Anna-Katharina Widmer, Daniel Mann, Tabea Zmiskol,
Birte Oetjen und Miriam Hess*

Ich helfe dir beim Helfen – Konzept und Evaluationsergebnisse des Projekts Help²

Abstract

Defizite in der Rechtschreibleistung von Grundschüler*innen verdeutlichen die Notwendigkeit qualitativ hochwertiger Lernunterstützung durch die Lehrkraft. Um angehende Lehrkräfte bereits im Studium darauf vorzubereiten, erprobt das Projekt Help² ein Seminarformat, bei dem Grundschullehramtsstudierende das Geben von Feedback und Hilfestellungen mit Grundschüler*innen üben. Dabei wird die Analyse der eigenen videografierten Performanz mit externem Feedback durch Peers und/oder Dozierende verbunden. Die Seminarevaluation zeigt eine hohe Akzeptanz des Seminarformats und günstige Entwicklungen der Selbstwirksamkeitserwartungen, wobei sich das Peer-Feedback als eine gleichwertige Alternative zum Dozierenden-Feedback andeutet.

Keywords: Lernunterstützung, Feedback, Lehrkräftebildung, videobasiertes Lernen, Schriftspracherwerb

1 Hintergrund und Forschungsstand

Ergebnisse aus Schulleistungsstudien (u. a. Stanat et al., 2022) weisen auf Defizite in den Rechtschreibleistungen von Grundschüler*innen hin. Für einen lernwirksamen (Rechtschreib-)Unterricht ist es notwendig, dass Lehrkräfte die Schüler*innen während der Aufgabenbearbeitung motivational und kognitiv unterstützen, um die Lernprozesse von Schüler*innen zu verbessern (Brägger et al., 2024). Ein elaboriertes, motivierendes und fachlich korrektes Feedback sowie weiterführend Hilfestellungen, die die kognitive Selbstständigkeit der Schüler*innen wahren, erweisen sich als besonders lernförderlich (Hattie, 2023; Narciss, 2006), erfolgen im schulischen Alltag aber selten und eher inhaltsarme Rückmeldungen dominieren (Lotz, 2016; Pohlmann-Rother et al., 2018).

Um (angehende) Lehrkräfte in der lernförderlichen Unterstützung von Schüler*innen zu professionalisieren, sind Ansätze hilfreich, die sowohl deren dispositionale Merkmale wie Selbstwirksamkeitserwartungen (SWE) als auch situationsspezifische Fähigkeiten fördern (Blömeke et al., 2015), z. B. die professionelle Wahrnehmung von Unterstützungsbedarfen seitens der heterogenen Schülerschaft und

das Geben entsprechend angepasster Hilfestellungen. Evaluationsstudien legen nahe, dass geeignete Seminarangebote die SWE (angehender) Lehrkräfte im Bereich des Schriftspracherwerbs fördern können (Oetjen et al., 2021).

Empirische Befunde zur videobasierten Lehrkräftebildung belegen, dass die strukturierte Analyse eigener Unterrichtssequenzen die professionelle Wahrnehmung schärft und eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Qualität von Feedback- und Unterstützungsprozessen anstößt (z.B. Karstens et al., 2026). Zudem entfalten sowohl Peer-Feedback als auch Dozierenden-Feedback spezifische Potenziale (z.B. Kleinknecht & Gröschner, 2016; Meschede et al., 2019): Während Peer-Feedback ko-konstruktive Lernprozesse und Perspektivübernahme fördert, bietet Dozierenden-Feedback häufig höhere fachliche Präzision und stärkere Orientierung an professionellen Standards (z.B. Nicol et al., 2014).

Für die erste Phase der Lehrkräftebildung erscheinen demnach Seminarformate vielversprechend, die im Sinne des Core-Practice-Ansatzes (Fraefel & Scheidig, 2018) die Analyse eigener videografierten Performanz mit kriterial gestützter Rückmeldung verbinden (z.B. Hess & Lipowsky, 2019; Weber et al., 2023). Formate, in denen Peer- und Dozierenden-Feedback systematisch verzahnt sowie durch klare Kriterien und strukturierende Leitfragen gerahmt werden, scheinen geeignet. Neben der Förderung professioneller Wahrnehmung können solche Lerngelegenheiten zugleich dispositionale Kompetenzen wie SWE stärken, indem sie z. B. soziale Vergleichsprozesse und konstruktive Rückmeldungen ermöglichen. Bislang ist noch unzureichend geklärt, wie solche videobasierten universitären Lernumgebungen zur Förderung der Lernunterstützung im Rechtschreiben konkret gestaltet sein sollten, gerade wenn Peer- und Dozierenden-Feedback systematisch kombiniert werden. Insbesondere fehlen empirische Erkenntnisse dazu, wie Studierende ein derartiges Seminarformat etwa im Hinblick auf technische Anforderungen der Videoaufnahme und zeitintensive Analyseprozesse bewerten und wie sie Qualität und Nutzen unterschiedlicher Feedbackquellen einschätzen. Ebenso ist offen, ob sich Unterschiede in dispositionalen Merkmalen wie den SWE in Abhängigkeit von der Feedback-gebenden Personengruppe zeigen.

2 Forschungsfragen

Der vorliegende Beitrag adressiert daher folgende Fragen:

1. Wie beurteilen Grundschullehramtsstudierende ein Seminarformat mit Eigenvideografie in Bezug auf Zufriedenheit, technische Anforderungen (Videoaufnahmen) und Selbstwirksamkeitserwartungen (SWE) hinsichtlich der Förderung orthografischer Fähigkeiten bei Grundschüler*innen?
2. Wie schätzen die Grundschullehramtsstudierenden Qualität und Nutzen des erhaltenen Feedbacks ein?
3. Zeigen sich Unterschiede in den erfassten Variablen in Abhängigkeit von der Feedback-gebenden Personengruppe (Peers vs. Dozierende vs. Peer+Dozierende*)?

3 Methodisches Vorgehen

Ziel des von der Stiftung *Innovationen in der Hochschullehre (Freiraum23)* geförderten Projekts Help² ist es, bei Grundschullehramtsstudierenden in einem videografierten Microteaching-Setting den Erwerb von Kompetenzen zur lernförderlichen Unterstützung von Erst- und Zweitklässler*innen im Schriftspracherwerb zu unterstützen.

Zu Beginn des Seminars videografierten sich die Studierenden, während sie zwei Kinder bei einer freien Verschriftung unterstützten. Die Aufgabenbearbeitung der Kinder an Tablets wurde durch Screencasts aufgezeichnet (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Videoaufnahme mit integrierter Screencast-Aufzeichnung im Projekt Help² (eigene Abbildung)

In einer anschließenden Blockveranstaltung erfolgte ein Wissensinput zu lernförderlicher Unterstützung. In der nachfolgenden asynchronen Feedbackphase wurden die Studierenden zufällig einer von drei Interventionsgruppen zugeteilt. Sie gaben je zwei Feedbacks an Kommiliton*innen zu Video 1 via zeichenbasierte Annotationen und erhielten Feedback von unterschiedlichen Personengruppen (Peers vs. Dozierende vs. Peer+Dozierende*r). Das Vorgehen wurde im Seminar anhand von Beispielvideos und einem Manual (Adaption nach Hess et al., 2018) mit Kategorien zur Beurteilung der lernförderlichen Unterstützung in den Videos eingeübt. Anschließend videografierten sich die Studierenden ein zweites Mal unter den gleichen Bedingungen.

Die Lehrveranstaltung wurde im Laufe von drei Semestern (Wintersemester 24/25 – 25/26) von insgesamt $N = 128$ Grundschullehramtsstudierenden (Alter: $M = 22.57$, $SD = 2.83$; Semester: $M = 6.50$, $SD = 2.31$; Geschlecht: 84 % weiblich) besucht und anhand eines Online-Fragebogens evaluiert.

Dabei machten die Studierenden auf einer jeweils achtsufigen Skala (1 = trifft überhaupt nicht zu bis 8 = trifft voll zu) Angaben zu ihrer Zufriedenheit (10 Items, $\alpha = .88$) und zu ihren SWE hinsichtlich der Förderung orthografischer Fähigkeiten bei Grundschüler*innen (13 Items, $\alpha = .92$). Auf einer vierstufigen Skala (1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu) bewerteten die Studierenden die technischen Anforderungen der eigenen Videoaufnahmen und der Screencasts (6 Items, $\alpha = .81$).

Zudem schätzten die Studierenden die Qualität (4 Items, Dozierende: $\alpha = .88$, Peers: $\alpha = .76$) und den Nutzen (3 Items, Dozierende: $\alpha = .84$, Peers: $\alpha = .79$) des jeweils erhaltenen Feedbacks auf einer achstufigen Skala (1 = trifft nicht zu bis 8 = trifft zu) ein.

4 Ergebnisse

In der Seminarevaluation (Forschungsfrage 1) zeigt sich, dass die Studierenden mit der Lehrveranstaltung sehr zufrieden waren ($M = 6.66$, $SD = 0.93$; $Min = 2.33$, $Max = 8.00$). Der Umgang mit der technischen Ausrüstung wurde als unproblematisch wahrgenommen ($M = 3.62$, $SD = 0.41$; $Min = 2.50$, $Max = 4.00$). Abschließend schätzten sich die Studierenden als eher kompetent in der Förderung der Rechtschreibfähigkeiten von Grundschüler*innen ein (SWE: $M = 6.25$, $SD = 0.73$; $Min = 3.92$, $Max = 7.85$).

Die Qualität (Dozierende: $M = 7.09$, $SD = 1.22$; Peers: $M = 7.14$, $SD = 0.81$) und der Nutzen (Dozierende: $M = 6.94$, $SD = 1.25$; Peers: $M = 7.05$, $SD = 0.87$) des Dozierenden- und/oder Peer-Feedbacks (Forschungsfrage 2) wurden gleichermaßen als sehr hoch eingeschätzt.

Insgesamt gab es keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Interventionsgruppen hinsichtlich der Seminarevaluation (Forschungsfrage 3; MANOVA: Pillai-Spur $V = 0.02$, $F(6, 236) = 0.40$; $p = .881$). Auch die studentischen Einschätzungen des Dozierenden- und Peer-Feedbacks unterschieden sich in einem ungepaarten t -Test (Welch) nicht signifikant voneinander (wahrgenommene Qualität: $M_{Doz} = 7.00$, $M_{Peer} = 7.04$; $SD_{Doz} = 1.10$, $SD_{Peer} = 0.77$; $t(127.54) = -0.265$, $p = .792$; erwartete Lernwirksamkeit: $M_{Doz} = 6.90$, $M_{Peer} = 6.98$; $SD_{Doz} = 1.17$, $SD_{Peer} = 0.93$; $t(139.19) = -0.479$, $p = .633$). Dozierenden- und Peer-Feedback wurde demnach insgesamt qualitativ als gleichwertig wahrgenommen. Auf Itemebene zeigen sich jedoch einzelne Tendenzen: So wurde das Peer-Feedback im Vergleich zum Dozierenden-Feedback als freundlicher ($M_{Doz} = 6.69$, $M_{Peer} = 7.34$; $SD_{Doz} = 1.51$, $SD_{Peer} = 0.91$; $t(115.16) = -3.26$, $p = .002$, $d = 0.54$) und bestärkender ($M_{Doz} = 6.65$, $M_{Peer} = 7.12$; $SD_{Doz} = 1.64$, $SD_{Peer} = 1.07$; $t(121.48) = -2.13$, $p = .035$, $d = 0.35$) wahrgenommen.

5 Diskussion

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass das Seminarkonzept gewinnbringend eingestuft wird und damit zukünftig eine Option zur Förderung der Lernunterstützung ist. Technische Anforderungen werden dabei als problemlos wahrgenommen. Unterschiede zwischen Dozierenden- und Peer-Feedback erweisen sich als geringfügig. Tendenziell wird das Peer-Feedback jedoch eher als Bestärkung des Ist-Standes wahrgenommen, wohingegen andere Studien aufzeigen, dass das Dozierenden-Feedback durch größere Spezifität ein Potenzial für größere Lerneffekte zu haben scheint (vgl. Nicol et al., 2014). Peer-Feedback deutet sich als eine ökonomische Alternative zum Dozierenden-Feedback an, da die zeitintensive

Analyse der Videos aller Teilnehmer*innen für die Dozierenden entfallen kann. Allerdings muss bedacht werden, dass die vorliegenden Ergebnisse auf subjektiven Einschätzungen der Studierenden beruhen. Zukünftige Analysen sollen klären, ob nicht nur die subjektiven Studierendeneinschätzungen, sondern auch der tatsächliche Lernzuwachs in der Handlungskompetenz unabhängig von der Feedbackgebenden Personengruppe ist (z. B. Huisman et al., 2019).

Literatur

- Blömeke, S., Gustafsson, J. E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Brägger, G., Haug, R., Reusser, K. & Steiner, N. (2024). Adaptive Lernunterstützung und formatives Feedback in offenen Lernumgebungen. In G. Brägger & H. G. Rolff (Hrsg.), *Lernen mit digitalen Medien* (S. 509–572). Beltz. <https://doi.org/10.5167/uzh-270279>
- Fraefel, U. & Scheidig, F. (2018). Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(3), 344–364. <https://doi.org/10.25656/01:18855>
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003380542>
- Hess, M. & Lipowsky, F. (2019). Zur Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden beim Erteilen von Feedback – Effekte der Strukturiertheit bei der Analyse eigener Videoaufnahmen. In M. C. Vierbuchen & F. Bartels (Hrsg.), *Feedback in der Unterrichtspraxis. Schülerinnen und Schüler beim Lernen wirksam unterstützen* (S. 143–160). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-035245-2>
- Hess, M., Werker, K. & Lipowsky, F. (2018). Professionell Feedback geben – Welchen Beitrag leisten Videos? Anlage und erste Ergebnisse des Projekts ProFee. In A. Krüger, F. Radisch, A. S. Willems, T. H. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung im Kontext von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 249–264). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:23984>
- Huisman, N., Saab, N., van den Broek, P. & van den Driel, J. (2019). The impact of formative peer feedback on higher education students' academic writing: A Meta-Analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 863–880. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-035245-2>
- Karstens, F., Hess, M. & Zmiskol, T. (2026). Effekte unterschiedlich stark strukturierter Beobachtungsmethoden bei Videoanalysen auf konzeptuelles Wissen und professionelle Wahrnehmung von angehenden Lehrkräften im Bereich Feedback. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Online first. <https://doi.org/10.1007/s11618-026-01378-8>
- Kleinknecht, M. & Gröschner, A. (2016). Fostering preservice teachers' noticing with structured video feedback: Results of an online- and video-based intervention study. *Teaching and Teacher Education*, 59, 45–56. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.020>
- Lotz, M. (2016). *Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule: Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Leseübungen im ersten Schuljahr*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10436-8>
- Meschede, N., Adl-Amini, K. & Hardy, I. (2019). „Ich sehe was, was du nicht siehst“ – Profitieren Studierende bei der videobasierten Unterrichtsanalyse von Peer Feedback? In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 108–113). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0_14
- Narciss, S. (2006). *Informatives tutorielles Feedback. Entwicklungs- und Evaluationsprinzipien auf der Basis instruktionspsychologischer Erkenntnisse*. Waxmann.

- Nicol, D., Thomson, A. & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: A peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102–122. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>
- Oetjen, B., Martschinke, S., Truckenbrodt, S. & Wiederseiner, V. (2021). Evaluation einer hybriden, fallbasierten Lehr-Lernumgebung zur Förderung von Diagnose- und Förderkompetenzen angehender Lehrkräfte. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 14(1), 40–51.
- Pohlmann-Rother, S., Kürzinger, A. & Lipowsky, F. (2018). Individuelle Lernunterstützung im schriftsprachlichen Anfangsunterricht: Formen, Verteilungsmuster und Wirksamkeit. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11(2), 315–332. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0024-2>
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (Hrsg.). (2022). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:26077>
- Weber, K. E., Prilop, C. N. & Kleinknecht, M. (2023). Effects of different video- or text-based reflection stimuli on pre-service teachers' emotions, immersion, cognitive load and knowledge-based reasoning. *Studies in Educational Evaluation*, 77, 101256. <https://doi.org/10.1016/j.steduc.2023.101256>

Autor*innen

Widmer, Anna-Katharina, Dr.

ORCID: 0000-0002-4640-3687

Universität Zürich, Oberassistentin am Lehrstuhl für pädagogisch-psychologische Lehr-Lernforschung und Didaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsqualität, Unterrichtsentwicklung, Lehrkräfteprofessionalisierung, schriftsprachlicher Anfangsunterricht, Orthografiedidaktik

anna.widmer@ife.uzh.ch

Mann, Daniel

ORCID: 0009-0001-3163-1337

Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik im Projekt "Help²"

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Adaptive Lernunterstützung, Lehrkräfteprofessionalisierung, Eltern-Kind-Interaktion in der frühen Kindheit

daniel.mann@uni-bamberg.de

Zmiskol, Tabea

ORCID: 0000-0001-5348-5556

Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Wissenschaftliche Mitarbeiterin in den Projekten "Help²" und „BaKuLe“ am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Heterogenität in der Grundschule, Unterrichtsvideos in der Lehrkräftebildung und schriftsprachlicher Anfangsunterricht

tabea.zmiskol@uni-bamberg.de

Oetjen, Birte, Jun.-Prof. Dr.

ORCID: 0000-0003-4821-4537

Universität Leipzig, Juniorprofessorin für Schulpädagogik der Primarstufe

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Umgang mit Heterogenität/Inklusion, Lehrkräfteprofessionalisierung, Lehrkräftegesundheit, Schriftspracherwerb, digitale Medien in der Grundschule
birte.oetjen@uni-leipzig.de

Hess, Miriam, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-5070-5645

Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Inhaberin des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und -didaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Einsatz von Videos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Unterrichtsqualität und Unterrichtsgestaltung, Umgang mit Heterogenität im Unterricht
miriam.hess@uni-bamberg.de

Informatische Bildung im Primarbereich: Eine Untersuchung zu Perspektiven und Einstellungen von Grundschullehramts- studierenden

Abstract

Vor dem Hintergrund der bildungspolitisch hervorgehobenen Bedeutung informatischer Bildung für eine mündige gesellschaftliche Teilhabe untersucht die Studie Perspektiven auf und Einstellungen von Grundschullehramtsstudierenden zu informatischer Bildung. Im Rahmen einer Online-Befragung wurden $N = 410$ Grundschullehramtsstudierende zu ihrer fachlichen Selbsteinschätzung in Bezug auf zentrale informatische Inhaltsbereiche, zu affektiv-motivationalen Aspekten sowie zu ihrer informatikbezogenen Einstellung befragt. Die deskriptiven Analysen weisen auf eine eher positiv ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung sowie auf einen eher hohen Enthusiasmus der Befragten hin. Gleichzeitig äußern die Studierenden ein moderates Interesse und eine mittlere Relevanzzuschreibung informatischer Inhalte für Grundschulkinder, während ihre informatisch-fachliche Selbsteinschätzung vergleichsweise gering ausfällt.

Keywords: Informatische Bildung, Grundschullehramtsstudierende, Selbstwirksamkeitserwartung, Enthusiasmus

1 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Für eine souveräne gesellschaftliche Teilhabe in einer digitalisierten Welt ist informatische Bildung eine notwendige Voraussetzung (Gesellschaft für Informatik, 2019) und kann nach Martschinke et al. (2021) als Teil der Allgemeinbildung betrachtet werden. Im Zentrum steht dabei die Aneignung spezifischer Denk- und Arbeitsweisen sowie grundlegender Methoden (Bergner et al., 2018), die es den Lernenden ermöglichen sollen, fundierte Urteile zu fällen und verantwortungsbewusst zu agieren (Gesellschaft für Informatik, 2019). Vor diesem Hintergrund rückt die informatische Förderung im Elementar- und Primarbereich in das Zentrum bildungspolitischer Debatten (KMK, 2024), was wiederum eine diesbezügliche Professionalisierung (angehender) Grundschullehrkräfte erforderlich macht. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, postulieren Bergner et al. (2018) essenzielle Zieldimensionen für das Lehrpersonal im Kontext der informatischen Bildung, die

neben fachlichen Inhalts- und Prozessbereichen auch motivationale Aspekte sowie die informatikbezogene Selbstwirksamkeit und Haltung umfassen.

Bisherige empirische Befunde verdeutlichen jedoch eine Diskrepanz zwischen dem normativen Anspruch und den tatsächlichen informatischen Kompetenzen von Lehrkräften (Best, 2020; Dengel & Heuer, 2017): Grundschullehrkräfte weisen mehrheitlich ein mangelhaftes oder fehlerhaftes Verständnis von Informatik als eigenständiger Fachdisziplin sowie deren Inhalten auf (Döbeli Honegger & Hielscher, 2017), wobei vorhandene fachliche Kenntnisse überwiegend auf der eigenen Schulbiografie beruhen (Best, 2020). Obgleich informatischen Themenbereichen mit Zurückhaltung begegnet wird, erkennen (angehende) Lehrkräfte die Relevanz für die informatische Bildung von Grundschulkindern grundsätzlich an (Brämer et al., 2020).

2 Fragestellung

Bisherige Studien untersuchten die Perspektiven und Einstellungen von aktuellen Grundschullehramtsstudierenden auf informatische Bildung nur lückenhaft. Ein aktualisierter und differenzierter Statusbefund zur Ausprägung der von Bergner et al. (2018) postulierten Zieldimensionen für Lehrkräfte liegt für Grundschullehramtsstudierende und deren kontextuelle Voraussetzungen bislang nicht vor. Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag folgenden ausgewählten Fragestellungen nach:

1. Wie ausgeprägt sind das Interesse und die bisherigen Berührungspunkte mit informatischen Inhalten bei Grundschullehramtsstudierenden im Studium und im privaten Umfeld und welchen informatischen Hintergrund bringen die Studierenden aus ihrer Schulzeit mit?
2. Wie ausgeprägt ist bei Grundschullehramtsstudierenden die informatisch-fachliche Selbsteinschätzung, die Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der Planung und Durchführung informatikbezogener Lernprozesse, der Enthusiasmus für die Integration informatischer Inhalte sowie die Einstellung zur Relevanz informatischer Kompetenzentwicklung im Grundschulalter?

3 Methode

Mittels einer Online-Befragung im Studienjahr 2024/2025 wurden Grundschullehramtsstudierende ($N = 410$; Alter: $M = 20.49$ Jahre; Geschlecht: 82,2 % weiblich; Erstsemesterstudierende: 71,7 %) der Universität Bamberg befragt. Zunächst wurden studien- und biografiebezogene Kontextmerkmale im Hinblick auf Informatik und informatische Bildung erfasst. Anschließend wurden die Teilnehmenden jeweils mittels sechsstufiger Antwortskala (1 = sehr gering; 6 = sehr hoch) zu ihrer informatisch-fachlichen Selbsteinschätzung (8 Items; $\alpha = .81$), ihrer Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der Planung und Durchführung informatikbezogener Lernprozesse (5 Items; $\alpha = .87$), ihrem Enthusiasmus für die Integration

informatischer Inhalte (8 Items; $\alpha = .82$) sowie zu ihrer Einstellung zur Relevanz informatischer Kompetenzentwicklung im Grundschulalter (8 Items; $\alpha = .84$) befragt. Die Erfassung der Konstrukte basierte auf etablierten Messinstrumenten (Breiter et al., 2020) und auf ergänzenden, forschungsleitend entwickelten Items, die sich inhaltlich an den Kompetenzenanforderungen der Gesellschaft für Informatik (2019) orientierten und um Aspekte der AI-Literacy erweitert wurden. Die Auswertung erfolgte deskriptiv.

4 Ergebnisse

4.1 Kontextuelle Voraussetzungen und Interessenlagen von Grundschullehramtsstudierenden

Die deskriptiven Analysen (vgl. Tab. 1) zeigten (Forschungsfrage 1), dass 10,7 % der Befragten keinen oder weniger als ein Jahr Informatikunterricht in der Schule besucht haben. 38,3 % gaben an, ein bis zwei Jahre Informatikunterricht erhalten zu haben, während 32,7 % über drei bis vier Jahre berichteten. 18,3 % der Teilnehmenden hatten nach eigener Auskunft fünf oder mehr Jahre Informatikunterricht. Jenseits des schulischen Informatikunterrichts gab die Mehrheit der Studierenden (59,3 %) ein mittleres Maß an Kontakt zu informatischen Themen in der Schule an, während nur 17,0 % über einen hohen bis sehr hohen Kontaktumfang berichteten. 70,7 % äußerten, dass sie während ihres bisherigen Grundschullehramtsstudiums in keinem oder nur geringem Umfang informatische Inhalte besprochen haben. Lediglich 3,4 % äußerten einen hohen oder sehr hohen Umfang von informatischen Inhalten während ihres bisherigen Studiums. Bezüglich des privaten Kontaktumfangs mit informatischen Inhalten gaben 23,4 % der Befragten ein sehr geringes bis geringes Ausmaß an, wohingegen 58,1 % ihre Berührungspunkte im mittleren Bereich einordneten. Lediglich 8,7 % der Studierenden gaben ein hohes bis sehr hohes Interesse an informatischen Themen und Informatik an. Der größte Anteil der Befragten (69,0 %) verortete sich im mittleren Bereich der Skala, während 22,2 % ein eher geringes bis gar kein Interesse bekundeten.

Tab. 1: Kontextuelle Voraussetzungen und Interessenlagen der Grundschullehramtsstudierenden

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MIN</i>	<i>MAX</i>
Interesse an informatischen Themen ^a	3.16	1.11	1	6
Kontakt mit informatischen Inhalten während eigener Schulzeit (außerhalb des eigenen Informatikunterrichts) ^b	3.29	1.19	1	6
Kontakt mit informatischen Inhalten im Studium ^b	1.61	1.45	1	6
Kontakt mit informatischen Inhalten im Privaten ^b	3.37	1.30	1	6

Anmerkungen: *N* = 410; Skalierung: ^asechsstufige Likertskala (1 = trifft gar nicht zu bis 6 = trifft voll zu); ^bsechsstufige Likertskala (1 = sehr gering bis 6 = sehr hoch)

4.2 Ausprägung ausgewählter Komponenten der Zieldimensionen informatischer Professionalisierung von Grundschullehramtsstudierenden

Bezüglich der vorgestellten Konstrukte von Forschungsfrage 2 (vgl. Tab. 2) ergibt sich folgendes Bild: Insgesamt lag die informatisch-fachliche Selbsteinschätzung in Bezug auf konkrete informatische Inhaltsbereiche („Bitte schätzen Sie Ihre Fähigkeiten in folgenden informatischen Bereichen ein.“) der Befragten im unteren bis mittleren Bereich ($M = 2.85$; $SD = 0.72$). Die niedrigsten Mittelwerte zeigten sich im Bereich „Programmierung“ ($M = 1.75$; $SD = 0.95$) sowie „Informatisches Hintergrundwissen“ ($M = 1.98$; $SD = 1.09$), wohingegen die Ausprägungen des Items „Auswirkungen von digitalen Technologien auf Menschen und Gesellschaft“ im mittleren Bereich lagen ($M = 3.85$; $SD = 1.15$). Hinsichtlich des Enthusiasmus der Grundschullehramtsstudierenden („Geben Sie an, inwiefern Sie sich dafür begeistern können, die nachfolgenden Bereiche in Ihrem späteren Unterricht zu behandeln.“) zeigten sich deutliche Unterschiede zwischen den Items. Besonders hohe Zustimmungswerte entfielen auf „Auswirkungen digitaler Technologien auf Menschen und Gesellschaft“ ($M = 4.80$; $SD = 1.12$), während der Enthusiasmus im Bereich „Programmierung“ deutlich geringer ausfiel ($M = 2.35$; $SD = 1.20$). Die befragten Studierenden erachteten sowohl die Auseinandersetzung mit möglichen „Auswirkungen von Informatiksystemen“ ($M = 4.95$; $SD = 1.10$) als auch den Einsatz „digitaler Medien und Tools“ ($M = 4.41$; $SD = 1.14$) als besonders relevant für Grundschülerinnen und -schüler. Nach Einschätzung der Befragten spielte dagegen informatisches Hintergrundwissen für die Grundschulkinder eine eher untergeordnete Rolle ($M = 2.60$; $SD = 1.12$). Die Grundschullehramtsstudierenden zeigten vergleichsweise hohe Selbstwirksamkeitserwartungen ($M = 3.73$; $SD = 0.88$). Der höchste Mittelwert entfiel dabei auf „Ich traue mir zu, informatische Inhalte für Grundschülerinnen und -schüler didaktisch angemessen darzustellen“ ($M = 3.95$; $SD = 1.02$).

Tab. 2: Deskriptive Ausprägungen der erfassten Konstrukte

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MIN</i>	<i>MAX</i>
Informatisch-fachliche Selbsteinschätzung	2.85	.72	1	6
Selbstwirksamkeitserwartung	3.73	.88	1	6
Enthusiasmus	3.60	.78	1	6
Relevanzzuschreibung für Grundschulkinder	3.38	.83	1	6

Anmerkungen: $N = 410$; Skalierung: sechsstufige Likertskala (1 = sehr gering bis 6 = sehr hoch)

5 Diskussion und Ausblick

In Übereinstimmung mit bisherigen Befunden (vgl. Kap. 1) zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Stichprobe ebenfalls, dass auch Grundschullehramtsstudierende ihre informatische Fachlichkeit subjektiv eher gering einschätzen. Auffällig erscheint die Diskrepanz zwischen niedriger informatisch-fachlicher Selbsteinschätzung und vergleichsweise hohem Enthusiasmus und hoher Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich der Integration informatischer Inhalte in den späteren Unterricht. Die dargelegte grundsätzliche Anerkennung der Relevanz informatischer Bildung für Grundschülerinnen und -schüler (Brämer et al., 2020) muss vor dem Hintergrund der Stichprobe differenziert betrachtet werden. Insgesamt zeigen sich moderate Interessensausprägungen, die angesichts eines ebenfalls nur durchschnittlichen Kontakts mit informatischen Inhalten während der eigenen Schulzeit zu interpretieren sind. Dass die Studierenden lediglich zu einem sehr geringen Anteil über informatische Inhalte im Studium berichten, ist angesichts des hohen Anteils an Erstsemesterstudierenden in der Stichprobe erwartungskonform.

Die vorliegende Untersuchung leistet einen Beitrag zur Bestandsaufnahme der Perspektiven von Grundschullehramtsstudierenden auf informatische Bildung und liefert Ansatzpunkte für eine zielgruppenspezifische Ausgestaltung von informatischer Bildung im Grundschullehramtsstudium. Die deskriptiven Befunde geben erste Hinweise auf eine Spannung zwischen der bildungspolitisch hervorgehobenen Bedeutung informatischer Bildung (Bergner et al., 2018; Gesellschaft für Informatik, 2019) und der von den Studierenden selbst eingeschätzten Ausgangslage zu Beginn ihres Grundschullehramtsstudiums. So deutet sich bspw. auch ein Spannungsverhältnis zwischen der artikulierten Bedeutung informatischer Bildung als Bestandteil grundlegender Bildung (Martschinke et al., 2021) und der lediglich mittleren Relevanz, die die befragten Grundschullehramtsstudierenden informatischen Inhalten für die Grundschule beimessen, an. Die Kombination aus geringer bis eher geringer fachlich-informatischer Selbsteinschätzung und gleichzeitig mittlerer Selbstwirksamkeitserwartung lässt vermuten, dass zwar pädagogisches Zutrauen in die eigene spätere Unterrichtsgestaltung vorhanden ist, jedoch zentrale fachliche Grundlagen fehlen.

Literatur

- Bergner, N., Hubwieser, P., Köster, H., Magenheimer, J., Müller, K. & Romeike, R. (2018). *Frühe informatische Bildung – Ziele und Gelingensbedingungen für den Elementar- und Primarbereich*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:17813>
- Best, A. (2020). *Vorstellungen von Grundschullehrpersonen zur Informatik und zum Informatikunterricht*. Westfälische Wilhelms-Universität Münster. https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/idmi/ag-thomas/publikationen/2020_best_diss.pdf
- Brämer, M., Rehfeldt, D., Bauer, C. & Köster, H. (2020). Vorerfahrungen, Interessen und Selbstwirksamkeitserwartungen von Grundschullehramtsstudierenden und -lehrkräften bezüglich informatischer Inhalte. In V. Nordmeier & H. Grötzebach (Hrsg.), *PhyDid B, Didaktik der Physik, Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung 2020* (S. 97–105). Freie Universität Berlin.

- Breiter, A., Diethelm, I., Klockmann, I. & Zeising, A. (2020). *Informatische Bildung und Technik in der Grundschule: Zusammenfassender Bericht der Evaluation*. Institut für Informationsmanagement Bremen GmbH (ifib). <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34054.80967>
- Dengel, A. & Heuer, U. (2017). Aufbau des Internets: Fehlvorstellungen von Grundschullehrkräften. In I. Diethelm (Hrsg.), *Informatische Bildung zum Verstehen und Gestalten der digitalen Welt* (S. 1–10). Gesellschaft für Informatik.
- Döbeli Honegger, B. & Hielscher, M. (2017). Vom Lehrplan zur LehrerInnenbildung – Erste Erfahrungen mit obligatorischer Informationsdidaktik für angehende Schweizer PrimarlehrerInnen. In I. Diethelm (Hrsg.), *Informatische Bildung zum Verstehen und Gestalten der digitalen Welt* (S. 97–107). Gesellschaft für Informatik.
- Gesellschaft für Informatik (2019). *Kompetenzen für informatische Bildung im Primarbereich*. https://doi.org/10.18420/rec2019_061
- Martschinke, S., Palmer Parreira, S. & Romeike, R. (2021). Informatische (Grund-)Bildung schon in der Primarstufe? Erste Ergebnisse aus einer Evaluationsstudie. In B. Landwehr, I. Mammes & L. Murmann (Hrsg.), *Technische Bildung im Sachunterricht der Grundschule* (S. 133–150). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:21536>
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (KMK) (2024). *Eckpunktepapier zur Verankerung von Medienbildung und informatischer Bildung in der Grundschule*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_11_28-Medien-inform-Bildung-Grundschule.pdf

Autorinnen

Seiller, Pia

ORCID: 0009-0003-3635-5030

Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Informatische Bildung in der Grundschule, AI-Literacy in der Grundschullehrkräftebildung
pia.seiller@uni-bamberg.de

Hess, Miriam, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-5070-5645

Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Inhaberin des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und -didaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Einsatz von Videos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Unterrichtsqualität und Unterrichtsgestaltung, Umgang mit Heterogenität im Unterricht
miriam.hess@uni-bamberg.de

Petra Rauschenberger, Elisabeth Haas, Johannes Dammerer, Hannelore Zeilinger und Elisabeth Stipsits

Zur Ausgestaltung von Mentoring im Berufseinstieg in der Primarstufe – empirische Befunde der FONEB-Studie

Abstract

Der Beitrag analysiert die Ausgestaltung von Mentoring in der österreichischen Induktionsphase aus Sicht von Mentees der Primarstufe ($n = 182$) auf Basis standardisierter Fragebogendaten (FONEB). Untersucht werden die Dimensionen Betreuung, Stil und Zusammenarbeit. Die Ergebnisse zeigen Mentoring als vertrauensvolle, kollegiale und praxisnahe Begleitung mit hoher Autonomie und Fokus auf unterrichtsbezogene Themen. Die Betreuung erfolgt überwiegend über persönliche Interaktion, während strukturierende und reflexive Elemente sowie übergeordnete Themen weniger stark ausgeprägt sind. Insgesamt erscheint Mentoring als situativ und beziehungsorientiert organisiert. Daraus ergibt sich ein Entwicklungsbedarf, insbesondere in der Stärkung strukturierter Reflexion, sowie ein Desiderat weiterer differenzierter Analysen. Der Beitrag bietet damit einen empirisch fundierten Einblick in zentrale Merkmale der Ausgestaltung von Mentoring in der österreichischen Induktionsphase in der Primarstufe.

Keywords: Berufseinstieg, Primarstufe, Mentoring, Induktionsphase, FONEB

1 Rahmung

Die Induktionsphase stellt im österreichischen Lehrer*innenbildungssystem den gesetzlich verankerten Berufseinstieg dar und dient der Weiterentwicklung professioneller Handlungskompetenz durch reflektierte Praxis. Ein zentrales Element ist das Mentoring, verstanden als professionelle Begleitung von Berufseinsteigenden durch erfahrene Lehrpersonen zur Unterstützung ihrer beruflichen Entwicklung (Dammerer et al., 2025). Aktuelle Forschung begreift Mentor*innen dabei als professionelle Akteur*innen und Mentoring als wechselseitigen Lernprozess (Prenzel et al., 2021).

Die Qualität von Mentoring hängt sowohl von strukturellen Rahmenbedingungen als auch von beziehungsbezogenen Faktoren ab und entfaltet ihre Wirkung insbesondere durch theoriegeleitete Reflexionsprozesse (Zeilinger & Dammerer, 2024;

Symeonidis et al., 2023). Trotz dieser Befunde ist bislang wenig darüber bekannt, wie sich zentrale Dimensionen von Mentoring, vornehmlich Betreuung, Stil und Zusammenarbeit, in der österreichischen Induktionsphase konkret ausgestalten. Vor diesem Hintergrund ergibt sich folgende Forschungsfrage: Welche Merkmale kennzeichnen die Ausgestaltung von Mentoring-Betreuung, Mentoring-Stil und Mentoring-Zusammenarbeit in der Induktionsphase in der Primarstufe aus Sicht der Mentees?

2 Methodisches Design

Die vorliegenden Befunde der ersten Erhebung (Dezember 2024) sind im österreichweiten Forschungsprojekt FONEB verortet (Dammerer et al., 2025). Das Projekt ist als quantitative Längsschnittstudie konzipiert und basiert auf wiederholten standardisierten Fragebogenerhebungen. Ein Fokus liegt auf Mentoring in der Induktionsphase, operationalisiert über validierte Skalen zu Mentoring-Betreuung, Mentoring-Stil und Mentoring-Zusammenarbeit aus Sicht der Mentees der Primarstufe ($n = 182$). In diesem Beitrag werden die Ergebnisse der Mentees in der Primarstufe fokussiert. Weitere differenzierte Ergebnisse dieser Untersuchungsreihe liegen bereits vor (Dammerer et al., 2025; Haas et al., 2026). Die Auswertung erfolgt entlang der in der Rahmung formulierten Forschungsfrage zur Ausgestaltung von Betreuung, Stil und Zusammenarbeit.

Zur Analyse der Betreuungsformen wurden Items nach Prenzel et al. (2021) eingesetzt. Die Skala Mentoring-Stil wurde in Anlehnung an Frey et al. (2023) erfasst. Die im Mentoring behandelten Themen basieren auf Items von Brandau et al. (2017). Die Skalen Mentoring-Betreuung und Mentoring-Zusammenarbeit nutzen eine fünfteilige Likert-Skala von „nie (1)“ bis „immer (5)“, die Skala Mentoring-Stil die vierteilige Likert-Skala von „trifft nicht zu (1)“ bis „trifft zu (4)“. Die Skalen weisen eine hohe interne Konsistenz auf.

3 Ergebnisdarstellung

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den in der Forschungsfrage genannten Dimensionen dargestellt. Die Zahlenwerte in den Klammerangaben beziehen sich auf Häufigkeiten (%) der Verwendung von den oberen drei bzw. unteren zwei Antwortkategorien (5, 4, 3 immer, oft, gelegentlich bzw. 2, 1 trifft zu, trifft eher zu), Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD). Die vorliegende Analyse basiert auf einer Teilstichprobe von $n = 182$ Mentees der Primarstufe.

3.1 Mentoring-Betreuung

Die Betreuung der Mentees der Primarstufe ($n = 182$) erfolgt überwiegend über persönliche Interaktion, wobei sowohl vereinbarte Gespräche ($M = 3,21$; $SD = 1,30$) als auch informeller Austausch in Präsenz ($M = 3,16$; $SD = 1,29$) häufig genutzt werden und damit gleichwertige Formen der Betreuung darstellen. Insgesamt

samt deutet dies auf eine eher wenig formalisierte, situativ geprägte Ausgestaltung des Mentorings hin. Hospitationen ($M = 2,39$; $SD = 1,13$ bzw. $M = 2,19$; $SD = 1,20$) sowie Messenger-Kommunikation ($M = 2,37$; $SD = 1,20$) liegen im mittleren Bereich und sind damit zwar Bestandteil, aber kein zentrales Element der Betreuung. Digitale Formate wie Telefon- oder Videotelefonate ($M = 1,73$; $SD = 1,04$), E-Mail ($M = 1,49$; $SD = 0,87$) und Gruppenmentoring ($M = 1,53$; $SD = 0,99$) spielen hingegen eine untergeordnete Rolle.

3.2 Mentoring-Stil

Mentoring wird aus Sicht der Mentees der Primarstufe ($n = 182$) überwiegend als vertrauensvoll und autonomiefördernd erlebt. Hohe Zustimmungswerte finden sich insbesondere bei der eigenständigen Unterrichtsgestaltung ($M = 3,91$; $SD = 0,34$), gewährten Freiräumen ($M = 3,82$; $SD = 0,53$), Vertrauen ($M = 3,55$; $SD = 0,78$), Offenheit gegenüber Ideen ($M = 3,54$; $SD = 0,80$) sowie einem kollegialen Verhältnis ($M = 3,53$; $SD = 0,83$). Demgegenüber fallen strukturierende und reflexive Elemente deutlich schwächer aus, etwa die regelmäßige Reflexion des Mentoringprozesses ($M = 2,37$; $SD = 1,09$), kontrollierende Aspekte ($M = 2,20$; $SD = 1,05$) oder die schriftliche Dokumentation ($M = 2,09$; $SD = 1,10$).

3.3 Mentoring-Zusammenarbeit

Aus der Perspektive der Mentees der Primarstufe ($n = 182$) konzentriert sich die Zusammenarbeit inhaltlich vorwiegend auf unterrichtsbezogene Themen, darunter disziplinäre Herausforderungen ($M = 3,21$; $SD = 1,28$), Unterrichtsmethoden ($M = 3,12$; $SD = 1,25$) sowie Individualisierung ($M = 3,11$; $SD = 1,27$). Ferner werden auch organisatorische und kooperative Aspekte wie Schulorganisation ($M = 3,10$; $SD = 1,24$), Stundenplanung ($M = 3,01$; $SD = 1,27$) und Zusammenarbeit im Kollegium ($M = 2,96$; $SD = 1,26$) regelmäßig thematisiert. Seltener behandelt werden hingegen übergeordnete, rechtliche und persönliche Bereiche wie rechtliche Rahmenbedingungen ($M = 2,56$; $SD = 1,23$), Work-Life-Balance ($M = 2,61$; $SD = 1,23$) oder private Themen ($M = 2,53$; $SD = 1,17$). Am seltensten werden Beurteilungskriterien für die Anstellung thematisiert ($M = 1,77$; $SD = 0,99$).

4 Diskussion

Die vorliegenden Befunde zeigen, dass Mentoring an der Primarstufe in der österreichischen Induktionsphase überwiegend als vertrauensvolle, kollegiale und praxisnahe Begleitung erlebt wird. Hohe Ausprägungen von Autonomie, Offenheit und Vertrauen deuten darauf hin, dass Mentor*innen an der Primarstufe ihre Rolle primär unterstützend und Freiraum-gebend gestalten, was mit der Auffassung von Mentoring als beziehungsorientiertem und wechselseitigem Lernprozess übereinstimmt (Prenzel et al., 2021).

Gleichzeitig sind strukturierende und reflexive Elemente wie systematische Reflexion oder Dokumentation weniger stark ausgeprägt. Dies steht in einem Span-

nungsverhältnis zu theoretischen Ansätzen, die die Bedeutung theoriegeleiteter Reflexion für professionelle Entwicklung hervorheben (Symeonidis et al., 2023; Zeilinger & Dammerer, 2024).

Die Mentoring-Betreuung erfolgt in der Primarstufe überwiegend in direkter persönlicher Interaktion, wobei formelle und informelle Austauschformen gleichermaßen bedeutsam sind. Inhaltlich dominiert eine Ausrichtung auf unterrichtsnahe Themen, während übergeordnete und rechtliche Aspekte seltener thematisiert werden.

Insgesamt bestätigen die Ergebnisse, dass Mentoring durch das Zusammenspiel relationaler, struktureller und inhaltlicher Dimensionen geprägt ist (Dammerer et al., 2025).

Aufgrund des deskriptiven Designs lassen sich keine Aussagen zur Wirksamkeit treffen. Die Ergebnisse basieren zudem auf einmaligen Selbsteinschätzungen der Mentees. Die Perspektiven der Mentor*innen sowie Entwicklungsverläufe bleiben unberücksichtigt. Weiterführende Forschung sollte daher multiperspektivisch angelegt sein, um mögliche Wirkzusammenhänge differenzierter zu untersuchen – ein Ansatz, der in den weiteren, multiperspektivisch konzipierten Erhebungswellen der FONEB-Studie bereits berücksichtigt wird.

5 Fazit

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie verdeutlichen, dass Mentoring in der österreichischen Induktionsphase aus Sicht der Mentees der Primarstufe vor allem durch Vertrauen, Kollegialität und eine hohe Praxisorientierung geprägt ist. Die besondere Bedeutung der Beziehungsqualität verdeutlicht die zentrale Rolle relationaler Aspekte für das Erleben gelingender mentorieller Begleitung. Gleichzeitig zeigen die Befunde, dass reflexive und professionsbezogene Elemente, die in theoretischen Konzepten professioneller Entwicklung als bedeutsam beschrieben werden, von den befragten Mentees weniger stark wahrgenommen werden. Dies deutet darauf hin, dass Mentoring primär als situationsbezogene Unterstützung im Berufsalltag erlebt wird. Forschungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen betonen demgegenüber die Bedeutung systematischer Reflexion für professionelle Entwicklungsprozesse.

Für die Weiterentwicklung von Mentoring stellt sich daher die Frage, wie beziehungsorientierte Begleitung mit einer stärkeren Einbindung systematischer Reflexionsprozesse und professionsbezogener Lerngelegenheiten verbunden werden kann. Weiterführende Analysen können hierzu einen Beitrag leisten und Ansatzpunkte für die differenzierte Qualitätsentwicklung von Mentoring unter unterschiedlichen strukturellen Rahmenbedingungen aufzeigen.

Literatur

- Brandau, J., Studencnik, P. & Kopp-Sixt, S. (2017). Dimensions and levels of mentoring: Empirical findings of the first German inventory and implications for future practice. *Global Education Review*, 4(4), 5–19.
- Dammerer, J., Glaeser, P., Haas, E. & Rauschenberger, P. (2025). Mentoring und Betreuung im Berufseinstieg in das Lehramt. In Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), *Berufseinstieg Lehramt* (S. 152–175). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8765-9>
- Frey, A., Pichler, S. & Groß Ophoff, J. (2023). Unterstützen, Freiraum geben oder kontrollieren? Mentoring-Stile im Berufseinstieg. *Erziehung & Unterricht*, 7–8, 546–557.
- Haas, E., Dammerer, J., Glaeser, P., Rauschenberger, P. & Stipsits, E. (2026). Mentoring in the induction phase: Effective mentoring for career starters in Austria – A gender comparison. *Journal of Education and Training Studies*, 14(1), 35–46. <https://doi.org/10.11114/jets.v14i1.7978>
- Prenzel, M., Huber, M., Müller, C., Höger, B., Reitingner, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M. & Lüftenegger, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt. Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:21942>
- Symeonidis, V., Haas, E. & Schneider, K. (2023). Personal, social and professional support for newly qualified teachers: Teacher induction in Austria. *Teaching and Teacher Education*, 121, Article 103916. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103916>
- Zeilinger, H. & Dammerer, J. (2024). Mentoring zwischen Theorie und Praxis – Professionalisierungsprozesse im Berufseinstieg. In S. Pichler, A. Frey, L. Holzäpfel, F. Lipowsky & K. Rincke (Hrsg.), *Wie viel Wissenschaft braucht Lehrer*innenfortbildung – Wege der Professionalisierung* (S. 122–126). Pädagogische Hochschule Vorarlberg. <https://doi.org/10.25656/01:28496>

Autor*innen

Rauschenberger, Petra, BEd, Mag.

ORCID: 0009-0006-8404-5776

Pädagogische Hochschule Wien, Institut für Schulentwicklung, Leadership und Praxisschulen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufseinstieg, Mentoring, Supervision, Professionalisierung, Inklusive Bildung
petra.rauschenberger@phwien.ac.at

Haas, Elisabeth, BEd, Mag., PhD

Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Rektorin

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mentoring, Induktionsphase, Bildungspsychologie, Pädagogisch Praktische Studien
elisabeth.haas@ph-vorarlberg.ac.at

Dammerer, Johannes, BEd, Mag., Dr., HS-Prof.

ORCID: 0000-0002-7137-2077

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Arbeitsbereich Schulentwicklung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungswissenschaften mit Schwerpunkt Bildungssoziologie, Mentoring, Berufseinstieg von angehenden Lehrpersonen, Lebenslanges Lernen, Berufszufriedenheit, Beliefs
johannes.dammerer@ph-noe.ac.at

Zeilinger, Hannelore, MEd, Mag.

ORCID: 0009-0000-3216-8148

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Department Schulentwicklung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mentoring, Berufseinstieg, Professionalisierungsforschung, Sprachkompetenzerwerb, Datenbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung, Pädagogisch Praktische Studien

hannelore.zeilinger@ph-noe.ac.at

Stipsits, Elisabeth, BEd, MEd, MA, PhD

ORCID: 0009-0002-9374-8191

Private Pädagogische Hochschule Burgenland, Zentrum für Schulentwicklungsberatung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungswissenschaftliche Grundlagen, Mentoring, Coaching, Fachdidaktik Mathematik SEK I, kriteriale Leistungsbeurteilung-Diagnose-Fördern, Qualitätsmanagement (QMS), Schulentwicklungsberatung sowie Bundeslandkoordinatorin für die informelle Kompetenzmessung plus (iKMPLUS)

elisabeth.stipsits@ph-burgenland.at

Sophia Römer, Birte Oetjen, Saskia Liebner, Leonora Gerbeshi-Achatz, Petra Ackerlauer, Selma Cejvan, Victoria Wiederseiner und Sabine Martschinke

Kontextbezogene Bewertung von Relevanz im systematischen Review zum Professionswissen von Grundschullehrkräften

Abstract

Systematische Reviews erfordern ein transparentes Vorgehen zur Bewertung der Relevanz von Beiträgen. Im Projekt Profi-G wurde ein systematisches Review zum Professionswissen (angehender) Grundschullehrkräfte durchgeführt. Für die kontextbezogene Bewertung des Konstrukts des professionellen Wissens (angehender) Grundschullehrkräfte wurde der Methodological Quality Questionnaire (MQQ) ins Deutsche übersetzt und für eine transparente und theoretisch begründete Relevanzprüfung adaptiert. Die Prüfung ergab einen finalen Einschluss von 82 Beiträgen. Die Adaption des MQQ leistet einen wichtigen Beitrag zur kontextspezifischen Prüfung sowie Nachvollziehbarkeit der Auswahl heterogener Publikationstypen.

Keywords: Systematisches Review, Professionelles Wissen, Grundschule, Methodological Quality Questionnaire

1 Problemaufriss: Konzeptualisierung professionellen Wissens und methodische Herausforderungen systematischer Reviews

Professionelles Wissen von (Grundschul-)Lehrkräften gilt als zentrale Voraussetzung erfolgreichen Unterrichtshandelns (z. B. Baumert & Kunter, 2006). Einen zentralen theoretischen Bezugsrahmen für die Beschreibung von Professionswissen im deutschsprachigen Raum bildet das COACTIV-Modell (Kunter et al., 2011), das Professionswissen als Kern professioneller Kompetenz beschreibt und in die Kompetenzbereiche *Fachwissen*, *fachdidaktisches Wissen*, *pädagogisch-psychologisches Wissen* sowie *Organisations- und Beratungswissen* untergliedert (Kunter et al., 2011). Als erste formale Bildungseinrichtung für (fast) alle Kinder stellt die Grundschule spezifische Anforderungen an das Professionswissen von Grundschullehrkräften, etwa zu Übergängen, Inklusion sowie Lern- und Persönlichkeitsförderung

(Götz et al., 2024). Bislang fehlen eine grundschulbezogene professionstheoretische Konkretisierung professionellen Wissens (Cramer & Rothland, 2024) und systematisierende Darstellungen, wie professionelles Wissen von Grundschullehrkräften in bestehenden Publikationen konzeptualisiert wird (Mammes & Rotter, 2022). Eine solche Systematisierung könnte somit zum Professionsdiskurs speziell für die Grundschule beitragen.

Zur Aufarbeitung und Synthese von Theorien und Forschungsständen haben sich in der Bildungsforschung systematische (Literatur-)Reviews etabliert (Zawacki-Richter, 2020). Durch die regelgeleitete Suche und Synthese theoretischer und empirischer Arbeiten ermöglichen diese die Identifikation von Forschungsdesideraten und die Ableitung künftiger Forschungsempfehlungen (Grant & Booth, 2009; Zawacki-Richter, 2020). Während für die Bewertung empirischer Primärstudien etablierte Qualitätskriterien vorliegen, sind Vorgehensweisen zur Auswahl relevanter Publikationen in systematischen Reviews bislang wenig standardisiert (Hammersley, 2020). Entsprechend erfordern systematische Reviews häufig kontextspezifische methodische Entscheidungen, insbesondere bei der Frage, nach welchen Kriterien Publikationen hinsichtlich ihrer inhaltlichen Relevanz einbezogen werden. Zur Sicherung von Transparenz und Nachvollziehbarkeit müssen solche Entscheidungen systematisch dokumentiert werden (Page et al., 2021), bleiben aber dennoch nach außen oft subjektiv (Hammersley, 2020). Daher gewinnt die Entwicklung geeigneter Instrumente zur Bewertung und Klassifikation unterschiedlicher Publikationstypen in systematischen Reviews an Bedeutung. Der Methodological Quality Questionnaire (MQQ) stellt hierfür ein Instrument dar, das jedoch primär im englischsprachigen Raum verbreitet ist und speziell auf die Bewertung empirischer Beiträge zielt (Acosta et al., 2020).

Der vorliegende Beitrag greift diese methodische Herausforderung auf und beschreibt eine Adaption des MQQ für systematische Reviews am Beispiel des Projekts ‚Professionelle Kompetenzen in der Grundschule‘ (Profi-G) (Liebner et al., 2026). In diesem systematischen Review wurden anfangs 10.471 Treffer identifiziert. Entlang des PRISMA-Flow-Diagramms (Page et al., 2021) folgte ein iterativer Screeningprozess, in dessen Verlauf 125 Publikationen zum Professionswissen eingeschlossen wurden. Angesichts der Vielzahl und Diversität dieser Publikationen stellte sich die Frage, wie theoretische, konzeptionelle und empirische Beiträge gemeinsam im Hinblick auf ihre inhaltliche Relevanz für die Konzeptualisierung des Professionswissens und ihren finalen Ein- oder Ausschluss bewertet werden können (z.B. Zawacki-Richter, 2020). Die Adaption des MQQ zielte darauf ab, hierfür ein transparentes und nachvollziehbares Verfahren bereitzustellen.

2 Adaption des MQQ im Projekt Profi-G

Der MQQ ist ein standardisiertes Bewertungsinstrument zur Beurteilung methodischer Qualität und Relevanz von Originalstudien in systematischen Reviews (Acosta et al., 2020) und wird in der Phase der kritischen Beurteilung eingesetzt, indem die zunächst als relevant identifizierten Publikationen anhand von neun

Kriterien bewertet werden (vgl. Tab. 1). Ziel des Einsatzes ist es, systematische Fehlerquellen und Verzerrungen in Originalstudien zu identifizieren und gleichzeitig die Subjektivität der Rater*innen bei der Qualitätsbewertung zu minimieren.

Tab. 1: Kriterien des MQQ (Acosta et al., 2020)

	Criteria
C1	Theoretical or Conceptual Definition
C2	Operational Definition
C3	Research Design
C4	Sampling Design
C5	Sample
C6	Validity/Reliability or Trustworthiness/Credibility Evidence
C7	Data Analysis
C8	Implications for Practitioners
C9	Implications for Policy

Da der MQQ die Qualitätsprüfung empirischer Studien fokussiert (Acosta et al., 2020), im systematischen Review des Projekts Profi-G allerdings die Konzeptualisierungen und nicht die empirischen Befunde zum professionellen Wissen im Zentrum standen (Liebner et al., 2026), wurden auch theoretische Beiträge im Textkorpus berücksichtigt. Dafür wurde der MQQ ins Deutsche übersetzt und inhaltlich adaptiert. Im Fokus standen die Kriterien C1 und C2 (vgl. Tab. 1). Die inhaltliche Adaption der Kriterien erfolgte auf Grundlage etablierter Strukturmodelle professionellen Wissens (z. B. COACTIV; Kunter et al., 2011). Zusätzlich wurde der Gesamttextumfang berücksichtigt, um längenbedingte Verzerrungen bei der Bewertung zu vermeiden.

Das Kriterium C1 (*Theoretische oder konzeptuelle Definition des Konstrukts professionelles Wissen*) prüfte, inwiefern professionelles Wissen theoretisch gerahmt, terminologisch präzisiert und durch einschlägige Literaturbezüge abgesichert wurde. Das Item C1.1 (*„Wurde das Konstrukt oder Phänomen des professionellen Wissens theoretisch oder konzeptuell eingeordnet?“*) erfasste die explizite theoretische oder konzeptionelle Verortung, das Item C1.2 (*„Wurden die Merkmale des Konstrukts professionelles Wissen ausführlich erläutert?“*) die inhaltliche Durchdringung und Integration zentraler Dimensionen und Befunde. Rein additive Aufzählungen ohne konzeptionelle Einbettung galten als nicht hinreichend. Das Kriterium C2 (*Operationalisierte Definition des Konstrukts professionelles Wissen*) adressierte die methodische Transparenz und Kohärenz der Operationalisierung in qualitativen und quantitativen Designs. Das Item C2.1 (*„Wurde das Konstrukt professionellen Wissens operationalisiert?“*) prüfte, ob professionelles Wissen grundsätzlich operationalisiert wurde, das Item C2.2 (*„Wurde die Erfassung des professionellen Wissens nachvollziehbar beschrieben?“*) die methodische Elaboriertheit, Nachvollziehbarkeit und Differenziertheit.

Beide Kriterien wurden über hierarchisch strukturierte, zweistufig-dichotome Ratingskalen bewertet. Auf der ersten Stufe (C1.1, C2.1) wurde bewertet, ob die jeweils zu prüfende Publikation grundlegende Mindestanforderungen erfüllte (nein = 0 Punkte; ja = 1 Punkt). Die zweite Stufe (C1.2, C2.2) ermöglichte eine vertiefte Qualitätsbewertung (nicht zugestimmt = 0 Punkte; zugestimmt = 2 Punkte). Pro Kriterium konnten so maximal drei Punkte erzielt werden. Durch additive Aggregation der beiden Kriterien wurde anschließend eine Gesamtpunktzahl zwischen null und sechs Punkten pro Publikation generiert. Für den finalen Einschluss einer Publikation wurde ein Schwellenwert von mindestens drei Punkten definiert, wodurch auch theoretische Publikationen berücksichtigt werden konnten. Die Zuverlässigkeit der Bewertung der Publikationen wurde über eine Interocoderübereinstimmung bestimmt (Doppel-/Dreifachkodierung: 84 %/16 %; Cohens κ = .86/Fleiss' κ = .81).

3 Ergebnisse der Publikationsauswahl

Mithilfe des adaptierten MQQ wurden 82 von 125 eingeschlossenen Publikationen als inhaltlich relevant identifiziert. 22 % der Texte erzielten sechs Punkte ($n = 28$), 46 % mindestens vier Punkte ($n = 57$). Den Schwellenwert (mind. drei Punkte) erreichten 59 % der Texte eindeutig ($n = 74$). 6 % der Texte ($n = 8$) überschritten in ihrer Bewertungsspannweite den Schwellenwert (z.B. 2–4), sodass eine konsensuelle Klärung argumentativ gefunden werden musste. 91 % der eingeschlossenen Publikationen waren empirische Studien ($n = 75$), während theoretische Arbeiten deutlich seltener eingeschlossen wurden ($n = 7$). Tab. 2 zeigt die Verteilung der Veröffentlichungsformate.

Tab. 2: Verteilung der Publikationsarten ($N = 82$)

Publikationsart	Publikationsart				
	Zeitschrift (peer review)	Mono- graphie	Beitrag Tagungsband	Beitrag Sammel- band	Zeitschrift (ohne peer review)
Publikationen	29	21	19	12	1

4 Diskussion und Ausblick

Am Beispiel des systematischen Reviews im Projekt Profi-G zeigte sich, dass durch die Adaption des MQQ eine transparente und reliabel abgesicherte Auswahl heterogener Publikationsarten möglich ist. Der durch Interrater-Reliabilität und konsensuell-argumentative Validierung abgesicherte finale Einschluss von 82 Publikationen stellt eine evidenzbasierte Grundlage für die anschließende inhaltsanalytische Synthese dar. Damit leistet die vorgestellte Adaption des MQQ einen wichtigen Beitrag zur transparenten, kontextspezifischen und theoretisch begrün-

deten Relevanzprüfung. Insbesondere in systematischen Reviews, in denen theoretische und empirische Beiträge gemeinsam berücksichtigt werden sollen, kann ein einheitlicher, für den Inhalt adaptierter Bewertungsrahmen dazu beitragen, den Ein- und Ausschluss von Beiträgen systematisch und nachvollziehbar zu gestalten. Der Prozess verdeutlicht, dass methodische Grenzen der Qualitätsbewertung in komplexen Forschungsfeldern bewusst reflektiert und adressiert werden müssen, um eine nachvollziehbare Synthese relevanter Beiträge zu ermöglichen und den Forschungsdiskurs für weiterführende theoretische sowie empirische Anschlussfragen zu öffnen (Hammersley, 2020; Page et al., 2021).

Literatur

- Acosta, S., Garza, T., Hsu, H.-Y. & Goodson, P. (2020). Assessing quality in systematic literature reviews: A study of novice rater training. *Sage Open*, 10(3), 2158244020939530. <https://doi.org/10.1177/2158244020939530>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Cramer, C. & Rothland, M. (2024). Professionstheoretische Ansätze. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 144–153). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838588360>
- Götz, M., Hartinger, A., Heinzel, F., Kahlert, J., Miller, S., Sandfuchs, U. & Einsiedler, W. (2024). Zum wissenschaftlichen Selbstverständnis der Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 13–32). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838588360>
- Grant, M. J. & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Hammersley, M. (2020). Reflections on the methodological approach of systematic reviews. In O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond & K. Buntins (Hrsg.), *Systematic reviews in educational research* (S. 23–39). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_2
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830974338>
- Liebner, S., Gerbeshi-Achatz, L., Römer, S., Oetjen, B., Wiederseiner, V., Bärtlein, L., Ackerlauer, P., Baumann, R., Cejvan, S. & Martschinke, S. (2026). Ein systematisches Review zur Konzeptualisierung professionellen Wissens von Grundschullehrkräften – Erste Ergebnisse. In M. Peschel, P. Kihm, M. Platz & L. M. Gebauer (Hrsg.), *Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule. Pädagogik und Fachdidaktik in der Grundschulbildung* (S. 343–352). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6213-28>
- Mammes, I. & Rotter, C. (2022). Einleitung. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 7–14). Klinkhardt.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., Moher, D. (2021). *THE PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews*. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Zawacki-Richter, O. (2020). Introduction: Systematic reviews in educational research. In O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond & K. Buntins (Hrsg.), *Systematic reviews in educational research* (S. v–xiv). Springer VS.

Autorinnen

Römer, Sophia

ORCID: 0009-0007-6143-9526

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusionsbezogene professionelle Kompetenzen, Lehrkräfteprofessionalisierung, Qualität von Grundschulunterricht, Demokratiebildung
sophia.roemer@fau.de

Oetjen, Birte, Jun.-Prof. Dr.

ORCID: 0000-0003-4821-4537

Universität Leipzig, Juniorprofessorin für Schulpädagogik der Primarstufe

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Umgang mit Heterogenität/Inklusion, Lehrkräfteprofessionalisierung, Lehrkräftegesundheit, Schriftspracherwerb, digitale Medien in der Grundschule
birte.oetjen@uni-leipzig.de

Liebner, Saskia, Dr.

ORCID: 0000-0002-3162-8357

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Akademische Rätin am Institut für Grundschulforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusionsbezogene professionelle Kompetenzen, Qualität von Grundschulunterricht, Professionalisierung von Lehrkräften
saskia.liebner@fau.de

Gerbeshi-Achatz, Leonora, Dr.

ORCID: 0009-0000-9512-3297

Hamburg, Grundschullehrerin

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kinderrechte, Mitbestimmung, Demokratiebildung, Holocaust Education, Unterrichtsqualität
leonorra@live.de

Ackerlauer, Petra

ORCID: 0000-0002-6586-9634

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Umgang mit Heterogenität/Mehrsprachigkeit, Schriftspracherwerb DaZ, Datengestützte Unterrichtsentwicklung, International Comparison of Teachers' Professional Competence
petra.ackerlauer@fau.de

Cejvan, Selma

ORCID: 0009-0003-0551-7981

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Wissenschaftliche

Mitarbeiterin am Institut für Grundschulforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mitbestimmung und Demokratiebildung,

Lehrkräfteprofessionalisierung, pädagogische Beziehungen, kognitive Aktivie-

rung im Sachunterricht

selma.cejvan@fau.de

Wiederseiner, Victoria, Dr.

ORCID: 0009-0001-3187-8460

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Wissenschaftliche

Mitarbeiterin am Institut für Grundschulforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrkräftegesundheit, Lehrkräfte-

professionalisierung, Umgang mit Heterogenität und Demokratiebildung

victoria.wiederseiner@fau.de

Martschinke, Sabine, Prof. (i.R.) Dr.

ORCID: 0000-0003-3492-6912

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, ehemalige Inhaberin

des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und -didaktik mit dem Schwerpunkt

Heterogenität

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Umgang mit Heterogenität/Inklusion,

Demokratiebildung, Lehrkräfteprofessionalisierung, Unterrichtsforschung, Leis-

tungs- und Persönlichkeitsförderung

sabine.martschinke@fau.de

4 Professionalisierung von Lehr- und Fachkräften

- 4.1 Professionalisierung im Studium,
Berufseinstieg und Schuldienst**
- 4.2 Professionalisierung in digitalen,
simulationsbasierten und reflexiven
Lernräumen**
- 4.3 Professionalisierung im Kontext von
Schulentwicklung und Transformation**

*Kathrin Gietl, Tobias Hallmen, Sandra Littwin,
Moritz Bauermann und Andreas Hartinger*

KI-basiertes Feedback zu simulierten Beratungsgesprächen im Studium des Lehramts an Grundschulen: Eine explorative Analyse von Zusammenhängen zwischen den Einschätzungen der Gespräche durch Expert*innen und KI-Analysen

Abstract

Um Beratungskompetenz im Rahmen der Hochschullehre zu erwerben, eignen sich simulierte Lernumgebungen in Kombination mit qualitativem Feedback (Cook, 2014). Die vorliegende Studie untersucht KI-Feedback beim Erwerb kommunikativer Kompetenzen. Zu diesem Zweck wurden Gesprächsvideos von 29 Studierenden des Lehramts an Grundschulen mithilfe des KI-Tools DISCOVER analysiert. Die Ergebnisse dieser Analysen wurden einer Plausibilitätsprüfung unterzogen, indem sie mit den Einschätzungen von Expert*innen korreliert wurden. Dabei ergaben sich zwei signifikante Zusammenhänge: Ein von KI identifizierter Ausdruck von Ärger korreliert negativ mit der Expert*inneneinschätzung „entspannt“. Ein Ausdruck von Freude (KI) korreliert positiv mit der Einschätzung „freundlich“ (Expert*innen). Insgesamt zeigt sich, dass KI-Analysen und die Einschätzungen der Expert*innen in eine ähnliche Richtung gehen. Limitationen der Studie sind die kleine Stichprobe und das geringe Vorkommen einzelner Variablen.

Keywords: Beratungskompetenz, Kommunikation, Feedback, KI-Analyse

1 Theoretischer und empirischer Hintergrund

Beratungsgespräche mit Eltern gehören zu den „Core practices of teaching“ (Grossmann, 2018); in der Grundschule sind sie – z. T. mit Blick auf die Übertrittssituation – eine wichtige Aufgabe (z. B. Grewe, 2024). Um solche Gespräche führen zu können, müssen Studierende Kompetenzen in den Bereichen Kommunikation, Diagnose, Problemlösen und Bewältigung erwerben (Gerich, 2016).

Im Bereich der Kommunikation gilt die personenzentrierte Gesprächsführung nach Rogers und Farson (2015) als bewährte Grundlage. Bei dieser Art der Gesprächs-

führung stehen das Interesse am Gegenüber, eine nicht beurteilende und nicht dirigistische Haltung sowie die ehrliche Absicht, den anderen verstehen zu wollen, im Vordergrund (Bay, 2021). Kongruenz, Akzeptanz und Empathie sind zentrale Merkmale dieser Gespräche (Rogers & Farson, 2015). Gesprächstechniken wie Paraphrasieren und Verbalisieren gelten dabei als nützlich (Bay, 2021). Zudem wird das Strukturieren in Beratungsgesprächen als hilfreiche Gesprächstechnik angesehen (Gartmeier et al., 2022). Kompetenzen im Bereich der Kommunikation werden z. B. im Modell der Beratungskompetenz (Gerich et al., 2015) anhand dieser Gesprächstechniken operationalisiert.

Neben diesen Möglichkeiten auf verbaler Ebene gilt es in Beratungsgesprächen aber auch, sich der nonverbalen und paraverbalen Ebenen bewusst zu sein. Während zur nonverbalen Ebene Aspekte wie Mimik und Blickkontakt zählen, umfasst die paraverbale Ebene beispielsweise die Lautstärke, die Stimmhöhe und die Sprechgeschwindigkeit. Eine Operationalisierung dieser Ebenen der Kommunikation wurde allerdings für Beratungsgespräche im Grundschulkontext noch nicht vorgenommen. In einer empirischen Studie in der Medizindidaktik konnten Schneider und Kolleg*innen (2025) für den nonverbalen Bereich zeigen, dass Lächeln in Beratungsgesprächen positiv konnotiert ist. Darüber hinaus nehmen wir in KodiLL TP 4 (Kompetenzentwicklung durch authentische, digitale und feedbackbasierte Lehr-Lernszenarien stärken Teilprojekt 4) – einem Kooperationsprojekt zwischen der Grundschulpädagogik, der Medizindidaktik und dem Lehrstuhl für menschenzentrierte künstliche Intelligenz der Universität Augsburg – basierend auf der Theorie der personenzentrierten Gesprächsführung (Rogers & Farson, 2015) – an, dass eine freundliche, entspannte, konzentrierte und teilnehmende Mimik in Beratungsgesprächen erstrebenswert ist.

Verschiedene Studien zeigen, dass sich Beratungskompetenz und die damit verbundenen kommunikativen Kompetenzen in simulierten Gesprächen bereits im Studium erwerben lassen. Dabei haben sich Trainingsprogramme in simulierten Lernumgebungen bewährt (Cook, 2014). Besondere Bedeutung wird dabei der Selbstreflexion, dem Feedback und – so durchgeführt – der Analyse von Videos in solchen Programmen beigemessen (Gerich et al., 2012). In unserem Projekt nutzen wir u.a. Feedback, das von künstlicher Intelligenz (KI) generiert wurde – insbesondere für den nonverbalen Bereich.

KI wird für die Analyse simulierter Gespräche bislang v.a. in der Medizindidaktik diskutiert. Ihr wird das Potenzial zugeschrieben, gerade nonverbale Signale valide zu identifizieren (Stamer et al., 2023). Im Bereich der Grundschulpädagogik gibt es bislang noch kaum Erfahrungen zur Integration von KI-Analysen in Feedbackprozesse im Rahmen der Hochschullehre. Offen ist auch, wie plausibel solche Analysen sind und welche Rolle sie im Feedbackprozess spielen können. Dabei stellt sich die Frage, inwieweit KI-Analysen die Einschätzungen von Expert*innen im Feedbackprozess ergänzen oder sogar ersetzen können. Voraussetzung hierfür ist die Klärung, inwieweit die Ergebnisse solcher KI-Analysen mit der Einschätzung menschlicher Expert*innen übereinstimmen.

2 Fragestellung

Der vorliegende Beitrag thematisiert auf dieser Grundlage konkret folgende Forschungsfrage: Inwiefern stimmen die Einschätzungen von Expert*innen hinsichtlich einzelner Bereiche auf nonverbaler Ebene mit denen der KI-Analysen überein?

3 Methodik

Seit dem Wintersemester 2023/2024 werden simulierte Beratungsgespräche (Inhalt waren verschiedene Szenarien aus den Bereichen Lern- und Schullaufbahnberatung) von insgesamt 29 Studierenden des Lehramts an Grundschulen videographiert. Die Videos entstanden im Rahmen einer Lehrveranstaltung im Wahlpflichtbereich des Fachs Grundschulpädagogik zu Beratungskompetenz. Nachdem theoretische Grundlagen gelegt wurden, trainierten die Studierenden ihre kommunikativen Kompetenzen in Form von Peer-Rollenspielen zu Fallvignetten.

Nach dieser „Trainingsphase“ führten die Studierenden ein Zoom-Gespräch durch, das mit einem Schauspiel-Elternteil geführt wurde. Diese Gespräche wurden sowohl von Dozierenden mithilfe eines Ratingbogens eingeschätzt als auch von dem an der Universität Augsburg entwickelten modularen KI-Tool DISCOVER (Hallmen et al., 2025) analysiert. Die Studierenden erhielten im Anschluss von den Dozierenden ein persönliches Feedback; zudem bekamen sie die KI-Analysen, die ihnen auch erläutert wurden. Die Ergebnisse aus den beiden Feedbackrunden wurden in der Lehrveranstaltung im Plenum diskutiert und reflektiert.

Grundlage unserer Analyse sind die (aufgezeichneten) Zoom-Gespräche mit den Schauspiel-Eltern. Der nonverbale Ausdruck wurde anhand der Videos mithilfe eines Expert*innenratings von vier Dozent*innen des Kurses mit hoch inferenten Items zum nonverbalen Ausdruck auf einer 4-stufigen Skala eingeschätzt. Gewertet wurde auf dieser Skala zwischen folgenden Polen entspannt – angespannt, freundlich – unfreundlich, konzentriert – unkonzentriert und teilnehmend – teilnahmslos. Die Intercoderübereinstimmung der Expert*innen in diesem Bereich wurde mittels einer Interkorrelationsanalyse (ICC) berechnet und ergab über alle Items hinweg einen Wert von .818, der sich nach Cicchetti (1994) im sehr guten Bereich befindet.

Neben den Expert*innenratings wurden KI-Analysen zu den Videos durchgeführt. Anhand von 3D-Gesichtsmodellen wurden die Emotionen Freude, Traurigkeit und Wut eingeschätzt. Darüber hinaus identifizierte DISCOVER Lächeln sowie die Blickrichtung, so dass festgestellt werden konnte, inwieweit die Gesprächspartner*innen zur gleichen Zeit lächeln (beidseitiges Lächeln) und wann sie Blickkontakt halten. Zu diesem Zweck wurden die im modularen KI-Tool DISCOVER integrierten Modelle (Human-Centered Artificial Intelligence, 2026) zur Merkmalsextraktion genutzt (siehe Tabelle 1).

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde eine explorative Analyse durchgeführt; dabei wurden Korrelationen (Kendalls Tau-b, τ_b) zwischen den Einschätzungen der Expert*innen und den KI-Analysen berechnet.

4 Ergebnisse

Tabelle 1 zeigt Korrelationen zwischen den Einschätzungen von Expert*innen und den KI-Analysen der 29 videographierten Beratungsgespräche.

Tab. 1: Korrelation zwischen Einschätzungen von Expert*innen (Zeilen) und KI-Analysen (Spalten)

	entspannt	freundlich	konzentriert	anteilnehmend
Blickrichtung	.061	-.009	.089	.026
Blickkontakt	-.158	-.197	-.265	-.199
Lächeln	.162	.254	.156	.253
beidseitiges Lächeln	.140	.293	.033	.295
Freude	.189	.347 *	.081	.214
Traurigkeit	-.189	-.295	-.162	-.249
Ärger	-.381*	-.243	-.307	-.284

Anmerkungen: $H_0: \tau_b = 0$, * $p < .05$

In den Analysen zeigen sich zwei signifikante Korrelationen: Die menschlichen Einschätzungen zum Item „entspannt“ korrelieren negativ mit dem von KI-Modellen erkannten Ausdruck von „Ärger“ ($\tau_b = -.381$, $p = .021$). Die Einschätzungen zu „freundlich“ weisen eine positive Korrelation mit der von der KI identifizierten Emotion „Freude“ auf ($\tau_b = .347$, $p = .016$).

In den Korrelationsanalysen zeigen sich weitere Zusammenhänge, die zwar nicht überzufällig sind, aber weitere Tendenzen erkennen lassen: Es zeigt sich beispielsweise ein positiver Zusammenhang zwischen dem Expert*innen-Urteil „freundlich“ und dem Anteil des Lächelns bzw. des beidseitigen Lächelns im Gespräch. Eher überrascht hat die negative Korrelation zwischen „konzentriert“ mit der Häufigkeit des Blickkontakts zwischen Student*in und Schauspiel-Elternteil.

5 Diskussion

Die Ergebnisse der Analysen geben Hinweise darauf, dass die Einschätzungen von Expert*innen im Bereich des nonverbalen Ausdrucks in eine ähnliche Richtung gehen wie die der KI-Analysen. Die beiden signifikanten Korrelationen erscheinen plausibel: Ein entspannter Gesichtsausdruck zeigt wenig Ärger,

während ein freundlicher Ausdruck mit der Emotion Freude assoziiert wird. Die negative Korrelation zwischen einer konzentrierten Mimik und dem Blickkontakt lässt mehr Interpretationsspielraum. Zu viel Blickkontakt könnte ggf. als Starren interpretiert werden, was wenig konzentriert wirkt.

Die Analysen stimmen hinsichtlich der Frage, inwiefern sich KI für Feedbackprozesse in der akademischen Lehre nutzen lässt, grundsätzlich positiv. Aus den Daten lässt sich zumindest vorsichtig schlussfolgern, dass KI-Analysen grundsätzlich zur Ergänzung des Feedbacks der Dozierenden im Bereich der kommunikativen Kompetenzen geeignet sind. Inwiefern sich das Feedback von Dozierenden zum Zweck der Skalierung durch KI-Feedback ersetzen und zunehmend automatisieren lässt, ist in weiteren Studien zu überprüfen. Limitationen der Untersuchung sind u.a. die kleine Stichprobe und das damit verbundene geringe Vorkommen einzelner Variablen wie beispielsweise das beidseitige Lächeln. Zu bedenken ist auch, dass die in den Expert*innenratings und in den KI-Analysen nicht völlig identische Merkmale eingeschätzt wurden. Begründet ist das in den theoriegestützten Kategorien der Expert*innenratings und den aktuellen Möglichkeiten des KI-Tools.

Literatur

- Bay, R. H. (2021). *Erfolgreiche Gespräche durch aktives Zuhören*. Tübingen: expert.
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6(4), 284–290. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.4.284>
- Cook, D. A. (2014). How much evidence does it take? A cumulative meta-analysis of outcomes of simulation-based education. *Medical education*, 48(8), 750–760. <https://doi.org/10.1111/medu.12473>
- Gartmeier, M., Schick, C., Berberat, P. O. & Hertel, S. (2022). Theoretischer Beitrag: Befunde zur Förderung kommunikativer Kompetenz aus dem medizinischen Kontext: Welche Perspektiven ergeben sich daraus für die Ausbildung von Lehrpersonen im Hinblick auf das Führen von Elterngesprächen? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 69(2), 122–137. <https://doi.org/10.2378/peu2022.art06d>
- Gerich, M. (2016). *Teachers' counseling competence in parent-teacher talks: Modeling, intervention, behavior-based assessment*. Springer. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-658-15619-0>
- Gerich, M., Bruder, S., Hertel, S., Trittel, M. & Schmitz, B. (2015). What skills and abilities are essential for counseling on learning difficulties and learning strategies? Modeling teachers' counseling competence in parent-teacher talks measured by means of a scenario test. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47(2), 62–71. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000127>
- Gerich, M., Trittel, M. & Schmitz, B. (2012). Förderung der Beratungskompetenz von Lehrkräften durch Training, Feedback und Reflexion. Methoden handlungsorientierter Intervention und Evaluation. In M. Kobarg, C. Fischer, I. M. Dalehefte, M. Inger, F. Trepke & M. Menk (Hrsg.), *Lehrerprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten. Strategien und Methoden* (S. 61–68). Waxmann.
- Grewe, N. (2024). Beratung in der Grundschule. In M. Götz, A. Hartinger, Heinzel, F., J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.). *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 376–381). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838588360>

- Grossmann, P. (2018). *Core practices in teacher education*. Harvard Education Press.
- Hallmen, T., Schiller, D., Vehlen, A., Eberhardt, S., Baur, T., Withanage Don, D., Lutz, W. & André, E. (2025). DISCOVER: a Data-driven Interactive System for Comprehensive Observation, Visualization, and ExploRation of human behavior. *Frontiers in Digital Health*, 7, 1638539. <https://doi.org/10.3389/fdgth.2025.1638539>
- Human-Centered Artificial Intelligence (2026). *DISCOVER-Modules*. Github. <https://github.com/hcmlab/discover-modules>
- Rogers, C. R. & Farson, R. E. (2015). *Active Listening*. Industrial Relations Center: The University of Chicago.
- Schneider, P., Zerbini, G., Reicherts, P., Reicherts, M., Roob, N., Hallmen, T., André, E., Rotthoff, T. & Kunz, M. (2025). Smiling doctor, satisfied patient – the impact of facial expressions on doctor-patient interactions. *Frontiers in Medicine* 12:1518517. <https://doi.org/10.3389/fmed.2025.1518517>
- Stamer, T., Steinhäuser, J. & Flägel, K. (2023). Artificial Intelligence Supporting the Training of Communication Skills in the Education of Health Care Professions: Scoping Review. *Journal of medical Internet research*, 25. <https://doi.org/10.2196/43311>

Autor*innen

Gietl, Kathrin, Dr.

ORCID: 0009-0004-7584-2226

Universität Augsburg, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Beratungskompetenz, sprachsensibler

Sachunterricht, Inklusion

kathrin1.gietl@uni-a.de

Hallmen, Tobias

ORCID: 0009-0005-6450-5694

Universität Augsburg, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Mensch-zentrierte Künstliche Intelligenz

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: KI-gestützte multimodale Analyse professioneller Gespräche in Ausbildungskontexten

tobias.hallmen@uni-a.de

Littwin, Sandra

ORCID: 0009-0006-1287-9130

Universität Augsburg, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Beratungskompetenz

sandra.littwin@uni-a.de

Bauermann, Moritz

ORCID: 0009-0000-5786-0149

Universität der Bundeswehr München, Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Medienbildung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Qualitative Forschung, KI

moritz.bauermann@unibw.de

Hartinger, Andreas, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0003-1246-9263

Universität Augsburg, Inhaber des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernentwicklungsgespräche, Unterrichtsforschung, Didaktik des Sachunterrichts, Professionalisierung

andreas.hartinger@uni-a.de

Handlungsorientierte Medienpädagogik und die philosophischen Tiefenstrukturen Künstlicher Intelligenz. Ein computational-hermeneutischer Zugang zu Reflexionsdiskursen von Lehramtsstudierenden

Abstract

Untersucht wird, inwieweit handlungsorientierte Seminare Lehramtsstudierenden befähigen, philosophische Tiefenstrukturen in der Auseinandersetzung mit KI zu erreichen. Datengrundlage bilden 13 Podcast-Diskussionen ($N = 50$) aus zwei Seminaren an der Universität Regensburg. Mittels eines computational-hermeneutischen Verfahrens wurde die semantische Nähe der Transkripte zu Theoriekonzepten erfasst und durch eine Tiefenmessung ergänzt, die zwischen thematischer Berührung und konzeptueller Durchdringung differenziert. Die Ergebnisse zeigen eine Asymmetrie: Lebensweltnahe Kategorien werden inhaltlich durchdrungen, abstrakt-philosophische Konzepte verbleiben auf dem Niveau thematischer Berührung. Die Handlungslogik löst Verunsicherungen in praktische Gewissheit auf, bevor diese reflexiv wirken können.

Keywords: Künstliche Intelligenz, Philosophische Fragen Künstlicher Intelligenz, Handlungsorientierte Medienpädagogik, Lehrkräfteprofessionalisierung, KI-gestützte qualitative Analyse

1 Theoretischer Rahmen

Die handlungsorientierte Medienpädagogik geht davon aus, dass die gestaltende Auseinandersetzung mit Medientechnologien Reflexionsprozesse ermöglicht, in denen Medienkompetenz als Urteilsfähigkeit entsteht (Schorb, 1995). Für moderne KI-Systeme erhält diese Annahme besondere Bedeutung, weil ihre emergenten Eigenschaften Fragen aufwerfen, die erkenntnistheoretische Kategorien selbst betreffen, mit denen Verstehen, Bewusstsein und Bedeutung bestimmt werden (Coeckelbergh, 2020), und die sich in der Anwendungs- und Gestaltungsdimension allein nicht bearbeiten lassen.

Ab hinreichender Skalierung bringen LLMs interne Repräsentationen hervor, die kausale und relationale Strukturen der Welt abbilden und die tradierte Unterschei-

dung zwischen Vorhersage und Verstehen verwischen, von spontaner Bedeutungs-entstehung bis zur Emergenz von Theory-of-Mind (Autenrieth & Nickel, 2025). Transformative Bildungstheorien beschreiben die Bedingungen, unter denen solche Verschiebungen zu grundlegenden Veränderungen von Welt- und Selbstverhältnissen führen können, und verorten den Ausgangspunkt in Irritationen, die bisherige Positionen in Frage stellen (Koller, 2012). Die handlungsorientierte Medienpädagogik verspricht solche Irritationsmomente gerade im Umgang mit KI-Systemen, da die praktische Erfahrung, dass ein Sprachmodell etwas produziert, das sich wie genuines Verstehen anfühlt, unmittelbar verunsichern kann.

Der Beitrag geht dieser Annahme anhand zweier Seminare nach, die im Rahmen des Projekts KIGa-R an der Universität Regensburg durchgeführt wurden (Autenrieth & Nickel, 2025). Beide Seminare umfassten jeweils 3 ECTS-AP. In beiden entwickelten Studierende partizipativ mit Schüler*innen Lernszenarien über und mit KI für den Grundschulunterricht, wobei theoriegestützte Reflexionsphasen die praktische Arbeit rahmten. Seminar A („Mensch, KI und Bildung“) legte den Schwerpunkt auf die gesellschaftlichen und bildungsbezogenen Implikationen von KI, Seminar B („KI, Bewusstsein und Gefühle“) auf Fragen maschinellen Bewusstseins und emotionaler Mensch-Maschine-Interaktion. In beiden Seminaren entstanden als Abschlussreflexion Podcast-Diskussionen, in denen die Studierenden ihre Erfahrungen und Positionen frei formulierten und die die empirische Grundlage der nachfolgenden Analyse bilden. Die zentrale Frage lautet, inwieweit studentische Diskurse philosophische Tiefenstrukturen erreichen und welche Rolle die Handlungsorientierung als epistemische Grenze spielt.

2 Methodisches Vorgehen¹

Die Datengrundlage bilden 13 Podcast-Diskussionen, die im Rahmen der Abschlussreflexionen der beiden Seminare aufgezeichnet wurden. In diesen Gesprächen diskutierten die Studierenden ($N = 50$) in Gruppen von drei bis fünf Personen anhand eines halbstrukturierten Leitfadens ihre Erfahrungen aus der praktischen Arbeit mit KI, ihre Positionen zu Fragen maschinellen Verstehens und Bewusstseins sowie die im Seminar behandelten theoretischen Perspektiven. Die Studierenden wählten eigenständig, welche Impulse sie aufgriffen und vertieften. Die Transkripte wurden mittels Sliding-Window-Verfahren in 93 semantisch kohärente Chunks von je 300 bis 500 Wörtern zerlegt. Anstelle manueller Codierung wurde jede Texteinheit mittels Embedding-Modell (text-embedding-3-large, 3072 Dimensionen) vektorisiert (Induktives Clustering über Algorithmus HDBSCAN (Campello et al., 2013), Visualisierung über UMAP (McInnes et al., 2018)). Ergänzend wurden die theoriegeleiteten Konzepte als Embeddings kodiert und die semantische Nähe jedes Chunks zu jedem Theoriekonzept gemessen. Da die semantische Nähe eines Chunks zu einem Theoriekonzept allein noch keine Aussage über die konzeptuelle

1 Eine ausführliche Darstellung der Forschungsmethoden sowie Einblicke in die Projektdaten finden sich unter kigar.kudikupa.de.

Tiefe der Auseinandersetzung zulässt, wurde die thematische Zuordnung um eine Tiefenmessung ergänzt, die auf dem Prinzip des Semantic Similarity Rating beruht (Autenrieth et al., 2026). Dazu wurden für jede der zehn Theoriekategorien auf vier Tiefenstufen, die von fehlender Bezugnahme über thematische Berührung und explizite Auseinandersetzung bis hin zu philosophischer Durchdringung reichen, jeweils fünf Anker-Statements formuliert, die simulieren, wie Studierende auf der jeweiligen Stufe über das Konzept sprechen würden, und anschließend mit demselben Embedding-Modell vektorisiert. Die Zuordnung der Podcast-Chunks zu den Tiefenstufen erfolgte über die mittlere Cosine-Similarity zu den Ankern jeder Stufe, aus der sich ein gewichteter Tiefenscore berechnen ließ. Das Verfahren ist deterministisch und reproduzierbar.

Ein Eigenständigkeitsmaß erfasst zudem die Distanz zu den Seminar-Leitfragen, um zwischen Reproduktion und eigenständiger gedanklicher Positionierung zu differenzieren. Dazu wurden die Leitfragen beider Seminare mit demselben Embedding-Modell vektorisiert und die maximale Cosine-Similarity jedes Chunks zu den Leitfragen bestimmt. Der Eigenständigkeitsscore ergibt sich als invertierte Ähnlichkeit: Je geringer die semantische Nähe zu den vorgegebenen Impulsen, desto eigenständiger die Positionierung.

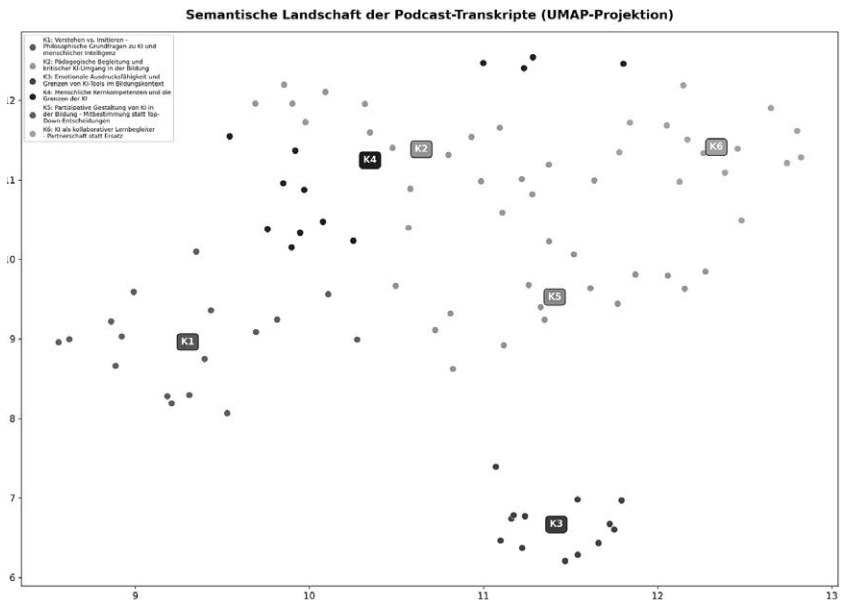


Abb. 1: Semantische Landschaft der Podcast-Transkripte (UMAP-Projektion)
(eigene Abbildung)

3 Ergebnisse

3.1 Induktive Clusterstruktur

Die Clusteranalyse identifizierte sechs thematische Kategorien (Abb. 1) mit klarer Schwerpunktsetzung auf handlungspraktische Aspekte. Seminar A entfaltete vier Cluster: Menschliche Kernkompetenzen und Beziehungsarbeit, KI als pädagogischer Partner, Partizipation und Mitbestimmung sowie KI zwischen Verstehen und Imitation. Seminar B konzentrierte sich in zwei Clustern auf partizipative KI-Bildung und KI-Tools als emotionale Brücke.

3.2 Deduktiver Theorie-Abgleich und Konzeptuelle Tiefe

Der deduktive Abgleich stellt eine markante Asymmetrie dar. Partizipative KI-Entwicklung erreicht die bei weitem höchste semantische Nähe und wird in nahezu allen Texteinheiten beider Seminare substantiell aufgegriffen. Handlungsorientierte Medienpädagogik und Theory of Mind zeigen moderate Resonanz. Die philosophischen Kernkonzepte, wie Emergenz und Alignmentdiskurse, erreichen in keiner einzigen Texteinheit den Schwellwert substantieller Auseinandersetzung. Posthumanismus wird in je einem Chunk pro Seminar marginal berührt.

Diese Asymmetrie durchzieht alle induktiv gebildeten Kategorien. Selbst das Cluster, das sich mit maschinell Verstand befasst und thematisch am nächsten an den philosophischen Tiefenstrukturen liegt, erreicht bei Emergenz und AI Alignment nur marginale Werte.

Die thematische Nähe allein lässt offen, ob sie inhaltliche Auseinandersetzung oder lediglich sprachliche Überschneidung widerspiegelt. Das Semantic Similarity Rating differenziert dieses Bild (Abb. 2): Lebensweltnahe Kategorien wie Autonomie und Selbstbestimmung (Tiefenscore 2.0, explizite Auseinandersetzung) und Handlungsorientierte Medienpädagogik (1.9) werden nicht nur thematisch berührt, sondern inhaltlich durchdrungen. Abstrakt-philosophische Kategorien wie Emergenz, AGI-Risikodimension und Posthumanismus verbleiben hingegen im Bereich von 0.9 bis 1.2, also auf dem Niveau thematischer Berührung. Wie Abbildung 2 zeigt, fallen thematische Nähe und konzeptuelle Tiefe dabei systematisch auseinander: Die Studierenden benennen Konzepte, ohne sie zu durchdringen. Dass die Rangfolge der Tiefenscores über beide Seminare trotz unterschiedlicher inhaltlicher Schwerpunkte nahezu identisch ausfällt, stützt die Interpretation, dass die Asymmetrie auf die Handlungslogik des Settings zurückzuführen ist.

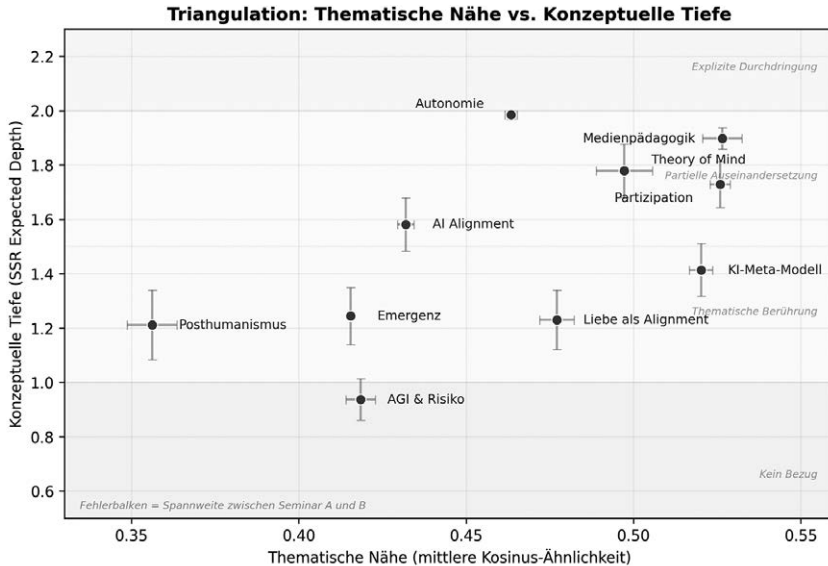


Abb. 2: Thematische Nähe vs. konzeptuelle Tiefe der zehn Theoriekategorien (eigene Abbildung)

Anmerkungen: Verbundene Punkte zeigen Seminar A und B. Oben links: durchdrungen. Unten rechts: nur benannt.

3.3 Eigenständigkeit und Reproduktion

In Seminar A weist der Cluster, der sich mit der Frage nach maschinellm Verstehen und Imitation befasst und damit inhaltlich den philosophischen Tiefenfragen am nächsten kommt, die niedrigsten Eigenständigkeitswerte auf. Die Studierenden bewegen sich hier am engsten entlang der Leitfragen und entwickeln weniger eigenständige Positionierungen als in den handlungspraktischen Clustern. In den handlungspraktischen Clustern verknüpfen die Studierenden Seminartheorie produktiv mit eigener Erfahrung und entwickeln dabei Positionen, die über das curricular Vorgegebene hinausgehen. So entwirft eine Gruppe ein Unterrichtsformat, in dem Grundschulkindern eine KI als historische Figur interviewen, und übersetzt damit das Seminarkonzept eigenständig in ein didaktisches Szenario. Eine andere Studierende entwickelt aus ihrer Erfahrung in einer DaZ-Klasse, in der ein Schüler bereits ChatGPT zur Übersetzung von Arbeitsblättern nutzt, eine differenzierte Position zum Spannungsfeld zwischen Sprachlernen und Teilhabe. Im Cluster „KI zwischen Verstehen und Imitation“ hingegen, der thematisch am nächsten an den philosophischen Tiefenstrukturen liegt, zeigt sich ein anderes Muster. Die Studierenden berühren die Frage, ob KI verstehen kann, lösen die daraus resultierende Spannung aber unmittelbar auf, indem sie sich darauf festlegen, dass KI lediglich Zeichen verarbeitet, ohne zu verstehen, was sie bedeuten, und

diese Position als Gewissheit behandeln. Wo eigenständigere Beiträge entstehen, geschieht dies durch Rückbindung an vertraute Konzepte.

4 Diskussion

Obwohl die Seminare neben handlungsorientierten Erfahrungsräumen auch theoriegestützte Reflexionsphasen zu Emergenz, Posthumanismus und AI Alignment vorsahen, bleiben die philosophischen Tiefenstrukturen in den Abschlussreflexionen systematisch aus. Dies deutet auf eine selektive Filterwirkung der Handlungslogik hin, die bestimmte Theoriegehalte ausblendet, obwohl sie curricular verankert waren. Die Beispiele in 3.3 verdeutlichen zugleich, dass die Studierenden dort die elaboriertesten Positionen entwickeln, wo sie Seminartheorie eigenständig mit eigener pädagogischer Praxis verknüpfen. Die Selektivität verläuft entlang der Frage, ob sich ein Theoriegehalt in eine Handlungsperspektive übersetzen lässt. Konzepte, die eine Revision eigener Grundannahmen verlangen, werden berührt, aber pragmatisch aufgelöst. Die Handlungsorientierung liefert die notwendige Voraussetzung für philosophische Verunsicherung, indem sie Irritation nicht theoretisch postuliert, sondern erfahrbar macht. Die Daten deuten jedoch darauf hin, dass die Produktivität der Handlungsorientierung dort an eine Grenze stößt, wo die Theoriegehalte keinen Anschluss an praktische Erfahrung mehr bieten. Was fehlt, ist nicht die irritierende Erfahrung selbst, sondern ein didaktisch gestalteter Übergang, der verhindert, dass die entstandene Verunsicherung vorschnell in handlungspraktische Gewissheit überführt wird, bevor sie ihre epistemische Wirkung entfalten kann.

Die beobachtete Asymmetrie lässt sich als Verstärkungskreislauf dreier Faktoren interpretieren: Die Handlungslogik des Settings drängt theoretische Gehalte in gestaltbare Praxis, die professionelle Orientierung angehehrer Lehrkräfte befragt Wissensbestände vorrangig auf pädagogische Anschlussfähigkeit, und die philosophischen Tiefenstrukturen bieten ihrer Natur nach keinen unmittelbaren Handlungsanschluss. Zusammen bewirken diese Faktoren, dass weder das Setting noch die eingeübten Verarbeitungsmuster einen Modus bereitstellen, in dem das Verweilen in Verunsicherung als produktiv erfahren werden könnte.

Praktisch relevant wird diese Begrenzung, weil Kinder zunehmend mit Systemen interagieren, die sich wie verstehende Gegenüber verhalten. Lehrkräften, denen entsprechende Deutungsrahmen fehlen, wird es schwerfallen, die daraus resultierende Verunsicherung als bildungsproduktiven Moment zu nutzen. Die Ergebnisse legen nahe, handlungsorientierte Settings durch Formate zu ergänzen, in denen die Unübersetzbarkeit bestimmter Fragen in pädagogische Praxis nicht als Defizit erscheint, sondern als eigenständige Erfahrung zugänglich wird, die Studierenden ermöglicht, Grenzen vertrauter Deutungsrahmen als genuine Irritation zu durchleben.

Diese Argumentation ist vor dem Hintergrund mehrerer Einschränkungen zu lesen. Das Erhebungsformat des Gruppengesprächs begünstigt konsensuales und alltagssprachliches Sprechen und kann philosophische Reflexion abschwächen.

Die Stichprobe umfasst Studierende zweier Seminare einer Universität, was die Generalisierbarkeit begrenzt, und die Ergebnisse des Embedding-Verfahrens sind modellabhängig. Die beobachtete Asymmetrie stellt eine robuste Tendenz dar, die durch schriftliche Einzelreflexionen, größere Stichproben und alternative Analyseverfahren gezielt überprüft werden sollte.

Literatur

- Autenrieth, D., Autenrieth, N. & Farsani, D. (2026). From metrics to meaning: Large language models and the computational turn in embodied educational research. *Frontiers in Language Sciences*, 5. <https://doi.org/10.3389/flang.2026.1753250>
- Autenrieth, D. & Nickel, S. (2025). Mensch, KI und Bildung im Spiegel philosophischer und medienpädagogischer Reflexion: Handlungsorientierte Medienpädagogik und AI-Alignment. *Medienimpulse*, 63(3). <https://doi.org/10.21243/mi-03-25-20>
- Campello, R. J. G. B., Moulavi, D. & Sander, J. (2013). Density-based clustering based on hierarchical density estimates. In J. Pei, V. S. Tseng, L. Cao, H. Motoda & G. Xu (Eds.), *Advances in Knowledge Discovery and Data Mining. PAKDD 2013* (Lecture Notes in Computer Science, Vol. 7819, pp. 160–172). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-37456-2_14
- Coeckelbergh, M. (2020). *AI ethics*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/12549.001.0001>
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-042796-9>
- McInnes, L., Healy, J. & Melville, J. (2018). *UMAP: Uniform manifold approximation and projection for dimension reduction*. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1802.03426>
- Schorb, B. (1995). *Medienalltag und Handeln: Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Forschung und Praxis*. Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-92573-2>

Autor*innen

Autenrieth, Daniel, M.Sc. M.A.

ORCID: 0000-0001-6236-6647

Independent Researcher, Doktorand an der RWTH Aachen Universität

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Alignment von KI-Systemen,

Machine Learning, Data Science, Bildungsforschung

daniel@autenrieth-partner.de

Nickel, Stefanie, Dr.

ORCID: 0000-0002-6731-5897

Universität Regensburg, Akademische Rätin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitalität, Partizipation und (Selbst-) Bildung, Professionalisierung und Transfer in die Praxis, Schul- und Unterrichtsentwicklung

stefanie.nickel@ur.de

Sarah Désirée Lange, Anna Plohmer, Lisa Gutschik
und Sabine Lang

Kohärenz innovativ gestalten: Theoriegeleitete Praxisdialoge in Vorlesungen als hochschuldidaktisches Format für Professions- und Wissenschaftsbezüge

Abstract

Im Beitrag werden theoriegeleitete Praxisdialoge als innovatives hochschuldidaktisches Format vorgestellt, mit dem Ziel, systematisch kohärente Professions- und Wissenschaftsbezüge in Vorlesungen der Lehrkräftebildung zu ermöglichen. Die Grundidee ist, in ausgewählten Vorlesungssitzungen themenspezifisch Grundschullehrkräfte einzubinden, um theoretische Inhalte durch authentische Unterrichtserfahrungen zu vertiefen und zu diskutieren. Auf Basis der Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung werden Qualitätsmerkmale abgeleitet, mit denen durch systematische Professions- und Wissenschaftsbezüge Lernprozesse Studierender unterstützt werden können. Diese umfassen: (1) *Curriculare Passung* zwischen den Vorlesungsinhalten und curricularen Anforderungen an Grundschulen; (2) *Expertise und Qualifikation* der Lehrkraft; (3) *Authentizität* der Praxiserfahrungen; (4) *Partizipation und Mitgestaltung* durch Studierende; (5) *Safe Space* für Offenheit und Vertrauen.

Keywords: Professionsbezüge, Wissenschaftsbezüge, Vorlesungen, Lehrkräftebildung, Hochschuldidaktik

1 Kohärenz als Herausforderung universitärer Lehrkräftebildung

Um das Erleben von *Kohärenz* zwischen Wissenschafts- und Professionsbezügen für Studierende zu ermöglichen, ist die Herausforderung, theoretische Inhalte nicht nur zu vermitteln, sondern sie situiert durch authentische Praxiseinblicke zu kontextualisieren (Hellmann et al., 2021). Dazu gilt es, universitäre akademische Vorbereitung und unterrichtspraktischen Erfahrungen im Studium als sich ergänzende, gegenseitig bedingende Lernfelder zu gestalten. Herausfordernd sind konstitutive Merkmale auf verschiedenen Ebenen: (1) auf *organisatorischer* Ebene die institutionelle und räumliche Trennung der Lernorte, (2) auf *curricularer* Ebene

die häufig mangelnden Relationierungen zwischen schulischen und hochschulischen Studieninhalten und (3) auf *hochschuldidaktischer* Ebene die vorwiegende Orientierung an Wissenschaftsbezügen. Dies kann bei Studierenden zu fehlendem Kohärenzerleben hinsichtlich universitärer Anforderungen und schulischen Erwartungen führen und die Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen negativ beeinflussen (Rothland, 2025).

Die beschriebenen Trennungen spiegeln sich in wiederkehrenden Erlebensmustern wider, die Studierende im Laufe ihrer Professionalisierungsprozesse häufig als Irritationen, Widersprüche und Diskontinuitäten beschreiben (Berkel-Otto et al., 2025). Insbesondere in schulpraktischen Studienphasen zeigt sich, dass Studierende pädagogisches Handeln als ‚doing practice‘ vollziehen – als routinisiertes, wenig reflektiertes Tun, das sich von theoretischen Bezugspunkten weitgehend ablöst (Cramer et al., 2019). Fehlende systematische Rückbindungen praktischer Unterrichtserfahrungen an theoretische Wissensbestände (Emminger, 2022) können dazu führen, dass unterrichtliches Handeln als isoliertes Erfahrungsfeld erlebt wird.

Dies steht im Widerspruch zu den Zielsetzungen der Lehrkräftebildung – der Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen, die sich durch ein reflexives, theoriegeleitetes und kontextsensibles pädagogisches Handeln auszeichnet (Baumert & Kunter, 2006; Helsper, 2021). Zentral erscheinen dabei kohärente Verbindungen aus professionsbezogenen Wissensbeständen und unterrichtspraktischen Erfahrungen (Seidel, 2022). Mit professionstheoretischen Ansätzen werden damit *relationale Verbindungen* zwischen Professions- und Wissenschaftsbezügen betont. So dienen wissenschaftliche Zugänge der theoretischen Analyse, Orientierung und Reflexion – Funktionen, die nur wirksam werden können, wenn sie systematisch in unterrichtspraktische Lernprozesse und damit professionsbezogen eingebettet werden (Baumert & Kunter 2006; Helsper, 2020; Rothland, 2023).

Vor diesem Hintergrund gewinnen hochschuldidaktische Integrationskonzepte an Bedeutung, die Professions- und Wissenschaftsbezüge miteinander verschränken und Kohärenz herstellen (Neuweg, 2018). Dabei lassen sich drei Formate unterscheiden:

1. *Integration von Praktika und Praxisphasen*: Diese Formate verbinden schulpraktische Erfahrungen systematisch mit universitärer Lehre, um berufliche Orientierung und professionelle Handlungskompetenzen zu fördern (z. B. Praxissemester mit universitärer Begleitveranstaltung; Schätzle et al., 2023).
2. *Innovative Seminarkonzepte*: Mit Ansätzen des Forschenden Lernens, Lehr-Lern-Laboren oder Service Learning werden wissenschaftliche Inhalte themenorientiert mit konkreten Handlungskontexten verknüpft, indem Studierende in Kooperation mit Grundschulen innovative Unterrichtskonzepte entwickeln, erproben und reflektieren (z. B. UNIKlasse: Lange & Görel, 2026).
3. *Innovative Vorlesungskonzepte*: Durch das Integrieren von Unterrichtsvideos, Praxisdialogen, digitalen Simulationen oder Live-Demonstrationen können unterrichtspraktische Elemente gezielt an professionelle Wissensbestände rück-

gebunden werden, um so die komplexen und dynamischen Komponenten von Unterrichten zu dekonstruieren (z. B. Videovignetten: Lenske et al., 2022).

Bislang liegen wenig konzeptionelle Ansätze explizit für Vorlesungsformate vor. Dem entgegen besteht weitgehend Konsens dazu, dass Lerngelegenheiten geschaffen werden sollten, in denen es Studierenden ermöglicht wird, theoretische Modelle, professionelle Orientierungen und schulische Unterrichtspraxis als zusammenhängendes Gefüge erfahren zu können, statt als voneinander getrennte Lernwelten (Cramer et al., 2019; Hellmann et al., 2021). Universitäre Lehrveranstaltungen werden von Studierenden insbesondere dann als lernwirksam erlebt, wenn sie gezielt an Praxiserfahrungen anschließen und Möglichkeiten der Verknüpfung mit theoretischen Einsichten bieten (Yin, 2019). Diesem Anspruch auch in Vorlesungen nachzukommen, war Ausgangspunkt für die Entwicklung des Formats des theoriegeleiteten Praxisdialogs.

2 Kohärenz innovativ gestalten: Theoriegeleitete Praxisdialoge als hochschuldidaktisches Format in Vorlesungen

Der Praxisdialog ist ein hochschuldidaktisches Format, mit dem Wissenschafts- und Professionsverknüpfungen systematisch in Vorlesungssitzungen eingebunden werden, um Studierenden einen strukturierten und reflexiven Zugang zu schulischer Handlungspraxis zu ermöglichen. Im Rahmen des Praxisdialogs werden vorab erarbeitete theoretische Wissensbestände mit realen Unterrichtserfahrungen verknüpft, indem Grundschnullehrkräfte gezielt am Ende einer thematisch passenden Vorlesungseinheit in die Vorlesung zu Diskussion und Reflexion eingeladen werden. Die Studierenden verfügen zu diesem Zeitpunkt über einen gemeinsamen theoretischen Bezugsrahmen, der als Deutungsfolie und aktive Strukturierungsgrundlage für den anschließenden Praxisdialog dienen kann. Die didaktische Gestaltung des Praxisdialogs lässt sich anhand der folgenden drei zentralen Merkmale darstellen:

1. *Einbindung von Lehrkräften in die Vorlesung:* Eingeladene Grundschnullehrkräfte – in Präsenz oder digital – geben am Ende einer regulären Vorlesungssitzung (entsprechend dem Sitzungsthema) Einblicke in ihre Erfahrungen und Expertise zur praktischen Unterrichtsgestaltung. Die Lehrkraft fungiert als Dialogpartner*in für die Studierenden. Gemeinsam werden die Inhalte multiperspektivisch betrachtet, analysiert und reflektiert.
2. *Vorbereitung der Studierenden:* Im Vorfeld werden von den Studierenden auf der hochschulinternen Lernplattform Fragen gesammelt, um eine aktive, theoriegeleitete Auseinandersetzung zu fördern. Zudem kann diese Form der Vorab-Auseinandersetzung der Studierenden mit dem Thema des Praxisdialogs die Möglichkeit für tiefergehende Diskussionen eröffnen und erlaubt den Lehrkräften, gezielt passende Materialien oder Beispiele mitzubringen.

3. *Dialogische Gesprächsführung*: Die Vorlesungssitzung, zu der die Lehrkraft eingeladen wird, ist als wechselseitiger Austausch angelegt. Studierende bringen ihre theoretisch fundierten Fragen vorab und spontan im Gespräch ein, die Lehrkräfte kontextualisieren ihre konkreten Umsetzungen der zuvor behandelten Konzepte und die Dozierenden ergänzen Verbindungen zu den Inhalten der Vorlesungssitzung mit dem Ziel einer multiperspektivischen Diskussion.

Durch die Praxisdialoge soll ein reflexiver Transfer von Professions- und Wissenschaftsbezügen ermöglicht werden, indem reale Unterrichtserfahrungen systematisch an theoretische Modelle rückgebunden werden. Studierende sollen erleben können, wie professionelles Denken und Handeln zusammenwirken, wie sie eigene Deutungsmuster hinterfragen und Perspektiven für ihr professionelles Selbstverständnis entwickeln können.

3 Qualitätsmerkmale für hochschuldidaktische Wissenschafts- und Professionsbezüge in Vorlesungen der Lehrkräftebildung

Die Praxisdialoge wurden in zwei Semestern (WiSe 2024/25 & SoSe 2025) wissenschaftlich begleitet (Details: s. Lange et al., 2027/i. R.). Die Studierenden wurden mit einem Fragebogen zu ihrem subjektiven Lernerfolg durch den Praxischeck befragt (Details: s. Lange et al., 2027/i. R.). Insgesamt nahmen $N = 254$ Studierende aus dem 1., 4., 5. und 7. Semester an der Datenerhebung teil. Die empirischen Erkenntnisse der qualitativen inhaltsanalytischen Auswertung zeigen, dass die Reflexion vielfältige Perspektiven eröffnet, die zur Erweiterung des professionellen Blicks der Studierenden beitragen können. Dazu trägt aus Sicht der Studierenden insbesondere die Passung zwischen den Inhalten der Vorlesung und der spezifischen Qualifikationen der Grundschullehrkräfte (bspw. Zusatzausbildungen und langjährige Erfahrungen) bei. Darüber hinaus zeigt sich, dass durch die Praxisdialoge ein Raum geschaffen wird, um sowohl positive wie auch negative Emotionen auszutauschen und, dass dies von den Studierenden als entlastend wahrgenommen wurde. Die Studierenden berichten von einer Reduktion berufsspezifischer Sorgen, insbesondere im Hinblick auf zukünftige Anforderungen im schulischen Kontext (Lange et al., 2027/i. R.).

Ausgehend von der dargestellten Konzeption und den empirischen Befunden werden fünf Qualitätsmerkmale abgeleitet, die sich für die Implementation der theoriegeleiteten Praxisdialoge als besonders bedeutsam zeigten:

1. Die *Curriculare Relationierung* zwischen den Inhalten der Praxisdialoge und den curricularen Anforderungen in Grundschulen kann als Voraussetzung angesehen werden, um Reflexionsprozesse anzuregen. Dazu bedarf es Vorbereitungsgespräche zwischen den Dozierenden und den Lehrkräften zur inhaltlichen Anbindung der Praxisdialoge an die theoretischen Wissensbestände der jeweiligen Vorlesungssitzung.

2. Es gilt gezielte *Kooperationen mit Lehrkräften* zu etablieren, die für die Themenfelder (bspw. Inklusiver Unterricht) erwiesene *Expertise und Qualifikationen* vorweisen. Als besonders gelungen wurden die Praxisdialoge von Studierenden bewertet, wenn die eingeladenen Lehrkräfte innovative Konzepte umsetzen, die von den Studierenden bislang wenig in regulären Praktika erlebt wurden.
3. Um die *Authentizität* der Praxiszugänge zu verstärken, wurden die Themen durch Artefakte untermauert. So zeigte bspw. eine Lehrkraft den Reflexionsbogen, welchen die Kinder in ihrer Klasse als Vorbereitung für das Lernentwicklungsgespräch mit ihr ausfüllten. Eine andere Lehrkraft zeigte Bilder aus ihrem Klassenzimmer, in dem sie das Churermodell für sich und ihre Klasse angepasst umsetzt.
4. Die strukturellen Nachteile von Vorlesungen (v.a. Größe der Studierendengruppe; asymmetrische Kommunikationssituation) wurden durch die dargebotenen und klar strukturierten Reflexionsräume aufgebrochen und für *Partizipation und Mitgestaltung* des Frage-Antwort-Formats genutzt. Als unterstützend zeigte sich, dass sich die Studierenden vor der Vorlesungssitzung gezielt Fragen überlegen und anbringen konnten und, dass die Lehrkraft in der Vorlesung präsent ist.
5. Die beschriebenen Lernerfahrungen der Studierenden zeigten, dass die Vorlesungssitzungen als *Safe Space* wahrgenommen wurden, in denen ein offener und vertrauensvoller Austausch stattfand; bspw. zu den Befürchtungen, Ängsten, Erwartungen und Hoffnungen hinsichtlich ihren zukünftigen beruflichen Tätigkeiten. Dies zeigte sich darin, dass die Studierenden für sie persönlich bedeutsame Fragen stellten, diese ernst genommen und mehrperspektivisch bearbeitet wurden.

Durch die Praxisdialoge kann ein Lernraum entstehen, in dem Professions- und Wissenschaftsbezüge von Lehrenden sowie Studierenden wechselseitig aufeinander bezogen und verständlich gemacht werden. Damit kann Studierenden die Möglichkeit eröffnet werden, professionelles pädagogisches Handeln als reflexiven Umgang mit Professions- und Wissenschaftsbezügen zu erfahren, das keinen Zustand, sondern eine berufs begleitende Aufgabe darstellt.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Berkel-Otto, L., Heine, L., Niederhaus, C. & Dekler, L. (2025). Das DSSZ-Modul in Nordrhein-Westfalen. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 8(1), 19–37. <https://doi.org/10.11576/hlz-7126>
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmann, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401–423. <https://doi.org/10.25656/01:23949>
- Emminger, M. (2022). *Erfahrungsberichte von Masterstudierenden der PädagogInnenbildung NEU zu Theorie und Praxis des Unterrichtens*. Verfügbar unter <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/8032473>

- Hellmann, K., Ziepprecht, K., Baumann, M., Glowinski, I., Grospietsch, F., Heinz, T., Masanek, N. & Wehner, A. (2021). Kohärenz, Verzahnung und Vernetzung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 14(2), 311–332. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.31237.42725>
- Helsper, W. (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 179–187). Klinkhardt.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung Pädagogischen Handelns*. Budrich.
- Lange, S. D. & Görel, G. (2026). Inklusive Unterrichtsentwicklung mit Design-Based Research in der UNKlasse. *Educational Design Research*, 10(2), Art. 103, 1–22.
- Lange, S. D., Gutschik, L., Plohmer, A. & Lang, S. (2027/i. R.). „Aus steriler Theorie wird endlich ein vollkommenes Diskussionsthema“. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*.
- Lenske, G., Merkert, A. & Strasser, J. (2022). Professionelle Wahrnehmung von Elterngesprächen von Lehramtsstudierenden im Bachelor. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4(3), 107–121. <https://doi.org/10.11576/pflb-5238>
- Neuweg, G. (2018). *Distanz und Einlassung*. Waxmann.
- Rothland, M. (2023). *Beruf Lehrer:in*. Waxmann.
- Rothland, M. (2025). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 173–180). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2025-022>
- Schätzle, C., Bernholt, A., Flik, C. & Parchmann, I. (2023). Theorie-Praxis-Verbindung in der Lehrkräftebildung stärken. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6(2), 169–186. <https://doi.org/10.11576/hlz-6221>
- Seidel, T. (2022). Professionelle Unterrichtswahrnehmung als Teil von Expertise im Lehrberuf. In R. Junker, V. Zucker, M. Oellers, T. Rauterberg, S. Konjer, N. Meschede & M. Holodynski (Hrsg.), *Lehren und Forschen mit Videos in der Lehrkräftebildung* (S. 17–36). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995111>
- Yin, J. (2019). Connecting theory and practice in teacher education. *Innovation and Education*, 1(4), <https://doi.org/10.1186/s42862-019-0003-z>

Autorinnen

Lange, Sarah Désirée, Prof. Dr. habil.

ORCID: 0000-0002-3870-4578

Technische Universität Chemnitz, Professorin für Schulpädagogik der Primarstufe
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion und Mehrsprachigkeit im Unterricht, Künstliche Intelligenz und informatische Bildung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Grundschule, Lehrkräfteprofessionalität
sarah.lange@zlb.tu-chemnitz.de

Plohmer, Anna

ORCID: 0009-0004-4757-1668

Technische Universität Chemnitz, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Schulpädagogik der Primarstufe
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit in der Grundschule; Diskriminierung und soziale Ungleichheit in der Grundschule; Robotik, Informatische Bildung und KI in der Grundschule; Lehrkräftebildung und -professionalisierung
anna.plohmer@zlb.tu-chemnitz.de

Gutschik, Lisa, Dr.

ORCID: 0009-0001-3384-7609

Lehrerin an der Platanenschule Landsberg am Lech

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Inklusion, Raumgestaltung in der Grundschule

lisa.gutschik@zlb.tu-chemnitz.de

Lang, Sabine, Dr.

Technische Universität Chemnitz, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Schulpädagogik der Primarstufe

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Hochschuldidaktik in der Lehrkräftebildung, Forschendes Lernen und Internationalisierung in der Lehrkräftebildung, Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung, Internationale und interkulturelle Bildung, Qualitative Forschungsmethoden

sabine.lang@zlb.tu-chemnitz.de

4 Professionalisierung von Lehr- und Fachkräften

- 4.1 Professionalisierung im Studium,
Berufseinstieg und Schuldienst**
- 4.2 Professionalisierung in digitalen,
simulationsbasierten und reflexiven
Lernräumen**
- 4.3 Professionalisierung im Kontext von
Schulentwicklung und Transformation**

*Martina Funk, Gregor Frirdich, Carina Jakobs,
Dorothee Mörike, Sonja Ertl und Stefanie Schnebel*

Bildungswelt Grundschule neu gedacht – Schulentwicklung im Mehrebenensystem als Schlüssel für heterogenitätssensitive Grundschulen

Abstract

Der Beitrag bündelt vier Studien des Forschungs- und Nachwuchs-Kollegs „Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln“. Unter der übergeordneten Forschungsperspektive, wie Grundschulen heterogenitätssensitiv gestaltet werden können, wird Schulentwicklung im Mehrebenensystem beispielhaft analysiert. Auf der Makroebene werden habituelle Orientierungen der Schulaufsicht in sozialraumorientierten Schulentwicklungsprozessen rekonstruiert. Auf der Mesoebene untersuchen zwei Studien Professionelle Lerngemeinschaften und Begabungsberatung als organisationale Entwicklungsaufgaben sowie deren strukturelle Verankerung. An der Schnittstelle von Meso- und Mikroebene modelliert eine Grounded-Theory-Studie die Perspektive von Lehrpersonen auf Schulentwicklung. Es deutet sich an, dass Schulentwicklung als rekursiver Aushandlungsprozess zwischen Strukturen, Überzeugungen und Praxis erscheint.

Keywords: Schulentwicklung, heterogenitätssensitive Grundschule, Mehrebenensystem

1 Einleitung

Die gegenwärtige Situation von Grundschulen ist durch eine deutliche Verdichtung und Pluralisierung von Aufgaben, Erwartungen und Steuerungsimpulsen gekennzeichnet. Schulen sehen sich mit heterogenen Lernvoraussetzungen, veränderten familialen und sozialräumlichen Bedingungen, multiplen Reformprogrammen sowie gestiegenen Ansprüchen an Qualitätssicherung und Professionalisierung konfrontiert (Dederling, 2024). Heterogenität, die in der Grundschule vor allem im Hinblick auf unterschiedliche Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen und -möglichkeiten sichtbar wird (Kluczniok et al., 2024), erscheint dabei nicht als randständige Herausforderung, sondern als konstitutives Strukturmerkmal schulischer Wirklichkeit. Sie

heterogenitätssensitiv zu gestalten – im Sinne einer differenzierten, kritisch-reflexiven Wahrnehmung und produktiven Bearbeitung von Differenz – wird zum zentralen Bezugspunkt von Schul- und Unterrichtsentwicklung (Martschinke, 2019). Grundschulen entwickeln sich entlang der sich hieraus ergebenden Sachlogiken, normativen Zielsetzungen und Interessen verschiedener Akteursgruppen, so dass sich Innovationen, wie im Folgenden aufgezeigt, im Spannungsfeld zwischen vielfältigen, teilweise widersprüchlichen Anforderungen bewegen und analysieren lassen.

Der theoretische Bezugsrahmen des Beitrags knüpft an die Analyseperspektiven der Makro-, Meso- und Mikroebene (Fend, 2009) an und verbindet diese mit einem integrativen Verständnis von Schulentwicklung, das als Zusammenspiel von Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung verstanden wird (Rolff, 2018), zu einem systemischen Zugang (Schnebel et al., 2025). Somit wird die Gestaltung von Schule als Prozess der Rekontextualisierung verstanden (Fend, 2009). Externe Innovationsimpulse, normative Leitideen und curriculare Vorgaben werden dabei nicht linear implementiert, sondern im organisationalen und professionellen Handeln interpretiert, transformiert und in spezifische schulische Praktiken übersetzt (Fend, 2009). Lehrkräfte, Schulleitungen, multiprofessionelle Teams, Eltern sowie Schüler*innen sind dabei nicht bloße Adressat*innen von Steuerung, sondern aktiv Handelnde (Dedering, 2024), die über Überzeugungen, professionelles Wissen, motivational-affektive Orientierungen und habitualisierte Deutungsmuster verfügen und diese in Entwicklungsprozessen teils explizit, teils implizit zur Geltung bringen. Schulisches Handeln entsteht dabei als Wechselspiel zwischen den Beiträgen der Akteur*innen, den jeweiligen organisationalen Strukturen und formal wie informell definierten Prozessen (Giddens, 1984). Aus diesem systemischen Verständnis lässt sich die Annahme ableiten, dass gelingende Schulentwicklung dieses Wechselspiel beachten muss und sich nicht in der Beachtung eines Einflussfaktors erschöpfen kann.

Die im Folgenden dargestellten Studien gehen der Frage nach, wie Akteur*innen, Prozesse und Strukturen in ihrer wechselseitigen Verschränkung die jeweiligen Ebenen und Vorhaben der Schulentwicklung beeinflussen. Auf der Makroebene wird exemplarisch das Wechselspiel von Bildungsadministration und sozial-räumlicher Lage von Schulen aufgegriffen, um den Einfluss von Deutungen der Akteur*innen auf Makroebene auf Entwicklungsräume der Mesoebene aufzuzeigen. Welche Bedeutung Kooperation und darin enthaltene Deutungs- und Austauschprozesse auf Mesoebene spielen, wird in einer Studie zu Professionellen Lerngemeinschaften als Beispiel für Entwicklung auf personaler Ebene beleuchtet. Die Studien zu Schulentwicklung im Kontext von Begabungsberatung und von Lernentwicklungsgesprächen untersuchen ergänzend, inwiefern sich das Wechselspiel von Akteur*innen und Prozessen als Ausgangspunkt beschreiben und im Prozess von Schulentwicklung als Entwicklungsdynamiken wiederfinden. Die Studien beleuchten durch ihre unterschiedlichen Schwerpunkte und forschungsmethodischen Zugänge schlaglichtartig, wo Ansatzpunkte im System Grundschule liegen, um Entwicklungsaufgaben im Kontext von Heterogenität systemisch und systematisch zu verstehen und zu bearbeiten.

2 Studien zur Schulentwicklung auf unterschiedlichen Ebenen

2.1 Handlungslogiken der Schulaufsicht in sozialraumorientierten Schulentwicklungsprozessen in der Vermittlung zwischen Makro- und Mesoebene (M. Funk)

Im derzeitigen Diskurs um Schulentwicklung rücken Schulen, insbesondere in sozialräumlich benachteiligten Kontexten (Funk, 2024), als lernende Akteure in den Fokus, deren Qualität und Entwicklungsfähigkeit maßgeblich davon abhängen, wie sozialräumliche Anforderungen wahrgenommen, gedeutet und in pädagogische, organisationale sowie kooperative Entwicklungsstrategien übersetzt werden. In diesen Deutungs- und Steuerungsprozessen kommt – neben der Schulleitung – der Schulaufsicht eine zentrale Rolle zu, insofern sie im Mehrebenensystem des Bildungssystems an der Strukturierung von Entwicklungsanforderungen und Qualitätsvorstellungen beteiligt ist (Klein et al., 2026). Während die bisherige Forschung vor allem schulaufsichtliche Führungskonzepte, Verantwortungszuschreibungen und institutionell definierte Handlungsräume adressiert (z. B. Bock et al., 2025), bleiben die impliziten Orientierungen, die schulaufsichtliches Handeln in sozialraumorientierten Schulentwicklungsprozessen strukturieren, weitgehend unbeachtet. Die Studie zielt auf die rekonstruktive Erschließung habitueller Orientierungsrahmen der Schulaufsicht ab, um zum Verständnis der Bedingungen sozialraumorientierter Schulentwicklung beizutragen. Theoretisch wird schulaufsichtliches Handeln als Ausdruck eines professions- und feldspezifisch geprägten Habitus im Sinne Bourdieus (1987) gefasst. Verstanden als System inkorporierter Dispositionen strukturiert der Habitus Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Entscheidungsschemata und vermittelt zwischen den Feldstrukturen des Bildungssystems und der konkreten Praxis sozialraumorientierter Schulentwicklung. Empirisch basiert die Studie auf sechs narrativen Interviews mit Schulaufsichtspersonen, die mittels der dokumentarischen Methode (Nohl, 2017) rekonstruiert werden. Erste Erkenntnisse deuten darauf hin, dass Schulentwicklung als datenbasierter, effizienter Prozess der Herstellung institutioneller Passung zwischen schulischer Organisation, unterrichtlicher Praxis und Schüler*innenschaft verstanden wird, in dem die Schulaufsicht zugleich als Ermöglichungs- und Steuerungsinstanz schulischer Schwerpunktsetzungen agiert.

2.2 Professionelle Lerngemeinschaften (PLGs): Elaboration von Lehrkräftekooperation auf Einzelschulebene (G. Frirdich)

Kooperation unter Lehrkräften wird auf der Mesoebene der Einzelschule als zentrales Strukturmoment von Schulentwicklungsprozessen verstanden, dem insbesondere im Hinblick auf die damit verbundene Professionalisierung der Lehrkräfte eine hohe Bedeutung zugeschrieben wird (Wullschlegler et al., 2019). Zugleich ist zu berücksichtigen, dass Kooperationspraxis, sofern sie sich auf informierenden

Austausch und arbeitsteilige Aktivitäten beschränkt, in ihrer Entwicklungsqualität limitiert bleibt (Richter & Pant, 2016). Der Raum zwischen kontextuellen Anforderungen und schulischen Lehr-Lernprozessen bedarf daher einer Ausgestaltung, die eine Entwicklungsorientierung der beteiligten Akteur*innen unterstützt (Kansteiner et al., 2025). PLGs werden dahingehend als wirkungsvoll diskutiert, Prozesse im Zusammenspiel aus individuellem, kollaborativem und organisationalem Lernen zu ermöglichen (Burns et al., 2018). Die Studie zielt darauf ab, durch ein inhaltsanalytisches „In-Beziehung-Setzen“ (Muslic, 2020, o. S.) längs- und querschnittliche Phänomene extern begleiteter Zusammenarbeit zu analysieren, um prozessbedingte Dynamiken zu systematisieren. Die zu drei Erhebungszeitpunkten (Frühjahr 2023, Winter 2023/24, Sommer 2024) geführten problemzentrierten Gruppeninterviews in neun begleiteten potenziellen PLGs ermöglichen Einblicke in eine sich entwickelnde Ausdifferenzierung von Kooperationsstrukturen an den drei Grundschulen. Neben einer zunächst verhaltenen Wahrnehmung der Akteur*innen (Verbindlichkeit, Lerninteresse) sowie einer mitunter sperrigen Einbettung regelmäßiger Kooperation in den organisationalen Kontext von Schule, verweisen die Daten auf die bedeutungstragende Rolle strukturierter Beratung und kontinuierlicher Prozessbegleitung (engl.: Facilitation). Dabei zeichnet sich ab, dass das Zusammenspiel der hierfür in der Literatur beschriebenen Akteur*innen (externe Facilitation, Schulleitung, ‚teacher leaders‘) maßgeblich für die Entfaltung des reflexiven Potenzials der PLGs in komplexen Spannungsfeldern heterogenitätssensitiver Schulentwicklung ist (Kansteiner et al., 2025).

2.3 Entwicklungsvorhaben auf Mesoebene: Begabungsberatung als Entwicklungsaufgabe am Beispiel zweier Grundschulen (C. Jakobs)

Im Kontext von Grundschulen gilt die Gestaltung von Heterogenität als zentraler Bezugspunkt von Schul- und Unterrichtsentwicklung (KMK, 2015). Die Förderung leistungsstarker und potenziell leistungsfähiger Schüler*innen wird dabei als Bestandteil schulischer Qualitätsentwicklung gefasst (BMBF, 2016), die als systematisches Vorgehen der Einzelschule in abgestimmten organisationalen Zusammenhängen realisiert wird (Bonsen & Frey, 2024). Auf dieser Ebene konkretisiert sich der Auftrag der Begabungsförderung unter anderem in Beratungsprozessen, die als Schnittstelle zwischen Diagnostik, Unterstützungsangeboten, Förderentscheidungen und schulischer Koordination fungieren (Ziesenitz, 2023). Empirisch zeigt sich jedoch, dass Beratung häufig personengebunden und nur begrenzt systematisch ausgestaltet ist (Risse, 2019), so dass ein Spannungsfeld zwischen normativer Rahmung und organisationaler Praxis entsteht. Vor diesem Hintergrund untersucht die Studie, wie Beratung als organisationale Praxis der Einzelschule unter schulischen Bedingungen entsteht und gestaltet wird. Als analytischer Zugriff dient das Schulqualitätsmodell nach Ditton (2000) als heuristisches Raster. Der Status quo der Einzelschule wird anhand ausgewählter Schulqualitätsdimensionen beschrieben. Schulentwicklung zeigt sich im qualitativen Längsschnitt daran, wie

sich die zugehörigen Prozessmerkmale über die Zeit verändern. Erste Ergebnisse (T1) zeigen Unterschiede im Grad der Formalisierung organisationaler Praktiken der Begabungsberatung. Beratung ist in der Einzelschule in unterschiedlichem Maße systematisch verankert und bildet sich aus den jeweiligen Gestaltungszusammenhängen heraus. Kooperation erweist sich dabei als zentraler Zusammenhang, während Professionalisierung ein Entwicklungsfeld darstellt; eine explizite Verankerung in schulischen Steuerungsstrukturen ist bislang nur eingeschränkt erkennbar. Die Studie leistet damit einen Beitrag zur heterogenitätssensitiven Grundschule, indem sie die organisationale Ausgestaltung von Beratung im Kontext schulischer Qualitätsentwicklung empirisch sichtbar macht (Schnebel et al., 2025).

2.4 Modellierung eines Schulentwicklungsprozesses zu Lernentwicklungsgesprächen aus Akteursperspektive (D. Mörike)

Im Folgenden wird die Schnittstelle zwischen Meso- und Mikroebene fokussiert. Die Bedeutung von Schulleitungen und Steuergruppen auf Schulentwicklungsprozesse wurde bereits in zahlreichen Studien analysiert (u.a. Keller-Schneider & Keller, 2023). Bisher kaum im Forschungsfokus ist, wie Lehrpersonen auf Schulentwicklung blicken (Pauling, 2023). Die Unterbelichtung der Lehrpersonen-Perspektive steht im Widerspruch dazu, dass ohne deren Mitwirkung eine nachhaltige Schulentwicklung nicht möglich scheint (Terhart, 2011). Die Studie modelliert daher die Perspektive von Lehrpersonen auf ein konkretes Schulentwicklungsprojekt an einer Grundschule in Baden-Württemberg. Ausgehend von einer Irritation (Asbrand & Zick, 2021) durch exkludierende Praktiken, reflektierten und entwickelten die Kolleg*innen der Schlüsselblumenschule (cod.) ihre Konzeption zu Lernentwicklungsgesprächen in einem partizipativen Prozess weiter. Dieser Prozess wurde im Zeitraum von März 2023 bis Mai 2025 begleitet und beforscht (Mörike & Schnebel, 2026). Dabei wurden Daten, u.a. schulische Dokumente und Artefakte aus dem Schulentwicklungsprozess erhoben sowie 14 leitfadengestützte Interviews mit Lehrpersonen geführt. Die Auswertung erfolgte in der Methodologie der Grounded-Theory und mündete in ein theoretisches Modell (Glaser, 1978). Darin zeigt sich, dass ein Commitment (Harazd et al., 2012) mit der weiterentwickelten Konzeption nicht unmittelbar durch Partizipation am Prozess entsteht, sondern über spezifische Vermittlungsmodi hergestellt wird. Externe, interne und personbezogene Bedingungen, der Schulentwicklungsgegenstand selbst in seiner bisherigen, irritierenden Praxis und der weiterentwickelten Konzeption und schließlich die einzelnen Schritte des Schulentwicklungsprozesses wirken dabei über Modi der Akzeptanz, Beteiligung, Aushandlung und Umsetzung auf das Commitment der Lehrpersonen. Als Fazit der Studie im Hinblick auf die gemeinsame Fragestellung des Symposiums lässt sich festhalten: Kollegiale Aushandlungen zum Schulentwicklungsgegenstand und individuelle Reflexionen zum eigenen professionellen Selbstverständnis erweisen sich als zentrale Momente im

schulischen Veränderungsprozess, um eine stärker vom Kind her gedachte Konzeption für Lernentwicklungsgespräche auf Mesoebene der Einzelschule zu entwickeln, sie auf Mikroebene der einzelnen Lehrperson qualitativ umzusetzen und in eine gemeinsame schulische Praxis zu implementieren.

3 Diskussion und Ausblick

Durch die vorgestellten Studien wird nicht nur exemplarisch eine Ebene des Mehr Ebenensystems zur Schulentwicklung fokussiert, sondern es gelingt, unter einem inhaltlichen Fokus, der Heterogenitätssensitivität, (nahezu) alle Ebenen in den Blick zu nehmen. Die bislang vorliegenden Befunde zeigen in Einklang mit der Konzeptualisierung von Schulentwicklung anhand der Ebenen von Fend (2009) in Verbindung mit einem systemischen Zugang (Schnebel et al., 2025), dass die verschiedenen Akteur*innen Schulentwicklung sowohl direkt als auch indirekt beeinflussen. Zudem sind neben vorhandenen Strukturen vor allem Prozesse und eine damit verbundene Begleitung relevante Stellschrauben für eine heterogenitätssensitive Schulentwicklung. Die verschiedenen Studien zeigen, dass Schulentwicklung, unabhängig vom inhaltlichen Fokus (z. B. Begabungsberatung, Lernentwicklungsgespräche) oder deren Organisation (z. B. professionelle Lerngemeinschaften), wesentlich von der Kooperation der Beteiligten getragen wird und eine entsprechende professionelle Haltung sowie Kompetenz für Aushandlungs- und Reflexionsprozesse erfordert. Auch die Schulaufsicht spielt dabei mit ihrer steuernden und zugleich ermöglichenden Funktion eine entscheidende Rolle. Wenn es also gelingt, dass die Akteur*innen aller Ebenen in einem Prozess der stetigen Aushandlung und Reflexion Schule gemeinsam entwickeln (wollen), können Bildungswelten neu gedacht und Schulen heterogenitätssensitiv gestaltet werden. Limitierend anzumerken und in weiterer Forschung zu berücksichtigen sind weitere Akteur*innen wie die Schüler*innen und deren Erziehungsberechtigte. Sie agieren als aktive Akteur*innen auf der Mikroebene und sollten einbezogen werden, um sowohl alle relevanten Ebenen als auch alle Akteur*innen im Schulentwicklungsprozess zu berücksichtigen und zugleich dem beschriebenen Anspruch gerecht zu werden, Heterogenität als Ressource für Lernen und Teilhabe zu nutzen. Im Kontext einer heterogenitätssensitiven Schulentwicklung könnte in weiteren Studien auch die Heterogenität der Lehrpersonen im Rahmen der Lehrkräfteprofessionalisierung, die sich bspw. in der Studie zur Begabungsberatung als Entwicklungsfeld gezeigt hat, berücksichtigt werden.

Literatur

- Asbrand, B. & Zick, A. (2021). Erfolg und Scheitern – zwei Seiten einer Medaille. Eine systemtheoretische Perspektive auf Schulentwicklung. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft: Bd. 61. Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 203–224). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5_10
- Bock, T., Dederich, K. & Kallenbach, L. (2025). Eine Frage des Stils? Führungsbezogene Selbsteinschätzungen von Schulaufsichtspersonen im Lichte des Full Range of Leadership-Modells. *Zeitschrift für Bildungsforschung*. Online-Vorabpublikation. <https://doi.org/10.1007/s35834-025-00497-2>
- Bonsen, M. & Frey, K. A. (2024). Qualitätsentwicklung in Schulen. In *Handbuch Qualität in pädagogischen Feldern: Diskurse. Theoretische Grundlagen. Empirische Beiträge. Kritische Einwürfe* (S. 1–19). Springer Fachmedien.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (Übers.). (30. Aufl., Bd. 658). Suhrkamp.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016). *Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler*. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/DE/b/beschluss-zur-gemeinsamen-bund-laender-initiative_2016.pdf
- Burns, M. K., Naughton, M. R., Preast, J. L., Wang, Z., Gordon, R. L., Robb, V. & Smith, M. L. (2018). Factors of Professional Learning Community Implementation and Effect on Student Achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 28(4), 394–412. <https://doi.org/10.1080/10474412.2017.1385396>
- Dederich, K. (2024). Schulentwicklung in der Grundschule. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 86–96). Klinkhardt.
- Titton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (S. 73–92). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:8486>
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Funk, M. (2024). *Ungleiche Sozialräume. Eine quantitative Vermessung von Grundschulstandorten in Baden-Württemberg* [Dissertation]. Waxmann.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Sociology Press.
- Harazd, B., Gieske, M. & Gerick, J. (2012). Was fördert affektives Commitment von Lehrkräften? Eine Analyse individueller und schulischer (Bedingungs-)Faktoren. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 151–168. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0039-z>
- Kansteiner, K., Frirdich, G. & Schmid, S. (2025). Die Rolle von Facilitation in Professionellen Lerngemeinschaften für lernorientierte Kooperation und Schulentwicklung. In R. Grassinger, S. Immerfall, T. Kuzu, S. Schnebel & N. Hodaie (Hrsg.), *Heterogenität gestalten: Perspektiven auf die Grundschulentwicklung* (S. 209–227). Waxmann.
- Keller-Schneider, M. & Keller, R. (2023). Professionalisierung und Schulentwicklung. Die Bedeutung der Schulleitung für die Stärkung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In J.-H. Hinzke, M. Keller-Schneider & R. Keller (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge* (S. 197–219). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:28325>

- Klein, E. D., Proskawetz, F. S., van Ackeren-Mindl, I., Bieler, N. & Czaja, S. J. (Hrsg.). (2026). *Schulentwicklung an sozialräumlich benachteiligten Standorten: Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818851149>
- Kluczniok, K., Große, C., Roßbach, H-G & Schneider, T. (2024). Heterogene Lerngruppen in der Grundschule. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 216–223). Klinkhardt.
- KMK (2015). *Förderstrategie für Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler*. <https://www.kmk.org/Foerderstrategie-leistungsstarke-Schueler.pdf>
- Martschinke, S. (2019). Bildungsdisparitäten und Bildungspotenziale in der Grundschule. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale*. (S. 471–501). Klinkhardt.
- Mörike, D. & Schnebel, S. (2026). Relevante Aspekte von Schulentwicklung zur Konzeption und Implementation von Lernentwicklungsgesprächen aus Perspektive von Lehrpersonen. In P. Kihm, L. Müller, M. Peschel, M. Platz & L. M. Gebauer (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschulforschung: Bd. 29. Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule. Pädagogik und Fachdidaktik in der Grundschulbildung* (S. 299–312). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6213-18>
- Muslic, B., Giske, A. & Hartung-Beck, V. (2020). Die qualitative Inhaltsanalyse innerhalb der empirischen Bildungsforschung: Einsatzmöglichkeiten in einer sekundäranalytischen Längsschnittstudie zur Identifikation von Reorganisationsmustern schulischer Organisationen. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 21(1), Artikel 21. <https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3451>
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. Aufl.). Springer VS.
- Pauling, S. (2023). *Ungewissheit und Konvergenz in der Schulentwicklung: Eine Deutungsmusteranalyse an Primus-Schulen* [Dissertation]. Schule und Gesellschaft. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43604-9_2
- Richter, B., & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Bertelsmann Stiftung.
- Risse, E. (2019). Individuelle Begabung – eine Herausforderung für Schulentwicklung. In C. Reintjes, I. Kunze & E. Ossowski (Hrsg.), *Begabungsförderung und Professionalisierung: Befunde, Perspektiven, Herausforderungen* (S. 146–159). Klinkhardt.
- Rolff, H.-G. (2018). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3. Aufl.). Beltz.
- Schnebel, S., Kuzu, T. E., Kürzinger, A., Immerfall, S., Bernhard G. & Grassinger, R. (2025). Heterogenität gestalten. Perspektiven auf die Grundschulentwicklung. In S. Schnebel, R. Grassinger, S. Immerfall, T. Kuzu, G. Bernhard & A. Kürzinger (Hrsg.), *Heterogenität durch Schulentwicklung gestalten* (S. 9–19). Waxmann.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*. Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7095>
- Wullschleger, A., Maag Merki, K., Rechsteiner, B. W. & Rickenbacher, A. (2019). Kooperation von Lehrpersonen im Hinblick auf Schulentwicklung: Forschungsstand und Forschungsperspektiven am Beispiel der sozialen Netzwerkanalyse. In U. Steffens & P. Posch (Hrsg.), *Beiträge zur Schulentwicklung* (S. 260–286). Waxmann.
- Ziesenitz, A. (2023). Schulische Beratung von besonders und hochbegabten Schüler:innen: Konzeptionell, professionell und kooperativ beraten. In N. Miceli (Hrsg.), *Praxisbuch begabungsfördernde Schulentwicklung* (S. 177–189). Beltz.

Autor*innen

Funk, Martina, Dr.

ORCID: 0009-0006-0150-3787

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Habilitandin im FuN-Kolleg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Heterogenität in der Primarstufe

martina.funk@ph-gmuend.de

Frirdich, Gregor, M.A.

ORCID: 0009-0001-7435-0949

Pädagogische Hochschule Freiburg, Akademischer Rat am Institut für Sonderpädagogik, Förderschwerpunkt Lernen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionelle Lerngemeinschaften im Kontext von Schulentwicklung

gregor.frirdich@ph-freiburg.de

Jakobs, Carina, M.A.

ORCID: 0000-0003-4953-8795

Pädagogische Hochschule Freiburg, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Heterogenität in der Primarstufe

carina.jakobs@ph-freiburg.de

Mörike, Dorothee, M.A.

ORCID: 0009-0006-4453-2473

Lehrerin an der Gustav-Mesmer-Realschule Münsingen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsentwicklung

dorothee.moerike@ph-weingarten.de

Ertl, Sonja, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0001-6262-9638

Universität Augsburg, Inhaberin des Lehrstuhls für Grundschulforschung mit Schwerpunkt inklusives Lehren und Lernen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: v. a. Lernentwicklungsgespräche, Inklusionsbezogene professionelle Kompetenzen, emotionales Erleben, Demokratiebildung

sonja.ertl@uni-a.de

Schnebel, Stefanie, Prof. Dr. habil.

ORCID: 0000-0003-1861-5858

Pädagogische Hochschule Weingarten, Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Grundschule

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulforschung und Schulentwicklung

schnebel@ph-weingarten.de

Digitale Grundbildung in der Primarstufe: Zur Integration von Professionalisierungs- und Schulentwicklungsforschung

Abstract

Digitale Grundbildung in der Primarstufe setzt das Zusammenwirken von Didaktik, Lehrkräfteprofessionalisierung und Schulentwicklung voraus. Der Beitrag versteht Digitale Grundbildung als grundlegende Bildung in der Digitalität, die Reflexion, Analyse, Nutzung und Gestaltung digitaler Phänomene verbindet. Er entwickelt eine komplementäre Modelltrias: Das RANG-Modell bestimmt die inhaltlich-didaktische Orientierung, das IPRO-DiG-Modell beschreibt professionelle Voraussetzungen von Lehrkräften und ihre Kompensationsstrategien bei strukturellen Defiziten, ein erweitertes Schulentwicklungsmodell fasst organisationale Bedingungen gelingender Professionalisierung. Grundlage sind ein multimethodisches Design im P³DiG-Projekt sowie eine dreistufige Delphi-Studie zur digitalen Schulentwicklung. Die Analyse zeigt, dass Professionalisierung und Schulentwicklung in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis stehen und Maßnahmen zu kurz greifen, wenn sie nur eine Handlungsebene adressieren.

Keywords: Digitale Grundbildung, Primarstufe, Lehrkräfteprofessionalisierung, Schulentwicklung, Distributed Digital Leadership

1 Einleitung

Die Notwendigkeit einer Digitalen Grundbildung in der Primarstufe ist im Fachdiskurs aus lebensweltlicher, chancengerechtigkeitsbezogener und zukunftsorientierter Perspektive anerkannt (DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe, 2022; Feierabend et al., 2025; Irion et al., 2025). Digitale Grundbildung wird hier als grundlegende Bildung in der Digitalität verstanden: Kinder sollen digitale Phänomene kritisch reflektieren, zugrundeliegende Strukturen analysieren, digitale Medien sachgerecht nutzen und digitale Kultur mitgestalten können. Ihre Umsetzung verlangt das Zusammenwirken von informatischer Bildung, Medienpädagogik, Grundschulpädagogik, Lehrkräfteprofessionalisierung und Schulentwicklung.

Bislang werden diese Perspektiven häufig getrennt behandelt. In der Praxis entwickeln Lehrkräfte deshalb individuelle Kompensationsstrategien für Probleme, die im Kern struktureller Natur sind (Irion et al., 2023a). Fortbildungen ohne be-

gleitende Schulentwicklung, technische Ausstattung ohne Haltungsarbeit oder Schulentwicklungsprozesse ohne fachlich-didaktischen Referenzrahmen bleiben entsprechend begrenzt wirksam.

Vor diesem Hintergrund fragt der Beitrag: (1) Welche Professionalisierungsanforderungen ergeben sich für Lehrkräfte im Kontext einer Digitalen Grundbildung? (2) Wie können Schulentwicklungsprozesse gestaltet und schulische Akteur*innen als Digital Leaders befähigt werden? Zur Beantwortung werden das RANG-Modell, das IPRO-DiG-Modell und ein erweitertes Schulentwicklungsmodell als komplementäre Modelltrias aufeinander bezogen.

2 Empirische Rahmung

Der Beitrag stellt zwei empirische Zugänge vor, deren Ergebnisse aufeinander bezogen werden. Beide Studien beziehen sich auf das RANG-Modell (Irion et al., 2023b). RANG unterscheidet die vier interdependenten Kompetenzdimensionen Reflexion, Analyse, Nutzung und Gestaltung und bildet damit den gemeinsamen inhaltlichen Referenzpunkt für Professionalisierung und Schulentwicklung.

Studie 1 dient hier nicht der erneuten Darstellung aller Einzelbefunde, sondern der Rekonstruktion der daraus entwickelten Modellierung. Die empirische Basis des P³DiG-Projekts umfasste unter anderem zwei Gruppendelphi-Workshops mit 23 wissenschaftlichen und 16 Praxisexpert*innen (Niederberger et al., 2023), sechs Gruppendiskussionen mit Seminarakteur*innen (Tauf, 2023), 56 Interviews mit Lehramtsanwärter*innen (Irion et al., 2023a), eine quantitative Befragung angehender Grundschullehrkräfte ($N = 591$; Bärnreuther et al., 2023) sowie Dokumentenanalysen.

Studie 2 wurde im Projekt LeadCom als dreistufiges Delphi-Verfahren durchgeführt. Nach einer konzeptionellen Runde mit $n = 10$ Expert*innen nahmen an der schriftlichen Befragung von April bis Juni 2025 $n = 50$ Expert*innen aus Wissenschaft, Bildungsadministration und Schulpraxis teil; Runde 3 umfasste $n = 32$ Teilnehmende (Retentionsrate: 64 %). Konsens wurde für Rating-Items als Interquartilsabstand (IQR) ≤ 1 bei zugleich kumulierter Zustimmung von mehr als 66 % auf den beiden stärksten Zustimmungsstufen definiert; berichtet werden die Zustimmungswerte. Ranglisten wurden mittels Borda Count aggregiert. Offene Antworten wurden qualitativ-inhaltsanalytisch (Kuckartz & Rädiker 2022) ausgewertet. Bereits konsentiierte Items aus Runde 2 wurden in Runde 3 nicht erneut bewertet. Die Ergebnismrückmeldung aus Runde 2 wurde den Teilnehmenden zu Beginn von Runde 3 transparent gemacht (Autenrieth, 2025).

3 Ergebnisse

3.1 Das IPRO-DiG-Modell: Professionalisierung auf der Mikroebene

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage bündelt das IPRO-DiG-Modell die Professionalisierungsanforderungen an Lehrkräfte für Digitale Grundbildung (Irion et al., 2023a). Es erweitert das COACTIV-Framework professioneller Kompetenz

(Baumert & Kunter, 2011) um digitalitätsbezogene Dimensionen und zeigt, dass professionelle Kompetenz nicht nur Wissen und Überzeugungen, sondern auch den Umgang mit Bedingungen der Umsetzungspraxis einschließt (vgl. Abb. 1).

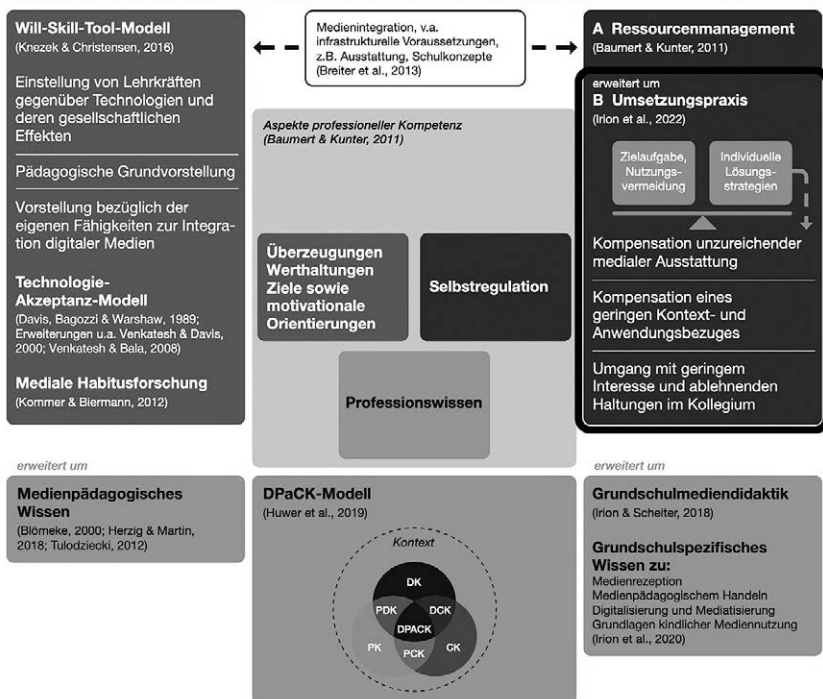


Abb. 1: IPRO-DiG-Modell: Integratives Professionalisierungsmodell für Digitale Bildung im Grundschulalter (Irion et al., 2023a)

Besonders bedeutsam ist der im Modell dunkelblau dargestellte Bereich der Umsetzungspraxis. Lehrkräfte befinden sich hier in einem Abwägungsprozess zwischen Nutzungsvermeidung und der Entwicklung eigener Lösungsstrategien. Empirisch wurden drei Kernstrategien identifiziert: die Kompensation unzureichender medialer Ausstattung, der Ausgleich geringer Kontext- und Anwendungsbezüge in Aus- und Fortbildung sowie der Umgang mit ablehnenden Haltungen im Kollegium (Irion et al., 2023a).

Die erste Forschungsfrage lässt sich damit dahingehend beantworten, dass Lehrkräfte für Digitale Grundbildung neben fachlich-didaktischen und medienpädagogischen Kompetenzen auch reflexive, selbstregulative und kooperative Kompetenzen benötigen. Zugleich macht Studie 1 sichtbar, dass diese Anforderungen

nicht allein individuell lösbar sind, weil zentrale Hindernisse auf organisationale Bedingungen verweisen, beispielsweise auf fehlende institutionalisierte Kooperations- und Entwicklungszeiten.

3.2 Das erweiterte Schulentwicklungsmodell: Die Mesoebene

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage werden die organisationalen Bedingungen betrachtet, unter denen individuelle Professionalisierung aus Expert*innensicht gelingen oder scheitern kann. Die folgenden Ergebnisse beziehen sich auf die konsentierten Befunde aus Runde 2 und ergänzende Runde-3-Items der Delphi-Studie (Autenrieth, 2025).

Ermöglichende Führungsprinzipien

Partizipative Führung meint das Stärken anderer durch geteilte Verantwortung. 93 % der Expert*innen stimmten der Aussage zu, dass Führung bedeutet, andere stark zu machen. Zugleich wurde die Haltung und Vision der Schulleitung in Runde 3 als entscheidend für zukunftsfähige Grundschulentwicklung bewertet (94 %). Digital Leadership verbindet damit verteilte Expertise mit einer klaren, ermöglichenden Führungsrolle.

Haltungsarbeit als Fundament

Der Wandel professioneller Rollen betrifft das berufliche Selbstverständnis von Lehrkräften. Konsens bestand für den Wechsel vom Einzelkämpfertum zu Teamarbeit (93 %), von Fehlervermeidung zu Experimentierfreudigkeit (82 %) und von einer defensiven zu einer gestaltungsorientierten Grundhaltung (91 %). Haltungsarbeit erscheint damit nicht als Zusatz, sondern als Voraussetzung nachhaltiger Veränderung.

Partizipative Schulentwicklung

Die Expert*innen bevorzugten eigeninitiierte Entwicklungsprojekte aus der Schulgemeinschaft (90 %) und gemeinsame Entscheidungsfindung schulischer Akteur*innen (87 %) gegenüber formaler Gremienarbeit (32 %).

Darauf aufbauend erweitert das Modell die klassischen Dimensionen Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung sowie Kooperations- und Technologieentwicklung um Partizipationsentwicklung. Verteilte Führung koordiniert diese Dimensionen, Haltungsarbeit bildet ihre praktische Voraussetzung (vgl. Abb. 2).

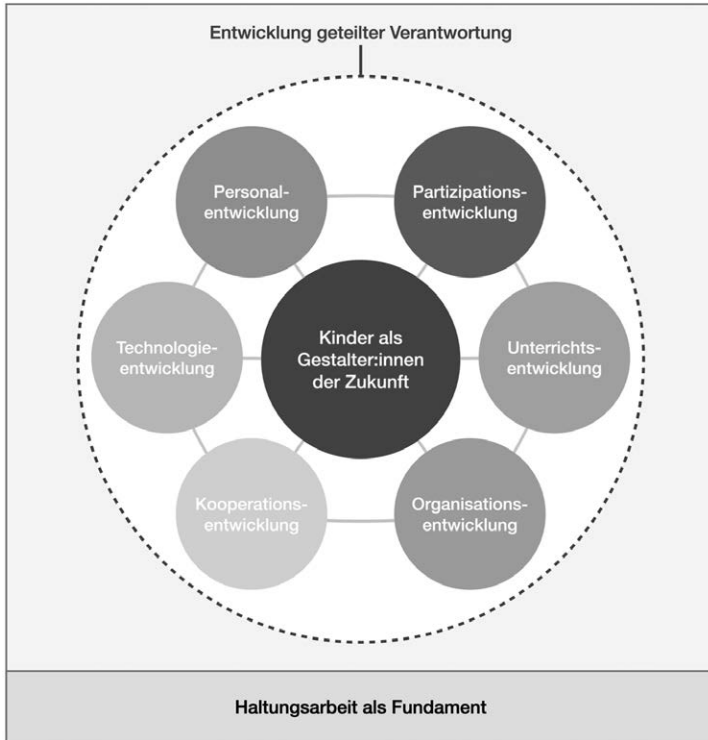


Abb. 2: Erweitertes Modell zukunftsorientierter Schulentwicklung (Autenrieth, 2025)

3.3 Integration der Perspektiven

Die im IPRO-DiG-Modell identifizierten Kompensationsstrategien lassen sich den Dimensionen des erweiterten Schulentwicklungsmodells zuordnen. Die Kompensation unzureichender technischer Ausstattung verweist auf Technologieentwicklung, der Ausgleich fehlender Kontext- und Anwendungsbezüge auf Kooperations- und Personalentwicklung, der Umgang mit ablehnenden Haltungen auf Partizipationsentwicklung und Haltungsarbeit.

Damit wird ein wechselseitiges Bedingungsverhältnis sichtbar. Individuelle Professionalisierung braucht organisationale Strukturen und zugleich bleiben formale Strukturen ohne professionellen Haltungswandel wirkungsschwach. Das RANG-Modell verbindet beide Perspektiven mit einem gemeinsamen Zielrahmen. Die Modelltrias macht Digitale Grundbildung somit als Zusammenspiel von inhaltlicher Orientierung, professioneller Kompetenz und organisationaler Transformation beschreibbar.

4 Diskussion und Ausblick

Mit Blick auf Forschungsfrage 1 zeigt der Beitrag, dass Professionalisierung für Digitale Grundbildung über den Erwerb technischer Anwendungskompetenz hinausgeht. Lehrkräfte benötigen einen fachlich-didaktischen Zielrahmen, reflexive Urteilskraft, medienpädagogisches Wissen, Kooperationsfähigkeit und Strategien zur Bearbeitung kontextueller Hindernisse. Diese Strategien dürfen jedoch nicht als individuelle Dauerlösung missverstanden werden, weil sie häufig strukturelle Defizite kompensieren.

Mit Blick auf Forschungsfrage 2 zeigen die Delphi-Ergebnisse, dass digitale Schulentwicklung aus Sicht der befragten Expert*innen partizipativ, vernetzt und haltingsbezogen gestaltet werden muss. Schulische Akteur*innen werden als Digital Leaders befähigt, wenn sie Verantwortung teilen, Expertise sichtbar machen, experimentelle Lernkulturen ermöglichen und Entwicklungsprojekte aus der Schulgemeinschaft heraus unterstützen. Für Forschung, Ausbildung und Praxis bedeutet dies, Professionalisierung und Schulentwicklung gemeinsam zu planen. Fortbildung könnte in diesem Sinn mit Schulentwicklungszielen verknüpft, Ausbildung stärker an realen Umsetzungskontexten ausgerichtet und Forschung stärker auf das Zusammenspiel von Mikro- und Mesebene bezogen werden. Konkret kann die Modelltrias in der Forschung als Heuristik für Mehrebenendesigns, in der Ausbildung als Reflexionsraster für Umsetzungshindernisse und in der Schulpraxis als Instrument zur Abstimmung von Fortbildung, Technik-, Kooperations- und Partizipationsentwicklung genutzt werden.

Die Ergebnisse eröffnen damit eine theoretisch und empirisch begründete Perspektive auf Digitale Grundbildung, sind jedoch in ihrer Reichweite an die Anlage der beiden Studien gebunden. Während Studie 1 auf spezifischen Teilstichproben des P³DiG-Projekts basiert, bildet Studie 2 verdichtete Expert*innenurteile ab, die unter anderem durch Panelzusammensetzung, Innovationsnähe und Panelverluste mitgeprägt sein können. Der im Delphi-Verfahren erzielte Konsens ist deshalb nicht als Nachweis praktischer Wirksamkeit zu verstehen, sondern als fachlich begründete Grundlage für weitere empirische Prüfung. Anschlussstudien sollten untersuchen, wie die Modelltrias in realen Schulentwicklungsprozessen trägt und wie Kinder-, Eltern- und Kollegiumsperspektiven systematisch einbezogen werden können.

Literatur

- Autenrieth, N. (2025). Distributed Digital Leadership in Grundschulen: Eine Delphi-Studie zur Identifikation zentraler Handlungsstrategien für digitale Schulentwicklungsprozesse. *Medienimpulse*, 63(4). <https://doi.org/10.21243/mi-04-25-01>
- Bärnreuther, C., Stephan, M., Thumel, M. & Martschinke, S. (2023). Professionalisierung angehender Lehrkräfte für eine digitale Grundbildung im Primarbereich. In T. Irion, T. Böttinger & R. Kammerl (Hrsg.), *Professionalisierung für Digitale Bildung im Grundschulalter: Ergebnisse des Forschungsprojekts P³DiG* (S. 217–234). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996415>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.

- DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe. (2022). *Positionspapier Primarstufenbildung und digitale Transformation*. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/GFPP/2022_Stellungnahmepapier_Digitalisierung_Grundschulforschung.pdf
- Feierabend, S., Rathgeb, T., Gerigk, Y. & Glöckler, S. (2025). *KIM-Studie 2024: Kindheit, Internet, Medien*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. <https://mpfs.de/app/uploads/2025/05/KIM-Studie-2024.pdf>
- Irion, T., Lange, S. D. & Pohlmann-Rother, S. (2025). *Künstliche Intelligenz in der Grundschule. Positionspapier der DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe*. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/GFPP/Positionspapier_KI-in-der-GS.pdf
- Irion, T., Ziegler, C., Nickel, S., Böttinger, T., Herle, C. & Autenrieth, N. (2023a). Individuelle Strategien in Professionalisierungsprozessen für eine Digitale Grundbildung: Eine Grounded-Theory-Untersuchung zur Professionalisierung von Lehramtsanwärter*innen in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung. In T. Irion, T. Böttinger & R. Kammerl (Hrsg.), *Professionalisierung für Digitale Bildung im Grundschulalter: Ergebnisse des Forschungsprojekts P³DiG* (S. 171–193). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996415>
- Irion, T., Peschel, M. & Schmeinck, D. (2023b). Grundlegende Bildung in der Digitalität. In T. Irion, M. Peschel & D. Schmeinck (Hrsg.), *Grundschule und Digitalität: Grundlagen, Herausforderungen, Praxisbeispiele* (S. 18–42). Grundschulverband. <https://doi.org/10.25656/01:25820>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Niederberger, M., Ziegler, C., Irion, T. & Käfer, A.-K. (2023). Digitale Bildung in der Grundschule: Ergebnisse eines Gruppendelphi-Prozesses. In T. Irion, T. Böttinger & R. Kammerl (Hrsg.), *Professionalisierung für Digitale Bildung im Grundschulalter: Ergebnisse des Forschungsprojekts P³DiG* (S. 113–138). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996415>
- Taust, K. (2023). Das Primat des Pädagogischen in der Professionalisierung für eine digitale Grundbildung in der Grundschule. In T. Irion, T. Böttinger & R. Kammerl (Hrsg.), *Professionalisierung für Digitale Bildung im Grundschulalter: Ergebnisse des Forschungsprojekts P³DiG* (S. 139–170). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996415>

Autor*innen

Autenrieth, Nina

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Medienbildung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digital & AI Leadership, Zukunftsorientierte Schulentwicklung, KI in der Bildung, Medienbildung & Aktive Medienarbeit
nina.autenrieth@ph-gmuend.de

Irion, Thomas, Dr.

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Professor für Grundschulpädagogik und Direktor des Zentrums für Medienbildung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Medienbildung, Digitalitätskompetenzen, KI in der Grundschule, Lernkulturen in der Digitalität, Lehrkräfteprofessionalisierung in der Digitalität, CreatorSpaces
thomas.irion@ph-gmuend.de

5 Unterricht, Didaktik und Lernkultur in der Grundschule

5.1 Sprachliche Bildung und kommunikative Praktiken

5.2 Lernkultur, Unterrichtsinnovation und digitale Praktiken

Die Notwendigkeit Sprachsensiblen Unterrichts – wie sich Bildungssprache im Unterricht etablieren lässt

Abstract

Dieser Beitrag verdeutlicht die Notwendigkeit bildungssprachlichen Arbeitens und leitet Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten für den Unterricht ab. Nach einer begrifflichen Einführung stellt er dabei zunächst die Bedeutung der Bildungssprache und des Sprachsensiblen Unterrichts für die schulische Laufbahn theoretisch sowie empirisch fundiert heraus. Anschließend werden anhand des dänischen Brückenmodells von Thise und Vilien (2019) Möglichkeiten aufgezeigt, wie sich Sprachsensibler Unterricht systematisch in der Schulpraxis umsetzen lässt. Die Implikationen für Lehrkräfte und die Diskussion zum Schluss dienen dazu, die Potenziale bildungssprachlichen Arbeitens im Unterricht zu reflektieren und weiterzudenken.

Keywords: Bildungssprache, Sprachsensibler Unterricht, Sprachbildung, Grundschule

1 Theoretische Einbettung

Die Bildungssprache lässt sich nach Morek und Heller (2012) als Medium von Wissenstransfer, als Werkzeug des Denkens und als Eintritts- und Visitenkarte beschreiben und hat demnach eine kommunikative, epistemische und sozialsymbolische Funktion. Der Erwerb der Bildungssprache gilt als Ziel sprachlicher Bildung und bildet die Basis schulischen Lernens (Heppt & Schröter, 2023). Konkret beschrieben ist die Bildungssprache „das Register, in dem Wissensaneignung in Bildungsinstitutionen erfolgt und zu dem diese Institutionen [...] Zugang verschaffen müssen“ (Gogolin & Duarte, 2016, S. 483). Es ist somit die Aufgabe der jeweiligen Institution, den Erwerb der Bildungssprache zu unterstützen, um Lernen und gesellschaftliche Teilhabe möglich zu machen. Im Sprachsensiblen Unterricht wird dieses Ziel, inhaltliches und sprachliches Lernen zu verbinden und Bildungssprache zu fördern, verfolgt (Busse, 2019). Der Beitrag versucht folgende Fragen zu klären:

- Welche Rolle spielt die Bildungssprache für die schulische Laufbahn von Schüler*innen?

- Wie sieht eine systematische Arbeit mit der Bildungssprache in der Unterrichtspraxis aus?
- Welche Implikationen ergeben sich für Lehrkräfte im Umgang mit Bildungssprache?

2 Die Rolle der Bildungssprache

Um die Bedeutsamkeit der Bildungssprache zu verstehen, werden zuerst ihre Merkmale auf den drei Ebenen nach Morek und Heller (2012) dargelegt: *Lexikalisch-semantisch*, *syntaktisch* und *diskursiv*. Wie der Begriff bereits andeutet, umfasst *lexikalisch-semantisch* den Bereich der Lexik, so dass z. B. Fachbegriffe und Komposita eingesetzt werden, die zu einer hohen lexikalischen Dichte führen (Morek & Heller, 2012). Unterteilt wird der bildungssprachliche Wortschatz in allgemein (fächerübergreifend), z. B. markieren, und fachspezifisch, z. B. addieren (Heppt & Schröter, 2023). In Bezug auf die *Syntax* zeichnet sich Bildungssprache durch einen komplexeren Satzbau aus, der beispielsweise auf Satzgefüge und Konjunktionen zurückgreift. Die *diskursive Ebene* bündelt Anforderungen der Bildungssprache an die jeweilige Situation und Praktik, z. B. (stilistische) Konventionen einer Textsorte oder gehäuft monologische Formen (Morek & Heller, 2012). Der Einsatz der Bildungssprache und deren Ausprägungen auf den Ebenen ist aber von Faktoren, wie Alter, sprachlichem Entwicklungsstand und medialer Darbietungsform (mündlich – schriftlich), abhängig (Fornol, 2020).

Die wichtige Rolle der Bildungssprache für das schulische Lernen begründet sich in ihrer Prognosefunktion. Blickt man auf die Begriffsebene, lässt sich schulische Leistung durch bildungssprachlichen im Vergleich zu allgemeinem Wortschatz vorhersagen (Schuth et al., 2017). Konkret erweist sich in einer Studie im Sachunterricht der Grundschule von Heppt et al. (2020) besonders die fachspezifische Bildungssprache als wichtigster Prädiktor für das Fachwissen. Außerdem beeinflusst die Bildungssprache schulischen Erfolg und schulische Leistungen. In einer Metaanalyse zur Wirksamkeit sprachsensiblen Unterrichts zeigt sich, dass schulischer Erfolg von Lernenden im Primar- und Sekundarschulbereich grundsätzlich besser unterstützt wird als in einem Fachunterricht ohne sprachensible Ausrichtung (Höfler et al., 2024). Im Sekundarbereich beispielsweise zeigen sich für eine sprachensible Ausrichtung des Unterrichts, u. a. in der Arbeit mit Wortspeichern oder Sprechansätzen, positive Effekte auf mathematische Leistungen, Textaufgabenverständnis und den Umgang mit Fachwortschatz (Leiss & Plath, 2020). Im Hinblick auf den Kompetenzzuwachs im Fachunterricht scheinen zwei- oder mehrsprachige Kinder von einer sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung ähnlich zu profitieren wie einsprachige Kinder. Auch wenn sich für einsprachige Kinder zu Beginn und am Ende der Förderung höhere Kompetenzlevel zeigen, ergibt sich ein vergleichbarer Fortschritt unabhängig von der Anzahl an Sprachen (Balk, 2024; Heppt & Schröter, 2023). So lässt sich, wie in der Metaanalyse von Peng et al. (2020) konkretisiert für die Mathematik, die Bildungssprache als Entwicklungshilfe für schulisches Lernen sehen.

Dennoch belegen empirische Studien, dass das Potenzial der Bildungssprache häufig zu wenig Beachtung und Raum im Unterricht erfährt. Als eine mögliche Ursache zeigt sich in der Eva-Prim-Studie von Rank et al. (2021) das Frageverhalten der Lehrkräfte, da die gestellten Fragen oder Impulse der Lehrenden kaum bildungssprachliche Praktiken (wie Beschreiben oder Argumentieren) einfordern, sondern häufig auf Ein-Wort-Äußerungen abzielen. Die knappen Antworten der Kinder spiegeln sich außerdem in den Redeanteilen wider, die bei Lehrkräften etwa bei 70 Prozent und bei Schüler*innen nur bei 20 Prozent liegen. Auch die kurze Wartezeit nach Fragen von durchschnittlich etwa 1,6 Sekunden hindert bildungssprachliches Arbeiten (Rank et al., 2021). Lange (2020) beschreibt hierzu zwei Muster bildungssprachförderlichen Lehrkräftehandelns. Im ersten Handlungsfeld steht die dialogische, ko-konstruktive Gesprächskultur im Fokus, die den Schüler*innen durch Nachfragen, den Einbezug von anderen Beiträgen und ausreichend Zeit zum Nachdenken die Produktion eigener (längerer) Redebeiträge ermöglicht. Das zweite Muster zeigt Scaffolding-Maßnahmen sowie kleinere Rollenspiele mit fiktiven Zielgruppen, um eigene Beiträge situationsentbunden darzustellen. Die Lehrkräfte bieten dabei durch eigene Demonstrationen (z. B. Vorstellung einer Zeitschrift) ein sprachliches Vorbild (Lange, 2020). Lehrende sehen außerdem sprachliche Defizite auf Seiten der Schüler*innen als Beweggrund, auf bildungssprachliche Praktiken, wie das Argumentieren, im Unterrichtsalltag zu verzichten (Bragg et al., 2016). Daher scheint es notwendig zu sein, ein systematisches Vorgehen anzubieten, das Lehrkräfte unterstützt, Bildungssprache aktiv in den Unterricht zu integrieren.

3 Das Brückenmodell als systematisches Vorgehen hin zu Bildungssprache in der Unterrichtspraxis

Das sog. Brückenmodell von Thise und Vilien (2019) in Abbildung 1 besteht aus vier Phasen, die sich von der Alltagssprache bis zum eigenständigen Produzieren von Bildungssprache erstrecken.

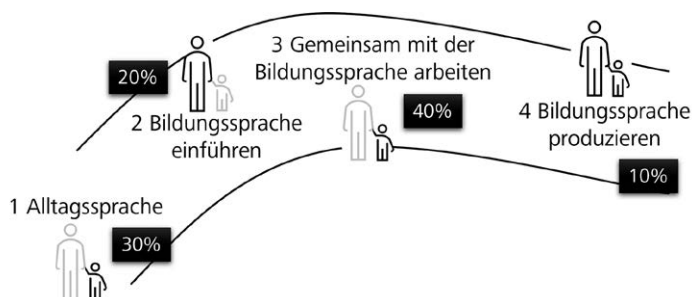


Abb. 1: Brückenmodell nach Thise und Vilien (2019) mit prozentualem Anteil der Phasen am gesamten Lernprozess (eigene Abbildung)

Anmerkungen: = Lehrkraft. = Schüler*in. Schwarze Farbe = in dieser Phase im Fokus. Graue Farbe = in dieser Phase nicht im Fokus.

Das Modell beginnt mit der Phase *Alltagssprache*, in der dazu ermutigt wird, ein neues Thema mit den eigenen informellen, alltagssprachlichen Ressourcen (nicht zwingend auf Deutsch) zu erkunden. Die Hauptaufgabe der Lehrkraft liegt darin, den Schüler*innen Zeit und Raum zu geben, um inhaltlich und sprachlich in den neuen Bereich einzusteigen (Thise & Vilien, 2019). Auch in den Unterrichtsaktivitäten beim Scaffolding nach Quehl und Trapp (2020) findet zu Beginn ein alltagssprachlicher Austausch im Kontext der jeweiligen Handlung statt.

In der zweiten Phase wird die *Bildungssprache eingeführt*, um das neue Thema in einer fachlich vertieften Sichtweise bearbeiten zu können. Hier liegt die Verantwortung bei der Lehrkraft den bildungssprachlichen Fokus zu setzen, um das Wortmaterial (Was?) sowie die Art der sprachlichen Äußerung (Wie?) für die Lernenden zu systematisieren (Thise & Vilien, 2019). Dabei kann vorab ein Planungsrahmen (s. Quehl & Trapp, 2020) oder Konkretisierungsraster (s. Tajmel & Hägi-Mead, 2017) helfen, das die Aktivitäten mit den Sprachhandlungen, Sprachstrukturen und Wortschatz für die Unterrichtsstunde oder das Thema aufzeigt.

Die dritte Phase umfasst die *gemeinsame Arbeit mit der Bildungssprache*, bei der die Schüler*innen bildungssprachliche Praktiken in vielfältigen, gemeinsamen und wiederholenden Lerngelegenheiten ausprobieren, um neue Strukturen und Inhalte zu verarbeiten. Dies gelingt beispielsweise durch Methoden wie der Information-Gap, bei der durch gegenseitige Beschreibungen Informationslücken gefüllt werden (Thise & Vilien, 2019).

Die letzte Phase konzentriert sich auf das *Produzieren der Bildungssprache*. Die Lernenden schlüpfen dabei in einen Expertenstatus, der sie dazu befähigt, selbstständig die Bildungssprache zu verwenden. Dabei ist es unerlässlich, dass die Lehrkraft diese auch aktiv einfordert. Der Lehrende übernimmt daher eine wichtige Rolle als sprachliches Vorbild und kontrollierende Aufsicht (Thise & Vilien, 2019).

4 Implikationen für Lehrkräfte im Umgang mit Bildungssprache in der Unterrichtspraxis

Die Potenziale der Bildungssprache in ihrer Vorhersagefunktion und ihrem Einfluss auf die schulische sowie persönliche Laufbahn geben Anlass, anhand der ausgeführten empirischen Belege Implikationen für Lehrkräfte zum Umgang mit Bildungssprache in der Unterrichtspraxis abzuleiten.

- a) Vorbereitung: Bildungssprache systematisch einführen (z. B. Lange, 2020; Thise & Vilien, 2019)
 - Sprachlichen Planungsrahmen für die Unterrichtsvorbereitung nutzen (z. B. Brückenmodell)
 - Dekontextualisierung anbahnen (z. B. in Rollenspielen: „Stell dir vor, du erklärst *Thema* während eines Telefonats mit *Adressat*in*“)
 - Orientierung als sprachliches Vorbild geben (z. B. beispielhafte Präsentation als Lehrkraft)

- b) Durchführung: Eigenes Frageverhalten überwachen (z. B. Lange, 2020; Rank et al., 2021)
- Bildungssprachliche Praktiken in den gesetzten Impulsen einfordern (z. B. Begründe ...)
 - Nach Impulsen warten und Zeit zum Nachdenken geben (z. B. leise bis zehn zählen)
 - Dialogische, ko-konstruktive Gesprächskultur etablieren (z. B. Nachfragen stellen)
- c) Nachbereitung: Sich als Lehrkraft in Bezug auf den Umgang mit Bildungssprache reflektieren (z. B. Rank et al., 2026; Tajmel & Hägi-Mead, 2017; Thise & Vilien, 2019)
- Reflexionsimpulse nutzen (z. B. vier Ebenen nach Tajmel und Hägi-Mead (2017): Interessiere ich mich für die Alltags-/Bildungssprache meiner Schüler*innen? etc.)
 - Unterricht kriteriengeleitet mit Fokus auf die Bildungssprache evaluieren
 - an Qualifizierungsangeboten zu Bildungssprache und Sprachsensiblen Unterricht teilnehmen

5 Diskussion

Die Implikationen machen deutlich, dass die Lehrkraft auf den Erwerb von Bildungssprache und somit auf das Ermöglichen schulischen Lernens und gesellschaftlicher Teilhabe einen erheblichen Einfluss nimmt. Wildemann und Rathmann (2015) bieten zur Reflexion und persönlichen Weiterentwicklung in Bezug auf Sprachsensiblen Unterricht ein Dokumentationsheft an, in das Lehrkräfte in Bezug auf gewählte Schwerpunkte (z. B. Frageverhalten, Wartezeit nach Fragen) Ergebnisse ihrer Selbstbeobachtung notieren können. Auch die verstärkte Berücksichtigung von Bildungssprache in der Lehrkräfteausbildung zeigt an Projekten wie „Sprache. Schriftsprache. Bildungssprache – Förderung von Kindern mit Fluchterfahrung und neu zugewanderten Kindern (SSB!)“ (Rank et al., 2026) eine mögliche Herangehensweise auf, wie angehende Lehrkräfte ihr Wissen und Können in Bezug auf sprachbildenden Unterricht erweitern können. Doch trotz bereits bestehender Materialien, Planungskonzepte und Projekte gilt es weiter an einer qualitätsvollen Etablierung von Bildungssprache im Unterricht zu arbeiten, die nachweislich wirksam ist (Rank et al., 2026).

Literatur

- Balk, D. (2024). *Mathematische Modellierungskompetenz von Grundschulkindern sprachbewusst fördern: Eine Mixed-Methods Interventionsstudie zu mathematischem Modellieren und Sprachbewusstheit im Primarbereich*. Klinkhardt.
- Bragg, L. A. Herbert, S., Loong, E. Y. K., Vale, C. & Widjaja, W. (2016). Primary teachers notice the impact of language on children's mathematical reasoning. *Mathematics Education Research Journal*, 28(4), 523–544. <https://doi.org/10.1007/s13394-016-0178-y>

- Busse, V. (2019). Umgang mit Mehrsprachigkeit und sprachsensibler Unterricht aus pädagogischer Sicht: Ein einführender Überblick. In M. Butler & J. Goschler (Hrsg.), *Sprachsensibler Fachunterricht* (S. 1–33). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27168-8_1
- Fornol, S. L. (2020). *Bildungssprachliche Mittel: Eine Analyse von Schülertexten aus dem Sachunterricht der Primarstufe*. Klinkhardt.
- Gogolin, I. & Duarte, J. (2016). Bildungssprache. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 478–499). de Gruyter.
- Heppt, B., Henschel, S., Hettmannsperger-Lippolt, R., Sontag, C., Gabler, K., Hardy, I., Stanat, P. & Mannel, S. (2020). Erfassung und Bedeutung des Fachwortschatzes im Sachunterricht der Grundschule. In C. Titz, S. Weber, H. Wagner, A. Ropeter, S. Geyer & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: Innovative Konzepte und Forschungsimpulse* (S. 84–109). Kohlhammer.
- Heppt, B. & Schröter, P. (2023). Bildungssprache als übergeordnetes Ziel sprachlicher Bildung. In M. Becker-Mrotzek, I. Gogolin, H.-J. Roth & P. Stanat (Hrsg.), *Grundlagen der sprachlichen Bildung* (S. 139–153). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:32003>
- Höfler, M., Woerfel, T., Vasylyeva, T. & Twente, L. (2024). Wirkung sprachsensibler Unterrichtsansätze – Ergebnisse eines systematischen Reviews. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27(2), 449–495. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01214-3>
- Lange, I. (2020). «Ist nicht so einfach»: Bildungssprachliche Praktiken im Unterricht. *Swiss Journal of Educational Research*, 42(3), 547–556. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.3.2>
- Leiss, D. & Plath, J. (2020). „Im Mathematikunterricht muss man auch mit Sprache rechnen!“ – Sprachbezogene Fachleistung und Unterrichtswahrnehmung im Rahmen mathematischer Sprachförderung. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 41(1), 191–236. <https://doi.org/10.1007/s13138-020-00159-y>
- Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache - Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 67–101. <https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011>
- Peng, P., Lin, X., Ünäl, Z. E., Lee, K., Namkung, J., Chow, J. & Sales, A. (2020). Examining the mutual relations between language and mathematics: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 146(7), 595–634. <https://doi.org/10.1037/bul0000231>
- Quehl, T. & Trapp, U. (2020). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule: Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache* (2. Auflage). Waxmann.
- Rank, A., Deml, I., Lenske, G., Merkert, A., Binder, K., Schulte, M., Schilcher, A., Wildemann, A., Bien-Miller, L. & Krauss, S. (2021). Eva-Prim: Evaluation von Sprachförderkompetenz und (bildungs)sprachlichen Leistungen von Schülerinnen und Schülern in Mathematik. In S. Gentrup, S. Henschel, K. Schotte, L. Beck & P. Stanat (Hrsg.), *Sprach- und Schriftsprachförderung gestalten: Evaluation von Qualität und Wirksamkeit umgesetzter Konzepte* (S. 107–130). Kohlhammer.
- Rank, A., Lautenschlager, A., El Abdellaoui, I., Widmer, A. & Inckemann, E. (2026). Wie können Lehrkräfte dazu befähigt werden, einen sprachbildenden Unterricht zu gestalten, der die Denkweisen der Kinder einbezieht? In M. Peschel, P. Kihm, M. Platz & L. M. Gebauer (Hrsg.), *Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule. Pädagogik und Fachdidaktik in der Grundschulbildung*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6213-29>
- Schuth, E., Köhne, J. & Weinert, S. (2017). The influence of academic vocabulary knowledge on school performance. *Learning and Instruction*, 49, 157–165. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.01.005>
- Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Waxmann.
- Thise, H. & Vilien, K. (2019). *Broen til fagsproget: 32 idéer til at styrke sproget i alle fag*. Samfundslitteratur.
- Wildemann, A. & Rathmann, C. (2015). *Sprachlicher Anfangsunterricht 5: Sprachförderung und Sprachbildung*. Finken.

Autorin

Balk, Daniela, Dr.

ORCID: 0009-0006-3497-5553

Universität Regensburg, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für allgemeine Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungssprache, Sprachsensibles Unterrichten, Schriftspracherwerb

daniela.balk@ur.de

KoaLa – Kognitiv aktivierende digitale und analoge Leseaufgaben aus der Perspektive von Lehrkräften und Studierenden

Abstract

Der Beitrag untersucht das kognitive Aktivierungspotenzial dreifach differenzierter digitaler E-Books (Wort-, Satz- und Textebene), die im KoaLa-Projekt für ein adaptives Lesetraining in der zweiten Jahrgangsstufe entwickelt wurden. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Unterrichtsqualität wesentlich von der Passung zwischen Lernvoraussetzungen und Lernangebot abhängt und differenzierte Aufgaben nur dann qualitativ sind, wenn sie zugleich kognitiv aktivierend gestaltet sind. Zur Optimierung der entwickelten Leseaufgaben und zur Bewertung des kognitiven Aktivierungspotenzials wurde zunächst ein Expert*innenrating mit geschulten Lehrkräften ($N = 23$) und Studierenden ($N = 53$) durchgeführt. Auf insgesamt eher hohem Niveau konnten weder zwischen den Differenzierungsstufen noch zwischen digitalen und analogen Aufgabenformaten signifikante Unterschiede festgestellt werden. Die Befunde legen nahe, dass kognitive Aktivierung auf unterschiedlichen Leistungsniveaus realisiert werden kann.

Keywords: Deutschunterricht, Kognitive Aktivierung, Adaptivität, digitale Angebote

1 Einleitung

Die Heterogenität von Lernvoraussetzungen gilt als Ausgangspunkt für die Planung jeden Grundschulunterrichts. Wie Unterricht so gestaltet werden kann, dass er unterschiedlichen Lernbedarfen gerecht wird, wird jedoch immer noch nicht als abgeschlossen betrachtet. Differenzierende Aufgabenformate stellen hierbei ein zentrales Instrument dar (Dumont, 2019). Sie eröffnen vielfältige Zugänge zu einem gemeinsamen Lerngegenstand und ermöglichen es Lehrkräften, Lernangebote adaptiv auf individuelle Voraussetzungen abzustimmen. Adaptivität wird damit zu einer grundlegenden Voraussetzung von Unterrichtsqualität, da sie die Passung zwischen Lernangebot und Lernvoraussetzungen systematisch herstellt (Hess et al., 2024). Im Rahmen des MAIN-TEACH-Modells (Praetorius et al., 2023) beschreibt Unterrichtsqualität das Zusammenspiel mehrerer generischer Qualitätsdimensionen, die fachunabhängig wirksam sind. Adaptivität durchdringt

dabei auch den Qualitätsaspekt der kognitiven Aktivierung. Aufgaben gelten nämlich dann als kognitiv aktivierend, wenn diese zu vertieftem Nachdenken, zum Begründen, Vernetzen und Reflektieren anregen (Grünkorn et al., 2020). Das wiederum ist aber nur dann möglich, wenn die Lernvoraussetzungen der Schüler*innen adaptiv aufgegriffen und durch die Aufgaben adressiert werden. Somit wird deutlich, dass differenzierende Aufgaben dann einen Beitrag zu Unterrichtsqualität leisten, wenn sie adaptiv gestaltet sind und zugleich ein hohes Maß an kognitiver Aktivierung ermöglichen. Im Rahmen des KoaLa-Projektes (Kognitiv aktivierende digitale und analoge Leseaufgaben) wurden in Teilstudie 1 zunächst digitale Angebote, hier im Speziellen dreifach differenzierte E-Books (Wort-, Satz- und Textebene), mit kognitiv aktivierenden Leseaufgaben von Expert*innen bewertet. Danach wurden in Teilstudie 2 die E-Books in der zweiten Jahrgangsstufe bei 195 Schüler*innen eingesetzt. Dieser Beitrag thematisiert die Einschätzung der Aufgaben durch unterschiedliche Expert*innen aus der Schulpraxis. Durch das Expert*innenrating der Teilstudie 1 können erste subjektive Hinweise zur Optimierung der Aufgaben abgeleitet werden.

2 Theoretisch-empirischer Hintergrund

2.1 Einsatz digitaler Medien und Angebote in der Grundschule

Aktuelle Befunde weisen darauf hin, dass digitale Angebote – im Sinne von Endgeräten oder/und Apps – im Grundschulunterricht in der Nutzungshäufigkeit zwar steigend, jedoch weiterhin eher punktuell und nicht unbedingt qualitativ voll genutzt werden (mpfs, 2024; Oetjen et al., 2025). Auch internationale Large-Scale-Studien wie IGLU 2021 verdeutlichen, dass digitale Medien im Leseunterricht bislang vergleichsweise selten systematisch integriert werden. Dabei zeigen Metaanalysen (z.B. Lorenz et al., 2023), dass digitale Lernumgebungen durchaus positive Effekte auf fachliche Leistungen erzielen können – insbesondere dann, wenn sie adaptiv gestaltet sind, Feedbackprozesse unterstützen und in kooperative Lernsettings eingebunden werden. Intelligente tutorielle Systeme können Lernstände diagnostizieren und Aufgaben dynamisch anpassen (Aleven et al., 2017). Zudem ermöglichen multimediale Elemente – etwa Audiofunktionen, visuelle Hervorhebungen oder interaktive Scaffolds – eine Unterstützung verschiedener Lernzugänge, was insbesondere für Kinder mit unterschiedlichen (schrift-)sprachlichen Voraussetzungen bedeutsam ist (Oetjen et al., 2022). Wichtig für den Lernerfolg mit digitalen Lernangeboten ist aber nicht, ob diese eingesetzt werden, sondern, wie sie effektiv in den Unterricht eingebettet und von den Schüler*innen genutzt werden (Hess et al., 2024).

2.2 Kognitiv aktivierende (digitale) (Lese-)Aufgaben

Kognitiv aktivierende Aufgaben gelten als ein zentrales Merkmal qualitätsvollen Unterrichts, da sie Lernende zu vertieften Denkprozessen anregen und über bloßes Reproduzieren von Wissen hinausgehen (Grünkorn et al., 2020). Sie fordern

Schüler*innen dazu auf, Zusammenhänge herzustellen, Begründungen zu formulieren, Lösungswege zu reflektieren und ihr Vorwissen aktiv in neue Kontexte einzubringen (Kleickmann, 2012). Bekannt ist, dass bestehende digitale Angebote häufig mechanisches und repetitives Üben in den Vordergrund stellen. So wird in der Grundschule häufig lediglich Textverarbeitungs- und Präsentationssoftware eingesetzt, während digitale, kognitiv aktivierende Lernangebote eher selten in den Unterricht integriert werden (Oetjen et al., 2025). Zurückgeführt werden kann dies auch auf die Problematik der Operationalisierung von kognitiv aktivierenden Aufgaben. Im Kontext aktueller Forschung ist man sich zwar einig, dass kognitiv aktivierende Aufgaben zum einen von fachspezifischen Merkmalen, zum anderen aber auch von fachübergreifenden Merkmalen, wie z. B. anregende Hilfestellungen, gekennzeichnet sind. Auch für die Deutschdidaktik existieren vielzitierte Ansätze, kognitiv aktivierende Aufgaben zu operationalisieren (z. B. Hanisch, 2018; Lotz, 2016). Dennoch stellt eine Gestaltung (digitaler) kognitiv aktivierender Aufgaben nach wie vor eine Herausforderung für die Unterrichtspraxis und -forschung dar (Widmer, 2024).

3 Fragestellungen und Methode

Zur Bearbeitung der aufgezeigten Desiderata geht der Beitrag folgenden Fragestellungen nach:

1. Gibt es Unterschiede in der Bewertung des kognitiven Aktivierungspotenzials der unterschiedlichen E-Books auf Wort-, Satz- und Textebene durch geschulte Lehrkräfte und Studierende?
2. Wie kognitiv aktivierend sind die Leseaufgaben des KoaLa-Lesetrainings in der Wahrnehmung von Expert*innen und unterscheiden sich die Bewertungen des kognitiven Aktivierungspotenzials von digitalen und analogen Aufgaben?

Um die Forschungsfragen zu beantworten, wurden in einer ersten Teilstudie E-Books, die dem Anspruch einer hohen kognitiven Aktivierung entsprechen sollen, für ein digital gestütztes Lesetraining für Kinder in der zweiten Jahrgangsstufe entwickelt und von Expert*innen bewertet. Um die Leseaufgaben hinsichtlich der kognitiven Aktivierung zu validieren, wurde ein Expert*innenrating über einen quantitativen Online-Fragebogen durchgeführt. Die spezifische Expertise zum Konstrukt der kognitiven Aktivierung der beteiligten 23 Lehrkräfte wurde über eine Schulung zum Konstrukt der kognitiven Aktivierung hergestellt. In der Folge wurden die E-Books entsprechend überarbeitet. Danach wurden 53 Studierende zu ihrer Einschätzung der kognitiven Aktivierung der E-Books/Aufgaben befragt. Sie erhielten im Rahmen eines Seminars zum Einsatz digitaler Medien im Lesen ein ausführliches Input mit Übungsaufgaben zu Unterrichtsqualität und speziell zur kognitiven Aktivierung im Lesen. Das Potenzial zur kognitiven Aktivierung der Aufgaben (Eigenkonstruktion, 1 = sehr selten, 4 = sehr häufig) und zur kognitiven Aktivierung des gesamten E-Books (Adaption Hess, 2019, $\alpha = .83$; 1 = sehr gering, 4 = sehr hoch) wurde über eine vierstufige Skala erfasst.

Tab. 1: Übersicht über die Erhebungsinstrumente

Skala	Beispielitem	Anzahl der Items	α
Kognitive Aktivierung des gesamten E-Books* (Adaption Hess, 2019)	„Das E-Book fordert die Schülerinnen und Schüler zum Denken heraus.“	6	.83
Kognitives Aktivierungspotenzial der Aufgaben** (Eigenkonstruktion)	„Wie schätzen Sie das kognitive Aktivierungspotenzial der Aufgabe ein?“	1	-
Anmerkungen: *4-stufige Likertskala: 1: trifft nicht zu, 2: trifft eher nicht zu, 3: trifft eher zu, 4: trifft voll zu; **4-stufige Likertskala: 1: sehr gering, 2: eher gering, 3: eher hoch, 4: sehr hoch			

Neben deskriptiven Analysen wurde methodisch auf eine ANOVA mit Messwiederholungen zurückgegriffen, obwohl die Daten nicht normalverteilt sind, da sie zum einen relativ robust gegenüber der Annahme der Normalverteilung ist, und zum anderen die Stichprobe groß genug (<30) ist. Darüber hinaus ist die Sphärität gegeben ($p = .646$).

4 Ergebnisse

4.1 Unterschiede zwischen den Differenzierungsstufen der E-Books

Die Auswertungen auf Basis der Daten der 53 Studierenden machen ersichtlich, dass es rein deskriptiv leichte Unterschiede in der Wahrnehmung der Differenzierungsstufen der E-Books gibt. So wird das kognitive Aktivierungspotenzial beim E-Book auf Textebene von den Studierenden am höchsten eingeschätzt und das der Satzebene am niedrigsten (vgl. Tab. 2). Insgesamt wird das kognitive Aktivierungspotenzial eher hoch geratet. Betrachtet man die Innersubjekteffekte zeigt sich jedoch kein signifikanter Unterschied zwischen den kognitiven Aktivierungspotenzialen der einzelnen E-Books ($F = 1.892$; $df = 2$; $p = .156$). Das kognitive Aktivierungspotenzial ist demnach auf jeder Leistungsstufe vergleichbar hoch.

Tab 2: ANOVA mit Messwiederholungen – Unterschiede im kognitiven Aktivierungspotenzial

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Kognitives Aktivierungspotenzial Wortebene	3.35	.35	2	4	1.892	.156
Kognitives Aktivierungspotenzial Satzebene	3.28	.46	2	4		
Kognitives Aktivierungspotenzial Textebene	3.43	.37	2	4		

4.2 Unterschiede zwischen analogen und digitalen Aufgaben hinsichtlich des kognitiven Aktivierungspotenzials

Um die Unterschiede im kognitiven Aktivierungspotenzial zwischen analogen und digitalen Aufgaben zu betrachten, werden exemplarisch die Bewertungen der studentischen Expert*innen zum E-Book auf Satzebene herangezogen.

Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl die digitalen als auch die analogen Aufgaben hinsichtlich ihres kognitiven Aktivierungspotenzials eher hoch eingeschätzt werden (vgl. Abb. 1), wobei die Streuung bei den analogen Aufgaben ($M = 3.12$, $SD = .47$) stärker ausgeprägt ist als bei den digitalen Aufgaben ($M = 3.16$, $SD = .40$). Statistisch gesehen gibt es allerdings keinen signifikanten Unterschied zwischen den Aufgaben hinsichtlich ihres kognitiven Aktivierungspotenzials ($t = .624$, $p = .267$). Sowohl die digitalen Aufgaben, beispielsweise in Form von LearningApps, als auch die analogen Aufgaben in der zugehörigen analogen Lesemappe scheinen gleichermaßen kognitiv aktivierend zu sein. Ein ähnliches Bild ergibt sich auch für die Aufgaben der E-Books auf Wort- und Textebene.

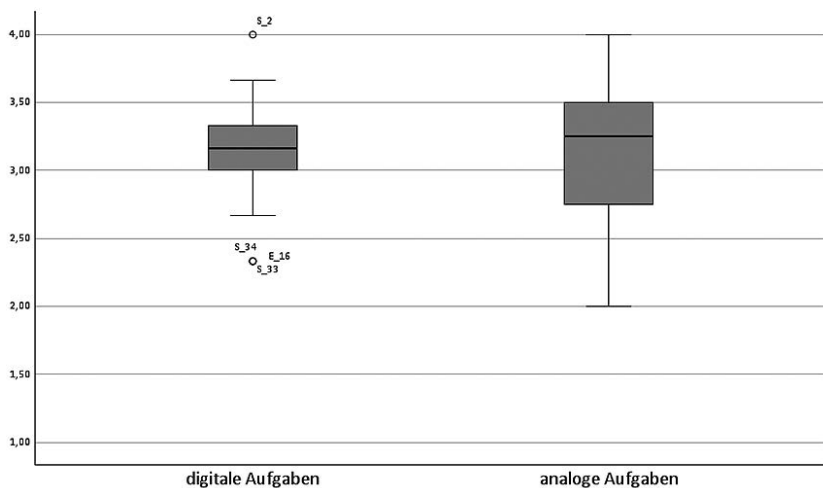


Abb. 1: Boxplot zu den Mittelwerten der digitalen und analogen Aufgaben (eigene Abbildung)

5 Diskussion und Ausblick

Die Deutungen der Lehrkräfte und Studierenden zur kognitiven Aktivierung verweisen insgesamt auf ein hohes kognitives Aktivierungspotenzial der entwickelten E-Books auf Wort-, Satz- und Textebene. Gleichwohl müsste dies noch in der Durchführung mit Lernenden überprüft werden. Die ausbleibenden signifikanten Unterschiede zwischen den Differenzierungsstufen legen nahe, dass es gelungen ist, kognitive Aktivierung nicht an ein bestimmtes Anforderungsniveau zu binden.

Damit stützen die Befunde die Annahme, dass differenzierende Aufgabenformate bei entsprechender Konzeption auf allen Ebenen anspruchsvolle Denkprozesse initiieren können. Im Sinne des MAIN-TEACH-Modell (Praetorius et al., 2023) zeigt sich, dass Adaptivität und kognitive Aktivierung nicht als Gegensätze zu verstehen sind, sondern sich gegenseitig bedingen: Die dreifache Differenzierung der E-Books scheint es zu ermöglichen, Lernvoraussetzungen aufzugreifen und zugleich vertiefte Auseinandersetzungen mit dem Lerngegenstand anzuregen. Auch die fehlenden signifikanten Unterschiede zwischen analogen und digitalen Aufgaben sind im Lichte des aktuellen Forschungsstandes bedeutsam. Sie bestätigen Befunde, wonach nicht das Medium selbst, sondern die didaktische Gestaltung letztlich über die Unterrichtsqualität entscheidet (Hess et al., 2024). Digitale Formate entfalten ihr Potenzial demnach nur dann, wenn sie – wie im KoaLa-Projekt – gezielt auf kognitive Aktivierung hin konzipiert sind.

Limitationen ergeben sich insbesondere aus der Datengrundlage. Das Expert*innenrating basiert auf subjektiven Einschätzungen, die trotz vorbereitender Maßnahmen durch unterschiedliche professionelle Hintergründe beeinflusst sein können. Zudem wurde das kognitive Aktivierungspotenzial überwiegend global erfasst; feinkörnigere Analysen einzelner Aufgabenmerkmale könnten differenziertere Einsichten liefern. Auch die nicht normalverteilten Daten schränken die Interpretation ein, wenngleich die Robustheit der Verfahren berücksichtigt wurde. Für Forschung und Praxis ergeben sich mehrere Implikationen: Die Ergebnisse unterstreichen die Relevanz einer expliziten Operationalisierung kognitiver Aktivierung für (digitale) Leseaufgaben. Außerdem erscheint die Verbindung von Differenzierung und kognitiver Aktivierung als vielversprechender Ansatz für adaptive Lernumgebungen im Anfangsunterricht. Zudem sollte in weiteren Studien geprüft werden, inwiefern die hohen Expert*inneneinschätzungen mit tatsächlichen Aktivierungs- und Lernprozessen der Schüler*innen korrespondieren. Die zweite Teilstudie mit 195 Kindern bietet hierfür eine zentrale Anschlussmöglichkeit und kann klären, ob sich das attestierte Potenzial auch aus Kinderperspektive bestätigen lässt.

Literatur

- Aleven, V., McLaughlin, E. A., Glenn, R. A. & Koedinger, K. R. (2017). Instruction based on adaptive learning technologies. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 522–560). Routledge.
- Dumon, H. (2019). Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptuelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 249–277. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00884-3>
- Grünkorn, J., Klieme, E., Praetorius, A.-K. & Schreyer, P. (2020). *Mathematikunterricht im internationalen Vergleich: Ergebnisse aus der TALIS-Videostudie Deutschland*. DIPF.
- Hanisch, A.-K. (2018). *Kognitive Aktivierung im Rechtschreibunterricht: Eine Interventionsstudie in der Grundschule*. Waxmann.
- Hess, M. (2019). Niedrig inferente Kodierung: Anregungen zum Einsatz von Lesestrategien in Leseübungsphasen. In M. Hess, A.-K. Denn & F. Lipowsky (Hrsg.), *Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien – Band 2: Beobachtungssysteme zur Beschreibung und Qualität von Grundschulunterricht* (S. 127–172). Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPF).

- Hess, M., Widmer, A.-K., Oetjen, B. & Then, D. (2024). Unterricht mit digitalen Angeboten im Schriftspracherwerb. *Zeitschrift für Grundschulforschung* (Advance online publication).
- Kleickmann, T. (2012). *Kognitiv aktivieren und inhaltlich strukturieren im naturwissenschaftlichen Sachunterricht*. IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik.
- Lorenz, R., Goldhammer, F. & Glondys, M. (2023). Digitalisierung in der Grundschule. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher & T. C. Stubbe (Hrsg.), *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre* (S. 197–214). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:28075>
- Lotz, M. (2016). *Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule: Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Leseübungen im ersten Schuljahr*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13263-9>
- Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest (2023). *KIM-Studie 2022*. https://mpfs.de/app/uploads/2024/11/KIM-Studie2022_website_final.pdf
- Oetjen, B., Pfann, K., Truckenbrodt, S. & Martschinke, S. (2022). E-Books individuell und adaptiv im Schriftspracherwerb gestalten: Das Lehr-Forschungs-Projekt KIDI zu Gestaltungsmerkmalen und Gelingensbedingungen von E-Books im schriftsprachlichen Anfangsunterricht. *Grundschule aktuell*, 158, 34–38.
- Oetjen, B., Widmer, A.-K., Hess, M., Jandl, V., Wiederseiner, V. & Martschinke, S. (2025). Unterrichtsqualität mithilfe digitaler Angebote in der Grundschule: Setzen Grundschullehrkräfte digitale Angebote im Unterricht qualitativ ein? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 18, 303–321. <https://doi.org/10.1007/s42278-025-00229-5>
- Praetorius, A.-K., Charalambous, C., Wemmer-Rogh, W., Gossner, L., Herrmann, C., Ufer, S., Gräsel, C. & Keller, S. (2023). *MAIN-TEACH-Modell*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10069843>
- Widmer, A.-K., Hess, M. & Lipowsky, F. (2024). Merkmale kognitiv aktivierender Aufgabenstellungen im Unterricht: Eine Illustration anhand von Beispielaufgaben. In A.-K. Praetorius, W. Wemmer-Rogh, P. Schreyer & M. Brinkmann (Hrsg.), *Kognitive Aktivierung unter der Lupe: Bestandsaufnahme und Möglichkeiten der Weiterentwicklung eines prominenten Konstrukts* (S. 153–167). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999010>.

Autorinnen

Jandl, Vanessa

ORCID: 0009-0005-8357-4775

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsqualität, Medienbildung, digitale Medien, Schriftspracherwerbs- und Sachunterrichtsdidaktik
vanessa.jandl@fau.de

Martschinke, Sabine, Prof. (i.R.) Dr.

ORCID: 0000-0003-3492-6912

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, ehemalige Inhaberin des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und -didaktik mit dem Schwerpunkt Heterogenität

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Umgang mit Heterogenität/Inklusion, Demokratiebildung, Lehrkräfteprofessionalisierung, Unterrichtsforschung, Leistungs- und Persönlichkeitsförderung
sabine.martschinke@fau.de

Learning-Analytics-Methoden in der Rechtschreibdidaktik: Konzeption und Anwendung am Beispiel der *IDeRBlog ts*-Plattform

Abstract

Schreiben und Rechtschreiben zu lernen, ist ein wesentliches Ziel der Grundschulbildung und sollte mit innovativen Ansätzen, wie der Anwendung von Learning-Analytics-Verfahren, angereichert werden. Ziel dieses Beitrags ist es, sowohl die kostenlose webbasierte Plattform www.iderblog.eu auf Basis des „Bewertungsnetzes für digitale Lernangebote“ (Widmer et al., 2024) vorzustellen als auch das dazugehörige Erweiterungsprojekt zur Gamification zu skizzieren. Der Beitrag zeigt, dass durch die Kombination von Learning-Analytics-Verfahren und rechtschreibdidaktischer Modellierung sowohl Diagnose als auch Förderung individualisiert und evidenzbasiert gestaltet werden können.

Keywords: Rechtschreibung, Digitalisierung, Learning-Analytics-Methoden, Aufgabenformate, Evidenzbasierung

1 Einleitung

Wie auch der Rechtschreibdidaktiker Betzel (2024) konstatiert, zählt die Konzeption digitaler Lernangebote für den Rechtschreibunterricht derzeit zu den zentralen Herausforderungen der Deutschdidaktik. Auch Sellmeijer und Simbeck (2024) fordern die Entwicklung von Online-Lernplattformen, die Learning-Analytics-Methoden (= LA) einsetzen, um so die Förderung der Rechtschreibkompetenz individualisiert gestalten zu können. Auf diese Desiderata reagiert seit 2014 die webbasierte Plattform www.iderblog.eu. Ihr zentrales Element ist die innovative Anwendung von LA, also die digitale Erfassung, Analyse und Nutzung von Lerndaten zur Optimierung von Lernprozessen (Solar, 2025). Sie verbindet (recht-)schreibdidaktische, mediendidaktische und praktische Expertise, wobei das eigens entwickelte intelligente Wörterbuch den Kern bildet.

Ausgangspunkt für die Konzeption der Angebote ist die Definition der Rechtschreibkompetenz nach Hinney et al. (2008, S. 111), womit gemeint ist, „viele Wörter in verschiedenen Schreibsituationen richtig automatisiert“ schreiben zu können, und die Korrekturkompetenz nach dem Kompetenzmodell von Schmellentin und

Lindauer (2019), also die Fähigkeit, Rechtschreibfehler zu erkennen und zu korrigieren. Zudem werden zwei zentrale Befunde der Rechtschreibdidaktik berücksichtigt: Erstens unterscheidet sich die Rechtschreibkompetenz beim integrierten Schreiben (Textschreiben) von der beim nicht-integrierten Schreiben (Diktate, Lückentexte) (vgl. z. B. Lemke, 2021); zweitens fehlt der Transfer von rechtschreibdidaktischen Interventionen auf das Textschreiben (vgl. Bangel & Müller, 2018). Daraus ergeben sich zwei zentrale Fragestellungen, die den Ausgangspunkt für die praktische Umsetzung im derzeit laufenden Entwicklungsprojekt *IDeRBlog ts* und dem dazugehörigen Erweiterungsprojekt zur Gamification (gefördert vom länderübergreifenden Vorhaben des Digitalpakts 2019-2024 der Bundesrepublik Deutschland) bilden, nämlich: i) Wie kann das Rechtschreiben und Verfassen von Texten didaktisch sinnvoll im Kontext digitaler Medien umgesetzt werden? ii) Wie kann das Üben der Rechtschreibung evidenzbasiert und motivierend gestaltet werden?

2 Die *IDeRBlog ts*-Schreibplattform

Auf der *IDeRBlog ts*-Plattform können Schüler*innen ab acht Jahren Texte (Blogs) digital verfassen und nach einem angeleiteten Überarbeitungsverfahren veröffentlichen. Während des Schreibprozesses erhalten sie mithilfe des intelligenten Wörterbuchs (strategiebasierte) Korrekturvorschläge zu ihren Rechtschreibfehlern. Dafür werden für alle im intelligenten Wörterbuch enthaltenen Lemmata (z. B. *Pferd*) alle Wortformen (*Pferd*, *Pferde*, *Pferden*) generiert, aus denen anhand von Phänomenen, die übergeordneten Rechtschreibkategorien zugeordnet sind, Fehlerwortformen gebildet werden. Schreibt ein*e Nutzer*in beispielsweise **pferd*, scheint folgende Rückmeldung aus der Kategorie Klein- für Großschreibung auf: „Überlege, ob du ein Eigenschaftswort vor das Wort stellen kannst oder ob du die Mehrzahl bilden kannst.“ Dieses intelligente Wörterbuch ist das zentrale Element für die Anwendung der LA, denn die unterlaufenen Fehler fließen in die qualitative Fehleranalyse ein, um so Fehlerschwerpunkte zu identifizieren, die die Grundlage für die Weiterleitung zu Rechtschreibkursen und -übungen bildet sowie das Angebot in der Spieleumgebung steuert. Damit wird, wie auch von Corvacho del Toro (2026) hervorgestrichen, der zentralen Rolle von Rechtschreibfehlern für die Lernstandserhebung und Förderung Rechnung getragen und gleichzeitig werden die Lehrpersonen von der mühsamen und zeitaufwendigen manuellen Analyse entlastet. Durch die Fokussierung auf die Analyse von Rechtschreibfehlern beim freien Verfassen von Texten und das damit einhergehende Auftreten unterschiedlicher Wortformen steht die *IDeRBlog ts*-Plattform im Kontrast zu anderen Angeboten, die die Rechtschreibung bei geschlossenen Formaten, etwa dem Schreiben nach Bildvorgabe bzw. Diktat (Böhme, 2024), auswerten.

2.1 Analyse nach dem Bewertungsnetz

Widmer et al. (2024) publizierten ein Bewertungsnetz zur Qualitätssicherung digitaler Angebote im Deutschunterricht, das u.a. mehrere bereits publizierte Kriterien zusammenfasst und einordnet. Dieses unterteilt sich in vier große Bereiche mit jeweils mehreren dazugehörigen Fragen, die nachstehend zusammengefasst die Basis für die stark komprimierte Analyse der *IDeRBlog ts*-Plattform bilden.

- Fachlicher Bereich: Orientierung an Lernausgangslagen und -prozessen der Kinder

Da freies Schreiben essenzieller Bestandteil des (Recht-)Schreibenlernens ist, aber gerade für schwache Rechtschreiber*innen eine zusätzliche Herausforderung darstellt (Bangel, 2020), geht die Plattform aufgrund ihres intelligenten Wörterbuchs und der dazugehörigen qualitativen Fehleranalyse auf die Lernausgangslage ein. Zum einen werden kognitiv aktivierende, strategiebasierte Rückmeldungen zur angeleiteten Korrektur für die individuell unterlaufenen Rechtschreibfehler gegeben. Zum anderen sind die weiterführenden Lern- und Übungsangebote auf die individuellen Fehlerkategorien zugeschnitten. Die einzige Voraussetzung besteht darin, dass die Nutzer*innen die alphabetische Strategie bereits überwiegend beherrschen.

- Benutzerfreundlichkeit und Sinnhaftigkeit für die Lehrkräfte

Die Plattform wurde gemeinsam mit Schulen entwickelt und durch Usability-Tests weiter verbessert und modernisiert, sodass sie prinzipiell intuitiv genutzt werden kann. Ergänzend zur passwortgeschützten Schreibplattform stehen Lehrpersonen im frei zugänglichen Bereich viele Materialien zur Verfügung, u.a. Handbücher, Einsatzszenarien zur Plattformnutzung, multimediale Rechtschreibkurse, die Erklärvideos mit digitalen und analogen Übungen verknüpfen sowie 100 (modifizierbare) Schreibanlässe. Die hohe Akzeptanz der Angebote zeigt sich in den Nutzer*innendaten, denn seit einem Update der Plattform im November 2023 sind über 2200 neue Nutzer*innen an über 140 Schulen registriert, eine ohne Registrierung zugängliche Übung wurde bislang fast 40 000 Mal angeklickt.

- Fachlicher Bereich

Das intelligente Wörterbuch basiert auf orthografiethoretisch und -didaktisch fundierten Erkenntnissen, die für die Anwendung im digitalen Bereich operationalisiert wurden (Details siehe z.B. Edtstadler, 2021). Durch die Rückmeldungen soll die Korrekturkompetenz gesteigert werden, indem die Nutzer*innen zur Anwendung der jeweiligen Proben (z.B. Erweiterungsprobe bei der Großschreibung) und Strategien (z.B. Günther, 2010) angeleitet werden.

- Methodisch-didaktischer Bereich

Ergänzend zu den bereits formulierten Ausführungen ist zu erwähnen, dass die Schüler*innen durch die Möglichkeit der Veröffentlichung ihrer Texte, die wiederum von anderen gelesen und kommentiert werden können, zum Überarbeiten motiviert werden sollen. Inhaltliche und stilistische Überarbeitungsvorschläge können Lehrpersonen innerhalb der Schreibplattform zurückmelden.

3 Das Gamification-Projekt

In Ergänzung zur *IDeRBlog ts*-Schreibplattform fokussiert das derzeit in Entwicklung befindliche Gamification-Projekt die Förderung der Rechtschreibkompetenz beim nicht-integrierten Schreiben. Durch die Anmeldung auf der *IDeRBlog ts*-Schreibplattform können die Vorteile der LA genutzt werden, indem individualisiert die problematischsten Fehlerkategorien prioritär behandelt und die individuellen Fehlerwörter geübt werden. Aber auch bei der freien Nutzung ohne Anmeldung besteht ein Bezug zu LA: So wird u. a. die von Reichardt (2015) formulierte Forderung nach einer evidenzbasierten Rechtschreibdidaktik grundlegend berücksichtigt und für digitale Lernangebote aufbereitet. Aufgrund der Datenstruktur des intelligenten Wörterbuchs kann auf Basis eines aggregierten Datensatzes mit 1,8 Millionen Tokens aus 13 000 frei verfassten Texten sowohl die Anzahl der korrekten als auch der falsch geschriebenen Wörter innerhalb einer Rechtschreibkategorie zur Berechnung einer Fehlerquote herangezogen werden. Im Gegensatz zu einer klassischen qualitativen Fehleranalyse, die nur die falschen Schreibungen bei der Auswertung berücksichtigt, kann so das Verhältnis richtiger und falscher Schreibungen anhand des tatsächlichen Vorkommens ermittelt werden. So kann bestimmt werden, welche orthografischen Kategorien am fehleranfälligsten sind, um diese entsprechend didaktisch aufzubereiten und verstärkt anzubieten.

Die Spieleplattform, die als Abenteuerpfad konzipiert ist, umfasst 13 spielbasierte und gleichzeitig rechtschreibdidaktisch sinnvolle Aufgabenformate. Grundlegend dafür sind fachwissenschaftliche und -didaktische Erkenntnisse, wie die Auswahl des Wortmaterials nach linguistischen Kriterien (z. B. Hüttis-Graff & Schüller, 2018), die kognitive Aktivierung (z. B. Hoffmann-Erz, 2023) oder das memorierende Üben (z. B. Funke, 2021) bei fehlender Regelhaftigkeit. Sie stellen das Üben und nicht das bloße Überprüfen von Rechtschreibung in den Mittelpunkt (Edtstadler, 2025).

4 Diskussion

Im Rahmen dieses kurzen Beitrags wird anhand des *IDeRBlog ts*-Projekts aufgezeigt, wie LA durch eine interdisziplinäre Zusammenarbeit niederschwellig für die Praxis nutzbar gemacht werden kann, um zu einer zeitgemäßen Grundschulbildung beitragen zu können. Zum einen werden durch eine umfassende Korpusanalyse die schwierigkeitsbestimmenden Merkmale der deutschen Orthographie identifiziert und für ein differenziertes Angebot, insbesondere auf der Spieleplattform bei Nutzung ohne Anmeldung, herangezogen. Limitierend dabei ist, dass diese Analyse aus datenschutzrechtlichen Gründen auf aggregierten Daten basiert. Zum anderen erlaubt die Auswertung der unterlaufenen Fehler durch das intelligente Wörterbuch ein individualisiertes Übungsangebot sowohl auf der Schreibplattform als auch auf der Spieleplattform. Dabei sind die Möglichkeiten der vorgestellten Plattformen mit Einschränkungen verbunden: In Bezug auf das zentrale intelligente Wörterbuch und die damit einhergehende Fehleranalyse ist etwa festzuhalten, dass dieses nur eine beschränkte Auswahl an Lemmata beinhaltet und dass die Fehlerwortformen nur kontextfrei operationalisierbare Fehlerkategorien mit jeweils einer Fehlerstelle

beinhalten. Dennoch werden Lehrpersonen dadurch von der fachlich voraussetzungsstarken und zeitintensiven Fehleranalyse (Corvacho del Toro, 2026) in großen Teilen entlastet. Aufgrund der erwähnten eingeschränkten Möglichkeiten zeigt sich, dass diese Angebote eine zeitgemäße und kostenlose Ergänzung zum Rechtschreibunterricht bieten können, aber Lehrkräfte nicht ersetzen können.

Literatur

- Bangel, M. & Müller, A. (2018). Strukturorientiertes Rechtschreiblernen: Ergebnis einer Interventionsstudie zur Wortschreibung in Klasse 5 mit Blick auf schwache Lerner/-innen. *Didaktik Deutsch*, 23(45), 29–49. <https://doi.org/10.25656/01:20396>
- Bangel, M. (2020). Zum Ausbau orthographischen Wissens und Könnens durch schriftstrukturierete Lernangebote. In I. Rautenberg (Hrsg.), *Evidenzbasierte Forschung zum Schriftspracherwerb* (S. 31–57). Schneider Verlag Hohengehren.
- Betzel, D. (2024). Von der wortbildorientierten zur schriftlinguistisch fundierten Rechtschreibdidaktik. *Der Deutschunterricht*, 4, 26–35.
- Böhme, R. (2024). *Digitales Rechtschreiben in der Grundschule: Eine Untersuchung zu Rechtschreibkorpora, digitalem Rechtschreibverhalten und maschineller Fehlerklassifikation*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-46431-8>
- Corvacho del Toro, I. (2026). Warum so defizitorientiert? Zur Rolle von Rechtschreibfehlern bei Erwerb, Diagnostik und Didaktik. *Lernen und Lernstörungen*, 15(2), 73–77. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000517>
- Edtstadler, K. (2021). Analyse und Förderung der Rechtschreibung in frei verfassten digitalen Texten. In J. Meier (Hrsg.), *Schreiben im Unterricht* (S. 44–63). Praesens.
- Edtstadler, K. (2025). Digitale Übungen zum basalen Lesen und Schreiben: Kriterien, Bedarf, Potenziale. In J. Knopf & E. Wagner (Hrsg.), *Schriftspracherwerb und Digitalisierung* (S. 119–128). Schneider Verlag Hohengehren.
- Funke, R. (2021). Üben und Rechtschreiblernen: Selbstverständliches im Selbstverständnis des Faches. *Didaktik Deutsch*, 26(50), 60–75. <https://doi.org/10.25656/01:22958>
- Günther, H. (2010). Strategiebasiertes Rechtschreiblernen. In H. Günther (Hrsg.), *Beiträge zur Didaktik der Schriftlichkeit* (KöBeS 6, S. 39–56). Gilles & Francke.
- Hinney, G., Huneke, H.-W., Müller, A. & Weinhold, S. (2008). Definition und Messung von Rechtschreibkompetenz. *Didaktik Deutsch*, 13(25), 107–126.
- Hoffmann-Erz, R. (2023). *Deutsch in der Grundschule: Eine Einführung*. Metzler.
- Hüttis-Graff, P. & Schüler, L. (2018). Schreiben und Rechtschreiben verbinden. *Grundschule*, 6, 16–19.
- Lemke, V. (2021). *Rechtschreiben beim Textschreiben: Zum Einfluss der Orthographie auf die Schreibflüssigkeit und die Qualität von Schülertexten*. Waxmann.
- Reichardt, A. (2015). *Rechtschreibung im Textraum: Modellierungen der Schreibkompetenz in der Grundschule* (KöBeS 9). Gilles & Francke.
- Schmellentin, C. & Lindauer, T. (2019). Lernorientierte Rechtschreibkorrektur: Plädoyer für einen systematischen Umgang mit Rechtschreibfehlern. *Leseforum*, 3, 1–12. <https://doi.org/10.58098/lffl/2019/3/675>
- Sellmeijer, N. & Simbeck, K. (2024). Entwicklung von Rechtschreibkompetenzen mit KI-basierten Lernumgebungen. *Der Deutschunterricht*, 5, 72–86.
- Solar/Society for Learning Analytics Research (2025). *What is learning analytics?* <https://www.solaresearch.org/about/what-is-learning-analytics/>
- Widmer, A.-K., Oetjen, B., Bärtlein, L. & Martschinke, S. (2024). Digitale Angebote im Deutschunterricht. *Grundschule Deutsch*, 81, 11–13.

Autor*innen

Edtstadler, Konstanze, HS-Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-4212-9254

Pädagogische Hochschule Steiermark, Hochschulprofessorin für Angewandte Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schriftspracherwerb, Rechtschreiberwerb und -didaktik, Diagnostik und Förderung bei Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten, (digitale) Aufgaben/Übungen im Deutschunterricht

konstanze.edtstadler@phst.at

IDeRBlog ts – Team (= Individuell Differenziert Richtig schreiben mit Blogs – to school): Michael Gros, Nina Leidinger (Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes, Deutschland), Christian Abicht (KIDS interactive, Deutschland), Josef Wachtler (Lehr- und Lerntechnologien, TU Graz, Österreich)

Zuerst das Einüben diskursiver Praktiken, dann die Herstellung von Diskursivität?

Abstract

Diskursive Praktiken stellen praxistheoretisch aufeinander bezogene doings und sayings der Beteiligten dar, die den Unterrichtsdiskurs hervorbringen. In qualitativen Sekundäranalysen von Unterrichtsvideos wurden situative Anforderungen diskursiver Praktiken sichtbar. Sie verweisen auf praktische Bedingungen und Barrieren der Herstellung von Diskursivität im Grundschulunterricht, die der Beitrag empirisch expliziert. Das ‚Wieder-Vergessen‘ eines Diskursbeitrags erweist sich dabei als schüler*innenseitige partizipationssichernde Bearbeitungsform interaktionslogischer und inhaltlicher Anforderungen zugleich, die zwar nicht Diskursivität, aber das Einüben diskursiver Praktiken ermöglicht.

Keywords: Videobasierte Sekundärforschung, Anfangsunterricht, Sitzkreis, diskursive Praktiken, Diskursivität

1 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Der Unterrichtsdiskurs stellt praxistheoretisch nicht nur ein verbalsprachliches, sondern räumlich-körperlich situiertes und sich in Praktiken vollziehendes Geschehen dar (Schatzki, 2002). Diskursivität als empirisch beobachtbare Vollzugspraxis einer bildungstheoretischen Didaktik (Duncker & Siepmann, 2021) entsteht durch die geordnete Performanz diskursiver Praktiken. Die Diskurskultur des Unterrichts ist dabei kein statisches, sondern im Vollzug stets neu zu stabilisierendes Gefüge von Praktiken, das die Bereitschaft und Fähigkeit der Beteiligten voraussetzt, sich auf dialogische Aushandlungsprozesse einzulassen und Geltungsansprüche kommunikativ zu prüfen (Duncker & Siepmann, 2021, S. 275). Unterricht gilt als diskursiv, wenn Lernkonflikte nicht vorschnell aufgelöst, sondern in interaktive Aushandlungen überführt werden (Goldmann, 2024, S. 116).

Studien zeigen, dass die Beteiligung am Unterrichtsdiskurs ein zentraler Bestandteil des Schülerjobs ist (Breidenstein, 2006), aber erst erlernt werden muss. Wenzl (2014, S. 56) zufolge haben Schüler*innen anfangs noch Schwierigkeiten, ihr Verhalten interaktionslogisch und inhaltlich an die Anforderungen anzupassen: Sie leisten Beiträge, ohne die Melderegeln einzuhalten oder äußern trotz Einhaltung unpassende Wortbeiträge. Dies wird auf eine für Sozialisationsprozesse konstitutive „Differenz zwischen subjektiven Voraussetzungen und objektiven Anforderungen“

(Wenzl, 2014, S. 58) zurückgeführt. Zudem begrenzen strukturelle Bedingungen des Unterrichts wie geringe Rederechtsvergaben bei hoher Beteiligungsanforderung (Breidenstein, 2006; Wenzl, 2018) die diskursive Teilhabe.

Laut Studien zu Kreisgesprächen und diskursivem Unterricht agieren Lehrkräfte statt im Initiation-Reply-Evaluation-Muster (Mehan, 1979) stärker moderierend und diskursorganisierend, indem sie eigene Bewertungen zurückstellen und Aus-handlungen unter Schüler*innen forcieren (Goldmann, 2024; Heinzel, 2016).

Diskursivität ist also ein relationales, interaktives Geschehen, in dem sich situative Anforderungen, Partizipationsmöglichkeiten und praktische Vollzüge verschränken, womit Aneignungsprozesse diskursiver Praktiken sowie die Beschaffenheit von Lerngelegenheiten als zentrale Desiderate praxeologischer Unterrichtsforschung in den Fokus rücken (Breidenstein, 2021, S. 940–941).

2 Fragestellung und Ziel(e) der Untersuchung

Ausgehend vom Videodatenbestand des Forschungsdatenzentrums Bildung am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation wurde sekundäranalytisch untersucht, ob, wie und in welchem Verhältnis zueinander sich Subjektbildung und Diskursivität im Sitzkreis des Grundschulunterrichts vollziehen. Ziel war, aus der Perspektive der Beteiligten zu rekonstruieren, wie beides in Bezugnahmen aufeinander, auf Themen und Artefakte beobachtbar wird. Da sich Diskursivität in den analysierten Sitzkreisen zweier Grundschulklassen empirisch nicht fand, fragt der vorliegende Beitrag, ob die Einsozialisierung in diskursive Praktiken der Herstellung von Diskursivität im Grundschulunterricht wohlmöglich sein muss.

3 Methode

Die Untersuchung ist gemäß Heatons (2004) Typologie eine „supra analysis“: vorhandene Daten qualitativer Forschung werden unter einer neuen Fragestellung analysiert. In das Sample wurden aufgrund der Kriterien ‚Sitzkreis‘ und ‚Grundschule‘ zwei Videoaufzeichnungen (Kristen et al., 2018; Schluß, 2016) aufgenommen und mit dem methodischen Vorgehen der videobasierten, mikroethnographischen Interaktionsanalyse (Herrle, 2013) in Hinblick auf die Hervorbringung von Diskursivität und Subjektbildung ausgewertet.

Die vorliegende Interaktionssituation wurde für eine kollegiale Sequenzanalyse ausgewählt, da die Segmentierungsanalysen ein für das Erkenntnisinteresse relevantes Verhältnis von Sprecher*innenwechseln und Themen andeuteten. Die Videodaten stammen aus dem Projekt „Kompetenzerwerb und Lernvoraussetzungen (KuL)“ (Kristen et al., 2015), wurden 2014 im Ruhrgebiet erhoben, in der Primärstudie in Hinblick auf Vermittlungsprozesse und Kompetenzentwicklung ausgewertet und 2018 vom Forschungsdatenzentrum Bildung veröffentlicht.

Für die Ergebnisdarstellung sind die Daten in Form von Transkriptionen der verbalsprachlichen Interaktion (kursiv formatiert), Skizzen (selbst gezeichnete

Videostills) und Beschreibungen des audiovisuell Wahrnehmbaren (in eckigen Klammern) aufbereitet¹.

Die Mikroprozesse der Herstellung der diskursiven Praxis werden nun rekonstruiert und anschließend diskutiert.

4 Ergebnisse

Die Situation ereignet sich im Fach Deutsch in einer Jahrgangsklasse, etwa in der Mitte des ersten Schuljahrs. Für das Vorlesen vom Wochenende haben sich die Beteiligten im freien Raum vor der Tafel, auf Teppichfliesen auf dem Boden kreisförmig angeordnet; die Lehrerin sitzt leicht zurückgesetzt von der Kreislinie (Abb. 1).

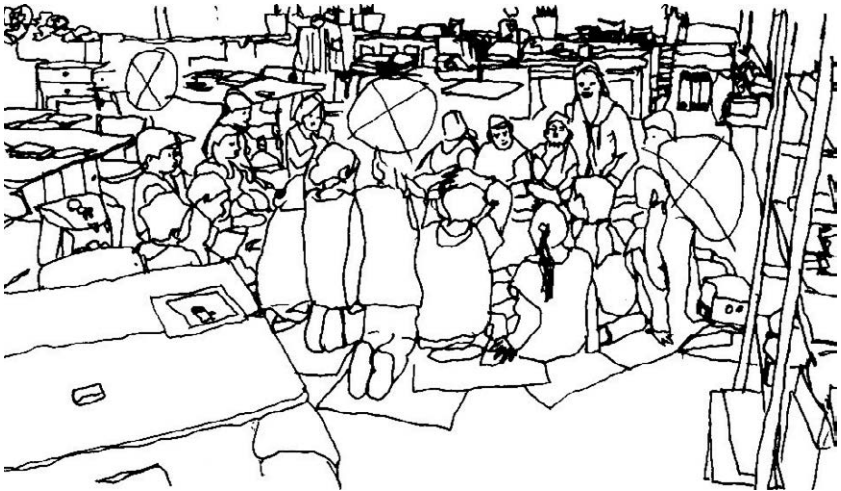


Abb. 1: Räumlich-körperliches Arrangement: Kreisförmige Sitzordnung (eigene Abbildung)

Im Anschluss an eine peer-to-peer-Interaktion mit Blick zur zuletzt sprechenden Schülerin Carolina äußert Frau Zimt (FZ):

FZ: Und noch eine!

[FZ wendet den Blick ohne klaren neuen Fokus von Carolina ab.]

1 Weitere Transkriptionshinweise: Im verbalsprachlichen Transkript stehen Punkte in Klammern für Pausen in Sekunden, Bindestriche für Abbrüche, eingeklammerte und mit Fragezeichen versehene Wörter für fragliche Transkriptionen. Die Beschreibungen ergänzen das in den Abbildungen wegen zeichnerischen Ungenauigkeiten und visuellen Anonymisierungen (durch ⊗ markiert) nur begrenzt Sichtbare.

Der kurze diskursorganisierende Moderationsakt der Lehrerin verweist auf die Wiederholung oder Fortführung eines Interaktionsmusters, das mit Meldungen beginnt (Abb. 2):

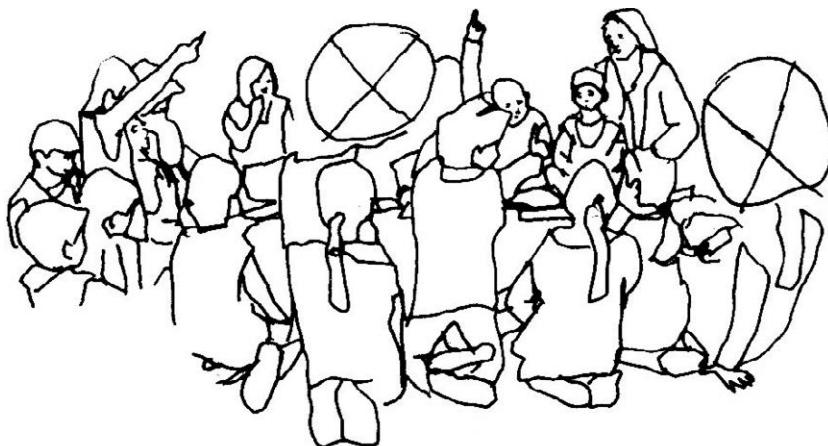


Abb. 2: Interaktionsbereitschaft durch Handzeichen anzeigen (eigene Abbildung)

[Vier von 23 Schüler*innen melden sich, drei wechseln aus der sitzenden in eine Position im Kniestand. Japsen und flehende Bitten sind zu hören.]

Deutlich sicht- und hörbar bewerben sich Schüler*innen um „das offizielle Rederecht“ (Breidenstein, 2006, S. 98), sie partizipieren an der „Meldelotterie“ (Wenzl, 2018, S. 52). Die inhaltliche Anforderung ist noch unklar.

Carolina: *Ehm* (..)

[Carolina wippt während dem Sprechen mit dem Oberkörper und lässt den Blick entlang der Kreislinie schweifen. Einige Zeigefinger wackeln schnell in der Luft.]

Dass die von Frau Zimt anmoderierte Ordnung Carolina zum Sprechen legitimiert, legt in Kombination mit dem schweifenden Blick die Vermutung nahe, dass die Meldungen an sie adressiert sind und sie das Rederecht vergibt.

Carolina: *Irma?*

[Die Hände werden gesenkt.]

Das Absenken aller Hände verdeutlicht - entgegen der Fragwürdigkeit, die sich in Carolinas Intonation ausdrückt - die soziale Akzeptanz der Selektion Irmas. Mit welcher Folge?

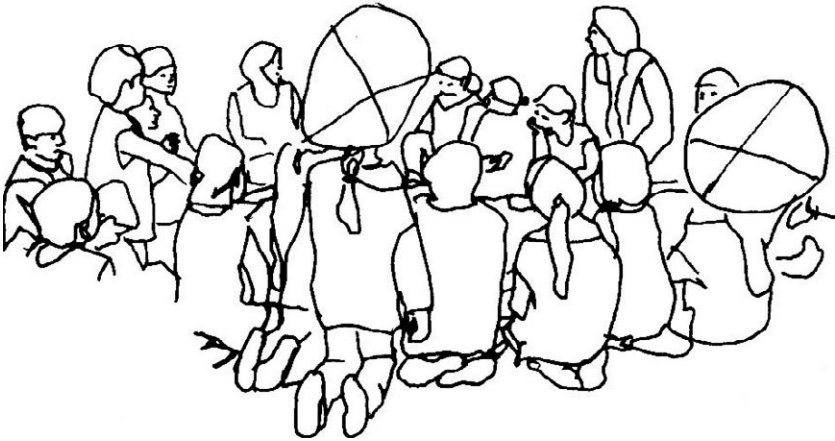


Abb. 3: Dransein (eigene Abbildung)

[Die Blicke richten sich auf Irma. Irma senkt den Blick.]

(..)

Performativ hervorgebracht wird die Anforderung an Irma *jetzt* einen Anschluss zu leisten, was Carolina als Entscheidungsträgerin über die Rederechtsvergabe ausweist. Die zwei Sekunden des Verharrens in Passivität, in denen Irma dran ist und „weiß, dass alle Augen auf [sie] gerichtet sind“ (Breidenstein, 2006, S. 106), sind, da sich viele meldeten, ein „Offenbarungseid“ (Breidenstein, 2006, S. 105): Die Ordnung ist irritiert.

FZ: *Irma, hast du eine Frage?*

Frau Zimts Frage zeigt, dass die vorgängigen Meldungen aus der Bereitschaft „(noch) eine“ Frage zu stellen erfolgten; dass Carolina entscheidet, wer sie stellt; dass die Lehrerin jederzeit diskursorganisierend eingreifen kann und dass sie Irma hilft, gemäß der Interaktionsordnung anzuschließen oder sie verdächtigt, sich ohne Frage gemeldet zu haben.

Irma: *Hab ich jetzt wieder vergessen.*

FZ: *Ja, (dacht ich-?). Erst überlegen, dann melden.*

[Noch während Irma und FZ sprechen, melden sich die ersten wieder.]

Irma kann situativ nicht adäquat anschließen, weshalb Frau Zimt die Beteiligungsregel nennt, deren Nicht-Einhaltung sie Irma implizit unterstellt. Indes wissen die Mitbewerber*innen um das offizielle (hier also nicht Rede-, sondern) Fragerecht bereits, dass auf den Abbruch die Wiederholung folgt:



Abb. 4: Interaktionsbereitschaft anzeigen (eigene Abbildung)

(?): Ludwig war schon oft dran.

(?): Ludwig, du warst schon oft dran!

Die Wiederholung ist sozial spannungsreich. Im Ringen um das Fragerecht wird das praktische Wissen expliziert, dass wer „schon oft dran“ war, nicht gleichwertig berücksichtigt werden darf (vgl. Breidenstein, 2006, S. 101; Wenzl, 2018, S. 52).

Carolina: Melek.

Carolina setzt die Choreographie undramatisch fort. Sie nimmt Melek dran, die nun gemäß der Interaktionsordnung den inhaltlichen Beitrag in Form einer Frage leisten muss.

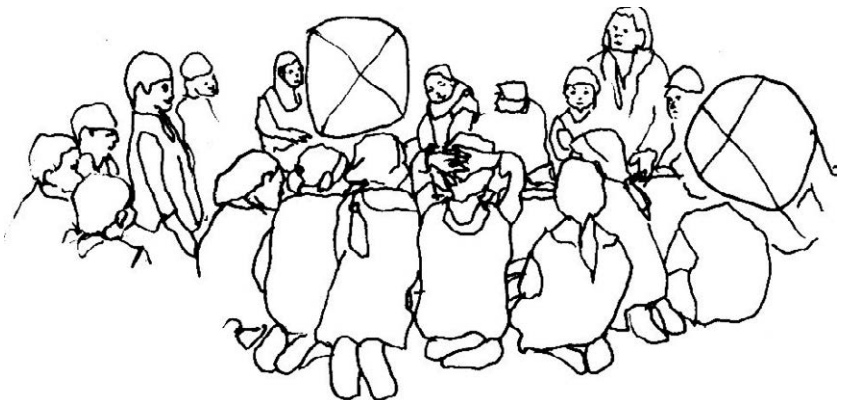


Abb. 5: Carolina und Melek im Austausch

Melek: *Wie (.) wie heißt dein Papa?*

Carolina: *(.) Hab ich auch wieder vergessen.*

FZ: *Gut, dann fragst du das auch nochmal.*

Melek erweist sich als disponible Partizipandin für die Fortsetzung der diskursiven Praxis, indem sie situativ eine Frage formuliert. Diese lässt sich eindeutig beantworten und verwickelt Carolina in einen kurzen Austausch von sayings. Obwohl sie sich niedrigschwellig auf das familiäre Umfeld Carolinas bezieht, hat diese den nötigen Fakt für die Antwort „wieder vergessen“ – so wie Irma ihre Frage, womit es eine wiederholt gangbare Bearbeitungsform inhaltlicher Anforderungen im Vollzug der diskursiven Unterrichtspraxis darstellt. Die Lehrperson evaluiert und beauftragt Carolina zur außersituativen Klärung.

5 Diskussion der Befunde

Müssen diskursive Praktiken also eingeübt werden, bevor Diskursivität hergestellt werden kann? Worin liegen situative Anforderungen der Praxis, wie werden sie bearbeitet?

Für die Herstellung des Unterrichtsdiskurses besteht die Anforderung an die meisten Schüler*innen zunächst in der interaktionslogischen Performanz des „Drankommen-Wollens“ (Breidenstein, 2006, S. 98-99), also der Einhaltung der Melderegeln. Nach dem Aufruf wird die inhaltliche Anforderung praktisch relevant, klassenöffentlich eine Frage an Carolina zu stellen. Carolina organisiert interaktionslogisch die Fragerechtsvergabe und beantwortet inhaltlich die Fragen der Mitschüler*innen. Die Lehrperson übernimmt – typisch für Kreisgespräche (Heinzel, 2016) und räumlich-körperlich sichtbar – primär die Diskursorganisation. Damit gehen Barrieren einher: Die Schüler*innen setzen thematische Impulse, wobei Diskursivität nur entstehen kann, wenn sie Lernkonflikte oder Perspektivdifferenzen erzeugen oder bearbeiten (Duncker & Siepmann, 2021; Goldmann, 2024). Dies bleibt hier aus. Irma stellt keine Frage und Meleks Frage zielt auf eine eindeutige Antwort. Das Zurücktreten der Lehrperson von inhaltlichen Beiträgen im Kreisgespräch erzeugt nicht selbstläufig Diskursivität (Heinzel, 2016, S. 47). Stattdessen wird – anders als etwa bei Debugging-Aufgaben, wenn auch auf Kosten interaktionslogischer Anforderungen (Goldmann, 2024) – die gegenstandsunspezifische Interaktionsbeteiligung (Wenzl, 2018, S. 54) zum Kerngeschäft der Schüler*innen.

Zwar soll die Fragenentwicklung aus Sicht der Lehrerin einer Meldung vorausgehen, aber der Praxisvollzug lässt es auch anders zu. Irmas Partizipationsform ergänzt daher Wenzls (2014) Befunde zum Anfangsunterricht: Die Melderegeln werden eingehalten, ohne dass ein inhaltlicher Beitrag erfolgt.

Mit dem Wieder-Vergessen haben die Schüler*innen also eine Möglichkeit gefunden, gehaltvolle inhaltliche Auseinandersetzungen zu umgehen und dennoch am Diskurs zu partizipieren. Anders als die Artikulation von Nicht-Verstehen (Duncker & Siepmann, 2021; Goldmann, 2024) verhindert diese Praxis die Dis-

kursherstellung, führt dadurch aber zu einer Wiederholung des Vollzugs diskursiver Praktiken, in der die subjektbildende Chance für Veränderung liegt. So deutet der Fall insgesamt darauf hin, dass hier diskursive Praktiken eingeübt werden (können), die für die Hervorbringung von Diskursivität bedeutsam sind, ohne dass abschließend beantwortet werden kann, ob dies der Herstellung von Diskursivität vorgängig sein muss, was zu Limitationen und Ausblick führt.

Auch wenn die analytische Trennung der inhaltlichen und interaktionslogischen Ebene (Wenzl, 2014) diskursiver Praktiken sinnvoll war, sind jene Momente besonders interessant, wo die Ebenen interferieren (Breidenstein, 2021). Praktisch wurde die Partizipation an diskursiven Praktiken realisiert, obwohl die Schüler*inneninitiierte Themenwahl, auf Eindeutigkeit zielende Fragen, vielleicht auch die nur flüchtige Wochenendgeschichte Carolinas keine Diskursivität entstehen ließen. Aus Perspektive der Schüler*innen kann ein Abrücken von inhaltlichen Anforderungen aber das Einrücken in die diskursive Praxis eröffnen.

Weitere Analysen zur diskursiven Praxis unterschiedlicher Unterrichtsarrangements, Fächer und Klassenstufen sind notwendig, um zu untersuchen, ob und wie sich Diskursivität an fachlich anspruchsvolleren Themen einüben und entfalten lässt. Schließlich wird die Bedeutung der Befähigung zur Diskurspartizipation in schulischen Bildungsprozessen nicht geringer.

Literatur

- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Springer VS.
- Breidenstein, G. (2021). Interferierende Praktiken. Zum heuristischen Potenzial praxeologischer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(4), 933–953. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01037-0>
- Duncker, L. & Siepmann, K. (2021). Diskursivität in Schule und Unterricht. Anstöße zur Weiterentwicklung einer bildungstheoretischen Didaktik. *Pädagogische Rundschau*, 75, 275–292.
- Goldmann, D. (2024). Zur Anbahnung diskursiven Unterrichts in der Grundschule. Theoretische und empirische Anregungen zur Begründung und Etablierung einer postheroischen Lehr-Lern-Form. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 17, 111–125. <https://doi.org/10.1007/s42278-024-00196-3>
- Heaton, J. (2004). *Reworking qualitative data*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781849209878>
- Heinzel, F. (2016). *Der Morgenkreis – Klassenöffentlicher Unterricht zwischen schulischen und peer-kulturellen Herausforderungen*. Barbara Budrich.
- Herrle, M. (2013). Mikroethnographische Interaktionsforschung. In B. Frieberthäuser & S. Seichter (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung* (S. 119–152). Beltz Juventa.
- Kristen, C., Kogan, I. & Stanat, P. (2015). *Schlussbericht des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Forschungsprojektes „Kompetenzerwerb und Lernvoraussetzungen (KuL)“*. <https://doi.org/10.2314/GBV:866991506>
- Kristen, C., Stanat, P., Kogan, I., Lorenz, G., Gentrup, S. & Rahmann, S. (2018). S287_LK_vid022 [Video: Version 1.0]. In *Kompetenzerwerb und Lernvoraussetzungen - Unterrichtsbeobachtung (KuL)* [Datenkollektion: Version 1.0]. Datenerhebung 2014. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. <http://dx.doi.org/10.7477/287:1:22>

- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: social organization in the classroom*. Harvard University Press.
- Schatzki, T. R. (2002). *The Site of the Social: A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. Penn State University Press.
- Schluß, H. (2016). Kinderspiele zum Kennenlernen (v_php_048) [Video]. In *Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der DDR*. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. <http://dx.doi.org/10.7477/4:2:122>
- Wenzl, T. (2014). *Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion: zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht*. Springer VS.
- Wenzl, T. (2018). Bildungsanspruch und Interaktionswirklichkeit. Eine vergleichende Analyse der Interaktionsordnungen des klassenöffentlichen Unterrichts und des universitären Seminars. In A. Kleeberg-Niepage & S. Rademacher (Hrsg.), *Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik* (S. 171–193). Springer Fachmedien.

Autorin

Becker, Saskia

ORCID: 0000-0001-5840-1905

DIPF | Leibniz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Forschungsdaten Bildung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundschulforschung, videobasierte qualitative Sekundärforschung, Mehrsprachigkeitsforschung, Forschung zur universitären Lehrer*innenbildung

s.becker@dipf.de

5 Unterricht, Didaktik und Lernkultur in der Grundschule

**5.1 Sprachliche Bildung und kommunikative
Praktiken**

**5.2 Lernkultur, Unterrichtsinnovation und
digitale Praktiken**

Neues Lernen wagen – der FREI DAY in der Primarstufe

Abstract

Mit dem Lernformat FREI DAY verbindet sich die Hoffnung auf eine grundlegende Transformation von Schule: Kinder lernen selbstorganisiert und entwickeln zukunftsrelevante Kompetenzen. Im Fokus steht nicht mehr das *Was*, sondern das *Wie* ihres gesellschaftlichen Handelns. Eine qualitative Interviewstudie mit Schulleitungen analysiert Motive, strukturelle Verankerung und Lernbegleitung. Die Ergebnisse geben erste Einblicke in die Umsetzung in der Primarstufe. Der FREI DAY stärkt vor allem Selbstwirksamkeit, zugleich zeigen sich Herausforderungen bei der Lernbegleitung, Zielklarheit und Organisation.

Keywords: Lernformat FREI DAY, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Schulentwicklung, qualitative Untersuchung

1 Das Lernformat FREI DAY

Bildung ohne Grenzen denken bedeutet, Lernräume zu schaffen, in denen Neugier, Verantwortung und Selbstwirksamkeit im Mittelpunkt stehen. Statt Vorgaben abzuarbeiten, erkunden Kinder reale Fragen ihrer Zeit: Wie wollen wir leben? Was braucht unsere Zukunft? Wenn Schule den Mut hat, klassische Strukturen zu öffnen und jungen Menschen Vertrauen zu schenken, entsteht Raum für echtes Lernen – lebendig, relevant und selbstbestimmt. An dieser Stelle setzt das Lernformat FREI DAY an, das es seit 2018 an deutschen Schulen gibt. Hier beschäftigen sich die Lernenden in heterogenen und altersgemischten Gruppen mit Fragestellungen und Themen, die sich an den 17 globalen Nachhaltigkeitszielen der UN (2015) orientieren. Entsprechend greifen die Themen sozio-kulturelle, ökologische und ökonomische Herausforderungen unserer Zeit auf. Dazu gehören beispielsweise die Bekämpfung von Armut und Hunger, der Schutz des Klimas, der Schutz der Menschenrechte und des Friedens oder die Förderung nachhaltiger Lebensweisen. Damit alle Menschen ein gutes und gesundes Leben heute und auch in Zukunft führen können, ist es aus Sicht der UN entscheidend, dass sich alle am Erreichen dieser Ziele beteiligen – sowohl Wirtschaft, Politik, Wissenschaft als auch Zivilgesellschaft. Deshalb ist auch der Erwerb von „Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung“ durch Bildung ein zentrales Ziel der Agenda 2030 (UN, 2015, S. 19).

In einem Zeitumfang von vier Unterrichtsstunden arbeiten Lernende am FREI DAY weitgehend selbstständig, entwickeln Zukunftsprojekte und erproben Lösungen für gesellschaftliche Herausforderungen. So wird Bildung grenzenlos gedacht – und Zukunft aktiv gestaltet. Lehrkräfte werden zu Lernbegleitenden, die die Kinder darin unterstützen, ihren eigenen Ideen nachzugehen und fächerübergreifende Zukunftskompetenzen zu entwickeln wie z. B. selbstständig zu lernen, kreativ zu gestalten oder nachhaltig und kollaborativ zu interagieren (Rasfeld, 2021).

Im Zusammenhang mit dem FREI DAY steht die Transformation von Schulen zu nachhaltigen Lernorten im Sinne des Whole School Approach (WSA). Dieser ist abgeleitet vom Whole Institution Approach, bei dem es nicht nur um die Vermittlung der Inhalte nachhaltiger Entwicklung geht, sondern diese auch konkret in einer Institution zu leben. Neben der Lernkultur und ihren Strukturen betrifft dies auch den Lern- und Lebensraum Schule, die Schulkultur im Allgemeinen, die Rollen und Haltungen der handelnden Personen, Gouvernance und Schulentwicklung sowie die Wirkung der Schule in der Gesellschaft und deren Vernetzung (Breiting & Mayer, 2015). Dazu gehören auch infrastrukturelle Maßnahmen im Umgang mit Ressourcen wie Energie oder Abfall und die nachhaltige Gestaltung des Schulgebäudes. Schule selbst wird zum Teil einer „Bildungslandschaft“, die die Beteiligung von außerschulischen Akteuren bewusst mit einbezieht (Rasfeld, 2021).

Empirische Erkenntnisse zum FREI DAY und seiner praktischen Umsetzung gibt es bisher nur wenige. In einer qualitativen Pilotstudie an vier Oberschulen kombiniert Scheidt (2025) Lehrkräfteinterviews, Befragung von Lernenden und Unterrichtsbeobachtung. Sie zeigt, dass das Lernformat aufgrund der Handlungsorientierung und dem Praxis- und Interessensbezug sehr gut für Differenzierung geeignet ist. Die qualitative Interviewstudie von Buchholz (2023) mit einer den FREI DAY koordinierenden Lehrperson an einer Berliner Grundschule gibt Hinweise darauf, dass Lehrpersonen der Einführung des FREI DAY durchaus kritisch gegenüberstehen, besonders wenn sie ihn nicht selbst initiieren. Auch die veränderte Rolle der Lehrperson und die intensive Zusammenarbeit im Kollegium werden als herausfordernd wahrgenommen.

2 Interviewstudie

Ausgehend von dieser Erkenntnislage ist das Ziel der vorliegenden Untersuchung herauszuarbeiten, welche Beweggründe Grundschulen mit der Einführung des FREI DAY verfolgen und inwiefern die Umsetzung des Konzepts gelingt. Dabei sind Fragen der strukturellen Verankerung, der Lernbegleitung und Steuerung relevant. Zudem wird untersucht, welchen Herausforderungen Lehrpersonen bei der Umsetzung begegnen.

Im Zeitraum von November 2024 bis Januar 2025 werden mit drei Schulleiterinnen bzw. Schulleitern an FREI DAY-Grundschulen im Freistaat Sachsen leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Die geringe Fallzahl ist dem explorativen Forschungsansatz geschuldet, bei dem nicht die Repräsentativität, sondern

die tiefgehende Analyse individueller Perspektiven im Vordergrund steht. Zwei Grundschulen befinden sich in privater (S1 und S3), die dritte in staatlicher Trägerschaft (S2). Die Umsetzung des FREI DAY erfolgt an den Schulen zu diesem Zeitpunkt bereits seit drei (S1), vier (S2) bzw. fünf (S3) Schulhalbjahren. Der Interviewleitfaden enthält Fragestellungen, die die Beweggründe der Schulleitungen zur Einführung des FREI DAY an ihrer Schule ergründen und die konkrete Ausgestaltung erfragen. Dabei ist zentral, welche Freiheiten den Kindern eingeräumt werden, wie sie Feedback erhalten oder welche Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Lernformat gesehen werden.

Die Auswertung der Interviews erfolgt mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018), einer deduktiven Kategorienbildung entlang der oben genannten Fragen und einer induktiven Ausdifferenzierung der Kategorien.

3 Ergebnisse der Interviewstudie

Hinsichtlich der *Beweggründe* zeigen die untersuchten Schulen eine große Affinität gegenüber Themen nachhaltiger Entwicklung. Die Schulleitungen versprechen sich von der Einführung des Lernformats FREI DAY mehr Unterrichtsqualität durch selbstorganisiertes Lernen (S1, Z. 7–15). Die Motivation resultiert, besonders an den Schulen in privater Trägerschaft, aus inneren Beweggründen aus der Schule heraus. So geben die Schulleitungen an, dass sie sich für die Kinder mehr Selbstwirksamkeitserfahrungen im Unterricht wünschen: „[...] Selbstwirksamkeit. [...], also diese Chance wollten wir den Schülern geben, um wirklich auch selbst wirksam zu werden innerhalb des FREI DAYS“ (S3, Z. 7–9). Der Schulleiter einer freien Grundschule benennt den Kontakt zu externen Akteuren und anderen FREI DAY-Schulen als motivierend. Er äußert sich darüber hinaus kritisch gegenüber politischen Maßnahmen und findet diese unzureichend, um das Schulsystem tatsächlich zu verändern: „Und das erschien uns sehr praktikabel im Sinne quasi der Veränderung des Schulsystems von unten heraus, weil von oben es ja eher schwierig ist, Sachen zu verändern“ (S1, Z. 11–13). Für die Schulleitung an der staatlichen Schule sind bildungspolitische Apelle handlungsweisend. Sie äußert zudem, dass Fortbildungen und eine große Offenheit gegenüber neuen Ansätzen an der Schule zur Einführung des FREI DAY geführt haben (S2, Z. 7–12; 39–41). An den untersuchten Schulen beginnen die Kinder in der zweiten Klasse am FREI DAY teilzunehmen. An allen Schulen findet jahrgangsübergreifendes Lernen statt und der FREI DAY hat einen festen Platz im Stundenplan. Es gibt neben den Gruppenarbeitsphasen gemeinsame Phasen zu Beginn (z.B. Gong, S1, Z. 85–87; FREI DAY-Song, S3, Z. 134–135) und zum Abschluss. Es werden gemeinsame Reflexionsphasen mit mehreren Gruppen (S2, Z. 214–225) oder auch öffentliche Präsentationen vor der Schulgemeinschaft (S1, Z. 260–263; S2, Z. 210–213) durchgeführt. Das Festhalten der Projektergebnisse erfolgt öffentlichkeitswirksam in Newslettern oder Schaufenstern (S2, Z. 228–232; S3, Z. 85–95), aber auch auf individueller Ebene: „Jeder Schüler hat ein Logbuch, wo wir die klare Vorgabe haben,

da werden die Tagesziele aufgeschrieben, dort wird aufgeschrieben, was war an dem Tag gut, was war an dem Tag schwer“ (S2, Z. 198–200).

Innerhalb der *strukturellen Verankerung* äußern die Schulleitungen einige Herausforderungen. Das Kollegium betreffend wird die Notwendigkeit geäußert, dass eine Person die Verantwortung für die Organisation des FREI DAY (S1, Z. 104f.) sowie die Öffentlichkeitsarbeit (S1, Z. 113–115) übernimmt. Auch die Finanzierung und intensive Betreuung der Kinder stellen eine Herausforderung dar (S1, Z. 90–95). Außerdem äußert eine Schulleitung, dass die Möglichkeiten der Kinder durch lokale Begebenheiten begrenzt werden oder die Kinder globale Problemlagen stärker fokussieren als lokale Zugänge: „[...] wir können eben nicht [von unserem Ort aus] die Strände an der Ostsee oder an der Nordsee reinigen. Manchmal muss man die einfach zurückholen. [...] Was können wir jetzt hier tun? Also in unserer Umgebung? Also ich denke, das ist die größte Einschränkung“ (S3, Z. 143–147). Für die *Lernbegleitung* des FREI DAY ist es aus Sicht der Schulleitungen vor allem wichtig, die Kinder zunächst auf das neue Lernformat vorzubereiten, ihnen Anregungen und Hilfestellungen zu geben und die Ziele der UN (2015) als Orientierung festzustecken (S1, Z. 157–163). Wichtig ist den Schulleitungen eine große Freiheit für die Kinder in der selbstständigen Interessensbildung. Die Kinder finden sich in Projektgruppen zusammen und beschäftigen sich dort mit ihren selbstgewählten Themen (S1, Z. 202–205; S3, Z. 373–379). An einer Schule wird dies durch entsprechende Projektgruppen gerahmt (z. B. Schulgartenprojekt, Kooperationsprojekt mit Pflegeheim), in die die Kinder sich nach ihren Interessen zuordnen (S2, Z. 149–151). Allen Schulen gemein ist der Verzicht auf Leistungsbeurteilungen am FREI DAY.

Herausfordernd ist die oftmals zunächst fehlende Zielorientierung der Kinder oder Unklarheit darüber, mit welchen Ideen sie sich einbringen möchten: „Das ist die Hauptfrage, wirklich, dass die Kinder sich ein Ziel suchen. Das fällt denen unglaublich schwer, hinten anzufangen. Die fangen vorne an, malen und machen, aber haben kein konkretes Ziel. Und das müssen sie so langsam lernen“ (S1, Z. 256–259). Um hier zu unterstützen ist aus Sicht der Schulleitungen eine regelmäßige Absprache zwischen Lernbegleitenden und Lernenden wichtig, genauso wie manchmal Grenzen zu setzen („Oder manche haben einen Flug versucht zu buchen. Sowas geht natürlich nicht,“ S1, Z. 57–58) oder zielgerichtete Nachfragen zu stellen, die die Lernenden zur Reflexion anregen, statt vorgefertigte Antworten zu präsentieren (S1, Z. 207–213; S3, Z. 306–309). Wichtig erscheint die regelmäßige Rückführung der Projekte auf die Ziele nachhaltiger Entwicklung (z. B., indem die Ziele in den Lernräumen dauerhaft auf Plakaten visualisiert werden; S3, Z. 197–202). Auch innerhalb der Kommunikation und Mediennutzung ergeben sich bei den Grundschulkindern Herausforderungen: So benötigen sie Hilfe bei der Planung von Telefonaten (S1, Z. 93–95; S3, Z. 174–178), einen sicheren Internetzugang (S1, Z. 58–61) oder die Möglichkeit, per E-Mail externe Akteure zu kontaktieren.

4 Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse zeigen, dass bereits innerhalb der Primarstufe jahrgangsübergreifendes Lernen – etwa ab der zweiten Klasse – am FREI DAY stattfinden kann und praktiziert wird und, dass Herausforderungen innerhalb der personellen Verantwortung des FREI DAY, der intensiven Lernbegleitung der Kinder oder der Wahrnehmung lokaler Handlungsmöglichkeiten gesehen werden. Die Kinder sollen Selbstwirksamkeit im Sinne des WSA erfahren, benötigen aber besonders bei der Mediennutzung und Kommunikation (z. B. mit außerschulischen Beteiligten) Unterstützung von den Lehrkräften. Weiterhin muss die Lernbegleitung reflektierend erfolgen, indem die Projektziele fokussiert und immer wieder auf den Bezug zu den Nachhaltigkeitszielen hin überprüft werden. Ähnliches berichtet auch Scheidt (2025), deren Untersuchung Hinweise darauf gibt, dass regelmäßige Reflexionen die Lernenden unterstützen, und einer möglichen Passivität aufgrund des großen Freiraumes entgegenwirken.

Aus den vorliegenden Ergebnissen lässt sich ableiten,

- dass zur Einführung des FREI DAY eine gute Vorbereitung und altersgerechtes Kennenlernen der Nachhaltigkeitsziele wichtig sind,
- dass selbstorganisiertes Lernen in den aufgeführten Beispielen eine Balance zwischen Steuerung und Autonomie der Kinder darstellt,
- dass Grundschulkinder Unterstützungsangebote bei der selbstständigen Ideenfindung und Orientierung an den Zielen nachhaltiger Entwicklung benötigen, ihnen gleichzeitig aber auch Grenzen in der Umsetzung gesetzt werden müssen und
- dass für konkrete lokale Projektideen eine gute Vernetzung und Kooperationen hilfreich sind.

Bei der Untersuchung handelt es sich um eine erste Studie mit kleiner Stichprobe. Deshalb bedarf es nachfolgender Untersuchungen, auch um weitere Fragestellungen in den Fokus zu nehmen. Offen bleibt z. B. wie an den Schulen eine Öffnung nach außen auch im Sinn des WSA erfolgt, ob es Unterschiede zwischen öffentlichen und privaten Schulen im Hinblick auf die Umsetzung gibt oder wie eine Messung des Erwerbs von Nachhaltigkeitskompetenzen erfolgen kann. In jedem Fall ist der FREI DAY ein zukunftsorientiertes und motivierendes Lernformat: „Wenn ich früh reingehe. Ich frag immer, das ist so ein Ritual: ‚Was ist denn heute für ein Tag?‘, ‚Es ist FREI DAY!‘, ‚Und habt ihr Lust darauf?‘, ‚Ja!‘“ (S1, Z. 44–46).

Literatur

- Breiting, S. & Mayer, M. (2015). Quality Criteria for ESD Schools: Engaging Whole Schools in Education for Sustainable Development. In R. Jucker & R. Mathar (Eds.), *Schooling for Sustainable Development in Europe. Schooling for Sustainable Development* (pp. 31–46). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-09549-3_3
- Buchholz, P. (2023). *Die Einführung des FREI DAYS an einer Berliner Grundschule. Eine qualitative Interviewstudie zu den »Stages of Concern« im Implementationsprozess* [Bachelorarbeit]. <https://doi.org/10.25932/publishup-59188>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Beltz Juventa.
- Hasfeld, M. (2021). *Frei Day. Die Welt verändern lernen!: für eine Schule im Aufbruch*. oekom verlag.
- Scheidt, K. (2025). Pilotstudie „BNE inklusiv am Beispiel des FREI DAY“. *Wie wird Bildung für nachhaltige Entwicklung im inklusiven Unterricht umgesetzt?* [Poster]. https://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/sites/inklusive-paedagogik/bilder/Poster_Scheidt-Pilotstudie.pdf
- UN (2015). *Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>

Autor*innen

Bröll, Leena, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0001-6377-4562

Technische Universität Chemnitz, Professorin für Grundschuldidaktik Sachunterricht

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: BNE, Schulgarten, Digitalisierung, Naturwissenschaftliche Bildung sowie teachers' beliefs

leena.broell@zlb.tu-chemnitz.de

Harnisch, Samuel

Lehrer an der Grundschule Gablenz

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulgarten

samuel.harnisch@web.de

Haustein, Aline, Dr.

ORCID: 0009-0002-2223-6025

Technische Universität Chemnitz, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Grundschuldidaktik Sachunterricht

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: BNE, Ernährungs- und Verbraucherbildung sowie teachers' beliefs

aline.haustein@zlb.tu-chemnitz.de

Herausforderungen und Chancen beim Einsatz digitaler Medien im Sachunterricht – Erste Ergebnisse aus dem DIMIS-Projekt

Abstract

Die Lebenswelt der Kinder ist zunehmend digital, jedoch werden digitale Medien trotz ihres Potenzials nicht immer lernwirksam eingesetzt (Irion & Scheiter, 2018). DIMIS geht der Frage nach Herausforderungen und Chancen beim Einsatz digitaler Medien im Sachunterricht nach. Empirische Daten aus leitfadengestützten Interviews ($N = 22$ Lehrkräfte, Jhg. 3) wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse in einem deduktiv-induktiven Vorgehen ausgewertet. Lehrkräfte nennen mehr Chancen und sehen Potenzial in Motivation ($n = 20$), Unterrichtsplanung und -durchführung ($n = 20$) sowie im Aufbau von Medienkompetenz ($n = 20$). Herausforderungen sehen Lehrkräfte in der Ablenkung der Kinder durch Medien ($n = 17$), fehlender Medienkompetenz der Kinder ($n = 15$) und der Ausstattung an den Schulen ($n = 14$). Die explorativen Ergebnisse lassen hinsichtlich des qualitativollen Einsatzes digitaler Medien Professionalisierungsbedarf vermuten.

Keywords: Digitale Medien, Sachunterricht, Lehrkräfteprofessionalisierung

1 Einleitung

Die KIM-Studie belegt die zunehmende Digitalisierung der Lebenswelt: 46 % der 6- bis 13-jährigen besitzen ein eigenes Smartphone und der Besitz weiterer internetfähiger Geräte nimmt zu, ca. 30 % gehen eigenständig online und am Ende der Grundschulzeit nutzen 85 % der befragten Kinder regelmäßig das Internet (mpfs, 2024). Peschel et al. (2023) sprechen von einem digitalen Wandel in der Gesellschaft mit grundlegenden Alltagsveränderungen. Dies muss in den Lernumgebungen der Grundschule berücksichtigt werden. Der Sachunterricht kann mit seiner Aufgabe der Welterschließung hierbei einen zentralen Beitrag leisten (GDSU, 2021). Betrachtet man jedoch Nutzungshäufigkeit und -zweck beim Einsatz digitaler Medien im (Sach-)Unterricht, zeigt sich ein ernüchterndes Bild. Wenn aber Sachunterricht das Ziel hat, sowohl das Lernen mit als auch das Lernen über Medien zu ermöglichen, müssen die Kinder auch mit und über digitale Medien lernen können. Im vorliegenden Beitrag werden Herausforderungen und

Chancen aus Lehrkraftperspektive identifiziert, die den Einsatz digitaler Medien im (Sach-)Unterricht begünstigen oder auch hindern können.

2 Digitale Medien im Sachunterricht: Herausforderungen und Chancen

Digitale Medien werden als Sammelbegriff für technische Geräte sowie für mithilfe dieser Geräte produzierte und genutzte Medienangebote bezeichnet (Knauf, 2024). Empirische Studien untersuchen vor allem, ob, wie und zu welchem Zweck digitale Medien im Unterricht genutzt werden (u.a. Irion, 2018). So arbeitet z. B. nur jedes vierte Kind in Klasse 3/4 einmal wöchentlich mit einem Tablet, überwiegend zu Recherchezwecken (mpfs, 2024). Zudem fördern digitale Medien selten kognitiv aktivierende, interaktive oder konstruktive Lernprozesse (Oetjen et al., 2025).

Grundschulen sollen digitale Medien lernwirksam integrieren, um Unterrichtsqualität und Medienkompetenz zu fördern (Kunkel & Peschel, 2020). Besonders der Sachunterricht mit seiner Verschränkung von Kind- und Sachorientierung bietet Potenziale zur Auseinandersetzung mit Phänomenen der Digitalisierung (GDSU, 2021). Neben technisch-anwendungsbezogenen Fähigkeiten wird auch eine reflektierte Mitgestaltung der digital-medialen Lebenswelt angestrebt (Irion et al., 2023). Dies setzt professionelles mediendidaktisches Handeln voraus.

Trotz bundeslandspezifischer Bestimmungen gilt die Definition zentraler digitalisierungsbezogener Basiskompetenzen als herausfordernd (Irion et al., 2023). Lehrkräfte und Schulen müssen sich in einer Vielzahl von Empfehlungen orientieren und daraus Handlungsimplicationen ableiten (Würfl et al., 2024), wobei digitale Technologien und pädagogisch-didaktische Zielsetzungen abgestimmt werden müssen (Irion & Scheiter, 2018). Gleichzeitig sollte der Zugang zu digitalen Potenzialen unabhängig von sozialen Faktoren sein, um bestehende Disparitäten nicht zu verstärken (Irion, 2018).

Unterrichtsbezogen haben z. B. Blended-Learning-Formate das Potenzial, Lernumgebungen grundlegend zu transformieren (Stenbom & Geijer, 2025). Digitale Medien veranschaulichen Inhalte, erweitern individuelle Zugänge, fördern kollaborative, synchrone sowie zeit- und ortsunabhängige Arbeitsprozesse und intensivieren Interaktionen zwischen Schüler*innen und Lehrkräften (Irion & Scheiter, 2018). Intelligente Tutorsysteme unterstützen adaptives Lernen durch Diagnostik, Feedback und individuelle Aufgabenzuweisung. Zudem können Learning Analytics und KI Lehrkräfte im Klassenmanagement entlasten (OECD, 2021).

Zusammenfassend zeigt sich, dass digitale Medien zwar zunehmend im Grundschulunterricht eingesetzt werden (z. B. mpfs, 2024), jedoch besteht weiterhin eine Diskrepanz zwischen normativem Anspruch und unterrichtlicher Praxis. Während relativ gut dokumentiert ist, welche Medien zu welchen Zwecken genutzt werden, ist weniger darüber bekannt, welche Bedingungen, Herausforderungen und Potenziale ihren Einsatz prägen. Hier setzt die DIMIS-Studie an.

3 Digitale Medien im Sachunterricht aus Lehrkraftperspektive: DIMIS-Studie

Im Rahmen der DIMIS-Studie wurde untersucht, wie, wozu und in welchen Perspektiven Lehrkräfte im Sachunterricht digitale Medien einsetzen und wie ihre mediendidaktischen Selbstwirksamkeitserwartungen und Überzeugungen ausgeprägt sind (Jandl et al., im Druck). Dieser Beitrag fokussiert auf Lehrkräfte und deren Bewertung des Einsatzes digitaler Medien im Sachunterricht und geht folgender Forschungsfrage nach: Welche Herausforderungen und Chancen nehmen die befragten Lehrkräfte beim Einsatz digitaler Medien im Sachunterricht wahr?

Es wurden 22 bayerische Lehrkräfte der dritten Jahrgangsstufe im Zeitraum von 03/23 bis 06/23 mittels Leitfadeninterviews befragt. Die Rekrutierung erfolgte über Anschreiben an Schulen; die Teilnahme war freiwillig. Die Stichprobe setzt sich grundschultypisch aus überwiegend weiblichen Lehrkräften (95 %) zusammen. Sie sind im Durchschnitt 37 Jahre alt ($SD = 9.90$) und 11 Jahre ($SD = 9.93$) im Schuldienst tätig. In ihrer Klasse unterrichten sie durchschnittlich 22 Kinder ($SD = 3.81$).

Um die Herausforderungen und Chancen des Einsatzes digitaler Medien im Sachunterricht in der Wahrnehmung der Lehrkräfte zu erfassen, wurden im Interview Fragen zum Einsatz digitaler Medien und zu deren Zweck gestellt. Relevant ist hier die Leitfrage „Welche Chancen/welche Herausforderungen nehmen Sie beim Einsatz digitaler Medien im Sachunterricht wahr?“.

Die Interviews wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) ausgewertet. Die Kategorien wurden deduktiv-induktiv gebildet. Die Inter-coderreliabilität liegt in einem guten bis sehr guten Bereich ($.77 \leq \text{Cohen's } \kappa \leq 1.0$).

4 Ergebnisse

Alle befragten Lehrkräfte haben sich sowohl zu den Chancen als auch zu den Herausforderungen geäußert. Insgesamt überwiegt die Anzahl der Nennungen zu den Chancen bezogen auf den Einsatz digitaler Medien im Sachunterricht.

Die Lehrkräfte benennen 65 Herausforderungen in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien im Sachunterricht, die sich in fünf verschiedene induktiv gebildete Kategorien einordnen lassen.

Die meisten Nennungen entfallen auf die Kategorie Ablenkung ($n = 17$). Die Lehrkräfte berichten z. B., dass der hohe Aufforderungscharakter mancher Angebote ablenkend wirken kann und die Kinder das Medium eher als Spielkonsole denn als Lerngegenstand betrachten. Als herausfordernd betrachten die Lehrkräfte auch die fehlende Medienkompetenz ($n = 15$). Sie berichten, dass Kinder z. T. marginale Erfahrungen im Umgang mit digitalen Medien haben. Eine Lehrkraft beschreibt: „Die größte Herausforderung ist, eine Klasse zu übernehmen, die einfach noch wenig Erfahrung damit hat“ (HA17032). Die Lehrkräfte erklären, dass sie die technische Ausstattung als problematisch erachten ($n = 14$), weil nicht funktionierendes WLAN oder kostenpflichtige Angebote die Nutzung einschränken. Weniger

Nennungen betreffen die Heterogenität der Schüler*innen ($n = 8$): Die Lehrkräfte empfinden große Klassen mit sehr unterschiedlichen Kindern und Lernvoraussetzungen im Hinblick auf den Einsatz digitaler Medien als problematisch. Wenige Nennungen entfallen auf die Kategorie Regeln ($n = 5$). Thematisiert wird die Notwendigkeit vieler Regeln, um den sicheren Umgang mit digitalen Medien gewährleisten zu können.

Dennoch nennen die Lehrkräfte mehr Chancen ($N = 87$) als Herausforderungen. Eine große Chance sehen die Lehrkräfte in der Motivation ($n = 20$), die der Einsatz digitaler Medien mit sich bringt: Die Kinder scheinen durch den spielerischen Charakter der Medien eher motiviert, auch Aufgaben zu lösen, die ihnen sonst weniger Spaß machen. So berichtet eine Lehrkraft z.B.: „Ich denke, dass es für die Kinder schon erstens ne Motivation ist auch mal ein anderes Medium in der Hand zu halten als ein Schulbuch oder ein Heft“ (BE1202). Die zweite Kategorie Ressourcenschonung ($n = 20$) umfasst Nennungen, die sich darauf beziehen, dass digitale Medien Ressourcen wie Zeit oder auch Material einsparen können. Weitere Chancen sehen die Lehrkräfte im Aufbau von Medienkompetenzen ($n = 20$), wobei die Potenziale vor allem beim Lernen mit und über Medien liegen. 11 Nennungen entfallen auf den Bereich Aufbereitung von Lerninhalten: Einige Lehrkräfte sehen Vorteile in der veränderten Darstellung von Lerninhalten durch digitale Medien, insbesondere auch im Kontext des inklusiven Lernens. Einige wenige Lehrkräfte sehen außerdem eine Chance im Bereich der Differenzierung ($n = 10$), um adaptiv auf die Lernvoraussetzungen der Schüler*innen einzugehen und differenzierte Aufgaben zu erstellen.

5 Diskussion

Es zeigt sich, dass die befragten Lehrkräfte mehr Chancen als Herausforderungen zum Einsatz digitaler Medien im Sachunterricht nennen, wobei deren Beitrag zur Unterrichtsqualität unklar bleibt. Die Chancen sehen sie im Bereich der Motivationssteigerung sowie der Entwicklung von Medienkompetenz im Allgemeinen. Die o.g. Potenziale digitaler Medien für kollaboratives Arbeiten oder adaptives Unterrichten werden kaum bzw. nicht benannt. Aufgrund der kleinen, selektiven Stichprobe sowie der auf Selbsteinschätzung basierenden Befragung sind die Ergebnisse tentativ. Das explorative Studiendesign führt naturgemäß zu einer Bandbreite an deskriptiven Befunden. Eine größere Stichprobe mit detaillierterem Fokus erscheint sinnvoll. Es kann vermutet werden, dass hinsichtlich eines qualitativvollen Einsatzes digitaler Medien Professionalisierungsbedarf bei Grundschullehrkräften besteht. Dahingehend zeigt sich, dass Lehrkräfte in Deutschland im internationalen Vergleich signifikant seltener an digitalisierungsbezogenen Fortbildungen teilnehmen und lediglich 36,1 % der Aussage zustimmen, dass ausreichend Gelegenheiten zum Erwerb entprechenden Fachwissens bestehen (Drossel et al., 2024). Lehrkräfte wünschen sich Weiterbildungen, die sie befähigen, neu definierte Rollen in einer Kultur der Digitalität wahrnehmen und umsetzen zu können (Stenbom & Geijer, 2025). Passende Fortbildungen könnten

dazu beitragen, digitale Angebote nicht nur im Sinne der Substitution, sondern tatsächlich zur Umgestaltung von Lernprozessen im Sachunterricht zu nutzen, um vor allem Prozesse des Lernens, die sich unter Digitalität wandeln, zu berücksichtigen.

Literatur

- Drossel, K., Eickelmann, B., Niemann, J. & Niggemeier, J. (2024). *ICILS 2023 #NRW. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:33284>
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2021). *Sachunterricht und Digitalisierung. Positionspapier*. https://gdsu.de/sites/default/files/PDF/GDSU_2021_Positionspapier_Sachunterricht_und_Digitalisierung_deutsch_de.pdf
- Irion, T. (2018). Wozu digitale Medien in der Grundschule? *Lehren & Lernen: Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg*, 11, 8–12. <https://doi.org/10.25656/01:15574>
- Irion, T., Peschel, M. & Schmeinck, D. (2023). Grundlegende Bildung in der Digitalität. Was müssen Kinder heute angesichts des digitalen Wandels lernen? In T. Irion, M. Peschel & D. Schmeinck (Hrsg.), *Digitalität und Grundschule. Herausforderungen, Impulse und Umsetzungsbeispiele* (S. 18–42). Grundschulverband. <https://doi.org/10.25656/01:25820>
- Irion, T. & Scheiter, K. (2018). Didaktische Potenziale digitaler Medien. Der Einsatz digitaler Technologien aus grundschul- und mediendidaktischer Sicht. *Grundschule aktuell: Zeitschrift des Grundschulverbandes* 2018, 142, 8–11. <https://doi.org/10.25656/01:16559>
- Jandl, V., Baumann, R. & Trinks, F. (im Druck). *Sachunterricht digital gestalten?! Eine explorative Studie zur Umsetzung von Unterrichtsqualitätsmerkmalen mit digitalen Angeboten aus Sicht von Grundschullehrkräften*.
- Knauf, H. (2024). (Schul-)Kultur der Digitalität?. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 17, 55–68. <https://doi.org/10.1007/s42278-024-00195-4>
- Kunkel, C. & Peschel, M. (2020). Lernen mit und über digitale Medien im Sachunterricht: Entwicklung eines vielperspektivischen Konzepts zur Erschließung digitaler Medien. *Zeitschrift Medienpädagogik*, 17(Jahrbuch Medienpädagogik), 455–476. <https://doi.org/10.21240/mpa-ed/jb17/2020.05.18.X>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13. Auflage). Beltz.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2024). *KIM-Studie 2024. Kindheit, Internet, Medien*. <https://mpfs.de/app/uploads/2025/05/KIM-Studie-2024.pdf>
- OECD (2021). *OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/589b283f-en>
- Oetjen, B., Widmer, A.-K., Hess, M., Jandl, V., Wiederseiner, V. & Martschinke, S. (2025). Unterrichtsqualität mithilfe digitaler Angebote in der Grundschule: Setzen Grundschullehrkräfte digitale Angebote im Unterricht qualitativ ein? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 18(2), 303–321. <https://doi.org/10.1007/s42278-025-00229-5>
- Peschel, M., Schmeinck, S. & Irion, T. (2023). Lernkulturen und Digitalität. Konzeptionalisierungen aus grundschul- und sachunterrichtsdidaktischer Sicht. In T. Irion, M. Peschel & D. Schmeinck (Hrsg.), *Grundschule und Digitalität. Grundlagen, Herausforderungen, Praxisbeispiele* (S. 43–52). Grundschulverband.
- Stenbom, S. & Geijer, L. (2025). Primary school teachers' perception of digital transformation and their teaching role. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 69(5), 1131–1144. <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2394395>
- Würl, K., Schmeinck, D., Peschel, M., Irion, T., Haider, M. & Gryl, I. (2024). Digitalisierung als Vernetzungsbeispiel im Sachunterricht – Digitalisierung und Vernetzung beim Lernen über Medien. In C. Egger, H. Neureiter, M. Peschel & T. Goll (Hrsg.), *In Alternativen denken. Kritik, Reflexion und Transformation im Sachunterricht* (S. 131–145). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6077-12>

Autor*innen

Trinks, Florian

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Grundschulforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Gesundheitsförderung, Sachunterrichtsdidaktik, Medienbildung

florian.ft.trinks@fau.de

Jandl, Vanessa

ORCID: 0009-0005-8357-4775

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsqualität, Medienbildung, digitale Medien, Schriftspracherwerbs- und Sachunterrichtsdidaktik

vanessa.jandl@fau.de

Kopp, Bärbel, Prof. Dr.

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Inhaberin des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und -didaktik mit dem Schwerpunkt Lehren und Lernen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion, Unterrichtsqualität, Sachunterrichtsdidaktik

baerbel.kopp@fau.de

Memes im Netzwerk – Kinder zwischen Schulkultur, Peergroup und Digitalität

Abstract

Der Beitrag untersucht die Einbettung von Memes in den (Deutsch-)Unterricht der Grundschule mithilfe der Akteur-Netzwerk-Theorie. Auf Basis erster Feinanalysen aus einem Projekt mit vier Klassen (2.–6.)¹ werden Netzwerkstrukturen aus Memes und Plattforminteraktionen rekonstruiert, um die Verschränkung von Schul- und Peerkultur zu untersuchen.

Keywords: Memes, Digitale Kinderkulturen, Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT), Grundschule, Schul- und Peerkultur

1 Schule zwischen Buch- und digitaler (Peer-)Kultur

Die Grundschule als historisch gewachsene Institution befindet sich in fortlaufenden Aushandlungsprozessen zwischen tradierten Praktiken und emergenten kulturellen Phänomenen. Welche Inhalte im Unterricht als legitim gelten, ist weniger eine curriculare Entscheidung als Ergebnis komplexer Interaktionen zwischen Akteur*innen, Artefakten und normativen Erwartungen. In diesem Zusammenhang fungiert das Lebensweltargument als wiederkehrende Begründung: Was die Erfahrungswelt der Lernenden prägt, sollte sich auch im Unterricht wiederfinden (Döbeli Honegger, 2016). Dieser Transfer verläuft jedoch nicht reibungslos. Im Kontext einer Kultur der Digitalität zeigt sich zugleich die Persistenz buchkultureller Strukturen der Schule (Böhme, 2006; Demi, 2025a). Digitale Artefakte, Kommunikationsformen und symbolische Praktiken der Peerkultur gelangen nur selektiv in schulische Lernarrangements, obwohl gerade sie konstitutiv für gegenwärtige kulturelle Praxen sind (Brämer & Carnap, 2024).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, was geschieht, wenn genuin peer-kulturelle Ausdrucksformen digitaler Kultur – etwa Internet-Memes – in schulische Kontexte überführt werden.

1 An dieser Stelle sei erwähnt, dass die Grundschule am Erhebungsort (Berlin) die 1.–6. Klassenstufe einschließt.

2 Memes in Relation zu Schul- und Peerkultur

Memes sind digitale Produkte, die durch gemeinschaftliches Teilen, Reproduzieren und Transformieren entstehen (Shifman, 2014). Als soziale Marker greifen sie (pop-)kulturelle Motive auf, verschieben deren Bedeutungen und erzeugen durch die Kombination von Bild und Text Pointen, die in medialen, sozialen und politischen Kontexten anschlussfähig sind (Denisova, 2019).

Kulturwissenschaftlich lassen sich Memes als Versammlungen verstehen, in denen Praktiken des Arrangierens und Rekonfigurierens zentral sind (Parry, 2022). Der Transfer peerkultureller Praxen wie Memes in schulische Kontexte initiiert komplexe Aneignungsprozesse, in denen sich Schul- (Helsper, 2008) und Peerkultur (Deckert-Peaceman et al., 2010) wechselseitig transformieren. Ihr Verhältnis ist bislang jedoch nur punktuell erforscht (Bennewitz et al., 2014). Auch empirische Studien zum Einsatz von Memes in der Grundschule fehlen weitgehend und die vorhandene Literatur konzentriert sich eher auf theoretische oder fachdidaktische Perspektiven sowie auf die Sekundarstufe (Anselm & Hammer-Bernhard, 2024; Demi, 2025b).

3 Memes als Analyseobjekte

Dem hier dargelegten Desiderat beugend, wurden die dem Beitrag zugrundeliegenden Daten im Rahmen eines Projekts mit drei Berliner Grundschulen und Masterstudierenden² erhoben. Vier Klassen (2–6) arbeiteten acht Wochen zu lyrischen Texten und produzierten Memes mit einem Memegenerator (Imgflip, n. d.). Die gestalteten Memes wurden im Anschluss in der digitalen Community-Plattform *Scratch* veröffentlicht, kommentiert, geliked und teilweise modifiziert. Das Datenkorpus umfasst die im Rahmen des Projekts erstellten digitalen Artefakte (87 Memes im öffentlichen *Scratch*-Studio) sowie Interaktionsdaten (200 Likes, 161 Kommentare, 17 Remix-Veränderungen).

Aufgrund des Potenzials ikonischer Darstellungen, Polaritäten gleichzeitig sichtbar zu machen (Schreiber, 2021, S. 56), wurden zunächst alle Memes sowie deren Kontextdaten gesichtet und folgend ein Meme ausgewählt, in dem sich besonders deutlich Spannungsverhältnisse zwischen der Peer- und Schulkultur aufzeigen lassen. Dieses Meme wurde hinsichtlich zentraler Aktanten und ihrer Beziehungen mithilfe der Arbeitsschritte der Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) nach Latour (2007)³ rekonstruiert. Die ANT begreift soziale Zusammenhänge als Netzwerke

2 Das Forschungsprojekt *Poetische Bildung digital (2023–2025)* der Humboldt-Universität zu Berlin wird im Rahmen des gemeinsamen Kompetenzverbundes „lernen:digital“ von Bund und Ländern aus Mitteln des BMBFSFJ gefördert. Projektleiterin ist Prof. Dr. Petra Anders (FKZ 01JA23K08B).

3 An dieser Stelle sei explizit erwähnt, „[...] dass die Akteur-Netzwerk-Theorie – und insbesondere die Ausprägung, die ihr Bruno Latour verliehen hat – nicht als systematischer Theorieansatz, sondern als Forschungszugang bzw. als Form von „Such- und Findestrategien“ (Reckwitz, zit. n. Rieger-Ladich 2009, S. 126) betrachtet werden sollte (vgl. Fenwick und Edwards 2010, S. 1 ff.)“ (Nohl, 2013, S. 191)

aus menschlichen Akteur*innen und nicht-menschlichen Aktanten (z. B. Objekte, Texte, Bilder), die im Sinne der generalisierten Symmetrie methodisch gleichwertig behandelt werden. Für die Meme-Analyse heißt das: Visuelle Elemente (Bilder, Texte, Layouts), ihre Entstehungskontexte sowie die durch sie stabilisierten Bedeutungsrelationen werden als eigenständige Akteure bzw. Aktanten gefasst und im Sinne einer relationalen Netzwerkanalyse in ihren wechselseitigen Bezugnahmen rekonstruiert.

4 Das Meme im Netzwerk

Der Ursprung des untersuchten Memes liegt in einer literarischen Begegnung: Ein Kind der 5. Klasse rezipiert das Gedicht „Der Vogel Angst“ (Hohler, 1989) und überführt es in ein Meme. Die im Gedicht verdichtete Metapher des nistenden Vogels als persistente Angst wird in eine neue Funktionslogik eingeschrieben und mit einer populärkulturell vorgeprägten Bildvorlage verschränkt (Abb. 1). Das Bildmotiv – ein sich versteckendes Mädchen und ein bedrohlicher Terminator – ist Teil eines dislokalen digitalen Netzwerks.⁴ In der Bearbeitung durch das Kind Aajtt44 wird es – vermittelt durch Memegenerator und kulturelle Codierungen⁵ – erneut transformiert. Die Vogelmetapher wird mit der ikonischen Bedrohungsfigur gekoppelt, textlich markiert („Vogel“, „Person“) und durch Emoticons (Teufel, fröstelnd, weinend) affektiv gerahmt. So entsteht eine hybride Narration, in der Angst als externalisierte Macht erscheint.

Die visuelle Überarbeitung intensiviert diese Gleichsetzung und akzentuiert Verletzlichkeit und Gewalt. Gerade diese Darstellungsform ist aus schulpraktischer Perspektive nicht unproblematisch und kann als pädagogisch und ethisch randständig gelten. Das Meme wird daher nicht als didaktisch beispielhafte oder unmittelbar zu empfehlende Praxis verstanden, sondern als analytisch aufschlussreiche Grenzszene. Während im Rahmen von Schulkultur Gewaltdarstellungen in erzieherischen Prozessen in der Regel gefiltert und somit die „Wucht [...] [der auf die Kinder einschlagenden] Lebensverhältnisse der Erwachsenen“ (Mollenhauer,

4 Das Bild „Anime Girl Hiding From a Terminator“, eine Fanart zur Spielreihe *Idolmaster*, zeigt eine sich versteckende Mädchenfigur und einen bedrohlich herantretenden Terminator. Der ursprüngliche Memeschöpfer (@tonmoh) fungiert als dislokal assoziierter Akteur (Latour 2007); bereits hier oszilliert das Motiv zwischen Fandom, Ironie und affektiver Angstdarstellung. Es lässt sich jedoch auch als Inszenierung hegemonialer Machtverhältnisse lesen: Dem suchenden, bewaffneten Roboter steht ein vulnerables, in Embryonalstellung verstecktes Mädchen in Schuluniform gegenüber. Das sichtbare Machtgefälle reproduziert ein gesellschaftlich codiertes Bild von Schwäche, das hier als weiblich markiert erscheint.

5 Der Memegenerator ist ein zentraler Akteur, der Möglichkeiten begrenzt und zugleich eröffnet. Die Vorauswahl verfügbarer Bilder verankert die Gestaltung eines Memes in einem größeren medienkulturellen Gefüge. Sie haben bereits durch Prozesse der Algorithmizität, Gemeinschaftlichkeit und Referentialität (Stalder, 2016) eine Selektion erfahren und sind das Ergebnis vielschichtiger Aushandlungsprozesse, an denen Nutzer*innen, Programmierer*innen, Plattformen und maschinelle Sortierungsmechanismen beteiligt waren.

2008, S. 34) gebremst wird, widerspricht das Meme dieser Logik. Es trägt Bedrohung und Vulnerabilität sichtbar in den schulischen Raum ein und markiert damit eine ästhetische Grenzverschiebung.



Abb. 1: „Angeberisch-Meme“ von Aajtt44 in *Scratch* neben dem Originalgedicht (Screenshot – Aajtt44, 2024)

Mit der Überschrift „Person war sechr (sic!) angeberisch“ nimmt das Kind eine Neuadressierung vor. Angst erscheint als Folge sozialen Verhaltens; Selbstüberschätzung wird narrativ mit Sanktion verknüpft. Die Zuschreibung verweist zugleich auf peerkulturelle Bewertungspraktiken, in denen „angeberisches“ Verhalten markiert und kommentiert wird. Das Meme fungiert damit als Medium sozialer Positionierung, in dem Statusfragen indirekt verhandelt werden.

Die auf *Scratch* sichtbaren Kommentare und Likes machen die Peerkultur in Verschränkung mit der Plattform zu konstitutiven Aktanten. Das Meme wurde von einem weiteren Kind adaptiert, jedoch ‚nur‘ zweimal geliked. Die Kommentare (z. B. „Gut“, „Wow, wer hat denn so ein krasses Meme gemacht?“) stammen überwiegend von Aajtt44 selbst und verweisen auf eine wünschenswerte antizipierte positive Resonanz. Wer keine Kommentare unter seinem Meme erhält, rückt möglicherweise negativ in den Blick der anderen. Während die Schulkultur den normativen Rahmen setzt, fungiert die Peergroup als sozialer Resonanzraum und antizipierter Anderer im Produktionsprozess. Der „Vogel Angst“ erscheint als doppelter Akteur: Er externalisiert Unsicherheit und sanktioniert zugleich abweichendes Verhalten.

Das Verhältnis von Schul- und Peerkultur erscheint im Meme als spannungsreiches Gefüge. Die schulische Rahmung durch Gedicht und Aufgabenstellung bleibt präsent, während Emoticons, Gewaltdarstellungen und ironische Codierung peerkulturelle Logiken einbringen, die schulische Normen verschieben, ohne sie

aufzuheben. Die Schule instrumentalisiert dabei peerkulturelle Formen zur Vermittlung von Lyrik, zugleich eröffnen individuelle Aneignungen Ausdrucksweisen, die schulischer Logik widersprechen. Das Meme bündelt Selbstwahrnehmung, Peerdynamiken und literarische Deutungen in einer multimodalen ästhetischen Praxis. In der Anschlusskommunikation reproduzieren Kommentare und Likes eine plattformtypische Ökonomie der Aufmerksamkeit: Sichtbarkeit wird strukturiert, Positionierungen werden markiert.

5 Memes als Akteur-Netzwerke im Unterricht

Die vorliegende explorative Analyse deutet darauf hin, dass digitale Praxen in einem buchkulturell orientierten Unterricht als konstitutiver Bestandteil von Bildungsprozessen fungieren können. Zukünftige Analysen des Datenkorpus müssen zeigen, inwieweit die hier gewonnenen Befunde verallgemeinerbar sind. Für die Praxis relevant ist weniger die konkrete Bildvorlage als die sichtbar werdende Spannung zwischen schulischer Rahmung, kindlicher Aneignung und digital-populärkulturellen Ausdrucksformen. Digitale Aufgabenformate erweitern schulische Lernkulturen nicht nur motivational, sondern bringen auch Bildwelten, Affekte und peerkulturelle Bewertungslogiken ein, die pädagogisch gerahmt und reflektiert werden müssen.

Für Kinder eröffnet die Transformation literarischer Texte in Memes, eigene Deutungen ästhetisch zu konkretisieren und poetische sowie digitale Ausdrucksformen miteinander zu verschränken. Gleichzeitig erfordert dies von Lehrkräften die aktive Auseinandersetzung mit digitaler Memekultur, sowohl in analytischer, produktiver als auch in pädagogischer Hinsicht.

Ziel ist es, die Dekodierungs- und Medienkompetenz der Schüler*innen zu fördern sowie einen Reflexionsraum für digitale Partizipation zu eröffnen, um einen reflektierten Umgang mit multimodalen Texten im Sinne relational verstandener Bildungs- und Subjektivierungsprozesse zu ermöglichen (Engel & Kerres, 2023).

Literatur

- Aajitt44. (2024). *Person war sehr angeberisch* [Scratch-Projekt]. <https://scratch.mit.edu/projects/1039898600>
- Anselm, S. & Hammer-Bernhard, E. (2024). Memes: Medien der Werteerziehung zwischen Meinungsfreiheit und Moral. *MiDU – Medien im Deutschunterricht*, 5(2), 1–15. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2023.2.1>
- Bennewitz, H., Breidenstein, G. & Meier, M. (2014). Zum Verhältnis von Peerkultur und Schulkultur. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur* (S. 285–305). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_13
- Böhme, J. (2006). *Schule am Ende der Buchkultur: Medientheoretische Begründungen schulischer Bildungsarchitekturen*. Klinkhardt.
- Brämer, M. & Carnap, A. (2024). Digitale Kinderkulturen im Grundschulalter: Subway-Surfing in postdigitalen Räumen. In A. Flügel, A. Gruhn, I. Landrock, J. Lange, B. Müller-Naendrup, J. Wiesemann, P. Büker & A. Rank (Hrsg.), *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded* (S. 333–342). Klinkhardt.

- Deckert-Peaceman, H., Dietrich, C. & Stenger, U. (2010). *Einführung in die Kindheitsforschung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Demi, A.-L. (2025a). *Inklusiver und symmedialer Literaturunterricht in der Grundschule: Design-research-basierte Studie zur Entwicklung eines Lehr- und Lernarrangements*. J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-70438-7>
- Demi, A.-L. (2025b). What do you meme? Kinderkultureller Selbstausdruck im Lyrikunterricht der Grundschule und in der Digitalität. In J. Standke (Hrsg.), *Gegenwartslyrik im Deutschunterricht: Fachdidaktische Analysen und Perspektiven für das literarische Lernen*. Beltz Juventa.
- Denisova, A. (2019). *Internet memes and society: Social, cultural, and political contexts*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429469404>
- Döbeli Honegger, B. (2016). *Mehr als 0 und 1: Schule in einer digitalisierten Welt*. hep.
- Engel, J. & Kerres, M. (2023). Bildung in der nächsten Gesellschaft – Eine postdigitale Sicht auf neue Formen der Subjektivierung. *LBzM*, 23, 1–13. <https://doi.org/10.21240/lbzm/23/04>
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – Die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), 63–80.
- Hohler, F. (1989). *Vierzig vorbei: Gedichte*. Luchterhand.
- Imgflip. (n.d.). *Meme generator*. <https://imgflip.com/memegenerator>
- Latour, B. (2007). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Mollenhauer, K. (2008). *Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung*. Juventa.
- Nohl, A. M. (2013). Sozialisation in konjunktiven, organisierten und institutionalisierten Transaktionsräumen: Zum Aufwachsen mit materiellen Artefakten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 189–202. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0419-8>
- Parry, K. (2022). *A theory of assembly: From museums to memes*. University of Minnesota Press.
- Schreiber, M. (2021). Digitale Ambivalenz? Übergesetzlichkeiten in Bildkommunikation auf Social Media. In R. Breckner, K. Liebhart & M. Pohn-Lauggas (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Analysen von Bild- und Medienwelten* (S. 55–78). De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110613681-003>
- Shifman, L. (2014). *Meme: Kunst, Kultur und Politik im digitalen Zeitalter*. Suhrkamp.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.

Autor*innen

Brämer, Martin

ORCID: 0000-0001-6686-0108

Humboldt-Universität zu Berlin, Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Allgemeine Grundschulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kultur des Digitalen, Materialität und Körperlichkeit, Lehrkräftebildung und Kindheitsforschung
martin.braemer@hu-berlin.de

Demi, Anna-Lena, Dr.

ORCID: 0009-0004-9465-153X

Freie Universität Berlin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Didaktik Deutsch - Sprachliche und kulturelle Bildung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Deutschunterricht in der Kultur der Digitalität, Literatur- und Mediendidaktik Primarstufe
anna-lena.demi@fu-berlin.de

*Tamara Katschnig, Gabriele Beer, Isabella Benischek,
Andrea Bisanz, Elisabeth Fernbach und Matthias Hütthaler*

Jedes Kind stärken durch Kreativität und Logik in der Grundschule (KREALOG) – erste Ergebnisse einer Studie

Abstract

Die Stärkung der Persönlichkeit von Kindern sowie deren Kompetenzen im Bereich digitaler Medien ist Ziel des Projekts „Jedes Kind stärken durch Kreativität und Logik in der Grundschule“. Eine (digitale) Lernreise begleitet Kinder über die Volksschule. Die Lehrpersonen der Pilotklassen (mit intensiver Schulung; TG 1) und weiterer Projektklassen (Einsatz der Lernreise, weniger Schulungsangebote; TG 2) wurden nach dem ersten und zweiten Projektjahr mittels Gruppeninterviews befragt. Schüler*innen füllten nach dem ersten Jahr einen Fragebogen aus. Die Ergebnisse zeigen, dass die Kinder in ihren Kompetenzen gestärkt wurden, die Lehrpersonen durch die Schulungen Veränderungen in ihren Haltungen ansprachen und die digitale Lernreise von den Kindern gut angenommen wurde.

Keywords: Digitale Lernreise, Kompetenzentwicklung, Entrepreneurship Education, Grundschule, Kreativität & Logik

1 Einleitung

Zentrale Erkenntnisse der Bildungsforschung zur Förderung von Kreativität, logischem Denken und Selbstwirksamkeit in der Primarstufe stehen in enger Beziehung zu den Grundprinzipien der Entrepreneurship Education, die auf die frühzeitige Förderung von Kreativität, Eigeninitiative, Problemlösefähigkeit, Entscheidungsfreude und Verantwortungsübernahme abzielt. Die Bildungsforschung belegt, dass diese Kompetenzen besonders wirksam entwickelt werden, wenn Lernprozesse situationsnah, selbsttätig und reflektiv gestaltet sind – ein Ansatz, der im Programm „Jedes Kind stärken“ grundgelegt ist (Jambor & Lindner, 2022). Vorliegendes Projekt greift diese wissenschaftlichen Erkenntnisse auf und überführt sie in eine interaktive Lernreise für die Primarstufe. Die Kombination aus kreativen Aufgabenstellungen, logischen Denkprozessen und kooperativen Lernformen schafft ein Lernumfeld, das unternehmerisches Denken altersgerecht

fördert und Kinder als aktiv Handelnde erleben lässt, die Ideen entwickeln, Entscheidungen treffen und deren Auswirkungen reflektieren. Die Verknüpfung von Entrepreneurship Education mit digitaler Grundbildung entspricht aktuellen bildungswissenschaftlichen Erkenntnissen (Vincent-Lancrin et al., 2019).

Insgesamt basiert das Projekt auf einer evidenzorientierten pädagogischen Grundlage, die Erkenntnisse der Kreativitäts-, Logik- und Entrepreneurship-Forschung zusammenführt und einen fundierten Beitrag zur Entwicklung zentraler Zukunftskompetenzen sowie zur nachhaltigen Qualitätsentwicklung in der Primarstufe leistet. Zentrales Erkenntnisinteresse dieses Projekts ist es daher zu beforschen, ob sich die Interventionen (Fortbildungen für Lehrkräfte und digitale Lernreise für Schüler*innen) positiv auf Lehrer*innen und Schüler*innen auswirken.

2 Projektbeschreibung

Ziel des Projekts KREALOG ist es, das ganzheitliche Lernprogramm für Social Entrepreneurship Education „Jedes Kind stärken“ (Jambor & Lindner, 2022, 2023) mit einer interaktiven, digitalen Lernreise „Reise zum Planeten Zukunft“ zu kombinieren. Das Lernprogramm fokussiert auf Stärkenorientierung, Potenzialentfaltung, persönliches Wohlbefinden und die „4 Ks“ des Lernens im 21. Jahrhundert: Kreativität, kritisches Denken, Kommunikation und Kollaboration. Die digitale Lernreise soll Kreativität und Logik bei Volksschulkindern fördern und den Erwerb digitaler Kompetenzen, einschließlich erster Schritte im Coding, ermöglichen. Ein zentraler Schwerpunkt liegt auf der bedarfsorientierten Förderung von Mädchen, um bestehende Hürden, wie z.B. Vorurteile durch gesellschaftliche verwurzelte Rollenbilder oder fehlende Vorbilder, abzubauen, ihre Teilhabe zu stärken und ihr Interesse an Informatik sowie ihre Freude am Programmieren nachhaltig zu unterstützen (Wammerl & Lichtinger, 2024).

Ab dem Schuljahr 2023/24 steht die digitale Lernplattform 20 Pilotschulen in Wien, Niederösterreich und Salzburg zur Verfügung. Die Schüler*innen der 1. Schulstufe beginnen im 1. Schuljahr mit dem ersten Abenteuer der digitalen Lernreise. Mit jedem weiteren Schuljahr kommt ein neues Abenteuer hinzu, sodass die Lernreise bis zum Ende der Volksschulzeit aus insgesamt vier Erlebnissen besteht. Die Lehrpersonen werden sowohl im Umgang mit der digitalen Plattform als auch in den inhaltlichen Komponenten der Entrepreneurship Education qualifiziert. Die Fortbildung wird durch die Initiative for Teaching Entrepreneurship (IFTE) in Kooperation mit der KPH Wien/Niederösterreich durchgeführt.

Diese professionelle Begleitung stellt sicher, dass Lehrkräfte über das notwendige didaktische, fachliche und technologische Wissen verfügen, um die Lernumgebung kompetent umzusetzen, die Schüler*innen wirksam zu unterstützen und die Erreichung der angestrebten Kompetenzziele nachhaltig zu fördern.

3 Begleitforschung – Methode

In Zusammenarbeit mit Lichtinger, die das Projekt an der Universität Regensburg leitet, wurde eine umfassende wissenschaftliche Begleitforschung konzipiert (Wammerl & Lichtinger, 2025). Die KPH Wien/Niederösterreich übernimmt dabei die jährlichen Befragungen von Lehrpersonen (Gruppeninterviews) sowie die Befragung von Schüler*innen (Fragebogen, Beobachtung). Das Projektteam führte in der ersten Schulstufe (23/24) 17 Gruppeninterviews mit 39 Lehrpersonen sowie Beobachtungen und Gespräche bzw. Befragungen in vier Pilotsschulklassen ($N = 75$) und in drei Trainingsklassen ($N = 60$) durch, in denen die Schüler*innen mit dem Programm der Lernreise arbeiteten. Die Forschungsfragen lauten: „Wie wird die digitale Lernreise – das Abenteuer mit der Lewi-Maus – von den Kindern der Pilotklassen und Vergleichsklassen eingeschätzt und zeigen sich Differenzen zwischen den Gruppen?“ (Schüler*innen) und „Mit welcher Motivation nehmen Lehrpersonen teil? Was war der persönliche Mehrwert durch die Schulungen? Wie gelang die Umsetzung im Unterricht? Reagierten Mädchen und Buben unterschiedlich auf die Inhalte? (Lehrer*innen).

4 Ergebnisse

4.1 Schüler*innen – Quantitative Befragungen

Wie Kinder der ersten Schulstufe das Abenteuer mit der Lewi-Maus sehen, wurde gegen Ende des Schuljahres mittels eines Fragebogens mit fünf Aussagen ermittelt: F1_Mir machen die Aufgaben mit der Lewi-Maus viel Spaß. F2_Ich will am liebsten noch mehr Zeit mit der Lewi-Maus verbringen. F3_Ich freue mich jetzt schon auf das nächste Abenteuer mit der Lewi-Maus. F4_Wir reden in der Klasse viel über die Aufgaben mit der Lewi-Maus. F5_Wenn ich die Aufgaben mit der Lewi-Maus löse, dann fühle ich mich... . Diese fünf Aussagen wurden den Kindern vorgelesen und waren auf einer vierteiligen Ratingskala einzuschätzen. Die Skalierung erfolgte mittels Smileys.

Von den zur Auswahl stehenden Schulen wurden per Zufall vier Pilotsschulklassen und Vergleichsklassen angeschrieben und um ihre Teilnahme gebeten. Von den vier Klassen der TG 1 (Pilotsschulklassen) konnten 75 ausgefüllte Fragebögen der Kinder in die Auswertung aufgenommen werden, davon waren 42 von Mädchen und 32 von Buben. In der TG 2 (Klassen, die die Plattform ohne intensive Begleitbetreuung einsetzen) waren von den 60 beteiligten Kindern 34 weiblich und 25 männlich. In jeder Gruppe gab je ein Kind das Geschlecht nicht an.

Ausgewertet wurde mit dem Statistikprogramm SPSS 29. Da keines der Items einer Normalverteilung entspricht (Shapiro-Wilk-Test, Q-Q-Plot), wurden Gruppenunterschiede mittels eines nonparametrischen Tests (Mann-Whitney-U-Test) getestet. Bei allen Berechnungen liegen die Mittelwerte der Items F1, F2, F3 und F5 über dem Skalenmittel von 2,5, aber unter 3. Beim Item F4 liegen alle Mittelwerte unter 2,0. Im Vergleich TG 1 zu TG 2 zeigt sich lediglich bei Item F1 ein sig-

nifikanter Unterschied. Die Standardabweichung liegt im Intervall zwischen .615 < .999. Den Kindern der TG 2 machten die Aufgaben mit der Lewi-Maus mehr Spaß als denen der TG 1. Dieser signifikante Unterschied ist mit einem Cohens d von .430 praktisch bedeutsam. Signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich weder zwischen den Gruppen TG 1 noch TG 2, noch innerhalb von TG 1 bzw. TG 2.

4.2 Ergebnisse der Gruppendiskussionen mit den Lehrer*innen

Die Gruppendiskussionen mit den Lehrer*innen fanden online via Zoom statt. Diese wurden anhand eines Leitfadens, der im Projektteam erarbeitet wurde, getrennt in TG 1 und TG 2 jeweils im Mai/Juni 2024/2025 geführt. Es waren zwischen drei und fünf Lehrpersonen bei einer Gruppendiskussion anwesend. Die Interviews wurden mittels Software Amber Script transkribiert. Folgende zehn deduktiv gebildete Kategorien bildeten die Grundlage der Auswertung nach Kuckartz und Rädiker (2024): Motivation der Lehrkräfte, Vorerfahrungen im Bereich Positive Psychologie, Schulung für Lehrkräfte, Umsetzung im Unterricht, Veränderungen bei Schüler*innen, wahrgenommene Geschlechtsunterschiede, Veränderungen bei Lehrer*innen, Unterstützung der Schulleitung, Verstetigung, Sonstiges.

Lehrpersonen der TG 1, die sowohl an der Schulung zur digitalen Lernreise „Reise zum Planeten Zukunft“ als auch an der Fortbildung zur „Be a Yes Challenge“ aus dem EntrepreneurshipProgramm „Jedes Kind stärken“ teilgenommen hatten, berichteten von einem deutlich erkennbaren Mehrwert durch den zweiten Programmteil. Insbesondere die praxisorientierten, handlungsnahen Elemente wurden als besonders gewinnbringend hervorgehoben, die stärkebasierte Perspektive, die Betonung von Selbstwirksamkeit und die Fokussierung auf lösungsorientiertes Denken. Lehrpersonen der TG 2, die ausschließlich zur digitalen Lernreise im Unterricht geschult worden waren, meinten, die Schüler*innen waren motiviert, mit dem Computerprogramm zu arbeiten und sind im Umgang mit dem Computer sicherer geworden.

Was die Persönlichkeitsbildung und Werteerziehung betrifft, bestätigten beide Testgruppen, dass Selbst- und Sozialkompetenzen der Schüler*innen im Laufe der ersten beiden Schuljahre zugenommen haben. Lehrkräfte der TG 1 meinten, die Schüler*innen entwickelten einen veränderten Blick auf ihre Schulkolleg*innen, der Umgang mit Fehlern wurde als Chance gesehen. Die Lehrpersonen zeichneten sich durch hohe Motivation aus, sie hatten die Stärkenarbeit auch für ihre eigene Person genutzt und somit einen (stärkenorientierten) Blick auf ihre Schüler*innen angewandt. Lehrkräfte der TG 2 strichen hervor, dass Schüler*innen, die zu Beginn der digitalen Lernreise erfahrener im Umgang mit dem Computer waren, für andere Mitschüler*innen unterstützend zur Verfügung standen. Persönlich sind die Lehrer*innen der Meinung, alle Schüler*innen seien an der Bewältigung der einzelnen Aufgaben gewachsen und ihr Selbstbewusstsein wurde gestärkt.

Die befragten Lehrkräfte berichteten zudem, dass sie durch die im Rahmen des Projekts entstandene Zusammenarbeit mit Kolleg*innen eine spürbare Entlastung erfuhren. Gleichzeitig habe sich die Kooperation unter den Schüler*innen deutlich intensiviert. Die Lehrpersonen nahmen keine Geschlechtsunterschiede in der Anwendung der digitalen Lernreise wahr. Eine wohlwollende Unterstützung auf organisatorischer wie auch administrativer Ebene durch die Schulleitungen war im Gegensatz dazu deutlich merkbar. Was die Nachhaltigkeit betrifft, sei es, nach Aussagen der Lehrer*innen, schwierig nach den ersten beiden Jahren Schlüsse zu ziehen. Auch die Stärkenarbeit, die einer Haltung entspricht, kann nicht in so kurzer Zeit verinnerlicht werden. Beide Gruppen sahen den Faktor Zeit als Hindernis, das Projekt so intensiv umzusetzen, wie es sich die Lehrpersonen gewünscht hätten. Bei der Umsetzung der digitalen Lernreise beklagten rund die Hälfte der interviewten Lehrpersonen aus beiden Gruppen die mangelnde IT-Ausstattung/schlechte WLAN-Verbindung an der Schule.

5 Diskussion

Die Evaluation der ersten beiden Forschungsjahre zeigte, dass die Arbeit an den individuellen Stärken der Kinder (Seligman, 2012) ein wirkungsvolles Mittel zur Förderung von personalen und sozialen Kompetenzen darstellt. Die vorliegenden Ergebnisse verdeutlichen sowohl positive Effekte als auch Herausforderungen bei der Umsetzung in der schulischen Praxis. Ein erstes Fazit empfiehlt strukturierte Schulungen der Lehrpersonen, eine unterstützende Schulleitung, bessere Rahmenbedingungen, v.a. bei der technischen Ausstattung am Schulstandort, langfristige Verankerung im Schulleitbild und stärkere Einbindung der Eltern. Die Schüler*innen beschäftigten sich gerne mit den Aufgaben der Lewi-Maus im Rahmen der digitalen Lernreise (siehe dazu auch Wammerl & Lichtinger 2024, 2025). Diese ersten Daten zeigen somit ein durchwegs positives Bild für die Implementierung der Plattform, wenn die Rahmenbedingungen passen. Es ist jedoch zu beachten, dass die Daten nur in zwei Bundesländern (Niederösterreich und Wien) an wenigen Schulen erhoben wurden. Ebenso ist bei der Auswertung der Schüler*innen-Fragebögen zu berücksichtigen, dass aufgrund des Alters der Kinder (1. Schulstufe) nur fünf Einzelitems abgefragt wurden, was die Validität der Erhebungen infrage stellen könnte. Zudem wurden die Antworten eventuell sehr situationsspezifisch gegeben. Einen weiteren limitierenden Faktor stellt dar, dass sich die Ergebnisse auf eine kurze Beobachtungsdauer von erst einem Schuljahr beziehen. Dennoch zeigen die Daten, dass das Projekt das Potenzial hat, einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung von Schüler*innen sowie zu deren persönlichen Entwicklung zu leisten, sodass sie zu kreativen, logisch denkenden, selbstbewussten und teamfähigen Gestalter*innen der Zukunft werden.

Literatur

- Jambor, E. & Lindner, J. (2022). Warum Entrepreneurship Education ab der Primarstufe? Weil wir damit JEDES KIND STÄRKEN! *Erziehung & Unterricht*, 5-6, 338-345.
- Jambor, E. & Lindner, J. (Hrsg.). (2023). *Jedes Kind stärken für die Elementarstufe: Handbuch für Pädagoginnen und Pädagogen*. Band 1. Übungen & Methoden aus der Positiven Psychologie für mehr Wohlbefinden. IFTE.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz*. Beltz Juventa.
- Seligman, M. E. P. (2012). *Flourish: Wie Menschen aufblühen – Die positive Psychologie des gelingenden Lebens*. Kösel.
- Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., De Luca, F., Fernández-Barrerra, M., Jacotin, G., Urgel, J. & Vidal, Q. (2019). *Fostering students' creativity and critical thinking: What it means in school. Educational research and innovation*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>
- Wammerl, M. & Lichtinger, U. (2024). PERMA.teach empirisch betrachtet – Befunde aus der Begleitstudie zur österreichischen Intervention aus der Positiven Bildung. In U. Lichtinger (Hrsg.), *Positive Bildung für die schulische Praxis* (Bd. 1, S. 90–102). Beltz Juventa.
- Wammerl, M. & Lichtinger, U. (2025). PERMA.teach: A study on the effectiveness of a standardized positive education training program in Austria. *Frontiers in Psychology*, 16, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1516572>

Autor*innen

Katschnig, Tamara, HS-Prof. Priv.-Doz. Mag. Dr.

ORCID: 0009-0009-9216-4697

Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Hochschulprofessorin am Institut für Fortbildung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fort- und Weiterbildung, Begabungsforschung, Demokratiebildung
tamara.katschnig@kphvie.ac.at

Beer, Gabriele, HS-Prof. Mag. Dr. BEd

ORCID: 0009-0003-7973-0312

Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Hochschulprofessorin am Institut für Ausbildung St. Pölten
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschung in der Lehrer*innen-Professionalisierung, Berufseinstieg, Schulpädagogik
gabriele.beer@kphvie.ac.at

Benischek, Isabella, HS-Prof. Mag. Dr.

ORCID: 0000-0001-5781-9795

Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Hochschulprofessorin am Institut für Ausbildung St. Pölten
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulpädagogik
Isabella.benischek@kphvie.ac.at

Bisanz, Andrea, Dipl. Päd. MA.

ORCID: 0009-0006-2642-7186

Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Dozentin am
Institut für Fortbildung Wien

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschung in der Fortbildung,
Entrepreneurship Education, Positive Psychologie (PERMA.teach)
andrea.bisanz@kphvie.ac.at

Fernbach, Elisabeth, Dipl. Päd. Mag. BEd.

ORCID: 0009-0003-0552-4786

Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Dozentin am
International Office

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kunst und Gestaltung, Entrepreneurship
Education, Kompetenzen des 21. Jahrhunderts
elisabeth.fernbach@kphvie.ac.at

Hütthaler, Matthias, MSc. MEd.

ORCID: 0009-0000-6242-4923

Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Dozent am
Zentrum für Digitalisierung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitale Didaktik und Immersive
Lernumgebungen
matthias.huetthaler@kphvie.ac.at

Herausgeber*innen



Prof. Dr. Fabian Hoya ist Professor für Bildungswissenschaften am Institut für Elementar- und Primarbildung der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte umfassen Lehrkräftefeedback, den Einsatz künstlicher Intelligenz in Bildungskontexten, die forschende Haltung von Lehrkräften, Geschlechterstereotype, inklusive Bildung sowie Internationalisierungsprozesse in der Grundschulpädagogik.



Prof. Mag. Dr. Eva Frick, BEd ist Professorin für Bildungswissenschaften mit Schwerpunkt Elementar- und Primarstudien an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte beinhalten die Aspekte Sprachentwicklung und Sprachförderung, Interaktionsqualität, Resilienz(-förderung) bei Kindern, Professionalisierung von Pädagog*innen, Begabung und Begabungsförderung sowie Medienkompetenz.



Prof. Silvia Pichler, MEd, BEd leitet das Institut für Elementar- und Primarbildung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Zu ihren Arbeits- und Forschungsschwerpunkten zählen Lehrer*innenbildung, Professionalisierung, pädagogisch-praktische Studien, Mentoring sowie Berufseinstieg ins Lehramt.



Prof. Dr. Anne Frey ist Professorin für Bildungswissenschaften und Vizerektorin für Forschung und Professionsentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Professionsforschung, Berufseinstieg in den Lehrberuf, Schulentwicklung, Klassenführung, inklusive Bildungssysteme sowie Bildungsmanagement.

Autor*innenverzeichnis

Ackerlauer, Petra, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen/Nürnberg

Adl-Amini, Katja, Dr., Professorin für Schulpädagogik im Kontext von Heterogenität an der Technischen Universität Darmstadt

Angelmaier, Nicole, M.Sc., Doktorandin am Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd

Autenrieth, Daniel, M.Sc. M.A., Doktorand an der RWTH Aachen Universität und Independent Researcher

Autenrieth, Nina, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Medienbildung der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd

Baar, Robert, Dr., Professor für Elementar- und Grundschulpädagogik an der Universität Bremen

Balk, Daniela, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für allgemeine Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik der Universität Regensburg

Bartels, Frederike, Dr., Lehrkraft für besondere Aufgaben für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Schulentwicklung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Bärtlein, Lotta, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulforschung mit Schwerpunkt inklusives Lehren und Lernen der Universität Augsburg

Bauermann, Moritz, Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Medienbildung der Universität der Bundeswehr München

Becher, Andrea, Dr., Professorin für Sachunterrichtsdidaktik, Lernbereich Gesellschaftswissenschaften am Institut für Humanwissenschaften der Universität Paderborn

Becker, Saskia, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Forschungsdaten Bildung am DIPF | Leibniz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Beer, Gabriele, Mag. Dr. BEd, Hochschulprofessorin an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich

Beer, Rudolf, Mag. Dr. BEd, Priv.-Doz., Hochschulprofessor am Institut für Ausbildung St. Pölten der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich

Benischek, Isabella, Mag. Dr., Hochschulprofessorin am Institut für Ausbildung St. Pölten der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich

Bisanz, Andrea, Dipl. Päd. MA., Dozentin am Institut für Fortbildung Wien der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich

Blanck, Bettina, Dr., Professorin für Sachunterricht mit sozialwissenschaftlichem Schwerpunkt an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

Bosse, Stefanie, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Psychologische Grundschulpädagogik der Universität Potsdam

Brämer, Martin, Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Allgemeine Grundschulpädagogik der Humboldt-Universität Berlin

Bröll, Leena, Dr., Professorin für Grundschuldidaktik Sachunterricht an der Technischen Universität Chemnitz

Büker, Petra, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und Frühe Bildung an der Universität Paderborn

Cejvan, Selma, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Cornelius, Christina, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Lehr-Lern-Forschung der Universität Potsdam

Dammerer, Johannes, BEd, Mag., Dr., Hochschulprofessor im Arbeitsbereich Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich

Demi, Anna-Lena, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Didaktik Deutsch - Sprachliche und kulturelle Bildung der Freien Universität Berlin

Ebenbeck, Nikola, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Sonderpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München

Edtstadler, Konstanze, Dr., Hochschulprofessorin für Angewandte Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik am Institut für Elementar- und Primärpädagogik der Pädagogischen Hochschule Steiermark

Elting, Christian, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Ertl, Sonja, Dr., Professorin für Grundschulforschung mit Schwerpunkt inklusives Lehren und Lernen an der Universität Augsburg

Falter, Francesca, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für allgemeine Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik der Universität Regensburg

Fernbach, Elisabeth, Dipl. Päd. Mag. BEd., Dozentin am International Office der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich

Firdich, Gregor, M.A., Akademischer Rat, Förderschwerpunkt Lernen am Institut für Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Funk, Martina, Dr., Habilitandin im FuN-Kolleg an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd

Gatzweiler, Josephine, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Methoden der empirischen Bildungsforschung der Universität Münster

Gaubitz, Sarah, Dr., Professorin für Didaktik des Sachunterrichts an der Universität Hildesheim

Gebhardt, Markus, Dr., Professor für Sonderpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München

Gerbeshi-Achatz, Leonora, Dr., Grundschullehrerin in Hamburg

Gietl, Kathrin, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der Universität Augsburg

Gläser, Eva, Professorin für Sachunterricht an der Universität Osnabrück

Görel, Gamze, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Schulpädagogik der Primarstufe der Technischen Universität Chemnitz

Gößinger, Christian, Dr., Akademischer Rat am Lehrstuhl für allgemeine Grundschulpädagogik der Universität Regensburg

Götz, Margarete, ehemalige Professorin für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Würzburg

Großmann, Gerhard, Selbstständiger Grafiker mit den Arbeitsschwerpunkten Typografie und Schriftgestaltung, Grafikdesign und Informationsarchitektur

Gutschik, Lisa, Dr., Lehrerin an der Platanenschule Landsberg am Lech

Haas, Elisabeth, BEd Mag. PhD, Rektorin der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg

Hallmen, Tobias, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Mensch-zentrierte Künstliche Intelligenz der Universität Augsburg

Hardy, Ilonca, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik und Empirische Bildungsforschung an der Goethe-Universität Frankfurt

Harnisch, Samuel, Lehrer an der Grundschule Gablenz

Hartinger, Andreas, Dr., Professor für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Augsburg

Haustein, Aline, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Grundschuldidaktik Sachunterricht der Technischen Universität Chemnitz

Hein, Anna Katharina, Dr., Akademische Oberrätin am Institut für Erziehungswissenschaft im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik der Universität Münster

Hess, Miriam, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Hurschler Lichtsteiner, Sibylle, Dozentin am Institut für Fachdidaktik der Sprachen und Bildungslinguistik der Pädagogischen Hochschule Luzern

Hütthaler, Matthias, MSc. MEd., Dozent am Zentrum für Digitalisierung der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich

IDeRBlog ts – Team (= Individuell Differenziert Richtig schreiben mit Blogs – to school)

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

Irion, Thomas, Dr., Professor für Grundschulpädagogik und Direktor des Zentrums für Medienbildung an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd

Jakobs, Carina, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Jandl, Vanessa, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Kammermeyer, Gisela, Dr., Professorin für Pädagogik der frühen Kindheit an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau

Katschnig, Tamara, Priv.-Doz. Mag. Dr., Hochschulprofessorin am Institut für Fortbildung der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich

Kempert, Sebastian, Dr., Professor für Grundschulpädagogik und Lehr-Lernforschung an der Universität Potsdam

Kistner, Anna, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Förderdiagnostik und Evaluation der Goethe-Universität Frankfurt

Kopp, Bärbel, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und -didaktik mit dem Schwerpunkt Lehren und Lernen an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Kottmann, Brigitte, Dr., Professorin für Sonderpädagogische Förderung und Inklusion an der Universität Paderborn

Kuzu, Taha Ertuğrul, Dr., Juniorprofessor für Grundschulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd

Lang, Sabine, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Schulpädagogik der Primarstufe der Technischen Universität Chemnitz

Lange, Sarah Désirée, Dr. habil., Professorin für Schulpädagogik der Primarstufe an der Technischen Universität Chemnitz

Lautenschlager, Anna, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt Sprache.Schriftsprache.Bildungssprache an der Ludwig-Maximilians-Universität München

Lenzgeiger, Barbara, Dr., Juniorprofessorin für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt

Liebers, Katrin, Dr., Professorin für Schulpädagogik des Primarbereichs an der Universität Leipzig

Liebner, Saskia, Dr., Akademische Rätin am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Lindner, Jessica, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

Littwin, Sandra, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der Universität Augsburg

Liu, Mei-Ling, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Lohrmann, Katrin, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München

Mann, Daniel, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik im Projekt "Help²" an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Martschinke, Sabine, Dr., ehemalige Professorin für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Meyer, Simon, Dr., Akademischer Rat am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Mörike, Dorothee, M.A., Lehrerin an der Gustav-Mesmer-Realschule Münsingen

Müller, Ulrike Beate, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Kindheits- und Schulpädagogik der Justus-Liebig-Universität Gießen

Müller, Verena, Mag. BEd, Dozentin am Institut für Ausbildung St. Pölten der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich

Nickel, Stefanie, Dr., Akademische Rätin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der Universität Regensburg

Nickel, Sven, Dr., Professor für Schrifterwerb und Literalität an der Freien Universität Bozen

Odersky, Eva, Dr., Forschungsrätin im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt

Oetjen, Birte, Dr., Juniorprofessorin für Schulpädagogik der Primarstufe an der Universität Leipzig

Parade, Ralf, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Grundschulpädagogik der Universität Erfurt

Pfrang, Agnes, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik an der Universität Erfurt

Plohmer, Anna, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Schulpädagogik der Primarstufe der Technischen Universität Chemnitz

Preiß, Judith, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Grundschulpädagogik der Universität Erfurt

Quenzel, Gudrun, Dr. habil., Hochschulprofessorin für Bildungssoziologie an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg

Raggl, Andrea, Dr., Hochschulprofessorin für Primarpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Tirol

Rank, Astrid, Dr., Professorin für allgemeine Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Regensburg

Raufelder, Diana, Dr. Dr., Professorin für Schulpädagogik an der Universität Greifswald

Rauschenberger, Petra, BEd Mag., Dozentin am Institut für Schulentwicklung, Leadership und Praxisschulen der Pädagogischen Hochschule Wien

Römer, Sophia, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Sauer, Lisa, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Grundschulpädagogik der Universität Erfurt

Schlesier, Juliane, Dr., Professorin für Grundschulpädagogische Forschung an der Bergischen Universität Wuppertal

Schmidt-Hönig, Kerstin, Mag., Dozentin im Arbeitsbereich Nachhaltigkeit & SDGS an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich

Schnebel, Stefanie, Dr. habil., Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Grundschule an der Pädagogischen Hochschule Weingarten

Schneider, Elisa, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik der Technischen Universität Dortmund

Schomaker, Claudia, Dr., Professorin für Sachunterricht und Inklusive Didaktik an der Leibniz Universität Hannover

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

Schürer, Sina, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt inklusive Bildung und emotional-soziale Entwicklungsförderung an der Universität Bielefeld

Seifert, Anja, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik und Didaktik des Sachunterrichts an der Justus-Liebig-Universität Gießen

Seiller, Pia, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Seitz, Simone, Dr., Professorin für Allgemeine Didaktik und Inklusion an der Freien Universität Bozen

Sonnenburg, Nadine, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik der Technischen Universität Dortmund

Speck-Hamdan, Angelika, Dr., ehemalige Professorin für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München

Spörer, Nadine, Dr., Professorin für Psychologische Grundschulpädagogik an der Universität Potsdam

Stipsits, Elisabeth, BEd MEd MA PhD, Dozentin am Zentrum für Schulentwicklungsberatung der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland

Storck-Odabasi, Julian, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft der Universität Hildesheim

Streffer, Henrik, Dr., Studienrat im Hochschuldienst am Institut für Erziehungswissenschaft in der Arbeitsgruppe Grundschulpädagogik der Universität Münster

Tanneberger, Josephine, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Lehr-Lernforschung der Universität Potsdam

Tiefenthaler, Sabine, Dr., Hochschulprofessorin am Institut für Pädagogisch Praktische Studien und Praxisforschung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein

Trinks, Florian, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

van Ophuysen, Stefanie, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Methoden der empirischen Bildungsforschung an der Universität Münster

Vogt, Michaela, Dr., Professorin für Komparatistische Schulforschung, Theorie und Geschichte der Inklusiven Pädagogik an der Universität Bielefeld

Wendt, Heike, Dr., Professorin für Empirische Bildungsforschung an der Universität Graz

Westphal, Feodora, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschuldidaktik und Sachunterricht der Universität Hildesheim

Widmer, Anna-Katharina, Dr., Oberassistentin am Lehrstuhl für pädagogisch-psychologische Lehr-Lernforschung und Didaktik der Universität Zürich

Wiederseiner, Victoria, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Zeilinger, Hannelore, MEd Mag., Dozentin am Department für Schulentwicklung der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich

Zmiskol, Tabea, Wissenschaftliche Mitarbeiterin in den Projekten "Help²" und „BaKuLe“ am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Bildung in einer zunehmend vernetzten und von gesellschaftlichen Transformationsprozessen geprägten Welt erfordert neue Perspektiven auf die Grundschulbildung über nationale und institutionelle Grenzen hinaus. Das vorliegende Jahrbuch Grundschulforschung bündelt ausgewählte Beiträge der 33. Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

Die Beiträge präsentieren aktuelle Forschungsergebnisse zu Internationalisierung, Demokratiebildung, Werteerziehung, Inklusion, Professionalisierung, Digitalisierung sowie Unterrichts- und Schulentwicklung. Sie greifen zentrale Herausforderungen der Grundschulbildung auf und leisten einen Beitrag zur wissenschaftlichen Diskussion über ihre Gestaltung im europäischen Raum.

Die Herausgeber*innen

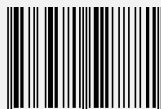
Prof. Dr. Fabian Hoya ist Professor für Bildungswissenschaften am Institut für Elementar- und Primarbildung der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg.

Prof. Mag. Dr. Eva Frick, BEd ist Professorin für Bildungswissenschaften mit Schwerpunkt Elementar- und Primarstufenbildung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg.

Prof. Silvia Pichler, MEd, BEd leitet das Institut für Elementar- und Primarbildung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg.

Prof. Dr. Anne Frey ist Professorin für Bildungswissenschaften und Vizerektorin für Forschung und Professionsentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg.

978-3-7815-2788-1



9 783781 527881