

Gläser, Eva [Hrsg.]; Poschmann, Julia [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Miller, Susanne [Hrsg.]
**Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für
Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis**

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, 316 S. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 26)



Quellenangabe/ Reference:

Gläser, Eva [Hrsg.]; Poschmann, Julia [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Miller, Susanne [Hrsg.]: Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, 316 S. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 26) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-255464 - DOI: 10.25656/01:25546

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-255464>

<https://doi.org/10.25656/01:25546>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Jahrbuch Grundschulforschung
Band 26

Eva Gläser
Julia Poschmann
Petra Büker
Susanne Miller
(Hrsg.)

Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule

**Perspektiven für Forschung,
Lehrer:innenbildung und Praxis**

Gläser / Poschmann / Büker / Miller
**Reflexion und Reflexivität im
Kontext Grundschule**

Jahrbuch Grundschulforschung

Band 26

Eva Gläser
Julia Poschmann
Petra Büker
Susanne Miller
(Hrsg.)

Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule

Perspektiven für Forschung,
Lehrer:innenbildung und Praxis

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Die Sektionstagung Schulpädagogik und die Open Access-Publikation wurden gefördert aus Mitteln des Niedersächsischen Vorab.

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>.

2022.n. © by Julius Klinkhardt.

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

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2022.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5965-3 digital

doi.org/10.35468/5965

ISBN 978-3-7815-2525-2 print

Inhaltsverzeichnis

Eva Gläser, Julia Poschmann, Petra Büker und Susanne Miller
 Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule:
 Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis 11

Friederike Heinzl
 Reflexion von Unterrichtsinteraktion –
 Formen, Befunde und Herausforderungen 18

1 Reflexion in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung

Robert Baar und Silvia Thünemann
 Zwischen Wissensdurst und Selbstvergewisserung:
 Forschendes Studieren diversitätssensibel gestalten 37

Anne Frey und Silvia Pichler
 Förderung theoriebasierten Reflektierens in der Lehrer:innenbildung
 anhand von Entwicklungsplan, Ereignisanalyse und Reflexionsmatrix 44

Petra Büker, Katrin Glawe, Jana Herding und Insa Menke
inklud-e: Sensibilität für Inklusion durch Fallarbeit entwickeln –
 Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte in digitalen
 Lehr-/Lernformaten 52

Helen Gaßner-Hofmann
 Die Bedeutung angeleiteter tiefer Reflexionsphasen für die Entwicklung
 der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit aus Sicht der Studierenden 58

Lydia Brack
 Normen der Reflexivität in der Lehrer:innenbildung am Beispiel von
 Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht 64

Julian Storck-Odabaşı

Vom Versuch der Flexibilisierung grundschulpädagogischer
Normalitätskonstruktionen durch reflexive Fallarbeit 71

Kira Elena Weber, Nadine Elstrodt-Wefing und Katharina Hoge

Expertise- und stimulusbedingte Unterschiede in schriftlichen
videobasierten Reflexionen 77

2 Reflexion in der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung

Kristin Taust und Thomas Irion

Professionalisierung von Lehrpersonen für die Digitale Grundbildung
in der zweiten Phase der Lehrkraftbildung.
Grundsatzfragen und Gelingensbedingungen 93

Rebecca Baumann und Sabine Martschinke

Ressourcen- und Handlungsspektrum von Grundschullehramts-
anwärter:innen im Vorbereitungsdienst für den Umgang mit
fallspezifischen Belastungen.
Erste Ergebnisse aus der Studie FIT ²⁰²⁰ 100

Birte Oetjen

Entwicklungen aus Sicht von Lehramtsanwärter:innen der Primarstufe
im Umgang mit belastenden Fällen in inklusiven Settings –
erste Ergebnisse aus dem Projekt POWER 106

3 Reflexion im Kontext von Inklusion und Heterogenität

***Christian Elting, Birte Oetjen, Lars Wissenbach
und Sabine Martschinke***

Reflexion von Erwartungen und Grenzen als Chance für den Umgang
mit Belastungssituationen in inklusiven Settings?
Ergebnisse aus dem Kooperationsprojekt BISU 115

Sarah Désirée Lange, Lydia Kater-Wettstädt und Verena Stürmer
 Strategien zur kritischen Reflexion schulischer Erfahrungen
 mit geflüchteten Kindern 123

Matthias Olk
 Differenzierte Verantwortlichkeit.
 ‚Implizite Reflexion‘ im (berufs-)biographischen Sprechen einer
 Klassenlehrerin an einer Grundschule mit inklusivem Selbstanspruch..... 130

Juliane Schlesier und Marie-Christine Vierbuchen
 „Der ist da völlig ausgerastet“:
 Aggressives Verhalten von Schüler:innen im Grundschulunterricht aus
 Lehrkraftperspektive 136

*Anja Kürzinger, Stefanie Schnebel, Stefan Immerfall,
 Katja Kansteiner, Martina Funk, Katharina Oberdorfer,
 Susanne Schmid und Bianca Strohmaier*
 Die Gestaltung von Heterogenität in der Primarstufe –
 Grundlagen und Bedingungen für die Förderung von Grundschulkindern ... 143

4 Lernunterstützung und Lernentwicklung

*Sonja Ertl, Simone Weissenhorn, Benjamin Kücherer
 und Andreas Hartinger*
 Qualität von Zielvereinbarungen in Lernentwicklungsgesprächen 155

Larissa Ade und Sanna Pohlmann-Rother
 Der Blick der Kinder –
 Lernunterstützung beim kooperativen Arbeiten mit Tablets 163

Vanessa Pieper
 Die Gestaltung von Feedbacksituationen im Grundschulunterricht –
 erste Ergebnisse einer qualitativen Videostudie 170

Damaris Knapp
 Wie Kinder Lerngespräche verstehen –
 Sinnkonstruktionen und Bedeutungshorizonte 176

Julia Dötsch
 Philosophische Gespräche mit Kindern:
 Reflexion durch „joint meaning making“ 182

5 Reflexion im Kontext von Übergängen

Catalina Hamacher und Simone Seitz

Meritokratie im Kindergarten?
Kritische Anfragen an die Zusammenarbeit zwischen Früher Bildung
und Früher Förderung 191

Ulrike E. Nett und Sonja Ertl

Stresserleben in Jahrgangsstufe 4 unter dem Einfluss des ersten
coronabedingten Lockdowns 197

Jana Herding und Petra Bükler

Zwischen Konformität und Autonomie: Handlungsempfehlungen von
Fünftklässler:innen zur Bewältigung des Grundschulübergangs 203

Anja Seifert und Christa Kieferle

Der Übergang vom Elementar- zum Primarbereich:
Erfahrungen estnischer und deutscher Eltern in der Covid-19-Pandemie 209

6 Reflexion im Fachunterricht

Sarah Gaubitz

„... da könnte ich jetzt die ganze Nacht überlegen!“ –
Reflektierte Auseinandersetzungen mit Wertekonflikten
von Grundschüler:innen 217

Joana Ernst, René Schroeder und Katrin Velten

Schüler:innenfragen als Reflexionsstelle für fachliches Lernen
im Sachunterricht? 224

Rebecca Hummel, Susanne Miller und Mona Stets

Mikroanalysen unterrichtlicher Abschlussphasen – Zieldimensionen
des Forschenden Lernens im fragenorientierten Unterricht 231

Eva Gläser und Christina Krumbacher

Sachunterricht und schulische Ausstattung –
eine quantitative Erhebung in Grundschulen (MAS-Studie) 238

Alena Witte

Selbstregulative Kompetenzen mathematisch potenziell begabter
Kinder beim Problemlösen 245

Ellen Komm und Tobias Hubmann

Mathematiktreiben und Reflektieren –
Entdecken dokumentieren, um neu zu entdecken 251

7 Reflexion und Sprache***Cathrin Vogel***

Reziprozität und Reflexion in Gesprächen zwischen Kindern und
Studierenden 261

***Sarah Désirée Lange, Ilse Stangen,
Sanna Pohlmann-Rother und Jörg Doll***

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zum Umgang mit sprachlicher
Heterogenität: Zur Rolle der Nutzung mehrsprachigkeitsbezogener
Lerngelegenheiten durch Grundschullehrkräfte 268

Cornelie Dietrich, Anna Carnap und Lena Marie Staab

Bildung als Artikulation.
Schulische Reflexionspraxis an den Grenzen der Sprachlichkeit 275

**8 Theoretische Perspektiven auf Reflexion
und Reflexivität*****Kathrin Müller und Agnes Pfrang***

Reflexionen zu Teilhabe –
Zur Bedeutung moralischer Dilemmata im Grundschulunterricht 289

Stine Albers und Bettina Blanck

Kritische Reflexivität als Ausgang für Entfaltung von Subjektivität
im Grundschullehrstudium 295

***Alexandra Flügel, Annika Gruhn, Tobias Leßner
und Jutta Wiesemann***

Reflexion und Reflexivität:
Alltägliche pädagogische Praxis und Forschungsstrategie 301

Autor:innen 311

*Eva Gläser, Julia Poschmann,
Petra Büker und Susanne Miller*

Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule: Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis

1 Zur Jahrestagung der Sektion Schulpädagogik ‚*Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer*innenbildung: Anfragen, Befunde, Modelle und Perspektiven*‘

Für das Jahr 2020 war zum zweiten Mal in der Geschichte der DGfE-Sektion *Schulpädagogik* eine gemeinsame Tagung der drei Kommissionen *Schulforschung und Didaktik*, *Professionsforschung und Lehrer:innenbildung* sowie *Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe* anvisiert, die von Prof.in Dr. Eva Gläser, Prof.in Dr. Ingrid Kunze, Prof. Dr. Christian Reintjes sowie unter Mitarbeit von Dr. Katja Görich, Dr. Carolin Kiso und Julia Poschmann an der Universität Osnabrück geplant wurde. Durch die Covid-19-Pandemie wurden nahezu alle Präsenzveranstaltungen unmöglich, wodurch sich die Vorsitzenden der Kommissionen gemeinsam mit dem lokalen Organisationskomitee dazu entschlossen, die Tagung um ein Jahr zu verschieben. Obwohl daraufhin alle Beteiligten auf eine Präsenztagung im Jahr 2021 hofften, hatte sich die pandemische Situation bis zum Durchführungsbeginn noch nicht grundlegend verändert, weshalb die Tagung vom 22. bis 24.09.2021 online durchgeführt wurde.

Die Sektionstagung, die unter dem Titel ‚*Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer*innenbildung: Anfragen, Befunde, Modelle und Perspektiven*‘ geführt wurde, fand mit über 500 Wissenschaftler:innen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz große Resonanz. Es wurde ein Tagungsthema gefunden, das gleichermaßen auf das inhaltliche Interesse aller drei Kommissionen stieß und das die verschiedenen Forschungs- und Arbeitsfelder verband.

Für die Kommission *Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe* war die gemeinsame Sektionstagung zugleich die 29. Jahrestagung; der vorliegende Band beinhaltet deshalb die grundschulbezogenen Beiträge, die aber allesamt im Kontext der gemeinsamen Tagung stehen. Den gemeinsamen inhaltlichen Ausgangspunkt der Tagung stellten die gegenwärtigen und vielfältigen Reform-

anstrengungen im Bildungssystem, wie beispielsweise eine inklusive Unterrichtsentwicklung, eine verbesserte Lehrer:innenbildung sowie differenztheoretische Sichtweisen auf Schule und Lehrer:innenbildung dar, die zwar allesamt Reflexion und Reflexivität verstärkt zum Ziel erklären, häufig jedoch nicht nach dem theoretischen Bezugsrahmen oder nach den Vollzugswirklichkeiten von Reflexion in unterschiedlichen Feldern fragen.

Wie im Call for Papers ausgeschrieben, bot die Tagung unter konkreten historischen, theoretischen und empirischen Fragestellungen Gelegenheit, das Reflexionsparadigma kritisch zu diskutieren und verschiedene Zugänge und Perspektiven nachzuzeichnen. Die zahlreichen Einzelbeiträge, Symposien, Foren, Posterbeiträge und Ad-hoc Gruppen orientierten sich überwiegend an diesem thematischen Fokus; das lokale Tagungskomitee ermöglichte allerdings auch eine Öffnung für aktuelle Themen, die aufgrund der zeitlichen Verschiebung ansonsten keinen Raum gefunden hätten.

2 Zu den Keynotes

Die Sektionstagung wurde gerahmt von drei Keynotes je eines Vertreters bzw. einer Vertreterin der drei beteiligten Kommissionen.

Prof. Dr. Tobias Leonhard (*Pädagogische Hochschule Zürich, Professur für Professionsentwicklung, Abteilungsleitung Professions- und Systemforschung im Prorektorat Forschung und Entwicklung*) eröffnete die Tagung mit seiner Keynote, in welcher er ‚Rekonstruktionen (all)gegenwärtiger Reflexionsansprüche und ihre Bedeutung für Schule und Lehrer*innenbildung‘ dar- und zur Diskussion stellte. Ausgehend von der Beobachtung, dass sich Reflexion als „reflexive Begegnung der Welt“ in den letzten Jahrzehnten zum gesellschaftlichen Standard entwickelt hat, arbeitete Leonhard den Anspruch an Bildungsinstitutionen heraus, der Idee einer zunehmenden Reflexionskompetenz folgend auf eine Steigerung von Reflexivität bei Schüler:innen und (angehenden) Lehrkräften hinzuarbeiten. Anhand einer Analyse von Artefakten und Praktiken aus verschiedensten Settings erfolgte eine Rekonstruktion von aktuell dominanten Logiken der Reflexionsansprüche sowie des begrifflichen Konstrukts der Reflexionskompetenz. Die kritische Betrachtung der Annahme von Reflexion als *conditio sine qua non* von Bildungs- und Professionalisierungsprozessen führte zu Überlegungen bezüglich der Bedeutung und Grenzen der Bedeutsamkeit von Reflexion in Schule und Hochschule.

Die zweite Keynote hielt Prof. Dr. Thomas Häcker (*Universität Rostock, Professur für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik und empirischen Bildungsforschung*) unter dem Titel ‚Reflexive Lehrer*innenbildung – Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht‘. Im Zentrum dieser Keynote

stand die kritische Betrachtung des Reflexionsoptimismus vor dem Hintergrund von Wirksamkeitsstudien. Häcker warf in Anbetracht einer verbreiteten Nobilitierung der Reflexivität als Selbstzweck, der hohen Erwartungen an die Realisierung höchster Reflexionsniveaus sowie einer Verdichtung von Reflexionsanforderungen die Frage auf, ob Reflexion in der Lehrer:innenbildung zu einer quasi-technologischen Formel zur Sicherung einer Gewissheitspose an die Grenzen des Mach-, Plan- und Steuerbaren gerate.

Ein besonderes Qualitätsmerkmal dieser Tagung bildete die enge inhaltliche Abstimmung der drei Keynote-Sprecher:innen: So nahm Prof.in Dr. Friederike Heinzl (*Universität Kassel, Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik*) in der dritten Keynote unter expliziter Bezugnahme auf die beiden vorherigen Vortragenden einen Systematisierungsversuch mit Fokus auf die Unterrichtsinteraktion als zentrales Moment der (grund-)schulpädagogischen Forschung vor. Der Beitrag mit dem Titel ‚*Reflexion von Unterrichtsinteraktion – Formen, Befunde, Herausforderungen*‘ setzte Leitideen von Unterricht mit Formen der Reflexion von Unterrichtsinteraktion sowie mit Konstruktionen der Bedeutung von Reflexivität in Beziehung. Im Bereich der Ziele von Reflexion nahm Heinzl die Unterscheidung von „Qualitätsentwicklung durch kriteriengeleitete Reflexion“, „Reflexion von Unterrichtsinteraktion in der Lehrer:innenbildung“ und „Reflexion von Unterrichtsinteraktion in der Forschung“ vor und zeigte jeweils dazugehörige Instrumente, Methoden und Adressat:innen auf. Anhand ausgewählter empirischer Befunde zu Gegenständen, Praktiken und Erträgen der Reflexion von Unterrichtsinteraktion diskutierte und problematisierte sie entlang dieser drei Zieldimensionen, welche Funktion der Reflexionsbegriff bei der Auseinandersetzung mit Unterricht jeweils erfüllt. Am Ende des Beitrags wurde die Frage aufgeworfen, ob in Anbetracht der unerfüllten Reflexionsansprüche der Begriff der „Analyse“ von Unterricht ggfs. tragfähiger wäre, verbunden mit Überlegungen, was genau den Unterschied zwischen Reflexion und Analyse von Interaktionen im Unterricht markiert.

Wir freuen uns sehr, dass Friederike Heinzl sich bereit erklärt hat, ihre äußerst anregende Keynote für den hier vorliegenden Tagungsband der Kommission *Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe* aufzubereiten, sodass er für weitere Systematisierungsversuche und weiterführende Diskussionen genutzt werden kann. Die Keynotes von Tobias Leonhard und Thomas Häcker können im Tagungsband ‚*Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*‘ der Kommissionen *Professionsforschung und Lehrer:innenbildung* sowie *Schulforschung und Didaktik* nachgelesen werden, welcher open access von Prof. Dr. Christian Reintjes und Prof.in Dr. Ingrid Kunze im Verlag Julius Klinkhardt herausgegeben wird.

3 Zu den Beiträgen in diesem Band

Entsprechend des Tagungstitels der diesjährigen Tagung perspektiviert der vorliegende Band Reflexion und Reflexivität im Kontext von Grundschule und Grundschulforschung vielschichtig und facettenreich. Der Band enthält sowohl theoretisierende, konzeptionelle als auch empirische Beiträge in multiparadigmatischer Vielfalt. Auch die gemeinsame Jahrestagung der Sektion und der vorliegende Tagungsband spiegeln das bewährte Gründungsprinzip einer engen Zusammenarbeit von Grundschulpädagogik und grundschulbezogenen Fachdidaktiken wider.

Die insgesamt 37 Beiträge gliedern sich in acht Hauptkapitel. In Anbetracht der in den letzten Jahren bundesweit verstärkten Bemühungen um die Qualitätsentwicklung der Lehrer:innenbildung ist es nicht verwunderlich, dass sich ein großer Teil der Beiträge Fragen der Reflexion und deren Professionalisierungspotenzialen in der ersten (Kap. 1) und zweiten Phase (Kap. 2) der Lehrer:innenbildung widmet. In Kapitel 1 *Reflexion in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung* werden an Beispielen wie dem Forschenden Lernen, der (videogestützten) Fallarbeit sowie unterschiedlicher Reflexionsmethoden für die Lehre hochschuldidaktische Konzepte auf den Prüfstand gestellt. Dabei werden auch Strukturbedingungen und deren Wirkmacht auf Reflexion, etwa im Bereich der asymmetrischen Beziehungen, problematisiert. In mehreren Beiträgen geben Evaluationsergebnisse konkrete Hinweise darauf, wie Reflexionstiefe und Reflexionsqualität Studierender in professionalisierungsförderlicher Weise unterstützt werden können.

In den Beiträgen des Kapitels 2 *Reflexion in der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung* werden aktuelle Herausforderungen der Schulpraxis, wie beispielsweise die digitale Bildung oder der Umgang mit herausforderndem Schüler:innenverhalten, aufgegriffen und danach gefragt, wie eine Professionalisierung im Vorbereitungsdienst (evidenzbasiert) unterstützt werden kann. Dabei werden auch Aspekte der Lehrer:innengesundheit thematisiert.

In Kapitel 3 *Reflexion im Kontext von Inklusion und Heterogenität* versammeln sich Beiträge, die sich mit unterschiedlichen forschungsmethodischen Zugängen den Umgangsweisen und Bearbeitungsmodi von Inklusion und Heterogenität als Querschnittsthema der Grundschule, ihrer Pädagogik und Didaktik widmen. Dabei werden Strategien zur kritischen Reflexion sowie verschiedene Verständnisse von Reflexion herausgearbeitet. Hier wird auch auf die Bedeutung der – häufig als defizitär dargestellten – beschreibenden Darstellung von Erfahrungen im Schulkontext als Grundlage für anspruchsvolle kritische Reflexionen eingegangen.

Die nächsten drei Hauptkapitel nehmen Reflexion und Reflexivität im Grundschulunterricht in den Fokus. In den Studien in Kapitel 4 *Lernunterstützung und Lernentwicklung* äußern sich Grundschulkinder selbst; dabei zeigen sich durchaus auch Grenzen der Beteiligung von Schüler:innen an ihrem Selbstreflexionsprozess der eigenen Lernentwicklung. Außerdem werden auch die Wahrnehmungen

der Kinder selbst in Bezug auf Feedbacksituationen und kooperatives Arbeiten untersucht. Grundschulunterricht stellt stets einen interaktiven Prozess dar. Wie Reflexion in Kindergruppen kollektiv gestaltet und vollzogen wird, wird anhand philosophischer Gespräche mit Kindern interaktionsanalytisch rekonstruiert. Die Beiträge in Kapitel 5 widmen sich der *Reflexion im Kontext von Übergängen*. Dabei wird der Übergang von der Kita in die Grundschule international vergleichend und unter den Bedingungen der Covid-19-Pandemie in den Blick genommen. Auch rückt die kritische Analyse der Adressierung von Kita-Kindern mit *Bildungsrisiken* sowie der möglichen Folgen für das (entworfene) Prinzip der Schulfähigkeit in den Mittelpunkt der Betrachtung. Weitere Beiträge berichten Ergebnisse zum Übergang in die weiterführende Schule aus Studien, in denen mit Viert- und Fünftklässler:innen hinsichtlich ihres Übergangserlebens sowie der von ihnen als erfolgreich eingeschätzten Bewältigungsstrategien reflektiert wird. Eine Studie legt ein besonderes Augenmerk auf das Stresserleben von Grundschulübergänger:innen unter den Bedingungen des coronabedingten Lockdowns.

In Kapitel 6 *Reflexion im Fachunterricht* konkretisiert sich der o. g. enge Bezug der Kommission *Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe* zu den grundschulbezogenen Fachdidaktiken besonders explizit. Aus sachunterrichts- und mathematikdidaktischer Perspektive werden einerseits strukturelle Rahmenbedingungen mit ihren Möglichkeiten und Grenzen für reflexives Handeln im Sachunterricht und andererseits ein theoretisch-analytisches Modell zur selbst-regulierten Problembearbeitung untersucht. In weiteren vier Beiträgen wird ein eher rekonstruktiver Blick darauf geworfen, ob und wie sich Reflexionen in unterschiedlichen sachunterrichtsdidaktischen oder mathematikdidaktischen Settings zeigen, die beispielsweise durch Dilemmageschichten im Bereich einer nachhaltigen Entwicklung, durch eine Orientierung an Schüler:innenfragen sowie durch eine aktiv-entdeckende Lernumgebung bzw. durch die Ausstattung mit sachunterrichtsdidaktisch relevanten Medien und Materialien angeregt werden.

Die Beiträge in Kapitel 7 untersuchen das Verhältnis von *Reflexion und Sprache*. Dabei wird herausgearbeitet, wie Reflexion im Vollzug von Interaktionen, speziell zwischen mehrsprachigen Kindern und Studierenden in Mentoringrollen, hergestellt wird. Darüber hinaus werden die Sprachlastigkeit von Reflexion in der Grundschule in differenztheoretischer und grundschulpädagogischer Perspektive problematisiert und alternative ästhetische sowie philosophische Reflexionspraxen diskutiert. Der Aspekt der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von (angehenden) Grundschullehrkräften und dessen Relevanz für den Umgang mit sprachlicher Heterogenität in der Grundschule bildet einen weiteren Untersuchungsfokus.

Kapitel 8 *Theoretische Perspektiven auf Reflexion und Reflexivität* schließt den Band mit grundsätzlichen Überlegungen zum genannten Themenbereich ab. Die drei Beiträge fokussieren dabei unterschiedliche Inhaltsbereiche und beziehen sich auf

den Grundschulunterricht, auf das Grundschulstudium und auf verschiedene pädagogische Handlungsfelder. So werden Konzeptionen entwickelt, die im Rahmen schulischer Reflexion Teilhabe als sozial-ethisches Lern- und Reflexionsfeld definieren, den Zusammenhang von Subjektivität und Reflexivität mit den sich daraus ergebenden Konsequenzen herausarbeiten sowie schließlich eine ethnomethodologische Perspektive auf die Erforschung von Reflexion und Reflexivität einnehmen und pädagogische Praktiken in unterschiedlichen Handlungsfeldern identifizieren.

Die gemeinsam gestaltete Tagung der DGfE-Sektion *Schulpädagogik* hat auch im digitalen Format vielfältige und intensive Diskussionen sowie Diskurse zum Thema anregen oder fortführen können: intra- und interdisziplinäre, kritische und konsensuelle, alte und neue. An dieser Stelle sei den verantwortlichen Kolleginnen und Kollegen des lokalen Organisationskomitees an der Universität Osnabrück sowie allen Beitragenden herzlich für die aktive Mitwirkung gedankt. Nur durch das Engagement Vieler wurde es möglich, dieses so bedeutsame Thema *Reflexion und Reflexivität* perspektiv- und aspektreich aufs Neue in unserer Fachcommunity zu verankern. Wir hoffen, dass der vorliegende Tagungsband seinen Beitrag dazu leistet, dass dieser Impuls lebendig und nachhaltig bleibt.¹

4 Bericht über die Tagung für Wissenschaftler:innen in der Qualifikationsphase

Auch wenn die Kommissionstagung im Jahr 2020 verschoben wurde, hat die Tagung für Wissenschaftler:innen in der Qualifikationsphase der Kommission zum ersten Mal online stattgefunden, um den Teilnehmenden trotz der pandemischen Bedingungen die Möglichkeit zu geben, ihre Forschungsprojekte zu diskutieren und mit anderen Wissenschaftler:innen in den Austausch zu treten. Die Tagungen in den Jahren 2020 und 2021 wurden von Prof.in Dr. Eva Gläser und Julia Poschmann konzipiert und in Zusammenarbeit mit der *AG Primarschulforschende in der Qualifikationsphase (PriQua)* umgesetzt.

Prof.in Dr. Michaela Vogt (*Universität Bielefeld, Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Theorie und Geschichte der Inklusiven Pädagogik*) eröffnete die Tagung 2020 mit einem Vortrag zum ‚Wissenschaftlichen Publizieren in der Erziehungswissenschaft‘, welcher das Format der *Round Tables* mit einem Vortrag von Prof. Dr. Thilo Kleickmann (*Christian-Albrechts-Universität zu Kiel*,

1 Wir möchten uns an dieser Stelle bei den studentischen Hilfskräften Lea Bollen, Lena Jendick, Coline Ploth und Lena Schwede (Universität Osnabrück, Fachgebiet Sachunterricht) bedanken, die uns in den letzten Monaten bei der Herausgabe dieses Jahrbuches engagiert unterstützten.

Professur für Schulpädagogik) zur ‚Mehrebenenanalyse‘ rahmte. Fragestellungen, aktuelle Herausforderungen und Ergebnisse ihrer Qualifikationsarbeiten konnten die Wissenschaftler:innen in der Qualifikationsphase unter inhaltlichen und methodischen Gesichtspunkten mit den *Critical Friends* sowie den anderen Teilnehmenden im Rahmen der *Round Tables* in Kleingruppen diskutieren. Dieses Format bildete den Schwerpunkt der Tagung.

Das Programm im Jahr 2021 sah zwei Vorträge vor. Prof. Dr. Dominik Krinninger und Dr. Kaja Kesselhut (*beide Universität Osnabrück, Pädagogische Kindheits- und Familienforschung*) eröffneten die Tagung mit einem Vortrag zur *Erziehungswissenschaftlichen Ethnografie* und erläuterten deren Grundzüge. Dr. Beatrice Rupprecht und Dr. Katrin Lattner (*beide Universität Leipzig, Schulpädagogik des Primarbereichs; Pädagogik der frühen Kindheit*) thematisierten in ihrem Vortrag Fragen zur *Forschungsethik*.

Für das Abendprogramm wurde ein neues Format implementiert, bei dem Prof. Dr. Robert Baar (*Universität Bremen, Professur für Elementar- und Grundschulpädagogik*) und Prof.in Dr. Michaela Vogt den Teilnehmenden ihren „Weg in die Professur“ beschrieben und einen Austausch über und spannende Sichten auf verschiedene Karrierewege ermöglichten.

Durch die digitale Umsetzung konnten die Vernetzung sowie der interdisziplinäre Dialog von Wissenschaftler:innen in der Qualifikationsphase im Bereich der Grundschulforschung auch in den Jahren 2020 und 2021 fortgesetzt und intensiviert werden.

Friederike Heinzl

Reflexion von Unterrichtsinteraktion – Formen, Befunde und Herausforderungen

Abstract

In Bezug auf die Reflexion von Unterrichtsinteraktion können die alltäglichen gedanklichen Betrachtungen des eigenen Unterrichts durch Lehrpersonen, eingeforderte Retrospektiven im Kontext der Lehrer:innenbildung und wissenschaftliche Analysen von protokolliertem Unterricht unterschieden werden. Immer spielt eine zentrale Rolle, welche Konzepte von Unterricht und welche Vorstellung von Ziel, Ablauf, Qualität oder Struktur den Bezugsrahmen der Reflexionen bilden. Im Beitrag werden Vorstellungen von Unterricht mit Formen der Reflexion von Unterrichtsinteraktion und Konstruktionen der Bedeutung von Reflexivität in Beziehung gesetzt und es wird auf empirische Befunde über Ziele, Gegenstände, Praktiken und Erträge der Reflexion von Unterrichtsinteraktion eingegangen.

Schlüsselwörter

Unterrichtsinteraktion, Reflexionskonzepte, Reflexionsansätze, Reflexionspraxis

1 Reflexion von Unterrichtsinteraktion – Begriffsbestimmung

Als Reflexion von Unterrichtsinteraktion wird im Folgenden das Nachsinnen über Unterrichtshandeln verstanden. Bei der *Reflexion als mentaler Prozess* werden Erfahrungen, Probleme oder Einsichten strukturiert oder restrukturiert. Kenntnisse, Erfahrungen und Überzeugungen werden mit dem Denken über und dem Handeln im Unterricht in Beziehung gesetzt (vgl. Korthagen 1999, 193). Bei der *Reflexion als Handlung* werden diskursive Anforderungen erfüllt wie z. B. sich positionieren, begründen, argumentieren, analysieren, variieren, bewerten oder der Umgang mit Rückmeldungen. Immer fließen in die Reflexion von Unterrichtsinteraktion Annahmen, Wissen und Deutungen von gelungenem Unterricht ein, wobei für den Reflexionsgegenstand *Unterricht* charakteristisch ist, dass alle, die über Unterrichtsinteraktion nachdenken, über eigene biografische Erfahrungen mit Unterricht verfügen. Die Reflexion kann sich auf die eigene Praxis beziehen, aber auch auf die Beobachtung von fremdem Unterricht. Sie kann vor, während und nach dem Unterricht stattfinden. Die Fähigkeit zur Reflexion während des eigenen Handelns gilt als Ideal des reflexiven Unterrichtens (vgl. Herzog 1995,

265) und eine reflexive Haltung gilt als Ausdruck professionellen Handelns (vgl. Häcker 2017, 23).

Unterrichtsinteraktion kann bestimmt werden als das wechselseitig aufeinander bezogene Handeln der Akteur:innen im Unterricht (Lehrpersonen, Schüler:innen und Peers), das durch eine spezifische Interaktionsordnung gekennzeichnet ist. Praktiken der Strukturierung (zur Planung, Steuerung und Klassenführung), Praktiken der Interaktionsorganisation (mit Partizipationsstrukturen, Gestaltung sozialer Beziehungen oder Herstellung eines Arbeitskonsens) und Praktiken der Aufgabenbearbeitung (Umgang mit Materialien, Fachlichkeit oder kognitive Aktivierung) spielen beim Vollzug von Unterricht eine zentrale Rolle (vgl. Breidenstein & Tyagunova 2020, 214f.).¹

2 Ziele, Instrumente und Adressat:innen der Unterrichtsreflexion

Im Bereich der Qualitätsentwicklung von Unterricht, in der Lehrer:innenbildung und auch in der Forschung wird das Ziel der Reflexion von Unterrichtsinteraktion verfolgt. Um es zu erreichen, wurden neue Instrumente entwickelt und bestehende Methoden angepasst. Unterschiedliche Adressat:innengruppen sind zur Reflexion von Unterrichtsinteraktion aufgerufen.

Tab. 1: Ziele, Instrumente und Adressat:innen der Unterrichtsreflexion

Ziele	Instrumente/Methoden	Adressat:innen
Qualitätsentwicklung durch kriteriengeleitete Reflexion von Unterricht, angestoßen durch KMK und Qualitätsagenturen der Länder	Fragebögen zur Unterrichtsdiagnostik	Lehrpersonen, Kollegen, Schulleitung, Schüler:innen, Erziehungsberechtigte, Schulaufsicht, schulexterne Evaluator:innen
Reflexion von Unterricht zur Professionalisierung in der Lehrer:innenbildung	Unterrichtsnachbesprechung, videobasierte Lehrer:innenbildung, kollegiale Besprechungs- und praxisreflexive Beratungsformate	Studierende des Lehramts, Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst, Lehrkräfte in der Fortbildung und partizipativen Schulentwicklung
Reflexion bzw. Analyse von Unterricht in der Forschung	standardisierte Beobachtung, teilnehmende Beobachtung oder videobasierte Beobachtung von Unterrichtsinteraktion	Wissenschaftler:innen, Wissenschaftliche Netzwerke, Wissenschaftstransfer

1 Ich danke Thomas H. Häcker und Tobias Leonhard für den Austausch und die anregenden Diskussionen zum Thema „Reflexivität in Unterricht und Lehrer:innenbildung“ in der langen Zeit vor der Jahrestagung der DGfE-Sektion Schulpädagogik in Osnabrück.

2.1 Zur Qualitätsentwicklung durch kriteriengeleitete Reflexion

Die *Qualitätsentwicklung des Unterrichts durch Stärkung diagnostischer Kompetenzen* von Lehrkräften in Bezug auf Unterrichtsprozesse wurde durch das von 2009 bis 2011 laufende KMK-Projekt UDiKom (Unterricht, Diagnose, Kompetenz) vorangetrieben. Im Rahmen dieses Projekts wurde das, an Lehrpersonen, Lehrer:innenbildung und Schulaufsicht gerichtete, Programm EMU (Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik) entwickelt. Als zentrales Ziel von EMU wird die kriterienorientierte Reflexion von Unterricht genannt (vgl. Helmke u. a. 2018) unter Bezugnahme auf das Leitbild des „reflective practitioner“ (Schön 1983).

Inzwischen wurden, auf beinahe allen Homepages der Qualitätsagenturen in den Bundesländern, Erhebungsinstrumente zur kriterienorientierten Reflexion des Unterrichts, häufig in Anlehnung an das Programm EMU, zur Verfügung gestellt.² Lediglich in Sachsen-Anhalt waren solche Fragebögen nicht zu finden. Insgesamt herrscht bei der Analyse der Homepages der Qualitätsagenturen der Eindruck vor, dass sich die Idee der Unterrichtsreflexion durchgesetzt hat, was an drei Beispielen kurz belegt werden soll.

So werden von der Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW) Fragebögen für die schulinternen Evaluationen, zur Unterrichtsbeobachtung, für Unterrichtsbesuche und gegenseitige Hospitationen zur Verfügung gestellt. Der Unterrichtsbeobachtungsbogen (UBB) umfasst Items wie z. B. Transparenz und Klarheit, Schüler:innenorientierung, Problemorientierung, Umgang mit Sprache, Zeit, Lernumgebung, Unterrichtsklima, Differenzierung und Sozialformen. Angeboten wird auch die Feedback-App Edkimo. Auf der Homepage wird geworben, dass Edkimo als Feedback-Instrument „*Rückmeldungen* von Schülerinnen und Schülern zu Ihrem Unterricht *in Echtzeit* ermöglicht“ [Hervorhebung im Original] und sich insbesondere für Befragungen zu einzelnen Unterrichtsstunden eignet.

Auch die hessische Lehrkräfteakademie stellt Fragebögen zur Unterrichtsqualität und zum Klassenklima mit Auswertungshilfen zur Verfügung. Das Feedback von Schüler:innen steht im Vordergrund, bezogen auf die allgemeine (fachunspezifische) Unterrichtsqualität, fachspezifische Aspekte der Unterrichtsqualität (Mathematik und Deutsch) oder das Klassenklima. Zudem wurde ein Befragungsportal eingerichtet, das Lehrkräften anbietet, Onlinebefragungen selbst zu gestalten und durchzuführen.

Das niedersächsische Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) bietet das Evaluationssystem EvaSys an, eine Software für automatisierte Befragungsprozesse. Die zur Verfügung gestellten Musterfragebögen richten sich an Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte und Schüler:innen der Primar- und der Sekun-

² Für die Unterstützung bei der Analyse der Homepages danke ich Selime Miftari.

darstufe. Der Lehrer:innenfragebogen dient der Selbstevaluation und bezieht sich in Bezug auf den Unterricht auf Aspekte der Kompetenzorientierung, der Strukturierung, des Lernklimas und der Umsetzung von Individualisierung.

Mit dem Ziel der Qualitätsentwicklung werden den Lehrkräften Befragungsportale, Befragungspools, Software für automatisierte Befragungsprozesse und Unterrichtsfeedback per App zur Verfügung gestellt, um Daten zum eigenen Unterricht einzuholen. Dieses Unterrichtsfeedback (vgl. Altrichter u. a. 2016) soll dann als Rückmeldung zum eigenen Handeln interpretiert werden und seine Reflexion initiieren. Die Betrachtung der Erhebungsinstrumente zeigt, dass die Basisdimensionen guten Unterrichts (kognitive Aktivierung, Classroom Management und soziale Unterstützung) hohe Geltungskraft erlangt haben.

Die Idee, Unterrichtsentwicklung durch Datenfeedback zu stimulieren, zielt auf die Steigerung der Unterrichtsqualität der einzelnen Lehrperson ab. Es geht nicht – wie in den Leistungsvergleichsstudien – um Datenfeedback zu Schüler:innenleistungen, welches Anlass für Unterrichtsentwicklung werden soll, sondern um Rückmeldungen zum Unterricht selbst, wobei die Rückmeldeinformationen standardisiert sind, bestimmte Vorstellungen von Unterrichtsqualität transportieren und auch zur Steuerung der Unterrichtsentwicklung beitragen sollen. Damit wurde ein Steuerungsinstrument implementiert, das auf die Mikroebene des unterrichtlichen Interagierens gerichtet ist und auf Selbstevaluation der einzelnen Lehrperson setzt. Es ergänzt Steuerungsinstrumente wie Bildungsstandards oder Schulinspektionen (vgl. Maag Merki & Emmerich 2011). Damit wird der steuerungsstrategische Paradigmenwechsel von der Input- zu einer Output- und Wettbewerbssteuerung mit dem Konzept der Selbststeuerung verbunden und um eine Standardisierung der Verhaltenserwartungen ergänzt. Noch wenig wird über die Nutzung der Erhebungsinstrumente zur Unterrichtsdiagnose in der Schulpraxis gewusst und insbesondere darüber, wie die Akteur:innen auf das Feedback reagieren bzw. welche Art von Reflexionsprozessen dadurch in Gang gesetzt werden.

2.2 Reflexion von Unterrichtsinteraktion in der Lehrer:innenbildung

In der *Lehrer:innenbildung* haben das intensive Bemühen um die Förderung einer reflexiven Haltung und der Anspruch der Reflexionssteigerung vielfältige Instrumente und Methoden hervorgebracht. Im Rahmen der von Bund und Ländern seit 2015 geförderten Qualitätsinitiative Lehrerbildung wurden diese Bemühungen weiter intensiviert. Dabei wird mit unterschiedlichen Konzepten gearbeitet, insbesondere mit dem professionstheoretischen Ansatz der reflexiven Haltung und der fähigkeitsorientierten Vorstellung der Reflexionskompetenz. Auch der Ansatz der Meta-Reflexivität (vgl. Cramer 2020) wird diskutiert, welcher beansprucht, unterschiedliche professionstheoretische Ansätze zusammenzuführen.

Es sind mehrere Instrumente entstanden, die für die Reflexion von Unterrichtsinteraktion herangezogen werden. Dazu zählen Unterrichtsnachbesprechungen,

die vorwiegend in der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung, teilweise aber auch in Praxisphasen an Universitäten eingesetzt werden. Hinzukommen insbesondere Kasuistik, videobasierte Lehrer:innenbildung, kollegiale Besprechungs- und praxisreflexive Beratungsformate. Grundsätzlich ist mit der Unterrichtsnachbesprechung in Praxisphasen des Studiums, im Vorbereitungsdienst oder nach Unterrichtshospitationen eine andere Form der Reflexion gefordert als z. B. bei der kasuistischen Analyse einer authentischen Unterrichtssequenz, beim videobasierten Lernen mit Unterrichtsvideos oder in praxisreflexiven Beratungsformaten, wie kollegialen Fallbesprechungen von Unterrichtssituationen oder kollegialen Unterrichtshospitationen. Es werden auch unterschiedliche Ziele verfolgt: Bei der *Unterrichtsnachbesprechung* mit dem Ziel der Reflexion und Weiterentwicklung des eigenen Handelns steht meist die Realisierung der Unterrichtsplanung und der Unterrichtsziele im Vordergrund. Unterrichtsnachbesprechungen verlaufen oft im Modus der Bewertung.

Beim *videobasierten Lernen* geht es vorrangig um die Veranschaulichung von Unterrichtsqualitätsmerkmalen oder die Modellierung von Unterrichtsmustern. Die Reflexion richtet sich auf die Lernwirksamkeit von Unterricht, auf das Erkennen lernrelevanter Situationen im Unterrichtsgeschehen, aber auch auf die problemerschließende Reflexion bzw. Analyse der Unterrichtsinteraktion durch Bezugnahme auf theoretisches Wissen. Inzwischen steht sogar ein Meta-Videoportal zur Verfügung, das eine übergreifende Suche nach Unterrichtsvideos bestehender Unterrichtsvideoportale für die Lehrer:innenbildung erlaubt.³

Die *forschungsorientierte Kasuistik* wiederum zielt auf die problemerschließende Rekonstruktion von beobachteten, beschriebenen und transkribierten Unterrichtssequenzen oder Unterrichtsstunden ab. Hier richten sich die Reflexionsbemühungen auf Strukturen, Routinen und Praktiken der komplexen Unterrichtsinteraktion.⁴

Hinzukommen *praxisreflexive Beratungsformate* von Unterricht. Kollegiale Unterrichtshospitation mit anschließendem Feedback oder kollegiale Fallberatungen gelten in der Schul- und Unterrichtsentwicklung als wirksame Methoden, um den eigenen Unterricht zu reflektieren und zur Professionalisierung der Lehrkräfte beizutragen. Als weitere Methode professioneller Begleitung zur Reflexion beruflicher Erfahrungen, u. a. im Unterricht, gilt *Supervision*, eine Form der externen Beratung mit dem Fokus auf Selbstreflexion.

Für alle diese Instrumente und Methoden der Betrachtung von Unterricht in der Lehrer:innenbildung ist die Förderung der Reflexion der Unterrichtsinteraktion zentral. Dabei unterscheiden sich die Ansätze allerdings in Bezug auf ihre prak-

³ <https://unterrichtsvideos.net/metaportal/>

⁴ Es sind verschiedene Fallarchive entstanden, die Unterrichtssequenzen oder Unterrichtsstunden dokumentieren, wie z. B. das Online-Fallarchiv an der Universität Kassel (<http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/>).

tischen Referenzrahmen, also in welcher Phase der Lehrer:innenbildung sie zum Einsatz kommen, und in ihrem theoretischen Referenzrahmen: ob eher pädagogisch-psychologische oder eher didaktische Modellierungen von Unterricht maßgebend sind oder ob soziologische bzw. sozialtheoretische Beschreibungen von Unterricht die Reflexionen leiten sollen.

2.3 Reflexion von Unterrichtsinteraktion in der Forschung

Die systematische Beobachtung, Beschreibung und Analyse der Unterrichtsinteraktion sind in den letzten Jahrzehnten zunehmend ins Zentrum der Unterrichtsforschung gerückt. Während beim standardisierten Vorgehen geschulte Personen zur Beobachtung der Unterrichtsinteraktion eingesetzt und Beobachtungen in Merkmalskatalogen geordnet werden, werden bei der teilnehmenden Beobachtung die im Feld gewonnenen Daten zu Protokollen ausgearbeitet, die durch offenes Codieren, Rekonstruktion von Interaktionsverläufen, Fallanalysen und Ausarbeiten von Schlüsselthemen erschlossen werden.

Standardisierte und teilnehmende Beobachtung von Unterricht wurden ergänzt durch Audio- und Videoaufzeichnungen mit der Absicht, der Komplexität von Unterricht besser gerecht zu werden. Immer häufiger werden Videos genutzt, um Daten über Unterricht zu generieren. Die quantitative Analyse richtet sich dann auf Zusammenhänge zwischen Schüler:innenmerkmalen (z. B. Lernvoraussetzungen oder Lernergebnisse) und Lehrer:innenmerkmalen (z. B. Wissen oder Persönlichkeitsmerkmale) oder auf die Entwicklung und Anwendung von Kategoriensystemen zu Basisdimensionen der Unterrichtsqualität. In der qualitativen Forschung wird durch die Nutzung von Videos mit zunehmend ausdifferenzierteren Transkripten des Unterrichtsgeschehens gearbeitet. Hier besteht das Ziel darin, die strukturelle Ordnung von Interaktionszusammenhängen oder die Bedeutung konstituierender Praktiken durch die Rekonstruktion der Sequenzialität von Unterricht qualitativ zu analysieren.⁵

In der Forschung zur Unterrichtsinteraktion wird begrifflich häufig nicht *Reflexion*, sondern *Analyse* gebraucht, um hervorzuheben, dass der Gegenstand *Unterricht* einer wissenschaftlich-systematischen Betrachtung unterzogen wird. Immer muss entschieden werden, ob *normaler*, alltäglicher Unterricht oder *idealer*, als innovativ geltender Unterricht Gegenstand der Untersuchung sein soll. Die Begriffe *Analyse* und *Reflexion* werden in der Forschung aber nicht scharf getrennt. Zu einer Diskussion der Ergebnisse einer empirischen Studie gehört selbstverständlich die Reflexion ihrer Limitationen. In der qualitativen Forschung ist Reflexion sogar impliziter Bestandteil des Forschungsprozesses. Qualitative Forschung ist als ein reflexiver Prozess zwischen Datenerhebung, Auswertung, Theorieentwicklung

5 Insgesamt fällt im Wissenschaftsbetrieb die eher geringe Wahrnehmung sinnverstehender Befunde der qualitativen Unterrichtsforschung durch die quantitativ ausgerichtete Unterrichtsqualitätsforschung auf (vgl. Proske & Rabenstein 2018, 12).

und der Erhebung weiterer Daten konzipiert. Reflexion bedeutet hier auch, sich der Unterrichtspraxis mit einer zunehmend distanzierten Haltung zuzuwenden.

3 Einflussreiche Konzepte von Unterricht und Schwerpunkte der Reflexion

Die systematische Analyse und Beschreibung der Interaktionsprozesse erfolgten mit unterschiedlichen Vorstellungen über die Beschaffenheit des Phänomens *Unterricht*, worauf nun genauer eingegangen wird. Dazu werden – leicht vergrößert – drei Konzepte von Unterricht unterschieden, die mit verschiedenen Schwerpunkten der Reflexion einhergehen.

Tab. 2: Bestimmungen von Unterricht mit Schwerpunkten der Reflexion

Was ist Unterricht?	Schwerpunkte der Reflexion
Didaktisch geplante Sequenzen des Lehrens und Lernens in der Institution Schule (vgl. Heimann u. a. 1965; Klafki 1963 & 1996; Jank & Meyer 2002; Kiper & Mischke 2009; Wiater 2020)	Reflexion mit dem Ziel, Passung zwischen Planung und Realisation zu erreichen
Qualitativ hochwertiges Angebot von Lehrpersonen, das auf Seiten der Schüler:innen in geeigneter Weise genutzt werden kann, um Lernergebnisse zu erzielen (vgl. Fend 1981; Helmke 2012; Klieme 2018; Lipowsky 2020)	Steigerung der Unterrichtsqualität durch Beobachter:innenschulung und Training
Komplexe soziale Interaktion und sozio-materielles Arrangement in der Schule (vgl. Mehan 1979; Doyle 1986; Lüders 2003; Breidenstein 2006; Gruschka 2009; Wenzl 2014; Thiel 2016; Proske & Rabenstein 2018; Bennewitz 2021)	Analyse der Kommunikationsform Unterricht, der Interaktionsordnung, des Unterrichtsvollzugs und der Unterrichtspraktiken

Eine verbreitete Vorstellung beinhaltet, es handele sich bei Unterricht um didaktisch geplante Sequenzen des Lehrens und Lernens in der Institution Schule (vgl. Arnold 2009, 15). Der Planungsprozess orientiere sich an didaktischen Konzepten, in denen das Unterrichtsgeschehen und dessen Einflussfaktoren modelliert werden. So wird Unterricht in seiner Struktur, seinen Intentionen, seinem sequenziellen Ablauf (zeitlich, inhaltlich und methodisch) und als Beziehungsgefüge entworfen. Didaktische Modelle unterscheiden sich durch ihre Vorstellungen über den Zusammenhang von Unterrichtszielen, -inhalten und -methoden. Während

die *bildungstheoretische Didaktik* (vgl. Klafki 1963 & 1996) die Auswahl der Bildungsinhalte und die Zielorientierung des Unterrichts ins Zentrum der Planungsaktivitäten stellt, hebt die *lerntheoretische Didaktik* (vgl. Heimann u. a. 1965) die Wechselwirkung von Ziel-, Inhalts-, Methoden- und Medienentscheidungen hervor. In *kognitionspsychologisch orientierten didaktischen Konzepten* (vgl. Aebli 1983) steht die aktive problemlösende Auseinandersetzung im Zentrum der Planung.⁶ Bemühungen um Reflexion des Unterrichtsgeschehens richten sich bei dieser didaktisch orientierten Vorstellung von Unterricht auf die Passung von Planung und Umsetzung. Forschungsbefunde zur Unterrichtsreflexion hinsichtlich didaktischer Planung und deren Umsetzung zeigen, dass in der Einschätzung von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen ein *gut laufender* Unterricht bedeutet, dass die Schüler:innen mitmachen und die Lehrperson mit der gegebenen Zeit in Bezug auf den Stoff auskommt (vgl. Seel 1997, 269).

Das *Angebot-Nutzungs-Modell* (von Fend entworfen und von Helmke weiterentwickelt) hat möglicherweise wegen seines Abstraktionsgrades und seines transaktionalen Ansatzes als Rahmenmodell von Unterricht hohe Bedeutung erlangen können. Eine Sensibilisierung von Lehrpersonen für empirisch abgesicherte Einflüsse in der Unterrichtsinteraktion soll erreicht werden. Das *Angebot-Nutzungs-Modell* liefert Variablen zur Erklärung des Lernerfolgs von Schüler:innen und gibt Hinweise, wie ihr Lernerfolg erhöht werden kann. Angenommen wird, dass die Wirksamkeit unterrichtlicher Angebote auch davon abhängt, wie Schüler:innen den Unterricht wahrnehmen und interpretieren. Damit setzt sich in Deutschland ein integratives systemisches Modell durch, das aus der Lehr-Lernforschung stammt (vgl. Lipowsky 2020). Die von Helmke zentral gesetzte Qualität von Lerngelegenheiten wurde durch die Unterrichtsqualitätsforschung weiter ausdifferenziert und Basisdimensionen eines erfolgreichen Unterrichts wurden ausgearbeitet (vgl. Klieme u. a. 2006; Klieme 2018). Das Nachdenken über Unterricht richtet sich in diesem Konzept auf effektive Klassenführung, kognitive Aktivierung und konstruktive Lernunterstützung. Hervorgehoben wird, dass die Reflexion des Unterrichtsgeschehens weniger auf Merkmale der sogenannten Sicht- und Oberflächenstruktur des Unterrichts zu fokussieren sei, sondern (viel) mehr Merkmale der Tiefenstruktur der Unterrichtsinteraktion wie z. B. Anregungsgehalt von Fragen, Beschaffenheit von Feedback, Kohärenz des Unterrichtsverlaufs oder Umgang mit Arbeitstechniken Beachtung finden sollten (vgl. Lipowsky 2020, 103f.). Dazu werden Beobachter:innenschulungen und Trainings durchgeführt.

Eine dritte Vorstellung von *Unterricht* besteht darin, diesen *als soziale Praxis und komplexe soziale Interaktion* in der Schule zu verstehen (vgl. Mehan 1979; Thiel 2016). Interaktion in der Schule ist demnach durch spezifische Anforderungen an

6 Weitere didaktische Konzepte hatten Einfluss auf die Planung des Unterrichts, wie z. B. der lernzielorientierte Unterricht, der handlungsorientierte Unterricht oder der kompetenzorientierte Unterricht.

die Kommunikation im Unterricht, eine besondere Interaktionsordnung, gekennzeichnet. Dabei können sprachtheoretisch, praxistheoretisch, systemtheoretisch fundierte und wissenssoziologisch ausgerichtete Zugänge zum Gegenstand des Unterrichts unterschieden werden (vgl. Prose u. a. 2021). Die Beobachtung von Unterricht folgt hier keinen Optimierungs- und Steuererwartungen. Vielmehr stehen hier im Zentrum der Reflexion die kritische Analyse des Unterrichtsdiskurses oder des Unterrichtsvollzugs, von Konstitutionsbedingungen des Unterrichts, Unterrichtsstrukturen und Unterrichtspraktiken. Dabei geht es sowohl um die Reflexion von Widersprüchen und Herausforderungen im Alltag des Unterrichts als auch um das Auseinanderfallen von Interaktionsvollzug einerseits und fachlichem Bildungsanspruch andererseits bzw. um die Frage einer sozial angemessenen und sachlich weiterführenden Reaktion im Interaktionsprozess bei der Arbeit am fachlichen Gegenstand. Während sich die qualitative Analyse der Unterrichtsinteraktion zunächst vorrangig auf das sprachliche Handeln bezog, geraten inzwischen zunehmend mehr auch die Materialität des Unterrichts, Raumkonstellationen und körperliche Inszenierungsformen in den Blick (vgl. Bennewitz 2021; Breidenstein 2021).

4 Empirische Befunde zur Reflexion von Unterrichtsinteraktionen

In Anlehnung an die Unterscheidung von Klemplin (2019) werden bei der folgenden Darstellung ausgewählter Forschungsergebnisse 1. individuell-monologische Ansätze, 2. visualisierende und dokumentierende Ansätze, 3. kollegial-dialogische Ansätze und 4. experimentelle Ansätze unterschieden.

4.1 Individuell-monologische Ansätze (Portfolio und Stimulatet Recall mit Reflexionsbogen)

Dem *Portfolio* wird in der Lehrer:innenbildung großes Potenzial zur Förderung von Reflexivität zugeschrieben, wobei Portfolioarbeit auf die allgemeine professionelle Entwicklung und Selbststeuerung gerichtet ist, nicht allein auf die Reflexion des unterrichtlichen Handelns. Untersuchungen von Portfolios zeigen, dass deskriptive Reflexionen überwiegen. In vielen Studien wird eine geringe Reflexionstiefe konstatiert. Im Lehramtsstudium werde die Entfaltung tieferer reflexiver Potenziale durch die Kopplung mit Leistungsbewertung behindert (vgl. z. B. Häcker 2007; Gläser-Zikuda 2010; Leonhard 2013; Hofmann u. a. 2016; Feder & Cramer 2019).

Studien zu *Stimulated Recall* ergeben, dass es bei der Unterrichtsreflexion an Aussagen zu Didaktik und Inhalten mangelt. Meist werden verallgemeinernde Begründungen vorgenommen. Handlungsalternativen werden nur selten formuliert. Lehrpersonen reflektieren ihren Unterricht meist erläuternd und ordnen

die Handlungen ihres wissenschaftlichen Alltags eher narrativ (vgl. Wyss 2013; Messmer 2015).

Während die individuelle und monologische Reflexion im Portfolio schriftlich verfasst wird, erfolgt Stimulated Recall im Modus der Mündlichkeit. Forschungsbefunde zu monologisierenden Ansätzen der Reflexion von Unterricht verweisen insgesamt auf eine beschreibende und erzählende, weniger auf eine kritische, abwägende, bewertende oder auch bewusstwerdende Praxis der Reflexion über Unterricht.

4.2 Visualisierende und dokumentierende Ansätze (Videostimulierte Unterrichtsreflexionen und rekonstruktive Kasuistik)

Der Einsatz von Videos zur Reflexion von Unterricht hat in den letzten Jahren großen Zuspruch erfahren (vgl. Krammer u. a. 2016; Krammer 2020). Videos werden zur Illustration, zur Kompetenzentwicklung oder in der rekonstruktiven Kasuistik eingesetzt (vgl. Syring 2021). Nachgewiesen wurde, dass *Lernen mit Video* die Fähigkeit fördert, bedeutsame Interaktionssituationen im Unterricht zu erkennen (vgl. Sherin & van Es 2009; Alles u. a. 2018) und mit Bezug auf theoretisches Wissen zu interpretieren (vgl. Stürmer u. a. 2013). Umfassende Reviews finden positive Wirkungen auf die Lernmotivation, die selektive Aufmerksamkeit und das wissensbasierte Denken (vgl. Gaudin & Chaliès 2015; Hamel & Viau-Guay 2019). Die Entwicklung von Handlungsalternativen zum beobachteten Unterricht wird durch das Lernen mit Videos gefördert (vgl. Kücholl & Lazarides 2021). Probleme wurden ausgemacht, wenn die Analyse der Tiefenstruktur des Unterrichts das Ziel war (vgl. Krammer 2020). Zur Frage, ob ein eher problemorientiertes oder ein eher instruktionales Vorgehen beim Einsatz des Lernens mit Video sinnvoller ist, gibt es keine klare Befundlage (vgl. Syring 2021).

Die *rekonstruktive Kasuistik* zeichnet sich durch ein problemerschließendes, analytisch-sinnverstehendes Vorgehen aus und zielt auf einen forschenden Zugang zur Unterrichtspraxis ab. Dabei wird meist mit Texten (Transkripte, Beobachtungsprotokolle oder Dokumente aus dem Unterricht) gearbeitet. Rekonstruktive Kasuistik wurde bislang nahezu ausschließlich in qualitativen Forschungsdesigns untersucht mit Interesse an der sozialen Praxis und den Produkten der Fallarbeit (vgl. Schmidt & Wittek 2021). Es gibt Hinweise darauf, dass rekonstruktive Fallarbeit zu einer „Schulung des Verstehens“ (Heinzel 2006) beiträgt und Irritationen bei der Zuwendung zur Praxis auszulösen vermag (vgl. Kabel u. a. 2020). Allerdings stellt sich seitens der Lehramtsstudierenden eine Überlagerung der sinnverstehenden Arbeit am Fall durch eine distanziert-routinisierte Aufgaben- und Ergebnisorientierung ein (vgl. Heinzel & Krasemann 2019). Im Vollzug der Fallarbeit kommt es, im Gegensatz zu den Zielen des Modells, zur Ausrichtung an der alltäglichen Unterrichtspraxis (vgl. Kunze 2020; Heinzel 2021). Rekonstruktive Kasuistik erscheint – so legen es die Beobachtungen nahe – als

„unerreichbares Ideal universitärer Lehre“ (Schmidt & Wittek 2021). Die Befunde zur variantenreichen Umsetzung visualisierender und dokumentierender Ansätze belegen, dass die angestrebten Ziele der Reflexion nur bedingt erreicht werden. Dies gilt sowohl für die Aufgabe, die Tiefenstrukturen des Unterrichts zum Gegenstand der Reflexion werden zu lassen, wie auch für die Absicht, einen reflexiven Lehrer:innenhabitus zu professionalisieren.

4.3 Kollegial beratende Ansätze (Unterrichtsnachbesprechungen und kollegiale Beratungsformate)

In ihren Inhalts- und Gesprächsanalysen von *Unterrichtsnachbesprechungen* (Mentor:in und Student:in) zeigt Führer (2020, 313), dass Unterricht nur selten zum Thema der Reflexion wird. Meist gehe es um Anforderungen an die Lehrperson, um ihr Planungshandeln, ihre Organisationsaktivitäten, Materialgestaltung oder Medienwahl. Als Ausgangspunkt für anspruchsvollere Reflexionsprozesse wurden problematische Situationen und unterrichtsbezogene Phänomene ausgemacht (vgl. ebd., 316). Die Unterrichtsnachbesprechung scheint dazu aufzurufen, sich als reflexionswillig zu inszenieren und die Fähigkeit zur Reflexion in feldspezifischen Reflexionspraktiken zu demonstrieren. Für das kritische Nachdenken über den eigenen Unterricht ist auch die Kopplung von Beurteilung und Beratung in der Unterrichtsnachbesprechung hinderlich (vgl. Rosenbusch 1994; Denner 2000; Schnebel 2009; Sauer & Lunkenbein 2013).

Das Ziel *kollegialer Beratungsformate* besteht darin, Praxisprobleme gemeinsam zu besprechen sowie Reflexions- und Veränderungsprozesse niedrigschwellig einzuleiten. Mittlerweile existieren diverse Modelle zur kollegialen Beratung wie z. B. kollegiale Unterrichtshospitation, kollegiale Fallberatung, Peer-Coaching oder professionelle Lerngemeinschaften (vgl. Schley & Schley 2010; Tietze 2010).

Darstellungen zur Umsetzung kollegial beratender Ansätze betonen, dass Multiperspektivität hergestellt werden kann (vgl. Bennewitz & Grabosch 2017). Beobachtet wird aber auch, dass es oftmals bei der Exploration des Problems, dem Austausch von Perspektiven und dem Geben von Hilfestellungen bleibt. Prozesse der Vergemeinschaftung und der kollegialen (Selbst-)Vergewisserung laufen der kritischen Analyse von Unterrichtssituationen zuwider (vgl. Kunze 2014; Sirtl 2021). Eine Weiterentwicklung kollegialer Beratungsformate, mit dem Ziel, professionelle Lerngemeinschaften zu bilden, wird im Kontext der Unterrichtsqualitätsforschung diskutiert (vgl. Lipowsky u. a. 2020). Die Diskrepanz zwischen den Ansprüchen kollegial beratender Ansätze und den Teilnehmer:innen-Praktiken kollegialer Unterrichtsreflexion führt zum Nachdenken über eine stärkere Lenkung und Strukturierung der Aktivitäten.

4.4 Experimentelle Ansätze

(z. B. Microteaching in Lehr-Lern-Laboren)

Beim *Microteaching* werden kurze Unterrichtssequenzen mit kleinen Gruppen von Schüler:innen geplant und umgesetzt, um Komplexität zu reduzieren und hochwertige fachliche Unterrichtssettings zu realisieren. Durch empirische Forschung konnte nachgewiesen werden, dass Microteaching Unterrichtsinteraktionen fördert und die Reflexionsfähigkeit verbessert (vgl. Metcalf u. a. 1996; Klinzing 2002; Kürten u. a. 2020). Allerdings wird die Bezugnahme auf fachliche Wissensbestände als nicht zufriedenstellend gewertet, weil eher handlungsbezogen argumentiert wird (vgl. Klempin 2019). Eine Studie zu den Reflexionsprozessen von Lehramtsstudierenden beim Microteaching im Fach Physik kommt zu der kritischen Einschätzung, dass sich die Studierenden als nicht verantwortlich für auftretende Probleme betrachten, sondern äußere Umstände oder das Unvermögen von Schüler:innen anführen. Zudem würden Studierende vorrangig auf der Sichtebeine des Unterrichts ihre Aktivitäten planen, durchführen und reflektieren (vgl. Smoor 2018, 268).

Die Enttäuschung über die Qualität der Reflexion zeigt sich also auch beim Microteaching, trotz fachlich hochwertig gestalteter Unterrichtssettings. Insgesamt fallen die Forschungsergebnisse zur Reflexion von Unterrichtsinteraktion ernüchternd aus. Veranlasste Reflexion erfüllt nicht die damit verbundenen Erwartungen an eine gedankliche, explorative und (selbst-)kritische Betrachtung von Unterrichtshandlungen (Häcker 2017, 27).

5 Fragen zur Reflexion von Unterrichtsinteraktion

Die abschließende Diskussion dreier Fragen ist als Beitrag zur weiteren Auseinandersetzung gedacht.

5.1 Mit welchen (beabsichtigten und unbeabsichtigten) Folgen für die Unterrichtsinteraktion werden Reflexionshandlungen jeweils angestoßen?

Reflexion von Unterrichtsinteraktion ist mit der Bestimmung verbunden, Unterricht zu verbessern und soll darüber hinaus zur Selbstreflexion und Entwicklung einer professionellen Haltung beitragen. Damit ist die Gefahr einer Vereinnahmung der menschlichen Fähigkeit zum rück- und selbstbezüglichen Denken zum Zwecke der Professionalisierung verbunden, mit der möglichen Reaktion, dass bloß ein „Jargon der Reflexivität“ berufen wird, der das Missverhältnis zwischen Wollen, Sollen und Handeln in der Unterrichtsinteraktion nur vordergründig bewältigen kann (vgl. Häcker 2017).

Auch kann die Forderung nach kognitiver Reflexion der Unterrichtsinteraktion dazu beitragen, das Unterrichtshandeln zu destabilisieren, da der konkrete Unterrichtsvollzug eine Ad-hoc-Anforderung darstellt und das hierfür nötige Routine-Wissen zum überwiegenden Teil inkorporiert, implizit und daher eher irritiert als situativ variierbar wird.

5.2 (Wie) Reflektieren Lehrpersonen während der Unterrichtsinteraktion? Wie wird dies im Unterrichtsvollzug sichtbar?

Ob es überhaupt möglich ist, während der Unterrichtsinteraktion zu reflektieren, ist umstritten. Leonhard (2020, 19) kritisiert die Ausweitung des reflexiven Zurückwendens auf die Gegenwart (in action). Erst rückblickend erscheine es möglich, eine (partielle) Einsicht in das Unterrichtsgeschehen zu erreichen.

Aus praxistheoretischer Sicht handelt es sich beim Unterricht um ein selbstläufiges und regelgeleitetes Geschehen, das eine feldspezifische Ordnung hervorbringt, an die auch unerfahrene Lehrpersonen anknüpfen, da sie über inkorporiertes Wissen zur Unterrichtsinteraktion biografisch bereits verfügen. Dies hat zur Folge, dass sie als Akteur:innen des Unterrichts ihr Handeln variieren, also auf unterschiedliche Strategien rekurrieren können. Improvisationen und Variationen, die durch Beobachtungen erfasst und empirisch perspektiviert werden können, treten auf, wenn Handlungsprobleme bearbeitet werden müssen.

5.3 Wäre es vor dem Hintergrund der unerfüllten Reflexionsansprüche nicht sinnvoller, in der Lehrer:innenbildung von „Analyse“ des Unterrichts zu sprechen?

Während eine Analyse stärker auf die systematische Beobachtung und Beschreibung der Interaktion im Unterricht gerichtet ist, beansprucht Reflexion, auch eigene Erfahrungen und Haltungen in Bildungs- und Wissensbildungsprozessen wahrzunehmen. Für Unterrichtsforschung ist nun das Besondere, dass Unterricht vor aller Analyse oder Reflexion zur biografischen Vergangenheit und daher zum persönlichen Alltagswissen der Forschenden gehört, weshalb die Grenzen von Analyse und (Selbst-)Reflexion verschwimmen können. Insgesamt gesehen sollte daher für die Entwicklung professionellen Handelns die Analyse von Unterrichtsinteraktionen klarer von der biografischen (Selbst-)Reflexion getrennt werden.

Bei beiden, Analyse und Reflexion von Unterricht, geht es um ein *tiefere* Verständnis des Unterrichtshandelns. Während der Begriff der Analyse für forschende Zugänge angemessener erscheint, sollte Reflexion vordringlich als Bestandteil von Bildungs- und Wissensbildungsprozessen eingesetzt werden. Dazu gehört auch die kritische Reflexion möglicher Begrenzungen der eigenen Forschungszugänge und -prozesse. Darüber hinaus sollte Reflexion stärker als Handlungsbegriff aufgefasst, theoretisch bestimmt und erforscht werden.

Literatur

- Aebli, H. (1983): Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Alles, M.; Seidel, T. & Gröschner, A. (2018): Toward Better Goal Clarity in Instruction: How Focus On Content, Social Exchange and Active Learning Supports Teachers in Improving Dialogic Teaching Patterns. In: *International Education Studies* 11 (1), 11-24.
- Altrichter, H.; Moosbrugger, R. & Zuber, J. (2016): Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In: H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2., überarb. u. aktual. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, 235-277.
- Arnold, K.-H. (2009): Unterricht als zentrales Konzept der didaktischen Theoriebildung und der Lehr-Lern-Forschung. In: K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.): *Handbuch Unterricht* (2., aktual. Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 15-22.
- Bennewitz, H. (2021): Unterrichten. In: J. Budde & T. Eckermann (Hrsg.): *Studienbuch pädagogische Praktiken*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 99-116.
- Bennewitz, H. & Grabosch, A. (2017): Kollegiale Fallberatung und multiprofessionelle Kooperation. In: *journal für lehrerInnenbildung* 17 (1), 49-52.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. *Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G. (2021): Interferierende Praktiken. Zum heuristischen Potenzial praxeologischer Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24 (4), 933-953.
- Breidenstein, G. & Tyagunova, T. (2020): Praxeologische und didaktische Perspektiven auf schulischen Unterricht. In: H. Kotthoff & V. Heller (Hrsg.): *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 197-219.
- Cramer, C. (2020): Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 204-214.
- Denner, L. (2000): Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulinterner Supervision und Fallbesprechung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Doyle, W. (1986): Classroom Organization and Management. In: M. C. Wittrock (Hrsg.): *Handbook of Research on Teaching* (3. Aufl.). New York: Macmillan, 392-431.
- Feder, L. & Cramer, C. (2019): Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Ein systematischer Forschungsüberblick. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22 (5), 1225-1245.
- Fend, H. (1981): *Theorie der Schule* (2., durchges. Aufl.). München: Verlag Urban & Schwarzenberg.
- Führer, F.-M. (2020): Unterrichtsnachbesprechungen in schulischen Praxisphasen. Eine empirische Untersuchung aus inhalts- und gesprächsanalytischer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS.
- Gaudin, C. & Chaliès, S. (2015): Video Viewing in Teacher Education and Professional Development: A Literature Review. In: *Educational Research Review* 16, 41-67.
- Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.) (2010): *Leerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht*. Landau: Empirische Pädagogik e.V.
- Gruschka, A. (2009): Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Häcker, T. H. (2007): Portfolio: Ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I (2., überarb. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Häcker, T. H. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 21-45.
- Hamel, C. & Viau-Guay, A. (2019): Using video to support teachers' reflective practice: A literature review. In: *Cogent Education* 6, 1-14.

- Heimann, P.; Otto, G. & Schulz, W. (1965): Unterricht. Analyse und Planung. Hannover: Schroedel.
- Heinzl, F. (2006): Lernen am schulischen Fall – wenn Unterricht zum kommunizierbaren Geschehen wird. In: P. Cloos & W. Thole (Hrsg.): Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 35-47.
- Heinzl, F. (2021): Der Fall aus der Perspektive von Schulpädagogik und Lehrer*innenbildung: Ein Ordnungsversuch. In: D. Wittke, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 41-64.
- Heinzl, F. & Krasemann, B. (2019): Fallarbeit im Praxissemester. Bewährung und Reibungslosigkeit als Richtschnur der Reflexion. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 8, 67-80.
- Helmke, A. (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Orientierungsband (4., aktual. Aufl.). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer Verlag.
- Helmke, A.; Helmke, T.; Lenske, G.; Pham, G.; Praetorius, A.-K.; Schrader, F.-W. & Ade-Thurow, M. (2018): Unterrichtsdiagnostik mit EMU. Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik. Online unter: http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Broschuere_Version_7.0.pdf (Abrufdatum: 22.05.2022).
- Herzog, W. (1995): Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 13 (3), 253-273.
- Hofmann, F.; Wolf, N.; Klafki, S.; Grassmé, I. & Gläser-Zikuda, M. (2016): Portfolios in der LehrerInnenbildung. Ein aktueller Überblick zur empirischen Befundlage. In: M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.): Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung. Münster: Waxmann Verlag, 23-39.
- Jank, W. & Meyer, H. (2002): Didaktische Modelle (14. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kabel, S.; Leser, C.; Pollmanns, M. & Kminek, H. (2020): Fallbestimmungskrisen und Formen ihrer Bearbeitung in studentischer Fallarbeit. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 168-183.
- Kiper, H. & Mischke, W. (2009): Unterrichtsplanung. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Klafki, W. (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (5., unveränd. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Klempin, C. (2019): Reflexionskompetenz von Englischlehramtsstudierenden im Lehr-Lern-Labor-Seminar. Eine Interventionsstudie zur Förderung und Messung. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
- Klieme, E. (2018): Unterrichtsqualität. In: M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann Verlag, 393-408.
- Klieme, E.; Lipowsky, F.; Rakoczy, K. & Ratzka, N. (2006): Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Pythagoras“. In: M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. Münster: Waxmann Verlag, 127-146.
- Klinzing, H. G. (2002): Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfunddreißig Jahre Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2), 194-214.
- Korthagen, F. A. J. (1999): Linking Reflection and Technical Competence: the logbook as an instrument in teacher education. In: European Journal of Teacher Education 22 (2-3), 191-207.
- Krammer, K. (2020): Videos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 691-699.
- Krammer, K.; Hugener, I.; Biaggi, S.; Frommelt, M.; Füller Auf der Maur, G. & Stürmer, K. (2016): Videos in der Ausbildung von Lehrkräften: Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung durch die Analyse von eigenen bzw. fremden Videos. In: Unterrichtswissenschaft 44 (4), 357-372.

- Kücholl, D. & Lazarides, R. (2021): Video- und protokollbasierte Reflexionen eigener praktischer Unterrichtserfahrungen im Lehramtsstudium. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24 (4), 985-1006.
- Kunze, K. (2014): Professionalisierungspotentiale und -probleme der sozialisatorischen Interaktion im Studienseminar. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 3, 44-57.
- Kunze, K. (2020): Kasuistische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 681-690.
- Kürten, R.; Greefrath G. & Hammann M. (2020): *Komplexitätsreduktion in Lehr-Lern-Laboren. Innovative Lehrformate in der Lehrerbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion*. Münster: Waxmann Verlag.
- Leonhard, T. (2013): Portfolioarbeit zwischen Reflexion und Leistungsbewertung. Empirische Befunde zur Messbarkeit von Reflexionskompetenz. In: B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker-Fischer & J. C. Störländer (Hrsg.): *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 180-192.
- Leonhard, T. (2020): Reflexion in zwei Praxen. Notwendige Differenzierungen zur Konsensformel reflexiver Lehrer_innenbildung. In: *Herausforderung Lehrer*innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion* 3 (2), 14-28.
- Lipowsky, F. (2020): *Unterricht*. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie* (3., vollst. überarb. u. aktual. Aufl.). Heidelberg: Springer Verlag, 69-118.
- Lipowsky, F.; Rzejak, D. & Bleck, V. (2020): Lehrpersonen zur gemeinsamen Reflexion über Unterricht anregen. Das Projekt POLKA. In: *Pädagogik* 72 (12), 18-23.
- Lüders, M. (2003): *Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Maag Merki, K. & Emmerich, M. (2011): Schulexterne Steuerungsinstrumente der Schulentwicklung. In: H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.): *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer*. Bd. 7. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 151-168.
- Mehan, H. (1979): *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Messmer, R. (2015): Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 16 (1), 1-20.
- Metcalf, K. K.; Ronen Hammer, M. A. & Kahlich, P. A. (1996): Alternatives to field-based experiences. The comparative effects of on-campus laboratories. In: *Teaching and Teacher Education* 12 (3), 271-283.
- Prose, M. & Rabenstein, K. (Hrsg.) (2018): *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Prose, M.; Rabenstein, K. & Meseth, W. (2021): Unterricht als Interaktionsgeschehen: Konstitution, Ordnungsbildung und Wandel. In: T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rosenbusch, H. S. (1994): *Lehrer und Schulte. Ein strukturell gestörtes Verhältnis. Berichte und organisationspädagogische Alternativen zur traditionellen Schulaufsicht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sauer, D. & Lunkenbein, M. (2013): „Klasse, da wäre ich jetzt alleine gar nicht drauf gekommen!“ Kollegiale Beratung unter Lehrkräften. In: *journal für lehrerInnenbildung* 13 (2), 26-30.
- Schley, V. & Schley, W. (2010): *Handbuch Kollegiales Teamcoaching. Systemische Beratung in Aktion*. Innsbruck, Wien & Bozen: Studien Verlag.
- Schmidt, R. & Wittek, D. (2021): Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre. Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis. In: D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.): *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 261-280.

- Schnebel, S. (2009): Unterrichtsnachbesprechung in der Lehrerbildung. In: K. Schneider, G. Schwab & M. Weingardt (Hrsg.): *Hauptschulforschung konkret. Themen – Ergebnisse – Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 134-146.
- Schön, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Seel, A. (1997): Von der Unterrichtsplanung zum konkreten Lehrerhandeln - Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Planung und Durchführung von Unterricht bei Hauptschullehrerstudentinnen. In: *Unterrichtswissenschaft* 25 (3), 257-273.
- Sherin, M. G. & van Es, E. A. (2009): Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. In: *Journal of Teacher Education* 60 (1), 20-37.
- Sirtl, K. (2021): Kollegiale Fallbesprechung als Vorbereitung auf das Arbeiten in (professionellen) Teams? – Über die Implementierung „praxisnaher“ Beratungsmethoden in der Lehrer*innenbildung. In: N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.): *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundsulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule. Jahrbuch Grundsulforschung. Bd. 25*. Wiesbaden: Springer VS, 477-483.
- Smoor, S. (2018): *Lehr-Lern-Labore als Instrument der Professionalisierung im Lehramtsstudium Physik. Zyklische Gestaltungs- und Reflexionsprozesse von Lehramtsstudierenden der Physik im Theorie-Praxis-Raum Lehr-Lern-Labor*. Oldenburg: BIS der Universität Oldenburg.
- Stürmer, K.; Königs, K. D. & Seidel T. (2013): Declarative knowledge and professional vision in teacher education: Effects of courses in teaching and learning. In: *British Journal of Educational Psychology* 83 (3), 467-483.
- Syring, M. (2021): Videobasierte Kasuistik in der Lehre. In: D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.): *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 230-244.
- Thiel, F. (2016): *Interaktion im Unterricht. Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Tietze, K.-O. (2010): *Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung. Theoretische Entwürfe und empirische Forschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wenzl, T. (2014): *Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wiater, W. (2020): *Unterrichtsplanung. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik (4. Aufl.)*. Augsburg: Auer Verlag.
- Wyss, C. (2013): *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann Verlag.

1 Reflexion in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung

Robert Baar und Silvia Thünemann

Zwischen Wissensdurst und Selbstvergewisserung: Forschendes Studieren diversitätssensibel gestalten

Abstract

Der Beitrag beschreibt ein Projekt an der Universität Bremen, in dessen Rahmen die Orientierungen von Erstsemesterstudierenden des Lehramts Grundschule in Bezug auf *Forschendes Studieren* eruiert wurden. Es zeigt sich, dass sie diesem ganz unterschiedlich begegnen. Um die mit dem Format verbundenen studentischen Professionalisierungsprozesse für *alle* Studierenden zu ermöglichen, erscheint es notwendig, diversitätssensibel adaptive Angebote zu entwickeln und diese curricular zu verankern.

Schlüsselwörter

Forschendes Studieren, Professionalisierung, Studiengangentwicklung, Diversitätssensible Hochschullehre

1 Diversitätssensible Lehre durch Forschendes Studieren

Wenn man von *diversitätssensibler Hochschullehre* spricht, werden zunächst meist die als klassisch zu bezeichnenden Strukturkategorien *race*, *class* und *gender*, zuweilen auch weitere Merkmale wie *(Dis-)Ability* und (meist familiäre) Einbindung in *Care*-Arbeiten aufgerufen. Vielfalt unter Studierenden wird als positive Ressource verstanden, der man, einer Kultur der Anerkennung folgend, mit Wertschätzung begegnet. Dabei eignet sich das hochschuldidaktische Format des *Forschenden Studierens* besonders gut, um die unterschiedlichen Interessen, Potenziale und Kompetenzen aufzugreifen und als Ausgangspunkt für Lernprozesse zu nutzen (vgl. Satilmis 2017, 422).

Vor dem Hintergrund der Beobachtung, dass verschiedene Formate Forschenden Studierens von verschiedenen Studierenden des Studiengangs *Bildungswissenschaften des Primar- und Elementarbereichs (BiPEb)* an der Universität Bremen unterschiedlich gut angenommen wurden, entstand das Bedürfnis, die Ursachen hierfür zu eruieren, um anschließend identifizierbare Barrieren, die der Entwicklung eines forschenden, reflexiven Habitus bei zukünftigen Lehrer:innen und Elementarpädagog:innen entgegenstehen, zu beseitigen. Im Rahmen des Projekts

For BiPEb (Forschendes Studieren in den Bildungswissenschaften des Primar- und Elementarbereichs) gelang es mithilfe einer qualitativ angelegten Studierendenbefragung, verschiedene Orientierungen zu rekonstruieren, die im vorliegenden Beitrag näher beschrieben werden.

Hierzu wird zunächst eine theoretische Einordnung des Formats Forschendes Studieren in den Kontext der Reflexivität vorgenommen und die Struktur des Gesamtprojekts skizziert, um anschließend das Forschungsdesign der Befragung zu erläutern. Die Darstellung der Ergebnisse bildet dann den Kern des Beitrags. Er schließt mit dem Aufzeigen hochschuldidaktischer Perspektiven, die sich aus den gewonnenen Erkenntnissen ableiten lassen.

2 Forschendes Studieren als Weg zu professionsbezogenen Wissensstrukturen

Zum Forschenden Studieren existiert seit der Wiederbelebung des Konzepts in den 1960er Jahren ein umfassender theoretischer und empirischer Diskurs, der seinen Ausdruck in vielfältigen hochschuldidaktischen Konzeptionen findet (vgl. Reinmann u. a. 2017). Diese enthalten zusammengefasst zwei Kerngedanken: Als *Lehr-Lern-Konzept* fokussiert Forschendes Studieren die Verknüpfung von Forschung und Lehre, insbesondere durch selbsttätige, dennoch begleitete studentische Forschungsaktivitäten (vgl. Huber 2009, 11). Im *Kontext der Lehrer:innenbildung* dient Forschendes Studieren nicht nur der Aneignung von Forschungskompetenzen, sondern zielt als Element des reflexiven Habitus auf die Entwicklung einer „dauerhaften forschenden Haltung gegenüber der eigenen Berufspraxis“ (Fichten & Meyer 2014, 14) und ermöglicht somit die Ausbildung professionsbezogener Wissensstrukturen.

Damit Forschendes Studieren nicht lediglich zu verinselten Forschungserfahrungen auf der Ebene einzelner Seminare führt, bedarf es umfassender Lehrkonzepte. Die Universität Bremen trägt mit dem Programm „ForstAintegriert“ (Forschendes Studieren von Anfang an, Heterogenität als Potenzial) ihre Leitidee zur Verknüpfung von Forschung und Lehre in die Studiengänge und fördert individuelle fachspezifische Konzepte, um Forschendes Studieren curricular zu implementieren. Das Projekt *For BiPEb* war als Teil dieses Programms darauf ausgelegt, Forschendes Studieren im Bachelor-Studiengang *Bildungswissenschaften des Primar- und Elementarbereichs* systematisch und diversitätssensibel im Curriculum zu verankern. Studierenden sollte dadurch ermöglicht werden, in Vorbereitung auf ihre spätere Tätigkeit einen reflexiven Habitus zu entwickeln, der in (schul-)pädagogischen Diskursen als wichtige Voraussetzung für professionelles Handeln gilt. Hierzu sollten sie bereits ab dem ersten Semester unterschiedliche, in Anlehnung an das Zürcher Framework (Treppe & Hildbrand 2012) definierte Einzelstapen

eines Forschungsprozesses durchlaufen, um die Schritte sukzessive aufeinander zu beziehen und im fortgeschrittenen Studium schließlich ein eigenes Forschungsprojekt zu einer selbstgewählten Fragestellung durchzuführen. Als spezifisches Ziel des Vorhabens sollte bei alldem die Diversität der Studierenden aufgegriffen und das Angebot adaptiv ausgerichtet werden.¹

Bereits vor Projektstart existierten im Studiengang einzelne Elemente Forschenden Studierens in verschiedenen Modulen und Veranstaltungen; allerdings erscheinen sie kaum aufeinander bezogen und wenig systematisch. Vor diesem Hintergrund wurde das Projekt auf drei Säulen gestellt: (a) die Analyse der Ausgangslage, (b) die inhaltliche und methodische Weiterentwicklung bestehender Module sowie (c) flankierende hochschuldidaktische Qualifizierungsmaßnahmen für Dozierende (s. Abb. 1). Der vorliegende Beitrag fokussiert das Maßnahmenpaket 1, also die Klärung der Ausgangslage der Studierenden.

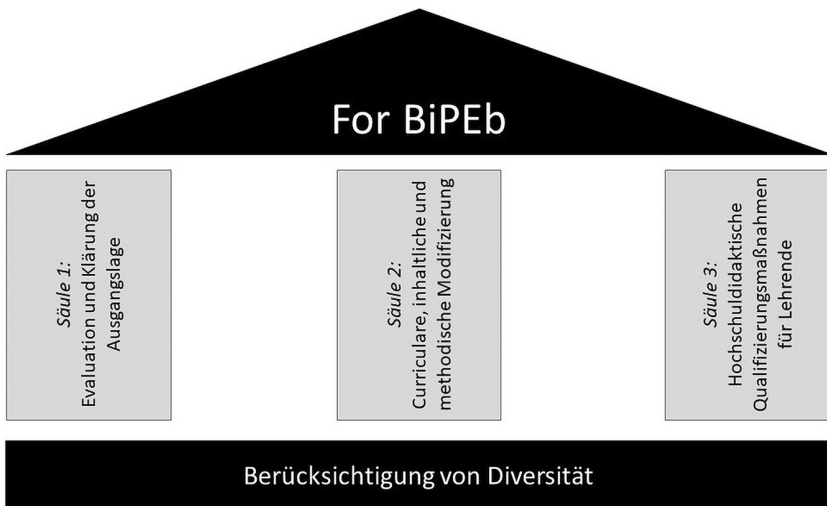


Abb. 1: Die drei Säulen des Projekts For BiPEb (eigene Darstellung)

3 Forschungsmethodologisches Vorgehen

Um etwas über das Verständnis von Forschung, Forschendem Studieren und die Bedeutung, die einem forschendem Habitus für die spätere Tätigkeit eingeräumt wird, zu erfahren, wurden Erstsemesterstudierende kurz nach deren Studienbeginn mittels eines *Paper-Pencil*-Verfahrens befragt. Da die Erhebung im Rahmen

¹ vgl. hierzu ausführlich Baar u. a. 2020.

einer Einführungsvorlesung stattfand, konnten bei einer Rücklaufquote von 100 % insgesamt 179 Studierende und damit 90 % der Gesamtkohorte erfasst werden. Die Studierenden, von denen auch soziografische Daten erhoben wurden, äußerten sich zu vier offenen Fragen:

- (1) zu Erwartungen und Wünschen an und für das Studium,
- (2) zu ihren Assoziationen zum Begriff ‚Forschendes Studieren‘,
- (3) zum Stellenwert Forschenden Studierens, den dieses im Rahmen des Studiums einnehmen sollte, sowie
- (4) zur Bewertung der Forderung, dass Lehrkräfte über Forschungskompetenz verfügen sollen.

Die Daten wurden in zwei Schritten ausgewertet: Im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015) wurden deduktiv Oberkategorien aus den Fragestellungen sowie induktiv Unterkategorien aus den Antworten der Studierenden abgeleitet. Besonders relevant erscheinende Textpassagen wurden anschließend mithilfe der reflexiven Grounded Theory (Breuer u. a. 2018) kodiert.

4 Ergebnisse

Generell kann festgestellt werden, dass fast alle der befragten Erstsemesterstudierenden eine eigene Forschungstätigkeit im Rahmen ihres Studiums (in unterschiedlichem Ausmaß) begrüßen. Zwar äußern einige der Befragten, dass Forschung nur „an zweiter Stelle“ stehen solle, da „der Umgang mit Kindern und die „Vermittlung von Werten und Normen [...] wichtiger seien“²; pauschal ablehnende Haltungen werden im Datenmaterial aber nicht sichtbar. In der vertiefenden Analyse konnten zwei grundlegende Perspektiven auf Forschendes Studieren herausgearbeitet werden: Eine *eröffnende* und eine *pragmatisch schließende*. Sie weisen in einzelnen Bezugspunkten zwar Schnittmengen auf, unterscheiden sich in ihren grundlegenden Orientierungen dennoch so stark voneinander, dass jeweils eigene hochschuldidaktische Angebote angezeit erscheinen (s. Kap. 5).

4.1 Eröffnende Perspektive

Studierende, die eine Orientierung der *eröffnenden Perspektive* repräsentieren, betrachten Forschendes Studieren als Weg der Wissensgenerierung: Zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit, professionsbezogen mit Blick auf die Tätigkeit als (zukünftige:r) Lehrer:in bzw. Elementarpädagog:in sowie, um die Fachdisziplin voranzubringen und – noch globaler gedacht – ein generelles Weltverstehen zu ermöglichen. Das in der eigenen Forschungstätigkeit gewonnene Wissen wird als Reflexionsfolie verstanden, vor dessen Hintergrund subjektive Überzeugungen,

2 Bei den hier und im Folgenden in Anführungszeichen stehenden Textpassagen handelt es sich um direkte Zitate aus dem Datenmaterial.

bestehende (Prä-)Konzepte und eigene Erfahrungen, aber auch wissenschaftliche Theorien eingeordnet und einer (Neu-)Bewertung unterzogen werden können. Forschendes Studieren dient damit dazu, sich wissend und reflektierend den vielfältigen und sich ständig verändernden Anforderungen im Beruf stellen zu können.

Wichtiges Merkmal der *eröffnenden Perspektive* ist ein *allgemeiner Wissensdurst*, der sich im Datenmaterial in Begriffen wie „Neugierde“, „Lust auf Wissen“ oder „Begeisterung für Neues“ manifestiert. Die Studierenden wollen „das eigene Wissen erweitern“, „zu neuen Erkenntnissen kommen – für sich und andere“, vor dem Hintergrund „sich wandelnder Lebenswelten [...] Systeme weiterentwickeln“ und „bestimmte Veränderungen [...] nicht einfach [...] hinnehmen, sondern der Sache auf den Grund“ gehen. Auch dem Wunsch nach *Selbsttätigkeit* kommt ein besonderer Stellenwert zu: Die Befragten geben an, „etwas selbstständig auf die Beine stellen“ zu wollen, und sie wünschen eine „eigeninitiierte Beschäftigung mit Themen über Studieninhalte hinaus“. Forschung wird dabei als anspruchsvolles, Expertise erfordernendes Unterfangen betrachtet, das eine Begleitung durch Hochschullehrende verlangt. Neben der eigenen Professionalisierung sollen über die Forschungstätigkeit auch gesellschaftliche Entwicklungen („nicht nur persönlich, sondern für die Allgemeinheit“) vorangetrieben werden; eine grundsätzlichere, gesellschaftskritisch-emanzipatorische Orientierung wird erkennbar.

4.2 *Pragmatisch schließende Perspektive*

Auch Studierende, denen eine *pragmatisch schließende Perspektive* konstatiert werden kann, lehnen Forschendes Studieren nicht ab. Sie betonen allerdings besonders die *praktische Verwertbarkeit* gewonnener Erkenntnisse für die konkrete Schul- und Unterrichtspraxis: Das eigene Handeln soll über Forschendes Studieren als ein professionelles abgesichert werden. Die forschende Tätigkeit dient dabei der *Selbstvergewisserung* und der *Validierung* bereits vorhandener subjektiver Theorien.

Zwei grundlegende Verständnisse prägen diese Orientierung: Zum einen wird Forschung *als Laborsituation* verstanden, im Rahmen derer herausgefunden werden kann, „welche Unterrichtsmaßnahmen gut und welche schlecht sind“. Zum anderen dient Forschung der *Überprüfung*, um zu entscheiden, welche „Theorien [...] sich auf den realen Unterricht anwenden“ lassen, welches „Wissen für Schülerinnen und Schüler relevant ist“ und welche Methoden „realistisch“ sind. Ein bewertendes, Normativität anstrebendes Verständnis wird sichtbar, das auch als Ausdruck einer theorie- und wissenschaftskritischen Haltung gelesen werden kann. Forschendes Studieren stellt für Studierende, die dieser Orientierung folgen, eher ein Additum dar und wird verstanden als „Zusatzkompetenz“, die „auch nicht alles andere überschatten sollte“ und durch die „die grundlegende Arbeit (Lehre/ Bildung) nicht zu kurz“ kommen darf.

5 Hochschuldidaktische Perspektiven

Anders als ursprünglich angenommen, wurden mit der Befragung keine Zusammenhänge zwischen sozialen Strukturkategorien und bestimmten Orientierungen rekonstruiert, auf die im Rahmen diversitätssensibler Hochschullehre mit pragmatisch-organisatorischen Maßnahmen reagiert werden könnte. Vielmehr zeigen sich von den soziografischen Daten der Befragten unabhängige Muster, auf die ebenfalls hochschuldidaktisch reagiert werden muss, allerdings grundlegender:

Für Studierende, die eher eine *eröffnende Perspektive* repräsentieren, müssen Formate bereitgestellt werden, die den bei ihnen vorhandenen *Wissensdurst* als intrinsische Motivation aufrechterhalten bzw. die in der Lage sind, diesen zu stillen. Hierfür notwendig erscheinen die Bereitstellung von Raum und Zeit für die Verfolgung eigener Forschungsvorhaben, die Vermittlung eines dafür notwendigen methodologischen Repertoires sowie die Einbindung in laufende universitäre Forschungsprojekte.

Bei Studierenden, die eher der *pragmatisch schließenden Perspektive* zuzuzählen sind, erscheint eine Konzeptmodifikation angebracht, damit auch sie die Möglichkeit erhalten, über Forschendes Studieren einen reflexiven Habitus auszubilden. Für sie sind Lerngelegenheiten zu schaffen, die ihnen die Entwicklung eines konstruktivistischen Verständnisses von Lernen und Lehren ermöglichen, das die Komplexität pädagogischer Interaktionen und Felder berücksichtigt. Eine Irritation des Denkens in einfachen Kausalzusammenhängen kann beispielsweise über die diskursive Auseinandersetzung mit (sich in den Ergebnissen auch widersprechenden) empirischen Studien erfolgen, über das Studium strukturtheoretischer Professionalisierungstheorien oder generell über die (im Lehramtsstudium mittlerweile oftmals vernachlässigte) Diskussion verschiedener didaktischer Modelle. Wenn anschließend Forschendes Studieren initiiert wird, so erscheint es angebracht, auch die vorhandene Sichtweise auf das Format als bloßes Additum zu irritieren.

Beiden Gruppen kann – trotz unterschiedlicher Orientierung, Motivation und Zielrichtung – dennoch eine grundsätzliche Offenheit gegenüber Forschendem Studieren konstatiert werden. Damit Forschendes Studieren sein Potenzial bei allen Studierenden voll entfalten kann, stehen Lehrende vor der Aufgabe, im kollektiven Austausch diversitätssensible hochschuldidaktische Formate zu entwickeln und diese systematisch und aufeinander abgestimmt umzusetzen.

Literatur

- Baar, R.; Thünemann, S. & Wittkowski, A. (2020): Perspektiven Lehramtsstudierender auf Forschendes Studieren. Eine empirische Untersuchung. In: M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.): *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis*. Münster: Waxmann Verlag, 177-185.
- Breuer, F.; Muckel, P. & Dieris, B. (2018): *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Fichten, W. & Meyer, H. (2014): Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In: E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.): *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung. Beiträge zur Bildungsforschung*. Bd. 1. Münster: Waxmann Verlag, 11-42.
- Huber, L. (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: UVW, 9-35.
- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Reinmann, G.; Lübcke, E. & Heudorfer, A. (2017): *Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase. Empirische Befunde, Fallbeispiele und individuelle Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Satilmis, A. (2017): *Forschendes Lernen und Heterogenität*. In: H. A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.): *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag, 419-428.
- Tremp, P. & Hildbrand, T. (2012): *Forschungsorientiertes Studium - universitäre Lehre: Das „Zürcher Framework“ zur Verknüpfung von Lehre und Forschung*. In: T. Brinker & P. Tremp (Hrsg.): *Einführung in die Studiengangentwicklung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 101-116.

Anne Frey und Silvia Pichler

Förderung theoriebasierten Reflektierens in der Lehrer:innenbildung anhand von Entwicklungsplan, Ereignisanalyse und Reflexionsmatrix

Abstract

Reflexion gilt in der Lehrer:innenbildung als wesentliches Element, um Theorie und Praxis zu verbinden. Wissenschaftlich fundiertes Wissen ist dabei ebenso Voraussetzung wie die Bereitschaft, konkretes pädagogisches Handeln in Bezug zur eigenen Professionalität zu setzen. In diesem Beitrag werden drei Reflexionsmethoden, die in einer explorativen Studie bei Lehramtsstudierenden zum Einsatz kamen, vorgestellt: Der persönliche Entwicklungsplan (Bachelorstudierende), die kritische Ereignisanalyse (Masterstudierende) sowie die Reflexionsmatrix (eingesetzt in beiden Gruppen). Die inhaltliche Auswertung der Dokumente erfolgte auf der Grundlage des Modells zur Reflexionstiefe von Leonhard und Rihm (2011). Es zeigte sich, dass die verwendeten Instrumente Reflexionen unterschiedlicher Tiefe induzieren können, wobei die Masterstudierenden häufiger höhere Stufen erreichten.

Schlüsselwörter

Entwicklungsplan, Reflexionsmatrix, Ereignisanalyse, Reflexionstiefe

1 Theoretischer Rahmen: Professionalisierung durch Reflexion

Der Begriff *Reflexion* hat in den letzten Jahrzehnten in der Lehrer:innenbildung zunehmend an Bedeutung gewonnen und zu vielfältigen und facettenreichen Definitionen geführt. Allgemein wird Reflexion als analytisches Nachdenken über sich selbst und das eigene Handeln verstanden, um die eigene Professionalität weiterzuentwickeln (vgl. Leonhard & Rihm 2011, 243f.). Das Reflektieren über Situationen im Lehrer:innenberuf setzt eine bewusste Distanzierung voraus (vgl. Häcker & Rihm 2005, 361), sodass Reflexion auch als Bindeglied zwischen konkretem Handeln und theoretischem Wissen bezeichnet wird (vgl. Frey & Buhl 2018, 204). Elaborierte Reflexion erfordert aufseiten der (angehenden) Lehrper-

sonen „wissenschaftlich abgesicherte Wissensbestände“ sowie einen „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (Helsper 2001, 11) und muss immer mit Blick auf die eigene Persönlichkeit erfolgen, um dann zu einer Rückübersetzung in neues Handeln und Erfahren zu führen (Neuweg 2005, 221). Ein erweitertes Reflexionsverständnis (vgl. Korthagen 2001) kann auch das Erreichen von Zielen umfassen (Beauchamp 2006, zitiert nach Aeppli & Lötscher 2016, 80).

Für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen ist die Entwicklung einer Reflexionskompetenz also von Bedeutung. Diese wird von Leonhard und Rihm (2011, 244) als die Fähigkeit definiert, „in der Vergegenwärtigung typischer Situationen des schulischen Alltags einen eigenen begründeten Standpunkt einzunehmen und Handlungsperspektiven auf der Basis eigener Erfahrungen und wissenschaftlicher Theorien argumentativ entwickeln und artikulieren zu können“. Die Autoren gehen davon aus, dass man anhand schriftlicher oder mündlicher Äußerungen auf die Kompetenz rückschließen kann, und entwickelten ein Stufenmodell, das den Grad der Reflexion auf sieben Stufen erfasst. Mit Bezug auf Hatton und Smith (1995, zitiert nach Leonhard & Rihm 2011) differenzierten sie damit deren Kategorien *Beschreibung*, *beschreibende Reflexion* und *dialogische Reflexion* weiter aus. Tabelle 1 bildet die Stufenbeschreibungen ab.

Tab. 1: Stufenmodell zur Reflexionstiefe (Leonhard & Rihm 2011, 257)

Stufe	Bezug zu Hatton und Smith (1995)	Situationswahrnehmung	Darstellung der Handlungsoptionen
0	descriptive writing	schlichte Beschreibung der Situation	Benennung einer Handlung
1		Situationsbeschreibung mit Entwicklung einer eigenen Annahme zur Situation (Annahme: implizit)	Beschreibung einer Handlung mit möglichen Alternativen
2		Situationsdeutung, in der zwei Annahmen einfach miteinander verknüpft werden	Beschreibung und Begründung einer Handlung auf der Basis impliziter Annahmen und Mentalitäten bzw. subjektiver Handlungsnormen
3	descriptive reflection	Situationsdeutung durch Verknüpfung von 2 und mehr subjektiven Hypothesen, die begründet miteinander verknüpft werden (subj. Hypothese: explizite Annahme)	Beschreibung und Begründung einer Handlung auf der Basis expliziter Annahmen, aktive Distanzierung wird deutlich
4		Einbezug des Kontextes für die komplexe Einschätzung der Situation	Explizierte subjektive Theorie
5		Situationsanalyse unter Einnahme einer weiteren Perspektive (Perspektivenübernahme)	Explizierte subjektive Theorie sowie Einbezug weiterer Perspektiven
6	dialogic reflection	Einbezug theoretisch-wissenschaftlicher Kategorien oder Ergebnisse zur Analyse der Situation unter der Perspektive der Bedingungsverfügung	Explizierte subjektive Theorie sowie Einbezug weiterer theoretisch-wissenschaftlicher Perspektiven
7		critical reflection	dialektische Auseinandersetzung mit der eigenen Situationswahrnehmung, theoretischen Bezügen und institutionellen Erwartungen

2 Reflexionsinstrumente

In der hier beschriebenen Studie wurden drei leitfragengestützte Instrumente eingesetzt, um Reflexionen bei Studierenden des Lehramts der Primarstufe zu induzieren. Diese werden im Folgenden kurz beschrieben.

2.1 Entwicklungsplan

Der Entwicklungsplan (Kiel u. a. 2013, 197ff.; Frey 2019) ist eine kreative Methode zur Reflexion beruflicher Ziele und kann nach Wyss u. a. (2018) als eigenständig, schriftlich und künstlerisch kategorisiert werden. Er wurde aufbauend auf Forschungen zur Realisierung von Zielen und zur Motivation speziell für den Einsatz in der Lehrer:innenbildung entwickelt. Die (angehende) Lehrperson wählt dafür ein Symbol (z. B. Haus, Baum, Blume, Berg) und erfasst in einem Bild den Ist-Stand, die angestrebten beruflichen Ziele in verschiedenen Hierarchien (z. B. allgemein / spezifisch), bisher Erreichtes sowie Stärken, Schwächen und Ressourcen und bildet so einen dynamischen Prozess ab, der im Rahmen der beruflichen Entwicklung immer wieder als Basis für weitere Zielsetzungen verwendet werden kann. Eine Beschreibung anhand von Leitfragen ergänzt die Arbeit mit dem Entwicklungsplan (vgl. Frey 2019, 125).

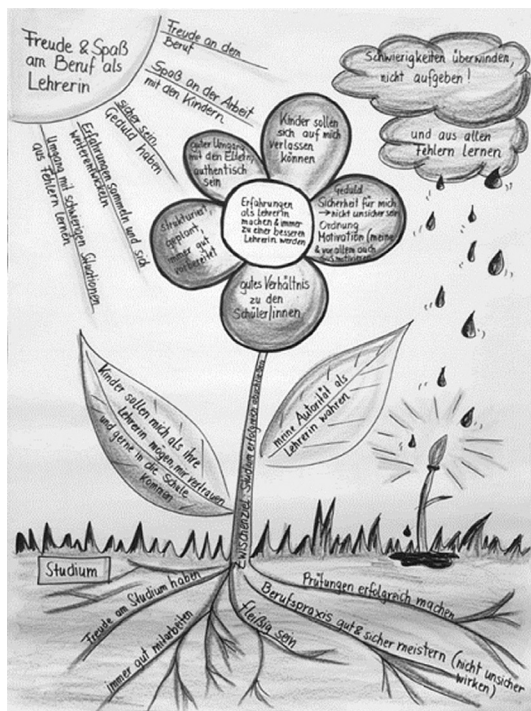


Abb. 1: Entwicklungsplan einer Studentin Lehramt Primarstufe Ende erstes Semester Bachelor

2.2 Ereignisanalyse

Die Methode der kritischen Ereignisse rekuriert auf die erstmals von Flanagan (1954) publizierte Methode der *Critical Incident Technique*. Es ist eine Methode, die an kritischen Ereignissen und dem Verhalten der dabei involvierten Personen ansetzt. Zentral ist die Idee, dass das Analysieren von Ereignissen, die als besonders herausfordernd oder als sehr positiv erlebt werden, dazu beitragen kann, konkrete Handlungen und Abläufe zu erfassen sowie wirksame (positive und negative) Faktoren (Ursachen, Kontextbedingungen und Wirkungen) in ganz konkreten Situationen, die entscheidend für den Ausgang eines Ereignisses sind, zu ermitteln. Sie dient dazu, unentdeckte Zusammenhänge aufzuzeigen und damit eine Weiterentwicklung zu ermöglichen (vgl. Göbel 2003, 3ff.).

Die (angehende) Lehrperson wird dazu aufgefordert, ein subjektiv bedeutsames Ereignis, das sie im Rahmen ihrer Berufstätigkeit oder ihrer Praktika erlebt hat, schriftlich zu bearbeiten. Dabei soll sie sich an leitenden Fragen der kritischen Ereignisanalyse – wie der Schilderung des Ereignisses, vorauslaufenden und situationsspezifischen Bedingungen sowie Folgen des Ereignisses – orientieren (Kiel 2010, 34).

2.3 Reflexionsmatrix (RM)

In Anlehnung an das Landesinstitut für Lehrer:innenbildung und Schulentwicklung in Hamburg (2016) wurde eine Reflexionsmatrix (vgl. Unruh 2011) mit Leitfragen ausgearbeitet, die fünf Handlungsfelder¹ (Professionsverständnis, Lehren und Lernen, Begleiten und Beraten, Bewerten und Beurteilen, Kommunikation und Interaktion) mit drei Entwicklungsdimensionen der Berufsbiografie (Ich-, Praxis- und Theoriedimension) kombiniert. Dabei sollen Leitfragen aus der Schulpraxis mit Fragen zur sich entwickelnden Lehrerpersönlichkeit und zu Theorien, die (im Studium) erkenntnisleitend geworden sind, verknüpft werden. Indem auf diese Weise das ‚Ich‘ mit Praxis und Theorie in Verbindung gesetzt wird, soll die Reflexionsmatrix vernetzendes Denken unterstützen und fördern.

3 Explorative Studie mit Lehramtsstudierenden der Primarstufe

3.1 Fragestellungen, Untersuchungsdesign und Stichprobe

Die Untersuchung fand an einer Pädagogischen Hochschule in Österreich (Vorarlberg) mit Lehramtsstudierenden der Primarstufe statt. Den Entwicklungsplan (vgl. Frey 2019) bearbeiteten Bachelorstudierende am Ende ihres ersten Semesters,

1 Die Matrix wurde von den Autorinnen dieses Beitrags mit Bezug zum österreichischen Qualitätsmanagementsystem für Schulen (QMS, Bereich Lernen und Lehren) für den Einsatz an einer Pädagogischen Hochschule in Österreich adaptiert.

die Ereignisanalyse (vgl. Kiel 2010) wurde von Masterstudierenden erstellt. Beide Gruppen wählten anschließend noch ein Handlungsfeld aus der Reflexionsmatrix aus (adaptiert nach Unruh 2011) und bearbeiteten die zugehörigen Dimensionen (Ich, Praxis, Theorie).

Die zentralen Forschungsfragen lauteten: Können die eingesetzten Instrumente Reflexionen induzieren und können mit dem Stufenmodell von Leonard und Rihm (2011) unterschiedliche Reflexionstiefen erfasst werden? Unterscheiden sich die Bachelorstudierenden von den Masterstudierenden in Bezug auf die Reflexionstiefen?

Insgesamt lagen sowohl von den Bachelorstudierenden als auch von den Masterstudierenden jeweils 40 schriftliche und grafische Dokumente (Entwicklungspläne) vor. Davon wurden aus jeder Gruppe jeweils 20 Dokumente zufällig ausgewählt und analysiert.

3.2 Methodisches Vorgehen

Die in den Erhebungen gewonnenen Daten (schriftliche Dokumente der Studierenden) wurden über eine qualitative Inhaltsanalyse mit ATLAS.ti ausgewertet. Dazu wurde das von Leonard und Rihm (2011) erweiterte siebenstufige Modell zur Reflexionstiefe verwendet. Für die Analyse des Datenmaterials wurden Kriterien und Ankerbeispiele für die einzelnen Stufen entwickelt. Es erwies sich allerdings als äußerst herausfordernd, klare Abgrenzungen und Zuordnungen zu treffen. Auch Leonard und Rihm (ebd.) berichten von Schwierigkeiten, die Distinktionskriterien zwischen den Stufen eindeutig festzulegen, da die Aussagen der Studierenden zu vielfältig waren. Dabei setzten Leonard und Rihm (ebd.) drei Vignetten (Kompetenzbereiche *Bewerten*, *Unterrichten*, *Erziehen*, KMK 2004) mit Leitfragen ein. Die in der vorliegenden Untersuchung verwendeten Instrumente lassen die Situationen bzw. die Ziele offen, wodurch sie in ihrer Vielfalt noch umfassender sind und noch individuellere Lösungen hervorrufen.

4 Ergebnisse

4.1 Entwicklungsplan (Bachelorstudierende)

Die Erstellung eines individuellen Entwicklungsplans wurde von den Bachelorstudierenden als positive, aber nicht ganz leichte Reflexionsaufgabe eingeschätzt. Eine Fülle von Symbolen wurde verwendet, wobei der Aspekt der Zielvorstellungen oft in dynamischen Abbildungen (z. B. als Weg zu einem Berggipfel) dargestellt wurde. Die Analyse der leitfragengestützten schriftlichen Ergänzungen durch die Studierenden ergab – aufgabengemäß – in erster Linie Reflexionstiefen der Stufen 0 bis 2 (*Beschreibungen* und *beschreibende Reflexionen*).

4.2 Ereignisanalyse (Masterstudierende)

Auch die Aufgabenstellung einer individuellen Ereignisanalyse für die Masterstudierenden ergab eine große Bandbreite an unterschiedlichen Situationsbeschreibungen, die eine vergleichbare Kategorisierung mit dem Stufenmodell von Leonard und Rihm (2011) erschwerten. Die schriftlichen Darstellungen orientierten sich an den Leitfragen aus der Aufgabenstellung. Dadurch ist zwar eine Prädisposition gegeben, die Auswertung zeigt dennoch, dass die Studierenden z. B. über die Kompetenz, eine Situationsbeschreibung zu geben, verfügen, dass aber kaum Aussagen den Stufen 4 bis 7, also der *dialogischen* bzw. *kritischen Reflexion*, zugeordnet werden konnten – diese Fähigkeit also wenig ausgeprägt ist oder aber durch die Leitfragen und die Aufgabenstellung zu wenig induziert wurde.

4.3 Reflexionsmatrix (Bachelor- und Masterstudierende im Vergleich)

Bei der Reflexionsmatrix sollten die Studierenden in einem ersten Schritt das aus der Matrix gewählte Handlungsfeld und eine Begründung der Wahl angeben. Die Bachelorstudierenden entschieden sich überwiegend für die Handlungsfelder *Lehren und Lernen* (6/20) bzw. *Professionsverständnis* (6/20). Die Masterstudierenden bevorzugten die Bereiche *Professionsverständnis* (9/20) und *Kommunikation und Interaktion* (7/20).

In den einzelnen Reflexionsstufen sind zwischen Bachelor- und Masterstudierenden wenig Unterschiede zu finden. Die Anzahl an Aussagen, die den Stufen 4 bis 6 (*dialogische Reflexion*) zugeordnet wurden, ist bei den Masterstudierenden deutlich höher. Die 7. Stufe der *kritischen Reflexion* wird in der vorliegenden Untersuchung nicht erreicht.

5 Implikationen für Forschung und Praxis

Die Reflexionsinstrumente Entwicklungsplan, Ereignisanalyse und Reflexionsmatrix haben sich für den Einsatz in der Lehrer:innenbildung bewährt. Es konnten damit zum einen individuelle, für die eigene Professionalisierung bedeutsame Reflexionen angeregt werden, und zum anderen waren anhand der schriftlichen Äußerungen der Studierenden mit dem Modell zur Erfassung der Reflexionstiefe von Leonard und Rihm (2011) auch unterschiedliche Reflexionstiefen abbildbar. Gerade bei individuellen Reflexionsanlässen – wie sie die hier verwendeten Instrumente induzieren – ist ein ausdifferenziertes Stufenmodell von besonderer Wichtigkeit. Zur Erhöhung der Reflexionskompetenz erscheint es zudem bedeutsam, den Begriff des Reflektierens bei Studierenden wie bei Lehrenden zu schärfen und das – theoriebasierte – Reflektieren in der Lehrer:innenbildung explizit zu stärken, um es für die Professionalisierung nutzbar zu machen.

Literatur

- Appli, J. & Lötscher, H. (2016): EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 34 (1), 78-97.
- Flanagan, J. C. (1954): The critical incident technique. In: Psychological Bulletin 51 (4), 327-358.
- Frey, A. (2019): Entwicklungsplan und Stufenmodell – zwei Reflexionsinstrumente für das Arbeiten mit Zielen im Rahmen der Lehrerbildung. In: E. Döring-Seipel & M. Seip (Hrsg.): Arbeiten mit Zielen. Innovative Wege zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 115-138.
- Frey, A. & Buhl, H. M. (2018): Professionalisierung von Grundschullehrkräften – wissenschaftlich fundiert, praxisorientiert und reflexionsbasiert. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 11 (2), 199-213.
- Göbel, K. (2003): Critical Incidents – aus schwierigen Situationen lernen. Online unter: <https://www.dipf.de/de/forschung/pdf-forschung/l/ib/critical-incidents-aus-schwierigen-situationen-lernen/view> (Abrufdatum: 10.01.2022).
- Häcker, T. & Rihm, T. (2005): Professionelles Lehrer(innen)handeln – Plädoyer für eine situationsbezogene Wende. In: G.-B. von Carlsburg & I. Mustekiené (Hrsg.): Bildungsreform als Lebensreform/Educational Systems Development as Development of Human Being. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 359-380.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für LehrerInnenbildung 1 (3), 7-15.
- Kiel, E. (Hrsg.) (2010): Schule anders sehen. Ein Praktikumsleitfaden für Studierende (3. Aufl.). Donauwörth: Auer Verlag.
- Kiel, E.; Frey, A. & Weiß, S. (2013): Trainingsbuch Klassenführung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Korthagen, F. A. J. (2001): Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kultusministerkonferenz (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Abrufdatum: 10.02.2022).
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (Hrsg.) (2016): Das Portfolio im Vorbereitungsdienst – Hamburger Modell. Handreichung für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (9. Aufl.). Online unter: <https://li.hamburg.de/contentblob/2819078/2e950662d17d615030cc62e09c98d70/data/pdf-portfolio-in-der-ausbildung-2016.pdf> (Abrufdatum: 10.02.2021).
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011): Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 4 (2), 240-270.
- Neuweg, G. H. (2005): Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In: H. Heid & C. Harteis (Hrsg.): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 205-228.
- Unruh, T. (2011): (E-)Portfolios in der Lehrerausbildung am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg. In: T. Meyer, K. Mayrberger, S. Münte-Goussar & C. Schwalbe (Hrsg.): Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag, 115-118.
- Wyss, C.; Christof, E.; Köhler, J. & Rosenberger, K. (2018): Zusammenfassende Überlegungen. In: E. Christof, J. Köhler, K. Rosenberger & C. Wyss (Hrsg.): Mündliche, schriftliche und theatrale Wege der Praxisreflexion. Beiträge zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Bern: hep Verlag, 161-163.

*Petra Büker, Katrin Glawe,
Jana Herding und Insa Menke*

***inklud-e*: Sensibilität für Inklusion durch Fallarbeit entwickeln – Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte in digitalen Lehr-/Lernformaten**

Abstract

Der Auftrag zur Entwicklung eines inklusiven Schulsystems stellt komplexe Anforderungen an die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften. Im nachfolgenden konzeptionellen Beitrag wird eine professions- und inklusionstheoretisch fundierte, fallbasierte Lehr-/Lernumgebung zur Entwicklung von inklusionsbezogenen Kompetenzen in der universitären Lehrer:innenbildung vorgestellt. Auf Basis ausgewählter Evaluationsergebnisse der Studierendenbefragung (N = 165) in pandemiebedingt digitalen grundschulpädagogischen Lehrveranstaltungen, in denen das *inklud-e*-Material eingesetzt wurde, wird die Frage diskutiert: *Wie viel Digitalität und wie viel Selbststudium verträgt eine kasuistische Hochschullehre, die angehende Grundschullehrkräfte für Inklusion professionalisieren soll?*

Schlüsselwörter

Lehrkräftebildung, Professionalisierung, Inklusion, Kasuistik, Digitalisierung

1 Professionalisierung für Inklusion

In der gemeinsamen Empfehlung der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz (KMK & HRK 2015) wird das Ziel formuliert, deutschlandweit die Studienstrukturen und -inhalte der ersten Phase der Lehrkräftebildung auf eine *Schule der Vielfalt* auszurichten und den professionellen Umgang mit Heterogenität insbesondere mit Blick auf ein inklusives Schulsystem als Querschnittsaufgabe über alle Fächer hinweg systematisch und curricular zu verankern (ebd.). Bei der Umsetzung derselben entstand an der Universität Paderborn ein kompetenzorientiertes Modell (vgl. Reis u. a. 2020) als Strukturierungshilfe für eine Hochschullehre, die angehende Lehrkräfte auf der Dispositionsebene mit Blick auf die Entwicklung inklusionsbezogenen Wissens, Fähigkeiten, Fertigkeiten

sowie Werteorientierungen professionalisieren soll, um in künftigen schulischen Handlungssituationen auf der Performanzebene adäquat agieren und diese unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der Kinder immer wieder neu gestalten zu können. In Anbetracht häufig fehlender Vorerfahrungen sowie verbreiteter Unsicherheiten bezüglich der Gestaltung einer inklusiven Grundschule gilt es daher, Studierenden *Diskursräume* zu eröffnen (vgl. Büker u. a. 2022), in denen sie sich reflektierend mit eigenen Vorannahmen, der Wahrnehmung sowie der Gewichtung und Bewertung wahrgenommener Heterogenität im Kontext von Inklusion auseinandersetzen können (vgl. Schmitz & Simon 2018).

Einer professionstheoretischen Argumentation folgend, zielt eine solche Inklusionssensibilisierung auch auf die Befähigung, mit Antinomien des Lehrer:innenhandelns und den darin begründeten Unsicherheiten umzugehen (vgl. Helsper 2016). Gleichzeitig soll das Studium die persönliche und fachliche Entwicklung der Studierenden fördern (vgl. Baumert & Kunter 2006). Angehende Lehrkräfte sollen zudem Gelegenheiten erhalten, ihre berufsbiografischen Erfahrungen (beispielsweise aus Praxisphasen) sowie ihre subjektiven Theorien mit den beruflichen Anforderungen in Relation zu setzen (vgl. Terhart 2014). Wenngleich eine umfassende empirische Prüfung der professionalisierungsrelevanten Wirkbeziehungen zwischen Dispositions- und Performanzebene im Inklusionskontext noch aussteht (vgl. Emmerich & Moser 2020), nimmt der Aufbau von Reflexionsfähigkeit eine entscheidende und zugleich verbindende Rolle in allen Ansätzen ein (vgl. Moldenhauer u. a. 2020). In diesem Zusammenhang erfährt Fallarbeit in ihren unterschiedlichen methodischen Ausprägungen (vgl. Steiner 2014) aktuell eine hohe Bedeutung; kasuistischen Analysen wird großes Potenzial insbesondere für die Anregung und Entwicklung von Reflexionskompetenz zugesprochen (vgl. Moldenhauer u. a. 2020).

2 Didaktisch-konzeptionelle Rahmung der Lehr-/Lernumgebung *inklud-e*

Im Projekt *inklud-e* (Inklusionsorientierte Basiskompetenzen in der Lehre digital unterstützt entwickeln) des Arbeitsbereichs Grundschulpädagogik und Frühe Bildung der Universität Paderborn werden professions- und inklusionstheoretisch fundierte, multimediale und digitalisierte Lehr-/Lernmaterialien für die Lehrkräftebildung konzipiert, durch die Studierende über Fallarbeit o. g. inklusionsbezogene Kompetenzen entwickeln können.

Das Konzept baut auf zwei Projekten des Arbeitsbereiches auf: dem *Videoportal* und dem *Vielfaltstableau*¹. Das Videoportal enthält selbst produzierte Videoclips

1 Beim Vielfaltstableau handelt es sich um eine webbasierte Sammlung von (anonymisierten) Fallporträts von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Teilhabevoraussetzungen, die von

von realen pädagogisch-didaktischen Situationen aus Kita und Grundschule, welche in kompetenzorientierte Aufgabensettings eingebunden werden, strukturiert nach pädagogisch relevanten Themenbereichen wie Unterrichtsgestaltung, Lehrer:innenhandeln, Raumgestaltung oder Medieneinsatz. Die Aufgaben verorten sich auf den drei Ebenen wissenschaftlicher Beobachtung, Analyse und Reflexion, bauen niveaustufenartig aufeinander auf und können daher mit individuell wählbaren Schwerpunkten in verschiedenen Phasen des Studiums eingesetzt werden.

Auch in *inklud-e* sollen kognitiv aktivierende Aufgaben zu fallimmanenten und fallübergreifenden Reflexionen und zur Entwicklung von Handlungsoptionen anregen.

Die Kernidee von *inklud-e* ist es, durch synergetische Verzahnung dieser beiden Projekte die vielfach belegten Chancen videogestützter Fallarbeit (vgl. Seidel & Thiel 2017) zu nutzen: Die Fallbeispiele aus dem Vielfaltstableau und ausgewählte Unterrichtssettings des Videoportals werden verknüpft, indem das jeweilige Kind bzw. der oder die Jugendliche gedanklich in das Unterrichtsgeschehen hineinprojiziert wird. So entsteht ein Szenario, welches unter inklusionsrelevanten Aspekten analysiert werden kann. Gegenüber einer statischen Falldarstellung eröffnet ein durch den Videoclip *kontextualisierter* Fall den Studierenden erweiterte Lernmöglichkeiten: Sie erhalten eine lebendige, authentische Vorstellung von Varianten des Umgangs mit Heterogenität im Schulalltag, gleichzeitig schafft das Videoszenario einen gemeinsamen Erfahrungsraum bzw. inhaltlichen Bezugspunkt für den kommunikativen Austausch im Rahmen der Fallarbeit. Das digitalisierte Material ist für Einzel- oder Gruppenarbeit sowie für den Einsatz in Präsenz-, Digital- und Hybridformaten geeignet.

Die Arbeit mit *inklud-e* beginnt mit dem Kennenlernen eines Fallporträts, bevor, analog zur Struktur des Videoportals, Aufgaben zur Beobachtung, Analyse und Reflexion unter der Perspektive größtmöglicher Teilhabe bearbeitet werden können. Beispielsweise wird im Anschluss an die Auseinandersetzung mit den im Vielfaltstableau gegebenen Informationen zur sechsjährigen, sehbeeinträchtigten Sandra eine videografierte Deutschstunde unter Fokussierung auf den Tableteinsatz nach dem SAMR-Modell von Puendetura (2006) strukturiert beobachtet.

Die Aufgabenstellungen zur weiterführenden Analyse des Unterrichtsgeschehens erfordern auf einer zweiten Ebene das gedankliche Projizieren von Sandra in das Videoszenario. Hier soll der beobachtete und zunächst theoretisch analysierte Medieneinsatz konkret auf Sandra bezogen werden und eine fallbezogene Bewertung

Akteur:innen aus Wissenschaft sowie Kita-, Grundschul- und Förderschulpraxis entwickelt wurde. Es fokussiert die Professionalisierung von Studierenden sowie (angehenden) pädagogischen Fach- und Lehrkräften für den Umgang mit Heterogenität, verbunden mit dem Anspruch, Inklusion in einem weiten Begriffsverständnis konsequent vom Kind bzw. Jugendlichen aus zu denken (<https://vielfaltstableau.uni-paderborn.de>; vgl. Bükler u. a. 2015).

daraus abgeleiteter Chancen und Barrieren der Tabletnutzung für bestmögliche Teilhabe erfolgen. Auf der dritten Ebene werden die Arbeitsergebnisse in eine (*selbst-*)*reflexive Auseinandersetzung* überführt, in der es darum geht, auf den Fall Sandra und die gesamte Lerngruppe bezogene Handlungsalternativen zu erkennen, ggf. teilhabeoptimierende Medieneinsatzszenarien zu entwerfen und sich kritisch mit dem Einfluss individueller Erfahrungen sowie persönlicher Haltungen auseinanderzusetzen.

Auf der Ebene des verbindenden Reflexionspostulats der eingangs bestimmten Professionalisierungsansätze wurden im Projekt zudem Metareflexionsfragen entwickelt, die weiterführende Denkanstöße bieten, wie:

- Was mag die Verfasser:innen des Aufgabensets dazu bewogen haben, gerade diese Informationen für die Porträtkarte auszuwählen? Warum und wie wurde Sandra zum Fall gemacht? Leistet die Falldarstellung möglicherweise einer Kategorisierung und Vereindeutigung Vorschub? ((Re-/De-)Konstruktion des Falls)
- Welche (sichtbaren und unsichtbaren) Barrieren für *echte Teilhabe* könnte Sandra für sich selbst sehen? (Perspektivwechsel)
- Welche Chancen und Herausforderungen könnten sich für Sandras Mitschüler:innen ergeben? (Systemische Perspektive)
- Wie würden Sie Ihren eigenen Lernprozess während der Bearbeitung des Fallbeispiels Sandra beschreiben? Worüber haben Sie besonders intensiv nachgedacht und diskutiert? Was hat Sie inspiriert, was hat Sie irritiert? Woran möchten Sie weiterarbeiten? (Berufsbiografische Selbstreflexion)

Auf diese Weise werden struktur-, kompetenz- und/oder biografisch orientierte Professionalisierungschancen (s. Abschnitt 1) in der hier skizzierten Form der Fallarbeit je nach Fokus berücksichtigt.

3 Diskussion

Die Lehr-/Lernumgebung *inklud-e* wird seit 2020 erprobt und systematisch in einer formativen Onlinefragebogenstudie evaluiert. Bisher wurde sie in acht digitalen (synchrone und asynchrone Formate umfassenden) bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen in verschiedenen Phasen der Studiengänge Grundschullehramt sowie Sonderpädagogische Förderung und Inklusion an der Universität Paderborn eingesetzt. Hier wurden N = 165 Studierende befragt, um Bedingungen und Chancen der Entwicklung der angestrebten Inklusionssensibilität zu identifizieren.

Gemäß der für Fallarbeit charakteristischen Intentionen werden insbesondere die Praxisnähe durch das *Handeln im Proberaum* wie auch die Möglichkeiten der fachlichen Wissensaneignung positiv bilanziert. Die Studierenden gaben an, dass

die eigene Haltung in Bezug auf den Umgang mit Inklusion reflektiert und diesbezügliche Unsicherheiten durch die (individuelle und kooperative) Auseinandersetzung mit dem Material verringert werden konnten. Peer-to-Peer-Austausch, aber auch Feedback der Dozierenden wurden als relevant für die Entwicklung der von den Studierenden gewünschten Handlungssicherheit in Vorbereitung auf die Performanzebene benannt. Diese positiv anmutenden Ergebnisse müssen jedoch auch kritisch befragt werden: Kann Fallarbeit wie *inklud-e* auch *zu sicher* machen? Allgemeingültiges Wissen, vermeintliche Handlungsrezepte und das Einnehmen einer bestimmten Haltung sind gerade nicht professionalisierungswirksam (s. Abschnitt 1).

Wie viel Digitalität und Selbststudium verträgt eine für Inklusion professionalisierungswirksame kasuistische Hochschullehre? Mit Blick auf diese eingangs aufgeworfene Frage legen die Evaluationsergebnisse aus dem Projekt *inklud-e* nahe, dass eine Professionalisierung und Sensibilisierung für einen reflektierten Umgang mit Inklusion eine professionelle, reflexionsanregende Begleitung erfordert. Prozesse einer tiefgreifenden Auseinandersetzung entstehen dann, wenn neben dem Selbststudium in *gemeinsamen Diskurs- und Erfahrungsräumen* im Veranstaltungskontext (z. B. durch regelmäßige synchrone Lehre) Haltungen hinterfragt, antinomische Strukturen dechiffriert, inklusionsbezogene Grundfragen wie Anerkennung, Teilhabe, Antidiskriminierung und Bildungsgerechtigkeit analysiert und kritische Distanz eingenommen werden können. Erst in kommunikativen und kollaborativen Settings können über die Methode der Fallarbeit Handlungsoptionen für die Praxis entwickelt werden, ohne diese auf rezeptartige Lösungen für den Umgang mit Inklusion zu verkürzen. Der Austausch zwischen Studierenden sowie von Studierenden und Dozierenden erscheint unverzichtbar, um ein Verständnis für reflexive Auseinandersetzung mit Verschiedenheit als lebenslangen, individuellen und situationsgebundenen Prozess zu gewinnen.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), 469-520.
- Bükler, P.; Glawe, K. & Herding, J. (2022): Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte für Inklusion. Aktuelle Herausforderungen für die universitäre Lehrer*innenbildung. In: I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.): Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 276-292.
- Bükler, P.; Meier, S.; Bethke, C. & Autorengruppe Vielfaltstableau (2015): Inklusion vom Kind aus denken – Das Vielfaltstableau zur Aus- und Weiterbildung in multiprofessionellen Teams. In: C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.): Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 1. Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag, 70-82.
- Emmerich, M. & Moser, V. (2020): Inklusion, Diversität und Heterogenität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 76-84.

- Helsper, W. (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: M. Rothland (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin*. Ein Studienbuch. Münster: Waxmann Verlag, 103-125.
- Kultusministerkonferenz (KMK) & Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2015): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (Abrufdatum: 18.03.2022).
- Moldenhauer, A.; Rabenstein, K.; Kunze, K. & Fabel-Lamla, M. (2020): Kasuistik und Lehrer*innenbildung angesichts inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Verhältnisbestimmungen, Modellierungen und Empirie der Praxis kasuistischer Lehre. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion*. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 9-28.
- Puentedura, R. R. (2006): *Transformation, Technology, and Education*. Online unter: <http://hippasus.com/resources/tte/> (Abrufdatum: 18.03.2022).
- Reis, O.; Seitz, S. & Berisha-Gawlowski, A. (Hrsg.) (2020): *Inklusionsbezogene Qualifizierung im Lehramtsstudium an der Universität Paderborn. Konzeption (2., überarb. Aufl.)*. Paderborn: Universität Paderborn. Online unter: <https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Projektgruppen/2020-Konzeption-IP-UPB.pdf> (Abrufdatum: 18.03.2022).
- Schmitz, L. & Simon, T. (2018): *Heterogenitätssensibilität*. In: J. Frohn (Hrsg.): *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Online unter: <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar> (Abrufdatum: 18.03.2022).
- Seidel, T. & Thiel, F. (2017): Standards und Trends der videobasierten Lehr-Lernforschung. In: T. Seidel & F. Thiel (Hrsg.): *Videobasierte Unterrichtsforschung. Analysen von Unterrichtsqualität, Gestaltung von Lerngelegenheiten und Messung professionellen Wissens*. Wiesbaden: Springer VS, 1-21.
- Steiner, E. (2014): *Kasuistik – Ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen*. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: *Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern* 32 (1), 6-20.
- Terhart, E. (2014): *Umgang mit Heterogenität: Anforderungen an Professionalisierungsprozesse*. In: *Lehren & Lernen* 40 (8/9), 7-12.

Helen Gafßner-Hofmann

Die Bedeutung angeleiteter tiefer Reflexionsphasen für die Entwicklung der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit aus Sicht der Studierenden

Abstract

Der Beitrag stellt Reflexionstätigkeit und Selbstwirksamkeitserwartungen Grundschullehramtsstudierender in den Kontext inklusiver Beschulung. Im Zusatzstudium „Inklusion – Basiskompetenzen“¹ der Universität Regensburg werden Grundschullehramtsstudierende zu tiefer Reflexion ihrer Praxiserfahrungen angeleitet. Der Artikel beschreibt die Intervention sowie erste Ergebnisse bezüglich der von den Studierenden wahrgenommenen Bedeutung der gezielt angeleiteten Phasen tiefer Reflexion für ihre Steigerung der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit. Es wird insbesondere deutlich, dass die meisten teilnehmenden Grundschullehramtsstudierenden u. a. die angeleiteten Reflexionsphasen als ausschlaggebend dafür empfanden, dass sie sich nun bezüglich des Unterrichtens in inklusiven Settings kompetenter fühlen.

Schlüsselwörter

Reflexion, Selbstwirksamkeit, Inklusion, Professionalisierung

1 Hintergrund

Reflexion gilt als Motor (schulischer) Innovationsprozesse (vgl. Wyss 2008), wie auch der Umsetzung inklusiver Schule, und als wichtiges Rückkopplungselement in von sozialer Ungleichheit geprägten Settings (vgl. Zeichner & Yan Liu 2010). Im Folgenden wird – orientiert an der Übersicht Beauchamps (2006) – Reflexion verstanden als die intensive aktive kognitive Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt mit dem Ziel, diesen zu durchdringen und dadurch für Denken und Handeln nutzbar zu machen.

1 Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1812 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

Um genauer zu fassen, was es heißt, einen Sachverhalt zu *durchdringen*, wurde ein kriterienintegriertes Komponentenmodell tiefer Reflexion hergeleitet, welches die Merkmale einer *tiefen Reflexion* verdeutlicht. Das Modell umfasst drei Komponenten: Report, Hypothesenbildung und Handlungsausblick. Diesen werden jeweils sieben bis neun Kriterien zugeordnet. Eine Reflexion ist *tief*, wenn sie dem Ziel einer Reflexion gerecht wird, also den betreffenden Sachverhalt so durchdringt, dass dieser erfasst und für zukünftiges Handeln nutzbar gemacht wird. Es werden alle Komponenten der Reflexion aufgegriffen und deren Kriterien hinreichend erfüllt.

Initiierte reflexive Prozesse können von Lehramtsstudierenden aber mitunter als eher redundant und lästig empfunden werden (vgl. Wyss 2013). Wyss und Mahler (2021) vermuten, dass dieser Reflexionsüberdruß u. a. in der unklaren Verwendung der Begrifflichkeit *Reflexion* begründet liegt. Reflexionen Lehramtsstudierender weisen in der Regel zudem eher niedrige Niveaus auf (vgl. u. a. Roters 2012; Futter 2017). Dass Studierende reflexive Prozesse als wirksam und deshalb auch sinnvoll empfinden sollten, scheint gerade vor dem Hintergrund, dass Kompetenz wesentlich auch durch motivationale Aspekte bedingt ist (vgl. Weinert 2001), elementar.

In der Forschung gibt es Hinweise darauf, dass zwischen tiefer Reflexion und Selbstwirksamkeitserwartungen Zusammenhänge bestehen. Selbstwirksamkeit gilt als die Überzeugung, mittels der eigenen Fähigkeiten aufkommende Herausforderungen zu bewältigen (vgl. Bandura 1997). Es lassen sich reflexive (Teil-) Prozesse in den von Bandura (1997) benannten Quellen der Selbstwirksamkeit verorten. Zudem äußern Ross (1995) und auch Korthagen und Wubbels (2001) bereits Thesen, dass Selbstwirksamkeit mit der Fähigkeit zu (tiefer) Reflexion in Verbindung stehen könnte. Bislang wurden diese Thesen kaum beforcht.

Die Bedeutung der Selbstwirksamkeitserwartungen für das Denken und Handeln allgemein (vgl. Kocher 2014) und für die produktive (unterrichtliche) Umsetzung der Inklusion im Speziellen (vgl. u. a. Meijer & Foster 1988; Knigge & Rotter 2015) wird in der Literatur stets hervorgehoben. Dennoch zeigen Studien, dass die inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit Lehramtsstudierender, insbesondere im Bereich der Gestaltung eines erfolgreichen inklusiven bzw. adaptiven Unterrichts, auszubauen ist (vgl. Kopp 2009; Greiner u. a. 2020). Die als inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit (ISWK) benannte Selbstwirksamkeit meint dabei in Anlehnung an Kopp (2009) das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten hinsichtlich der Bewältigung der Herausforderungen des Unterrichtens im inklusiven Schulsetting. Aus den vorgestellten Überlegungen können u. a. folgende Fragestellungen abgeleitet werden:

- Wie entwickelt sich die ISWK Lehramtsstudierender im Rahmen einer theoriebasierten Anleitung zu tiefer Reflexion?
- Welche Bedeutung schreiben diese Studierenden im Falle einer selbst als positiv eingeschätzten Entwicklung der ISWK der angeleiteten tiefen Reflexion zu?

2 Methodik

Im Folgenden werden erste Ergebnisse vorgestellt, die im Rahmen der Begleitforschung zum Zusatzstudium „Inklusion – Basiskompetenzen“ (ZIB) erhoben wurden. Die beforschte Intervention begleitet die ersten zwei Semester des dreisemestrigen Zusatzstudiums. Nach einem kurzen theoretischen Input zum Thema Reflexion im Lehrer:innenberuf zu Beginn der Intervention besuchen die Studierenden wöchentlich eine fest zugeteilte Praxisstelle und kommen freitags in das begleitende Seminar, um ihre Erfahrungen vor- und nachzubereiten. Im Seminar werden die Studierenden auf Basis des entwickelten kriterienintegrierten Komponentenmodells zu tiefer Reflexion ihrer Praxiserfahrungen angeleitet. Dabei bilden die Komponenten tiefer Reflexion die einzelnen Phasen der angeleiteten Reflexion ab: In einem ersten Schritt – dem Report – berichtet der:die Studierende eine Situation aus dem Praktikum, in der er:sie sich als nicht wirksam erlebt hat. Das Verhalten der einzelnen an der Situation beteiligten Akteur:innen wird geschildert, mögliche Rückfragen der Kommiliton:innen geklärt. Im nächsten Schritt – der Hypothesenbildung – werden Hypothesen über die handlungsleitenden Motive der Akteur:innen angestellt. Abschließend werden – im Handlungsausblick – mögliche Handlungsmaßnahmen abgeleitet. Innerhalb der einzelnen Phasen, also Komponenten, wird auf die Einhaltung der jeweiligen Kriterien geachtet. Dies bedeutet zum Beispiel im Report, dass sachlich berichtet wird (Kriterium der Sachlichkeit), in der Hypothesenbildung, dass mehrere Perspektiven eingenommen werden (Kriterium der Mehrperspektivität), und im Handlungsausblick, dass die Sinnhaftigkeit der aufgerufenen Handlungsmaßnahmen (wissenschaftlich) begründet wird (Begründung).

Im Folgenden werden die Grundschullehramtsstudierenden zweier Kohorten des ZIB betrachtet ($n = 47$). Die geringe Stichprobengröße lässt insbesondere bei der Auswertung quantitativer Daten nur sehr vorsichtige Aussagen zu. Es handelt sich also v. a. um explorative Aussagen, die vertiefende Forschung benötigen.

Es finden drei Messzeitpunkte (MZP) statt: vor (1. MZP) und nach der Intervention (3. MZP) sowie zum Ende des ersten Semesters (2. MZP). Dabei werden Daten mithilfe eines Fragebogens, welcher u. a. die Skala zur Erfassung der ISWK nach Kopp (2009) und Fragen zur subjektiven Einschätzung der eigenen Entwicklung enthält, erfasst.

3 Ergebnisse

Es geben in beiden Kohorten sowohl nach dem ersten als auch nach dem zweiten Semester ein Großteil der Studierenden (je nach MZP und Gruppe 91-100%) an, dass sie sich bezüglich der Arbeit im inklusiven Setting selbstwirksamer als zu Beginn des ZIB fühlen. Betrachtet man die Mittelwerte der ISWK-Skala nach

Kopp (2009) zu den verschiedenen Messzeitpunkten, so ist jener der ersten Studierendenkohorte zu MZP 3 ($\bar{x} = 2,28$) höher als zu MZP 1 ($\bar{x} = 2,07$). In der zweiten Studierendenkohorte verändert sich der Mittelwert zwischen diesen zwei Messzeitpunkten kaum (MZP 1: $\bar{x} = 2,33$; MZP 3: $\bar{x} = 2,34$). Das könnte damit zusammenhängen, dass diese Kohorte zu Pandemiezeiten an der Intervention teilnahm und somit v. a. im Praktikum andere Rahmenbedingungen herrschten. Zudem startete diese Gruppe bereits mit hohen Werten in der ISWK, was für einen Deckeneffekt spricht. Inferenzstatistische Aussagen werden aufgrund der Stichprobengröße an dieser Stelle bewusst nicht angestellt.

Mangels eines experimentellen Settings können keine kausalen Aussagen zwischen der Anleitung zu tiefer Reflexion und der Steigerung der ISWK gemacht werden. Wenn die Studierenden aber gebeten werden, anzugeben, woran ihrer Meinung nach eine selbst als positiv eingeschätzte Entwicklung der ISWK liegt, nennen – je nach MZP – zwischen 84 und 100 % der Studierenden u. a. die angeleiteten Reflexionsphasen. Mehrfachnennungen waren möglich.

Im Rahmen eines offenen Antwortformats wurden die Studierenden gebeten, ihre Wahl zu begründen. Hier konnten 55 Begründungslinien den Reflexionsphasen zugeordnet werden. Ein Großteil dieser (16 von 55 Nennungen) bezieht sich darauf, dass durch die gemeinsame Reflexion auch Wissens Elemente, wie geeignete Handlungsmaßnahmen, transportiert wurden.² Oft wird die Bedeutung der Reflexionsphasen auch damit begründet, dass durch diese Einblicke in sonst nicht so zugängliche Bereiche gewährt werden (15/55), wie z. B. Erfahrungen anderer (4/55)³. Einige Begründungslinien betreffen auch organisatorische Faktoren der Reflexion (12/55), wie z. B. die Wahl der Reflexionsgegenstände, bei denen es sich um Praxissituationen handelt (3/55)⁴, oder die Wahrnehmung der Reflexionsphasen als ein Element einer produktiven Theorie-Praxis-Verknüpfung (7/55)⁵. Einen deutlichen Bezug zur Selbstwirksamkeit liefert die Begründung, dass die Reflexion eine Hilfe bzw. Unterstützung bietet (7/55), beispielsweise für die Bewältigung herausfordernder Situationen der späteren Praxis (5/55).⁶

2 z. B.: „Anhand der Besprechungen im Seminar werden [...] Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt, die in der Situation angewandt werden können.“ (Z1_5_F2)

3 z. B.: „Durch die Reflexion im Seminar kann man auch von den Erfahrungen der anderen profitieren.“ (Z1_16_F2)

4 z. B.: „In dem Seminar werden konkrete Fälle aus dem Alltag behandelt, was es sonst im Lehramtsstudium bis jetzt nicht gab.“ (Z1_11_F2)

5 z. B.: „Die Reflexionen [...] bieten einen praxisnahen Bezug.“ (Z2_11_F3)

6 z. B.: „Das Besprechen von Situationen und das Anführen von verschiedenen Strategien helfen in der Situationsbewältigung.“ (Z1_12_F3)

4 Fazit und Ausblick

Die angeleiteten tiefen Reflexionen werden von den Studierenden in Bezug auf die ISWK überwiegend als sehr bedeutsam dargestellt. Dabei liegt der Mehrwert der gemeinsamen Reflexionsphasen für die Studierenden scheinbar insbesondere im Wissenstransfer. Zudem wird die Reflexion als Baustein der Theorie-Praxis-Verknüpfung im Seminar und als Werkzeug zur Bewältigung herausfordernder Praxissituationen wahrgenommen.

Um abseits dieser subjektiven Einschätzung Studierender kausale Schlüsse ziehen zu können, bräuchte es ein (quasi-)experimentelles Setting. Jedoch scheint ein bewusstes oberflächliches Reflektieren oder ein Kürzen reflexiver Prozesse in einer Vergleichsgruppe aus forschungsethischer Sicht nicht vertretbar. Es wird dennoch der Versuch unternommen, die Zusammenhangshypothese anhand eines geplanten Cross-Lagged-Panel-Designs, das die Tiefe der Studierendenreflexionen mit der ISWK in Verbindung setzen soll, zu stützen. Außerdem sollen systematisch variierte Interventionen in unterschiedlichen Interventionsgruppen Aufschluss darüber geben, welche Gestaltungsfaktoren der Reflexionsphasen die Steigerung der ISWK beeinflussen. Insbesondere für Ersteres muss jedoch Reflexionstiefe quantifiziert werden. Deshalb wurde ein Index für Reflexionstiefe entwickelt, der die Quantifizierung dieser und somit die Nachzeichnung quantitativer Entwicklungsverläufe und Zusammenhänge ermöglichen soll.

Literatur

- Bandura, A. (1997): *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.
- Beauchamp, C. (2006): *Understanding Reflection in Teaching: A Framework for Analyzing the Literature*. Ottawa: Library and Archives Canada.
- Futter, K. (2017): *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Greiner, F.; Taskinen, P. & Kracke, B. (2020): *Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich inklusiven Unterrichts: Zusammenhänge mit Kontakterfahrungen und Grundlagenkenntnissen über schulische Inklusion*. In: *Unterrichtswissenschaft* 48 (2), 273-295.
- Knigge, M. & Rotter, C. (2015): *Unterrichtsplanungen bei Lehramtsstudierenden im Falle der Wahrnehmung von vermeintlich „besonderen“ Schülerinnen und Schülern und ihr Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen in Bezug zu Inklusion*. In: *Empirische Sonderpädagogik* 7 (3), 223-240.
- Kocher, M. (2014): *Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität. Unterricht und Persönlichkeitsaspekte von Lehrpersonen im Berufsalltag*. Münster & New York: Waxmann Verlag.
- Kopp, B. (2009): *Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität. Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen*. In: *Empirische Sonderpädagogik* 1 (1), 5-25.
- Korthagen, F. A. J. & Wubbels, T. (2001): *Characteristics of Reflective Teachers*. In: F. A. J. Korthagen (Hrsg.): *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates, 131-148.

- Meijer, C. J. W. & Foster, S. F. (1988): The Effect of Teacher Self-Efficacy on Referral Chance. In: *Specific Education* 22 (3), 378-385.
- Ross, J. A. (1995): Strategies for Enhancing Teachers' Beliefs in Their Effectiveness. Research on a School Improvement Hypothesis. In: *Teachers College Record* 97 (2), 227-251.
- Roters, B. (2012): Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. Münster, New York, München & Berlin: Waxmann Verlag.
- Weinert, F. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. Weinert (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag, 17-32.
- Wyss, C. (2008): Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. In: *Bildungsforschung* 5 (2), 1-15.
- Wyss, C. (2013): *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster, New York, München & Berlin: Waxmann Verlag.
- Wyss, C. & Mahler, S. (2021): Mythos Reflexion. Theoretische und praxisbezogene Erkenntnisse in der Lehrer*innenbildung. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 21 (1), 16-25.
- Zeichner, K. & Yan Liu, K. (2010): A Critical Analysis of Reflection as a Goal for Teacher Education. In: N. Lyons (Hrsg.): *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry. Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry*. New York: Springer Science + Business Media, 67-84.

Lydia Brack

Normen der Reflexivität in der Lehrer:innenbildung am Beispiel von Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht

Abstract

Vor dem Hintergrund inhaltlich differenter Reflexionsnormen in der Lehrer:innenbildung wird Reflexion in diesem Beitrag als praxisimmanenter Begriff in Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht rekonstruiert. Der Begriff *Reflexion* wird dabei in den Gesprächen eher selten und insbesondere als Reflexionsaufforderung in asymmetrischen Beziehungen expliziert. Mittels Adressierungsanalyse wird ein Ankerbeispiel für die häufigsten Verwendungszusammenhänge von Reflexion auf die hinterlegten Normen wie begleitende Subjektivierungen hin rekonstruiert. Es zeigt sich ein auf bereits besprochene Handlungsoptimierungen zum unterrichtlichen Handeln rekapitulierendes Verständnis von Reflexion, dem sich die Studierenden trotz Unsicherheiten weitestgehend unterwerfen.

Schlüsselwörter

Lehrer:innenbildung, Schulpraxis, Unterrichtsnachbesprechung, Reflexion

1 Normen der Reflexion in der schulpraktischen Lehrer:innenbildung

Unterrichtsnachbesprechungen gelten als Orte der Reflexion (vgl. Beckmann & Ehmke 2021). Theoretisch wird Reflexion normativ enthaltsam als „ein besonderer Modus des Denkens“ (Häcker 2017, 23), des distanzierenden-rekursiven Bezüge-Herstellers bestimmt. Angenommen wird ferner, dass mit der Steigerung von Reflexionsleistungen angehender Lehrer:innen deren Professionalisierung unterstützt wird (vgl. u. a. Matter & Brosziewski 2014). Häcker (2017) hat im Anschluss an Korthagen (2001) daran erinnert, dass Reflexivität auch auf Inhalte, Theorien und Wissen bezogen wird (vgl. Häcker 2017, 25f.). Hier driften die Normen der Reflexivität in der Lehrer:innenbildung auseinander: In der Tradition zu Schöns Konzept vom „reflective practitioner“ (1983) zeigt sich ein kompetenzorientiertes Profil von Reflexion, das Professionelle und ihr pädagogisches Handeln im Hinblick auf Anleitung und Optimierung fokussiert (vgl. Leonhard

& Abels 2017). Demgegenüber wird das Verstehen der widersprüchlichen Bedingungen des pädagogischen Handelns ins Zentrum gestellt (vgl. Berndt u. a. 2017, 9ff.). Reflexion wird so zur „habitualisierten Skepsis“ (Helsper 2004) gegenüber der Anfälligkeit für das Scheitern des professionellen Handelns im Rahmen zahlreicher Spannungsfelder.

Die Vorstellungen eint, dass Reflexion auf der Ebene des Individuums verortet wird (vgl. Idel & Schütz 2017). Der Blick auf das Individuum verdeckt aber die sozialen Bedingungen des Reflektierens. So hat Rosenberger (2018, 95) unter praxistheoretischer Perspektive darauf aufmerksam gemacht, dass „die Aufarbeitung bzw. Reflexion von Unterrichtserfahrungen an Universitäten und Hochschulen eben kein intellektuelles Vermögen, keine geistige Leistung von Subjekten, sondern eine Form der Partizipation in einer bestimmten Praxisgemeinschaft [ist], die reflexive Praktiken generiert“.

Im Anschluss an Bauer (2019, 82) kann somit gefragt werden, „wie Reflexion im Rahmen der universitären Lehrerbildung aufgeführt wird“.

2 Reflexion als praxisimmanenter Begriff in Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht

Unterrichtsnachbesprechungen lassen sich sowohl der schulpraktischen als auch universitären Lehrer:innenbildung zuordnen. Leonhard u. a. (2019) zeigen anhand von Praktikumsgesprächen zum Unterricht in der Primarstufe, dass die Studierenden sich in einem ‚Normengewitter‘ bewähren müssen. Während Praxislehrpersonen die Studierenden mit zweifellosen, berufsfeldbezogenen Normen des Könnens adressieren, rekurrieren die Hochschullehrenden auf differente Normen der Distanznahme, Eignung oder Evidenz. Reflexion wird dabei mit den beforschten Normen vermittelt. Die Studierenden unterwerfen sich im Wesentlichen den jeweiligen Normen und der Adressierung als Unfertige.

In diesem Beitrag soll der Fokus auf die Verwendung des Reflexionsbegriffs in Unterrichtsnachbesprechungen durch die Akteure der Lehrer:innenbildung selbst gesetzt werden. Aus praxistheoretischer Perspektive interessiert, wie und unter welchen Normen Reflexion als praxisimmanenter Begriff in Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht hervorgebracht wird. Dazu werden 14 Nachbesprechungen herangezogen, die zum Deutschunterricht in der Grundschule im Rahmen des Semesterpraktikums zwischen Hochschullehrenden, Mentor:innen und Studierenden zwischen 2014 und 2015 stattfanden (Brack 2019).

Der zugrunde gelegte Datensatz umfasst über 500 Minuten Audiomaterial. Zunächst wurde eine Wortsuche zur Wortfamilie *Reflexion* in den Transkripten durchgeführt. Dabei wurden lediglich neun Treffer gefunden. Der Begriff der Reflexion spielt damit im Vokabular von Unterrichtsnachbesprechungen eine nebensächliche Rolle. Am häufigsten wird der Begriff von Hochschullehrenden

verwendet, um die Selbsteinschätzung der unterrichtenden Studierenden einzuleiten. Reflektieren als praxisimmanenter Begriff ist damit an die hierarchischen Lehr-Lern-Interaktionen gebunden. Mit Reflexionsanrufungen wird die sich bildende, auszubildende Gruppe adressiert, die über ihren Lernprozess Rechenschaft geben soll. Im Folgenden wird ein Fall als Ankerbeispiel rekonstruiert. Dieser wurde unter Orientierung an der Adressierungsanalyse (vgl. Ricken u. a. 2017) auf die hinterlegten Wissensordnungen und Normen, deren Anschlussmöglichkeiten sowie die begleitenden Subjektivierungen der Studierenden des Grundschullehrer*innenstudiums untersucht.

Studentin 1 und Studentin 2 (S1, S2) hatten im Team unterrichtet. Das Thema der Stunde war Konfliktgespräche (Gespräch 3 in Brack 2019, 261). Einleitend war dazu eine Folie mit abgebildeten Streitsituationen gezeigt worden. In Minute 33 und nachdem die Dozentin (D) selbst ein Fazit zur Stunde expliziert hat, fragt sie:

- „D: was wär jetzt für sie noch so? (1.5)
 n (--) KERN wenn sies hier =wenn sie sagen es - (--)
 so RELativ frisch STUNde reflektiern;
 was würden sie JETZ im moment anders machen? (2.5)
 gibts [schon]
 S2: [hm ((zustimmend))]
 D: was? oder?
 S1: also -
 D: MUSS es erst noch bissl SACKn.
 S1: ja ne GRAD des am Anfang; (.) ebn.“ (Gespräch 3, Z. 1069-1078)

Über die viermalige Ansprache mit ‚sie‘ wird in einer ambivalenten Figur der fremdbestimmten Selbstwahl (vgl. Brack 2019, 214) den Studierenden das Wort zugesprochen, das sie möglichst bereitwillig ergreifen sollten. Reflexion wird dabei als verbalisierte kognitive Leistung des Individuums gerahmt. Freiheitsgrade werden über zwei Entscheidungsfragen eingeräumt. Reflexion braucht demnach ggf. Zeit und Ordnungsbildung. Noch nicht reflektieren zu können, bleibt eine Option, nicht reflektieren zu können oder zu wollen, hingegen nicht. Damit ist ein möglichst bereitwillig, verbal eingebrachtes Fazit in der Nachbesprechung des Unterrichts die ideale Entwicklungsbewegung der lehrer:inwerdenden Subjekte, mit der sie adressiert werden.

Inhaltlich wird mit Anders-Machen die Optimierung der eigenen methodisch-didaktischen Entscheidungen umrissen, als Handlungsanleitung für die idealere Variante der vergangenen Unterrichtsstunde. Dass Verbesserungsvorschläge zuvor gemacht wurden, grenzt das zu Reflektierende weitestgehend ein. Das ist auch erkennbar daran, dass ein Kern der Besprechung der Stunde angenommen und damit vorgegeben wird. Das Reflektieren wird so zur Prüfungssituation: Im günstigsten Fall sind bereits artikuliert Verbesserungsvorschläge als eigene Erkenntnis zu reformulieren.

Beide Studierende zeigen kooperierend an, etwas sagen zu können.

- „S1: ja ne GRAD des am Anfang; (.) ebn.
 D: hm=m.
 S1: bei der FOLie –
 MEHR verWEILn;
 beziehungsweise nich bei der folie –
 =sondern einfach bei den eigenen streits;
 odr GRAD des mit dem (.) TISCH aufn kopf –
 un jetz [mal]
 S2: [hm]
 S1: [überLEGn;]
 D: [mh=m]
 [...]“ (Gespräch 3, Z. 1078-1100)

Zwar greift die Studierende 1 mit ‚ebn‘ einen Vorschlag der Dozentin auf, der konkrete Ort der methodischen Verbesserung wird allerdings noch im Reden gesucht. Mit ‚Odr‘ wird sprachlich ein weiterer Vorschlag eingeleitet, der sich aber inhaltlich dem Verweilen zuordnen lässt: ‚grad des mit dem tisch aufn kopf‘. Auch in der Vertauschung von Kopf und Tisch können Suchbewegungen nach einer noch zu definierenden Handlungsalternative erkannt werden. Sie muten wie ein Rätselraten bei unsicherer Wissenslage an und unterstützen die Lesart, es handle sich um ein Prüfungsgespräch. Die Vagheit der eigenen Positionierung wird dabei durch das Herausstellen von Handlungsoptionen zu kaschieren versucht. Studentin 2 unterstreicht die (re-)formulierte Handlungsalternative. Während in der Planung die Idee des Abwartens durchaus leitend war, sei ihr in der Durchführung die Umsetzung desselben nicht gelungen.

- „S2: JA ich hatte des eigentlich auch echt so als (.) STUMMen imPULS gePLAnt;
 =hab gedacht ich le –
 =ich SAG da jetz auch GAR nix dazu;
 sondern leg des auf.
 aber wenn man dann da [STEHT]
 S1: [((lacht))]
 S2: un [DANN]
 D: [hm:]
 S2: (.) d dann: gehn sag ich mal (.)
 FÜNF sekunden rum;
 =aber es kommt eim vor wie ZWEI minuten man denkt sich jetz (.) HOOO DA
 MELdet sich jetz NIEmand ode(h)r so(h);
 ähm;
 D: hm=m.“ (Gespräch 3, Z. 1101-1115)

Indem Studentin 2 anzeigt, dass die Vorschläge bereits vor der Besprechung zu ihrem Gedankenkreis gehörten, übersteigt sie diese mit der (Vor-)Erfüllung dieses Anspruchs.

- „S2: un dann (.) dann MAcht man irgenwie DOCH was;
 odr sagt dann DOCH ne FRAGE odr so;
 obwohl ichs mir ja echt vorgenommen hatte oKAY (-) die HAM ja jetzt dann was
 geSEHN;
 un dann SAgen die beSTIMMT was oder – (-)
 in der situaTION find ich is des dann immer noch –
 D: hm.
 S2: so schWIErig. (--)" (Gespräch 3, Z. 1116-1123)

Obwohl Studentin 2 diese Erläuterung mit ‚schwierig‘ schließt, wird die Unsicherheit und Abweichung vom Plan im Unterricht nicht zum Problem. Vielmehr wird daraus ein Alibi, das den nahegelegten Optimierungsvorschlag ohne Abstriche unterstützt. Die in der Durchführung des Unterrichts berichtete Unsicherheit wird auf diese Weise wieder wettgemacht.

3 Reflexion des Reflektierens in Unterrichtsnachbesprechungen

Der rekonstruierte praxisimmanente Reflexionsbegriff steht deutlich im Widerspruch zum normativ enthaltsamen Begriff des Bezüge-Herstellers (vgl. Häcker 2017). Die Aufforderung, zu reflektieren, wird in einer asymmetrischen Beziehungskonstellation formuliert. Aufgefordert wird dazu, eine bereits validierte Handlungsalternative für zukünftiges unterrichtliches Handeln als eigene gedankliche und bereitwillig verbalisierte Leistung zu rekapitulieren. Das Rückbezügliche der Reflexion wird damit sozial generiert, indem es – bereits besprochen – von den angehenden Lehrer:innen als eigenes Fazit artikuliert wird. Die Parallele zur Prüfungssituation wird – verstärkt durch den Umstand der Bestehensfrage des Praktikums – offensichtlich.

Die Studierenden unterwerfen sich im Wesentlichen der so gestalteten Reflexionsanforderung. Darin kann die soziale Herstellung des reflektierenden Individuums erkannt werden (vgl. Idel & Schütz 2017). Unterrichtsnachbesprechungen lassen sich somit als Situationen der Selbstaufsicht für die Studierenden deuten, indem die zur Reflexion angerufenen Subjekte diese Anrufung annehmen und sich selbst an die Fremdbeobachtungen binden (vgl. Bröckling 2003; Brack 2019, 52ff.). Wird also im Rahmen institutionalisierter Lehrer:innenbildung das Ideal der Reflexion als Leistung des Individuums angenommen, sollte auch die eigene Verstrickung in die Herstellung dieses Reflexionssubjekts ihrerseits reflektiert werden. Ferner konnte die Rekonstruktion zeigen, dass die Studierenden ihre Unsicherheiten kaschieren (S1) oder nivellieren (S2), um sich gegenüber der Reflexions-

anforderung zu bewähren. Dabei scheinen diese für die Fokussierung auf optimierte Handlungsalternativen hinderlich zu sein. Die Nähe zur Praxis begünstigt diesen Fokus (vgl. Caruso 2007; Schrittmesser & Hofer 2012). Um den angezeigten Unsicherheiten nachzuspüren, wäre eine Handlungsentlastung hilfreich. Auf diese Weise könnten Reflexionen ermöglicht werden, die disziplinbezogene Bedingungen und Begründungen des pädagogischen Handelns, die flankierenden Unsicherheiten sowie sein Scheitern in den Blick nehmen.

Inwiefern sich solche disziplinbezogenen reflexiven Praktiken in der Lehrer:innenbildung finden lassen, bleibt eine empirische Frage. Genauso wie diejenige, welche praxisimmanenten Reflexionsbegriffe (in Unterrichtsnachbesprechungen) sich in lehrer:inbildenden Praktiken auch außerhalb des Grundschullehrer:innenberufs rekonstruieren lassen.

Literatur

- Bauer, A. (2019): Unterrichten ohne Lehrerstatus. Positionierung im Professionalisierungsprozess im Rahmen der Reflexion eigener Unterrichtserfahrungen. In: ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 8, 81-94.
- Beckmann, T. & Ehmke, T. (2021): Mentoring in schulischen Praxisphasen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Berndt, C.; Häcker, T. & Leonhard, T. (2017): Editorial. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 9-18.
- Brack, L. (2019): Professionalisierung im Gespräch. Subjektivierungen in Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht im Rahmen des Semesterpraktikums. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bröckling, U. (2003): Das demokratische Panopticon. Subjektivierung und Kontrolle im 360°-Feedback. In: A. Honneth & M. Saar (Hrsg.): Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault-Konferenz 2001. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, 77-93.
- Caruso, M. (2007): Enttäuschte Liebe. Ein Versuch zu den Quellen der Verachtung. In: N. Ricken (Hrsg.): Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 113-119.
- Häcker, T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 21-45.
- Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein widersprüchliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 49-98.
- Idel, T.-S. & Schütz, A. (2017): Praktiken der Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Praxistheoretische Überlegungen zur Routinisierung professioneller Reflexivität am Beispiel studentischer Portfolioarbeit. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 201-213.
- Korthagen, F. A. J. (2001): A Reflection on Reflection. In: F. A. J. Korthagen (Hrsg.): Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 51-68.

- Leonhard, T. & Abels, S. (2017): Der „reflective practitioner“. Leitfigur und Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 46-55.
- Leonhard, T.; Lüthi, K.; Betschart, B. & Bühler, T. (2019): Bewährung im ‚Normengewitter‘. Zur Adressierung Studierender im Praktikumsbesuch. In: *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 8, 95-111.
- Matter, C. & Brosziewski, A. (2014): Routinierte Reflexion. Zur Individualisierung pädagogischer Reflexionsprobleme. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 34 (1), 23-37.
- Ricken, N.; Rose, N.; Kuhlmann, N. & Otzen, A. (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von »Anerkennung«. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 93 (2), 193-235.
- Rosenberger, K. (2018): Reflexionspraktiken im Lehramtsstudium – Partizipation und Praxiseinübung. In: T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 93-102.
- Schön, D. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schrittesser, I. & Hofer, M. (2012): Lehrerbildung als kulturelle Praxis? Wie Pierre Bourdieus Habitusbegriff die Kulturen der Lehrerbildung und der Schulpraxis einander näher bringen könnte... In: C. Kraler, H. Schnabel-Schüle, M. Schratz & B. Wayand (Hrsg.): *Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel*. Münster: Waxmann Verlag, 141-154.

Julian Storck-Odabaşı

Vom Versuch der Flexibilisierung grundschulpädagogischer Normalitäts- konstruktionen durch reflexive Fallarbeit

Abstract

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie von Lehramtsstudierenden in einem, ihr Praxissemester begleitenden Fallarbeitsseminar Normalitätskonstruktionen der Grundschule vorgebracht und verhandelt werden. Anhand eines ausgewählten, videographierten Segments studentischer Gruppenarbeit wird dieses Interaktionsgeschehen Schritt für Schritt abgebildet. Empirisch-rekonstruktiv werden dabei in inhaltlicher Hinsicht Erfahrungen und deren Irritation fokussiert, verstanden als das Gewöhnliche und Unhinterfragte.

Schlüsselwörter

Grundschule, Normalität, Erfahrung, Fallarbeit

1 Normalitätskonstrukt der Grundschule infolge von Erfahrungen

Grundschullehramtsstudierende verfügen über eine „eigene Erfahrung“ die Schule betreffend (Breidenstein 2010, 207), weshalb Unterricht als bekanntes Format mit einem selbstverständlichen Ablauf empfunden wird (vgl. Scharl & Wrana 2015, 115). Aufgabe der Lehrer:innenbildung ist, eine kritische Auseinandersetzung mit diesen „als normal erachteten Routinen“ herzustellen (Rothland & Bennewitz 2018, 38), was an die ethnographische Idee einer „Befremdung der eigenen Kultur“ erinnert (Hirschauer & Amann 1997). Es geht darum, Vertrautes infrage zu stellen und sich von Bekanntem irritieren zu lassen. Eine weitere Nuance von Erfahrung wird ersichtlich, wenn man die Fähigkeit von Individuen berücksichtigt, die Rolle einer »normalen«, den Erwartungen entsprechenden Person zu spielen (Goffman 2016, 161). *Erfahrungen* kommt somit jenseits eingeschriebener Gewohnheiten ein Anteil der aktiven Anpassung an das jeweilige Umfeld zu. In der Folge ergibt sich ein Normalitätskonstrukt, das im jeweiligen Kontext interaktiv verwirklicht wird – beispielsweise in der grundschulpädagogischen Praxis.

2 Reflexive Fallarbeit und grundschulpädagogische Normalität

Eigene Erfahrungen und Normalitätskonstrukte pädagogischen Handelns können in der Lehrer:innenbildung mit Fallarbeit verbunden werden. Herzogs Ziel-dimension, „die eigene Praxis konstruktiv zu reflektieren“ (1995, 271), kann hier ebenso genannt werden, wie die weitergehende These von Häcker, Berndt und Walm, mittels einer „reflexiven“ Lehrer:innenbildung zu einem „kritisch-reflexiven Habitus“ zu gelangen (2016, 275). Im Gros wird Fallarbeit als Möglichkeit zur kritischen Reflexion von Erfahrungen, Strukturen und Praktiken aus dem Schul- und Unterrichtsalltag sowie zur Arbeit am Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis gesehen (vgl. Heinzel 2021). Hinsichtlich des kasuistischen Tuns lässt sich zwischen einer „reflection-in-action“ und einer „reflection-on-action“ unterscheiden (vgl. Schön 1983). Bohnsack differenziert dabei zwischen *Reflexivität* als „Stufe des Verstehens und Handelns, [...] innerhalb des bisherigen Rahmens“ und *Reflexion* als „Ausstieg aus dem bisherigen Zirkel“ (2020, 57f.). Letzteres ginge über ein bekanntes System hinaus und erst ab diesem Punkt würden nicht nur bestehende Regelwerke nachvollzogen oder variiert, sondern wirklich Neues gedacht.

Die Frage, was im grundschulpädagogischen Kontext als normal gilt, hängt stets vom Fokus ab. So kann etwa gefragt werden, ob sich Kindheiten bzw. Kinder verändern oder nicht eher „Konzepte, Kriterien, Diagnosen und [...] Verfahren der Entwicklungsbeobachtung und -beurteilung“ von Schüler:innen (Kelle & Mierendorff 2013, 9). Letzteres ist eng verbunden mit einer Normalisierung durch Orientierung an Maßen zentraler Tendenz. Des Weiteren findet sich im pädagogischen Diskurs das Bild vom „selbstständig arbeitenden Schüler“ (Rabenstein & Reh 2009, 163), das wiederum als normatives Ideal verstanden werden kann. Empirie zur Lehrer:innenbildung fragt vor diesem Hintergrund nach einer Bewusstmachung und Dekonstruktion von Normalitätskonstruktionen der Zielgruppe (vgl. de Boer 2009; Cornel 2021). Nun bergen Praxisphasen jedoch die Möglichkeit, dass eine als normal erscheinende Praxis unhinterfragt bleibt (vgl. Breidenstein u. a. 2020). So kann die Orientierung an als Vorbildern angesehenen Lehrer:innen zu einer Bestärkung des Ist-Zustands anstelle einer kritischen Reflexion führen.

3 Methodik und Fragestellung

Um Einblicke in Normalitätskonstruktionen von Grundschullehramtsstudierenden zu gewinnen, werden in der Dissertation des Autors Ausschnitte aus 111 videographierten Gruppenarbeitsphasen untersucht, die zwischen den Sommersemestern 2016 und 2017 erhoben wurden. Das Seminarkonzept „Lernen am Fall im

Praxissemester“ war Teil des BMBF-Projekts PRONET¹. In den Sitzungen wurden von Studierenden des dritten oder vierten Fachsemesters beobachtete, sogenannte *eigene Fälle* oder *fremde Fälle* des Online-Fallarchivs Schulpädagogik² besprochen, wobei ein Fall als Situation und Interaktion verstanden wird (vgl. Rosenthal 2014, 208). Das Ziel des Seminars bestand darin, „fallbasiertes Wissen und eine reflexive Haltung“ zu generieren (Heinzel & Krasemann 2019, 68). Die Veranstaltung selbst ist hier jedoch nur Rahmung, nachfolgend geht es vielmehr um eine Analyse studentischer Gruppenarbeit an eigenen Fällen.

Methodisch wurde das empirische Material im Sinne des „initial coding“ (Charmaz 2006, 42ff.) anfangs mit Blick auf Passagen untersucht, in denen sich eine *Fraglosigkeit/Normalität* oder aber *Fragwürdigkeit/Anormalität* des jeweils verhandelten Sachverhalts andeutet. Ausgewählte Passagen wurden daraufhin sequenzanalytisch-extensiv interpretiert, wobei der Fokus in Anlehnung an die Dokumentarische Methode auf Orientierungen, normativen Setzungen und Normalisierungen lag (vgl. Bohnsack u. a. 2013). Daraus ergibt sich ein Bild schulischer Normalität, das in den Aussagen der Studierenden ersichtlich bzw. von ihnen als Gruppe innerhalb der Sitzung (re-)konstruiert wird.

Die Fragestellung lautet insofern:

Welche Handlungen und Interaktionspraktiken werden von Grundschullehrer:innen studierenden als (a-)normal konstituiert und inwiefern wird dies durch eigene Fälle irritiert?

4 „Bei mir, die haben immer so krasse Methoden“

Die Studierenden Bea, Caro, Dana, Ella, Flo und Georg sitzen an einem Gruppentisch und sind gerade mit der Vorstellung eines eigenen Falls beschäftigt. Dabei kommt es zu einem, die eigentliche Aufgabenstellung außer Acht lassenden Austausch über eigenes Handeln und beobachtete Praxis. Nachdem die Studentin Bea von einer durch sie selbst gehaltenen Unterrichtseinheit berichtet hat, die ihrer Ansicht nach misslang, was sie am Streit der Schüler:innen um Material und ihrer lautstarken Reaktion darauf festmacht, wird in der Gruppe über gängige Maßnahmen und Objekte auditiver Ermahnung gesprochen. Bea berichtet von der Existenz einer Klangschale, Georg meint, „es braucht noch so ein Glöckchen, ne?“, und Flo erzählt von einem „Klangstab“. Im weiteren Verlauf kommt die

1 Das Projekt „Ausbau und Weiterentwicklung des Online-Fallarchivs Schulpädagogik“ wurde im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrer:innenbildung im Kasseler Projekt PRONET vom BMBF gefördert und von Prof. Dr. Friederike Heinzel sowie Dr. Benjamin Krasemann geleitet und durchgeführt.

2 Online-Fallarchiv Schulpädagogik. Online unter: <http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/> (Abrufdatum: 15.12.2021).

Gruppe überein, dass Kinder eigentlich „total lieb“ (Bea) seien und Unruhe insofern aus der Rahmung folge. Hier setzt Dana an, die an einer Montessori-Schule hospitiert und dort nach eigener Aussage immer wieder einen Kontrast zwischen ihrem „inneren Drang“ und beobachteten Handlungen der Lehrperson feststellt:

- (Dana) Vorgestern waren die so unruhig, ne? Und sie wollte in den Kreis kommen, nach diesem Baum des Jahres. Und weißt du, was sie für eine Methode genommen hat, einfach nur, um die Kinder ruhig zu kriegen? Sie hat ein Teelicht angezündet, auf so ein kleines Ding gestellt und hat es einfach langsam rumgegeben, da müssen die sich ja voll konzentrieren.
- (Ella) Damit werden die Kinder noch lauter.
- (Dana) Es war mucksmäuschenstill einfach.
- (Bea) Bei uns dann so: Kerze? Da oben ist ein Feuermelder, lass mal aus.
- (Dana) Ne, also bei mir die haben immer so krasse Methoden und bei mir ist innerlich immer nur so: boa, ich will jetzt schreien. Ich will die jetzt anschreien und irgendwie Strafarbeit machen lassen. Nein, aber so ein bisschen so.

Nachfolgend schließt die sequenzanalytische Rekonstruktion des Transkripts an: Dana startet in Analogie zu Beas Darstellung – die Ausgangslage ist negativ. Die Lehrerin („sie“) habe unabhängig davon „in den Kreis kommen“, also eine spezifische Sozialform initiieren wollen. Dana spricht eine Kommilitonin (Bea?) direkt an, erhöht über ihre Frage („weißt du“) den Spannungsbogen und stellt zugleich die Banalität der angewandten „Methode“ heraus („einfach nur“). Letztere meint hier ein effizientes Mittel, um „Kinder ruhig zu kriegen“. Das herumgereichte Teelicht habe dazu geführt, dass sich diese „voll konzentrieren“ mussten und entgegen Ellas Erwartung einer verschlechterten Lage („noch lauter“) kann Dana vom Erfolg berichten („mucksmäuschenstill“) – beide Studentinnen scheinen das nicht erwartet zu haben. Daran anknüpfend imaginiert Bea die Anwendung der Methode an der eigenen Praktikumsschule, verwirft die Option aber über eine ironische Darstellung umgehend. Hier deuten sich Unterschiede der Schulen an, die differente Erfahrungen ermöglichen. Auf Bea reagierend, stellt Dana fest, dass an ihrem Praxisstandort „immer so krasse Methoden“ zu beobachten seien, was eine Abweichung von als normal erachteten Praktiken impliziert. Zugleich stellt sie jedoch über eine Verbalisierung ihrer Emotionen im jeweiligen Moment den Kontrast zwischen eigener Gefühlswelt und beobachteter Umwelt dar („und bei mir [...] innerlich“). Sie will nicht ruhig bleiben und *krasse Methoden* anwenden, sondern „die jetzt anschreien und irgendwie Strafarbeit machen lassen“. Potenziell handelt es sich um einen Rückgriff auf erfahrene Muster schulischen Handelns, das Beobachtete widerspricht jedenfalls der eigenen, eingeschriebenen Idee des Normalverlaufs derartiger Situationen. Der Abschluss lässt sich als Zurückrudern lesen („Nein, aber [...]“), dennoch impliziert Danas abgeschwächte Aussage „ein bisschen so“ (mindestens) eine Teilwahrheit.

5 Fazit und Ausblick:

Fixierung und Flexibilisierung von Normalität

Die Gruppenarbeit hat vorliegend, losgelöst vom Arbeitsauftrag, zu einer Komparation von eigenen Erfahrungen mit beobachtetem Handeln geführt, die als Irritation eigener Normalitätskonstrukte durch schulische Praxis gelesen werden kann. Das offensichtlich erstrebenswerte Ziel, „Kinder ruhig zu kriegen“, wird durch erwartungswidrige Mittel erreicht, Annahmen über „noch lauter“ werdende Kinder widerlegt und eingeschriebene Sanktionsmittel (Anschreien und Strafarbeiten) als unpassend empfunden. Welche Folgen all das langfristig für die Orientierungen der Studierenden hat, lässt sich nicht sagen. Die Arbeit am schulischen Fall hat aber im Sinne Bohnsacks (2020) zumindest Reflexivität befördert, da man zwar die Grenzen des institutionellen Rahmens nicht hinter sich gelassen, innerhalb derselben jedoch reale wie imaginierte Handlungsweisen hinterfragt und Alternativen aufgezeigt hat. Dabei scheint den „krassen Methoden“ die zentrale Funktion für studentische Denkbewegungen zuzukommen, während das Seminar als Rahmung fungiert. Insofern ließe sich darüber streiten, welchen Anteil das Setting der reflexiven Fallarbeit bei alledem hatte. Davon losgelöst zeigt das vorliegende Beispiel die Relevanz einer Reflexion von Beobachtungen grundschulischer Praxis, weil sie Normalitätskonstruktionen über Kinder und die Institution fixieren (vgl. Storck-Odabaşı 2021) oder flexibilisieren können.

Literatur

- Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung (3., akt. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G. (2010): Einen neuen Blick auf schulischen Unterricht entwickeln: Strategien der Befremdung. In: F. Heinzel, W. Thole, P. Cloos & S. Köngeter (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 205-215.
- Breidenstein, G.; Leuthold-Wergin, A. & Siebold, S. (2020): „Unterrichtsstörungen“. *Fallstricke* kasuistischer Lehrer*innenbildung. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion*. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 137-152.
- Charmaz, K. (2006): *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: SAGE Publications.
- Cornel, S. (2021): *Differenz und Normalität in der Grundschule. Subjektive Theorien von Studierenden im Praxissemester*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- de Boer, H. (2009): Von der Konstruktion des „normalen“ Schülers zur Rekonstruktion der kindlichen Perspektive. In: H. de Boer & H. Deckert-Peaceman (Hrsg.): *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 209-228.

- Goffman, E. (2016): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität* (23. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Häcker, T.; Berndt, C. & Walm, M. (2016): Reflexive Lehrerinnen- und Lehrerbildung in ‚inklusive Zeiten‘. In: B. Amrhein (Hrsg.): *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 261-278.
- Heinzel, F. (2021): Der Fall aus der Perspektive von Schulpädagogik und Lehrer*innenbildung: Ein Ordnungsversuch. In: D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.): *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 41-64.
- Heinzel, F. & Krasemann, B. (2019): Fallarbeit im Praxissemester – Bewährung und Reibungslosigkeit als Richtschnur der Reflexion. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 8, 67-80.
- Herzog, W. (1995): Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 13 (3), 253-273.
- Hirschauer, S. & Amann, K. (1997): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Kelle, H. & Mierendorff, J. (Hrsg.) (2013): *Normierung und Normalisierung der Kindheit*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Rabenstein, K. & Reh, S. (2009): Die pädagogische Normalisierung der ‚selbstständigen Schülerin‘ und die Pathologisierung des ‚Unaufmerksamen‘. Eine diskursanalytische Skizze. In: J. Bilstein & J. Ecarlus (Hrsg.): *Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 159-180.
- Rosenthal, G. (2014): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung* (4. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Rothland, M. & Bennewitz, H. (2018): Praktiker zu Theoretikern!? Das Schulpraxiserfordernis oder warum Ewald Terhart kein Schulpädagoge sein dürfte. In: M. Rothland & M. Lüders (Hrsg.): *Lehrer-Bildungs-Forschung. Festschrift für Ewald Terhart*. Münster: Waxmann Verlag, 25-41.
- Scharl, K. & Wrana, D. (2015): Die Rhetorik der Normalität. Zur Forderung nach dem ‚Normalen‘ im schulischen Unterrichten. In: P. Bühler, E. Forster, S. Neumann, S. Schröder & D. Wrana (Hrsg.): *Normalisierungen. Wittenberger Gespräche III*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität, 95-121.
- Schön, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Storck-Odabaşı, J. (2021): Die »Schule für alle« – Mythos oder Normalität für Grundschullehrer*innenstudierende in Praxisphasen? In: N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.): *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS, 109-115.

*Kira Elena Weber, Nadine Elstrodt-Wefing
und Katharina Hoge*

Expertise- und stimulusbedingte Unterschiede in schriftlichen videobasierten Reflexionen

Abstract

In dem vorliegenden Beitrag werden drei empirische Studien dargestellt, in denen untersucht wurde, welchen Einfluss verschiedene Reflexionsstimuli und Expertiselevel auf die Reflexionsqualität schriftlicher videobasierter Reflexionen haben. Die Ergebnisse zeigen, dass die Reflexion eigener Unterrichtsvideos eine höhere Reflexionsqualität im Vergleich zur Reflexion fremder Unterrichtsfälle aufweist. Zudem fördert ein teilstrukturiertes Instruktionssetting die Fokussierung auf den Lehrgegenstand und ein strukturiertes Setting die Wissensanwendung. Die inhaltliche Komplexität der Reflexionen steigt mit zunehmender Expertise. In allen drei Studien überwiegt die Reflexionsaktivität des Beschreibens. Ein gemeinsames Resümee liefert Hinweise darauf, dass eine stark strukturierte Lernumgebung mit einem klaren Reflexionsfokus zu einer höheren Reflexionsqualität führen kann.

Schlüsselwörter

Reflexionsqualität, Reflexionsstimuli, Expertiselevel, Unterrichtsvideos

1 Einleitung

Die Förderung von Reflexionsqualität im Rahmen der Lehramtsausbildung steht aktuell im Fokus der Lehrkräfteprofessionalisierung (vgl. Körkkö u. a. 2016; Berndt u. a. 2017), da sie als Schlüsselkompetenz professionellen Handelns im Lehrer:innenberuf gilt (vgl. Baumert & Kunter 2006). In dem vorliegenden Beitrag werden drei Studien exemplarisch skizziert, die mithilfe qualitativ-inhaltsanalytischer Analysen schriftlicher videobasierter Reflexionen der Fragestellung nachgehen, welchen Einfluss verschiedene Reflexionsstimuli und Expertiselevel auf die Reflexionsqualität haben. Die Studien adressieren neben Grundschullehramtsstudierenden auch Masterstudierende im sonderpädagogischen Grundschullehramt, sodass die Erkenntnisse der Studien auf die Ausbildung im Grundschullehramt übertragen werden können.

1.1 Konzeptualisierung und Erfassung von Reflexionsfähigkeit

Eine besondere Bedeutung für die Praxis der Lehrkräftebildung hat das Konzept des „reflective teaching“ (vgl. Schön 1983; Weber u. a. 2019). Schön (1983) betont die getrennt zu betrachtenden Vorgänge von *reflection-in-action* (unbewusste und unmittelbare Reaktion) und *reflection-on-action* (Unterrichtsereignisse werden nachträglich überprüft und interpretiert). Dieser rückblickende Reflexionsvorgang stellt einen wichtigen Faktor in der Entwicklung professioneller Fähigkeiten dar (vgl. Terhart 2011), dessen Qualität untersucht werden kann, wenn er verschriftlicht wird. Entsprechend sind empirische Studien zur Reflexionsqualität (oftmals synonym verwendet mit Reflexionskompetenz, -fähigkeit, -tiefe oder auch professioneller Wahrnehmung) in der Regel qualitativ angelegt und sehen die Inhaltsanalyse von zumeist schriftlichen Reflexionsprodukten (z. B. Lernatgebücher) anhand von Stufenmodellen vor (vgl. Wyss 2013). Dabei gelten Reflexionsaktivitäten, die sowohl *Beschreibungen*, *Bewertungen*, das *Generieren von Handlungsalternativen* sowie *Schlussfolgerungen* für das eigene Handeln umfassen, als die höchste Stufe von Reflexionsqualität (vgl. Seidel u. a. 2011).

1.2 Förderung und Erfassung von Reflexionsqualität durch videobasierte Stimuli

Unterrichtsvideos werden sowohl national als auch international zunehmend in der Lehrkräfteausbildung eingesetzt (vgl. Reviews von Gaudin & Chaliès 2015; Major & Watson 2018), da sie die Komplexität von Unterrichtssituationen abbilden und als situierter Stimulus dienen können (vgl. Seidel & Stürmer 2014). Indem bestimmte Situationen wiederholt beobachtet werden können, wird zudem eine tiefergehende Reflexion ermöglicht (vgl. Sherin 2004). Im Rahmen der Grundschulforschung zeigt sich beispielsweise, dass eigene und auch fremde Videos pädagogische Kompetenzbereiche wie zum Beispiel Selbstwirksamkeitsüberzeugungen über Klassenführung (Gold u. a. 2017) oder die professionelle Wahrnehmung von Klassenführung (Hellermann u. a. 2015) fördern können. Welchen Einfluss verschiedene Reflexionsstimuli und Expertiselevel auf Reflexionsaktivitäten und damit die Reflexionsqualität von (angehenden) Lehrkräften haben, wurde bislang nur partiell untersucht und soll in dem vorliegenden Beitrag anhand von drei empirischen Studien näher beleuchtet werden.

2 Empirische Befunde

2.1 Reflexion von Sprachförderkompetenzen im (teil-)strukturierten Instruktionssetting

Die vorliegende Masterarbeit (vgl. Schopohl 2021) wurde im Rahmen eines Projektes angefertigt, in dem videobasierte Reflexion (als didaktisches Mittel der Lehr- amtsausbildung) von Sprachförderkompetenzen im sonderpädagogischen Grundschulunterricht aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet wird. Die Erkenntnisse aus diesem Projekt sind von hoher Relevanz für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften, da bislang unklar ist, wie eine kritische Auseinandersetzung (und somit eine potenzielle Weiterentwicklung) mit der eigenen Sprache, der Sprache der Lehrkraft, die zugleich als therapeutisches Mittel und Modell dient, angestoßen werden kann. In der Arbeit von Schopohl (2021) wurde untersucht, inwiefern sich die Reflexionen Masterstudierender im sonderpädagogischen Grundschullehramt (Förderschwerpunkt Sprache), deren Reflexionskompetenzen mithilfe von den zwei unterschiedlichen videobasierten Instruktionssettings 1) *strukturiert-deduktiv* vs. 2) *teilstrukturiert-induktiv* gefördert wurden, unterscheiden. Dabei wurden drei Aspekte näher beleuchtet: 1. die Reflexionsqualität basierend auf Reflexionsaktivitäten, 2. das wissensgesteuerte Erkennen unterrichts- und lernrelevanter Situationen (Noticing) und 3. die wissensbasierte Interpretation von Unterrichtssituationen (Knowledge-based reasoning). Abbildung 1 zeigt die Schritte, die im Rahmen des Instruktionssettings 1 durchlaufen wurden. Die Einführung der Reflexionshandlung erfolgte anhand des ALACT-Modells (vgl. Korthagen & Vasalos 2005), welches fünf Reflexionsschritte beschreibt: 1. *Action*, 2. *Looking back*, 3. *Awareness* 4. *Creating alternatives*, 5. *Trial*. Des Weiteren wurden pro Schritt aktivierende Leitfragen nach Korthagen und Vasalos (2005) eingeführt (z. B. Schritt 1. *Action*: „Was genau ist in der Situation geschehen?“). Im Instruktionssetting 2 erfolgte dies implizit durch Modellierung bei der Videobetrachtung eins und zwei (Schritte a und b entfallen).

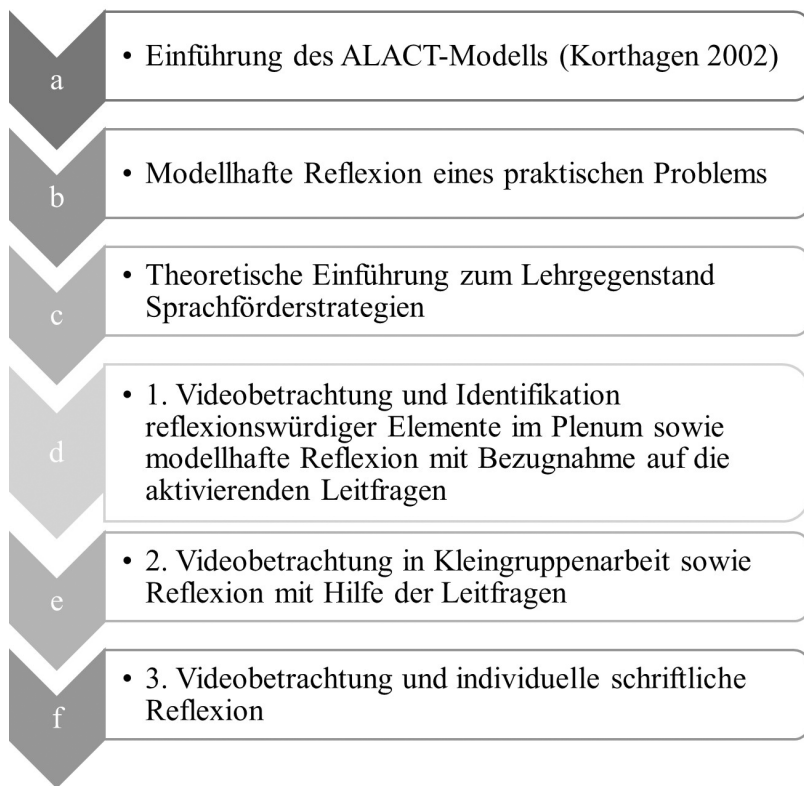


Abb. 1: Vorgehen in Instruktionssetting 1 (eigene Darstellung)

Die schriftlichen Reflexionen ($N = 19$; Gruppe 1 $n = 8$; Gruppe 2 $n = 11$) wurden in einem zweischrittigen Verfahren inhaltsanalytisch untersucht. Zunächst wurden die Reflexionen in Sinnabschnitte (Analyseeinheiten) unterteilt und anhand des Kodierschemas von Lohse-Bossenz u. a. (2018) den fünf Reflexionsaktivitäten *Beschreiben*, *Begründen/Erklären*, *Bewerten*, *Alternativen formulieren* und *Schlussfolgerungen formulieren* zugeordnet (Cohens-Kappa-Koeffizient von $K = .79$). Anschließend wurden die Segmente der ersten beiden Kategorien *Beschreiben* und *Begründen* zur Untersuchung des Noticings sowie des Knowledge-based reasonings tiefergehenden inhaltlichen Analysen unterzogen.

Insgesamt wurden 836 Analyseeinheiten (Instruktionssetting 1 $N = 357$; Instruktionssetting 2 $N = 479$) identifiziert. In beiden Gruppen wurden die meisten Segmente der Reflexionsaktivität *Beschreiben* zugeordnet (siehe Tabelle 1). Allerdings wurden in den Reflexionen der Studierenden im strukturierten Instruktionssetting 1 etwa 10 % mehr beschreibende Reflexionselemente identifiziert. Am

zweithäufigsten wurden in beiden Instruktionssettings *Alternativen formuliert*. Die übrigen Reflexionsaktivitäten wurden in beiden Instruktionssettings zu relativ ähnlichen Anteilen gefunden.

Tab. 1: Vergleich zwischen den beiden Instruktionssettings

Analysefokus	Instruktions- setting 1	Instruktions- setting 2	gesamt	
Reflexions- aktivität	Beschreiben	221 (61.9 %)	246 (51.3 %)	467
	Begründen/Erklären	31 (8.7 %)	57 (11.9 %)	88
	Bewerten	18 (5 %)	36 (7.5 %)	54
	Alternativen formulieren	83 (23.2 %)	120 (25.1 %)	203
	Schlussfolgerungen	4 (1.1 %)	20 (4.2 %)	24
Noticing	Deutlicher Bezug zu Sprachförderstrategien	35 (52.2 %)	64 (70.3 %)	99
	Entfernter Bezug zu Sprachförderstrategien	22 (32.8 %)	23 (25.3 %)	45
	Kein Bezug zu Sprachförderung	7 (10.5 %)	3 (3.3 %)	10
Knowledge-based reasoning	Wissen zu Sprachförderstrategien	14 (48.3 %)	15 (28.8 %)	29
	Wissen zu allgemeinen lernförderlichen Strategien und Bedingungen	12 (41.4 %)	26 (50 %)	38
	Common Sense	3 (10.3 %)	11 (21.1 %)	14

Anmerkung: Häufigkeiten der Reflexionsaktivitäten sowie die dem Noticing und Knowledge-based reasoning zugeordneten Analyseeinheiten (eigene Darstellung)

Die Analysen zum Noticing zeigen, dass in beiden Instruktionssettings hauptsächlich solche Situationen als lernrelevant erkannt werden, die Bezug zum Lerngegenstand Sprachförderstrategien haben. Im *strukturierten Instruktionssetting 1* wurden außerdem häufiger als im *teilstrukturierten Setting 2* Situationen als lernrelevant identifiziert, die eher im entfernteren Sinne mit den Sprachförderstrategien in Zusammenhang stehen (z. B. Gestik und Mimik), oder keine für die Sprachförderung relevanten Inhalte aufweisen. Beim Knowledge-based reasoning wenden die Studierenden im *strukturierten Setting 1* eher Wissen zu Sprachförderstrategien an als die Studierenden im *teilstrukturierten Setting 2*. Letztere wenden häufiger Wissen zu lernförderlichen Strategien und Lernbedingungen an oder stellen auf Basis von Common Sense Vermutungen an.

2.2 Video- und textbasierte Reflexionen in Schulpraxisphasen

In der Studie von Weber u. a. (under review) nahmen 158 Grund-, Haupt- und Realschullehramtsstudierende im vierten Bachelor Semester an einem vierwöchigen Unterrichtspraktikum teil. Reflexionsgegenstand des Praktikums war die Kernkompetenz *Klassenführung*. Im Sinne eines Blended-Learning-Designs wurden alle Studierenden während der vier Wochen einmal an der Praktikumsschule von den Dozierenden besucht und erhielten eine Face-to-Face Reflexions- und Feedbacksitzung sowie drei begleitende Seminare an der Universität. Zusätzlich reflektierten die Studierenden auf der digitalen Lernplattform Moodle ihre eigene oder die Klassenführung einer fremden Lehrkraft. Alle Studierenden hatten ein eigenes Moodle-Forum, welches in drei Abschnitte für verschiedene Facetten des Klassenmanagements (vgl. Weber u. a. 2018) unterteilt war: Allgegenwärtigkeit, Strukturierung sowie Regeln und Routinen. Die Studierenden erhielten spezifische Prompts (z. B. Wo treten (un)erfolgreiche Unterrichtsereignisse auf?; Wie hätte ich / der Lehrer bzw. die Lehrerin anders reagieren können?). Darüber hinaus sollten sie nach dem Drei-Schritt-Modell reflektieren (Beschreibung – Bewertung – Handlungsalternativen), um eine tiefergehende und strukturierte Reflexion zu fördern (vgl. Kleinknecht & Gröschner 2016; Weber u. a. 2018). Die Studierenden wurden vier Gruppen mit verschiedenen Reflexionsstimuli zugeordnet (siehe Abbildung 2).

Gruppe <i>Video eigen</i> (n = 31)	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion von drei eigenen videografierten 4- bis 6-minütigen Unterrichtssequenzen.
Gruppe <i>Video fremd</i> (n = 27)	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion von drei fremden, authentischen Videovignetten die vom Forschungsteam gedreht wurden.
Gruppe <i>Text</i> (n = 39)	<ul style="list-style-type: none"> • Gedächtnisgestützte Reflexion von drei eigenen Unterrichtsereignissen.
Gruppe <i>Text fremd</i> (n = 61)	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion von drei fremden Textbeispielen (Transkripte der Videos der Gruppe Video fremd).

Abb. 2: Gruppeneinteilung Reflexionsstimuli (eigene Darstellung)

Die schriftlichen Reflexionen der Studierenden wurden nach dem Praktikum ebenso wie in der Studie von Schopohl (2021) in thematische Einheiten unterteilt (vgl. auch Seidel u. a. 2011). Insgesamt wurden die Reflexionen in 2524 Analyse-einheiten segmentiert (*Video eigen* = 503; *Video fremd* = 498; *Text eigen* = 507; *Text fremd* = 1016). Danach wurde zunächst kodiert, ob die Reflexionen die jeweilige Facette der Klassenführung fokussierten (0 = unfokussiert; 1 = fokussiert), und anschließend mit einem von Lohse-Bossenz u. a. (2018) adaptierten Ratingsystem im Hinblick auf verschiedene Reflexionsaktivitäten kodiert (Cohens Kappa: .64 - .78; siehe Tabelle 2).

Tab. 2: Häufigkeiten der Reflexionsaktivitäten in den vier Gruppen

	Video eigen	Video fremd	Text eigen	Text fremd
Reflexionsaktivität				
0 = unfokussiert	28.8 %	28.1 %	40.4 %	33.3 %
1 = Beschreibung	21.3 %	27.9 %	13.2 %	23 %
2 = Beschreibung, Bewertung, Alternativen	11.3 %	16.5 %	10.1 %	15.5 %
3 = Beschreibung, Bewertung und Schlussfolgerungen für das eigene Handeln	15.9 %	14.3 %	14.2 %	16 %
4 = Beschreibung, Bewertung, Handlungsalternativen und Schlussfolgerungen	22.7 %	13.3 %	22.1 %	12.2 %

Anmerkungen: Die prozentualen Angaben basieren auf den Analyseeinheiten pro Gruppe. 0 = Keine Beschreibung von Klassenführungsspezifischen Unterrichtssituationen; Code 4 gilt nach diesem Kodierungssystem als die höchste Stufe der Reflexionsqualität (vgl. Seidel u. a. 2011). In der Tabelle sind die Ergebnisse der Kodierungen (Fokus und Reflexionsaktivität) zusammen dargestellt (in Anlehnung an Weber u. a. under review)

Eine ANOVA mit Bonferroni-korrigierten Post-Hoc-Tests zeigte einen signifikanten Unterschied für Fokus ($p < .01$) zwischen *Text fremd* und *Text eigen* (0.11, 95 %-CI[0.02, 0.19], $p < .01$). Für die Reflexionsqualität zeigte sich ein signifikanter Unterschied ($p < .01$) zwischen *Video eigen* und *Video fremd* (0.26, 95 %-CI[0.01, 0.50], $p < .01$, $d = 0.17$) sowie *Video eigen* und *Text fremd* (0.31, 95 %-CI[0.10, 0.53], $p < .05$, $d = 0.22$).

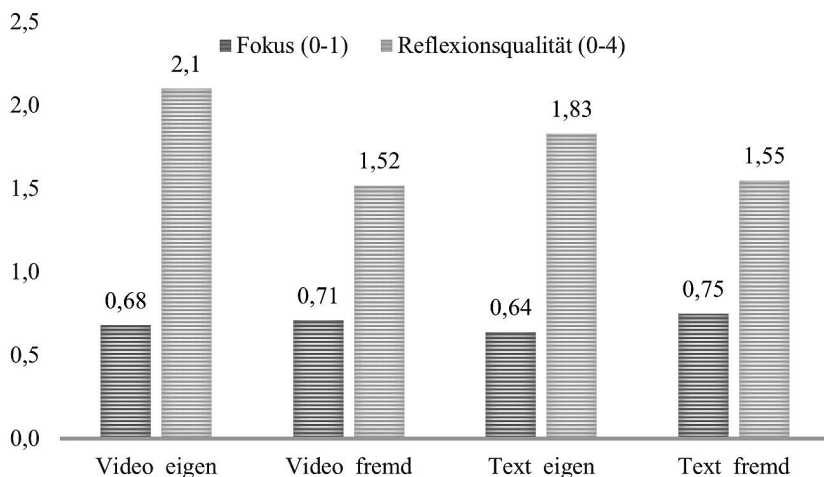


Abb. 3: Fokus und Reflexionsqualität (eigene Darstellung)

2.3 Expertisebedingte Unterschiede in der videobasierten Reflexion von Lehrkraftsprache

Im Rahmen der Masterarbeit von Walzl (2021) wurde eine Online-Befragung über das Umfragetool LimeSurvey in zwei Erhebungswellen durchgeführt. Die Rekrutierung erfolgte einerseits über Seminare an der Technischen Universität Dortmund sowie der Universität Bremen und andererseits über persönliche Kontakte der Projektgruppe. Von den insgesamt 86 Proband:innen waren $n = 41$ Bachelorstudierende, $n = 37$ Masterstudierende (Lehramt für sonderpädagogische Förderung bzw. Inklusive Pädagogik) und $n = 8$ Lehrkräfte. In dem Online-Fragebogen wurden die Befragten dazu aufgefordert, den Begriff Reflexion aus ihrer Sicht zu definieren. Allen Proband:innen wurden in randomisierter Reihenfolge Ausschnitte aus zwei Unterrichtsvideos (Kammermeyer u. a. 2017) präsentiert. Es erfolgte außerdem für einen randomisierten Teil der Gruppe die Präsentation eines Unterrichtstranskripts. Die Proband:innen wurden dazu aufgefordert, sich das jeweilige Video anzuschauen und im Anschluss die Sprachförderkompetenzen der Lehrkraft zu reflektieren. Zuletzt beantworteten die Befragten Single-Choice-Fragen zur Akzeptanz videobasierter Reflexion.

Die Reflexionstexte der Befragten wurden in einem zweischrittigen Verfahren untersucht. Der erste Analyseschritt entspricht dem in der Studie von Schopohl (2021). In einem zweiten Schritt wurden die Reflexionsaktivitäten der drei Gruppen (Bachelorstudierende, Masterstudierende und Lehrkräfte) inhaltlichen Analysen unterzogen, bei denen der Lerngegenstand der Sprachförderkompetenzen im Fokus stand.

Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse zeigen, dass die insgesamt 1039 segmentierten Analyseeinheiten der Reflexionstexte über die Gesamtgruppe hinweg überwiegend *Beschreibungen* enthalten. Am zweithäufigsten wurden *Bewertungen* und am dritthäufigsten *Begründungen* vorgenommen (siehe Tabelle 3). Auffällig ist, dass die Lehrkräfte die meisten *Bewertungen* (14,3 %) und auch die meisten *Alternativen* formulierten (8 %), während die Bachelorstudierenden und Masterstudierenden mehr begründeten. Die einzigen *Schlussfolgerungen* wurden in der Gruppe der Masterstudierenden identifiziert.

Tab. 3: Vergleich zwischen den drei Gruppen

	Anzahl und Anteile der vergebenen Codes							
	Gesamt (N = 86)		BA (n = 41)		M (n = 37)		L (n = 8)	
	#	%	#	%	#	%	#	%
1. Beschreiben	784	75,46	374	78,74	318	74,30	83	74,11
2. Begründen	98	9,43	51	10,74	42	9,81	4	3,57
3. Bewerten	111	10,68	33	6,95	48	11,21	16	14,29
4. Alternativen formulieren	44	4,23	17	3,58	18	4,21	9	8,04
5. Schlussfolgerungen	2	0,19	0	0	2	0,47	0	0
Gesamt	1039	100	475	100	428	100	112	100

Anmerkung: Häufigkeiten der Reflexionsaktivitäten in den drei Gruppen Bachelorstudierende, Masterstudierende und Lehrkräfte (eigene Darstellung)

Auf inhaltlicher Ebene konnten expertisebedingte Unterschiede insbesondere innerhalb der *Beschreibungen* beobachtet werden. Die *Beschreibungen* der Bachelorstudierenden sind weniger komplex, z. B. „*Berichtigung der Schüleräußerungen durch Wiederholung und Ausformulierung*“, während die Lehrkräfte unter der Verwendung von Fachbegriffen fachlich komplexer beschreiben, z. B. „*Die Lehrkraft setzt in Bezug auf die Schüleräußerungen korrekatives Feedback ein*“. Weiterhin nennen lediglich die Masterstudierenden und die Lehrkräfte die Körpersprache als Sprachförderstrategie: „*Die Lehrkraft nutzt Mimik und Gestik*“.

3 Diskussion

3.1 Zusammenfassung der drei Studien

In der ersten Studie wurden zwei unterschiedliche Instruktionssettings (*strukturiert-deduktiv* vs. *teilstrukturiert-induktiv*) miteinander verglichen. Es fanden sich erste Hinweise, dass Studierende sich in einem Lernsetting, in dem Reflexionsaktivitäten nur implizit vermittelt werden, besser auf den Lehrgegenstand fokussieren können, wohingegen ein strukturiertes Setting die Anwendung von Wissen anscheinend besser fördern kann.

In der zweiten Studie wurden verschiedene Reflexionsstimuli miteinander verglichen. Dabei zeigte sich, dass die Reflexion fremder Transkripte förderlicher für eine fokussierte Reflexion sein kann als die schriftliche Reflexion eigener Unterrichtserfahrungen. Die Reflexion des eigenen Unterrichts scheint jedoch förderlich zu sein für das *Formulieren von Handlungsalternativen* und *Schlussfolgerungen*. Zudem lassen sich Hinweise darauf finden, dass insbesondere die Reflexion eigener Unterrichtsvideos im Vergleich zur Reflexion fremder Unterrichtsfälle eine höhere Reflexionsqualität aufweist.

In der dritten Studie wurden expertisebedingte Unterschiede in den Reflexionsaktivitäten untersucht. Es zeigte sich, dass die inhaltliche Komplexität der Reflexionen mit zunehmender Expertise steigt. Während die Bachelorstudierenden größtenteils eher ‚schlichte‘ *Beschreibungen* verfassten, formulierten die Lehrkräfte inhaltlich komplexere Reflexionen und brachten mehr Fachwissen ein. Die Masterstudierenden bewegten sich zwischen diesen beiden Gruppen und zeigten gemischte Ergebnisse.

3.2 Resümee

Besonders hervorzuheben ist, dass die Reflexionen in allen drei Studien größtenteils auf einer unfokussierten Ebene des *Beschreibens* verbleiben: Studie 1: ca. 60 % bzw. 50 %, Studie 2: 50 % und Studie 3: 75 % der Analyseeinheiten. Somit zeigen alle drei Studien, dass der Einsatz von Videovignetten nicht per se eine tiefgehende Reflexion fördert. Nur ein geringer Teil der (angehenden) Lehrkräfte scheint in der Lage zu sein, *Handlungsalternativen* zu generieren und *Schlussfolgerungen* für das (eigene) Unterrichtshandeln zu formulieren.

Ein Resümee der drei Studien liefert erste Hinweise darauf, dass eine stark strukturierte Lernumgebung die Reflexionstiefe von (angehenden) Lehrkräften fördern kann. In der zweiten Studie (Weber u. a. under review) wurden den Studierenden sehr spezifische Prompts gegeben und sie wurden instruiert nach dem Drei-Schritt-Modell (Beschreibung – Bewertung – Handlungsalternativen) zu reflektieren (vgl. Kleinknecht & Gröschner 2016; Weber u. a. 2018). Dies könnte dazu geführt haben, dass in dieser Studie weniger Studierende auf der Ebene des *Beschreibens* verblieben als in den anderen beiden Studien. In der ersten Studie

wurden die Videos ebenfalls mit Hilfe von Leitfragen reflektiert, wohingegen in der dritten Studie ein offener Bearbeitungsimpuls gewählt wurde. In der letztgenannten Studie befanden sich entsprechend die meisten Analyseeinheiten auf der Ebene des *Beschreibens*. Diese Ergebnisse entsprechen auch anderen empirischen Studien zu Videoanalysen, bei denen gezeigt werden konnte, dass besonders Studierende mit wenig Wissen und Praxiserfahrung auf eine stark modellierte und strukturierte Instruktion angewiesen sind (vgl. Seidel u. a. 2013; Kleinknecht & Weber 2019). Aufgrund der geringen Vergleichbarkeit der drei Studien müsste diese Interpretation jedoch in weiteren Studien mit vergleichbaren Studiendesigns empirisch überprüft werden.

3.3 Limitationen und Ausblick

Limitationen des vorliegenden Beitrags betreffen die unterschiedlichen Studiendesigns, die teilweise geringen Stichprobengrößen, die unterschiedlichen Qualitäten der Studien (peer-reviewed vs. Masterarbeiten) sowie die unterschiedlichen Gruppengrößen. Um ein umfassenderes Verständnis der erfolgreichen Förderung von Reflexionskompetenzen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften zu erlangen, sollte daher in zukünftigen empirischen Forschungsarbeiten untersucht werden, welchen Einfluss eigene vs. fremde Videos (Studie 2) in Kombination mit verschiedenen Instruktionssettings (Studie 1) und verschiedenen Expertiseleveln (Studie 3) auf die Reflexionstiefe haben. Zudem sollten in weiterführenden Studien nicht nur die Reflexionsaktivitäten analysiert, sondern auch deren Qualität überprüft werden. Wenngleich die vorliegenden Modellierungen von Reflexionsqualität in bisherigen Studien gängig scheinen, bleibt die zugrundeliegende normative Annahme einer hierarchischen Gliederung der Modellstufen kognitiver Analysequalität nicht frei von Kritik (vgl. Aepli & Lötscher 2016). In der ersten und dritten Studie wurde daher auch der Herstellung theoretischer Bezüge (Fachwissen) als Qualitätsmerkmal der Reflexion ein höherer Stellenwert zugeschrieben. Offen bleibt dennoch die Frage, wie die inhaltliche Qualität von Unterrichtsreflexionen empirisch untersucht werden kann. Auch die Vielfalt und die diffuse Verwendung verschiedener Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit dem Konzept der Reflexion sowie die Abgrenzung zum Konstrukt der professionellen Wahrnehmung ist bislang ungeklärt und sollte in weiterführenden Studien theoretisch, aber auch empirisch geklärt werden.

Literatur

- Appli, J. & Lötscher, H. (2016): EDAMA - Ein Rahmenmodell für Reflexion. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 34 (1), 78-97.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), 469-520.
- Berndt, C.; Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.) (2017): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gaudin, C. & Chaliès, S. (2015): Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. In: Educational Research Review 16, 41-67.
- Gold, B.; Hellermann, C. & Holodynski, M. (2017): Effekte videobasierter Trainings zur Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen über Klassenführung im Grundschulunterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 20 (19), 115-136.
- Hellermann, C.; Gold, B. & Holodynski, M. (2015): Förderung von Klassenführungsfähigkeiten im Lehramtsstudium. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 47, 97-109.
- Kammermeyer, G.; Roux, S.; King, S. u. a. (2017): Mit Kindern im Gespräch (Grundschule). Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kindern in der Grundschule. Augsburg: Auer Verlag.
- Kleinknecht, M. & Gröschner, A. (2016): Fostering preservice teachers' noticing with structured video feedback: Results of an online- and video-based intervention study. In: Teaching and Teacher Education 59, 45-56.
- Kleinknecht, M. & Weber, K. E. (2019): Unterricht theorie- und evidenzbasiert analysieren und gestalten. Das Leuphana-Konzept einer unterrichtsvideobasierten Lehrkräftebildung. In: M. Syring & S. Weiß (Hrsg.): Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 129-144.
- Körkkö, M.; Kyrö-Ämmälä, O. & Turunen, T. (2016): Professional development through reflection in teacher education. In: Teaching and Teacher Education 55, 198-206.
- Korthagen, F. A. J. & Vasalos, A. (2005): Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. In: Teachers and Teaching: theory and practice 11 (1), 47-71.
- Lohse-Bossenz, H.; Brandtner, M. & Krauskopf, K. (2018): Unveröffentlichtes Kategoriensystem. Kategoriensystem zur Bewertung schriftlicher Reflexionen.
- Major, L. & Watson, S. (2018): Using video to support in-service teacher professional development: the state of the field, limitations and possibilities. In: Technology, Pedagogy and Education 27 (1), 49-68.
- Seidel, T.; Blomberg, G. & Renkl, A. (2013): Instructional strategies for using video in teacher education. In: Teaching and Teacher Education 34, 56-65.
- Schön, D. A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.
- Seidel, T.; Stürmer, K.; Blomberg, G.; Kobarg, M. & Schwindt, K. (2011): Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? In: Teaching and Teacher Education 27 (2), 259-267.
- Seidel, T. & Stürmer, K. (2014): Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice teachers. In: American Educational Research Journal 51 (4), 739-771.
- Schopohl, J. (2021): Eine vergleichende Analyse der Reflexionskompetenzen von Studierenden des Lehramts für sonderpädagogische Förderung mit dem Förderschwerpunkt Sprache unter Berücksichtigung verschiedener Instruktionsdesigns. Technische Universität Dortmund. Online unter: <https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/40570> (Abrufdatum: 06.01.2022).
- Sherin, M. (2004): New perspectives on the role of video in teacher education. In: Advances in Research on Teaching 10, 1-27.
- Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 57, 202-224.

- Walz, A. S. (2021): Videobasierte Reflexion von Sprachförderkompetenzen. Eine Analyse expertisebedingter Unterschiede. Technische Universität Dortmund. Online unter: <https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/40568> (Abrufdatum: 21.11.2021).
- Weber, K. E.; Czerwenka, K. & Kleinknecht, M. (2019): Professionalität von Lehrkräften: Theoretische Konzepte und aktuelle empirische Befunde der Professionalisierungsforschung. In: U. Steffens & P. Posch (Hrsg.): *Lehrerprofessionalität und Schulqualität. Grundlagen der Qualität von Schule* 4. Beiträge zur Schulentwicklung. Bd. 468. Münster: Waxmann Verlag, 39-68.
- Weber, K. E.; Gold, B.; Prilop, C. N. & Kleinknecht, M. (2018): Promoting pre-service teachers' professional vision of classroom management during practical school training: Effects of a structured online- and video-based self-reflection and feedback intervention. In: *Teaching and Teacher Education* 76 (1), 39-49.
- Weber, K. E.; Prilop, C. N. & Kleinknecht, M. (under review): Reflecting on their own or other teachers' classroom practice: Effects on pre-service teachers' emotions, immersion, cognitive load and knowledge-based reasoning.
- Wyss, C. (2013): *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann Verlag.

2 Reflexion in der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung

Kristin Taust und Thomas Irion

Professionalisierung von Lehrpersonen für die Digitale Grundbildung in der zweiten Phase der Lehrkraftbildung. Grundsatzfragen und Gelingensbedingungen

Abstract

Der vorliegende Beitrag gibt einen Einblick in die Ergebnisse eines BMBF-Projekts zur Professionalisierung für eine Digitale Grundbildung in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung. Im Rahmen von zwei qualitativen Teilstudien wurden in Teilstudie A die Angebotsseite (Seminarlehrbeauftragte und -leitungen) und in Teilstudie B die Nutzungsseite (Lehramtsanwärter:innen) untersucht. Dabei werden verschiedene Probleme, aber auch Lösungsansätze deutlich, deren Konsequenzen im Anschluss diskutiert werden. Deutlich wird u. a., dass die Handlungskontexte in der Schule bei der Planung und Gestaltung von Angeboten stärker berücksichtigt werden sollten und dass eine Konkretisierung der Zielstellungen für eine Digitale Grundbildung erforderlich ist.

Schlüsselwörter

Digitale Grundbildung, Professionalisierung, Zweite Phase, Medienbildung, Digitalitätsbildung

1 Digitale Grundbildung in der Grundschule

Die Primarstufenbildung steht durch die Strategie der Kultusministerkonferenz (KMK 2016 & 2021) und gesellschaftliche Ansprüche (Irion 2018) vor der Herausforderung, Kompetenzen für eine Digitale Bildung¹ zu fördern. Ziel ist dabei, Digitalisierungsprozesse so aufzugreifen, dass Kinder schon ab Beginn der Primarstufe (KMK Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2021, 8) gefördert werden, um mündig und aktiv am gesellschaftlichen, politischen und beruflichen Leben teilzuhaben (KMK 2016, 10). Dies stellt die Grundschullehramtsausbildung vor

1 In Anlehnung an Kammerl u. a. (2020, 39) und Irion (2020, 57) wird der Begriff Digitale Bildung in diesem Beitrag als Sammelbegriff für bildungsrelevante Zielstellungen und Fragen angesichts digitaler Transformationsprozesse in der mediatisierten Gesellschaft verwendet.

neue Aufgaben. Im Monitor Lehrerbildung (2018, 9) wird deutlich, dass verpflichtende Angebote in der ersten Phase der Grundschullehrer*innenbildung eher die Ausnahme sind.

Im BMBF-Projekt *Primat des Pädagogischen in der Digitalen Grundbildung – Grundsatzfragen und Gelingensbedingungen in der Professionalisierung von pädagogischen Akteur*innen für Kinder im Grundschulalter* (www.p3dig.de) wurden in zwei Teilprojekten Grundsatzfragen und Gelingensbedingungen in der zweiten Phase der Lehrerbildung für den Grundschuldienst untersucht.²

2 Professionalisierung für die Digitale Grundbildung

Für den Professionalisierungsdiskurs lassen sich zwei Professionalisierungstraditionen unterscheiden (Irion u. a. 2020):

Für die *Lehrkräfteprofessionalisierung in der Grundschule* kann das Modell professioneller Handlungskompetenz (Baumert & Kunter 2011, 32) hervorgehoben werden, das als mehrdimensionales, nicht-hierarchisches Konstrukt vier zentrale Merkmale erfolgreicher Lehrkräfte unterscheidet: professionelles Wissen, professionelle Überzeugungen, motivationale Orientierung und Selbstregulation. Eine Konkretisierung von grundschulspezifischen Kompetenzen liegt von Terhart (2006) vor.

Für die *Lehrkräfteprofessionalisierung für eine Digitale Bildung bzw. eine Medienbildung* lässt sich der Ansatz der medienpädagogischen Kompetenz von Blömeke (2000, 187ff.), der mediendidaktische, medienerzieherische und sozialisationsbezogene Kompetenzen mit Schulentwicklungs- und Medienkompetenzen verbindet, von engeren unterrichtstechnologisch-fachdidaktischen Ansätzen wie dem TPACK-Wissensmodell (Koehler & Mishra 2008) unterscheiden. Weiterführungen dieser Ansätze finden sich u. a. im DPACK-Framework (vgl. Huwer u. a. 2019), das den Bereich der technologischen Kompetenz aus TPACK auf Kompetenzen für eine Kultur der Digitalität erweitert, auf internationaler Ebene im DigCompEdu-Modell (vgl. Redeker 2017) und das auf der Grundlage der M³K-Untersuchung entwickelte Strukturmodell medienpädagogischer Kompetenz (vgl. Herzig u. a. 2015).

² Projektveröffentlichungen: Thumel u. a. 2020 und Irion u. a. 2022.

3 Das BMBF-Gesamtprojekt P³DiG und die Teiluntersuchungen zur Lehrkräfteprofessionalisierung in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung

Im Rahmen des vom BMBF geförderten Forschungsprojekts P³DiG (Projektlaufzeit 2018-2021)³ wurden die Grundsatzfragen und Gelingensbedingungen der Professionalisierung pädagogischer Akteur:innen für die Umsetzung einer Digitalen Grundbildung interdisziplinär in einzelnen Arbeitspaketen und Teilstudien untersucht.

Die im Folgenden dargestellten Teilstudien befassen sich mit den Perspektiven und Strategien von Seminarlehrbeauftragten und -leitungen zur Gestaltung des Seminarangebots (Teilstudie A) sowie mit denen von Lehramtsanwärter:innen auf Gelingensbedingungen der eigenen Professionalisierung (Teilstudie B).

4 Teilstudie A: Die Rolle des Primats der Pädagogik in der Lehrkräfteprofessionalisierung für eine Digitale Grundbildung aus Sicht von Seminarlehrbeauftragten und -leitungen

In ihrem Beschluss „Bildung in der digitalen Welt“ betont die Kultusministerkonferenz (2016, 9), das Primat des Pädagogischen. Im Fokus dieser Teiluntersuchung standen der Stellenwert und die Ausgestaltung des Primats der Pädagogik.

4.1 Forschungsfragen und Vorgehen

Forschungsfragen:

1. Welche Rolle nimmt das Primat des Pädagogischen im Hinblick auf Digitalisierung aus Sicht von Seminarlehrbeauftragten ein?
2. Welche Konkretisierungen werden benannt?

Um diskursive Strategien und kollektive Orientierungsmuster zu rekonstruieren, erfolgte die Datenerhebung mit Hilfe eines Gruppendiskussionsverfahrens (vgl. Kruse 2015, 194). Dabei wurden je drei leitfadengestützte qualitative Gruppendiskussionen mit je fünf bis neun Teilnehmenden eines Seminars in Baden-Württemberg durchgeführt. In den Jahren 2019 und 2020 wurden insgesamt 43 Personen aus drei Seminarstandorten befragt. Die Datenauswertung (Taufst & Irion 2022) erfolgte mittels der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018).

3 Projektleitung: Kammerl & Irion; Projektpartner: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Päd. Hochschule Schwäbisch Gmünd & Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (JFF).

4.2 Kurzdarstellung der Ergebnisse

Die Analyse zeigt, dass das Primat des Pädagogischen in den Gruppendiskussionen breit verankert ist, wobei sich unterschiedliche Zielebenen identifizieren lassen. So wird das Primat des Pädagogischen sowohl in Unterrichtskonzepten der Lehramtsanwärter:innen (LAAs, Ebene der Lernenden) als auch in der Professionalisierung der LAAs selbst (Ebene der Lehrenden) benannt. Grundsätzlich wird deutlich, dass das Primat des Pädagogischen für die befragten Seminarlehrbeauftragten eng mit einer Klarheit inhaltlicher Ziele verknüpft ist. Im Rahmen inhaltsanalytischer Analysen wurde dabei allerdings deutlich, dass die Positionierungen recht unterschiedlich ausfielen. So fanden sich sowohl eher einseitig behauptpädagogisch-aufklärende Ansätze als auch eher einseitig handlungsorientiert-emanzipatorische Ansätze, aber auch deren unterschiedliche Abstufungen.

5 Teilstudie B: Gelingensbedingungen aus Sicht von Lehramtsanwärter:innen

Im Fokus dieser Teiluntersuchung standen die von den Lehramtsanwärter:innen wahrgenommenen Bedingungen ihrer eigenen Professionalisierung.

5.1 Forschungsfragen und Methodik

Forschungsfragen:

1. Wie nehmen Lehramtsanwärter:innen (LAAs) die Bedingungen ihrer eigenen Professionalisierungsprozesse wahr?
2. Welche Handlungsstrategien entwickeln Lehramtsanwärter:innen für die von ihnen als relevant dargestellten Kontextbedingungen?

Aufgrund der geringen Forschungs- und Theorielage zu handlungsrelevanten Kontextfaktoren wurde ein offenes, datenbasiertes Forschungsvorgehen realisiert, das sich an der Grounded Theory in der Ausprägung von Strauss und Corbin (1996) orientiert. Das Vorwissen wurde lediglich für die theoretische Sensibilisierung verwendet. Die Kategorienbildung erfolgte induktiv in iterativ-zyklischen Prozessen nach dem Verfahren des Theoretischen Kodierens. Als Datengrundlage dienten in drei Erhebungszeiträumen 2019 und 2020 gewonnene Daten aus 56 Einzelinterviews von LAAs.

5.2 Kurzdarstellung der Ergebnisse

Ein wesentliches Analyseinstrument der Grounded Theory stellt die Entwicklung eines paradigmatischen Modells dar, um Zusammenhänge zu verdeutlichen (vgl. ebd., 77ff.).

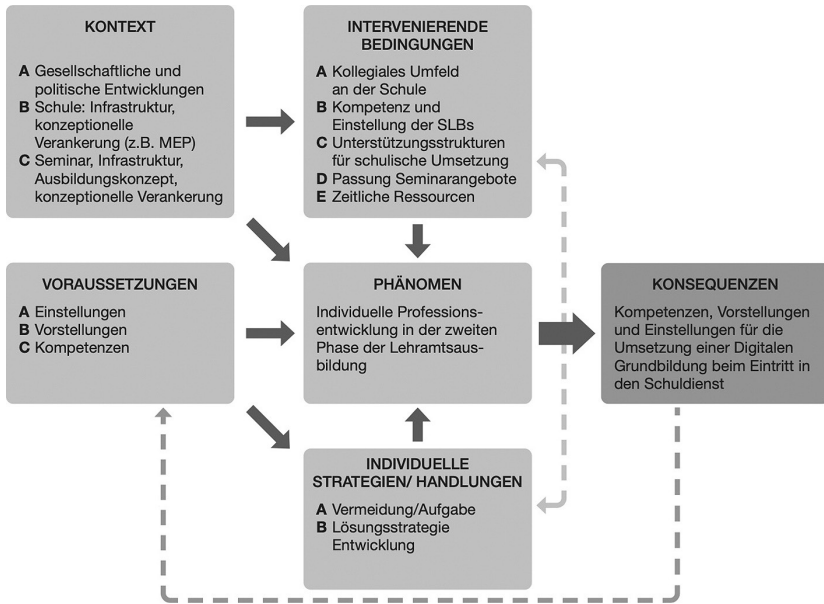


Abb. 1: Induktiv gewonnenes Modell zur individuellen Professionsentwicklung in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung (eigene Darstellung)

In Abbildung 1 wird deutlich, dass die individuelle Professionsentwicklung aus Sicht der LAAs durch eine ganze Reihe intervenierender Bedingungen (z. B. kollegiales Umfeld, Kompetenz und Einstellung der Seminarlehrbeauftragten oder Unterstützungsstrukturen für die schulische Umsetzung) beeinflusst wird, die relevante Handlungsbedingungen für die eigenen Professionalisierungsprozesse darstellen. Im Umfeld dieser Handlungsbedingungen entwickeln die LAAs vielfältige individuelle Strategien, die einerseits in Vermeidungshandlungen resultieren, andererseits aber auch gezielte Lösungsstrategien enthalten. So berichteten die LAAs bspw. von Eigeninitiativen, um Geräte zu beschaffen, von selbständiger Weiterbildung und sogar von der selbständigen Organisation von Fortbildungen des Kollegiums.

6 Fazit und Diskussion

Die Untersuchung des Seminarangebots durch die Befragung von Seminarakteur:innen in Teilstudie A weist auf Forschungsdesiderate hinsichtlich der medienpädagogischen Kompetenzen auf Seiten der Akteur:innen hin sowie hinsichtlich der Umsetzung im Seminarangebot selbst, um die Professionalisierung über eine rein

unterrichtstechnologische Verwendung einerseits und eine bewahrpädagogisch-aufklärende Haltung andererseits hinaus zu führen.

Die Untersuchung der Bedingungen aus Sicht der LAAs in Teilstudie B verdeutlicht den Bedarf einer kontextsensitiven Ausbildung, die die spezifischen Probleme der LAAs bei der eigenen Professionalisierung berücksichtigt. Angesichts der hohen Komplexität, Kontextabhängigkeit und Dynamik von Inhalten und Maßnahmen einer schulisch geförderten Digitalen Grundbildung wird empfohlen, bei der Professionalisierung von angehenden Lehrkräften ein stärkeres Augenmerk auf die Entwicklung individueller Lösungsstrategien und auf den selbstständigen, lebenslangen Erwerb digitaler Grundkompetenzen zu legen.

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*. Münster: Waxmann Verlag, 29-53.
- Blömeke, S. (2000): *Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. München: kopaed.
- Herzig, B.; Martin, A.; Schaper, N. & Ossenschmidt, D. (2015): Modellierung und Messung medienpädagogischer Kompetenz – Grundlagen und erste Ergebnisse. In: B. Koch-Priewe, A. Köker, J. Seifried & E. Wurtke (Hrsg.): *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 153-176.
- Huwer, J.; Irion, T.; Kuntze, S.; Schaal, S. & Thyssen, C. (2019): Von TPaCK zu DPaCK – Digitalisierung im Unterricht erfordert mehr als technisches Wissen. In: *MNU journal* (5), 358-364.
- Irion, T. (2018): Wozu digitale Medien in der Grundschule? In: *Lehren & Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg* 44 (11), 8-12.
- Irion, T. (2020): Digitale Grundbildung in der Grundschule. Grundlegende Bildung in der digital geprägten und gestaltbaren, mediatisierten Welt. In: M. Thumel, R. Kammerl & T. Irion (Hrsg.): *Digitale Bildung im Grundschulalter. Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen*. München: kopaed, 49-84.
- Irion, T.; Ruber, C.; Taust, K. & Ostertag, J. (2020): Lehrerprofessionalisierung für Medienbildung und Digitale Bildung in der Grundschule. In: M. Rothland & S. Herrlinger (Hrsg.): *Digital?! Perspektiven der Digitalisierung für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung. Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung*. Bd 5. Münster: Waxmann Verlag, 107-126.
- Irion, T.; Ruber, C.; Nickel, S.; Herle, C. & Autenrieth, N. (2022, i. Dr.): Individuelle Strategien im Rahmen von Professionalisierungsprozessen für Digitale Grundbildung in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung. Eine Grounded Theory Untersuchung zur Professionalisierung von Lehramtsanwärter:innen. In: T. Irion, T. Böttinger & R. Kammerl (Hrsg.): *Primat des Pädagogischen in der Digitalen Grundbildung – Gelingensbedingungen für die Professionalisierung von pädagogischen Akteuren*. Münster: Waxmann Verlag.
- Kammerl, R.; Dertinger, A.; Stephan, M. & Thumel, M. (2020): Digitale Kompetenzen und Digitale Bildung als Referenzpunkte für Kindheitskonstruktionen im Mediatisierungsprozess. In: M. Thumel, R. Kammerl & T. Irion (Hrsg.): *Digitale Bildung im Grundschulalter. Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen*. München: kopaed, 21-48.

- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2008): Introducing Technological Pedagogical Content Knowledge. In: J. A. Colbert, K. E. Boyd, S. Guan, J. B. Harris, M. A. Kelly & A. D. Thompson (Hrsg.): Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators. New York: Routledge, 1-29.
- Kruse, J. (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz (2., überarb. u. erg. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (4. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Monitor Lehrerbildung (Hrsg.) (2018): Lehramtsstudium in der digitalen Welt – Professionelle Vorbereitung auf den Unterricht mit digitalen Medien?! Online unter: https://2020.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/content/Downloads/Monitor-Lehrerbildung_Broschuere_Lehramtsstudium-in-der-digitalen-Welt.pdf (Abrufdatum: 04.01.2022).
- Redecker, C. (2017): European Framework for the Digital Competence for Educators (DigCompEdu). Online unter: http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC107466/pdf_dig-comedu_a4_final.pdf (Abrufdatum: 04.01.2022).
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2016): Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf (Abrufdatum: 07.01.2022).
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2021): Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf (Abrufdatum: 07.01.2022).
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz Verlag.
- Taust, K. & Irion, T. (2022, i. Dr.): Das Primat des Pädagogischen in der Professionalisierung für die Digitale Grundbildung in der Grundschule – Zielsetzungen und Rahmenbedingungen in der zweiten Ausbildungsphase aus der Perspektive von Seminarlehrbeauftragten. In: T. Irion, T. Böttinger & R. Kammerl (Hrsg.): Primat des Pädagogischen in der Digitalen Grundbildung – Gelingsbedingungen für die Professionalisierung von pädagogischen Akteuren. Münster: Waxmann Verlag.
- Terhart, E. (2006): Kompetenzen von Grundschullehrerinnen und -lehrern: Kontext, Entwicklung, Beurteilung. In: P. Hanke (Hrsg.): Grundschule in Entwicklung. Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule heute. Münster: Waxmann Verlag, 233-249.
- Thumel, M.; Kammerl, R. & Irion, T. (Hrsg.) (2020): Digitale Bildung im Grundschulalter. Grundsatzzfragen zum Primat des Pädagogischen. München: kopaed.

Rebecca Baumann und Sabine Martschinke

Ressourcen- und Handlungsspektrum von Grundschullehrramtsanwärter:innen im Vorbereitungsdienst für den Umgang mit fallspezifischen Belastungen. Erste Ergebnisse aus der Studie FIT²⁰²⁰

Abstract

Die Umgestaltung von Grundschulen zu inklusiven Lernorten bringt eine zunehmend heterogenere Schüler:innenschaft mit sich. Um Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst in ihren Ressourcen und Handlungskompetenzen speziell für den Umgang mit subjektiv als herausfordernd und/oder belastend erlebten Schüler:innen zu stärken, wurde das „Fallbasierte Inklusionsspezifische Training“ (FIT²⁰²⁰) durchgeführt.

In der Pilotstudie (N = 21) einer Interventionsstudie wurde mittels offener Leitfragen in Fragebögen nach der Beschreibung eines besonders belastenden Kindes und auch nach dem Ressourcen- und Handlungsspektrum im Umgang damit gefragt und mit der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2015) ausgewertet.

Vor der Trainingsteilnahme wird vorrangig auf pädagogisch-didaktisches Wissen zurückgegriffen, danach verstärkt auf Selbstregulationsmaßnahmen.

Schlüsselwörter

Inklusive Settings, Ressourcen, Training, Vorbereitungsdienst

1 Theoretisch-empirische Einordnung und Fragestellungen

Durch die Umgestaltung von Grundschulen hin zu inklusiven Lernorten wird die Schüler:innenschaft immer heterogener und Lehrkräfte fühlen sich neben einer Vielzahl an weiteren (neuen) Anforderungen (vgl. Peperkorn u. a. 2020) häufig auch durch Schüler:innen mit besonderen Fallmerkmalen subjektiv herausgefordert und belastet (im Folgenden abgekürzt als „herausfordernde Fallmerkmale“). Einem weiten Inklusionsverständnis folgend wird dabei nicht nur der sonderpädagogische Förderbedarf fokussiert, sondern es werden auch weitere Fallmerkmale

wie ein als störend wahrgenommenes Unterrichts- und Arbeitsverhalten berücksichtigt (vgl. Martschinke u. a. 2020).

Den durch die Diversifizierung der Schüler:innenschaft gestiegenen Herausforderungen, die belastend erlebt werden (vgl. Martschinke u. a. 2020) und langfristig zu gesundheitlichen Einschränkungen der Lehrkräfte führen können (vgl. Peperkorn u. a. 2020), kann jedoch mit vielfältigen Ressourcen und Handlungskompetenzen (kurz: Ressourcen- und Handlungsspektrum) entgegengewirkt werden (vgl. Döring-Seipel & Dauber 2010).

Bei berufserfahrenen Grundschullehrkräften liegen erste Forschungsergebnisse aus der BISU-Studie („Belastungen in einer inklusiven Schule und im gemeinsamem Unterricht begegnen“) vor, in der bei einer Leitfrage nach dem Ressourcen- und Handlungsspektrum im Umgang mit herausfordernden Schüler:innenmerkmalen vier Hauptkategorien in absteigender Häufigkeit identifiziert werden konnten (vgl. Oetjen u. a. 2021).

Diese geben vorrangig an, auf *soziale Unterstützung* im Umgang mit den herausfordernden Schüler:innenmerkmalen, als eine der bedeutendsten Ressourcen im Lehrberuf (vgl. Döring-Seipel & Dauber 2010), zurückzugreifen.

Am zweithäufigsten konnten Aussagen zur *Selbstregulation* identifiziert werden, die sich darauf bezieht, mit seinen Ressourcen verantwortungsvoll umzugehen (vgl. Baumert & Kunter 2011). Hierzu gehören z. B. die Distanzierungsfähigkeit oder auch Erholungsaktivitäten.

(*Inklusive*) *Überzeugungen und Werthaltungen*, die an dritter Stelle rangieren, beziehen sich vor allem auf inklusive Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen: Erstere richten sich auf die eigene Bewertung, ob das gemeinsame Unterrichten der heterogenen Schüler:innenschaft abgelehnt oder befürwortet wird; zweitere beschreiben, inwieweit Lehrkräfte die Tätigkeit im inklusiven Kontext für bewältigbar halten (vgl. Bosse u. a. 2017).

Am seltensten können bei den Lehrkräften Aussagen zur Hauptkategorie *pädagogisch-didaktisches Wissen* identifiziert werden, das jedoch aus der Sicht von Dicke u. a. (2015) ebenfalls eine wichtige Ressource darstellt und unter anderem das Wissen in Bezug auf das Lernen und die Entwicklung der Schüler:innen subsummiert. Ob auch angehende Grundschullehrkräfte im Vorbereitungsdienst eigenen Angaben zufolge diese Ressourcen und Handlungskompetenzen im Umgang mit herausfordernd erlebten Schüler:innenmerkmalen in einem inklusiven Kontext (im weiteren Sinne) einsetzen, ist bislang nicht untersucht. Dies könnte jedoch wichtige Hinweise für verhaltensbezogene Unterstützungsangebote liefern (vgl. Döring-Seipel & Dauber 2010).

Unklar ist auch, ob die angesprochenen Ressourcen und Handlungskompetenzen durch ein Training gestärkt werden können, um die angehenden Lehrkräfte im Umgang mit den herausfordernden Schüler:innenmerkmalen zu unterstützen, zumal in der zweiten Ausbildungsphase ausdrücklich entsprechende Angebote zur

Gesundheitsprävention und zum Umgang mit Belastungen gefordert werden (vgl. Horstmeyer 2021). Diesen Desiderata widmet sich die vorliegende Interventionsstudie.

Im Rahmen der Interventionsstudie werden verschiedene Fragestellungen bearbeitet, wobei im vorliegenden Beitrag zwei Teilfragestellungen zentral sind:

1. Welches Ressourcen- und Handlungsspektrum setzen Grundschullehrmantsanwärter:innen eigenen Angaben zufolge im Umgang mit den Fallmerkmalen von besonders herausfordernd erlebten Schüler:innen ein?
2. (Wie) Verändert sich das angegebene Ressourcen- und Handlungsspektrum von Grundschullehrmantsanwärter:innen im Umgang mit den Fallmerkmalen von besonders herausfordernd erlebten Schüler:innen über die Teilnahme am Training FIT²⁰²⁰ hinweg?

2 Konzept des Trainings FIT²⁰²⁰

FIT²⁰²⁰ (*F*allbasiertes *I*nklusionsspezifisches *T*raining zum ressourcenorientierten Umgang mit Belastungen in inklusiven Settings; vgl. Baumann & Martschinke 2021) stellt eine Weiterentwicklung der Fortbildungskonzeption ^{Lehr}KRÄFTE (vgl. Elting u. a. 2021) für Grundschullehrmantsanwärter:innen im Vorbereitungsdienst dar. Die Pilotveranstaltung der Fortbildung mit Grundschullehrkräften lieferte erfolgsversprechende Evaluationsergebnisse (vgl. Elting u. a. 2021), die für eine phasenübergreifende Erprobung ermutigten.

Das eintägige Training gliedert sich, wie die Fortbildungskonzeption ^{Lehr}KRÄFTE, in vier eineinhalb- bis zweistündige Module und einem Zeitumfang von acht Stunden.

Im ersten Modul erfolgt eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Belastungen und Ressourcen. Modul 2 widmet sich der fallbasierten und systematischen Einsatzplanung verschiedener Ressourcen, dem sogenannten Problemlösen nach Plan. Im dritten Modul werden Selbstregulationsstrategien eingeübt. In Modul 4 wird eine kollegiale Fallberatung zur Stärkung der sozialen Unterstützung durchgeführt.

3 Methode

In der Pilotstudie im Jahr 2019 wurde das Fortbildungskonzept ^{Lehr}KRÄFTE (vgl. Elting u. a. 2021) minimalinvasiv adaptiert in zwei Seminargruppen von Grundschullehrmantsanwärter:innen (insgesamt $N = 21$; Alter: $M = 26.90$, $SD = 3.10$; 85.7 % weiblich; 62 % im zweiten Ausbildungsjahr des zweijährigen Vorbereitungsdienstes) in Bayern durchgeführt und in einem fragebogenbasierten Prä-Post-Design evaluiert. Die Pilotstudie dient auch zur Erfassung zielgruppenspezifischer Änderungsbedarfe.

Der Beitrag fokussiert die offene Frage im Fragebogen zum ersten und zweiten Messzeitpunkt (kurz: MZP), also am Trainingsmorgen und Trainingsabend, nach dem Ressourcen- und Handlungsspektrum im Umgang mit den Merkmalen eines besonders herausfordernd erlebten Kindes („Welche Ressource(-n) haben Sie bisher für das Kind und sich selbst eingesetzt, um mit den Belastungen umzugehen?“ bzw. „Welche Ressource(-n) möchten Sie zukünftig hierfür einsetzen?“). Die Leitfrage wurde mithilfe der Software MAXQDA in Anlehnung an die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2015) ausgewertet, da in der BISU-Studie bereits ein Kategoriensystem hierzu entwickelt wurde und so langfristig auch ein Vergleich zu berufserfahrenen Lehrkräften hergestellt werden kann.

Hierzu wurde das Kategoriensystem von BISU (vgl. Oetjen u. a. 2021) deduktiv an das Datenmaterial der entsprechenden Leitfrage vom Projekt FIT²⁰²⁰ herangetragen. Das Kategoriensystem wurde auf der Hauptkategorie-Ebene deduktiv nach dem Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2011) gesetzt und mit induktiv entwickelten Subkategorien befüllt.

Anhand des Kodierleitfadens von BISU erfolgte ein erster Materialdurchlauf. Hierbei wurden relevante Fundstellen bezeichnet, bearbeitet und extrahiert (vgl. Mayring 2015). Es folgte eine konsensuelle Validierung und die Berechnung des Übereinstimmungsmaßes Cohens Kappa (s. Tab. 1). Die ersten drei Kategorien erreichen schon zu MZP 1 gute Werte. Nur die letzte, sehr gering besetzte Kategorie, kann erst zu MZP 2 bei einer größeren Datenmenge sehr gute Werte erreichen.

4 Erste Ergebnisse

Tabelle 1 identifiziert die vier deduktiv gesetzten Hauptkategorien des fallspezifischen Ressourcen- und Handlungsspektrums zu Messzeitpunkt 1 (Frage 1).

Tab. 1: Hauptkategorien mit Quantifizierung zu MZP 1 (eigene Darstellung)

Hauptkategorien	Anzahl an Personen	%	κ
1. Pädagogisch-didaktisches Wissen	20	95.2	.96-.98
2. Soziale Unterstützung	15	71.4	1.00
3. Selbstregulation	6	28.6	.87-1.00
4. (Inklusive) Überzeugungen und Werthaltungen	2	9.5	.39-.56

Vor dem Training geben bis auf eine Person (95.2 %) alle Lehramtsanwärter:innen an, auf *pädagogisch-didaktisches Wissen* im Umgang mit den Fallmerkmalen des ausgewählten herausfordernden Kindes zu setzen. Auch auf die *soziale Unter-*

stützung scheint die Mehrheit der Befragten (71.4 %) zurückzugreifen. *Selbstregulationsmaßnahmen* (28.6 %) sowie insbesondere (*Inklusive Überzeugungen und Werthaltungen*) (9.5 %) können nur bei wenigen Teilnehmenden identifiziert werden.

„Als impliziter Ausdruck pädagogisch-didaktischen Wissens“ (Oetjen u. a. 2021, 384) können vor dem Training sieben Subkategorien von pädagogischen und didaktischen Strategien identifiziert werden (in folgender absteigender Reihenfolge): *Störungen entgegenwirken, Positive Verstärkung, Reflexion und Gespräche mit dem Kind, Differenzierungsmaßnahmen und offene Unterrichtsorganisation, Beziehung zum Kind pflegen, Nach Lösungsmöglichkeiten suchen und anwenden* und *Behältigungsstrategien vermitteln* (induktiv ergänzte Subkategorie).

Während fast alle Lehramtsanwärter:innen (95.2 %) vor dem Training (MZP 1) noch vorrangig auf *pädagogisch-didaktisches Wissen* setzen, verweisen nach dem Training (MZP 2) deutlich weniger Befragte (61.9 %) auf diese Hauptkategorie (Frage 2). Fast alle Subkategorien in dieser Hauptkategorie nehmen ab, insbesondere aber das *Entgegenwirken bei Störungen*. Diese wird anstatt bei ursprünglich 61.9 % der Befragten nur noch bei 19.0 % identifiziert.

Die Hauptkategorie, die über das Training hinweg unter den Befragten von 28.6 % (MZP 1) auf 66.7 % (MZP 2) am stärksten zunimmt, ist die *Selbstregulation*. Fast alle Subkategorien nehmen hierbei zu, am stärksten ist der Anstieg in der (*Selbst-*)*Reflexion und (positiven) Relativierung* (von 0 % auf 28.6 % der Befragten). Hier werden z. B. Vorsätze geschildert, über die eigenen Verhaltensweisen zu reflektieren und bewusst wahrzunehmen, dass viele Lehrkräfte von ähnlichen Belastungen betroffen sind. Die Subkategorie des *Auf sich Achtens* verzeichnet den zweitgrößten Anstieg (von 0 % auf 23.8 % der Befragten), worin z. B. beschrieben wird, künftig vermehrt „auf die eigene Gesundheit zu achten“ und „Selbstfürsorge“ betreiben zu wollen.

5 Diskussion und Ausblick

Zusammenfassend liefert der Beitrag erste Hinweise, dass Lehramtsanwärter:innen vor dem Training insbesondere auf *pädagogisch-didaktisches Wissen* setzen, wohingegen Strategien der *Selbstregulation* bei den fallspezifischen Belastungen nur wenig im Fokus sind, obwohl diese nach Ansicht von berufserfahrenen Lehrkräften (vgl. Oetjen u. a. 2021) besonders relevant sind, um langfristige Gesundheit zu gewährleisten. Das Training scheint dazu beigetragen zu haben, dass Selbstregulationsmaßnahmen bei der Belastungsbewältigung stärker in den Blick genommen und künftig eingesetzt werden.

Da die Pilotstudie nur erste Hinweise auf mögliche Trainingseffekte aufdeckt, werden in der Hauptstudie bei einer größeren Stichprobe und mithilfe eines Wartekontrollgruppendesigns sowie mit drittem Messzeitpunkt und weiteren

Messinstrumenten geprüft, ob das Training tatsächlich einen Effekt auf wichtige und ausbaufähige Ressourcen hat und diese Vorsätze nach dem Trainingsabend auch Anwendung finden. Diese Ressourcen könnten dann bereits präventiv in der ersten Ausbildungsphase gestärkt werden, um auf die zukünftige Arbeit in inklusiven Settings vorbereitet zu sein.

Literatur

- Baumann, R. & Martschinke, S. (2021): Belastete Lehramtsanwärter*innen in inklusiven Settings. Fallbasiert vs. selbstreflexiv trainieren? In: *Journal für LehrerInnenbildung* 21 (1), 86-94.
- 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*. Münster: Waxmann Verlag, 29-54.
- Bosse, S.; Jäntsch, C.; Henke, T.; Lambrecht, J.; Koch, H. & Spörer, N. (2017): Das Zusammenspiel der Offenheit für Innovationen, der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 7 (2), 131-146.
- Dicke, T.; Parker, P. D.; Holzberger, D.; Kunina-Habenicht, O.; Kunter, M. & Leutner, D. (2015): Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. In: *Contemporary Educational Psychology* (41), 62-72.
- Döring-Seipel, E. & Dauber, H. (2010): Was hält Lehrer und Lehrerinnen gesund – die Bedeutung von Ressourcen, subjektiver Bewertung und Verarbeitung von Belastung für die Gesundheit von Lehrern und Lehrerinnen. In: *Schulpädagogik heute* 1 (2), 1-16.
- Elting, C.; Baumann, R.; Martschinke, S.; Grüning, M.; Niessen, C.; Kopp, B. & Oetjen, B. (2021): LehrKRÄFTE schonen und sinnvoll einsetzen. Konzeption und erste Evaluation einer fallbasierten Fortbildung für Lehrkräfte zum Umgang mit Belastungen in inklusiven Settings. In: N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.): *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung*. Bd. 25. Wiesbaden: Springer VS, 369-376.
- Horstmeyer, J. (2021): Belastung und Beanspruchung im Referendariat – wie erleben angehende Lehrkräfte die zweite Ausbildungsphase? In: J. Peitz & M. Harring (Hrsg.): *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*. Münster: Waxmann Verlag, 202-213.
- Martschinke, S.; Elting, C.; Grüning, M.; Kopp, B.; Niessen, C. & Schröder, C. (2020): Belastende Fälle in inklusiven Settings - erste Ergebnisse aus dem Kooperationsprojekt BISU. In: N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.): *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung*. Bd. 24. Wiesbaden: Springer VS, 277-281.
- Mayingr, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Oetjen, B.; Martschinke, S.; Elting, C.; Baumann, R. & Wissenbach, L. (2021): Ressourcen von Grundschullehrkräften in inklusiven Settings und ihr Zusammenspiel mit inklusiver Selbstwirksamkeit. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 14 (2), 375-390.
- Peperkorn, M.; Müller, K.; Mertz, K. & Paulus, P. (2020): Dealing with inclusion – teachers' assessment of internal and external resources. In: *International Journal of Inclusive Education*, 1-17.

Birte Oetjen

Entwicklungen aus Sicht von Lehramtsanwärter:innen der Primarstufe im Umgang mit belastenden Fällen in inklusiven Settings – erste Ergebnisse aus dem Projekt POWER

Abstract

Im Beitrag werden erste Ergebnisse einer Teilstudie des Projekts *POWER* (Empowerment für Studierende und Lehramtsanwärter:innen der Primarstufe – Belastungen und Ressourcen in inklusiven Settings) berichtet: Die Interviews mit Grundschullehramtsanwärter:innen ($N = 38$) geben einen ersten Aufschluss darüber, welche Entwicklungen Lehramtsanwärter:innen in ihrem Ressourcenspektrum während des Vorbereitungsdienstes im Umgang mit problematischen Fällen in inklusiven Settings (im weiten Sinn) wahrnehmen. In einem Mixed-Methods-Design werden die Merkmale dieser selbst wahrgenommenen Entwicklungen identifiziert und mit der Belastungsintensität der Fälle in inklusiven Settings in Verbindung gesetzt. Mit Blick auf die Lehrer:innengesundheit werden die Ergebnisse als Ansatzpunkte zur Konzeption geeigneter Präventionsmaßnahmen im Vorbereitungsdienst diskutiert.

Schlüsselwörter

Inklusion, Ressourcen, Professionalisierung, Vorbereitungsdienst

1 Problemaufriss und Fragestellungen

Vielfältige gesellschaftliche Transformationsprozesse, wie zunehmende Flucht- und Migrationsbewegungen oder die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009, erweitern die Heterogenität der Schüler:innenschaft stetig. Für berufstätige Lehrkräfte gibt es bereits erste empirische Befunde, dass die heterogenisierte Schüler:innenschaft in der (Grund-)Schule und Kinder mit besonderem pädagogischen Förderbedarf An- und Herausforderungen im inklusiven Schulalltag erweitern (vgl. Hedderich 2016; Peperkorn u. a. 2020). Auch gibt es Hinweise, dass Lehrkräfte in inklusiven Settings von besonderen Fallmerkmalen beansprucht werden, die im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses in Verbindung mit besonderen Förderbedarfen, wie attestierte (sonder-)pädagogische

Förderbedarfe, problematische Familienhintergründe, sozial-emotionale Probleme, ungünstiges Unterrichts- und Arbeitsverhalten sowie Lern- und Leistungsprobleme, stehen (vgl. Martschinke u. a. 2020, 279). Als potenzielles Gegengewicht können Ressourcen ungünstige Beanspruchungsfolgen reduzieren und die Wahrnehmung beruflicher An- und Herausforderungen moderieren (vgl. Bakker & Demerouti 2007; Cramer u. a. 2018). Erste empirische Erkenntnisse, welche Ressourcen Lehrkräfte in inklusiven Settings benennen und als hilfreich erachten, verweisen auf die Bedeutung professioneller Kompetenzen, wie z. B. selbstregulatorische Fähigkeiten, inklusive Selbstwirksamkeitserwartungen und Überzeugungen, pädagogisch-didaktisches Wissen sowie soziale Unterstützungsmaßnahmen (vgl. Bennemann 2019; Oetjen u. a. 2021).

Studien, die Belastungen und Ressourcen in inklusiven Settings (im weiten Sinn) für die Primarstufe in der ersten und zweiten Ausbildungsphase in den Blick nehmen, sind derzeit allerdings noch ein Forschungsdesiderat. Bekannt ist, dass besonders Lehramtsanwärter:innen der zweiten Ausbildungsphase von emotionaler Erschöpfung betroffen sind (vgl. Lohse-Bossenz u. a. 2021) und als Kernbelastungsfelder u. a. das Unterrichten in einer heterogenen Klasse und den pädagogisch-didaktischen Umgang mit Schülerinnen und Schülern (vgl. Weiß & Kiel 2015) beschreiben. Für diese Anforderungen braucht es dementsprechend auch in der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung Ressourcen, um diesen Anforderungen zu begegnen. Anknüpfend an das Forschungsprojekt *BISU (Belastungen in einer inklusiven Schule und im gemeinsamen Unterricht begegnen)*¹ widmet sich das Projekt *POWER* in einer Teilstudie u. a. den wahrgenommenen Belastungen und Ressourcen von Lehramtsanwärter:innen der Primarstufe in inklusiven Settings.

Der vorliegende Beitrag fokussiert die selbst wahrgenommene Entwicklung von Lehramtsanwärter:innen im Umgang mit belastenden Fällen in inklusiven Settings und setzt diese in Verbindung zum Belastungspotenzial des von den Lehramtsanwärter:innen beschriebenen besonderen Falles. Die Befunde können erste Hinweise geben, welche Ressourcen sich implizit aus Sicht der Lehramtsanwärter:innen im Vorbereitungsdienst mehr oder weniger im Umgang mit belastenden Fällen entwickeln und somit als Ansatzpunkte zur Professionalisierung und Qualifizierung in inklusiven Settings beitragen. Dazu werden folgende Teilfragestellungen bearbeitet:

- 1) Wie sehr werden Lehramtsanwärter:innen der Primarstufe in inklusiven Settings durch ‚besondere‘ Kinder und deren Fallmerkmale belastet?
- 2) Wie beschreiben Lehramtsanwärter:innen der Primarstufe ihre eigene Entwicklung im Umgang mit besonderen Fallmerkmalen?
- 3) Wie hängen die selbst wahrgenommene Entwicklung und die Belastungsintensität des besonderen Fallmerkmals zusammen?

1 Zur BISU-Studie siehe auch den Beitrag von Elting u. a. in diesem Band.

2 Datengrundlage und Methode

Die Daten wurden in einem Mixed-Methods-Design sowohl qualitativ als auch quantitativ erhoben und ausgewertet. Dabei wurden von März 2020 bis Juni 2020 telefonische Leitfadenterviews mit freiwilligen Lehramtsanwärter:innen der Primarstufe ($N = 38$; Alter: $M = 26.97$, $SD = 2.01$; 97 % weiblich; 45 % erstes Dienstjahr, 55 % zweites Dienstjahr) in Bayern geführt. Der Leitfaden beinhaltete u. a. eine offene Frage nach besonders belastenden Fallmerkmalen („Welcher Fall ist besonders belastend für Sie?“) nebst geschlossenen Anschlussfragen nach deren Belastungsintensität (vierstufig: 1 = nicht belastend, 4 = sehr belastend). Im Zuge der offenen Leitfrage nach Ressourcen wurde nach der selbst wahrgenommenen Entwicklung im Umgang mit dem zuvor beschriebenen belastenden Fall („Wie würden Sie Ihre eigene Entwicklung im Umgang mit belastenden Fällen beschreiben?“) gefragt. Überdies wurde zu Beginn des Interviews erläutert, dass der Studie ein weites Inklusionsverständnis zugrunde liegt.

Die von den Lehramtsanwärter:innen beschriebenen Entwicklungen wurden in Anlehnung an das verkürzte Modell der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet, wobei die Güte der inhaltsanalytischen Auswertung konsensuell und argumentativ validiert und mittels Inter-coderübereinstimmung für die Hauptkategorien abgesichert wurde (vgl. Gläser-Zikuda 2013). Anschließend wurden korrelationsanalytisch Zusammenhänge mit der Belastungsintensität des Falles geprüft.

3 Erste Ergebnisse

3.1 Belastungspotenzial besonderer Fälle in inklusiven Settings

Als inklusionsspezifisches Belastungsmaß liegt die Belastungsintensität der Fälle mit $M = 2.73$ ($SD = .69$) knapp über dem theoretischen Mittel der Skala. Die Spannweite der Einschätzung ($MIN = 2$, $MAX = 4$) zeigt allerdings, wie belastend einige Lehramtsanwärter:innen besondere Kinder und deren Fallmerkmale bereits im Vorbereitungsdienst einschätzen. Es gibt auch Lehramtsanwärter:innen, die das Belastungspotenzial besonderer Fälle als sehr hoch einschätzen.

3.2 Merkmale der selbst wahrgenommenen Entwicklung im Umgang mit dem besonderen Fällen

In der inhaltsanalytischen Auswertung konnten neben einer Restkategorie fünf zentrale Hauptkategorien (HK 1-5) identifiziert werden, die die selbst wahrgenommene Entwicklung im Umgang mit den belastenden Fällen der Lehramtsanwärter:innen systematisieren (s. Tab. 1). Am häufigsten beschreiben die Lehramtsanwärter:innen hierbei eine Entwicklung in Form einer *Erweiterung*

des *pädagogisch-didaktischen Handlungsspektrums* (HK 1). Deutlich seltener wird der *Auf- und Ausbau selbstregulatorischer Fähigkeiten* (HK 2) als Entwicklung beschrieben, gefolgt von der *Überwindung kritischer Anfangsschwierigkeiten* (HK 3) und der *Wahrnehmung und Nutzung sozialer Unterstützung* (HK 4). Der explizite *Auf- und Ausbau von Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten* (HK 5) wird am seltensten von den Lehramtsanwärter:innen als Entwicklung im Umgang mit dem belastenden Fall beschrieben. Die fünf Hauptkategorien wurden zur inhaltlichen Füllung durch induktiv gefundene Subkategorien angereichert. So lässt sich die mit Abstand am häufigsten genannte Kategorie *Erweiterung des pädagogisch-didaktischen Handlungsspektrums* durch den Auf- und Ausbau pädagogischer Beziehungen, die Erweiterung der didaktischen Möglichkeiten, das Achten auf eine gute Klassenführung sowie die Anwendung ökosystemischer Sichtweisen operationalisieren. Die am seltensten genannte Kategorie *Auf- und Ausbau von Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten* wird hingegen über eher allgemeine Subkategorien beschrieben, bei denen der Auf- und Ausbau von Vertrauen allgemein, im Umgang mit ‚besonderen‘ Kindern, als Klassenleitung sowie der Auf- und Ausbau von Vertrauen durch Rückmeldeprozesse und Erfolge beschrieben wird.

Tab. 1: Hauptkategorien (HK 1-5) der selbst wahrgenommenen Entwicklung ($N = 166$) (eigene Darstellung)

	<i>n</i>	%	κ
1 Erweiterung des pädagogisch-didaktischen Handlungsspektrums	51	34	.56
2 Auf- und Ausbau selbstregulatorischer Fähigkeiten	35	23	.72
3 Überwindung kritischer Anfangsschwierigkeiten	28	18	.56
4 Wahrnehmung und Nutzung sozialer Unterstützung	21	14	.92
5 Auf- und Ausbau von Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten	19	13	.61
6 Sonstige Entwicklungen	2	1	.41

3.3 Zusammenhänge zwischen Belastungspotenzial der Fälle und wahrgenommener Entwicklung im Umgang mit dem besonderen Fall

Die Frage, wie die Belastungsintensität des besonderen Falls mit der wahrgenommenen Entwicklung im Umgang mit dem besonderen Fall zusammenhängt, wurde korrelationsanalytisch geprüft. Obwohl mit Abstand am seltensten genannt, ist nur die Kategorie *Auf- und Ausbau von Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten* signifikant negativ mit der Belastungsintensität des Falls verknüpft ($r = -.403, p < .05$).

Lehrantsanwärter:innen, die eine Entwicklung im Bereich *Auf- und Ausbau von Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten* beschreiben, weisen dementsprechend eine niedrigere Belastungsintensität des Falls auf und umgekehrt, zumindest in statistisch bedeutsamer Weise.

4 Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse liefern erste Hinweise, welche Ressourcen sich im Umgang mit belastenden Fällen aus Sicht der Lehramtsanwärter:innen im Vorbereitungsdienst entwickeln. Dabei wird am häufigsten die *Erweiterung des eigenen pädagogisch-didaktischen Handlungsspektrums* beschrieben. Somit bahnt sich aus Sicht der Lehramtsanwärter:innen besonders hier eine Entwicklung der eigenen Ressourcen an, zumindest wird diese Entwicklung im Umgang mit belastenden Fällen besonders häufig beschrieben. Hingegen werden die *Wahrnehmung und Nutzung sozialer Unterstützung* sowie der *Auf- und Ausbau von Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten* deutlich seltener von den Lehramtsanwärter:innen beschrieben, am seltensten die zuletzt genannte Kategorie. Als möglicher blinder Fleck in der Wahrnehmung der Lehramtsanwärter:innen ist allerdings genau diese Kategorie negativ mit der Belastungsintensität des Falles verknüpft und umgekehrt.

Die hier berichteten Befunde geben allerdings nur erste Hinweise und lassen über die Größe der Stichprobe, des Querschnittsdesigns, der retrospektiven Erfassung der Entwicklung sowie der korrelationsanalytischen Prüfung der Zusammenhänge keine kausalen Interpretationen zu. So bleibt es offen, ob es einen tatsächlichen Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Entwicklung und der tatsächlichen Entwicklung der Ressourcen gibt. Auch bleibt der Zusammenhang zwischen reflektierter Entwicklung und tatsächlich beschriebenen Ressourcen ausgeklammert und sollte mit weiteren Anforderungen des Vorbereitungsdienstes in Verbindung gebracht werden. Dementsprechend bedarf es weiterer Studien, die beispielsweise über ein Längsschnittdesign eine kontinuierliche Messung der Ressourcenentwicklung gewährleisten.

Insgesamt deuten die Ergebnisse das Potenzial zur Reflexion der eigenen Entwicklung von Ressourcen an, um auch fehlende Ressourcen im Umgang mit Belastungen im Vorbereitungsdienst zu identifizieren und präventiv genau diese zu stärken. Gerade (inklusive) Selbstwirksamkeitserwartungen sind ein positiv konnotiertes Merkmal im Umgang mit Belastungen (vgl. Lohse-Bossenz u. a. 2021) und sollten daher auch im Vorbereitungsdienst besondere Aufmerksamkeit erfahren (vgl. Košinár 2014). Eine bewusste Reflexion der Entwicklung des eigenen Ressourcenspektrums, z. B. in Form von Trainingsmaßnahmen, könnte zudem dazu beitragen, inkongruente Erwartungen an den Vorbereitungsdienst, welche in Verbindung mit emotionaler Erschöpfung stehen (vgl. Lohse-Bossenz u. a. 2021),

realistischer zu formulieren und anzupassen. Ein mögliches Trainingsprogramm, welches die Reflexion von Ressourcen in inklusiven Settings thematisiert, stellt dabei das Trainingsprogramm *FIT (Fallbezogenes Inklusionsspezifisches Training)*² (vgl. Baumann & Martschinke 2021) dar.

Literatur

- Bakker, A. & Demerouti, E. (2007): The Job Demands-Resources model: state of the art. In: *Journal of Managerial Psychology* 22 (3), 309-328.
- Baumann, R. & Martschinke, S. (2021): Belastete Lehramtsanwärter*innen in inklusiven Settings. Fallbasiert vs. selbstreflexiv trainieren? In: *journal für lehrerInnenbildung* 21 (1), 86-94.
- Bennemann, E.-M. (2019): Die Arbeits- und Gesundheitssituation von Lehrkräften. Aufgaben, Belastungen und Ressourcen an integrierten und inklusiven Schulen. Münster: Waxmann Verlag.
- Cramer, C.; Friedrich, A. & Merk, S. (2018): Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. In: *Bildungsforschung* 15 (1), 1-23.
- Gläser-Zikuda, M. (2013): Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung - Beispiele aus diversen Studien. In: K. Aguado, L. Heine & K. Schramm (Hrsg.): *Introspektive Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 136-159.
- Hedderich, I. (2016): Lehrgesundheit im Kontext schulischer Inklusion. In: *Prävention und Gesundheitsforschung* 11 (1), 34-39.
- Košinár, J. (2014): Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Lohse-Bossenz, H.; Rutsch, J.; Spinath, B. & Dörfler, T. (2021): Inkongruente Erwartungen an den Vorbereitungsdienst als Prädiktoren emotionaler Erschöpfung. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1-14.
- Martschinke, S.; Elting, C.; Grüning, M.; Kopp, B.; Niessen, C. & Schröder, C. (2020): Belastende Fälle in inklusiven Settings – erste Ergebnisse aus dem Kooperationsprojekt BISU. In: N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.): *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS, 277-281.
- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Oetjen, B.; Martschinke, S.; Elting, C.; Baumann, R. & Wissenbach, L. (2021): Ressourcen von Grundschullehrkräften in inklusiven Settings und ihr Zusammenspiel mit inklusiver Selbstwirksamkeit. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 14 (2), 375-390.
- Peperkorn, M.; Müller, K.; Mertz, K. & Paulus, P. (2020): Dealing with inclusion – teachers' assessment of internal and external resources. In: *International Journal of Inclusive Education*, 1-17.
- Weiß, S. & Kiel, E. (2015): Gesund im Referendariat. Die zweite Ausbildungsphase des Lehramts aus salutogener Perspektive. In: *Seminar* 21 (1), 93-106.

2 Zum Trainingsprogramm FIT siehe auch den Beitrag von Baumann und Martschinke in diesem Band.

3 Reflexion im Kontext von Inklusion und Heterogenität

*Christian Elting, Birte Oetjen, Lars Wissenbach
und Sabine Martschinke*

Reflexion von Erwartungen und Grenzen als Chance für den Umgang mit Belastungssituationen in inklusiven Settings? Ergebnisse aus dem Kooperationsprojekt BISU

Abstract

Ausgehend von theoretischen und empirischen Hinweisen zu Mehrbelastungen von Lehrkräften in inklusiven Settings fragt der Beitrag, welche spezifischen Situationen Grundschullehrkräfte in inklusiven Settings besonders belasten. Hierzu wurden im Rahmen des Projekts *BISU* (*Belastungen in einer inklusiven Schule und im gemeinsamem Unterricht begegnen*) Belastungssituationen und Wohlbefinden von Grundschullehrkräften in Leitfadeninterviews erhoben und inhaltsanalytisch ausgewertet. Aus den Befunden wird das Potenzial der Reflexion eigener und fremder Erwartungen sowie persönlicher Grenzen als Ansatzpunkt eines Fortbildungskonzepts (*LehrKRÄFTE*) zur Professionalisierung von Lehrkräften für ein erfolgreiches Belastungsmanagement abgeleitet und diskutiert.

Schlüsselwörter

Inklusion, Heterogenität, Belastungen, Professionalisierung

1 Problemaufriss und Fragestellungen

Die Grundschule für (fast) alle Kinder ist seit ihrer Gründung mit der Heterogenität ihrer Klientel befasst, die durch aktuelle Transformationen (z. B. UN-Behindertenrechtskonvention) eine Ausweitung um besondere pädagogische Förderbedarfe erfährt. Erste Befunde verweisen darauf, dass diese erweiterte Heterogenität das Belastungserleben von Lehrkräften erhöhen könnte (vgl. Hedderich 2016; Peperkorn & Horstmann 2018). Zugleich werden Ressourcen – theorieübergreifend (vgl. Bakker & Demerouti 2007) und empirisch gestützt (vgl. Döring-Seipel & Dauber 2010) – als relevante Schutzfaktoren im Umgang mit Belastungen identifiziert, die wichtige Hinweise für die Entwicklung von Präventions- und Interventionsstrategien liefern. Allerdings fehlt es noch an gesicherten

Erkenntnissen, welche spezifischen Situationen und Fälle Grundschullehrkräfte in inklusiven Settings als besonders belastend erleben und welche Ressourcen im Umgang mit diesen Belastungen als hilfreich wahrgenommen werden. Diesen Fragen widmet sich das Kooperationsprojekt *BISU* (vgl. Martschinke u. a. 2020), das Belastungen und Ressourcen von Grundschullehrkräften in inklusiven Settings und deren Zusammenspiel in einem Mixed-Methods-Design untersucht. Die Erkenntnisse fließen in die Entwicklung des Fortbildungskonzepts *LehrKRÄFTE* (vgl. Elting u. a. 2021) ein.

Der Beitrag widmet sich folgenden Teilfragestellungen der *BISU*-Studie:

- 1) Welche Situationen werden von Grundschullehrkräften in inklusiven Settings als besonders belastend beschrieben?
- 2) Wie hängen belastende Situationen in inklusiven Settings mit dem Wohlbefinden der Grundschullehrkräfte zusammen?

2 Datengrundlage und Methode

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden telefonische Leitfadenterviews mit Grundschullehrkräften ($N = 51$, Dienstjahre: $M = 14.87$, $SD = 8.12$; 94 % weiblich) in inklusiven Settings geführt. Der Leitfaden beinhaltete u. a. eine offene Leitfrage nach besonders belastenden Situationen („Welche Situationen sind besonders belastend für Sie?“) nebst geschlossener Anschlussfrage nach deren Belastungsintensität (1 = nicht belastend, 4 = sehr belastend). Die Situationen wurden in Anlehnung an das verkürzte Ablaufmodell der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet, um die beschriebenen Belastungssituationen in Hauptkategorien zu bündeln und anschließend anhand quantitativer und qualitativer Daten weiter beschreiben und illustrieren zu können (Forschungsfrage 1). Eine weitere offene Leitfrage nach dem Wohlbefinden der Lehrkräfte wurde inhaltsanalytisch skaliert (vgl. Mayring 2015; 1 = sehr schlecht, 5 = sehr gut), um Zusammenhänge zwischen Belastungssituationen und dem Wohlbefinden der Lehrkräfte korrelationsanalytisch prüfen zu können (Forschungsfrage 2). Die Güte der inhaltsanalytischen Auswertungen wurde mittels konsensueller und argumentativer Validierung sowie Intercoderreliabilität abgesichert (vgl. Gläser-Zikuda 2013).

3 Erste Ergebnisse

3.1 Welche Situationen werden von Grundschullehrkräften in inklusiven Settings als belastend beschrieben?

Die inhaltsanalytisch identifizierten Belastungssituationen konnten in fünf Hauptkategorien (HK) gebündelt werden (s. Tab. 1). Am häufigsten werden

Unterrichtsstörungen geschildert (HK1). In vergleichbarer Häufigkeit beschreiben die Lehrkräfte Situationen als belastend, in denen sie sich in einem Spannungsfeld bewegen, das sich durch die Heterogenität der Schüler:innen und deren Zugehörigkeit zu bestimmten Heterogenitätsdimensionen aufspannt (HK2). Knapp zwei Drittel der geschilderten Belastungssituationen sind einer dieser beiden Hauptkategorien zuzuordnen, die Situationen innerhalb des Unterrichtsgeschehens beschreiben. Weniger häufig werden hingegen Belastungssituationen außerhalb des eigentlichen Unterrichtsgeschehens geschildert. So wird mit dennoch beachtlicher Häufigkeit der Umgang mit eigenen Grenzen sowie inneren und äußeren Erwartungen (HK3) beschrieben. Erst an vierter Stelle folgen Situationen mit Eltern (HK4), an fünfter Stelle Situationen, in denen es an professioneller oder organisatorischer Unterstützung mangelt (HK5).

Beispielhaft für *Belastungssituationen innerhalb des Unterrichts* wird zunächst das Spannungsfeld Heterogenität und Differenzlinien (HK2) mit den zwei identifizierten Subkategorien genauer erläutert. Die Aussagen innerhalb dieser Hauptkategorie zeigen, dass es die Lehrkräfte als belastend empfinden, der Heterogenität der Kinder in allen Facetten und zugleich den individuellen Förderbedarfen einzelner Kinder gerecht zu werden ($n = 47$). Ferner werden Situationen geschildert, in denen die Heterogenität der Schüler:innen entlang bestimmter Differenzlinien dezidiert als belastend beschrieben wird ($n = 26$). Allein die Existenz dieser Heterogenitätsdimensionen, aber auch die Parallelität einhergehender Anforderungen werden als Belastung wahrgenommen: „Also immer dranzubleiben, immer wieder das Kind im Blick zu haben, aber die anderen auch. Und man kann eben den anderen dann tatsächlich auch nicht gerecht werden, und dem Kind auch nur sehr begrenzt“ (Lehrkraft 7, Z. 33).

Tab. 1: Hauptkategorien (HK1-5) der Belastungssituationen ($N = 238$) (eigene Darstellung)

	<i>n</i>	%	κ
Belastungssituationen innerhalb des Unterrichtsgeschehens			
HK1: Störungen im Unterricht	77	32 %	.59
HK2: Spannungsfeld Heterogenität und besondere Differenzlinien	73	31 %	.61
Belastungssituationen außerhalb des Unterrichtsgeschehens			
HK3: Grenzen und Erwartungen der / an die Lehrkraft	37	16 %	.42
HK4: Schwierige Situationen mit Eltern	29	12 %	.94
HK5: Fehlende professionelle / organisatorische Unterstützung	22	9 %	.85

Für *Belastungssituationen außerhalb des Unterrichts* wird exemplarisch die dominanteste Hauptkategorie Grenzen und Erwartungen (HK3) ausgeführt. Die Lehrkräfte beschreiben Situationen, in denen sie mit eigenen und fremden Erwartungen konfrontiert sind, die sie mitunter an persönliche Grenzen stoßen lassen und Gefühle der Hilflosigkeit auslösen ($n = 25$). Überdies werden externe Erwartungen, wie der Lehrplandruck, aber auch innere Erwartungshaltungen im Sinne persönlicher Einstellungen und Ansprüche an die eigene Person als Belastung empfunden ($n = 12$): „[...] wenn ich aber merke, ich bin gerade an meiner Grenze, dann ist das das, was mich selber auch ärgert. Das, was mich anstrengt und was mich auch ärgert“ (Lehrkraft 38, Z. 21).

3.2 Wie hängen belastende Situationen in inklusiven Settings mit dem Wohlbefinden der Grundschullehrkräfte zusammen?

Deskriptive Analysen der Belastungsintensität zeigen, dass die befragten Lehrkräfte die berichteten Situationen im Mittel als belastend einstufen ($M = 3.04$), es aber gleichwohl Lehrkräfte gibt, die die Situationen als sehr belastend wahrnehmen ($SD = 0.81$; $MIN = 1$; $MAX = 4$). Das Wohlbefinden der Lehrkräfte liegt im unbestimmten Bereich der theoretischen Mitte der fünfstufigen Skala ($M = 3.14$) – mit beachtlicher Streuung ($SD = 1.32$; $MIN = 1$; $MAX = 5$), die zeigt, wie unwohl sich ein Teil der Lehrkräfte fühlt.

Korrelationsanalytisch findet sich ein signifikanter, negativer, moderater bis großer Zusammenhang zwischen Belastungsintensität der Situation und Wohlbefinden der Lehrkräfte (s. Tab. 2). Lehrkräfte, die eine hohe Belastung durch problematische Situationen angeben, zeigen also ein deutlich geringeres Wohlbefinden und umgekehrt. Obwohl mit Abstand am häufigsten genannt, korrelieren *Belastungssituationen innerhalb des Unterrichts* (HK1-2) weder mit der Belastungsintensität der Situationen noch mit dem Wohlbefinden der Lehrkraft. Dagegen korrelieren zwei der seltener beschriebenen *Belastungssituationen außerhalb des Unterrichts* (HK3-4) signifikant mit der Belastungsintensität bzw. dem Wohlbefinden. Problemsituationen mit Eltern (HK4) sind signifikant negativ und in moderatem Ausmaß mit der Belastungsintensität verknüpft. Die eindrücklichsten Zusammenhänge finden sich für die Kategorie, die den inneren Umgang mit dem eigenen professionellen Handeln betrifft (HK3): Lehrkräfte, die in- und externe Erwartungen und das Erleben eigener Grenzen belasten, weisen eine höhere Belastungsintensität und ein niedrigeres Wohlbefinden auf.

Tab. 2: Interkorrelationen (eigene Darstellung)

	HK2	HK3	HK4	HK5	BI	WB
HK1	-.219	.199	-.138	-.178	.185	-.097
HK2		.015	.186	-.076	-.054	.012
HK3			.114	-.274*	.286*	-.243*
HK4				-.128	.286*	-.171
HK5					-.114	.012
BI						-.409**

Anm.: * $p < .05$; ** $p < .01$; HK1-5: Hauptkategorie 1-5; BI: Belastungsintensität; WB: Wohlbefinden

4 Diskussion und Ausblick

Es kann festgehalten werden, dass häufiger beschriebene *Belastungssituationen innerhalb des Unterrichts* (HK1-2) nicht signifikant mit Belastungsintensität und Wohlbefinden der Lehrkräfte verknüpft sind, anders als seltener geschilderte *Belastungssituationen außerhalb des Unterrichts* (HK3-4). Dabei wird vor allem der Umgang mit Erwartungen und Grenzen (HK3) als belastend wahrgenommen und ist mit einem geringeren Wohlbefinden assoziiert. Die Befunde verweisen demnach auf das Potenzial der Reflexion von Erwartungen und Grenzen als Ansatzpunkt für Intervention und Prävention.

Dementsprechend setzt das Fortbildungskonzept *LehrKRÄFTE* (vgl. Elting u. a. 2021) an einem reflektierten Einsatz von Ressourcen an, um Lehrkräfte im Umgang mit Belastungen in inklusiven Settings zu unterstützen. Insbesondere das erste der vier Fortbildungsmodule ist auf die Reflexion von Grenzen und Erwartungen gerichtet: Einschlägig ist v. a. die Übung „Erwartungskarussell“, in der die Teilnehmenden in einem strukturierten Format Erwartungen reflektieren, die im inklusiven Schulalltag an sie herangetragen werden. Dabei werden im ersten Schritt Erwartungen und deren Auftraggeber:innen identifiziert, um die Erwartungen im zweiten Schritt zu priorisieren und in einem dritten Schritt zu reflektieren, ob die jeweilige Erwartung angenommen, umformuliert oder zurückwiesen werden sollte.

Beispielhafte Arbeitsergebnisse dieser Übung sind in Abbildung 1 und 2 dargestellt. Die Teilnehmerin benennt in Schritt 1 und 2 die eigene Person am häufigsten als Auftragsgeberin, um in Schritt 3 festzustellen, dass sie selbst die Erwartung stellt, Aufgaben zu übernehmen, wenngleich andere diese übernehmen könnten. Diese Erwartung kann und sollte sie verhandeln – und zwar zunächst mit sich. Exemplarisch wird hier das Potenzial des einfachen Übungsformats deutlich: Strukturiert und mit Abstand zum Tagesgeschäft über die diffuse Fülle an Erwartungen zu reflektieren, kann ein erster Schritt eines erfolgreichen Belastungsmanagements sein.

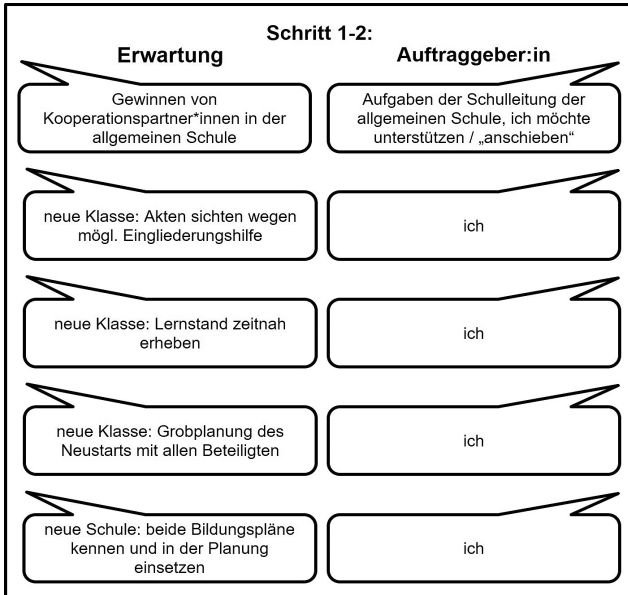


Abb. 1: Arbeitsergebnisse Schritt 1-2 (eigene Darstellung)



Abb. 2: Arbeitsergebnisse Schritt 3 (eigene Darstellung)

Auch erste Evaluationsergebnisse (vgl. Elting u. a. 2021) bestätigen, dass die Teilnehmenden der Fortbildung einen hohen Lernnutzen und positive Effekte auf ihre Selbstwirksamkeit im Umgang mit Belastungen im inklusiven Schulalltag attestieren. Die Befunde machen Hoffnung, dass Belastungen, die mit dem Erleben persönlicher Grenzen und Erwartungshaltungen einhergehen, durch Reflexionsübungen abgemildert werden könnten.

Die Belastbarkeit der berichteten Befunde ist jedoch limitiert. So kann diskutiert werden, wie geeignet die Maße und das Mixed-Methods-Design der *BISU*-Studie sind, um Belastungen und Wohlbefinden der Lehrkräfte zu operationalisieren. Es handelt sich um subjektive Einschätzungen von Belastungen, die qualitativ erfasst und nachträglich quantifiziert wurden. Auch sind die untersuchten Zusammenhänge rein korrelativ, die Richtung bleibt dementsprechend ungeklärt. Längsschnittstudien mit alternativen Erhebungs- und Operationalisierungsmethoden scheinen geboten, um belastbare Aussagen über Wirkrichtungen treffen zu können. Ferner unterliegen die Ergebnisse der Fortbildungsevaluation design- und stichprobenbedingten Limitationen (vgl. Elting u. a. 2021), sodass offenbleibt, ob die Reflexion von Erwartungen und Grenzen das Ausmaß der erlebten Belastung zu moderieren vermag.

Das Fortbildungskonzept wie auch das Evaluationsdesign werden entsprechend weiterentwickelt und überarbeitet. Um Grundschullehrkräfte auch präventiv für den Umgang mit inklusionsspezifischen Belastungen zu professionalisieren, wird in Anschlussprojekten die erste und zweite Phase der Lehrer:innenbildung in den Blick genommen (siehe die Beiträge von Oetjen und Baumann in diesem Band).

Literatur

- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007): The Job Demands-Resources model: state of the art. In: *Journal of Managerial Psychology* 22 (3), 309-328.
- Döring-Seipel, E. & Dauber, H. (2010): Was hält Lehrer und Lehrerinnen gesund – die Bedeutung von Ressourcen, subjektiver Bewertung und Verarbeitung von Belastung für die Gesundheit von Lehrern und Lehrerinnen. In: *Schulpädagogik heute* 1 (2), 1-16.
- Elting, C.; Baumann, R.; Martschinke, S.; Grüning, M.; Niessen, C.; Kopp, B. & Oetjen, B. (2021): ^{Lehr}KRÄFTE schonen und sinnvoll einsetzen. Konzeption und erste Evaluation einer fallbasierten Fortbildung für Lehrkräfte zum Umgang mit Belastungen in inklusiven Settings. In: N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.): *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS, 369-376.
- Gläser-Zikuda, M. (2013): Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung – Beispiele aus diversen Studien. In: K. Aguado, L. Heine & K. Schramm (Hrsg.): *Introspektive Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 136-159.
- Hedderich, I. (2016): Burnout. In: I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 370-374.
- Martschinke, S.; Elting, C.; Grüning, M.; Kopp, B.; Niessen, C. & Schröder, C. (2020): Belastende Fälle in inklusiven Settings – erste Ergebnisse aus dem Kooperationsprojekt *BISU*. In: N. Skorsetz,

- M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.): Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS, 277-281.
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12. überarb. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Peperkorn, M. & Horstmann, D. (2018): Gesundheitserleben von Lehrkräften im inklusiven Unterricht. In: Prävention und Gesundheitsförderung 15, 607-613.

*Sarah Désirée Lange, Lydia Kater-Wettstädt
und Verena Stürmer*

Strategien zur kritischen Reflexion schulischer Erfahrungen mit geflüchteten Kindern

Abstract

Mit dieser Studie wird die Reflexionstiefe in Reflexionsbeschreibungen von angehenden Grundschullehrkräften analysiert. Ausgangspunkt sind Peer-Gruppendiskussionen ($N = 24$) zwischen angehenden Grundschullehrkräften zu schulischen Erfahrungen mit geflüchteten Kindern. Die deduktiv-induktiv inhaltsanalytische Auswertung basiert auf dem EDAMA-Modell. Die Ergebnisse zeigen, dass eine beschreibende Darstellung von Erfahrungen Voraussetzung für anspruchsvollere kritische Reflexionen ist. Auch konnten fünf Strategien zur Einleitung kritisch-analytischer Reflexionen herausgearbeitet werden. Dazu gehört, dass die Studierenden (a) normative Bewertungen vornehmen, (b) bestimmte Handlungs-/Vorgehensweisen hervorheben, (c) Vermutungen über Zusammenhänge anstellen, (d) das Umfeld der Kinder mit einbeziehen und (e) eine Situation weiterdenken. Die Strategien bieten hochschuldidaktische Implikationen zur Förderung von Reflexionskompetenz bei Studierenden.

Schlüsselwörter

Reflexionskompetenz, Erfahrungen, Fluchtmigration, Lehramtsstudierende

1 Reflexionskompetenz als *Motor* für Professionalisierungsprozesse von Grundschullehrkräften

In der erziehungswissenschaftlichen Reflexionsforschung herrscht Einigkeit, dass Reflexionsfähigkeit als das intensive Nachdenken des Menschen über sich, über Andere oder auch über Sachverhalte, Zusammenhänge, Umstände integraler Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften ist (Wyss 2008). Mit Blick auf die Ausbildung von Lehrkräften beschreibt Roters (2012) Reflexion als zentral für individuelle Professionalisierungsprozesse und begründet dies kompetenztheoretisch, da die Professionalisierung vor allem über die reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln und Wissen weiterentwickelt werden kann. Der Umgang mit geflüchteten Kindern in der Grundschule ist Bestandteil des

Alltags von Grundschullehrkräften und damit auch mit einem Professionalisierungsanspruch verbunden.

Seit dem Höhepunkt der Fluchtmigration 2015/16 sind 1,8 Millionen Menschen nach Deutschland geflüchtet (BAMF 2022). Für das Bildungssystem und auch für Lehrkräfte stellen neu zugewanderte Kinder aufgrund ihrer heterogenen Lernvoraussetzungen und Sprachkenntnisse eine schulorganisatorische, aber auch pädagogische Herausforderung dar, die sich im Spannungsfeld einer möglichst raschen Inklusion einerseits und einer optimalen individuellen Förderung andererseits bewegt.

Im Umgang mit geflüchteten Kindern in der Grundschule sammeln Studierende in Praxisphasen konkrete Erfahrungen, die zu Reflexionsprozessen anregen können (vgl. Giese 2010) und somit im Idealfall ihre professionelle Kompetenz bezüglich dieser Herausforderung erhöhen. Ziel der vorliegenden Studie war es deshalb, die *reflexive Bearbeitung* dieser Erfahrungen zu analysieren. Daher steht im Zentrum der dargestellten Auswertung die kritisch-analytische Auseinandersetzung der Studierenden mit ihren schulischen Erfahrungen im Umgang mit geflüchteten Kindern. Theoretischer Ausgangspunkt für die Analyse dieses reflexiven Austauschs ist das EDAMA-Modell mit dessen Unterscheidung in verschiedene Phasen, Denkaspekte und Blickrichtungen. Reflexion wird darin als ein Prozess kognitiver (Um-)Strukturierung verstanden und es wird davon ausgegangen, dass durch Reflexion eine Entwicklung stattfinden (kann) (vgl. Aepli & Lötscher 2016). Eine kritisch-analytische Beschreibung als Fokus dieses Beitrags wird als Reflexionstiefe verstanden; demnach zeigt sich das kritische Prüfen in einer vertieften Auseinandersetzung durch ein Beurteilen und Bewerten der Erfahrungen. Mit ‚kritisch‘ ist in diesem Kontext nicht ein ethisch-moralisches Verständnis im Sinne von ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ gemeint, sondern zunächst lediglich ein Abstand nehmen von der eigenen Erfahrung. Die Annahme ist, dass Lernprozesse dann beginnen (können), wenn die Gruppen diesen Abstand einnehmen und sich *analytisch* mit den berichteten Erfahrungen auseinandersetzen.

2 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

In diesem Beitrag werden die Reflexionsprozesse von Studierenden des Grundschullehramtes ausgehend von ihrem persönlichen Erfahrungsaustausch zum Umgang mit geflüchteten Kindern in der Grundschule untersucht. Dies geschieht im Rahmen dieses Beitrags mit Blick auf die von den Studierenden verwendeten Strategien zur tiefergehenden Auseinandersetzung mit ihren Erfahrungen. Das EDAMA-Modell – als theoretischer Ausgangspunkt zur Beschreibung von Reflexionsprozessen – erlaubt es, ein differenziertes Bild sowohl der Reflexionsprozesse selbst als auch ihrer Qualität nachzuzeichnen.

Dieser Beitrag fokussiert dafür folgende zwei Fragestellungen:

1. *Zur Beschreibung des Prozesses:* Wie verteilen sich die drei Reflexionsphasen (Darstellen und Beschreiben, Analysieren und Erklären, Schlussfolgerungen und Maßnahmen) des EDAMA-Modells in den Reflexionsbeschreibungen der Studierenden?
2. *Zur genaueren Bestimmung der Qualität der Reflexionen:* Welche Strategien wenden die Studierenden an, um kritisch-analytische Reflexionen einzuleiten?

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Datenerhebung: Partizipative Gruppendiskussionen von Studierenden

Von 2016 bis 2020 wurden in Seminarkontexten des Grundschullehramts an drei Universitätsstandorten Gruppendiskussionen durchgeführt (vgl. Kater-Wettstädt & Lange 2020). Die Seminarkontexte verband der inhaltliche Bezug zum Thema Flucht und Migration, wobei die jeweiligen Fokusse der Auseinandersetzung unterschiedlich waren. Insgesamt wurden 24 Gruppendiskussionen mit insgesamt 127 Studierenden geführt (je 45-70 Minuten, drei bis acht Studierende pro Gruppe). Die Datenerhebung orientierte sich an einem Participatory Research-Ansatz (vgl. Bergold & Thomas 2010), nach dem die Studierenden selbstständig Kleingruppen bildeten. Die Leitung durch ein Mitglied der Gruppe erlaubte ein hierarchisch-niedrigschwelliges und *natürliches* Diskussionssetting.

3.2 Datenauswertung: Qualitative Inhaltsanalyse mit deduktiv-induktiver Kategorienbildung

Die Gruppendiskussionen wurden transkribiert und anschließend mit MAXQDA nach der Qualitativen Inhaltsanalyse mit einer deduktiv-induktiven Kategorienbildung ausgewertet (vgl. Kuckartz 2016). Theoretischer Ausgangspunkt des deduktiv entwickelten Kategoriensystems sind die analysierten Reflexionskategorien des EDAMA-Modells (vgl. Aeppli & Lötscher 2016). Für die Auswertung wurden die drei Phasen *Darstellen*, *Analysieren* und *Maßnahmen* fokussiert. Außerdem wurde innerhalb der Phasen nach zwei Denkaspekten differenziert – dem der ‚Konstruktion von Bedeutung‘ und dem einer ‚kritischen Prüfung‘. ‚Kritische Prüfung‘ bedeutet in der vorliegenden Studie, dass sich weiterführende komplexere Argumentationen im Sinne von „critical thinking“ nach Moon (2005, 7) anschließen: „Critical thinking is a capacity to work with complex ideas whereby a person can make effective provision of evidence to justify a reasonable judgement.“ In Auswertungsworkshops in der Forscherinnengruppe wurde ein detaillierter Kodierleitfaden entwickelt, der die Abgrenzungen zwischen den verschiedenen Kategorien beschreibt. Die induktiven Auswertungen wurden im Sinne konsensuellen Kodierens vorgenommen. Aufbauend auf den Ergebnissen der deduktiven

Analysen zur Prozesshaftigkeit der Reflexionsbeschreibungen folgten vertiefende induktive Analysen zur Untersuchung der Reflexionstiefe. Es konnten dabei Strategien herausgearbeitet werden, die sich als charakteristisch für die Einleitung von kritischen Auseinandersetzungen zeigten.

4 Ergebnisdarstellung

4.1 Verteilung der Reflexionsphasen innerhalb der Reflexionsbeschreibungen

Als Ergebnis der deduktiven Auswertung sind in Bezug auf die Reflexionsphasen (Darstellen, Analysieren, Schlussfolgerungen) im Vergleich der drei Phasen die Beschreibungen (Phase 1) deutlich vorherrschend. Auf die Phase des Darstellens und Beschreibens (Phase 1) beziehen sich durchschnittlich insgesamt 60 % aller kodierten Äußerungen in den Gruppendiskussionen. Auf die Phase des Analysierens und Erklärens (Phase 2) von Situationen beziehen sich im Mittel insgesamt 34 % der Kodierungen – im Unterschied zu den durchschnittlich 6 % der Kodierungen, die sich als Entwickeln von Schlussfolgerungen und die Planung von Maßnahmen beschreiben lassen (Phase 3). Von diesem durchschnittlichen Verteilungsschema weichen einzelne Gruppendiskussionen ab, z. B. im Hinblick auf einen ganz geringen Anteil von Phasen des Analysierens und Erklärens oder im Hinblick auf einen deutlich größeren Anteil in Phase 3. So weist die Gruppe *Paris* beispielsweise mit 25 % den deutlich höchsten Wert aller Gruppen in Phase 3 auf (Phase 1 = 28 %; Phase 2 = 47 %; Phase 3 = 25 %). Die Studierenden der Gruppe *Paris* entwickeln hier Ideen für weitergehendes Engagement für Kinder mit Fluchterfahrung oder Möglichkeiten der alltäglichen Unterstützung, wie die Nutzung von Übersetzungsprogrammen.

4.2 Strategien zur Einleitung einer analytischen Betrachtung

Vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses zur Professionalisierung von Grundschullehrkräften durch Reflexionsprozesse ist der Blick auf die *reflexive Bearbeitung* der Erfahrungsbeschreibungen von besonderem Interesse, da unser Ausgangspunkt ist, dass reflexives Lernen vor allem dann beginnen kann, wenn sich die Gruppen *analytisch* und *kritisch* (also ab der Reflexionsphase 2: Analysieren im Denkaspekt ‚kritische Prüfung‘) mit den berichteten Erfahrungen auseinandersetzen.

Die Auswertungen zeigen zunächst einmal, dass das reine Darstellen der Erfahrungen in den Reflexionsbeschreibungen einen großen Raum einnimmt, schließlich braucht es eine Darstellung zur Herstellung von Transparenz. Viele Studierende setzen sich aber auch weitergehend mit ihren Erfahrungen auseinander. Durch

eine induktive Analyse wurde herausgearbeitet, mit welchen Strategien die Studierenden solche kritisch-analytischen Reflexionen ihrer Erfahrungen einleiten. Dafür konnten fünf verschiedene Strategien ausgemacht werden, die häufig auch in Kombinationen auftreten: Dazu gehört, dass die Studierenden (a) normative Bewertungen vornehmen, (b) bestimmte Handlungs- oder Vorgehensweisen hervorheben, (c) Vermutungen über Zusammenhänge anstellen, (d) das Umfeld der Kinder mit einbeziehen oder (e) eine Situation weiterdenken.

- (a) An einigen Stellen treffen die Studierenden normative Bewertungen, vor allem von Lern- oder auch Sozialverhalten im Sinne einer Passung zu schulbezogenen Erwartungen, um eine kritische Betrachtung einzuführen. In der beispielhaften Äußerung werden gleich beide Aspekte, Sozialverhalten und Leistungsfähigkeit, bewertet: *„Die war halt so vom Sozialverhalten ähm so ziemlich fit und war einfach nur schwach, aber wurde super in die Klasse integriert“* (Mumbai, 115-116).
- (b) In anderen analytischen Passagen heben die Studierenden bestimmte Handlungs- oder Vorgehensweisen hervor und betrachten diese genauer, wie hier z. B. den Versuch, einfach *normalen Unterricht* aufrechtzuerhalten, in den sich Schüler*innen mit Fluchterfahrung dann einfinden müssen: *„die hat wirklich einfach versucht [...] den normalen Unterricht mit den Kindern durchzuziehen und die sind dann halt so langsam reingekommen und dann gings schon“* (New York, 331-334).
- (c) Außerdem stellen die Studierenden Vermutungen über Zusammenhänge oder Motive auf, um sich beispielsweise bestimmtes Verhalten zu erklären. Die Studentin versucht hier Aspekte zu identifizieren, die das potenziell abweichende Verhalten erklären: *„also die haben ja da voll die Trauma, Und dann wird plötzlich das Kind einfach bei uns reingesetzt. Das versteht uns nicht. Das versteht nicht was wir von dem Kind wollen. Dann sind lauter fremde Kinder außen herum, ist klar, dass die dann nicht so ticken wie wir das jetzt haben wollen quasi“* (Paris, 375-379).
- (d) Des Weiteren wird an diesen Übergängen zur kritisch-analytischen Auseinandersetzung das Umfeld der Kinder, wie etwa die Einstellung der Eltern, mit in die Analyse einbezogen. *„Das fand ich nämlich voll erschreckend in der zweiten Klasse da war ein Mädchen, und der ihre Eltern, waren halt extrem mit Vorurteilen und Stereotypen und so gegen Ausländer an sich schon“* (Paris, 247-250).
- (e) An anderen Stellen werden die Situationen der Kinder oder auch der Lehrkräfte von den Studierenden weitergedacht und beispielweise Möglichkeiten erwogen, eine Situation (anders) zu gestalten. Die Studentin im Folgenden überlegt beispielsweise, wie es wäre, wenn an andere Sprachfähigkeiten angeknüpft werden könnte: *„ja, wenn ein Kind zum Beispiel Englisch kann, spricht*

z. B. spricht, finde ich, auch nichts dagegen mit denen im Unterricht dann halt teilweise das irgendwie auf Englisch zu klären. Einfach nur um ihm zum Beispiel die Aufgabe noch mal zu erklären, weil er könnte sie vielleicht bearbeiten, aber halt nicht auf Deutsch“ (Vancouver, 108-112).

5 Diskussion: Metakognitive Strategien zur Einleitung kritischer Reflexionen als Chance für gezielte Förderung von Reflexionskompetenz

Im Rahmen der vorliegenden Studie konnten Strategien der kritisch-analytischen Betrachtung herausgearbeitet werden. Diese können als Anregungen für die Förderung von Reflexionskompetenz im Rahmen der universitären Lehrkräfteausbildung genutzt werden. Um die Praxiserfahrungen von Studierenden anspruchsvoll reflexiv zu bearbeiten, können den Studierenden die oben genannten Strategien, z. B. das Umfeld einzubeziehen oder eine Situation weiterzudenken, angeboten oder auch gemeinsam beispielsweise in der Fallarbeit (vgl. Caruso & Woppowa 2021) erarbeitet und in den pädagogischen Diskurs eingebettet werden. So können die Studierenden etwa eine Situation bewerten, um im nächsten Schritt auch über die eigenen Bewertungen v. a. mit Blick auf die Zielgruppe, Stereotypisierungen oder Normalitätsannahmen nachdenken zu können. Ziel sollte es dabei sein, eine reflexive Haltung zu routinisieren (vgl. Schütz & Idel 2017), die eine Sensibilisierung z. B. mit Blick auf Diversität, Benachteiligung oder Nichtbeteiligung ermöglicht.

Die Strategie, z. B. Kinder nur nach ihrer Passung ins (deutsche Schul-)System zu bewerten, erscheint pädagogisch wenig wertvoll, wenn sich nicht eine Meta-reflexion darüber anschließt. Vor dem Hintergrund der vorliegenden Ergebnisse und im Sinne einer reflexiven Handlungskompetenz – gerade in Bezug auf das sensible Thema Fluchtmigration – erscheint es zentral, den Studierenden Unterstützung für die Analyse anzubieten. Aufgabe der Hochschullehrenden ist es dann, den Studierenden zum einen konkrete Erfahrungen zu ermöglichen, z. B. durch *Service Learning*, und zum anderen ausgehend von den theoretischen Grundlagen zielgerichtet Impulse und interaktive Räume, auch in Peerformaten, wie den hier genutzten peer-moderierten Gruppendiskussionen, anzubieten, die sie darin unterstützen, Erfahrungen zu schildern, miteinander abzugleichen und kritisch zu hinterfragen.

Um stärker auch der fluchtbezogenen inhaltlichen Ausrichtung der Reflexionen spezifischer nachzugehen, wird in einem nächsten Auswertungsschritt untersucht, welche Inhalte relevant werden im reflexiven Austausch.

Literatur

- Aeppli, J. & Lötscher, H. (2016): EDAMA - Ein Rahmenmodell für Reflexion. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 34 (1), 78-97.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2022): Aktuelle Zahlen. Ausgabe: Februar 2022. Online unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/AsylinZahlen/aktuelle-zahlen-februar-2022.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (Abrufdatum: 18.03.2022).
- Bergold, J. & Thomas, S. (2010): Partizipative Forschung. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 333-344.
- Caruso, C. & Woppowa, J. (2021): Zur Relevanz von Fallarbeit: Denkfiguren zur Unterstützung der Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte im Praxissemester. In: Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education 44 (1), 15-23.
- Giese, M. (2010): Der Erfahrungsbegriff in der Didaktik – eine semiotische Analyse. In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (1), 69-89.
- Kater-Wettstädt, L. & Lange, S. D. (2020): Das Thema Flucht im Unterricht im digitalen Zeitalter. Welche Strategien nutzen Studierende, um „alternatives“ Unterrichtsmaterial zu evaluieren? In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 43 (2), 23-32.
- Kuckartz, U. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methode, Praxis, Computerunterstützung (3. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Lange, S. (2017): Professionalisierung der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit. Empirische Einblicke zur Sicht von Studierenden aus ‚Service-Learning‘-Seminaren. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 40 (1), 32-37.
- Moon, J. (2005): Guide for Busy Academics No. 4. Learning through reflection. York: The Higher Education Academy.
- Roters, B. (2012): Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und US-amerikanischen Universität. Bd. 12. Münster: Waxmann Verlag.
- Schütz, A. & Idel, T.-S. (2017): Praktiken der Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Praxistheoretische Überlegungen zur Routinisierung professioneller Reflexivität am Beispiel studentischer Portfolioarbeit. In: C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 201-213.
- Wyss, C. (2008): Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. In: Bildungsforschung 5 (2), 1-15. Online unter: <https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/80/82> (Abrufdatum: 29.04.2022).

Matthias Olk

Differenzierte Verantwortlichkeit. ,Implizite Reflexion‘ im (berufs-)biographischen Sprechen einer Klassenlehrerin an einer Grundschule mit inklusivem Selbstanspruch

Abstract

Grundschullehrer:innen sehen sich im Kontext schulischer Inklusion in einem besonderen Maße mit der Erwartung konfrontiert, ihr Handeln zu reflektieren. Dieser Beitrag wendet sich an einem empirischen Beispiel des (berufs-)biographischen Sprechens einer Klassenlehrerin an einer Grundschule mit inklusivem Selbstanspruch dem Begriff der ‚impliziten Reflexion‘ zu. Mit diesem wird in der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017), einer performativen Logik folgend, ein Gegenbegriff zu einem rationalistischen Verständnis von Reflexion resp. Reflexivität entworfen.

Schlüsselwörter

Implizite Reflexion, Inklusion, Praxeologische Wissenssoziologie, Dokumentarische Methode

1 Inklusion und Reflexion

Lehrer:innenhandeln im Kontext inklusiver (Grund-)Schulentwicklung sieht sich mit Fragen nach (neuer) pädagogischer Professionalität konfrontiert (vgl. Moser & Demmer-Dieckmann 2013). In diesem Zusammenhang wird auch die mit Reflexion seit dem *reflective turn* (Schön 1991) verknüpfte Erwartung aktualisiert, die „Steigerungsformel“ (Reh 2004, 363) von Professionalität zu sein. So wird Inklusion „als *spezifischer kritischer Reflexionsmodus* im Umgang mit der ‚*ärgerlichen Tatsache der Heterogenität* [Herv. i. O.]“ (Häcker & Walm 2015, 83) übersetzt. In der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) wird einem rationalistischen Verständnis von Reflexion, das als *Reflexivität* bezeichnet wird, der Begriff der *impliziten* oder *praktischen Reflexion* gegenübergestellt (vgl. ebd., 77ff. & 107). Konstitutiv ist dabei das diskrepante Verhältnis einer auf der Ebene der *Norm* dominanten propositionalen Logik und einer performativen Logik der *Praxis* resp. des *Habitus* (vgl. ebd., 54ff.). Implizite Reflexion ist empirisch eng an die

Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses geknüpft und folgt dabei vornehmlich der Logik der Praxis. Sie ist nicht theoretisierend, sondern vielmehr in proponierter Performanz darstellbar (vgl. weiterführend Bohnsack 2020, 56ff.). In diesem Beitrag soll am Beispiel des (berufs-)biographischen Sprechens einer unter inklusivem Anspruch stehenden Grundschullehrerin an ausgewählten Ergebnissen der dokumentarischen Interpretation (vgl. Nohl 2017) das Moment impliziter Reflexion nachvollzogen werden.

2 Zum Fall Frau Akgündüz

Frau Akgündüz ist zum Interviewzeitpunkt 50 Jahre alt. Als Tochter eines Werftarbeiters und einer Hausfrau wurde sie in einer norddeutschen Mittelstadt geboren, kurz nachdem die Eltern aus der Türkei nach Deutschland migriert waren. Sie verbrachte dort Kindheit und Jugend, um nach dem Abitur ein Studium der Architektur in Istanbul zu absolvieren. Nach dem Abschluss des Studiums kehrte sie in ihre Geburtsstadt zurück. Sie arbeitete für kurze Zeit in einem Architekturbüro, heiratete und bekam zwei Kinder. Nach einer längeren biographischen Etappe häuslicher *Care*-Arbeit entschied sie sich gegen den Wiedereintritt in die bekannte berufliche Sphäre und absolvierte ein Quereinsteiger:innenprogramm für das Lehramt an Grundschulen. Zum Interviewzeitpunkt ist Frau Akgündüz seit knapp zwei Jahren an der A-Grundschule tätig und hat die Leitung einer zweiten Jahrgangsklasse inne. Sie agiert in dieser Funktion im Team mit einer studierten Grundschullehrerin. Die A-Grundschule formuliert eine inklusive Programmatik und bezeichnet sich in ihrem Leitbild als ‚im Aufbau‘ befindlich. In der Interviewsituation wurde die Befragte gebeten, ihre ‚Lebensgeschichte über den Beruf hinaus‘ zu erzählen.

2.1 Von Praktiken des ‚Durchboxens‘...

Zu Beginn der freien Eingangserzählung formuliert Frau Akgündüz eine wahrgenommene *Norm gesellschaftlicher Geschlossenheit*. Diese wird nicht nur explizit benannt, sie materialisiert sich auch in der Distanz einer peripheren Wohnlage des migrantischen familiären Milieus zu der zentralen Lage der besuchten Schule. Auch innerhalb des eröffneten *Erfahrungsraums der eigenen Grundschulzeit* aktualisiert sich die *Norm gesellschaftlicher Geschlossenheit*. Schule tritt als statische Ordnung hervor, die an ihre Schüler:innen die normative *Identitätserwartung* stellt, sich in diese einzufügen. Insbesondere in der Erwartung eines Mindestmaßes an Deutschkenntnissen, mit der die Kinder aus migrantischen Milieus bedacht werden, kommt diese zum Ausdruck. Auf der normativen Ebene schreibt Frau Akgündüz darüber hinaus ihren Eltern zu, mitunter selbst die *gesellschaftliche Norm* aufrechtzuhalten. Frau Akgündüz‘ Vokabular aufnehmend folgen sie einem *Identitätserwurf des „Gastarbeiter[s]“* (Fr. A., Z. 17) und stabilisieren die

Distanz zwischen dem eigenen Milieu und der autochthonen Sphäre der Schule. Frau Akgündüz kennzeichnet diesen als *imaginären Identitätsentwurf*, hat sie doch selbst nicht die Absicht, ihn zur Performanz zu bringen (vgl. Bohnsack 2017, 54f.). Auf habitueller Ebene wird die Handlungspraxis der Eltern zum negativen Gegenhorizont. Vor diesem dokumentiert sich Frau Akgündüz' *Orientierung an Eigenverantwortlichkeit*. Einer performativen Logik folgend sind es die von Ausschluss Betroffenen, in deren Verantwortung es letztlich liegt, die Distanz zum Autochthonen zu überwinden. Dass Frau Akgündüz gleichsam die als äußerst beharrlich entworfene *Norm gesellschaftlicher Geschlossenheit* mit den mit ihr verbundenen *Identitätsnormen* explizit zurückweist, verweist auf das *notorische Spannungsverhältnis* von *Norm* und *Habitus*. Die zentrale Strategie für dessen Bearbeitung findet Frau Akgündüz schließlich – wieder ihre Wortwahl rezipierend – in Praktiken des „[D]urchboxen[s]“ (Fr. A., Z. 43). Es gelingt ihr, sich mit solchen Praktiken einer sich aus ihren familiären Dispositionen ergebenden Determiniertheit des lebensgeschichtlichen Verlaufs – im Sinne ihrer habituellen *Orientierung an Eigenverantwortlichkeit* – zu entziehen.

2.2 ...zu differenzierter Verantwortlichkeit

Zum Ende der Eingangserzählung eröffnet Frau Akgündüz den *Erfahrungsraum der Tätigkeit als Klassenlehrerin*. Sie entwirft in Homologie zu ihrem Erleben im *Erfahrungsraum der eigenen Grundschulzeit* Schule als eine statische Ordnung, in der jede:r Akteur:in seinen:ihren vorgeschriebenen „Platz“ (Fr. A., Z. 268) zu besetzen hat. Im Anschluss an diese normative Konstruktion aktualisiert Frau Akgündüz die *Verhaltenserwartung des Einfügens*, mit der sie als Schülerin selbst bedacht worden war. Mit Blick auf den Schüler Maxim führt Frau Akgündüz aus, dass ihm in der jüngeren Vergangenheit ein Tun im Sinne dieser *Identitätsnorm* nicht gelang. Er verwehrte sich der Zugehörigkeit zur Gemeinschaft der Schüler:innen durch delinquente Praktiken. Ausführlich stellt Frau Akgündüz die mit der Teamkollegin vollzogene aufsuchende Elternarbeit dar. Im Gespräch mit Maxims Mutter kam man zu der Erkenntnis, dass diese ihre *fiktive identitätsbezogene* „Opferrolle“ (Fr. A., Z. 395) dem Sohn gewissermaßen vererbt hatte. In einer weiteren normativen Homologie zum *Erfahrungsraum der eigenen Grundschulzeit* geht auch im Fall Maxims die Distanz zwischen familiärem Milieu und schulischer Sphäre in Frau Akgündüz' Theoretisierung zuvorderst von ersterem aus. Mit dem folgenden Transkriptausschnitt soll illustriert werden, dass trotz dieser normativen Homologien die klient:innenbezogene Praxis schließlich einer veränderten *Rahmung* (vgl. Bohnsack 2020, 30ff.) unterzogen wird.

Maxim hat jetzt einen Pausenplan er kann tatsächlich nicht selber (1) draußen spielen es gibt immer Probleme er haut-irgendwelche Kinder haut der immer über den Haufen //mmh// und deswegen haben wir mit ihm verabredet dass er einen Pausenplan so was Lustiges für sich selber=und das hat er auch gut angenommen weil ähm irgendwie ha- hat

er für sich so als (.) Person als Kind, (1) wohl nichts Eigenes so nicht viel Eigenes //ja// was er sein Eigen nennen kann. (.) und das kommt bei ihm gut an //mmh// weil da hat er so Zeit für sich da darf er alleine zum Beispiel a- am Donnerstag heute spielt er im Mathelabor //ja// darf er da bauen. //ja// alleine für sich. //ja// und das nimmt er auch gut an dann kommt er runter und dann kann er sich auch so ein bisschen äh entspannen: und dann geht er da kann er sich aussuchen so willst du fünf Minuten, zehn Minuten, oder die ganze Pause, und dann sucht er sich das aus. //ja// und dann nimmt er die Fünf-Minuten-Sanduhr (.) und dann wenn es ihm gut gefällt dreht er sie nochmal um //mmh// und dann hat er (.) noch die Hälfte der Pause dann geht er raus und dann ist er auch (.) relaxter. und dann toi toi toi in der letzten Zeit haben wir keine=also (.) seit (.) einem Monat vielleicht haben wir keine Vorfälle in der Pause und das ist (.) das ist (1) was Gu::tes //ja// was man verzeichnen kann. (Fr. A., Z. 415-436)

Frau Akgündüz führt die pädagogische Intervention der Etablierung eines „Pausenplan[s]“ an, um dann das Verhalten Maxims mit Blick auf seine Gewalttätigkeit gegenüber den Mitschüler:innen zu problematisieren. In kindlicher Diktion wird der unter Einbezug des Schülers verabredete „Pausenplan“ als „was Lustiges“ beschrieben. Im Anschluss an die der Passage vorangegangenen Ausführungen zu den deprivierten Lebensumständen des Schülers und seiner Mutter wird auf einen Mangel an dem verwiesen, „was er sein Eigen nennen kann“. Der Erfolg des „Pausenplan[s]“ wird schließlich im weiteren Verlauf der Passage weniger auf den genannten Mangel und die angerissene Konstruktion der „Person“ des Schülers bezogen. Als bedeutsamer tritt letztlich hervor, dass der „Pausenplan“ es Maxim ermöglicht, sich temporär der *normativen Verhaltenserwartung des Einfügens* zu entziehen. Ihm werden besondere Räume eröffnet, in denen er (begrenzte) Autonomie der Entscheidung über die zeitliche Struktur seiner Pause erhält. Den Entzug aus der schulischen Öffentlichkeit kann Maxim mit Hilfe der „Fünf-Minuten-Sanduhr“ bemessen und nach einem vorgegebenen Schema bei Bedarf verlängern. Der Erfolg der pädagogischen Intervention zeigt sich nicht nur darin, dass dem Jungen unterstellt werden kann, durch den temporären Entzug aus der Öffentlichkeit „relaxter“ zu sein. Vielmehr gelingt es ihm schließlich, sich beobachtbar in die schulische Ordnung einzufügen. So ermöglicht der temporäre Austritt aus der schulischen Öffentlichkeit schließlich eine Handlungspraxis im Sinne der *Verhaltenserwartung des Einfügens*. Die pädagogische Intervention bleibt gleichsam ein Experiment mit langfristig ergebnisoffenem Ausgang.

In den nur aspekthaft darstellbaren Rekonstruktionen lassen sich gewisse Homologien zwischen dem *Erfahrungsraum der eigenen Grundschulzeit* und dem *Erfahrungsraum der Tätigkeit als Lehrerin* feststellen. Wie oben dargestellt, tritt Schule in beiden Erfahrungsräumen auf normativer Ebene als statische Ordnung hervor, in der insbesondere an die Schüler:innen identitätsbezogene *Erwartungen des Einfügens* gestellt werden. Während im ersten Erfahrungsraum diese Normen zurückgewiesen wurden, wird Frau Akgündüz in der Rolle der Lehrerin selbst zur Agentin der Normen. In beiden Erfahrungsräumen treten zu den genannten

Normen weitere *Identitätsnormen* hinzu. Die Eltern folgten der *Identitätsnorm des ‚Gastarbeiters‘* und die Mutter Maxims folgt einer *Identitätsnorm des ‚Opfers‘*. Diese Normen werden in beiden Erfahrungsräumen zurückgewiesen. Im *Erfahrungsraum der eigenen Grundschulzeit* standen die genannten Normen in einem Spannungsverhältnis zu Frau Akgündüz‘ habitueller *Orientierung an Eigenverantwortlichkeit*. Dieses fand darin seine Bearbeitung, dass Frau Akgündüz als Schülerin Praktiken des ‚Durchboxens‘ zur Performanz brachte. In Kontrast dazu werden solche Praktiken mit Blick auf den Schüler Maxim nicht aufgerufen. Das Moment impliziter Reflexion liegt darin, dass Frau Akgündüz die selbst zur Performanz gebrachten Praktiken nicht zur normativen Verhaltenserwartung gerinnen lässt. Vielmehr kann rekonstruiert werden, dass sich ihre habituelle *Orientierung an Eigenverantwortlichkeit* im *Erfahrungsraum der Tätigkeit als Lehrerin* im *modus operandi* differenzierter Verantwortlichkeit in der klient:innenbezogenen Praxis auffächert:

- a) Frau Akgündüz nimmt die *Identitätsnorm des ‚Opfers‘* der Mutter Maxims als Grund für dessen delinquentes Verhalten wahr. Obgleich der Homologie zur *Identitätsnorm des ‚Gastarbeiters‘* der eigenen Eltern wird Maxims Mutter nicht zum negativen Gegenhorizont. Eine kollektive Handlungspraxis des kollegialen Teams wird vielmehr zum positiven Gegenhorizont. Es gelingt, die Mutter von ihrer Verantwortlichkeit für Maxims Wohlergehen zu entlasten, ohne ihr die Legitimität ihrer mütterlichen Rolle abzusprechen.
- b) Frau Akgündüz gewährt Maxim das temporäre Unterlaufen der *Norm des Einfügens*. Gleichsam wird ihm damit ermöglicht, sich selbst in der Verantwortung für die Struktur seiner Pausenzeit zu erleben und in diesem Sinne in eingehogter Autonomie Eigenverantwortlichkeit zu erproben.
- c) Die pädagogische Intervention des Pausenplans war erfolgreich. Sie ermöglichte es Maxim, weniger konfliktreich zu handeln und sich schließlich in die schulische Ordnung einzufügen. Die Langfristigkeit dieses Erfolgs bleibt offen. Obgleich Maxim pädagogischen Interventionen ausgesetzt ist, liegt es folglich an ihm, ob das Einfügen gelingt. So wird ihm in einem freiheitlichen Sinne die Verantwortlichkeit für das eigene Handeln nicht entzogen.

3 Ausblick

Um die Reichweite der hier dargestellten Rekonstruktionsergebnisse zu erhöhen, bedürfte es weiterführender komparativer Analysen. Vergleichbare Fälle, die minimale und maximale Kontraste zum Fall Frau Akgündüz darstellen, müssten hinzugezogen werden, um so schließlich auch soziogenetische Rückschlüsse – etwa mit Blick auf die Kategorien der generationalen Lagerung, des Herkunftsmilieus, der (formalen) beruflichen Qualifikation etc. – ziehen zu können. In diesem Beitrag konnte dennoch – so die Hoffnung des Autors – an

den ausgewählten Rekonstruktionsergebnissen des Einzelfalls das Potenzial der praxeologisch-wissenssoziologischen Kategorie der impliziten Reflexion im Lichte der eingangs angeführten Frage nach (neuer) pädagogischer Professionalität im Anspruch der Inklusion aufgezeigt werden. In Praktiken des Sprechens über die eigene (Berufs-)Biographie einer Klassenlehrerin an einer Grundschule mit inklusivem Selbstanspruch zeigt sich das Moment impliziter Reflexion (1) in der einzelfallbezogenen Bewegung einer Ausdifferenzierung der primordialen *Orientierung an Eigenverantwortlichkeit* hin zu *differenzierter Verantwortlichkeit* auf habitueller Ebene. (2) Abstrakter tritt so „als *spezifischer kritischer Reflexionsmodus* im Umgang mit der ‚ärgerlichen‘ *Tatsache der Heterogenität* [Herv. i. O.]“ (Häcker & Walm 2015, 83) einer hervor, der nicht zwangsläufig im Modus expliziter Selbstreflexivität aufgeht, sondern ein atheoretischer ist, der sich programmatischen Bezugnahmen weitestgehend entzieht. Es deutet sich die Möglichkeit an, in diesem Modus tradierte schulische Praktiken und Normen in der Praxis selbst auf ihre Tauglichkeit hin zu überprüfen, selektiv zu bearbeiten und zu verändern. In den genannten weiterführenden Analysen könnte – mit Blick auf Professionalisierung von Grundschullehrer:innen unter dem Selbstanspruch der Inklusion – das sich im Konkreten und im Abstrakten abzeichnende Potenzial des Moments impliziter Reflexion weiter herausgearbeitet werden.

Literatur

- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Häcker, T. & Walm, M. (2015): Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inkluisiven“ Zeiten. In: Erziehungswissenschaft 26 (51), 81-89.
- Moser, V. & Demmer-Dieckmann, I. (2013): Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen (unter Mitarbeit von B. Lütje-Klose, S. Seitz, A. Sasse und U. Schulzeck). In: V. Moser (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 155-174.
- Nohl, A.-M. (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis (5., akt. u. erw. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, S. (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrprofessionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (3), 358-372.
- Schön, D. A. (Hrsg.) (1991): The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice. New York: Teachers College Press.

Juliane Schlesier und Marie-Christine Vierbuchen

„Der ist da völlig ausgerastet“: Aggressives Verhalten von Schüler:innen im Grundschulunterricht aus Lehrkraftperspektive

Abstract

Aggressives Verhalten von Schüler:innen beeinträchtigt nicht nur die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern, sondern ist oftmals auch die Ursache von Unterrichtsstörungen. Bisherigen Studien zufolge ist davon auszugehen, dass Lehrkräfte insgesamt eher stark kontrollierend, wenig unterstützend und mit negativem Affekt auf aggressives Verhalten von Kindern im Unterricht reagieren. Doch qualitative Studien, die untersuchen, welche Vorstellungen von Lehrkräften zu diesem Verhalten führen, bleiben ein Forschungsdesiderat. Daher werden in der vorliegenden Studie Interviews von 21 Grundschullehrkräften inhaltsanalytisch untersucht, um herauszuarbeiten, welche Vorstellungen Lehrkräfte zu aggressivem Verhalten haben und wie die Lehrkräfte ihr eigenes Verhalten zu Unterrichtssituationen mit aggressivem Verhalten von Schüler:innen beschreiben.

Schlüsselwörter

Aggressives Verhalten, Lehrkräfteprofessionalisierung, Unterrichtsstörungen, qualitative Forschung

1 Theoretischer Hintergrund

„Und der flippte dann wirklich aus. Da flogen Stühle, da wurde gegen den Schrank getreten, ja, teilweise raste er wie ein Brummkreisel um die Klasse und kriegte sich gar nicht wieder ein“ (I. 26, Pos. 14; Interview mit einer Lehrkraft im Rahmen der LEiG-Studie). Aggressives Verhalten von Schüler:innen ist bereits in der Grundschule ein relevantes Thema: Einerseits hat verstärkt auftretendes aggressives Verhalten von Schüler:innen langfristig negative Folgen; es „beeinträchtigt die Entwicklung im sozialen, emotionalen und schulischen Bereich“ (Petermann & Natzke 2008, 534). Bei Schüler:innen mit externalisierenden Verhaltensproblemen reduziert sich die Einschätzung des Klassenklimas sowie die Akzeptanz durch die Mitschüler:innen und die Lehrkraft im Vergleich zu ihren Mitschüler:innen in inklusiven Grundschulklassen (Blumenthal & Blumenthal 2021).

In der Forschung zeigt sich, dass sich das aggressive Verhalten von Kindern in drei Gruppen mit unterschiedlichen Verläufen und Prävalenzen über die Lebensspanne einteilen lässt: Die „early starter“ zeigen bereits vor ihrem zehnten Lebensjahr aggressive Verhaltensstörungen und die „late starter“ zeigen diese erst ab dem Jugendalter; beide Gruppen zeichnen sich durch eine hohe Stabilität des aggressiven Verhaltens im Lebenslauf aus (vgl. Moffitt 2003, 50ff.). Daneben existieren diejenigen, die nur in ihrer Jugend (und auf diese Lebensphase begrenzt) aggressives Verhalten aufweisen (ebd.). Weiterhin konnten bereits geschlechtsspezifische Unterschiede identifiziert werden: Jungen zeigen häufiger externalisierende Verhaltensprobleme, Mädchen häufiger internalisierende (Hölling u. a. 2014).

Andererseits ist aggressives Verhalten oftmals die Ursache von Unterrichtsstörungen (vgl. Wettstein u. a. 2016). Die subjektiven Wahrnehmungen der Unterrichtsstörungen von Lehrkräften und Schüler:innen können allerdings teilweise stark auseinander gehen (ebd.). Da Verhaltensentscheidungen der Lehrkräfte im Klassenraum auf ihren eigenen Interpretationen und dem ihnen zugänglichen Wissen basieren (Fishbein & Ajzen 2009), ist es besonders relevant, die Perspektive der Lehrkräfte präzise zu betrachten. Demnach liegt es nahe, die subjektive Wahrnehmung und das Verhalten von Lehrkräften in Bezug auf (unterrichtsstörendes) aggressives Verhalten von Grundschüler:innen in den Fokus von Untersuchungen zu rücken. O'Connor u. a. (2011) kamen in einer quantitativ angelegten Studie zu der Erkenntnis, dass Lehrkräfte aggressivem Verhalten von Schüler:innen mit höherer Wahrscheinlichkeit ein stärkeres Kontrollverhalten und weniger Unterstützung entgegenbringen. Hirvonen u. a. (2015) fanden in ihrer Langzeitstudie heraus, dass Lehrkräfte gegenüber Grundschulkindern, die stark impulsiv handeln, weniger positiven Affekt zeigen als gegenüber Kindern, die wenig impulsiv handeln. Doch welche Vorstellungen zu diesen Verhaltensweisen führen und wie die Lehrkräfte ihr eigenes Verhalten zu Unterrichtssituationen mit aggressivem Verhalten von Schüler:innen beschreiben, wurde bislang nicht in Studien untersucht.

2 Methodik

2.1 Fragestellungen, Datenerhebung und Stichprobe

Die Forschungsfragen dieser Studie lauten:

- 1) Welche Vorstellungen haben Lehrkräfte der Grundschule zu aggressivem Verhalten von Schüler:innen?
- 2) Wie reagieren Lehrkräfte aus ihrer Perspektive auf aggressives Verhalten von Grundschulkindern im Unterricht?

Dazu wurden im Wintersemester 2016/17 im Rahmen des Projekts *Lehrkraftvorstellungen zu Emotionsregulation im Grundschulkontext* (LEiG) insgesamt $N = 31$ leitfadengestützte Interviews mit Lehrkräften der Grundschule geführt, von denen

$N = 21$ Interviews in die Analysen des vorliegenden Beitrages mit einbezogen werden. Forschende Lehramtsstudierende führten die Interviews mit den Lehrkräften anhand eines Interviewleitfadens (in Anlehnung an Helfferich 2011) durch. Die insgesamt 21 Leitfragen des Interviewleitfadens zu Emotionsregulation von Lern- und Leistungsemotionen und Lehrkraft-Schulkind-Interaktion (u. a. aggressives Verhalten) wurden allen Lehrkräften gestellt; fakultativ wurden diese um konkrete Nachfragen und Aufrechterhaltungsfragen ergänzt.¹

Die befragten Lehrkräfte wurden nach dem Prinzip der maximalen strukturellen Variation (Kruse 2015) ausgewählt, sodass diese möglichst heterogen in Bezug auf Berufserfahrung, Geschlecht, Lehrerfahrung und Unterrichtsfächer waren. Die hier analysierten Interviews wurden mit 21 Lehrkräften der Primarstufe (sieben Männer, 14 Frauen; Berufserfahrung: 1,5-32 Jahre) geführt, darunter 15 Grundschullehrkräfte, vier Förderschullehrkräfte, eine abgeordnete Gymnasiallehrkraft sowie eine abgeordnete Lehrkraft für Haupt- und Realschule. Die Interviews dauerten im Schnitt 35:33 Minuten.

2.2 Datenauswertung

Die Daten wurden Wort für Wort in leichter Sprachglättung transkribiert (vgl. Fuß & Karbach 2014). Um einen Überblick über das Datenmaterial zu bekommen und Forschungsfrage 1 zu beantworten, wurden fünf der Interviews (drei Frauen, zwei Männer; etwa 15 % des Datenmaterials; Mayring 2015) induktiv zusammenfassend inhaltsanalytisch (vgl. Mayring 2015) ausgewertet. Dafür wurden die Schritte des allgemeinen inhaltsanalytischen Ablaufmodells mit Festlegung von Kodier-, Kontext- und Analyseeinheit durchlaufen, um anschließend die für die zusammenfassende Inhaltsanalyse typischen Schritte Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion durchzuführen (vgl. ebd.). Zur Beantwortung der Forschungsfrage 2 wird im Folgenden eine deduktive strukturierende Inhaltsanalyse (vgl. ebd.) anhand von 21 Interviews umgesetzt. Zur Qualitätssicherung der Datenerhebung und -auswertung werden die Gütekriterien zur Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) sowie die Gütekriterien für qualitative Forschungen nach Steinke (2015) zugrunde gelegt.

¹ Zu den anderen Schwerpunkten des Leitfadens siehe Schlesier (2020, 60ff.).

3 Ergebnisse

3.1 Welche Vorstellungen haben Lehrkräfte der Grundschule zu aggressivem Verhalten von Schüler:innen?

Mittels der zusammenfassenden Inhaltsanalyse von fünf Interviews wurden die Lehrkräftevorstellungen zum aggressiven Verhalten von Schüler:innen im Grundschulunterricht identifiziert. Diese lassen sich in folgende Kategorien unterteilen (s. Abb. 1):



Abb. 1: Kategorien der Lehrkräftevorstellungen zum aggressiven Verhalten von Schüler:innen im Grundschulunterricht (eigene Darstellung)

Die Lehrkräfte nehmen verschiedene *Formen* aggressiven Verhaltens im Unterricht wahr: „Schlagen, Schubsen, Treten. Auch sich jemandem gegenüberstellen und sich großmachen und den Anderen im Prinzip klein wirken lassen. Das alles ist ja aggressives Verhalten“ (I. 12, Pos. 78). Demnach kann aggressives Verhalten körperlich oder verbal auf vielfältige Art und Weise von den Kindern im Unterricht geäußert werden. Körperlich geäußertes aggressives Verhalten kann sich bspw. über Gewaltanwendung gegenüber anderen Kindern (schlagen, treten, aufeinander losgehen, spucken etc.) oder über Autoaggressionen (willentliche Selbstverletzung) zeigen (vgl. I. 12, I. 3, I. 2, I. 23, I. 24).

Nach Ansicht der Lehrkräfte unterscheidet sich die *Äußerung* des aggressiven Verhaltens bei Jungen und Mädchen (vgl. I. 3, I. 12, I. 23, I. 24). Jungen zeigen Aggression laut Lehrkräften eher körperlich und direkt, etwa über Prügeleien oder allgemein handgreifliche Streitereien (vgl. I. 23, I. 24). Das aggressive Verhalten von Mädchen hingegen sei eher verdeckt (bspw. Haareziehen, vgl. I. 23), könne nicht immer von der Lehrkraft wahrgenommen werden und sei insgesamt weniger als bei Jungen wahrzunehmen (vgl. I. 3, I. 12, I. 23).

Aggressives Verhalten sei oft vordergründig und *unterrichtsstörend* (vgl. I. 3). Aggressives Verhalten von Schüler:innen kommt laut der befragten Lehrkräfte in allen Jahrgangsstufen und alltäglich vor (vgl. I. 23, I. 12). Das aggressive Verhalten nehme mit steigendem Alter der Kinder ab, da diese lernen, mit Aggressionen umzugehen; es gebe aber auch Ausnahmen, bei denen sich das nicht verändert (vgl. I. 23, I. 24). Nach Aussage einer Lehrkraft zeige sich 90 % des aggressiven Verhaltens in der Pause (I. 23).

Als *Voraussetzung* für eine erfolgreiche Emotionsregulation (ohne aggressives Verhalten) nennen die Lehrkräfte den Erwerb einer Problemlösekompetenz sowie die Fähigkeit des Perspektivwechsels (vgl. I. 12, I. 23). Weiterhin wird die Selbstregulation genannt, welche sich laut der Lehrkräfte individuell und altersspezifisch unterscheidet und situationsabhängig sei (vgl. I. 2, I. 12). Selbstregulation sei dann gut möglich, wenn Kinder und Lehrkraft ein vertrauensvolles Gespräch unter vier Augen führten, ohne dass die anderen Kinder der Klasse involviert seien (vgl. I. 24).

Als *Reaktion* auf aggressives Verhalten eines Kindes berichtet eine Lehrkraft, selbst mit den eigenen Emotionen kämpfen zu müssen, sodass sie selbst ruhig bleibt:

„Wenn [...] man immer weiter mit Aggression konfrontiert wird, dann merkt man schon, dass man selbst auch mit seinen Emotionen zu kämpfen hat und bei sich auch Emotionsregulation betreiben muss und kämpfen muss, dass man selbst ruhig bleibt.“ (I. 24, Pos. 93).

Insgesamt gebe es für Lehrkräfte verschiedene Wege mit aggressivem Verhalten von Kindern umzugehen; dieser Umgang müsse individuell in Bezug auf das Kind angepasst werden (vgl. I. 3). Die Lehrkräfte haben verschiedene Handlungsstrategien/-alternativen, welche sie einsetzen können (vgl. I. 2, I. 3, I. 24). Bei aggressivem Verhalten gegen andere Kinder gebe es die Möglichkeiten des Tröstens sowie der (räumlichen) Isolation des Kindes (vgl. I. 2, I. 3, I. 12, I. 23). Bei Autoaggressionen reagiert eine Lehrkraft mit dem Ausdruck der Missbilligung und der deutlichen Äußerung, dass sie das Verhalten des Kindes wahrnimmt (vgl. I. 3).

Präventiv können nach Ansicht der Lehrkräfte Klassenregeln oder die Förderung der Empathiefähigkeit eingesetzt werden (vgl. I. 23, I. 2, I. 3). In der Institution Schule können demnach Einfühlungskompetenz, das Miteinander-Spielen-Können sowie ein starkes Selbstwertgefühl gefördert werden (vgl. I. 2, I. 3).

3.2 Wie reagieren die Lehrkräfte aus eigener Perspektive auf aggressives Verhalten von Grundschulkindern im Unterricht?

Bei der strukturierenden Inhaltsanalyse konnte das Lehrkraftverhalten durch die Kontrolle (lenkendes Verhalten) sowie Sanktionierung (Zurechtweisung/negatives Feedback) systematisiert werden. Insgesamt begegnen die Lehrkräfte dem aggressiven Verhalten von den Schulkindern in den hier beschriebenen Situationen mit einem Verhalten, welches sich insbesondere durch maximale Kontrolle auszeichnet (Rausschicken des Kindes, klare „Ansage“; I. 31, Z. 53) und eher einen zurechtweisenden Charakter („Strafe“, „Konsequenzen“; I. 15, Z. 153 & 157) hat.

4 Diskussion

Dass sich im Rahmen von Forschungsfrage (1) herausgestellt hat, dass die interviewten Lehrkräfte das aggressive Verhalten von Schüler:innen als unterrichtsstörend einschätzen, steht im Einklang mit vorherigen Forschungserkenntnissen (Wettstein u. a. 2016). Ebenso spiegeln die Aussagen zu den geschlechtsspezifischen Unterschieden bisherige Forschungsergebnisse wider (Hölling u. a. 2014). Übereinstimmend mit bisherigen Erkenntnissen z. B. von O'Connor u. a. (2011), dass Lehrkräfte auffälligen Schüler:innen gegenüber ein stärkeres Kontrollverhalten und weniger Unterstützung entgegenbringen, waren die hier analysierten Unterrichtsschilderungen (2) geprägt von einem hohen Grad an Kontrolle und eher zurechtweisend, da der Unterricht gestört wurde. Wie die Kinder dieses stark kontrollierende Verhalten von Lehrkräften wahrnehmen, muss in weiterführenden Studien unter Einbezug der kindlichen Perspektive untersucht werden.

Ergänzend zu bisherigen Forschungen wird durch die Analysen deutlich, dass die Lehrkräfte das aggressive Verhalten von Schüler:innen im Unterricht nicht nur als unterrichtsstörend wahrnehmen, sondern dass diese Situationen für die Lehrkräfte stark herausfordernd sind. Daher ist es besonders wichtig, dass Lehrkräfte professionelle Bewältigungs- und Verhaltensstrategien besitzen, um solche Situationen erfolgreich bewältigen zu können.

5 Schluss

Die vorliegende Studie konnte zeigen, dass die hier befragten Grundschullehrkräfte spezifische Vorstellungen zu Genese, Auswirkungen und Prävention des aggressiven Verhaltens von Schüler:innen im Grundschulunterricht haben. Dennoch weisen diese Ergebnisse auch darauf hin, dass insbesondere das theoretische Wissen von Lehrkräften zu aggressivem Verhalten von Grundschulkindern sowie professionelle Handlungs- und Bewältigungsstrategien von Lehrkräften erweitert werden sollten.

Literatur

- Blumenthal, Y. & Blumenthal, S. (2021): Zur Situation von Grundschülerinnen und Grundschulern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung im inklusiven Unterricht – Longitudinale Betrachtung von Klassenklima, Lehrer-Schüler-Beziehung und sozialer Partizipation. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1-16.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (2009): *Predicting and Changing Behavior. The Reasoned Action Approach*. New York: Psychology Press.
- Fuß, S. & Karbach, U. (2014): *Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Helferich, C. (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews (4. Aufl.)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hirvonen, R.; Poikkeus, A.-M.; Pakarinen, E.; Lerkkanen, M.-K. & Nurmi, J. E. (2015): Identifying Finnish Children's Impulsivity Trajectories From Kindergarten to Grade 4: Associations With Academic and Socioemotional Development. In: *Education and Development* 26 (5-6), 615-644.
- Hölling, H.; Schlack, R.; Petermann, F.; Ravens-Sieberer, U. & Mauz, E. (2014): Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003-2006 und 2009-2012). *Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1)*. In: *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz* 7, 807-819.
- Kruse, J. (2015): *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz (2., überarb. u. erg. Aufl.)*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Maying, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12., überarb. Aufl.)*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Moffitt, T. E. (2003): Life-course persistent and adolescence-limited antisocial behavior: A 10-year research review and research agenda. In: B. B. Lahey, T. E. Moffitt & A. Caspi (Hrsg.): *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency*. New York: Guilford Press, 49-75.
- O'Connor, E. E.; Dearing, E. & Collins, B. A. (2011): Teacher-Child Relationship and Behavior Problem Trajectories in Elementary School. In: *American Educational Research Journal* 48 (1), 120-162.
- Petermann, F. & Natzke, H. (2008): Aggressives Verhalten in der Schule. Ausdrucksformen, Verlaufsmuster und Möglichkeiten entwicklungsorientierter Prävention. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (4), 532-554.
- Schlesier, J. (2020): *Lern- und Leistungsemotionen, Emotionsregulation und Lehrkraft-Schulkind-Interaktion. Ein integratives Modell*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Kinkhardt.
- Steinke, I. (2015): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: U. Flick, E. von Kardoff und I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch (11. Aufl.)*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, 319-331.
- Wettstein, A.; Ramseier, E.; Scherzinger, M. & Gasser, L. (2016): Unterrichtsstörungen aus Lehrer- und Schülersicht. Aggressive und nicht aggressive Störungen im Unterricht aus der Sicht der Klassen-, einer Fachlehrperson und der Schülerinnen und Schüler. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie* 48 (4), 171-183.

*Anja Kürzinger, Stefanie Schnebel,
Stefan Immerfall, Katja Kansteiner,
Martina Funk, Katharina Oberdorfer,
Susanne Schmid und Bianca Strohmaier*

Die Gestaltung von Heterogenität in der Primarstufe – Grundlagen und Bedingungen für die Förderung von Grundschulkindern

Abstract

Anhand von drei Dissertationsprojekten des Forschungs- und Nachwuchskollegs (FuN-Kolleg) „Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln“ werden im Beitrag empirische Zugänge zum produktiven Umgang mit Heterogenität aufgezeigt. In einer systemischen Perspektive wird die Frage, wodurch Schulsegregation gesteuert wird, über eine Befragung von Eltern und eine Analyse von schulstatistischen und VERA-Daten beforcht. Im Kontext von Lernentwicklungsgesprächen wird über eine Befragungs- und Beobachtungsstudie untersucht, welche Beratungskompetenzen von Lehrkräften Lernentwicklungsgespräche beeinflussen. Mit Blick auf qualitätsvolle Kooperationen wird über eine Befragungsstudie abgebildet, inwiefern Professionelle Lerngemeinschaften zur Bearbeitung von Heterogenität genutzt werden. Die drei Fokusse bilden je eine makro-, meso- und mikroperspektivische Betrachtung der Gestaltung von Heterogenität im Primarbereich ab.

Schlüsselwörter

Heterogenität, sozialräumliche Segregation, Lernentwicklungsgespräche, professionelle Lerngemeinschaften

1 Einführung

Heterogenität gilt als zentrales Thema im schulpädagogischen Diskurs (vgl. Walgenbach 2017). Während der Begriff komplex, diffus und von interdisziplinären Zugriffsweisen geprägt ist (vgl. Budde 2017), besteht Konsens darüber, dass der angemessene Umgang mit Heterogenität eine Zieldimension und zentrale Anforderung an das professionelle Lehrkräftenhandeln darstellt (vgl. Biederbeck & Rothland 2017).

Eine nachhaltige Entwicklung hin zu heterogenitätssensiblen Schulen erfordert Professionalisierungsprozesse und den Einsatz pädagogischer Ansätze im Rahmen bildungspolitischer Vorgaben und organisationaler Bedingungen. Demnach ist die Gestaltung von Heterogenität ein Zusammenspiel von Unterricht und den beteiligten Akteur:innen auf der Mikroebene, der Organisation Schule auf der Mesoebene sowie der institutionellen Rahmung auf der Makroebene (vgl. Fend 2008). Ausgehend von dieser systemischen Perspektive werden im FuN-Kolleg „Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln“ (Förderphase 1: 2019-2022, Phase 2: 2022-2025) Grundlagen und Entwicklungsbedingungen für die Förderung von Grundschüler:innen in 17 Teilprojekten an den Pädagogischen Hochschulen Schwäbisch Gmünd und Weingarten empirisch untersucht.

Als theoretischer Rahmen fungiert ein Analysemodell, das die Charakteristika der Akteur:innen (Lehrkräfte, Lernende, Eltern), die Komponenten des pädagogisch-didaktischen Lerngeschehens, die organisationalen Bedingungen auf Einzelschulebene sowie die institutionellen Rahmenbedingungen miteinander in Beziehung setzt (vgl. Grassinger u. a. im Druck). Diese multiperspektivische Gestaltung auf der Mikro-, Meso- und Makroebene wird in den drei ausgewählten Teilprojekten, die im vorliegenden Beitrag gebündelt werden, sichtbar.

Im Beitrag von Funk, Strohmaier und Immerfall (Kapitel 2) werden die Relevanz elterlicher Reputationszuschreibungen sowie die sozialräumliche Benachteiligung als soziostrukturelle Kontextfaktoren von Schulen in der Diskussion um Bildungsgerechtigkeit beleuchtet.

Oberdorfer und Schnebel fokussieren sich in ihrem Aufriss (Kapitel 3) auf pädagogisch-didaktische Prozesse auf der Mikroebene, indem auf der Basis eines vorab entwickelten Modells Beratungskompetenzen von Lehrkräften in Lernentwicklungsgesprächen untersucht werden. Im dritten Teilprojekt (Kapitel 4) wird von Schmid und Kansteiner dargelegt, auf welche Weise Professionelle Lerngemeinschaften (PLGs) zum Lernen für eine multiperspektivische Gestaltung von Heterogenität beitragen und die Dimension von Heterogenität in der Kooperation bearbeiten. Abschließend wird exemplarisch skizziert, wie die drei Fokusse füreinander fruchtbar zu machen sind.

2 Sozialräumliche Segregation von Grundschulen in Baden-Württemberg: Folgen für Schulreputation und Schulstandort

Verschiedene Entwicklungen stellen die Grundschule als „Schule für Alle“ zunehmend in Frage (vgl. Stirner u. a. 2019, 440). Auf zwei dieser Entwicklungen möchten wir eingehen: 1) auf den zunehmend ‚wählerischen‘ Blick von Eltern bei der Grundschulwahl und 2) auf die sozialräumliche Benachteiligung von Grundschulen.

2.1 Elterliche Beurteilungskriterien schulformgleicher Schulen

Schulwahlbezogener Wettbewerb wird auch in Deutschland wichtiger: Neben der Aufhebung von Grundschulbezirken sowie der Zunahme von Privatschulen sind in mehreren westdeutschen Bundesländern die neu eingeführten integrierten Sekundarschulen zu nennen (vgl. Nikolai u. a. 2019). Reputationseffekte spielen dabei zunehmend eine Rolle, insbesondere, weil die Frage, ob mehr elterliche Freiheit bei der Schulwahl mit Segregationseffekten einhergeht, umstritten ist (vgl. Ball & Nikita 2014; Makles & Schneider 2015). Wir erfragen zunächst, was nach Meinung der Eltern einen *guten* oder *schlechten* Ruf einer Schule – unabhängig ihrer Schulformzugehörigkeit – ausmacht, und untersuchen, welche zugeschriebenen Eigenschaften einer Schule den Eltern besonders wichtig sind. Mittels explorativen Designs analysieren wir, welche (angenommenen) Merkmale einer Schule ihren *guten* bzw. *schlechten* Ruf bei Eltern hervorrufen. Die Willkürstichprobe ($N = 235$) basiert auf einer Befragung von Eltern von Kindergarten- und Grundschulkindern in den Jahren 2016 und 2018, die in Ostwürttemberg gezogen wurde. Vorgängig wurde eine offene Befragung von 50 Eltern durchgeführt, in der die Eltern insgesamt 23 Eigenschaften von Schulen nannten, die sich zu vier Merkmalsgruppen ordnen ließen: *schulische Rahmenbedingungen*, *Schulqualität*, *Schulprofil* und *Repräsentation* der Schule nach außen. Die Eigenschaften wurden positiv und negativ konnotiert und ein erster Fragebogen mit 46 Items entwickelt.

Erste Ergebnisse zeigen: Je näher die Merkmale am Kerngeschäft der Schule, also am Unterricht selbst sind, desto stärker scheinen sie den Ruf einer Schule zu beeinflussen. Ferner erhalten *schlechte* Merkmale deutlich weniger Zustimmung. Doch auch von der unterschiedlichen Gewichtung der einzelnen Merkmale abgesehen, scheinen *guter* und *schlechter* Ruf nicht umgekehrt deckungsgleich zu sein. So wirkt sich die soziale Zusammensetzung, hier als *Migrant:innenanteil* indiziert, weniger auf den *guten*, aber stark auf den *schlechten* Ruf einer Schule aus. Erste Befunde legen nahe, dass der Ruf einer Schule – auch im Primarbereich – ein mehrdimensionales Konstrukt ist, welches auch im deutschen Kontext einen Einfluss auf die Schulwahlentscheidung von Eltern haben könnte (vgl. Immerfall & Strohmaier 2022).

2.2 Berücksichtigung schulischer Folgen sozialräumlicher Segregation

Die Tatsache, dass sich Grundschulen in ihrem Ruf unterscheiden, stellt dann ein Problem dar, wenn der Wettbewerb zwischen den Grundschulen unterlaufen wird, weil sich ihr Einzugsgebiet sozialräumlich entmischt, ohne dass die Grundschulen hierauf einen Einfluss haben. Als Folge gesellschaftlicher Segregationsprozesse führt dies zu Standorten in *günstiger* und *ungünstiger* Lage (vgl. Breidenstein u. a. 2020) und somit zu Grundschulen, deren Leistungen aufgrund ihrer heterogenen Schüler:innenkomposition stark variieren. Um die ungleichen

Eingangs- und Ausgangsbedingungen der Schülerschaft adäquat berücksichtigen und kontextspezifische Benachteiligungen reduzieren zu können, ist die Vermessung schulischer Sozialräume anhand quantitativer Kennzahlen ein diskutierter Ansatz (vgl. Bonsen u. a. 2010). Vor diesem Hintergrund stellt sich Martina Funk in ihrem Dissertationsprojekt die Frage, welche sozialökologischen Kennzahlen (entnommen aus der Schulstatistik und der amtlichen Statistik) für einen Teil der Schüler:innenleistung (operationalisiert durch die VERA 3 Deutsch-Lesekompetenz des Schuljahrs 2018 / 2019) hilfreich sind, um insbesondere Grundschulen in *ungünstiger* Lage identifizieren zu können. Die Analyse der auf Grundschulenebene ($N = 2315$) aggregierten Daten erfolgt mittels multipler Regression in SPSS. Erste Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich einzelne Kennzahlen gemessen an der Effektstärke eignen, um die Schüler:innenleistungen zu präzisieren, so beispielsweise die *Bücherfrage* als Prädiktor für die Lesekompetenz ($b = .22$, $t(2307) = 11.70$, $p < .05$).

3 Beratungs- und Gesprächsführungskompetenzen von Lehrkräften in Lernentwicklungsgesprächen

Lernentwicklungsgespräche (LEGs) sind institutionell verankerte Gespräche zwischen einer Lehrkraft, Schüler:innen und Sorgeberechtigten (vgl. Bonanati 2018). Im Rahmen eines LEGs wird der Heterogenität von Lernentwicklungen durch Feedback- und Reflexionsprozesse Rechnung getragen und durch konkrete Zielsetzungen perspektivisch weitergedacht. Das LEG hat außerdem zum Ziel, das selbstregulierte Lernen, die Lern- und Leistungsmotivation sowie die Entwicklung eines adäquaten schulischen Selbstkonzepts zu stärken (vgl. Dollinger & Hartinger 2020, 14ff.).

3.1 Theoretischer Hintergrund

Im LEG sollen Lehrkräfte eine beratende Rolle einnehmen und die Lernenden zur Reflexion ihrer Lernentwicklung anregen (vgl. Hardeland 2017, 27).

Lernunterstützende Rückmeldungen sollten neben kognitiven auch motivationale und sozial-emotionale Fokusse setzen, denn Emotion und Motivation haben einen Einfluss auf die Selbstregulation und die Lernleistungen von Schüler:innen (vgl. Pekrun 2011, 192). Zudem wird die Genese des Fähigkeitsselbstkonzepts auch durch Rückmeldungen von Lehrkräften beeinflusst (vgl. Stiensmeier-Pelster & Schöne 2008, 66).

Bislang gibt es erst in Ansätzen empirische Evidenz in Bezug auf die Qualität, Umsetzung und Wirkungen von LEGs in Bezug zu den Kompetenzen von Lehrkräften wie der Beratungs- und Gesprächsführungskompetenz. Dollinger und Hartinger (2020) gehen davon aus, dass Lehrkräfte über Beratungskompetenz

verfügen sollten, um Lernende in LEGs unterstützen zu können, allerdings fühlen sich viele Lehrkräfte in Bezug auf beratende Aufgaben nicht ausreichend vorbereitet (vgl. Hertel 2009, 21). Erste empirisch geprüfte Beratungskompetenzmodelle für Lehrkräfte (z. B. Bruder u. a. 2011) können als Grundlage für die Erfassung von Beratungskompetenz und zur Entwicklung spezifischer Professionalisierungsmaßnahmen dienen.

3.2 Methodisches Vorgehen & Kompetenzmodellierung

Ein Ziel der hier skizzierten Studie ist es, auf Grundlage bereits existierender Modelle ein für das LEG zugeschnittenes Beratungskompetenzmodell zu entwickeln und zu prüfen. Die folgende Tabelle zeigt eine vorläufige Modellierung von Beratungskompetenz in LEGs, die sich an die Modelle von Schwarzer und Buchwald (2006), Gartmeier u. a. (2011), Hertel (2009), Bruder u. a. (2011) und an praxeologische Empfehlungen von Hardeland (2017) sowie Dollinger und Hartinger (2020) anlehnt.

Tab. 1: Aufschlag der Modellierung von Beratungskompetenz im LEG (eigene Darstellung)

Mögliche Prädiktoren	
Fachwissen	Beraterwissen, pädagogisch-psychologisches Wissen, Wissen zum LEG
Personale Ressourcen	Selbstkonzept, Überzeugungen zum LEG, reflektierte Erfahrungen
Dimensionen	
Beziehungsgestaltungskompetenz	Grundhaltungen, Lebensweltsensibilität, kommunikative Sensibilität, Ermöglichung von Partizipation
Prozesskompetenz	Diagnostisches Vorgehen, Ziel-, Lösungs- und Ressourcenorientierung
Gesprächskompetenz	Strukturierung, Einsatz von Gesprächstechniken
Rückmelde- und Unterstützungskompetenz	Kognitive, sozial-emotionale und motivationale Unterstützung, Anpassung von Unterstützungsstrategien und Rollenflexibilität
Bewältigungskompetenz	Konstruktiver Umgang mit schwierigen Gesprächssituationen sowie Zeit- und Ergebnisdruck

Auf der Grundlage dieses Modells werden im Projekt die Beratungskompetenzen der Lehrkräfte in LEGs auf der Voraussetzungs-, Prozessqualitäts- und Wirkungsebene untersucht. Es soll erforscht werden, ob Wissen, Haltungen, Überzeugungen, Erfahrungen und Selbstwirksamkeitserwartungen einen Einfluss auf die Beratungskompetenzen von Lehrkräften in Bezug auf das LEG haben und

welche für das LEG bedeutsamen Beratungs- und Gesprächsführungskompetenzen Lehrkräfte aufweisen (vgl. Bruder u. a. 2011, 275). Hierzu werden Lehrkräfte standardisiert befragt und ihre Kompetenzen getestet. Die Prozessqualität der Gesprächsführung in den LEGs wird über Beobachtungen abgebildet. Zudem wird das schulische Selbstkonzept der Lernenden vor und nach den LEGs sowie ihre Einschätzung der LEGs erfasst. Auf Basis der zueinander in Beziehung gesetzten Daten werden breite Erkenntnisse über die Ausprägung von Beratungskompetenzen sowie deren Voraussetzungen und Effekte im Kontext von LEGs auf Grundlage der skizzierten Modellierung gewonnen.

4 Professionelle Lerngemeinschaften – Schlüsselkapazität für gemeinsames Lernen und Entwickeln für die Gestaltung von Heterogenität

4.1 Hoffnungsträger Lehrkräftekooperation

Im Rahmen der schulischen Qualitätsdebatte werden Lehrkräftekooperationen als Schlüsselkapazitäten (vgl. Rolff 2015) erfolgreicher Schulen betrachtet. Die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften aus Regelschulen, sonderpädagogischen Bildungseinrichtungen und weiteren schulspezifischen Stakeholder:innen wird dabei als unerlässlich und als erfolgversprechende Bedingung für Inklusion konstatiert (vgl. Lütje-Klose & Neumann 2018). Empirisch zeigt sich jedoch, dass sich bereits der Austausch in intraprofessioneller Kooperation mehrheitlich auf die Weitergabe von Informationen und Materialien sowie auf arbeitsteilige Aktivitäten beschränkt und die Formen, in denen fachlich über kurzfristige Bedarfe hinaus diskutiert wird, eher selten anzutreffen sind (vgl. Richter & Pant 2016) – ähnlich kritisch ist es bei multiprofessionellen Kooperationen (vgl. Trautmann 2017). Allgemein besteht jedoch Evidenz dafür, dass Kooperation im (Multiprofessionellen-)Kollegium wirkungsvoll sein *kann*, dies jedoch davon abhängt, in welcher Art und Weise und unter welchen Bedingungen kooperiert wird (vgl. Bloh & Bloh 2020) – und einen Effekt dahingehend haben *kann*, u. a. Maßnahmen zur Förderung und Differenzierung einzusetzen (vgl. Holtappels & McElvany 2017).

Wie sich hierzu die bestehende Lehrkräftekooperation an Grundschulen in Baden-Württemberg ausweist, wird mithilfe eines Online-Fragebogens erhoben. Dieser wurde auf der Basis des internationalen Forschungsstands zu Professionellen Lerngemeinschaften (PLG) und ihrer Wirkung entwickelt, um letztlich Entwicklungsperspektiven für die Anreicherung der Lehrkräftekooperation zu PLGs zu entwerfen, in denen Heterogenität zu gestalten ein zentrales Entwicklungsthema werden kann.

4.2 PLG als heterogenitätssensibler Raum

PLGs bilden ein Format, entsprechend qualitativ voll zu kooperieren. Konstitutiv hierfür ist eine gemeinsame Verantwortung für systematische Kooperation mit dem Ziel, das Lernen der Schüler:innen durch Formen des reflektierenden Dialogs über die deprivatisierte Praxis in den Blick zu nehmen (vgl. Bonsen & Rolff 2006). Mit PLG-artigem Arbeiten wird außerdem der Anspruch verbunden, für das Lernen der Mitglieder, neben den gegenseitigen Impulsen, Expertise von außen einzuholen und evidenzbasiert zu reflektieren (vgl. Kansteiner 2021). In der PLG kommt die Anforderung, Heterogenität zu gestalten, nicht nur mit Bezug zu den Schüler:innen zum Tragen. Auch ihre Mitglieder müssen unter der Verschiedenheit von Personen und Anliegen produktiv Lernen entfalten und gruppendynamische Prozesse aufgrund der heterogenen Komposition metareflexiv klären. Zunächst ist die PLG also der Raum, in dem mit Rückgriff auf wissenschaftliche Bezüge Reflexionsangebote für die *realistische* Bearbeitung schulischer Heterogenitätsansprüche (vgl. Wischer 2009) entstehen können. Auch können dort gezielt die Dekonstruktion konventioneller unangemessener Wissensbestände verfolgt und konjunktive Erfahrungsräume kritisch betrachtet werden. Dazu gehört auch die Reflexion eigener implizit wirkender Mechanismen zu z. B. Kontextüberzeugungen von Herkunftskulturen (s. o.). Heterogenität stellt ferner eine Ressource für die Anregung transformativer Lernprozesse dar, wenn diverse berufsrelevante Kompetenzen systematisch verhandelt und zusammengebracht werden (vgl. Wiseman u. a. 2012). Sie kann jedoch auch belastend zutage treten und ist dann erneut als Gegenstand im Rahmen der Selbstreflexion der Gruppe zu thematisieren. Verbunden wird damit die Hoffnung, dass sich dabei gezielt auch Kommunikations- und Beratungskompetenz ausbaut. Nicht zuletzt steht eine PLG in der Logik der lernenden Organisation in Verbindung zu anderen PLGs und muss sich trotz ihrer individuellen Ausprägung anschlussfähig zu anderen erweisen (vgl. Kansteiner 2019).

5 Ausblick

Die im Beitrag vorgestellten Teilprojekte eint, dass sie Praxen der Gestaltung von Heterogenität in der Grundschule und in Kooperationen von Grundschullehrkräften auf unterschiedlichen Ebenen im Rahmen standardisierter Verfahren empirisch analysieren. Während die finalen Forschungsbefunde noch ausstehen, eröffnen die Kapitel 2, 3 und 4 einen Einblick in die theoretischen und methodischen Ansätze der drei ausgewählten Dissertationsprojekte des FuN-Kollegs. Sie zeigen exemplarisch, wie nach getrennter Klärung einer je heterogenitätsbezogenen Frage auf der Makro-, Meso- und Mikroebene ihre Bearbeitung mit Blick auf Professionalisierungsanschlüsse ineinandergreift. Zum Beispiel kann die Reflexion

makropolitischer Einflussnahmen (Elternblick und Segregation) in der PLG Gegenstand kollektiven Lernens werden und im Sinne der lernenden Organisation Annäherung der Akteur:innen in ihrer Systemkompetenz erzeugen. Dies wiederum kann sich in der sensibleren Qualität der Beratung von Schüler:innen und Eltern durch alle Lehrkräfte ausprägen. Oder es ist jene Kenntnis über die Konstruktion von Differenz, die von allen Akteur:innen für eine heterogenitätssensible Schule benötigt wird, aufzubauen. Diese dient der Reflexion der Heterogenitätsmomente, die in der PLG zu bewältigen sind und als Basis für die Gestaltung heterogenitätssensibler LEGs genutzt werden sollten. Notwendigkeiten und konkrete Ansatzpunkte für Lernprozesse der Akteur:innen wie der Schule als Ganzes zeigen sich in der Zusammenschau der skizzierten Studien auch dort, wo auf der konkreten Handlungsebene zu Kompetenzzusprägungen und deren Effekten Erkenntnisse gewonnen werden, die durch PLGs und weitere schulentwickelnde Maßnahmen bearbeitet zur Qualitätsentwicklung von Schulen, gerade auch in herausfordernden Lagen, beitragen können.

Auf Grundlage der gewonnenen Befunde des vom baden-württembergischen Wissenschaftsministerium finanzierten und vom baden-württembergischen Kultusministerium unterstützten Kollegs werden in der zweiten Projektphase evidenzbasierte Interventionsmaßnahmen in Teilprojekten entwickelt, an Grundschulen implementiert und evaluiert. Dabei wird die systemische Perspektive fortgesetzt, indem die Maßnahmen in Anlehnung an das Schulentwicklungsmodell von Rolff (2016) an der Personal- und Unterrichtsentwicklung (Mikroebene) sowie der Organisations- und Personalentwicklung (Mesoebene) ansetzen und Erkenntnisse interdisziplinär und teilprojektübergreifend integriert werden – als Potenzial des FuN-Kollegs, die Gelingensbedingungen füreinander fruchtbar zu machen.

Literatur

- Ball, S. J. & Nikita, D. P. (2014): The global middle class and school choice: a cosmopolitan sociology. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17 (3), 81-93.
- Biederbeck, I. & Rothland, M. (2017): Professionalisierung des Umgangs mit Heterogenität. In: T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 223-235.
- Bloh, T. & Bloh, B. (2020): Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument – Eine kritische Reflexion. In: K. Kansteiner, C. Stamann, C. G. Buhren & P. Theurl (Hrsg.): *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 49-62.
- Bonanati, M. (2018): Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern. Wiesbaden: Springer VS.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2), 167-184.
- Bonsen, M.; Bos, W.; Gröhlich, C.; Harney, B.; Imhäuser, K.; Makles, A.; Schräpler, J.-P.; Terpoorten, T.; Weishaupt, H. & Wendt, H. (2010): Zur Konstruktion von Sozialindizes. Ein Beitrag zur

- Analyse sozialräumlicher Benachteiligung von Schulen als Voraussetzung für qualitative Schulentwicklung. *Bildungsforschung*, Bd. 31. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Breidenstein, G.; Krüger, J. O. & Roch, A. (2020): Die Grundschulwahl in Deutschland. Einführung in das Thema und das Forschungsprojekt. In: J. O. Krüger, A. Roch & G. Breidenstein: Szenarien der Grundschulwahl. Eine Untersuchung von Entscheidungsdiskursen am Übergang zum Primarbereich. Wiesbaden: Springer VS, 3-25.
- Bruder, S.; Klug, J.; Hertel, S. & Schmitz, B. (2010): Projekt Beratungskompetenz. Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften. In: E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.): Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes. Weinheim & Basel: Beltz Verlag, 274-285.
- Budde, J. (2017): Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In: T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 13-26.
- Dollinger, S. & Hartinger, A. (2020): Lernentwicklungsgespräche. Erprobte Praxisbausteine. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Fend, H. (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen (2., durchges. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gartmeier, M.; Bauer, J.; Fischer, M. R.; Karsten, G. & Prenzel, M. (2011): Modellierung und Assessment professioneller Gesprächsführungskompetenz von Lehrpersonen im Lehrer-Elterngespräch. In: O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.): Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 412-424.
- Grassinger, R.; Hodaie, N.; Immerfall, S.; Kürzinger, A. & Schnebel, S. (Hrsg.) (im Druck): Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln. Heterogenität in Grundschulen: Mehrperspektivische Zugänge. Bd. 1. Münster: Waxmann Verlag.
- Hardeland, H. (2017): Lernentwicklungsgespräche an der Grundschule. Ein Praxisleitfaden. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Hertel, S. (2009): Beratungskompetenz von Lehrern – Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung. *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*. Bd. 74. Münster: Waxmann Verlag.
- Holtappels, H. G. & McElvany, N. (2017): Wissenschaftliche Begleitung 2014-2016 zum Schulversuch „Längeres Gemeinsames Lernen – Gemeinschaftsschule“. Dortmund: Institut für Schulentwicklungsforschung.
- Immerfall, S. & Strohmaier, B. (im Druck): Was macht den Ruf einer Schule aus? Elterliche Beurteilungskriterien schulformgleicher Schulen und ihre Folgen. In: *Pädagogik*.
- Kansteiner, K. (2019): Professionelle Lerngemeinschaften: Perspektiven auf die entwicklungsorientierte Kooperation von Lehrkräften und Schulleitungen. *Schulmanagement-Handbuch*. Bd. 172. München: Cornelsen Verlag.
- Kansteiner, K. (2021): Merkmale Professioneller Lerngemeinschaften in der Differenzierung. In: K. Kunze, D. Petersen, M. Fabel-Lamla, J.-H., Hinze, A. Moldenhauer, L. Peukert, C. Reintjes & K. te Poel (Hrsg.): Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 91-101.
- Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2018): Schulische Inklusion durch Kooperation. Die Entwicklung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken. In: *Friedrich Jahresheft* 36, 52-54.
- Makles, A. & Schneider, K. (2015): Much Ado about Nothing? The Role of Primary School Catchment Areas for Ethnic School Segregation: Evidence from a Policy Reform. In: *German Economic Review* 16 (2), 203-225.
- Nikolai, R.; Wrase, M.; Kann, C. & Criblez, L. (2019): Wirkungen von Bildungsregulierung im Vergleich: Rahmenbedingungen und Finanzierung von Privatschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: *Zeitschrift für Rechtssoziologie* 38 (2), 272-303.

- Pekrun, R. (2011): Emotion, Motivation, Selbstregulation: Gemeinsame Prinzipien und offene Fragen. In: T. Götz (Hrsg.): Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen (2., aktual. Aufl.). Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, 185-205.
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016): Lehrkooperation in Deutschland: Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I. Gütersloh: Bertelsmann Verlag.
- Rolff, H.-G. (2016): Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. (3. Auflage) Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Rolff, H.-G. (2015): Professionelle Lerngemeinschaften als Königsweg. In: H.-G. Rolff (Hrsg.): Handbuch Unterrichtsentwicklung, Weinheim & Basel: Beltz Verlag, 564-575.
- Schwarzer, C. & Buchwald, P. (2006): Beratung in Familie, Schule und Beruf. In: A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch (5., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Verlag, 575-612.
- Stiensmeier-Pelster, J. & Schöne, C. (2008): Fähigkeitsselbstkonzept. In: W. Schneider & M. Haselhorn (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe Verlag, 62-73.
- Stirner, P.; Hoffmann, L.; Mayer, T. & Koinzer, T. (2019): Eine gemeinsame Grundschule für alle? Die Grundschule als Ort sozio-ökonomischer Ungleichheit und Segregation. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 12 (2), 439-455.
- Trautmann, M. (2017): Mit anderen Professionen zusammenarbeiten?! In: Pädagogik 11, 6-8.
- Walgenbach, K. (2017): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft (2., durchges. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Wischer, B. (2009): Umgang mit Heterogenität im Unterricht - Das Handlungsfeld und seine Herausforderungen. In: TIPP (Teachers in Practice and Process). Handbuch: Heterogenität ruft nach Dialog.
- Wiseman, P.; Arroyo, H. & Richter, N. (2012): Reviving Professional Learning Communities. Strength through Diversity, Conflict, Teamwork, and Structure. Lanham (USA) & Plymouth (UK): Rowman & Littlefield Education.

4 Lernunterstützung und Lernentwicklung

*Sonja Ertl, Simone Weißenborn,
Benjamin Kücherer und Andreas Hartinger*

Qualität von Zielvereinbarungen in Lernentwicklungsgesprächen

Abstract

In Lernentwicklungsgesprächen (LEG) werden üblicherweise Ziele vereinbart, die die Schüler:innen beim weiteren Lernen unterstützen sollen. In unserem Beitrag wird die Frage thematisiert, inwieweit solche Ziele so vereinbart sind, dass leistungs- und motivationsförderliche Effekte erwartet werden können. Dabei werden die S.M.A.R.T.-Kriterien (Doran 1981) als Orientierungsraster angewendet. Zudem wurde untersucht, inwieweit sich Schüler:innen an Zielvereinbarungen erinnern. Die Ergebnisse zeigen, dass zum einen im Durchschnitt viele der S.M.A.R.T.-Kriterien umgesetzt werden, dass dies zum anderen aber zwischen den Klassen variiert. Bezüglich der Erinnerungsleistung zeigt sich, dass sich eine substantielle Anzahl an Kindern bereits am Montag nach ihrem LEG nicht mehr an ihre Ziele erinnert.

Schlüsselwörter

Lernentwicklungsgespräche, Zielvereinbarung, S.M.A.R.T.-Kriterien, Regressionsanalysen

1 Einführung

Leistungsrückmeldungen sollen nicht nur den aktuellen Lernstand und die zurückliegende Lernentwicklung in den Blick nehmen, sondern auch im „feed forward“ (Hattie & Timperley 2007, 86) die künftige Lernentwicklung berücksichtigen. In unserer Studie werden Lernentwicklungsgespräche (LEG) in Bayern (sie dienen dort als Ersatz für das Zwischenzeugnis) mit Blick auf die Förderung dieser künftigen Lernentwicklung untersucht. Konkret werden die in diesen Gesprächen vereinbarten Ziele genauer in den Blick genommen.

2 Lernentwicklungsgespräche und Zielvereinbarungen

In den in der Regel ca. 15- bis 30-minütigen Lernentwicklungsgesprächen zwischen einer Lehrperson und einem Kind – im Beisein mindestens eines Erziehungsberechtigten – sollen die Stärken und Schwächen des Kindes thematisiert werden, vor allem aber auch die vergangene und künftige Lernentwicklung im Fokus stehen (vgl. Wilhelm 2015; Bonanati 2018). Auch wenn bezüglich der konkreten Durchführung der LEG kaum Vorgaben bestehen, so werden im Normalfall während oder am Ende des Gesprächs mit dem jeweiligen Kind Ziele für das weitere Lernen vereinbart, die dann im weiteren Verlauf des Schuljahres überprüft oder ggf. angepasst werden sollen (vgl. Ertl u. a. 2022).

Ziele stellen nicht nur ein wichtiges Element im Feedback-Prozess dar (Hattie & Timperley 2007), sie sind auch bedeutend für die Lern- und Leistungsmotivation (Dresel & Lämmle 2017). Dabei kann der Fokus entweder auf den Zielen oder auf den Maßnahmen zur Zielerreichung liegen (Brandstätter & Hennecke 2018). Als günstig für die Zielerreichung sowie im Hinblick auf die Förderung von Motivation und Leistung haben sich Ziele erwiesen, die spezifisch sind, die Lernenden herausfordern, also vom Schwierigkeitsgrad her adäquat sind, und die sehr konkret sind (vgl. ebd.). Zudem „müssen [Ziele] im Gedächtnis aktiviert bleiben, auch wenn sich gerade keine Gelegenheit zum Handeln ergibt oder aber eine Handlungssequenz unterbrochen werden muss“ (ebd., 333; auf Grundlage von Goschke & Kuhl 1993). Für solche motivations- und leistungsförderlichen Ziele bieten die S.M.A.R.T.-Kriterien (vgl. Doran 1981) eine sinnvolle Orientierung. S.M.A.R.T. steht dabei für *spezifisch*, *messbar*, *aktivitätsorientiert* (angepasst für den Grundschulbereich, da im Sinne des konstruktivistischen Lernens die eigene Aktivität von Bedeutung ist), *realistisch* und *terminiert* (vgl. Baumann u. a. 2020, 97ff.). Werden Ziele nach diesen Kriterien formuliert, so sind darin sowohl das Ziel als auch die Maßnahme, die zum Ziel führt, festgehalten.

Zielvereinbarungen in LEG sind bislang wenig erforscht. Häbig (2018, 374) kommt in ihrer Untersuchung mit Schüler:innen des Gymnasiums zu dem Schluss, dass in den vereinbarten Zielen Kriterien guter Lernziele nur teilweise erfüllt sind. Im Rahmen einer eigenen Vorstudie zeigte sich über die Jahrgangsstufen 1 bis 3 hinweg, dass die vereinbarten Ziele von einigen Kindern schnell wieder vergessen werden und dass sie sich in ihrer Formulierung deutlich unterscheiden (vgl. Dollinger & Hartinger 2019).

Zur Qualität von vereinbarten Zielen in LEG im Grundschulbereich liegen bislang keine Befunde vor. Diesem Desiderat widmet sich die vorliegende Untersuchung.

3 Fragestellung

Im Fokus des Beitrags stehen dabei die folgenden Fragestellungen:

1. Auf welchem Abstraktionsgrad werden in LEG Ziele vereinbart?
2. Welche Qualität weisen die vereinbarten Ziele hinsichtlich der S.M.A.R.T.-Kriterien auf?
3. Erinnern sich die Kinder an ihre Ziele?
4. Spielt die Qualität der Ziele eine Rolle für die Erinnerungsleistung?

Bisherige Befunde zeigen, dass die qualitative Umsetzung der einzelnen Elemente der LEG zwischen einzelnen Klassen variiert (vgl. z. B. Ertl u. a. 2022). Daher wird dies auch hier erwartet. Ausgehend von den Befunden unserer Vorstudie (vgl. Dollinger & Hartinger 2019) erwarten wir zudem, dass sich die Kinder nicht immer an die vereinbarten Ziele erinnern. Da Ziele, die nach den S.M.A.R.T.-Kriterien formuliert sind, spezifischer und konkreter sind, gehen wir davon aus, dass die Zielqualität in der Gruppe der Kinder, die sich (teilweise) an ihre Ziele erinnern, höher liegt als in der Gruppe der Kinder, die sich nicht oder falsch an die vereinbarten Ziele erinnern.

4 Methode

Aus zwei Kohorten in den Schuljahren 2018/2019 und 2019/2020 liegen aus insgesamt 47 Klassen die vereinbarten Ziele von 462 Kindern der zweiten Jahrgangsstufe schriftlich vor.¹

Die Anzahl der vereinbarten Ziele pro Kind verteilt sich dabei folgendermaßen:

- 9 Kinder ohne Ziel
- 210 Kinder mit einem Ziel
- 171 Kinder mit zwei Zielen
- 69 Kinder mit drei Zielen
- 4 Kinder mit vier Zielen

Damit können insgesamt 775 vereinbarte Ziele analysiert werden. Dabei wurde wie folgt vorgegangen:

Bezüglich des Abstraktionsgrades wurde erfasst, ob im Rahmen der Zielvereinbarung lediglich ein Ziel oder eine Maßnahme oder ob beides schriftlich festgehalten wurde.

Für die Analyse der vereinbarten Ziele nach den S.M.A.R.T.-Kriterien wurden insgesamt 13 Indikatoren für die einzelnen Kriterien entwickelt (s. Tab. 1). Anschließend wurde für alle Ziele kodiert, ob sie die einzelnen Indikatoren erfüllen

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

(1) oder nicht (0). Schließlich wurde daraus ein Wert für die Zielqualität zwischen 0 und 1 berechnet; die Terminierung wurde dabei nicht berücksichtigt, da diese meist mündlich im Rahmen des LEG oder des Unterrichts besprochen wurde.

Tab. 1: S.M.A.R.T.-Kriterien und Indikatoren (eigene Darstellung)

Kriterien	Indikatoren
spezifisch	sprachlich eindeutig
	inhaltlich eindeutig
	inhaltlich konkret
	bzgl. Umfang konkret
	knapp
	einfach (ohne Fachbegriffe)
messbar	messbar für das Kind
	messbar für die Lehrkraft
aktivitätsorientiert	auf eigenes Handeln ausgerichtet
	Ich-Formulierung
	positiv formuliert
realistisch	inhaltlich realistisch
	bzgl. der Häufigkeit realistisch

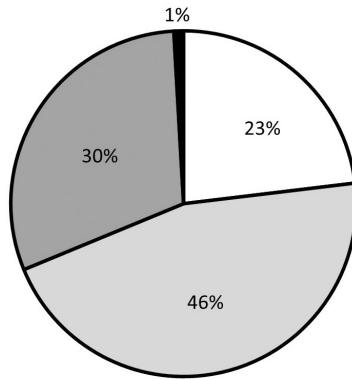
Die Interraterreliabilität wurde anhand der prozentualen Übereinstimmung erfasst (Holsti-Formel; vgl. Döring & Bortz 2016, 346) und liegt bzgl. der Analyse der Ziele nach den einzelnen Indikatoren mit Werten von .67 bis .96 im akzeptablen bis sehr guten Bereich.

Ob sich die Schüler:innen an das bzw. an die vereinbarten Ziele erinnern, wurde jeweils am Montag nach dem LEG im Rahmen eines Fragebogens erfasst. Die Auswertung geschah mit der zweistufigen Skala *falsch/nicht erinnert* und *(teilweise) richtig erinnert*. Als *(teilweise) richtig erinnert* wurden auch Aussagen gewertet, die zwar im Wortlaut nicht korrekt waren, die das Ziel und/oder die entsprechende Maßnahme jedoch inhaltlich korrekt benannten. Für 593 Zielvereinbarungen liegen Angaben zur Erinnerungsleistung der Ziele vor.

Mittels eines t-Tests bei unabhängigen Stichproben wurde überprüft, ob sich Unterschiede bzgl. der Umsetzung der Zielqualität bei den Kindern zeigen, die sich an ihre Ziele (teilweise) erinnern, und den Kindern, die sich nicht oder falsch an ihre Ziele erinnern. Um zu prüfen, ob ein Zusammenhang zwischen der Erinnerungsleistung und der Zielqualität besteht, wurde eine Regression unter Berücksichtigung der Klassenstruktur mittels MPlus (Muthén & Muthén 2017) berechnet.

5 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse entlang der Forschungsfragen präsentiert: zu 1.) Wie Abbildung 1 zeigt, werden mit den Kindern überwiegend Maßnahmen (46 %) oder Ziele und Maßnahmen (30 %) vereinbart, um die jeweiligen (übergeordneten) Ziele zu erreichen.



■ nur Ziel ■ nur Maßnahme ■ Ziel und Maßnahme ■ weder Ziel noch Maßnahme

Abb. 1: Abstraktionsgrad der vereinbarten Ziele (eigene Darstellung)

zu 2.) Die Zielqualität bzgl. der S.M.A.R.T.-Kriterien liegt über die gesamte Stichprobe hinweg bei einem mittleren Wert von $.71$ ($SD = .13$; $Min = .31$, $Max = 1.0$). Die Intraklassenkorrelation (ICC) liegt bei $.166$. Dies zeigt, dass bezüglich der Zielqualität substantielle Unterschiede zwischen den einzelnen Klassen vorliegen. Die Ziele der einzelnen Lehrkräfte weisen demnach unterschiedlich viele Indikatoren der S.M.A.R.T.-Kriterien in den Zielvereinbarungen auf. Die Spannweite zwischen einzelnen Klassen reicht dabei von im Mittel mindestens 6.8 berücksichtigten Indikatoren bis hin zu einem Mittel von maximal 12.2 berücksichtigten Indikatoren.

Wie in Tabelle 2 zu erkennen ist, werden sechs der 13 Indikatoren in fast allen Zielen ($> 90\%$) umgesetzt. Zwei Indikatoren fallen jedoch deutlich ab ($< 20\%$): In nur einem geringen Anteil wird ein konkreter Umfang bezüglich der Maßnahmen sowie eine realistische Angabe oder überhaupt eine Angabe zur Häufigkeit festgehalten.

Tab. 2: Berücksichtigung der einzelnen Indikatoren in den Zielvereinbarungen (0/1-kodiert), eigene Darstellung

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

zu 3.) Betrachtet man zunächst die Erinnerungsleistung über alle Ziele hinweg, so zeigt sich, dass mehr als die Hälfte der vereinbarten Ziele nicht oder falsch erinnert werden. Berücksichtigt man nur die Kinder, die genau ein Ziel in ihrem LEG vereinbart haben, so zeigt sich, dass die Erinnerungsleistung in diesen Fällen besser ausfällt (s. Abb. 2).

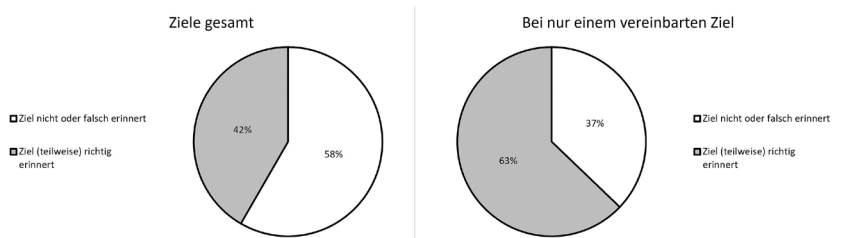


Abb. 2: Erinnerungsleistung Zielvereinbarung (eigene Darstellung)

zu 4.) Die Vermutung, dass die Qualität der Ziele die Erinnerungsleistung beeinflusst, konnte nicht eindeutig bestätigt werden. Zwar unterscheidet sich die Zielqualität in den beiden Gruppen (*teilweise erinnert* (M = .72; SD = .13) vs. *nicht/falsch erinnert* (M = .70; SD = .12) signifikant ($t(588) = 1.848, p = .033$; einseitig

getestet; $d = .08$). In den Regressionen konnte jedoch kein überzufälliger Zusammenhang zwischen der Erinnerungsleistung und der Zielqualität nachgewiesen werden.

6 Zusammenfassung und Diskussion

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass bei dem Großteil der vereinbarten Ziele zugleich Maßnahmen formuliert sind, sodass die Schüler:innen wissen, was sie konkret tun können bzw. sollen. In fast der Hälfte der Gespräche werden lediglich die Maßnahmen formuliert, ohne die Nennung von Zielen, die damit erreicht werden sollen. Mit Blick auf die Umsetzung und in der Vermutung, dass das damit verbundene Ziel den Schüler:innen präsent ist, scheint uns dies als ausreichend. Die Analyse der Ziele bezüglich der S.M.A.R.T.-Kriterien zeigt, dass die meisten dieser Kriterien umgesetzt werden, einige Kriterien allerdings nur in geringem Maß (z. B. die Messbarkeit für die Schüler:innen), wenngleich dies in den einzelnen Klassen variiert. Dieser Befund steht in Einklang mit Ergebnissen zur qualitativen Umsetzung von LEG (vgl. Ertl u. a. 2022).

Dass sich einige Kinder bereits am Montag nach ihrem LEG nicht mehr an ihre Ziele erinnern, bestätigt die Befunde der Vorstudie (Dollinger & Hartinger 2019). Wie vermutet ist die Zielqualität in der Gruppe, die sich an die vereinbarten Ziele (*teilweise erinnert*), höher. Dass sich kein Zusammenhang zwischen der Erinnerungsleistung und der Zielqualität nachweisen ließ, könnte ein Hinweis darauf sein, dass den einzelnen S.M.A.R.T.-Kriterien diesbezüglich eine unterschiedliche Bedeutung beikommt. Dies ist in weiteren Analysen zu untersuchen.

In unseren Untersuchungen zum Zusammenhang der qualitativen Umsetzung von LEG und der Entwicklung motivationaler Aspekte des Lernens hat sich u. a. die eingeschätzte Qualität der Zielvereinbarungen aus Sicht der Lernenden als bedeutsam für die Anstrengungsbereitschaft erwiesen (Ertl u. a. 2022). Daher ist es wichtig, dass die Kinder ihre Ziele nicht nur grundsätzlich als passend und hilfreich einschätzen, sondern dass sie sich auch an sie erinnern und wissen, wie sie diese Ziele erreichen können.

In weiteren Analysen ist zu prüfen, inwieweit die Qualität der Ziele mit der Einschätzung durch die Schüler:innen korreliert. Als wichtig erscheint uns das v. a. bezüglich der Indikatoren *inhaltlich realistisch* und *realistisch bzgl. der Häufigkeit*, da diese ohne weitere Informationen zu den Kindern und deren Voraussetzungen eingeschätzt wurden. Zu untersuchen ist anschließend, ob sich der gefundene Zusammenhang zur günstigen Motivationsentwicklung auch dann zeigt, wenn die extern eingeschätzte Zielqualität, und nicht die Einschätzung der Kinder, als Prädiktorvariable eingesetzt wird. Zu klären ist auch, inwiefern die nur teilweise oder am wenigsten umgesetzten Indikatoren (*inhaltlich konkret*, *Messbarkeit*, *Umfang*, *Häufigkeit*) relevant für diese Zusammenhänge sind.

Für die Schulpraxis deuten die vorliegenden Befunde darauf hin, dass mit den Kindern der Jahrgangsstufe 2 nicht zu viele Ziele im LEG vereinbart werden sollten. Um die Qualität in den vereinbarten Zielen zu optimieren, ist eine Thematisierung passender Kriterien (wie z. B. der S.M.A.R.T.-Kriterien) in den verschiedenen Phasen der Lehrer:innenbildung sicherlich sinnvoll. Im Rahmen des Gesamtprojekts werden aktuell Fortbildungen dazu entwickelt.

Literatur

- Baumann, P.; Dollinger, S. & Hettmer, R. (2020): Ziele formulieren. In: S. Dollinger & A. Hartinger (Hrsg.): *Lernentwicklungsgespräche. Erprobte Praxisbausteine*. Berlin: Cornelsen Verlag, 97-107.
- Bonanati, M. (2018): *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktion zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Brandstätter, V. & Hennecke, M. (2018): Ziele. In: J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.): *Motivation und Handeln* (5., überarb. und erw. Aufl.). Berlin: Springer Verlag, 331-353.
- Dollinger, S. & Hartinger, A. (2019): Lernentwicklungsgespräche – Praktische Umsetzung und Konsequenzen. In: *Die Schulleitung* 46 (4), 4-12.
- Doran, G. T. (1981): There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. In: *Management Review* 70 (11), 35-36.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollst. überarb., akt. u. erw. Aufl.). Berlin: Springer Verlag.
- Dresel, M. & Lämmle, L. (2017): Motivation. In: T. Götz (Hrsg.): *Emotion, Motivation und selbst-reguliertes Lernen* (2., akt. Aufl.). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 80-142.
- Ertl, S.; Kücherer, B. & Hartinger, A. (2022): Lernentwicklungsgespräche und die Entwicklung motivationaler Aspekte des Lernens. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 15 (1), 221-236.
- Häbig, J. (2018): *Lernentwicklungsgespräche aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. Eine Mixed-Methods-Studie an Gymnasien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007): The power of feedback. In: *Review of Educational Research* 77 (1), 81-112.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2017): *Mplus User's Guide. Eighth Edition*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Wilhelm, M. (2015): Dokumentiertes Lernentwicklungsgespräch. Eine Alternative zum Zwischenzeugnis an bayerischen Grundschulen. In: *Schulverwaltung Bayern* 38 (1), 4-10.

Larissa Ade und Sanna Poblmann-Rother

Der Blick der Kinder – Lernunterstützung beim kooperativen Arbeiten mit Tablets

Abstract

Kooperatives Arbeiten mit digitalen Medien stellt Schüler:innen vor kognitive, soziale und mediale Herausforderungen, denen durch Maßnahmen der Lernunterstützung seitens der Lehrkraft begegnet werden kann. Die Wahrnehmung und Interpretation dieser Maßnahmen seitens der Schüler:innen scheint bedeutsam für deren Nutzung im Unterricht. Bislang ist jedoch offen, welche Maßnahmen der Lernunterstützung in kooperativen Arbeitsphasen mit digitalen Medien von Schüler:innen als solche wahrgenommen werden. Ausgehend von diesem Desiderat werden im Beitrag erste Ergebnisse einer leitfadengestützten Befragung von Drittklässler:innen zu Maßnahmen der Lernunterstützung während einer multimodalen Gestaltungsaufgabe mit dem Tablet berichtet. Die Ergebnisse werden abschließend vor dem Hintergrund der förderlichen Gestaltung von Lernunterstützung für Grundschüler:innen diskutiert.

Schlüsselwörter

Lernunterstützung, kooperatives Lernen, digitale Medien, Schüler:innenperspektive

1 Lernunterstützung in kooperativen Arbeitsphasen mit dem Tablet

In Anlehnung an die klassische Unterrichtsforschung ist lernwirksamer Unterricht mit digitalen Medien durch eine hohe Qualität entlang der drei Prozessmerkmale festzumachen: a) effiziente Klassenführung, b) kognitive Aktivierung durch herausfordernde Aufgaben und c) ein unterstützendes Klima, in dem die Schüler:innen die notwendige Wertschätzung und Unterstützung beim Lernen erhalten (vgl. Scheiter 2021, 1046). Im Sinne einer didaktisch wirksamen Orchestrierung des Unterrichts wird davon ausgegangen, dass nicht allein das Lernmedium entscheidend ist, sondern dieses in einem Zusammenspiel mit Lernziel, Sozialform und strukturellen Gegebenheiten vor Ort zur Unterrichtsqualität beiträgt (vgl. ebd., 1042). Beim kooperativen Arbeiten mit digitalen Medien besteht die Herausforderung für die Lehrkraft darin, die Aufgaben kognitiv aktivierend zu gestalten und zugleich eine unterstützende Atmosphäre zu schaffen, die den

Lernenden Freiräume gewährt, ihnen aber auch eine Strukturierung bietet. Als entscheidend gilt dabei u. a. ein lernförderlicher, themenbezogener Austausch zwischen den Gruppenmitgliedern während des Arbeitsprozesses (vgl. Borsch u. a. 2015, 30), der hohe kognitive, soziale sowie technische Anforderungen an die Lernenden stellt. Kognitive Anforderungen beziehen sich auf das Vorwissen, Lern- und Arbeitsstrategien sowie die Medienkompetenz der Lernenden. Soziale Anforderungen beziehen sich vorrangig auf das Sozial- und Arbeitsverhalten der Gruppenmitglieder, z. B. auf ihre Kompromissfähigkeit oder die Fähigkeit zur Perspektivübernahme (Kopp & Mandl 2006, 10f.).

Kooperationsskripts umfassen verschiedene Formen der Vorstrukturierung auf inhaltlicher und/oder sozialer Ebene und können davon ausgehend als Strukturierungshilfen im Kooperationsprozess definiert werden (Kollar u. a. 2006, 162). Den Anforderungen im Kooperationsprozess wird hierdurch proaktiv begegnet, weshalb sie als entlastend für die Lernenden betrachtet werden (Pauli & Reusser 2000, 428f.). *Sozialen Anforderungen* kann durch die Vorgabe von spezifischen Rollen und Aufgaben innerhalb der Kleingruppe proaktiv begegnet und damit ein gleichberechtigtes Miteinander der Gruppenmitglieder gefördert werden (Kollar u. a. 2006, 162). *Kognitive und inhaltliche Anforderungen* der Aufgabe können beispielsweise durch die Untergliederung in mehrere Teilaufgaben reduziert werden. *Medialen Anforderungen* kann etwa durch eine sorgfältige Einführung des digitalen Mediums begegnet werden.

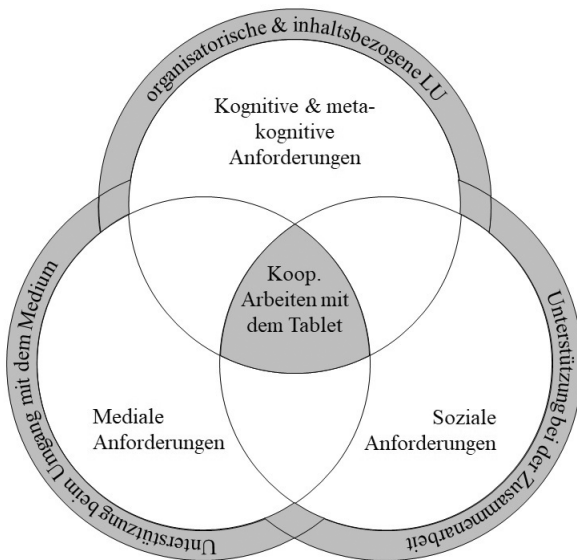


Abb. 1: Lernunterstützung in kooperativen Arbeitsphasen mit dem Tablet (eigene Darstellung, in Anlehnung an Kopp & Mandl 2006, 11f.)

2 Lernunterstützung aus der Perspektive von Schüler:innen

Bereits Grundschüler:innen sind dazu in der Lage, Unterrichtsangebote kritisch zu reflektieren und zu beurteilen (vgl. Fauth u. a. 2014). Studien verweisen auf Zusammenhänge zwischen einer positiven Einschätzung der Lernunterstützung und Lernmotivation sowie Lernleistung seitens Schüler:innen (vgl. Ruelmann u. a. 2021, 399). Es scheint also bedeutsam, dass Schüler:innen Maßnahmen der Lernunterstützung als solche wahrnehmen und positiv bewerten.

Die Wahrnehmung von Lernunterstützung seitens der Schüler:innen kann dabei angelehnt an Bless u. a. (2004) als Dreischritt modelliert werden: In einem ersten Schritt erfolgt das Angebot einer Lernunterstützung seitens der Lehrkraft. Dieses wird in einem zweiten Schritt seitens der Schüler:innen wahrgenommen und als Lernunterstützung kategorisiert. In einem letzten Schritt erfolgt die Bewertung des Wahrgenommenen, woraus die weiteren Handlungen der Lernenden resultieren. Welche Maßnahmen der Lernunterstützung in kooperativen Arbeitsphasen mit digitalen Medien von Schüler:innen als solche wahrgenommen werden, ist bislang jedoch noch nicht geklärt. Dieses Forschungsdesiderat wird in der vorliegenden Teilstudie aufgegriffen, indem der folgenden Fragestellung nachgegangen wird:

Welche Maßnahmen der Lernunterstützung in kooperativen Arbeitsphasen am Tablet nehmen die Schüler:innen wahr und wie beschreiben sie diese?

3 Anlage der Studie und methodisches Vorgehen

Ausgehend von Qualitätsmerkmalen von Lehr-Lernsettings zum kooperativen Arbeiten wurde ein Unterrichtsprojekt für dritte Klassen zum Gestalten eines E-Books entwickelt. Der Unterricht wurde anhand von Maßnahmen der Lernunterstützung durch Kooperationskripts variiert: Während das Skript in der ersten Variante kaum Vorgaben zur inhaltlichen Gestaltung und zum sozialen Austausch beinhaltete, wurden in der zweiten Variante sowohl der Inhalt als auch das soziale Miteinander in der Gruppe durch das Skript strukturiert (z. B. durch Vorgaben einer aufgabenspezifischen Rollenverteilung der Gruppenmitglieder). In beiden Varianten erfolgte die mediale Unterstützung durch eine gemeinsame Einführung des Mediums (Ade u. a. 2021, 94).

Die Stichprobe umfasste 28 Drittklässler:innen, die im Sommer 2019 zwei Parallelklassen einer bayerischen Grundschule im städtischen Raum besuchten. Während die Schüler:innen einer Klasse mit der ersten Variante des Kooperationskripts unterrichtet wurden (U1 – Strukturierung gering), arbeiteten die Kinder der anderen Klasse mit der zweiten Variante (U2 – Strukturierung hoch). Beide Klassen wurden von derselben Projektlehrkraft unterrichtet.

Um die Perspektiven der Schüler:innen zu erfassen, wurden leitfadengestützte Interviews im direkten Anschluss an das Unterrichtsprojekt geführt. Der Interviewleitfaden orientierte sich an den kognitiven und kommunikativen Fähigkeiten von Grundschüler:innen (vgl. Vogl 2015) und umfasste neben dem Themenbereich der *Lernunterstützung* auch die Themen *Kooperation* und *multimediale Gestaltung mit dem Tablet*.

Die Interviewdaten wurden nach Kuckartz (2018) mit Hilfe der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse deduktiv-induktiv ausgewertet. Im Rahmen der deduktiven Auswertung wurden auf Grundlage der Anforderungen kooperativen Gestaltens am Tablet a priori Kategorien gebildet und auf das empirische Datenmaterial angewendet. So wurden bezogen auf den Aspekt der Lernunterstützung zunächst drei Hauptkategorien definiert (Kat. 1-3). Diese wurden anschließend induktiv am Material ausdifferenziert. Hierbei konnte eine zusätzliche Hauptkategorie (Kat. 4) aus dem Material abgeleitet werden:

- Kat. 1: *Unterstützung bei sozialen Herausforderungen*
- Kat. 2: *Unterstützung bei inhaltlich-thematischen Herausforderungen*
- Kat. 3: *Unterstützung beim Umgang mit dem digitalen Medium*
- Kat. 4: *Unterstützung durch das Aufzeigen von Handlungsspielräumen und Regeln*

Zusätzlich wurde die Häufigkeit, mit der die Schüler:innen auf die einzelnen Maßnahmen der Lernunterstützung referieren, als ergänzender Blickwinkel in der Auswertung erfasst. So konnten die Maßnahmen identifiziert werden, die von den Schüler:innen primär beschrieben und damit unter Umständen auch vorrangig wahrgenommen wurden (Kuckartz 2018, 54).

4 Erste Ergebnisse

Im Folgenden werden die Sichtweisen auf die Maßnahmen der Lernunterstützung aus der Perspektive der Schüler:innen entlang der Hauptkategorien beschrieben.

4.1 Unterstützung bei sozialen Herausforderungen

Die Schüler:innen beschreiben zum Teil konkrete Probleme bei der Zusammenarbeit in der jeweiligen Kleingruppe (z. B. Konflikte bei der Aufgabenverteilung), bei denen die Lehrkraft unterstützte:

„Also manchmal hat sie uns mit Dingen geholfen, als der [Gruppenmitglied] weggelaufen ist oder Quatsch gemacht hat.“ (U2_ GrV, Pos. 62)

Nur wenige Schüler:innen nennen Maßnahmen der Lernunterstützung, die sich auf die sozialen Anforderungen im Kooperationsprozess beziehen. Auffällig ist, dass sogar von den Kindern der zweiten Gruppe (U2 – Strukturierung hoch) nur in seltenen Fällen die Verteilung der Rollen durch das Kooperationskript als soziale Lernunterstützung wahrgenommen und thematisiert wird.

4.2 Unterstützung bei der inhaltlich-thematischen Bewältigung der Aufgabenstellung

Manche Kinder geben an, dass sie Schwierigkeiten hatten, Ideen zu entwickeln, oder sich unsicher waren, wie Ideen im E-Book gestaltet werden könnten und dass sie hierbei Unterstützung seitens der Lehrkraft erhielten.

Insbesondere Schüler:innen der zweiten Variante (U2 – Strukturierung hoch) nehmen zudem die Vorstrukturierung und Vorbereitung der *Arbeitsmaterialien* als inhaltlich-thematische Unterstützung wahr:

„Sie hat uns die Anfangsseiten gemacht. Also sie hat auch geschrieben, oben was wir machen sollen. Also ‚Wer sind die wichtigsten Personen aus der Schule‘ da mussten wir Fotos machen.“ (U2_ BV, Pos. 102)

Die Hälfte der Schüler:innen beschreibt Maßnahmen der Lernunterstützung, die sich auf die *inhaltliche Gestaltung* des E-Books beziehen.

4.3 Unterstützung beim Umgang mit dem digitalen Medium

Insbesondere die *Erklärung des Tablets und der App* seitens der Lehrkraft benennen die Kinder als hilfreich. Einzelne Schüler:innen betonen, dass die Hilfestellungen der Lehrkraft an ihr Vorwissen zu digitalen Medien anknüpften und diese erweiterten:

„Sie hat auch gesagt, wie man Fotos macht, wie man Hintergrund ändert, wie man schreibt, wie man Fotos macht, wie man Videos macht. Das mit Fotos und Videos, das wusste ich schon früher, aber dass man auch so machen kann, wusste ich nicht.“ (U2_ RD, Pos. 437)

Die Kinder beschreiben zudem, dass die Lehrkraft sie oder andere Kinder der Kleingruppe bei aufkommenden *Problemen mit der genutzten App* unterstützte. Vereinzelt wird von den Schüler:innen auch die *Bereitstellung des Tablets und der App* als Unterstützung seitens der Lehrkraft empfunden.

Maßnahmen der Lernunterstützung, die sich auf den Umgang mit dem digitalen Medium beziehen, werden von den Befragten beider Varianten vorrangig thematisiert. So können bei 17 der befragten Kinder Textstellen gefunden werden, die auf technische Unterstützung referieren.

4.4 Unterstützung durch das Aufzeigen von Handlungsspielräumen und Regeln

Neben den technischen, inhaltlichen sowie sozialen Maßnahmen der Hilfestellungen, die sich direkt auf die Anforderungen der Aufgabenstellung beziehen, beschreiben einzelne Kinder zudem das Eröffnen von Handlungsspielräumen sowie das Aufzeigen von Regeln seitens der Lehrkraft als unterstützend. Einzelne Kinder benennen beispielsweise Hinweise zur verbleibenden Arbeitszeit als Hilfestellung der Lehrkraft.

5 Diskussion und Ausblick

Ausgehend von dem Dreischritt des Angebotes eines Reizes, der Kategorisierung des Reizes und der Urteilsbildung (vgl. Bless u. a. 2004, 49), zeigt sich, dass nicht alle angebotenen Maßnahmen der Lernunterstützung gleichermaßen von den Schüler:innen als solche kategorisiert werden: Der Fokus der Schüler:innen liegt auf den erlebten Maßnahmen *medialer Lernunterstützung*. Ein möglicher Grund könnte sein, dass das Tablet im Rahmen des Unterrichtsprojekts als ein neues Element im Unterricht eingeführt wurde. So stellte das Arbeiten mit dem Medium neue Anforderungen an die Schüler:innen, da ihre Medienkompetenz im Umgang mit dem Tablet im vorangegangenen Unterricht noch nicht angebahnt wurde. Die Erklärungen des Tablets sowie der App im Rahmen des Projekts bildeten damit für viele Schüler:innen die Grundlage für die Bewältigung der Aufgabenstellung. Ein Vergleich zu Schüler:innen, die bereits Unterrichtserfahrungen mit digitalen Medien besitzen, wäre in dieser Hinsicht aufschlussreich.

Interessant ist auch das Ergebnis, dass, auch wenn bei der zweiten Unterrichtsvariante (U2 – Strukturierung hoch) eine starke soziale Strukturierung erfolgte, die Schüler:innen diese Strukturierung kaum als Hilfestellung benannten. Möglicherweise werden Maßnahmen der Lernunterstützung, die bereits proaktiv Schwierigkeiten im Kooperationsprozess vorweggreifen (z. B. die Zuteilungen aufgabenspezifischer Rollen in der Gruppe), von den Schüler:innen kaum als Hilfestellung erkannt.

Dies bedeutet aber nicht, dass diese Vorgaben nicht genutzt wurden: Unterrichtsbeobachtungen belegen, dass die Kooperationskripts in den meisten Kleingruppen der U2 angewendet wurden (vgl. Ade u. a. 2021, 100). Die Kategorisierung des Skripts als Lernunterstützung scheint an dieser Stelle somit nicht ausschlaggebend dafür zu sein, dass die Kinder dieses im Unterricht nutzen.

Zusammenfassend fokussieren die Schüler:innen somit in ihren Aussagen die Maßnahmen der Lernunterstützung, die ihnen bei konkret auftretenden Schwierigkeiten in der Bewältigung der Aufgabe helfen. Maßnahmen, die möglichen Herausforderungen bereits proaktiv begegnen, werden hingegen von den Kindern eher nachgeordnet thematisiert.

Da bislang nicht ausreichend geklärt ist, welche Begründungslinien Schüler:innen zur Bewertung der individuellen *Bedeutsamkeit von Lernunterstützung* heranziehen (vgl. Ruelmann u. a. 2021), soll in einem nächsten Schritt die Bewertung der beschriebenen Lernunterstützung seitens der Schüler:innen analysiert werden.

Literatur

- Ade, L.; Pohlmann-Rother, S. & Lange, S. (2021): Kooperative Gestaltungsaufgaben am Tablet. Entwicklung und Erprobung eines Unterrichtsprojekts für die Grundschule. In: *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (42), 85-107.
- Bless, H.; Fiedler, K. & Strack, F. (2004): Social cognition. How individuals construct social reality. Hove & New York: Psychology Press.
- Borsch, F.; Gold, A. & Rosebrock, C. (2015): *Kooperatives Lernen. Theorie - Anwendung - Wirksamkeit* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- 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. In: *Learning and Instruction* (29), 1-9.
- Kollar, I.; Fischer, F. & Hesse, F. W. (2006): Collaboration Scripts - A Conceptual Analysis. In: *Educational Psychological Review* 18 (2), 159-185.
- Kopp, B. & Mandl, H. (2006): *Selbst gesteuert kooperativ lernen mit neuen Medien*. München: Ludwig-Maximilians-Universität. Online unter: <https://doi.org/10.5282/ubm/epub.906> (Abrufdatum: 03.01.2022).
- Kuckartz, U. (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2000): Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 22 (3), 421-442.
- Ruelmann, M.; Torchetti, L.; Zulliger, S.; Buholzer, A. & Praetorius, A.-K. (2021): Kognitiv-motivationale Schüler*innenprofile und ihre Bedeutung für die Schüler*innenwahrnehmung der Lernunterstützung durch die Lehrperson. In: *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung* 49 (3), 395-422.
- Scheiter, K. (2021): Lernen und Lehren mit digitalen Medien: Eine Standortbestimmung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24 (5), 1039-1060.
- Vogl, S. (2015): *Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Vanessa Pieper

Die Gestaltung von Feedbacksituationen im Grundschulunterricht – erste Ergebnisse einer qualitativen Videostudie

Abstract

Überwiegend quantitativ gewonnene Daten legen den Schluss nahe, dass Feedback in seinen variantenreichen Erscheinungsformen (u. a. verbal, nonverbal) und Zielsetzungen für Lehrkraft und Schüler:in eine wichtige Informationsquelle sein kann (vgl. Hattie & Zierer 2018). Kaum erforscht sind bisher Feedbacksituationen, also der Aufbau und die Gestaltung von Feedbacksituationen von Lehrkraft und Grundschulkind. Im Beitrag werden Daten aus elf videografierten Mathematikstunden von drei vierten Grundschulklassen interaktionsanalytisch (Dinkelaker & Herrle 2009) herangezogen und eine Einzelinteraktion mit Blick auf den Feedbackprozess sequenzanalytisch betrachtet. Ergänzt wird die subjektive Wahrnehmung der Situation des Grundschulkindes mithilfe eines Kurzfragebogens.

Schlüsselwörter

Feedback, Lehrkraft-Schüler:in-Interaktion, Videointeraktionsanalyse, Grundschulunterricht

1 Feedback als Teil von Kommunikation und Interaktion im Klassenraum

Feedback kann als Form des dialogischen Prozesses im Klassenraum in verschiedenen Erscheinungsformen sowohl proaktiv als auch reaktiv von Lehrkräften und Schüler:innen genutzt werden und somit eine bedeutsame Informationsquelle für die Beteiligten darstellen (vgl. Hattie & Zierer 2018, 153). Aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen existiert Forschung dazu, wie Lehrkräfte und Schüler:innen miteinander kommunizieren und soziale Interaktionssituationen herstellen (Denn 2021). In Studien zu klassenöffentlicher Unterrichtskommunikation wurden Lehrkraftfrage-Schüler:inantwort-Lehrkraftkommentar-Strukturen identifiziert (vgl. Mehan 1979; Kalthoff 2000). Die drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität (Klassenführung, kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung, nach Klieme 2006) gelten als Merkmale für lernförderlichen

Unterricht. Lernförderliche Interaktionsgestaltung „sollte auch in der Lehrer-Schüler-Interaktion sichtbar werden“ (Denn u. a. 2019, 10). Es interessiert, ob Varianten von Feedback im Hinblick auf die Basisdimensionen in Interaktionen erkennbar sind.

Wie Feedbacksituationen im Grundschulunterricht gestaltet werden, das heißt u. a., wer Feedback initiiert, wie es von der Lehrkraft und vom Grundschulkind genutzt wird bzw. welche Reaktionen gezeigt werden sowie ob und inwiefern mögliche Lernpotenziale ausgeschöpft werden, ist gegenwärtig noch nicht beantwortet. Die Erforschung von Kommunikation, Interaktion und Feedback stellt die Unterrichtsforschung vor besondere methodische Herausforderungen, da sich je nach zu untersuchenden Konstrukten und Spezifizierungen unterschiedliche Vorgehensweisen und Ansätze eignen (vgl. Verrière & Schäfer 2019), weshalb es zu einer erschwerten Vergleichbarkeit der Erkenntnisse kommen könnte.

2 Feedbacksituationen im Grundschulunterricht – eine Videostudie

Zur Untersuchung der Gestaltung individueller Feedbacksituationen im Grundschulunterricht werden Daten im Rahmen einer qualitativ rekonstruktiven Studie¹ ausgewertet. Es wurden elf Mathematikstunden² von drei Lehrkräften an drei verschiedenen niedersächsischen Grundschulen in Jahrgangsstufe vier videografiert. Pro Lehrkraft wurden vier Stunden gefilmt, bei einer Lehrkraft aus schulorganisatorischen Gründen nur drei Stunden. Im Anschluss an die Unterrichtsstunde wurde von den Schüler:innen und Lehrkräften ein Kurzfragebogen ausgefüllt. Im Beitrag wird exemplarisch eine im Klassenkontext stattfindende Einzelsituation zwischen einer Lehrkraft und einem Kind betrachtet. Die bisherige Forschung zeigt, dass mithilfe verschiedener Elemente wie Diskussionen, Lehrkraftfragen oder Erklärungen verschiedene Möglichkeiten für bedeutsame Lerngelegenheiten aufseiten der Schüler:innen geschaffen werden (Howe & Abedin 2013). Bei Interaktionen sind jedoch zusätzlich zu verbalen Äußerungen auch nonverbale Elemente zu berücksichtigen. Der sequenzielle Aufbau von Feedbacksituationen ist, vermutlich aufgrund des hohen zeitlichen Aufwands der Sequenzanalysen von Unterrichtsvideografien, bisher kaum erforscht.

Mit Fokus auf die Gestaltung lernförderlicher Unterrichtssituationen und dem Verständnis von Krummheuer (2007, 62) folgend, dass Lernen in der Grund-

1 Dabei handelt es sich um eine Teilstudie der „LoKi-Studie - Lob und Kritik im Mathematikunterricht der Grundschule“ (vgl. Pieper & Bartels 2021). Für die quantitative Teilstudie wurden per Fragebogen Daten u. a. zum mathematischen Fähigkeitsselbstkonzept erhoben.

2 Den Lehrkräften wurden keine Vorgaben, bspw. hinsichtlich des Unterrichtsthemas, gemacht. Mathematik wurde als Fach gewählt, da Mädchen bei gleicher Leistung oft ein niedrigeres mathematisches Selbstkonzept aufweisen als Jungen (vgl. Denn 2021, 3).

schule ein sich aus Interaktionen ergebender sozialer Prozess ist, interessiert, (Frage 1) wer initial die Feedbacksituation beginnt, (Frage 2) wie die Interaktionssituation gestaltet wird und wie der Aufbau der Situation in ihrem Verlauf ist. Es stellen sich die Fragen, (Frage 3) wie und welche Varianten von Feedback von der Lehrkraft eingesetzt werden und (Frage 4) wie die Schüler:innen das Feedback subjektiv wahrnehmen.

3 Methodisches Vorgehen

Da die Studie noch im Auswertungsprozess ist, wird hier eine Sequenz exemplarisch betrachtet. Als Auswertungsmethode wurde die Videointeraktionsanalyse nach Dinkelaker und Herrle (2009) gewählt, die einen näheren Einblick in die Interaktionsordnung und ablaufende Prozesse ermöglichen kann. Es wurde eine Segmentierungsanalyse des gesamten Datenmaterials und anschließend eine Sequenzanalyse der ausgewählten Sequenz durchgeführt. Die Segmentierungsanalyse dient der Strukturierung des Materials und der Identifikation vergleichbarer Sequenzen. Dabei werden die Merkmale Positionsveränderungen, Sprecherwechsel und Inhalt betrachtet. Das videografierte Material wird in klar voneinander unterscheidbare Segmente unterteilt. So werden hinsichtlich des Forschungsinteresses auffällige Sequenzen und eine Struktur der Unterrichtsstunde sichtbar.

Die hier näher betrachtete Sequenz ist eine Einzelinteraktion zwischen einer männlichen Lehrkraft (L02) und einem Schüler (S10), die während einer Stationsarbeitsphase stattfindet. Diese Sequenz wurde gewählt, um die in dieser dyadischen Situation stattfindenden Interaktionsprozesse zu betrachten. Bei S10 handelt es sich um ein Kind, das sich immer wieder meldet und Aufmerksamkeit von L02 einfordert. Die Situation zeigt das Vorgehen beim Finden des Rechenwegs zu einer von S10 selbst erstellten Sachaufgabe. Unter dem Fokus der Gestaltung lernförderlicher Unterrichtssituationen interessiert, welches Feedback auftritt und wie der Aufbau der Situation in ihrem Verlauf ist. Die Sequenz findet zu Beginn der zweiten Hälfte der ersten Unterrichtsstunde einer Doppelstunde statt und dauert ca. drei Minuten. Kurz zuvor gab es bereits eine Interaktion zwischen L02 und S10, in der S10 Schwierigkeiten hatte, seine eigene Schrift zu lesen.

Es werden beide Textstränge (verbal und visuell) analysiert, da interessiert, inwiefern nonverbale Handlungen auftreten und ob sie kohärent zu verbalen Äußerungen sind. Die Analyse beginnt mit dem visuellen Textstrang, welcher nach dem sogenannten Argumentswechsel sequenziert wird, was bedeutet, dass leichte körperliche Veränderungen wie Aufrichten und Herabbeugen, Zeigegesten, Blicke etc. identifiziert werden (vgl. Dinkelaker & Herrle 2009, 79). L02 und S10 sind sehr nah nebeneinander, es finden keine Platzierungsveränderungen oder Körperdrehungen statt (vgl. ebd.). Der verbale Textstrang wird nach Sprecherwechseln

sequenziert. Anschließend werden beide Textstränge nebeneinander in tabellarischer Form zusammengeführt, um zu visualisieren, wann verbale Äußerungen auf welche (nonverbalen) Veränderungen treffen. Die ausgewählte Sequenz wird anhand von Übergängen, die sich aus der Kombination von Veränderungen beider Textstränge ergeben, in sechs Sequenzelemente eingeteilt. Für jedes einzelne Sequenzelement werden Lesarten entwickelt, deren mögliche Anschlussoptionen im jeweils folgenden Sequenzelement überprüft werden (vgl. ebd.). So entsteht eine Distanz zum Material und die Interaktionsordnung wird sichtbar. Ergänzend zum videografierten Material wird ein Kurzfragebogen ausgewertet, der im Anschluss an die videografierten Unterrichtsstunden von den Grundschulkindern ausgefüllt wurde. Dieser erfasst das subjektive Erleben von Varianten von Feedback im Unterricht (Beispielitem korrekatives Feedback: „Wie oft wurdest Du heute von Deinem Mathelehrer verbessert? – sehr oft, oft, selten, gar nicht“; „Wie hast Du Dich dabei gefühlt? – Es hat mich motiviert / verunsichert“).

4 Erste Ergebnisse und Diskussion

Aus dem verbalen Textstrang geht hervor, dass S10 Schwierigkeiten hat, die selbst entwickelte Aufgabe rechnerisch zu lösen. Die Protagonistin seiner Aufgabe hat fünf Euro, wovon sie Eis kaufen möchte. Eine Eiskugel kostet 60 Cent. Das Präsentieren der Aufgabe für L02 ist Inhalt des zweiten und dritten Sequenzelements. Es stellt sich im vierten Sequenzelement heraus, dass das Dividieren von 5 bzw. 500 durch 60 zu schwierig für S10 ist. Im Verlauf schlägt L02 vor, die Kosten für die Eiskugel auf 50 Cent zu verändern. Die anschließende Weiterbearbeitung der Aufgabe fällt S10 leichter, wobei aus dem visuellen Textstrang hervorgeht, dass er mit den Händen abzählt und keine rechnerischen Strategien zum Erhalt der Lösung wählt. Die Äußerung „achso“, nachdem L02 einen Anfang gegeben hat, verdeutlicht Verständnis. L02 verweist auf das weitere Vorgehen und lobt S10 mit der Behauptung, dass S10 es „ganz alleine geschafft“ hat. Die Situation endet durch Weggehen von L02.

Das vorab angenommene dialogische Feedbackverständnis, nach dem auch die Lehrkraft von dem Schüler Feedback aufgrund seiner Reaktionen, Antworten und ggf. Nachfragen erhält (vgl. Hattie & Zierer 2018, 153), ist erkennbar. Die Interaktion wird von S10 initiiert (Frage 1), worauf L02 mit Hinweisen reagiert. Bezogen auf nonverbale Kommunikation ist feststellbar, dass L02 meist vorgebeugt steht und auch mit seinem Finger auf das Blatt von S10 tippt. Die wenigen Positionsveränderungen, wie bspw. Herabbeugen oder Aufrichten, sind relevant, da die Positionierung der Personen zeigt, dass beide im Austausch bleiben und es keine Unterbrechung gibt. Hinsichtlich des verbalen Textstrangs fällt auf, dass L02 S10 lenkt, bspw. indem er vorschlägt mit 50 statt 60 Cent zu rechnen, sich

aber auch zurücknimmt und S10 nicht drängt. Weiterhin bezeichnend sind die kurzen präzisen Äußerungen von L02 sowohl als Reaktion auf Äußerungen von S10 als auch die Hinweise auf mögliches weiteres Vorgehen. Auch kurze Bestätigungen sind vorhanden, wie bspw. bei „das glaubst du nicht, das weißt du (.) das sind zwei ja“. Das letzte Sequenzelement endet mit einem Lob („super (.) guckma und dann hast du das ganz alleine geschafft“), welches auf sozial-emotionaler Ebene als unterstützend einzuordnen ist, da S10 objektiv betrachtet keine komplexe Leistung gezeigt hat (Frage 2).

Die Sequenzanalyse der beschriebenen Sequenz mündet in eine Strukturhypothese (Dinkelaker & Herrle 2009, 87), welche in einzelne Phasen eingeteilt ist und folgendes Ablaufmuster der betrachteten Feedbacksituation festhält: Begonnen wird mit der Herstellung von Aufmerksamkeit, S10 wird für positives Sozialverhalten gelobt. Im Mittelteil der Sequenz erfolgt korrekatives Feedback, welches kognitive Aktivierung initiiert. Anschließend tritt kognitives Feedback in Form von Erläuterungen und Fragen sowie kognitiv-konstruktives Feedback auf der Prozessebene auf. Zum Schluss der Sequenz erhält S10 Lob auf sozial-emotionaler Ebene (Frage 3). Diese Strukturhypothese kann intra- und interpersonell zum Vergleich der Ergebnisse anderer Sequenzen herangezogen werden. Sie ist die zentrale Grundlage zur Identifikation der Ablaufmuster innerhalb von Feedbackinteraktionen und zeigt auf, wie verschiedene Arten von Feedback miteinander kombiniert werden. Visualisiert wird, was im Unterricht passiert. Die exemplarisch analysierte Sequenz wird zukünftig mit weiteren Sequenzen verglichen. Es werden noch Gruppeninteraktionssituationen, wie bspw. das Präsentieren von Arbeitsergebnissen an der Tafel im Plenum, analysiert und die entstehenden Strukturhypothesen mit denen der Einzelinteraktionen verglichen.

Weiterhin interessierte, wie S10 das Feedback wahrnimmt. S10 gibt an, im Vergleich konstruktives Feedback häufiger erhalten zu haben als korrekatives Feedback, beide Varianten werden von ihm aber als positiv erlebt und motivieren ihn (Frage 4).

5 Implikationen, Limitationen und Ausblick

Es wurde betrachtet, wie Feedbacksituationen im Grundschulmathematikunterricht aufgebaut sein können. Die Strukturhypothese der analysierten Szene gibt erste Hinweise auf einen möglichen sequenziellen Ablauf von Feedback in einer individuellen Lehrkraft-Kind-Interaktion und deutet auf die Kombination verschiedener Feedbackformen bei der Gestaltung lernförderlicher Situationen hin. Vermutet wird ein Wechsel von Feedback zur Herstellung von Aufmerksamkeit, konstruktivem und kognitivem Feedback und dass Lob als Signal das Ende des Gesprächs einläuten könnte. Es ist noch unklar, ob und welche intra-

und interindividuellen Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede sich hinsichtlich Ablaufmustern bei den Lehrkräften zeigen. Hierfür werden weitere Sequenzen analysiert und die einzelnen Strukturhypothesen miteinander verglichen. Zudem ist das subjektive Erleben von Feedbackvarianten der Schüler:innen interessant. In einem nächsten Schritt wird dann überprüft, ob sich Übereinstimmungen zwischen den Strukturhypothesen und der Wahrnehmung zeigen.

Literatur

- Denn, A.-K. (2021): Interaktionen von Lehrpersonen mit Mädchen und Jungen im Mathematikunterricht der Grundschule. Geschlechterspezifische Unterschiede und Zusammenhänge mit der Selbstkonzeptentwicklung. Wiesbaden: Springer VS.
- Denn, A.-K.; Gabriel-Busse, K. & Lipowsky, F. (2019): Unterrichtsqualität und Schülerbeteiligung im Mathematikunterricht des zweiten Schuljahres. In: K. Verrière & L. Schäfer (Hrsg.): Interaktion im Klassenzimmer. Forschungsleitende Einblicke in das Geschehen im Unterricht. Wiesbaden: Springer VS, 9-29.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hattie, J. & Zierer, K. (2018): Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis (4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Howe, C. & Abedin, M. (2013): Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research. In: *Cambridge Journal of Education* 43 (3), 325-356.
- Kalthoff, H. (2000): „Wunderbar, richtig“. Zur Praxis des mündlichen Bewertens im Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3, 429-466.
- Klieme, E. (2006): Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (6), 765-773.
- Krummheuer, G. (2007): Kooperatives Lernen im Mathematikunterricht der Grundschule. In: K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.): Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 61-86.
- Mehan, H. (1979): *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Pieper, V. & Bartels, F. (2021): „Ja, richtig“ – Erfassung verschiedener Formen akademischen Feedbacks im Grundschulunterricht mithilfe des Beobachtungsinstruments SOFI (Structured Observational Feedback Instrument). In: N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.): *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS, 195-201.
- Verrière, K. & Schäfer, L. (2019): Einleitung. In: K. Verrière & L. Schäfer (Hrsg.): *Interaktion im Klassenzimmer. Forschungsgeleitete Einblicke in das Geschehen im Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS, 1-8.

Damaris Knapp

Wie Kinder Lerngespräche verstehen – Sinnkonstruktionen und Bedeutungshorizonte

Abstract

Lerngespräche als Reflexions- und Feedbackgespräche zwischen einer Lehrperson und einem Kind sind Gegenstand der qualitativen Studie, die diesem Beitrag zugrunde liegt. Von der lernunterstützenden Funktion dieser Gespräche wird ausgegangen (vgl. Bonanati 2018; Dollinger 2019; Ertl u. a. 2021), wenn nach Sinnkonstruktionen und Bedeutungshorizonten von Kindern gefragt wird. Dies geschieht vor dem Hintergrund der Herausforderungen in der Kommunikation, die sich durch die „doppelte Positionierung“ (Bonanati 2018, 408) der Kinder und der Tatsache, dass Feedback individuell aufgenommen und gedeutet wird, ergeben. Erste Ergebnisse in Bezug auf zwei Kategorien werden vorgestellt und offene Fragen als Desiderate formuliert.

Schlüsselwörter

Lerngespräch, Lernreflexion, Feedback

1 Lerngespräche im Unterricht der Grundschule

1.1 Lerngespräche – eine Einordnung

Lerngespräche – als Gespräche zwischen einer Lehrperson und einem Kind – gelten in der grundschulpädagogischen Fachdiskussion als Teil einer pädagogischen Leistungskultur (vgl. Bohl 2004; Winter 2018) und fokussieren die Reflexion der Lern- und Leistungsentwicklung von Kindern in einem dialogischen Gespräch. Sie werden verstanden als Gespräche, in „denen die sinnstiftende Teilhabe und Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess in den Mittelpunkt rückt“ (Fischer u. a. 2015, 144). Als Teil des Unterrichts führen Lehrende diese mit einzelnen Kindern beispielsweise im Rahmen einer Kindersprechstunde in regelmäßigen Abständen während des Schuljahres durch (vgl. Hecker 2009).

Lerngespräche weisen eine große Nähe zu institutionalisierten Lernentwicklungsgesprächen (vgl. Bonanati 2018; Dollinger 2019; Ertl u. a. 2021) zwischen Lehrer:in, Kind und den Eltern auf. Diese finden außerhalb des Unterrichts statt und werden zunehmend in Schulgesetzen als Alternative zu Zeugnissen etabliert

(vgl. Bonanati 2018, 13). Beide Formen des Gesprächs haben das Ziel, mit Kindern über das Lernen ins Gespräch zu kommen, Erreichtes festzuhalten, neue Ziele und nächste Schritte in den Blick zu nehmen und dadurch lernunterstützend zu wirken (vgl. ebd.). Lerngespräche unterscheiden sich von Lernentwicklungsgesprächen insbesondere durch ihre zeitliche Nähe zum konkreten Lernprozess und Unterricht, sodass dadurch Lernentwicklungen konkreter und kontinuierlicher begleitet werden können.

1.2 Das Gespräch als Herausforderung

In Lerngesprächen ist das Kind aktive:r Gesprächspartner:in, mit dem:der im Sinne eines *reden mit* gesprochen wird, und gleichzeitig ist die Lernentwicklung des Kindes Gesprächsgegenstand im Sinne eines *reden über*. Die damit einhergehende „doppelte Positionierung“ (Bonanati 2018, 408) des Kindes markiert eine besondere Herausforderung, da Kinder Gesprächspartner:innen und Gesprächsgegenstand zugleich sind. Hinzu kommen das asymmetrische Verhältnis zwischen Schüler:in und Lehrperson und die damit verbundene „Ambivalenz der Partizipation“ (Reichenbach 2006, 59; vgl. Bonanati 2018; Marchand & Spiegler 2021). So wird von Schüler:innen erwartet, dass sie sich in das Gespräch einbringen und offen und selbstkritisch ihr Lernen reflektieren, ohne zu wissen, ob ihre Perspektive ernstgenommen, die Perspektive der Lehrperson auf die Leistung des Kindes beeinflusst wird oder ihre Offenheit Konsequenzen für die künftige Leistungsbeurteilung nach sich zieht (vgl. Bonanati 2018). Aus der Perspektive von Lehrenden sind diese Gespräche u. a. mit der Schwierigkeit verbunden, körpersprachliche Signale und verbale Äußerungen von Schüler:innen *richtig* zu verstehen und zu deuten, um so interagieren zu können, dass eine lernunterstützende Wirkung vom gegebenen Feedback ausgeht (vgl. Dollinger 2019).

Subjektive Deutungen, wie sie durch das Prinzip der „doppelten Subjektivität“ (Landwehr 2003, 13) ins Spiel gebracht werden, kommen in Lerngesprächen zweifach zum Tragen: die Bewertung der Beobachtung durch die Lehrperson und das, wie der:die Schüler:in das Feedback aufnimmt und versteht. Erfolgreiches und lernunterstützendes Feedback zeigt sich nach Hattie (2014) in der Kombination von *feedback*, *feed up* und *feed forward* in Bezug auf Aufgaben (Inhalte), Lernprozess und Strategien. Rückmeldungen zur Person haben hingegen keinen direkten Einfluss auf den Lernerfolg (vgl. ebd.). Für die Wirkung von Feedback ist neben dem von Lehrenden gesendeten Feedback entscheidend, wie dieses vom Kind aufgenommen und gedeutet wird. Dabei kommunizieren die Gesprächspartner:innen auf der Grundlage eigener Erfahrungen (vgl. Strijbos & Müller 2014) und Attribuierungen (Weiner 1985). So konnte Hoya (2019) im Blick auf die Leseleistungen in der Primarstufe zeigen, dass der Wahrnehmung von Feedback durch die Feedbackempfänger:innen eine höhere Bedeutung zukommt als der Erteilung von Feedback durch die Lehrenden. Als Forschungsdesiderat

benennt er u. a. qualitative Interviewstudien, die Aufschluss über die Diskrepanzen zwischen der Erteilung und Wahrnehmung bei Lehrenden und Kindern geben (vgl. ebd., 166). Daran schließt das hier vorgestellte Forschungsprojekt an.

2 Methodische Überlegungen

Die explorative Studie im Rahmen des Forschungsprojekts *Kindersprechstunde* ist in der qualitativ-rekonstruktiven Lehr-Lernforschung verortet und dient sowohl einer forschungsbasierten Lehre als auch als Pilotstudie zu Feedback in Lerngesprächen. Sie knüpft an die Perspektiven von Schüler:innen an und misst diesen einen zentralen Stellenwert bei (vgl. Knapp 2018). Forschungsmethodologisch wird die Grounded Theory Methodology (vgl. Strauss & Corbin 2010) als Forschungsstil zugrunde gelegt, um im iterativen Sinn einer „constant comparison“ (ebd.) fortlaufend gewonnene Erkenntnisse in die nächsten Gespräche und die Auswertung einzubeziehen. Der Datensatz umfasst acht leitfadengestützte Interviews mit Kindern aus den Klassen 1 bis 4, die videografiert und transkribiert wurden. Ziel ist es, Kernkategorien für handlungsleitende Kognitionen aus der Perspektive von Kindern zu ermitteln. Im Folgenden werden Einblicke in Sinnkonstruktionen des ersten Kodierdurchgangs vorgestellt.

Die hier einbezogenen Daten wurden in einer städtischen Grundschule sowie einer Dorfgrundschule erhoben. Lerngespräche sind an diesen Schulen im Schulkonzept verankert und werden im Kontext des Unterrichts von den Lehrer:innen auf unterschiedliche Art und Weise regelmäßig geführt. Insgesamt wurden fünf Mädchen und drei Jungen aus vier Lerngruppen (Klasse 1-4) im Anschluss an das Lerngespräch interviewt. Ziel war es, die subjektiven Kognitionen und Deutungen zeitnah zu erfassen. Die Auswahl der Kinder erfolgte durch die Lehrenden.

3 Ergebnisse einer ersten Analyse

Beispielhaft werden hier zwei Ausschnitte zur Kategorie *Rückmeldung erhalten* aus zwei Interviews vorgestellt und interpretiert. Diese Kategorie enthält Aussagen von Kindern zur Bedeutung von Feedback.

Szene 1:

I¹: [Naja.] [...] Ja, gibt's- gab es eine Stelle im Gespräch vorhin, bei der du überrascht warst?

M: Ähm (6) ich hätte eigentlich nicht gerechnet, dass ähm Frau E. gesagt hätte, dass ähm ich eigentlich bei dem Lesen weitergekommen bin.

I: [Mhm (bejahend).]

1 „I“ steht für Interviewerin.

M: Weil ich hab es eigentlich gar nicht ähm bemerkt.

[...]

I: Warst du überrascht, dass sie über das Lesen mit dir spricht, oder warst du überrascht, dass sie über das Positive beim Lesen mit dir spricht?

M: Ähm, hätte eher- beim Positiven (..) also, dass sie ehrlich gesagt hätte: ‚Du musst noch mehr betonen richtig.‘ Wenn (unv.) ich das überhaupt gemacht hätte. Also ich hab auch richtig betont früher, als noch (..) ähm, das alte Gespräch.

(Interview M., Pos. 113-116; 127f.)

M. berichtet, dass sie über die positive Rückmeldung der Lehrerin zum Fortschritt im Lesen überrascht war. Als Grund dafür benennt sie, den Lernfortschritt selbst nicht in demselben Maß wahrgenommen oder diesem nicht die zugeschriebene Qualität beigemessen zu haben. Das Wort „eigentlich“ in den beiden ersten Äußerungen deutet möglicherweise bereits auf ihr im Folgenden geäußertes Verständnis hin. Auf die präzisierende Nachfrage, worüber sie sich konkret gewundert hat, antwortet M., dass sie an der positiven Rückmeldung hängen geblieben ist. Sie hätte eher erwartet, von ihrer Lehrerin einen Hinweis zur Verbesserung zu erhalten. In ihrer Formulierung nutzt sie das Wort „ehrlich“, stellt dieses in den Zusammenhang mit einer Erwartung und dadurch die positive Rückmeldung in Frage. Der letzte Satz des Ausschnitts lässt vermuten, dass die Lehrerin bereits zuvor mit ihr über das Betonen beim Lesen gesprochen hat. Es bleibt offen, ob M. die positive Rückmeldung annehmen und nutzen kann.

Szene 2:

I: [...] mich würde interessieren, was denn für dich in diesem Gespräch wichtig war? (11)

J: Eigentlich, was ich gut kann.

I: Hm (bejahend).

J: Ja, und das wars.

[...]

I: Könnte die Frau D. was, oder die Lehrerin egal, wen du hast, aber könnte die etwas anders machen, dass es dir hilft?

J: Die bei der Kindersprechstunde?

I: Hm (bejahend).

J: (5) Etwas mehr Positives sagen. Nicht so viel Negatives.

(Interview J., Pos. 5-8; 107-110)

Auf die Frage, was J. im Gespräch mit seiner Lehrerin wichtig war, entgegnet er: „was ich gut kann“. J. wünscht sich positive Rückmeldung von seiner Lehrerin. „Ja, und das wars“, schließt er direkt an und unterstreicht dadurch seine vorausgegangene Aussage. Im weiteren Verlauf bekräftigt er, dass die Lehrerin mehr Positives zur Sprache bringen soll und weniger Negatives. Durch die hier verwendete Kontrastierung von positivem und negativem Feedback wird die Spannung,

die für J. zwischen diesen beiden Formen zu liegen scheint, besonders betont. Dies wird durch die Quantifizierung „etwas mehr“ bzw. „nicht so viel“ zusätzlich unterstrichen. Gleichzeitig fällt auf, dass J. lange überlegt, bevor er diese Aussage tätigt, was durchaus unterschiedliche Gründe haben kann. Da J. positives Feedback im Interview mehrmals von sich aus benennt, scheint es für ihn ein wichtiges Thema zu sein. Im Gesamtkontext liegt die Vermutung nahe, dass J. auf diese Weise seinen Wunsch nach Anerkennung zum Ausdruck bringt.

Im Gegensatz zu J., dem insbesondere positive Rückmeldungen wichtig sind, bleibt bei M. offen, was sie von positivem bzw. negativem Feedback hält. Sie hinterfragt jedoch die ihr gegebene Rückmeldung und betont, dass diese „ehrlich“ sein sollte. Auch in ihrem Interview wird Ehrlichkeit an unterschiedlichen Stellen thematisiert.

4 Schlussfolgerungen und Ausblick

In den Äußerungen der Kinder wird deutlich, dass sie sich ehrliche bzw. positive Rückmeldungen wünschen. Offen bleibt, ob mit dem Wunsch nach positiver Rückmeldung in erster Linie ein Bedürfnis nach Bestätigung und damit Motivationserhalt einhergeht, Kinder diese als Spiegel bzw. zum Abgleich für ihre eigene Wahrnehmung benötigen oder ob sie davon auch ein Angenommensein durch die Lehrperson ableiten. Letzteres wäre ungünstig, weil sie sich dadurch von der Lehrperson abhängig machen. Gleichzeitig stellt sich die Frage, inwieweit positives Feedback im Lerngespräch mit konstruktiver Rückmeldung, die dem Weiterlernen dient, einhergeht (vgl. Hattie 2014) oder ob das Feedback, von dem die Kinder sprechen, eher eine stützende und motivierende Funktion hat. Dazu wäre unter anderem ein vertiefender Blick in die konkreten Lerngespräche erforderlich, wobei dennoch die Deutung aus Kinderperspektive offenbleibt. Auf der Grundlage von Strijbos und Müller (2014) sowie von Weiner (1985) kann angenommen werden, dass Erfahrungen und Attributionsmuster der Kinder deren Deutungen beeinflussen. Die Akzentuierungen und Deutungsoptionen der beiden vorgestellten Kinder sind sehr unterschiedlich. Betrachtet man jeweils die gesamten Lerngespräche und Interviews, stellt sich die Frage, wie die individuellen Themen der Kinder – die Bedeutung positiven Feedbacks bei J. und die Frage, ob die Rückmeldung *ehrlich* gemeint ist bei M. – die in den Gesprächen mehrmals direkt oder indirekt zum Ausdruck kommen, deren Deutungen beeinflussen und dadurch über die (Nicht-)Annahme von Feedback entscheiden. Dass diese eine Rolle spielen, davon kann nach Strijbos und Müller (2014) ausgegangen werden. Weitergehend lassen die Ergebnisse von Hoya (2019) vermuten, dass die subjektiven Themen der Kinder besonders stark auf deren Deutung und somit die Annahme von Feedback wirken. Bei M. hätte das zur Folge, dass das geäußerte positive Feedback der Lehrerin keine oder nur geringe Wirkung zeigen würde.

Ausgehend von den hier vorgestellten ersten Ergebnissen ist in der weiteren Analyse und Fortsetzung des Projekts nach der ko-konstruktiven Aushandlung von Bedeutungen und der Interaktion der Gesprächspartner:innen zu fragen, um einschätzen und verstehen zu können, wie Kinder Feedback deuten und unter welchen Umständen sie dieses annehmen können bzw. wann dies erschwert wird oder weniger gelingt. Dabei ist auch zu prüfen, inwieweit der Kommunikationsstil der Lehrenden und ein Einlassen auf die individuellen Themen der Kinder, somit eine inhaltliche Partizipation, die Gesprächssituation und schließlich perzeptives Feedback beeinflussen.

Literatur

- Bohl, T. (2004): Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht (2. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Bonanati, M. (2018): Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschülern und Eltern. Wiesbaden: Springer VS.
- Dollinger, S. (2019): Lernunterstützende Rückmeldung in Lernentwicklungsgesprächen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 1 (12), 197-212.
- Ertl, S.; Kücherer, B. & Hartinger, A. (2021): Das Potenzial von Lernentwicklungsgesprächen nutzen. Kinder bei ihren individuellen Lernprozessen unterstützen. In: Grundschule aktuell 156, 26-30.
- Fischer, M.; Wagner, M.-C. & Breuning, M. (2015): Reflexion und Partizipation in Lerngesprächen. In: H. de Boer & M. Bonanati (Hrsg.): Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch. Wiesbaden: Springer VS, 143-159.
- Hattie, J. (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hecker, U. (2009): Pädagogische Leistungskultur. In: H. Bartnitzky, H. Brügelmann, U. Hecker, F. Heinzl, G. Schönknecht & A. Speck-Hamdan (Hrsg.): Kursbuch Grundschule. Bd. 127/128. Frankfurt am Main, 244-257.
- Hoya, F. (2019): Feedback aus der Sicht von Kindern und Lehrkräften. Die Relevanz der Erteilung und Wahrnehmung im Leseunterricht der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Knapp, D. (2018): ...weil von einem selber weiß man ja schon die Meinung. Die metakognitive Dimension beim Theologisieren. Göttingen: V & R unipress.
- Landwehr, N. (2003): Grundlagen zum Aufbau einer Feedbackkultur. Konzepte, Verfahren und Instrumente zur Einführung von lernwirksamen Feedbackprozessen. In: Q2E – Qualität durch Evaluation und Entwicklung 3. Bern: hep Verlag.
- Marchand, S. & Spiegler, J. (2021): „Einfach hinnehmen“ – Partizipation bei der Leistungsbewertung. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 14 (2), 257-272.
- Reichenbach, R. (2006): Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In: C. Quesel & F. K. Oser (Hrsg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich: Verlag Rüegger, 39-63.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2010): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Srijbos, J.-W. & Müller, A. (2014): Personale Faktoren im Feedbackprozess. In: H. Ditton & A. Müller (Hrsg.): Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder. Münster: Waxmann Verlag, 83-134.
- Weiner, B. (1985): An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. In: Psychological Review 92 (4), 548-573.
- Winter, F. (2018): Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung (2. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.

Julia Dötsch

Philosophische Gespräche mit Kindern: Reflexion durch „joint meaning making“

Abstract

Aktuelle Gesprächsanalysen zeigen, dass kollektive Denkprozesse im Philosophieren Möglichkeiten reflexiven Denkens für Kinder eröffnen (vgl. de Boer 2018b). So lassen sich im „joint meaning making“ (de Boer 2018a) Ansätze gemeinsamen Reflektierens feststellen (de Boer 2018b, 218). Reflexionsprozesse sind nach Arendt Nachdenkprozesse und ermöglichen Norm- und Werturteile (vgl. Arendt 1998). Im Zentrum des Beitrags steht, wie Kinder beim Philosophieren in einen Reflexionsprozess eintreten. Anhand eines Fallbeispiels aus dem Gesprächskorpus eines Masterseminars wird interaktionsanalytisch (Krummheuer 2010) rekonstruiert, wie sich das „joint meaning making“ vollzieht und welche Rolle Reflexion hier spielt.

Schlüsselwörter

Philosophieren mit Kindern, joint meaning making

1 Einleitung

Der „gemeinsam hergestellte [...] Gesprächsprozess“ beim Philosophieren mit Grundschulkindern (de Boer 2018a, 34) ermöglicht kollektive Denkprozesse und eröffnet so Möglichkeiten reflexiven Denkens, wie aktuelle Gesprächsanalysen belegen (vgl. de Boer 2018b, 2018c). Beispielhaft wird an einer Sequenz im Beitrag interaktionsanalytisch (Krummheuer 2010) rekonstruiert, wie sich „joint meaning making“¹ (de Boer 2018a) hier vollzieht und welche Rolle Reflexion dabei spielen könnte.

1 „Joint meaning making“ bezeichnet, „wie [in philosophischen Gesprächen] kollektiv Bedeutung ausgehandelt wird“ (de Boer 2018a, 35). De Boer prägt diesen Begriff in Anlehnung an das Konzept „joint meaning making“ in der englischsprachigen fachdidaktischen und mathematikdidaktischen Forschung und fokussiert so „[...] den kollektiven Denkprozess, der fachlich inhaltliche und soziale Dimensionen umfasst“ (de Boer 2018b, 205).

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Philosophieren mit Kindern

„In philosophischen Gesprächen mit Kindern werden existentielle Fragen unseres Erkennens und Handelns, Fragen nach Sinn und Bedeutung von Mensch und Welt thematisiert“ (Michalik 2015, 429). Das Philosophieren mit Kindern ist ein „pädagogischer und methodischer Ansatz“ zu dessen Zielen „Nachdenklichkeit als individuelle Haltung“ und „Gesprächsfähigkeit und Gesprächskultur“ zählen (ebd.). Man unterscheidet das Philosophieren im Philosophieunterricht und das „Philosophieren als Unterrichtsprinzip“ (ebd., 430), wo sich der vorliegende Beitrag verortet. Hier werden die philosophischen Gespräche in alle Fächer eingebunden (vgl. ebd.).

Im „joint meaning making“ (de Boer 2018a) des philosophischen Gesprächs werden „vorgefasste Vorstellungen spielerisch in Frage gestellt und neue Überlegungen in den reflexiven Bedeutungshorizont gebracht“ (de Boer 2018b, 218). So wird Gelegenheit für die Aushandlung von Norm- und Werturteilen geboten (de Boer 2018c). Für die Entstehung des „joint meaning making“ ist die Gesprächsführung wesentlich, wie de Boer unter Bezug auf Finlay (2015) sowie Kumpulainen und Lipponen (2010) betont (de Boer 2018a, 34).

2.2 Reflexion als Nachdenkprozess und Grundlage für Werturteile

Nachdenkprozesse im Zwiegespräch oder im Kollektiv sind Arendt zufolge Reflexionsprozesse (1998, 15f.) und ermöglichen Norm- und Werturteile (vgl. ebd., 15 & 191f.). Das Denken selbst lässt sich, im Gegensatz zu Gefühlen, nur mithilfe von „metaphorische[r] Sprache“ ausdrücken (ebd., 41), das Sprechen über ein Gefühl enthält somit bereits Reflexion (ebd.).

Nachdenkprozesse sind nach Arendt primär innere Dialoge (1998). Beim Philosophieren mit Kindern werden nicht nur innere Nachdenkprozesse angestoßen, sondern durch den „gemeinsam hergestellten Gesprächsprozess“ (de Boer 2018a, 34) auch kollektive Denkprozesse ermöglicht (vgl. ebd.). Im Sinne Arendts ergeben sich so Möglichkeiten für reflexives Denken der beteiligten Kinder. Dies belegen auch aktuelle Gesprächsanalysen, die eine durch den kollektiven Denkprozess im „joint meaning making“ entstandene Reflexion und Aushandlung eigener Norm- und Wertvorstellungen zeigen (vgl. de Boer 2018b).

3 Fragestellung

In der Analyse des folgenden Fallbeispiels soll die Frage fokussiert werden, wie sich das „joint meaning making“ zwischen den Gesprächsteilnehmenden in der Sequenz des herangezogenen philosophischen Gesprächs vollzieht und auf welche Weise die beteiligten Kinder dort in einen Reflexionsprozess eintreten.

4 Methodik

4.1 Erhebungsmethode und Entstehungskontext des Fallbeispiels

Für das Fallbeispiel wird das Philosophieren mit Kindern als Erhebungsmethode genutzt (vgl. Michalik 2018). Die Sequenz selbst ist Teil eines Gesprächskorpus aus dem Masterseminar *Mit Kindern philosophieren – philosophische Gespräche im Sachunterricht* von Prof.in Dr. Heike de Boer an der Universität Koblenz. Nach einer theoretischen Einführung führen die Studierenden im Tandem philosophische Gespräche im Unterrichtsalltag in Grundschulen (de Boer 2018c), diese werden audiografiert, transkribiert und im Seminar nach festgelegten Kriterien analysiert (ebd.). Das Fallbeispiel des Vortrags entstammt einem Gespräch zum Thema Gerechtigkeit, das zwei Studentinnen mit Drittklässler:innen geführt haben.

4.2 Auswertungsmethode

Der Gesprächsausschnitt wurde für den vorliegenden Beitrag interaktionsanalytisch ausgewertet (vgl. Krummheuer 2010; de Boer 2018b, c). Diese Methode entstammt der ethnomethodologischen Konversationsanalyse, worauf die sequenzanalytische Vorgehensweise beruht (vgl. Krummheuer 2010, 1). Sie wurde jedoch entworfen mit dem Ziel, „thematische Entwicklungen [...] wie sie z. B. für fachdidaktische Forschungen von Interesse sind“, nachzuvollziehen (ebd.) und fokussiert so die „Bedeutungsaushandlung“ (Blumer 1969; Krummheuer & Fetzer 2005, 16; Krummheuer & Naujok 1991, 17 zit. n. Krummheuer 2010, 1).

Die interaktionsanalytische Auswertung des Fallbeispiels folgt den Analyseschritten Krummheuers (ebd., 2). Im Beitrag wird, angelehnt an Krummheuer (vgl. ebd., 3), der letzte Schritt, die „[z]usammenfassende Interpretation“ (ebd., 2), als Ergebnis der Interaktionsanalyse offen gelegt.

5 Fallbeispiel „wir hatten aber (.) auch (.) niemals halt gesagt dass wir junge mädchen machen“²

- 1 S 2: bedeutet das was ihr jetzt gesagt habt
 2 (.) dass gerechtigkeit immer dann ist (.)
 3 wenn alle gleich behandelt werden?
 4 Alle: ja (3)
 5 Fabian: ich will noch was sagen (5) zwei meldungen (.) bitte (2)
 6 S 2: fabian was magst du noch sagen?
 7 Fabian: ich finds auch noch ungerecht (.) schau mal wir machen ja

2 Bezüglich der Transkription der Pausen wird auf die Konvention nach GAT 2 (Selting u. a. 2009) zurückgegriffen: (.) Mikropause, geschätzt bis 0,2 Sek.; (-) kurze geschätzte Pause, ca. 0,2-0,5 Sek.; (--) mittlere geschätzte Pause, ca. 0,5-0,8 Sek. Pause; (---) längere geschätzte Pause, ca. 0,8-1,0 Sek.; (2) gemessene Pause, Angabe Länge in Sek. (ebd.).

- 8 hier immer mädchen junge (.) und schau mal jetzt hat (.) die
 9 tanja (.) die ella drangenomm (.) die ella die tanja (-- und
 10 die tanja die ella und wir machen ja eigentlich (-) die
 11 tanja mila (.) und das fand ich sau ungerecht (.) weil wir
 12 ja eigentlich mädchen JUNGE machen (-- doch machen wir oder
 13 frau knopf? und das fand ich so ungerecht dass ich fast
 14 ausgeflippt bin grad
 15 S 1: die regel kannst ich aber auch nicht sonst hätt ich dazu was
 16 gesagt (4)
 17 S 2: also eben habt ihr gesagt dass gerechtigkeit dann ist (.)
 18 wenn alle immer gleich behandelt werden
 19 Fabian: ja
 20 S 2: aber was wäre denn (.) wenn jetzt wie in unserer geschichte
 21 (.) jemand der (.) noch nicht so gut (.) deutsch kann weil
 22 er erst vor (.) erst seit einem jahr oder so was deutsch
 23 lernt (.) im diktat (.) genau so streng bewertet wird wie
 24 jemand der schon sein GANZES leben lang deutsch lernt? ist
 25 das dann auch gerecht
 26 Alle: mh2mh (4)
 27 Mila: nein weil (.) man (.) weil (-) dann (.) weil wenn er dann
 28 jetzt zum beispiel total viele rechtschreibfehler hätte (---)
 29 und dann (.) zum beispiel ne VIER bekommt (5) und dann
 30 ehm (2) und (.) die andern (2) halt ham bessere weil die
 31 (.) besser noten weil zum beispiel so ne eins minus oder so
 32 (.) weil die (---) weil die halt schon das ganze leben lang
 33 seit seiner seit der geburt ehm (-- deutsch sprechen (.)
 34 dass sie dann halt bessere noten bekomm das wär dann (.)
 35 nicht gerecht
 36 S 2: das wäre dann nicht gerecht wenn beide gleich behandelt
 37 werden würden?
 38 Mila: ja (.) weil (.) der eine ja nich so gut deutsch kann (3) und
 39 ich wollt was zum fabian sagen und zwar wir hattn aber (.)
 40 auch (.) niemals halt gesagt dass wir junge mädchen machen
 41 Fabian: ja aber wir haben immer abgesprochen dass wir junge mädchen
 42 machen (.) auch im normalen unterricht ham wir immer junge
 43 mädchen gemacht
 44 Mila: aber eigentlich ist das ja meine sache wie ich das mache
 45 S 2: aber jetzt hat der fabian ja gesagt dass er das ungerecht
 46 fand und jetzt können wir ja rücksicht darauf nehmen (-)
 47 denn der fabian hat ja auch vorhin gemeint dass
 48 gerechtigkeit ist aufeinander rücksicht zu nehmen (.) und
 49 wenn wir uns gerecht verhalten wollen dann nehm wir jetzt
 50 immer abwechselnd junge und mädchen dran
 51 Mila: ich gebe das wort weiter an (3) jetzt gibts kein junge aber
 52 S 2: wenn sich kein junge meldet kannst du auch ein mädchen drannehmen (...)

6 Zusammenfassende Interpretation

Die Interaktionsanalyse zeigt, dass die Interaktant:innen im „joint meaning making“ (de Boer 2018a) zwei unterschiedliche Themenstränge verfolgen.

Zum einen wird die Frage *Was ist Gerechtigkeit?* im Miteinander von Studentin 2 und den Kindern begrifflich ausdifferenziert. Die Studentin greift die These der Kinder (*Gerechtigkeit ist Gleichbehandlung*) auf (Z. 1), spitzt sie zu und formuliert eine Kurzantwortfrage (Z. 2f.). Sie überführt ihren Impuls selbstkohärent in ein Gedankenexperiment, in dem es möglicherweise gerecht wäre, beide Kinder nicht gleich zu behandeln (Z. 20-25). Mila schließt inhaltlich und sprachlich an und argumentiert mit einem Beispiel, dass eine gleiche Behandlung bei ungleichen Ausgangschancen nicht gerecht sei (Z. 27-35). So kommt es zu einer Erweiterung des Gerechtigkeitsbegriffs: Gerechtigkeit als Gleichbehandlung bei gleichen Ausgangschancen *oder* Ungleichbehandlung bei ungleichen Ausgangschancen.

Zum anderen wird die Anwendung und Gültigkeit der Regel *Jungen und Mädchen geben sich abwechselnd das Wort weiter*, ausgelöst von Fabians Beitrag (Z. 5, 7-14), zum Gesprächsgegenstand. Dabei setzen die Kinder das Thema zwar vordergründig als Metathema (durch die Wendung „zwei meldungen“ (Z. 5), die Explizierung der Redeabsicht (Z. 39) und die Frage nach dem Rederecht (Z. 5)). Inhaltlich schließt der Themenstrang aber an das Thema Gerechtigkeit an, da Fabian den Regelverstoß als ungerecht wertet (Z. 7).

Fabian und Mila nehmen hier konträre Positionen ein. Fabian empfindet die Situation als ungerecht und argumentiert mit dem philosophischen Kern der Regel, der Gleichbehandlung. Er wertet den Verstoß gegen die Gleichbehandlung als Ungerechtigkeit (Z. 11-14). Die emotional aufgeladene Sprache und die subjektivierten Ausdrücke (Z. 11) könnten darauf hindeuten, dass sich Fabian durch den Regelverstoß ungerecht behandelt fühlt. Für Mila scheint rein die Frage der Gültigkeit der Regel und deren Ausdifferenzierung relevant zu sein (Z. 39f. & 51). Sie begründet den Regelverstoß damit, dass die Gültigkeit für das philosophische Gespräch, das vom *normalen* Unterricht abweicht, nicht expliziert wurde (Z. 40). Womöglich erfolgt die Begründung als Reaktion auf die Nennung des eigenen Namens in Fabians Beitrag (Z. 11).

Fabian grenzt, wie Mila, philosophische Gespräche vom *normalen* Unterricht ab, folgert aus einem Analogieargument aber die Allgemeingültigkeit der Regel (Z. 41ff.). Diese Analogie lehnt Mila ab und betont in einer Gegenposition ihre Freiheit in der Regelanwendung (Z. 43ff.). Für die beiden Studentinnen scheint Gleichbehandlung durch die Regel auch nicht relevant zu sein. Studentin 1 beschäftigt sich mit der Gültigkeit der Regel (Z. 15). Studentin 2 fordert im Anschluss an Fabian (Z. 45) zwar die Regeleinhaltung, begründet dies aber mit seinem Gerechtigkeitsverständnis, nicht mit Gleichbehandlung.

Ziel der Regel ist vermutlich die Vermeidung von Ungerechtigkeit durch eine Gleichverteilung der Redebeiträge. Die Kinder verhandeln aber nicht, inwieweit die Abwechslung von Mädchen und Jungen der gleichberechtigten Teilnahme am Gespräch dient, sondern fokussieren eher die Normativität der Regel (*Wann muss man sich an die Regel halten?*).

Dass Fabian sein Ungerechtigkeitsempfinden nach dem Regelverstoß versprachlicht, ist nach Arendt Ergebnis eines Reflexionsprozesses (vgl. 1998, 41). Er thematisiert nicht nur das Gefühl, sondern formuliert ein Urteil („das fand ich so ungerecht“). Durch das „stumme [...] Zweigespräch [...]“ (1998, 191f.) entsteht so ein „Norm- und Werturteil“ als Ergebnis des „Denkprozesses“ (ebd., 191). Fabian setzt seine Äußerung zwar als Metathema (Z. 4), inhaltlich und sprachlich schließt sein Beitrag aber an das Thema Gerechtigkeit an (Z. 6ff.). Dies deutet daraufhin, dass der individuelle Denkprozess und so die Reflexion erst durch das philosophische Denken über Gerechtigkeit angestoßen wurden.

7 Fazit

Im Gesprächsausschnitt positionieren sich Mila und Fabian in der Aushandlung der Melderegul unterschiedlich. Während für Fabian der moralethische Kern relevant zu sein scheint, ist für Mila lediglich die Frage der Auslegung und Gültigkeit der Regel von Bedeutung. In Fabians Position zeigen sich mit Arendt Ansätze von Reflexion (1998). Da sein Urteil inhaltlich und sprachlich an das Thema des philosophischen Gesprächs anschließt, könnte dies darauf hindeuten, dass im Fallbeispiel die Reflexion erst durch das „joint meaning making“ im Kontext des Philosophierens ausgelöst wurde. Die Einzelsequenz deutet darauf hin, dass offene philosophische Gespräche Raum für individuelle Reflexionsprozesse (Arendt 1998) der Kinder bieten könnten. Diese Vermutung, die sich aus der qualitativ-rekonstruktiven Analyse des Fallbeispiels ergibt, könnte durch die Auswertung weiterer Sequenzen präzisiert werden. So soll untersucht werden, an welchen Stellen im Korpus sich Reflexion zeigt und ob es weitere Sequenzen gibt, in denen Reflexion (Arendt 1998), wie im Fallbeispiel, Bezüge zur Metaebene des Gesprächs herstellt.

Literatur

- Arendt, H. (1998): Das Denken. In: M. McCarthy, H. Arendt & H. Vetter (Hrsg.): Hannah Arendt. Vom Leben des Geistes. Das Denken. Das Wollen. München: Piper Verlag, 11-240.
- de Boer, H. (2018a): Joint meaning making im Forschungsdiskurs zu philosophischen Gesprächen mit Kindern. In: H. de Boer & K. Michalik (Hrsg.): Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 33-45.
- de Boer, H. (2018b): „Wo soll denn Platz für ein Gehirn sein in ner Pflanze“ – „joint meaning making“ in philosophischen Gesprächen. In: M. Kim & E. Marsal (Hrsg.): Philosophieren mit Kindern als Methode der Kindheitsforschung: ein wissenschaftlicher Diskurs. Berlin: LIT Verlag, 203-221.
- de Boer, H. (2018c): Kinder philosophieren über Freundschaft. Diskurspraktiken lernen, Normen aushandeln und ko-konstruieren. In: H. de Boer & K. Michalik (Hrsg.): Philosophieren mit Kindern. Forschungszugänge und -perspektiven. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 107-121.
- Finlay, M. (2015): Establishing the Ground Rules for talk. Influencing attitudinal change towards talk as a tool for learning. In: THE STEP Journal 2 (3), 5-17.
- Krummheuer, G. (2010): Die Interaktionsanalyse. Kassel: Fallarchiv. Online unter: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/krummheuer_inhaltsanalyse.pdf (Abrufdatum: 04.01.2022).
- Kumpulainen, K. & Lipponen, L. (2010): Productive interaction as agentic participation in dialogic enquiry. In: K. Littleton & C. Howe (Hrsg.): Educational Dialogues. Understanding and promoting productive interaction. Oxon & New York: Routledge, 48-63.
- Michalik, K. (2015): Philosophieren im Sachunterricht. In: J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 429-433.
- Michalik, K. (2018): Das philosophische Gespräch als Methode zur Rekonstruktion von Vorstellungen und Weltdeutungen von Kindern. Ein Forschungszugang. In: H. de Boer & K. Michalik (Hrsg.): Philosophieren mit Kindern. Forschungszugänge und -perspektiven. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 122-133.
- Selting, M.; Auer, P.; Barth-Weingarten, D. u. a. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, 353-402. Online unter: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (Abrufdatum: 17.05.2022).

5 Reflexion im Kontext von Übergängen

Catalina Hamacher und Simone Seitz

Meritokratie im Kindergarten? Kritische Anfragen an die Zusammenarbeit zwischen Früher Bildung und Früher Förderung

Abstract

Entlang empirischer Befunde wird im Beitrag die Kooperationspraxis zwischen Kindertageseinrichtung (Kita) und Frühförderung im Hinblick auf das Leistungsparadigma und die Zielperspektive des Abbaus von Bildungsungleichheit kritisch in den Blick genommen. Hierfür werden Auszüge einzelner Gruppendiskussionen unter dem Blickwinkel der Assoziierung von Kindern mit ‚Bildungsrisiken‘ diskutiert und die Folgen der so positionierten Kinder über das entworfene Prinzip der Schulfähigkeit kritisch reflektiert.

Schlüsselwörter

Frühe Bildung, Dokumentarische Methode, Meritokratie, Kooperation

1 Ausgangspunkt

Zwei internationale Diskurslinien prägen die aktuellen Fachdebatten um die Frühe Bildung, dies sind zum einen die Forderung nach wirksamer Steigerung „schulrelevanter“ Kompetenzen von jungen Kindern in Kitas (Hasselhorn & Kuger 2014) sowie zum anderen die Erwartung, einen Beitrag zur Abmilderung sozialer Ungleichheit zu leisten (vgl. Siraj-Batchford u. a. 2002). Im Zuge dessen wurden in den letzten Jahren vermehrt Diagnostikinstrumente (wie verbindliche Sprachtests) sowie Förderprogramme entwickelt und implementiert, die an der vorwegnehmenden Absicherung des antizipierten schulischen Bildungserfolges von Kindern ausgerichtet sind und die systematische Steigerung von vor allem sprachlichen und mathematischen Kompetenzen anzielen (vgl. zusammenfassend u. a. Hasselhorn & Kuger 2014; Schmidt & Smidt 2014). Zugleich ist die Zahl der jungen Kinder mit diagnostizierten ‚Entwicklungsauffälligkeiten‘ in den letzten Jahren gestiegen und aktuell die häufigste Begründung für die Inanspruchnahme von Frühförderung (vgl. BMFSFJ 2021). In die vorangehenden Beobachtungs-, Dokumentations- und Diagnostikprozesse sind dabei sowohl pädagogische Fachkräfte aus der Kita als auch Frühförderkräfte involviert. Verstärkt

durch frühere Einstiege von Kindern in die Tagesbetreuung und die zunehmende Realisierung von Frühförderung in Kitas stehen die beiden Berufsgruppen dabei vor der konkreten Anforderung einer inklusionsförderlichen Kooperation (Scholz-Thiel 2010; Kratz & Klein 2019). Zwischen den Akteuren bilden sich dabei neue Schnittstellen, denn es gilt, die Partizipation der Kinder zu stärken und zugleich – wie beschrieben – entwicklungsförderlich und präventiv zu wirken, um ungleichen Bildungschancen frühzeitig entgegenzuwirken (vgl. Tervooren 2010, 254). Ausgehend von diesen Entwicklungen zeigen wir im Folgenden empiriegeleitet auf, wie sich ungleichheitsbezogene Kategorisierungen in der Zusammenarbeit zwischen dem Elementarbereich und dem Frühfördersystem, anders als allgemein hin postuliert, eher verschärfen als abmildern. Hierfür greifen wir die Frage auf, inwiefern sich in der Kooperation (ungewollt) meritokratische Systemlogiken in die Orientierungsgehalte der Akteure einspeisen.

2 Kooperation und Bildungsgerechtigkeit im Diskurs der Frühen Bildung

Im Zusammenhang mit der Implementierung und Rezeption internationaler Leistungsvergleichsstudien lässt sich im Bildungssektor eine zunehmende Orientierung an der Steigerung von Leistung im Sinne des Outputs beobachten (vgl. OECD 2016). In diesem Zusammenhang gewann vor allem die frühe Kindheit an Aufmerksamkeit. Getragen von dem unhinterfragten Konsens des „Je früher, desto besser“ scheint sich dabei die Annahme der frühen Kindheit als Prägungsphase für Bildungsverläufe hartnäckig zu halten, verbunden mit der Vorstellung der Frühen Bildung, Betreuung und Erziehung als Allheilmittel im Sinne des *doing early education* (vgl. Diehm 2018, 14). Dies hat erkennbare Auswirkungen auf das Feld der Tagesbetreuung, aber auch der Frühförderung, was sich beispielhaft in der programmatischen Formel „Frühförderung wirkt – von Anfang an“ ausdrückt (Gebhard u. a. 2019).

Auch in einem 2019 abgeschlossenen Forschungsprojekt zur Kooperationspraxis zwischen Kita und Frühförderung in NRW (vgl. Seitz & Hamacher 2019) wurde dies deutlich. Während Kooperation im Diskurs um inklusionsbezogene Qualitätsentwicklungen gemeinhin als zentraler Gelingensfaktor gilt (vgl. Kron & Papke 2006; Seitz u. a. 2022), dominierte im untersuchten Projekt nicht die kooperative Ausrichtung an Partizipation, sondern das Präventionsparadigma im Sinne der wirkungsvollen Kompensation askriptiv hergestellter Benachteiligungen in Bezug auf Normalitätserwartungen (vgl. Seitz & Hamacher 2021). In der Kooperation gelang es nur selten, differente Perspektiven ertragreich zusammenzuführen, weshalb die unterschiedlichen Perspektiven nicht unbedingt zum Qualitätshebel inklusiver Bildung werden müssen. Dies wird im Folgenden anhand

empirischer Auszüge einer abgeschlossenen Dissertationsstudie (vgl. Hamacher 2020) genauer ausgeführt.

3 Empirische Rekonstruktionen zur Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Frühförderung

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung (Seitz & Hamacher 2019) zu einem Projekt der Kooperation von Kita und Frühförderung (Stiftung Wohlfahrtspflege NRW), auf deren Befunde wir hier rekurrieren, wurden Gruppendiskussionen (N = 8) mit Fachkräften aus der Frühförderung und der Kita durchgeführt und hierüber die Orientierungsgehalte der Akteure in der Kooperationspraxis rekonstruiert. Ausgewertet wurden die Daten mit der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2017), von wo aus mittels komparativer Analyse eine Typologie entwickelt wurde (Hamacher 2020, 196).

Mit Blick auf die Frage, welche gemeinsamen Orientierungen die Zusammenarbeit durchdrangen, zeigte sich über alle Gruppendiskussionen hinweg die Bemühung der Herstellung ‚optimaler Bedingungen‘ für eine ‚altersgemäße‘ Kindesentwicklung als dominant. Dies führt eine pädagogische Fachkraft in einer Gruppendiskussion folgendermaßen aus:

„Schade, da ist einfach in der pädagogischen Arbeit was versäumt worden und deshalb hat das Kind heute ein Entwicklungsproblem.“ (Gruppendiskussion [b], P1, Z. 8-10)

In diesem Abschnitt zeichnet sich die Sorge um eine gefährdete Entwicklung ab. Kinder werden von der Frühförderkraft tendenziell als ‚Objekte der Besorgnis‘ adressiert, weshalb es in dieser Perspektive ‚Entwicklungsprobleme‘ von Kindern über die pädagogische Arbeit primärpräventiv zu verhindern gilt. Implizit liegt hier offenbar die Auffassung zugrunde, dass dem Handeln der Fachkraft in der Kita ein erheblicher Einfluss bezogen auf die Entwicklung der Kinder zukommt, zugleich wird in diesem Gespräch der Frühförderkraft ein Zugang zu intervenierenden Tätigkeiten eröffnet.

Dem Feld der Frühen Bildung wird dabei von den Professionellen eine besondere Bedeutung zugeschrieben, vor allem wenn zukunftsbezogene ‚Problemverläufe‘ in der Schule zu erwarten sind. So wird in einem anderen Gruppengespräch Folgendes zum Ausdruck gebracht:

„Für mich besteht [da] auch tatsächlich [...] ne Lücke. Nämlich dieser Zwischenraum, zwischen dem wir sagen „Hey da ist doch was“ und bis sich [...] Eltern tatsächlich [...] an Frühförderung [...] begeben können. Also wir bekommen häufig die Antwort [...] ‚Da warten wir mal bis zum letzten halben Jahr vor der Schule‘ [...] Da geht so viel Zeit verloren.“ (Gruppendiskussion [b], P1, 76-86)

Die Fachkraft hebt in dem Gespräch einen aus ihrer Sicht relevanten Zwischenraum hervor, in dem (noch) keine Statusdifferenzierung (von *normal* entwickelt zu *entwicklungsauffällig*) der Kinder vorgenommen wurde, wodurch Frühfördermaßnahmen vorerst verhindert werden. In dieser Perspektive drückt sich ein Förderoptimismus aus, der über die Vorstellung der vorwegnehmenden Bearbeitung schulbezogener Probleme in Form frühestmöglicher Förderung explizit wird. Die statusdifferenzierende Funktion, mit der über diagnostische Verfahren „soziale Ausschließungen“ organisiert werden, wird hierbei nicht problematisiert (vgl. Bollig 2013, 33). In den Fokus der Gruppendiskussion rückt hingegen die Orientierung an einer schulisch imaginierten normierenden Kompetenzerwartung, die es im Elementarbereich im Hinblick auf zukünftige Bildungschancen in der Kooperation zu bearbeiten gilt, wobei die Kita tendenziell als vorschulischer Bildungsort funktionalisiert wird (vgl. Hamacher & Seitz 2021, 129).

Folgen wir diesen Analysen, so scheint sich hier tendenziell die Vorstellung durchzusetzen, im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich gälte es im Sinne der Verteilungsgerechtigkeit die individuellen Kompetenzen der Kinder normbezogen anzugleichen, damit allen beim Start in das Schulsystem gleiche Chancen auf späterhin erfolgsversprechende Positionierungen nach errungenen Leistungen offenstehen (vgl. Stojanov 2011). Dabei scheint sich die strukturfunktionalistische Vorstellung einer ‚leistungsgerechten‘ Verteilung von Bildungserfolg innerhalb des Schulsystems aufrecht zu halten, zusammen mit dem Glauben von schulischer Leistung als objektiv messbar. Anzunehmen ist, dass sich diese Position auch auf die Auseinandersetzung mit dem Ziel des Abbaus sozialer Ungleichheit im Feld der Frühen Bildung auswirkt.

4 Meritokratische Systemlogiken im Feld Früher Bildung

Frühe Bildungspraxis wird zunehmend gerahmt von der kollektiv getragenen Einschätzung der Herstellung und Aufrechterhaltung zukünftiger (schulischer) Leistungsfähigkeit in der Kita. Obgleich den Kindern hierüber bestmögliche Bildungschancen eröffnet werden sollen, führt diese Vorstellung jedoch im Einzelfall auch dazu, dass ihnen Bildungsmöglichkeiten vorenthalten werden. Dies geschieht jedenfalls, wenn ihnen (vielfach bereits zum Schuleintritt) ein „sonderpädagogischer Förderbedarf“ zugeschrieben wird, womit die Zuordnung zu reduktiven Curricula im Format des „lernzieldifferenten“ Unterrichts oder gar der gänzliche Ausschluss aus der Grundschule einhergeht. Diese Dynamiken erfahren in meritokratischen Systemlogiken ihre Legitimation und werden dabei zugleich marginalisiert (vgl. Seitz 2020).

Die abseits des Normalfeldes unter dem Blickwinkel von „Bildungsrisiken“ positionierten Kinder werden dabei über das Prinzip der Schulfähigkeit entworfen

(Hamacher & Seitz 2021), was in der Kooperation zwischen Kita und Frühförderung am Verdacht zukünftigen ‚Leistungsversagens‘ festgemacht wird. Entsprechend der Sorge, Kinder könnten schulbezogenen Erwartungen nicht entsprechen, werden sie in ihrer individuellen Bildungslaufbahn in ein Verhältnis zur Normalität gesetzt, um Startnachteilen über Maßnahmen früher Förderung entgegenzuwirken.

Hiermit verknüpft ist die Vorstellung, die Verteilung von Positionen im Bildungssystem erfolge nach dem Leistungsprinzip, mit dem späterhin zugleich soziale Disparitäten plausibilisiert werden. Der gleichberechtigte Zugang zu Bildung fungiert dabei als legitimer Mechanismus für die Rechtfertigung der ungleichen Verteilung von an Bildung geknüpften Gütern, die sodann auf individuell erbrachte Leistungen und weniger auf askriptive Merkmale zurückzuführen seien (vgl. Becker & Hadjar 2009, 35 f.) und erzeugen im Feld der Frühen Bildung die Erwartung, das pädagogische Handeln in Kindertageseinrichtungen auf spätere schulische ‚Leistungen‘ hin auszurichten.

Aus einer rekonstruktiven Perspektive betrachtet, scheinen folglich meritokratische Systemlogiken das Handeln der Fachkräfte in den Feldern Frühe Bildung und Frühe Förderung über den ungebrochenen Glauben an die anzustrebende Herstellung gleicher Startchancen beim Übertritt in die Schule zu bestimmen. Den empirischen Befunden ist eine zunehmende Bestrebung dahingehend abzulesen, durch gezielte Eingriffe in die Lebenswirklichkeit der Kinder Bildungsgerechtigkeit herstellen zu wollen. Nicht zuletzt wäre daher eine ergänzende Forschungsperspektive dahingehend hilfreich, das professionelle Selbstverständnis und die Wissensordnungen zur frühpädagogischen Professionalität genauer zu verstehen und – machtanalytisch gesprochen – diskursive Dynamiken um Meritokratie kritisch zu analysieren.

Literatur

- Becker, R. & Hadjar, A. (2009): Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In: R. Becker (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 35-60.
- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bollig, S. (2013): Entwicklungs-kindheit als Beobachtungsprojekt. Ethnographische Studien zu den Praktiken der Entwicklungsbeobachtung in kindermedizinischen Früherkennungsuntersuchungen. Online unter: <https://orbi.uni.lu/handle/10993/21055> (Abrufdatum: 09.03.2022).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2021): Gute-KiTa-Bericht 2020. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Diehm, I. (2018): Frühkindliche Bildung – frühkindliche Förderung: Verheißungen, Verstrickungen und Verpflichtungen. In: C. Thon, M. Menz, M. Mai & L. Abdessadok (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden: Springer VS, 11-22.

- Gebhard, B.; Möller-Dreischer, S.; Seidel, A. & Sohns, A. (Hrsg.) (2019): *Frühförderung wirkt – von Anfang an*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Hamacher, C. (2020): *Vom Kind zum Fall. Eine rekonstruktive Studie zu Fallkonstitutionen in der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Frühförderung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hamacher, C. & Seitz, S. (2021): *Diszipliniert in die Schule? Schulische Ordnungen in der frühen Bildung*. In: N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.): *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS, 125-132.
- Hasselhorn, M. & Kuger, S. (2014): *Wirksamkeit schulrelevanter Förderung in Kindertagesstätten*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (17), 299-314.
- Kratz, M. & Klein, E. (2019): *Inklusion gemeinsam weiterentwickeln – Kooperationsmöglichkeiten von Kindertagesbetreuungen und Frühförderstellen mit besonderem Fokus auf das Angebot der Heilpädagogischen Fachberatung*. In: B. Gebhard, S. Möller-Dreischer, A. Seidel & A. Sohns (Hrsg.): *Frühförderung wirkt – von Anfang an*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 168-175.
- Kron, M. & Papke, B. (2006): *Frühe Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit Behinderung. Eine Untersuchung integrativer und heilpädagogischer Betreuungsformen in Kindergärten und Kindertagesstätten*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (Hrsg.) (2016): *Bildung auf einen Blick 2016*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. Online unter: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264264212-de.pdf?expires=1651563405&id=id&accname=guest&checksum=7A99B2810D0355FF872060E7E950048B> (Abrufdatum: 24.03.2022).
- Schmidt, T. & Smidt, W. (2014): *Kompensatorische Förderung benachteiligter Kinder. Entwicklungslinien, Forschungsbefunde und heutige Bedeutung für die Frühpädagogik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 60 (1), 132-149.
- Scholz-Thiel, U. (2010): *Pädagogische Frühförderung mit Kindern in Tageseinrichtungen*. In: C. Leyendecker (Hrsg.): *Gefährdete Kindheit. Risiken früh erkennen, Ressourcen früh fördern*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 384-390.
- Seitz, S. (2020): *Dimensionen inklusiver Didaktik – Personalität, Sozialität und Komplexität*. In: *Zeitschrift für Inklusion* (2). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/570> (Abrufdatum: 20.01.2022).
- Seitz, S. & Hamacher, C. (2019): *Verschieden sehen – eine Sprache sprechen. Befunde und Empfehlungen zur inklusionsförderlichen Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Frühförderung*. Abschlussbericht.
- Seitz, S. & Hamacher, C. (2021): *Schattenseiten der Optimierung – Befunde und Analysen zur Fallkonstitution in der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Frühförderung*. In: *Frühe Bildung. Interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis* 10 (3), 119-125.
- Seitz, S., Ali Tani, C. & Joyce-Finnern, N.-K. (2022): *Inklusion in Kitas. Grundlagen und Schlüsselthemen*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Siraj-Blatchford, I.; Sylva, K.; Murtok, S.; Gilden, R. & Bell, D. (2002): *Researching effective pedagogy in the early years. Research report 356*. Nottingham: Department of Education and Skills.
- Stojanov, K. (2011): *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tervooren, A. (2010): *Expertendiskurse zur Schulfähigkeit im Wandel. Zur Ausbreitung von Diagnostik*. In: D. Bühler-Niederberger, J. Mierendorff & A. Lange (Hrsg.): *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 253-271.

Ulrike E. Nett und Sonja Ertl

Stresserleben in Jahrgangsstufe 4 unter dem Einfluss des ersten coronabedingten Lockdowns

Abstract

Der Übertritt von der Grundschule in die weiterführende Schule als normatives Lebensereignis kann für die Schüler:innen mit Stress verbunden sein. Im Schuljahr 2019/2020 wurde dieses Ereignis zudem vom coronabedingten Lockdown bestimmt. Der Beitrag geht der Frage nach, wie sich das Stresserleben von Schüler:innen der vierten Klasse unter dem Einfluss des ersten coronabedingten Lockdowns entwickelt. Es zeigt sich, dass die Kinder im Mittel insgesamt relativ wenig Stress erleben und dies während des Distanzlernens noch einmal signifikant absinkt. Die Befunde werden diskutiert und weitere Forschungsdesiderata aufgezeigt.

Schlüsselwörter

Stresserleben, Übertritt, Distanzlernen, Emotionales Erleben

1 Theoretischer Hintergrund

Nach dem vierten Schuljahr findet in den meisten Bundesländern der Übertritt in eine weiterführende Schule statt. Der Übertritt von der Grundschule in die weiterführende Schule stellt aufgrund seines festgelegten Zeitpunktes und der Gültigkeit für alle Kinder ein normatives Ereignis (vgl. Kurtz u. a. 2010) und damit einen normativen Stressor dar (vgl. Beyer & Lohaus 2007, 12). Neben dem eigentlichen Übertritt sind in Bundesländern mit Übertrittszeugnis (z. B. Bayern, in dem die vorliegende Studie durchgeführt wurde) weitere möglicherweise stress- und emotionsgeladene Zeitpunkte im Laufe des vierten Schuljahres vorhanden. So erhalten die Lernenden im Januar des Übertrittsjahres eine sogenannte Zwischeninformation, die den aktuellen Stand bezogen auf den Schnitt in den übertrittsrelevanten Fächern Deutsch, Mathematik sowie Heimat- und Sachunterricht widerspiegelt, und im Mai schließlich das Übertrittszeugnis als *Berechtigung* für bestimmte Schularten. Im Schuljahr 2019/2020 kamen der durch die Covid-19-Pandemie bedingte Lockdown und das damit verbundene Distanzlernen als besondere Ereignisse hinzu.

1.1 Stresserleben in Jahrgangsstufe 4

Bezüglich des Erlebens des Übertritts liegen bereits einige Befunde vor. So nimmt nach Kurtz und Kolleg:innen (2010) beispielsweise die überwiegende Zahl der Schüler:innen den Übertritt eher als Herausforderung statt als Bedrohung wahr, allerdings in Abhängigkeit von der erhaltenen Übertrittsempfehlung, dem Geschlecht, dem sozioökonomischen Status der Eltern, dem Migrationshintergrund etc. (vgl. ebd.). Befunde zum Stresserleben im Übertritt zeigen, dass sich das Ausmaß in der „Grundschulzeit mit der Bewertung des Schulwechsels hinsichtlich sozialer und leistungsbezogener Aspekte in Verbindung bringen lässt“ (Vierhaus & Lohaus 2007, 296).

In einer Untersuchung von Reinders, Ehmman, Post und Niemack (2014) zeigte sich eine höhere Stressbelastung bei Kindern mit Übertrittszeugnis und einer damit verbundenen verbindlichen Übertrittsempfehlung. Die höchsten Stresswerte wiesen dabei Kinder an der Notenschwelle zwischen Mittel- und Realschulempfehlung auf, mit einem dramatischen Anstieg von der dritten zur vierten Klasse (vgl. ebd., 4). In einer weiteren Untersuchung zeigte die Schüler:innengruppe, bei denen ein Übertritt an ein Gymnasium oder eine Realschule möglich, aber nicht gesichert ist, deutlich höhere Leistungswerte als sehr gute Schüler:innen (vgl. Hartinger u. a. 2004, 186).

1.2 Auswirkungen des ersten coronabedingten Lockdowns

Befunde zum Stresserleben im Übertrittsjahr unter dem Einfluss des ersten Covid-19-bedingten Lockdowns liegen bislang nicht vor. In der Studie von Wößmann und Kolleg:innen (2021, 45) gaben 25 % der befragten Eltern an, dass emotionale Probleme ihrer Kinder zugenommen haben. Dieser Befund wird von der Copsy-Studie, in der ebenfalls eine Zunahme der Belastung im emotionalen Erleben belegt wird, unterstützt (vgl. Ravens-Sieberer u. a. 2021).

Entsprechend dieser Befunde könnte eine Zunahme der Unsicherheit und somit ein erhöhtes Erleben von schulischem Stress angenommen werden. Allerdings sind auch positive Auswirkungen des Distanzlernens auf das Stresserleben der Schüler:innen möglich. Während des Distanzunterrichts konnten keine schriftlichen Leistungserhebungen stattfinden. Zudem wurde bereits frühzeitig kommuniziert, dass der Distanzunterricht keinen negativen Einfluss auf den Übertritt der Schüler:innen haben soll. Entsprechend ist der Verlauf des schulischen Stresserlebens während des Distanzunterrichts bisher unklar. Die vorliegende Studie leistet einen Beitrag zur Bearbeitung dieses Desiderats.

2 Fragestellungen

Aus den vorausgegangenen theoretischen Überlegungen lassen sich die folgenden Fragestellungen in Bezug auf das Stresserleben von Schüler:innen ableiten:

- a) Wie entwickelt sich das Stresserleben von Schüler:innen in Bezug auf den Übertritt und die Leistungserhebungen (Proben) vom Ende der dritten Jahrgangsstufe im Verlauf bis zum Ende der vierten Jahrgangsstufe unter dem Einfluss konkreter Ereignisse im Schuljahr, wie den Ferien, der Zwischeninformation und des coronabedingten Lockdowns im Schuljahr 2019/2020?
- b) Welchen Einfluss haben Schulleistung, Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund auf das Stresserleben von Schüler:innen?

3 Methode

Im Rahmen der vorliegenden längsschnittlichen Fragebogenstudie wurden 225 Schüler:innen (116 weiblich; $M_{\text{Alter}} = 9,53$; $SD_{\text{Alter}} = 0,50$) aus insgesamt 22 Grundschulklassen in Bayern jeweils zum Ende der dritten Jahrgangsstufe (Juli 2019), zum Beginn der vierten Jahrgangsstufe (Oktober 2019), kurz vor der Zwischeninformation (Januar 2020) sowie kurz nach der Zwischeninformation (ebenfalls Januar 2020) befragt. Aufgrund des coronabedingten Lockdowns im Frühjahr 2020 konnte erst im Juni 2020 eine abschließende Befragung durchgeführt werden. Während sich die ersten vier Befragungen auf das aktuelle Erleben der Schüler:innen bezogen, erfasste die Befragung zum fünften Messzeitpunkt das Erleben rückblickend auf die Zeit während des Distanzunterrichts.

Das Stresserleben der Schüler:innen wurde nach der Einführung „Wie viel Stress empfindest du, ...“ über fünf Items (z. B. „...wenn du an das Übertrittszeugnis denkst?“ oder „...wenn du an die Schule denkst?“) auf einer vierstufigen Likert-Skala von 0 (gar kein Stress) bis 3 (sehr viel Stress) erfasst. Die Skala zum Stresserleben wies zu allen fünf Messzeitpunkten eine gute Reliabilität (0,80/0,85/0,80/0,88/0,81) auf. Die Eltern von 93 Schüler:innen gaben ihr Einverständnis zur Notenweitergabe durch die Lehrkraft. So wurde der Notenmittelwert in der Zwischeninformation der Fächer Deutsch, Mathematik sowie Heimat- und Sachunterricht erfasst ($M = 2,57$, $SD = 1,02$). Die Eltern von 94 Schüler:innen machten Angaben zum Migrationshintergrund. Von 25,5 % ($n = 24$) dieser Kinder ist mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren.¹

1 Das Bayerische Landesamt für Statistik prognostizierte im Jahr 2016 für das Jahr 2024 einen Anteil zwischen 24,5 % und 25,4 % für die Bevölkerung mit Migrationshintergrund (vgl. https://www.statistik.bayern.de/statistik/gebiet_bevoelkerung/demographischer_wandel/migration/index.html).

4 Ergebnisse

4.1 Stresserleben in Jahrgangsstufe 4 unter dem Einfluss des ersten coronabedingten Lockdowns

Um den Verlauf des Stresserlebens vom Ende der Jahrgangsstufe 3 bis zum Ende der Jahrgangsstufe 4 im Schuljahr 2019/2020 abzubilden, wurde ein Latent Neighbour-Change Modell (vgl. Geiser 2011; s. Abb. 1) unter der Annahme einer starken Messinvarianz gerechnet. Dieses Modell ermöglicht auch bei nicht äquidistanten Abständen die Analyse von längsschnittlichen Veränderungen. Dabei werden nicht nur die Veränderungen der latenten Mittelwerte zwischen zwei Messzeitpunkten betrachtet, sondern auch berücksichtigt, ob die latenten Differenzvariablen eine signifikante Varianz aufweisen. Diese geben Hinweise auf mögliche Veränderungen der Individuen, selbst bei gleichbleibendem Mittelwert. Für das Stresserleben der Schüler:innen zeigte das Latent Neighbour-Change Modell über alle fünf Messzeitpunkte hinweg einen guten Fit (Chi Square = 343.100; $df = 247$, $p = 0,00$; RMSEA = 0,04; CFI = 0,95; TLI = 0,94; SRMR = 0,06). Auf einer Skala von 0 (gar kein Stress) bis 3 (sehr viel Stress) geben die Schüler:innen mit einem latenten Mittelwert von $M = 1,25$ zum Ende der dritten Jahrgangsstufe an, tendenziell wenig Stress in Bezug auf den bevorstehenden Übertritt zu erleben. Dieses Stresserleben bleibt zunächst stabil, es steigt weder über die Sommerferien ($M_{Diff1} = 0,01$, $p = 0,70$) noch zwischen dem Beginn der vierten Jahrgangsstufe bis kurz vor der Zwischeninformation ($M_{Diff2} = -0,06$, $p = 0,32$) und nach Erhalt der Zwischeninformation ($M_{Diff3} = -0,00$, $p = 0,92$) signifikant an oder fällt ab. Erst kurz nach der Zeit des coronabedingten Distanzlernens geben die Schüler:innen an, während des Distanzunterrichts im Mittel signifikant weniger Stress erlebt zu haben als zuvor ($M_{Diff4} = -0,23$, $p = 0,00$). Somit sinkt das, bereits im Ausgangswert geringe, Stresserleben erst zum letzten Messzeitpunkt weiter ab. Sowohl der latente Mittelwert zum ersten Messzeitpunkt als auch die latenten Differenzwerte weisen eine signifikant von Null verschiedene Varianz auf ($Var_{MZIP1} = 0,41$, $p = 0,00$; $Var_{Diff1} = 0,33$, $p = 0,00$; $Var_{Diff2} = 0,27$, $p = 0,00$; $Var_{Diff3} = 0,14$, $p = 0,00$; $Var_{Diff4} = 0,25$, $p = 0,00$).

4.2 Der Einfluss von Schulleistung, Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund

Die Schulleistung der Schüler:innen, erfasst über den Notendurchschnitt in den Fächern Mathematik, Deutsch sowie Heimat- und Sachunterricht in der Zwischeninformation in Jahrgangsstufe 4, steht im signifikanten Zusammenhang mit dem Stresserleben der Schüler:innen zu Beginn der Studie in Jahrgangsstufe 3 ($b = 0,26$, $p = 0,001$). Somit erklärt die Schulleistung knapp 15 % der Varianz im Stresserleben gegen Ende der Jahrgangsstufe 3 ($R^2 = 0,15$, $p = 0,078$). Es besteht kein weiterer signifikanter Zusammenhang zwischen Schulleistung und den Veränderungen im Stresserleben der Schüler:innen.

Weder Geschlecht noch Alter oder Migrationshintergrund stehen in einem signifikanten Zusammenhang mit dem Stresserleben der Schüler:innen.

5 Diskussion

Die Ergebnisse der Studie belegen ein, unter Berücksichtigung der Skala von 0 (gar kein Stress) bis 3 (sehr viel Stress), relativ geringes, aber dennoch bedeutsames Stresserleben der Schüler:innen zum Ende der Grundschulzeit. Dieses Stresserleben ist im Verlauf vom Ende der dritten bis hin zum Ende der vierten Jahrgangsstufe im Durchschnitt relativ stabil und wird weder durch den Eintritt in die vierte Jahrgangsstufe noch durch den Erhalt der Zwischeninformation als erstem wichtigen Anhaltspunkt für das Übertrittszeugnis im Durchschnitt verändert.

Erst zum Ende der vierten Jahrgangsstufe, unter dem Einfluss des coronabedingten Distanzunterrichts, zeigt sich ein signifikanter Abfall des Stresserlebens der Schüler:innen. Die Schüler:innen geben an, weniger Stress in Bezug auf Übertritt und Proben zu erleben als zuvor. Dies kann zwei Gründe haben: Zum einen liegt ein möglicher Erklärungsgrund im Zeitpunkt der Studie, unabhängig von der coronabedingten Sondersituation. Es ist möglich, dass sich der Abfall dadurch erklären lässt, dass Übertrittsentscheidungen zum Zeitpunkt der letzten Erhebung bereits überwiegend entschieden wurden. Dies würde einen Hinweis darauf geben, dass doch ein deutlicher Anteil des Stresserlebens der Schüler:innen von Leistungserhebungen und Unsicherheiten während der vierten Jahrgangsstufe determiniert wird. Zum anderen könnte es in der Natur des Distanzunterrichts liegen. Während des Distanzunterrichts waren Leistungserhebungen im Sinne von schriftlichen Proben kaum möglich. Schüler:innen, für die Unterricht negativ konnotiert war, hatten verstärkte Möglichkeiten, Unterrichts- und Leistungssituationen aktiv zu vermeiden.

Während das durchschnittliche Stresserleben der Schüler:innen erst zum Ende der vierten Jahrgangsstufe signifikante Veränderungen im Sinne eines Absinkens zeigt, belegen die signifikant von Null abweichenden Varianzen der latenten Differenzvariablen, dass für individuelle Schüler:innen durchaus Veränderungen im Stresserleben während der vierten Jahrgangsstufe auftreten können. Jedoch können durch die untersuchten Konstrukte (Schulleistung, Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund) nur Unterschiede im Ausgangsniveau des Stresserlebens durch die Schulleistung erklärt werden. Schüler:innen mit kritischeren schulischen Leistungen zeigen ein höheres Stresserleben während des gesamten Schuljahres. Diese Ergebnisse stehen somit zu Teilen in Einklang mit bisherigen Befunden von Kurtz u. a. (2010). Inwieweit weitere mögliche Variablen den individuellen Verlauf des Stresserlebens beeinflussen, wie beispielsweise Kompetenzen in der Emotionsregulation oder individuelle Stressoren, sollte in zukünftigen Studien weiter betrachtet werden.

6 Ausblick

Die Ergebnisse legen nahe, dass das Stresserleben von Schüler:innen zum Ende der vierten Jahrgangsstufe auf individueller Ebene fokussiert betrachtet werden sollte. Die Identifikation möglicher Ressourcen gegen ein erhöhtes Stresserleben und einen negativen Verlauf des Stresserlebens, ebenso wie die Identifikation möglicher Verstärker, scheint ein wichtiger nächster Schritt in der Gestaltung förderlicher Lernumgebungen, insbesondere kurz vor dem Übertritt, ebenso wie für eine zielgerichtete individuelle Beratung der Schüler:innen; gerade auch in der Beratung derjenigen Schüler:innen, die aufgrund der coronabedingten Schulschließungen von schulischen und emotionalen Herausforderungen berichten und nun, in der aktuellen Phase der Pandemie, unterstützt werden sollten.

Literatur

- Beyer, A. & Lohaus, A. (2007): Konzepte zur Stressentstehung und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. In: I. Seiffge-Krenke & A. Lohaus (Hrsg.): *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe Verlag, 11-30.
- Geiser, C. (2011): *Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung* (2., durchges. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hartertinger, A.; Graumann, O. & Grittnet, F. (2004): „Grundschul-Numerus Clausus“ oder Orientierungsstufe? Auswirkungen verschiedener Übertrittsbedingungen auf Motivationsstile und Leistungsängstlichkeit von Grundschulkindern. In: *Empirische Pädagogik* 18 (2), 173-193.
- Kurtz, T.; Watermann, R.; Klingebiel, F., & Szczesny, M. (2010): Das emotionale Erleben des bevorstehenden Grundschulübergangs und die Rolle der elterlichen Unterstützung. In: K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg): *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bildungsforschung. Bd. 34*. Berlin und Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 331-353.
- Ravens-Sieberer, U.; Kaman, A.; Otto, C. u. a. (2021): Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der Copsy-Studie. In: *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz* 64, 1512-1521. Online unter: <https://doi.org/10.1007/s00103-021-03291-3> (Abrufdatum: 12.05.2022).
- Reinders, H.; Ehmann, T.; Post, I. & Niemack, J. (2014): *Stressfaktoren bei Eltern und Schülern am Übergang zur Sekundarstufe. Abschlussbericht über die Elternbefragung in Hessen und Bayern 2014. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung. Bd. 33*. Würzburg: Universität Würzburg. Online unter: <https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/frontdoor/index/index/docId/11187> (Abrufdatum: 11.03.2022).
- Vierhaus, M. & Lohaus, A. (2007): Das Stresserleben während der Grundschulzeit als Prädiktor für die Bewertung des Schulübergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule. In: *Unterrichtswissenschaft* 35 (4), 296-311.
- Wößmann, L.; Freundl, V.; Grewenig, E.; Lergetporer, P.; Werner, K. & Zierow, L. (2021): Bildung erneut im Lockdown: Wie verbrachten Schulkinder die Schulschließungen Anfang 2021? In: *ifo Schnelldienst* 74 (5), 36-52.

Jana Herding und Petra Bükler

Zwischen Konformität und Autonomie: Handlungsempfehlungen von Fünftklässler:innen zur Bewältigung des Grundschulübergangs

Abstract

Der Beitrag referiert Ergebnisse aus der perspektiven- und methodentriangulierten Übergangsstudie *SUrPriSe*. Entlang der Frage, welche Handlungsempfehlungen Fünftklässler:innen (N = 20) zur Bewältigung des Grundschulübergangs an andere Kinder in Übergangssituationen weitergeben, werden ausgewählte Interviewaussagen aus der Teilstudie *Kinder in transitions- und motivationstheoretischer Rahmung* diskutiert. Erste inhaltsanalytisch ausgewertete Ergebnisse zeigen, dass sich disparate Bewältigungsstrategien rekonstruieren lassen und sich das Handeln der Kinder während der Phase des Ankommens in der weiterführenden Schule zwischen dem Streben nach Konformität und Autonomie bewegt.

Schlüsselwörter

Grundschulübergang, Kinderperspektiven, Bewältigungsstrategien

1 Forschungsstand und Problemaufriss

Ein Blick auf den bisherigen Forschungsstand zum kindlichen Erleben des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführende Schule zeigt, dass sich dieser für die meisten als eine spannende, überwiegend positiv wahrgenommene und bewältigbare Entwicklungsaufgabe ihrer Schulzeit darstellt (vgl. Porsch 2018).

Der Übergang wird in der Regel nicht mehr als *Sekundarstufenschock* beschrieben, wie in den 1980er Jahren u. a. von Weißbach (1985) gekennzeichnet. Auch wenn sich der Grundschulübergang durch einen Wechsel des konjunktiven Erfahrungsraums der bisher besuchten Schule auszeichnet, der von Kindern unterschiedliche Anpassungs- und Konstruktionsleistungen erfordert (vgl. Petersen 2016, 249), können letztere mithilfe individueller und sozialer Ressourcen durchaus bewältigt werden (vgl. Niemack 2019).

In aktuellen, entwicklungspsychologisch geprägten Übergangsdiskursen wird der Erfolg von Übergängen an der Passung zwischen dem Kind und der neuen Schule gemessen: Von einer positiven Bewältigung des Übergangs könne dann

gesprachen werden, wenn es dem Kind gelinge, sich erfolgreich in das neue soziale Umfeld zu integrieren und sich an die dort neu gestellten Anforderungen und Erwartungen auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene mithilfe seiner Ressourcen anzupassen (vgl. Griebel & Niesel 2018).

Der Übergang kann einerseits *Chancen* in Form von Entwicklungsimpulsen eröffnen; in diesem Fall hält er Herausforderungen für das Kind bereit, die neue Erfahrungen und Entwicklungsprozesse einleiten und problemorientiert bewältigt werden können. Hier wird von *Übergangsgewinnern* gesprochen (vgl. Beelmann 2006). Andererseits kann der Übergang aber auch *Risiken* bergen: In diesem Fall führen die zu bewältigenden Anforderungen zu Überforderung und werden primär emotionsorientiert aufgefasst.

Als übergreifende Kritik an den bisherigen Ansätzen und Forschungen zum Grundschulübergang formuliert van Ophuysen (2018), dass

„in diesen das Kind kaum als relevanter Akteur im Übergangsprozess gesehen wird, sondern allenfalls auf die mehr oder weniger gut gestalteten Angebote reagiert. Gerade der Begriff der ‚Anpassung‘ im Kontext der Theorie der Kritischen Lebensereignisse weckt die Vorstellung, ein gelingender Übergang impliziere, dass sich das Kind den Bedingungen und Anforderungen der schulischen Umwelt ‚beuge‘.“ (ebd., 118)

Abgeleitet davon, stellen sich folgende Fragen: Wie bewältigen Kinder den Übergang: Reagieren sie eher als passive Akteur:innen auf die neuen situativen Gegebenheiten und/oder setzen sie sich proaktiv mit neuen Anforderungen auseinander und gestalten ihre neue Situation eigenaktiv und konstruktiv mit?

Um hierauf grundlegende Antworten zu erhalten, bedarf es Studien, die die reflektierten Sichtweisen von Kindern erfassen und diese in die Forschung partizipativ einbeziehen (vgl. Seifert & Wiedenhorn 2018).

Ein solches Vorgehen weist eine hohe Passung zur aktuellen Kindheitsforschung und Kindheitspädagogik auf. In diesen Disziplinen vollzog sich national und international ein forschungsmethodologischer Paradigmenwechsel, weg vom Forschen über Kinder hin zum Forschen mit Kindern und durch Kinder (vgl. Heinzl 2012; Mey & Schwentesius 2019). Auch kindheitssoziologische (vgl. Bühler-Niederberger 2019) sowie kinderrechtebasierte Begründungslinien unterstreichen die Bedeutung einer forschenden Annäherung an die Kindperspektive und den Einbezug ihrer Sichtweisen als „Experten in eigener Sache“ (Bükler u. a. 2018, 109). Dabei geht es nicht allein um das differenzierte Verstehen kindlicher Bedürfnisse, Wünsche und Handlungslogiken, sondern zudem um eine daraus folgende Policy, in diesem Fall: um eine kind- und stärkenorientierte Optimierung von Übergängen in Familie und Schule.

2 Design der Kinderstudie

In den letzten Jahren finden sich vermehrt Studien mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen zum Übergang in die weiterführende Schule, darunter Arbeiten zu den ungleichheitsgenerierenden Faktoren dieses hoch selektiven Übergangs (Überblick in Porsch 2018). Ein Forschungsdesiderat bleibt allerdings weiterhin die systematisch vergleichende Erfassung dieses Übergangs aus Sicht aller beteiligten relevanten Akteur:innen. Dies ist jedoch – den oben angeführten Diskurslinien folgend – für eine Verbesserung der Übergangsgestaltung und der damit verbundenen Prozesse der ko-konstruktiven Begleitung wie auch der institutionenübergreifenden Kooperation von hoher Bedeutung.

Aus diesem Grund erfasst und vergleicht die perspektiven- und methoden-triangulierte Übergangsstudie *SUrPriSe* die Sichtweisen von Kindern, Eltern, Grund- und Sekundarstufenlehrkräften sowie Schulleitungen in *Teilstudien* und im Rahmen quantitativer und qualitativer Erhebungen.¹ Das Akronym *SUrPriSe* steht für *Sichtweisen auf den Übergang reflektieren: von der Primarstufe zur Sekundarstufe*. Es sollen zum einen Erkenntnisse im Bereich von Grundlagenforschung gewonnen werden, zum anderen wird im Sinne von Handlungsforschung ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung des Übergangs angestrebt. Die in diesem Beitrag referierten Ergebnisse entstammen der laufenden *Teilstudie Kinder*, konkret aus einer längsschnittlichen Erhebung des subjektiven Erlebens und der berichteten Bewältigungsstrategien von N = 20 Viert- und dann Fünftklässler:innen. Das Sample setzt sich zusammen aus elf Mädchen und neun Jungen aus unterschiedlichen Schulformen in vier nordrhein-westfälischen Städten. Diese wurden in den Jahren 2018 bis 2019 mittels eines methodischen Designs, bestehend aus der Methode des Lauten Denkens sowie qualitativen Leitfadenterviews, befragt (vgl. Bortz & Döring 2006). Nachfolgend wird der Fokus auf den letzten Abschnitt der Interviews mit den Fünftklässler:innen gelegt. Hier wurden die Kinder gebeten, sich in der (ihnen zugeschriebenen) Rolle als *Übergangsexpert:innen* rückblickend reflektierend mit der Frage auseinanderzusetzen, welche Handlungsempfehlungen sie anderen Kindern in Übergangssituationen geben würden. Der ausgewählte Interviewabschnitt wurde mithilfe der qualitativ strukturierten Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2014) in transitionstheoretischer Rahmung (vgl. Griebel & Niesel 2018) ausgewertet.

1 s. <http://kw.uni-paderborn.de/ag-bueker>

3 Ausgewählte Ergebnisse: Handlungsempfehlungen von Fünftklässler:innen

Im Folgenden werden zunächst ausgewählte Kinderaussagen aufgeführt, die das Spektrum des Erlebens und der Bewältigungsstrategien verdeutlichen:

„Auf jeden Fall hab ich, bevor ich auf die weiterführende Schule gekommen bin, mit meinem Bruder alles ausdiskutiert.“ (*Merle*)

„Halt wie gesagt, ich würd ihm raten, das gut zu machen, die Hausaufgaben nicht zu vernachlässigen, immer aufpassen, den Lehrern respektvoll gegenüber sein, den zuhören und halt mit einem Freund auf die Schule zu gehen.“ (*Ron*)

„Die sollte am Anfang probieren nicht so extrem aufzufallen. Weil wenn du auffällst, also einer aus meiner Klasse, ein neuer, ist sehr extrem aufgefallen und jetzt wird der immer geärgert. Also gemobbt.“ (*Linus*)

„Also, dass er entscheiden soll, wohin er will. Also ob er zu seinen Freunden will, oder auch dahin will, wo er neue Freunde finden will. Und dass er halt mutig bleibt, also dass er nicht jetzt, so traurig ist, wenn er die falsche Entscheidung trifft. Weil es ist seine Entscheidung und er darf halt entscheiden, wohin er gehen will.“ (*Tino*)

„Nicht aufgeben. Ich musste es ganz oft machen. Ich musste tausend Mal nach der Schule mit den Lehrern reden, weil die manche Fragen von mir einfach nicht verstanden haben. [...] Auch wenn der Lehrer nachher total genervt ist. Man muss es einfach weiterversuchen.“ (*Merle*)

Die in dem Konstrukt *Handlungsempfehlungen* erkennbaren individuellen Bewältigungsstrategien der Kinder verweisen auf differente individuelle Bedürfnisse und auf verschiedene, für den Grundschulübergang bedeutsam erscheinende Kontextfaktoren. Diese können u. a. unter Einbezug der Selbstbestimmungstheorie nach Ryan und Deci (2000) interpretiert werden. Grundsätzlich fällt auf, dass die befragten Kinder sich den Diskontinuitäten des Übergangs und der erforderlichen Integrationsleistung bewusst sind, ihre individuellen Bewältigungsstrategien zum Teil sehr dezidiert beschreiben und hinsichtlich ihres Erfolgs bewerten. Peers (vgl. Aussagen von *Ron und Tino*) und Geschwister (vgl. Aussage von *Merle*) werden in diesem Zusammenhang als sehr bedeutsam für die Erfüllung des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit und Zugehörigkeit sowohl in der Grundschule als auch in der neuen Schule beschrieben.

Die Fünftklässler:innen heben in ihren Empfehlungen die Relevanz von Motivation und Bereitschaft hervor, sich den neuen Leistungs- und Verhaltensanforderungen entsprechend anzupassen, dem Lernen genügend Aufmerksamkeit zu schenken und sich anzustrengen (vgl. Aussage von *Ron*). *Linus* und *Ron* empfehlen

Konformität, denn um sich in das neue soziale und schulische Umfeld erfolgreich integrieren, sich als kompetent und zugleich als sozial eingebunden fühlen zu können, soll den dort gestellten neuen Anforderungen und Erwartungen an die Schüler:innenrolle in gewisser Weise entsprochen werden – so ihre Begründung. *Linus* spricht sogar von einem Exklusionsrisiko durch Non-Konformität.

Aus den Äußerungen von *Merle* und *Tino* wird hingegen vor allem das Streben nach aktiver Mitwirkung und Autonomie erkennbar. *Tino* stellt die Mitbestimmung bei der Schulwahl als Recht heraus („*er darf halt entscheiden*“), einschließlich des Rechts auf eine Fehlentscheidung. *Merle* betont die aktive diskursive Bearbeitung („*alles ausdiskutiert*“) und die Bedeutung von selbständigen Aushandlungen im neuen Schulalltag (vgl. ausführlicher: Carle & Herding 2022).

Die ausgewählten Handlungsempfehlungen der Kinder zeigen, dass sie selbst aus ihren konjunktiven Erfahrungsräumen heraus die Schüler:innenrolle in unterschiedlicher Weise internalisieren (vgl. Kramer u. a. 2009, 124).

Die erkennbaren disparaten Bewältigungsstrategien eröffnen auf der inter-individuellen Ebene ein Spannungsfeld, wobei sich die Kinder zwischen „offensiven vs. defensiven Schüler -Strategien“ bewegen (vgl. Maschke & Stecher 2010, 145); einige raten zu konformer Anpassung, andere zu autonomem Handeln. Inwieweit sich dieses Spektrum auch auf der intra-individuellen Ebene zeigt, soll durch die weitere Auswertung der Studie ermittelt werden.

Die aktuelle Grundschulpädagogik würde im Rekurs auf den Ansatz kindlicher Agency (vgl. Bükler 2015; Bühler-Niederberger 2019) autonomieorientierte Bewältigungsstrategien bestärken. Doch werden in der Praxis tatsächlich entsprechende Frei- und Wahlräume geschaffen, innerhalb derer Kinder selbstbestimmt und sozial eingebunden agieren und das Neue aktiv mitgestalten können? Die von den befragten Kindern empfundene bzw. empfohlene Notwendigkeit zur Konformität legt eine Ursachenforschung nahe.

In der Diskussion um Anschlussfähigkeit von Grund- und weiterführender Schule gilt es weiterhin zu klären, wie mit dieser ambivalenten habituellen Handlungspraxis (vgl. Petersen 2016) zwischen Autonomie und Konformität umgegangen werden kann, sodass jedes Kind bei den Entwicklungsaufgaben des Übergangs von seinem personalen und schulischen Umfeld konstruktiv unterstützt werden kann.

Literatur

- Beelmann, W. (2006): Normative Übergänge im Kindesalter. Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführenden Schulen. Bd. 13. Hamburg: Verlag Dr. Kovač
- Bortz, J. & Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler (4. Aufl.). Berlin, Heidelberg & New York: Springer Verlag.
- Bühler-Niederberger, D. (2019): Generationale Perspektive und Intersektionalität. Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung als Analyse, Advokation und Marginalisierung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 14 (2), 155-167.
- Bükler, P. (Hrsg.) (2015): Kinderstärken – Kinder stärken. Erziehung und Bildung ressourcenorientiert gestalten. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Bükler, P.; Hüpping, B.; Mayne, F. & Howitt, C. (2018): Kinder partizipativ in Forschung einbeziehen – ein kinderrechtbasiertes Stufenmodell. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 13 (1), 109-114.
- Carle, U. & Herding, J. (2022): Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der Grundschule in die weiterführende Schule. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2018): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern (5. Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Heinzel, F. (2012): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive (2. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Kramer, R.-T.; Helsper, W.; Thiersch, S. & Ziems, C. (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (2. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Maschke, S. & Stecher, L. (2010): In der Schule. Vom Leben, Leiden und Lernen in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mey, G. & Schwentesius, A. (2019): Methoden der qualitativen Kindheitsforschung. In: F. Hartnack (Hrsg.): Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 3-48.
- Niemack, J. (2019): Schutzfaktoren bei Kindern vor dem Übergang in die Sekundarstufe – Ergebnisse aus der STRESSStudie. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 14 (1), 73-94.
- Petersen, D. (2016): Anpassungsleistungen und Konstruktionsprozesse beim Grundschulübergang Bd. 6. Wiesbaden: Springer VS.
- Porsch, R. (2018): Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen. Grundlagen für die Lehrerbildung, Fortbildung und Praxis. Münster & New York: Waxmann Verlag.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000): Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. In: Contemporary Educational Psychology 25 (1), 54-67.
- Seifert, A. & Wiedenhorn, T. (2018): Grundschulpädagogik. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Van Ophuysen, S. (2018): Die Übergangsempfehlung als Aufgabe von Grundschullehrkräften. Theorie und Forschungsstand. In: R. Porsch (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen. Grundlagen für die Lehrerbildung, Fortbildung und Praxis. Münster & New York: Waxmann Verlag, 89-113.
- Weißbach, B. (1985): Ist der Sekundarstufenschock vermeidbar? Neue Forschungsergebnisse zur Auseinandersetzung um die Förderstufe in Hessen. In: DDS – Die deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis 77 (4), 293-303.

Anja Seifert und Christa Kieferle

Der Übergang vom Elementar- zum Primarbereich: Erfahrungen estnischer und deutscher Eltern in der Covid-19-Pandemie

Abstract

Das letzte Kindergartenjahr dient unter anderem der Vorbereitung auf die Grundschule. Die Bildungs- und Orientierungspläne für Kindertageseinrichtungen (im Folgenden Kita) weisen hierbei in Deutschland und Estland auf die Bedeutung einer intensiven Übergangsgestaltung hin. Aufgrund des durch die Covid-19-Pandemie ausgelösten Lockdowns im Schuljahr 2019/20 fanden in vielen europäischen Bildungseinrichtungen keine oder stark reduzierte Aktivitäten zur Übergangsgestaltung statt.

In einer gemeinsamen explorativen Studie in Estland und Deutschland wurden im Juli und August 2020 Eltern, deren Kinder im Herbst eingeschult werden sollten (N = 52), nach ihren Erfahrungen, Befürchtungen und Wünschen in Zusammenhang mit dem Übergang von der Kita in die Grundschule unter Lockdown-Bedingungen befragt.

Schlüsselwörter

Übergang, Elternperspektive, Home(pre)schooling, Covid-19-Pandemie

1 Einleitung

Anlass für den deutsch-estnischen Forschungsverbund war die kollektive Covid-19-Erfahrung und die damit verbundenen Herausforderungen und Modifizierungen der Übergangsgestaltung und -begleitung im letzten Jahr vor der Einschulung. Während in Estland zum Zeitpunkt der Befragung eine große Offenheit vorhanden war, digitale Medien und Robotics bereits in den Kitas einzusetzen (vgl. Tuul 2017), wurde das Thema Digitalisierung und Digitalität im Hinblick auf eine Veränderung der Lernbedingungen im Elementar- und Primarbereich in Deutschland erst allmählich bearbeitet (vgl. Peschel & Irion 2016, 16; Neuß 2021). Dies führte zu Beginn der Studie zu der Annahme, dass es pädagogischen Institutionen in Estland leichter fallen würde, sich auf die Veränderungen und Schließungen während des Lockdowns ab März 2020 einzustellen.

2 Forschungsstand

Bereits während des ersten Lockdowns im Frühjahr 2020 wurden Eltern, Kinder sowie Fach- und Lehrkräfte bezüglich der Auswirkungen der Covid-19-Pandemie (vgl. für Deutschland z. B. Andresen u. a. 2020; van Ackeren u. a. 2020; Eickelmann & Gerick 2020; Fickermann & Edelstein 2020; Langmeyer u. a. 2020; Wacker u. a. 2020) beforscht. Bezogen auf den Übergang vom Elementar- zum Primarbereich liegen erste (inter-)nationale (Fall-)Studien mit kleineren Stichproben vor, die sich auf die Situation im jeweiligen Land oder auf eine bestimmte Region beziehen, z. B. für die Lombardei (vgl. Mantovani u. a. 2021) oder Irland (vgl. O’Keeffe & McNally 2021). Es fehlen indes Studien, die sich im Kontext der pandemiebedingten Kita- und Schulschließungen mit der Sicht von Eltern auseinandersetzen, deren Kinder sich im Übergang von der Kita in die Schule befinden.

3 Theoretischer Hintergrund

Theoretischer Bezugsrahmen für die vorliegende Studie ist die aus der Familienentwicklungspsychologie stammende Transitionstheorie (Griebel & Niesel 2013). Sie bündelt den öko-systemischen Ansatz von Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris 2006), die transaktionale Stresstheorie von Lazarus (1995) sowie den sozialen Konstruktivismus (vgl. Rogoff 1996) zum Verständnis von Übergängen aus mehreren Perspektiven. Das Transitionsmodell bezieht sich auf Veränderungen sowohl für Kinder als auch deren Eltern auf der individuellen, der interaktionalen und kontextuellen Ebene (vgl. Griebel u. a. 2013). Das letzte Kita-Jahr ist eine Zeit, die zum einen der Schulvorbereitung dient und zum anderen auf der biographischen Ebene sowohl für die Kinder als auch für die Gesamtfamilie mit Abschiednehmen und Neuausrichtung verbunden ist. Ein wesentlicher Teil der Übergangsgestaltung besteht demnach in einer gelungenen Bildungspartnerschaft mit der Familie sowohl in der Kita als auch in der Grundschule (vgl. Dunlop & Fabian 2010; Eckerth u. a. 2012; Hiebl & Niesel 2012).

4 Methodik

Im Sommer 2020 wurden leitfadengestützte Interviews mit Eltern, deren Kinder im Herbst 2020 eingeschult werden sollten, in Estland (N = 31) und Deutschland (N = 21; 19 in Hessen, zwei in Bayern) durchgeführt. Es wurde dabei immer nur ein Elternteil befragt. Bis auf einen Vater, waren dies ausschließlich Mütter. In Telefon- bzw. Audiointerviews konnten sie von den Erfahrungen berichten, die sie und ihre Kinder in Bezug auf die Schulvorbereitung und Übergangsgestaltung

während des Lockdowns von März bis April 2020 machten. Die Kinder sowohl in Estland als auch in Deutschland besuchten jeweils verschiedene Kitas.

Die Stichprobenziehung erfolgte über persönliche Kontakte, über Kitas und über soziale Medien. Dadurch war die Stichprobe willkürlich am Bildungsgrad orientiert (hoher Bildungsgrad – Abitur: Eltern in Deutschland 84 %, Eltern in Estland 87 %).

Gefragt wurde nach der Unterstützung, die die Kinder und ihre Eltern von Kita und Schule erhalten hatten, und nach der Form, wie die Schulvorbereitung bzw. Übergangsgestaltung vonstatten gingen. Zudem wurden die Eltern nach ihren Wünschen und Erwartungen an die Bildungseinrichtungen im Falle eines weiteren Lockdowns befragt.

Die Erstellung des transitionstheoretisch begründeten Interviewleitfadens erfolgte hierbei in einem deutsch-estnischen Team. Die Interviews wurden in beiden Ländern im gleichen Zeitraum durchgeführt. Die Auswertung erfolgte anschließend nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Dabei erstellte im ersten Analysedurchgang jedes der beiden drei- bzw. vierköpfigen Teams eine deduktive Kategorienbildung anhand des Leitfadens auf nationaler Ebene (Kontakt mit Kita, Schule, anderen Kindern; Schulvorbereitung zu Hause; erhaltene Unterstützung; Veränderungswünsche (Material, Kommunikation)). In einer zweiten gemeinsamen abstimrenden Analyse, die digital stattfand, ergab sich induktiv eine zusätzliche Kategorie, die als „erfahrene Unterstützung“ bezeichnet wurde. In weiteren digitalen Sitzungen, die der gemeinsamen Analyse dienten, wurde jeweils gemeinsam am ins Englische übersetzten Material der estnischen und deutschen Interviews gearbeitet.

5 Ergebnisse

a) Estland

Die Kinder in estnischen Kitas erhielten von den Fachkräften über soziale Medien, E-Mails oder Bildungsplattformen Aufgaben, die zu Hause (fakultativ) gelöst werden konnten. Die Aufgaben umfassten unterschiedliche Formate wie Videos, Arbeitsblätter, Brainstorming, Online-Lernspiele oder Bastelaktivitäten und unterschiedliche Lerninhalte wie Lieder, Gedichte oder das Lernen der Uhr. Die Aktivitäten waren an den in Estland üblichen wöchentlichen Themen des nationalen Kita-Plans orientiert. Zudem erhielten die Eltern digitale Links, um verschiedene Aufgaben zu üben. Die Wochenpläne wurden von den Fachkräften aufgeschrieben und detailliert erläutert. Obwohl die Eltern insgesamt auf die direkte Frage nach ihrer Zufriedenheit mit der erhaltenen Unterstützung positiv antworteten, empfanden einige Eltern die zugesandten Aufgaben jedoch als anstrengend aufgrund der eigenen Berufstätigkeit und der pandemiebedingt erweiterten Betreuungss-

aufgabe. Hinsichtlich der Frage nach Veränderungswünschen bei einem erneuten Lockdown nannten die Eltern mehrheitlich, dass die Kitas verschiedene Aufgaben/Materialien anbieten sollten, die das Kind mit nach Hause nehmen kann: Videos mit Erklärungen, Demonstrationsmaterial oder Lernlektionen. Des Weiteren waren mehr Online-Morgenkreise und mehr Kommunikation mit den Kindern gewünscht. Einige Eltern hatten sich von den Einrichtungen kurze psychologische Schulungen und Webinare sowohl für Eltern als auch für das Personal gewünscht, beispielsweise zu Themen wie man mit Veränderungen und Stress umgeht oder auch wie man das Kind während der abrupten Veränderungen im Alltag versteht und unterstützt.

b) Deutschland

Obwohl die meisten Eltern, deren Kinder Kitas in Deutschland besuchten, viel Verständnis für die Kita-Fachkräfte äußerten, hatten sie überwiegend das Gefühl, sehr wenig Unterstützung durch die Kitas erhalten zu haben. Als Begründung für ihre Einschätzung nannten sie die von der Kita eher sporadische Versorgung der Kinder mit Materialien, wie zum Beispiel Bastelanleitungen, Bilder zum Ausmalen, Lieder oder Kochrezeptvorschläge. Nicht nur die fehlende oder sporadische Bereitstellung wurde vielfach kritisiert, sondern auch die Qualität des Materials an sich. Nur zwei Kitas schickten regelmäßig Spiel- oder Lernvorschläge per E-Mail. Alle Eltern gaben an, dass sie mit ihren Kindern selbst sehr viele Bildungsaktivitäten unternahmen. Die Eltern, die angaben, dass ihre Kinder von der Schule über ältere Geschwister oder von der Kita empfohlene Lern-Apps ausprobiert hatten, sahen diese Apps nicht als nützlich für ihre Kinder an. Trotz der kritischen Haltung digitalen Medien gegenüber, die in den Interviews geäußert wurde, formulierten die Interviewten bei der Frage nach Änderungswünschen bei einem erneuten Lockdown den Wunsch nach mehr Einsatz digitaler Formate. Deutlich wurde der Wunsch nach kindgerechten, zeit- und altersgemäßen Materialien artikuliert, die mit persönlicher Ansprache den Kindern von der Bildungseinrichtung zur Verfügung gestellt werden. Die meisten Eltern machten sich weniger Sorgen darum, dass ihre Kinder nicht gut auf die Schule vorbereitet sind, sondern vielmehr darum, dass sie aufgrund der pandemischen Situation die sozialen Aspekte der Übergangsgestaltung (z. B. eine Lesenacht in der Kita oder einen Besuch der Schule) nicht miterleben konnten.

6 Diskussion der Befunde

Die befragten Eltern der Kinder aus deutschen Kitas erwarteten in erster Linie soziale Kontakte sowohl für ihre Kinder als auch für sich selbst, während sich die Eltern in Estland eher konkrete Lernaktivitäten für ihre Kinder wünschten, an denen sie sich selbst nicht aktiv beteiligen müssen. Die Unterschiede in der

Betreuungssituation und Ausrichtung der vorschulischen Bildung sind hier zudem interessant, um die Aussagen der Eltern in den beiden Ländern zu kontextualisieren. Das estnische Bildungssystem ist stärker als das deutsche bereits im vorschulischen Bereich auf die Schulvorbereitung hin angelegt. Ebenfalls ist bereits bei der Einschulung, die in der Regel mit sieben Jahren stattfindet, ein stärkerer Wettbewerb der Bildungseinrichtungen vorhanden als im deutschen Bildungssystem (vgl. Döbert u. a. 2017, 197).

Die Ergebnisse dieser explorativen Elternbefragung in Estland und in Deutschland sind zwar nicht repräsentativ, dennoch sind sie sowohl für die qualitative als auch für die quantitative Forschung in diesem Feld interessant. Da die Pandemie der Anlass war, Eltern in beiden Ländern zu ihren Erfahrungen zu befragen, bleibt zum Beispiel als Forschungsfrage offen, ob ähnliche Erwartungen und Erfahrungen auch ohne die Kita-Schließungen ausgedrückt worden wären.

Literatur

- Andresen, S.; Heyer, L.; Lips, A.; Rusack, T.; Schröer, W.; Thomas, S.; Wilmes, J. & Bertelsmann-Stiftung (2020): *Das Leben von jungen Menschen in der Corona-Pandemie. Erfahrungen, Sorgen, Bedarf.* Gütersloh: Bertelsmann Verlag.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006): *The Bioecological Model of Human Development.* In: R. M. Lerner & W. Damon (Hrsg.): *Handbook of Child Psychology. Theoretical Models of Human Development* (6. Aufl.). New York: John Wiley & Sons, Inc., 793-823.
- Döbert, H.; Hörner, W.; von Kopp, B. & Reuter, L. R. (2017): *Die Bildungssysteme Europas. Grundlagen der Schulpädagogik.* Bd. 46 (4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dunlop, A.-W. & Fabian, H. (2010): *Informing Transitions in the Early Years. Research, Policy and Practice.* Glasgow: Mc Graw-Hill.
- Eckerth, M.; Hanke, P. & Hein, A. K. (2012): *Schutzfaktoren zur Unterstützung der Übergangsbewältigung von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule.* In: S. Pohlmann-Rother, S. Lange & U. Franz (Hrsg.): *Kooperation von KiTa und Grundschule. Eine Herausforderung für das pädagogische Personal.* Köln u. a.: Carl Link Verlag, 57-70.
- Eickelmann, B. & Gerick, J. (2020): *Lernen mit digitalen Medien. Zielsetzungen in Zeiten von Corona und unter besonderer Berücksichtigung von sozialen Ungleichheiten.* In: DDS – Die Deutsche Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis.* Beiheft. Bd. 16. Münster: Waxmann Verlag, 153-162.
- Fickermann, D. & Edelstein, B. (2020): „Langsam vermisste ich die Schule...“ Schule während und nach der Corona-Pandemie. In: DDS – Die Deutsche Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis.* Beiheft. Bd. 16. Münster: Waxmann Verlag, 9-33.
- Griebel, W.; Heinisch, R.; Kieferle, C.; Röbe, E. & Seifert, A. (2013): *Übergang in die Grundschule und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum für pädagogische Fach- und Lehrkräfte.* Bd. 160. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2013): *Übergänge verstehen und begleiten: Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern* (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag
- Hiebl, P. & Niesel, R. (2012): *Eltern im Prozess des Übergangs von der Kita in die Schule. Anregungen zur Zusammenarbeit von Eltern, Kita und Schule.* In: S. Pohlmann-Rother, S. Lange & U. Franz (Hrsg.): *Kooperation von KiTa und Grundschule. Eine Herausforderung für das pädagogische Personal.* Köln u. a.: Carl Link Verlag, 251-264.

- Langmeyer, A.; Guglhör-Rudan, A.; Naab, T.; Urlen, M.; Winklhofer, U. & DJI (2020): Kindsein in Zeiten von Corona. Erste Ergebnisse zum veränderten Alltag und zum Wohlbefinden von Kindern. München: Deutsches Jugendinstitut. Online unter: <https://www.dji.de/themen/familie/kindsein-in-zeiten-von-corona-studienergebnisse.html> (Abrufdatum: 29.11.2021).
- Lazarus, R. (1995): Stress und Stressbewältigung – Ein Paradigma. In: S.-H. Filipp (Hrsg.): *Kritische Lebensereignisse* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag, 198-232.
- Mantovani, S.; Bove, C.; Ferri, P. u. a. (2021): Children 'under lockdown': voices, experiences, and resources during and after the COVID-19 emergency. Insights from a survey with children and families in the Lombardy region of Italy. In: *European Early Childhood Education Research Journal* 29 (1), 35-50.
- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Neuß, N. (2021): *Kita digital. Medienbildung – Kommunikation – Management*. Weinheim: Beltz Juventa.
- O'Keeffe, C. & MacNally, S. (2021): 'Uncharted territory': teachers' perspectives on play in early childhood classrooms in Ireland during the pandemic. In: *European Early Childhood Education Research Journal* 29 (1), 79-95.
- Peschel, M. & Irion, T. (2016): *Neue Medien in der Grundschule 2.0. Grundlagen – Konzepte – Perspektiven*. Frankfurt a. M.: Grundschulverband.
- Rogoff, B. (1996): Developmental transitions in children's participation in sociocultural activities. In: A. J. Sameroff & M. M. Haith (Hrsg.): *The five to seven year shift: The age of reason and responsibility*. Chicago: University of Chicago Press, 273-294.
- Tuul, M. (2017): *Lasteaiaõpetajate arusaamad õppekavadest ja laste õppimisest ning hinnang õpetaja pedagoogilisele tegevusele lapsekeskse kasvatus kontekstis*. Doktoritöö. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- van Ackeren, I.; Endberg, M. & Locker-Grütjen, O. (2020): Chancenausgleich in der Corona-Krise. Die soziale Bildungsschere wieder schließen. In: *DDS – Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis* 112 (2). Münster: Waxmann Verlag, 245-248.
- Wacker, A.; Unger, V. & Rey, T. (2020): „Sind doch Corona-Ferien, oder nicht?“ Befunde einer Schüler*innenbefragung zum „Fernunterricht“. In: *DDS – Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*. Beiheft. Bd. 16. Münster: Waxmann Verlag, 79-94.

6 Reflexion im Fachunterricht

Sarah Gaubitz

„... da könnte ich jetzt die ganze Nacht überlegen!“ – Reflektierte Auseinandersetzungen mit Wertekonflikten von Grundschüler:innen

Abstract

Der Beitrag präsentiert ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie zu Wertorientierungen von Grundschüler:innen (vgl. Gaubitz 2018). Als Erhebungsmethode dienten Dilemmainterviews, die Wertekonflikte aus dem Bereich einer nachhaltigen Entwicklung zum Gegenstand hatten. Im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen Reflexionen, die von Grundschüler:innen während und nach der Hierarchisierung von Werten, die in den verwendeten Dilemmata enthalten waren, verbalisiert wurden.

Schlüsselwörter

Wertebildung, Dilemmainterviews, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Sachunterricht

1 Einführung

Die aktuelle Lebenswelt von Grundschulkindern zeichnet sich durch einen Wertpluralismus aus (vgl. Schubarth 2020, 23f.). Um sich in der aktuellen Lebenswelt orientieren zu können, ist die Reflexion über Dilemmata, die mit einem Wertpluralismus einhergehen können, essenziell. Demgemäß stellen solche Reflexionen einen wichtigen Gegenstand des Sachunterrichts dar (vgl. Richter 2009, 90; GDSU 2013, 23).

In der Reflexion darüber, welcher von mehreren Werten innerhalb eines Dilemmas bedeutsamer ist (Hierarchisierung), findet Wertebildung statt. Dabei stehen kognitive Aspekte wie die reflektierte Auseinandersetzung mit (eigenen) Wertorientierungen im Vordergrund. Diese Form der Wertebildung, die auch als formale Wertebildung (vgl. Schubarth 2010, 34) bezeichnet wird, nimmt in den Lehrplänen für den Sachunterricht einen bedeutsamen Stellenwert ein, wobei formale Wertebildung sowohl in den einzelnen Perspektiven als auch in den perspektivenvernetzenden Themenbereichen stattfinden kann (vgl. Gaubitz & Gläser 2013, 143). Innerhalb der perspektivenvernetzenden Themenbereiche

bietet sich der Bereich nachhaltige Entwicklung für formale Wertebildung an, da nachhaltige Entwicklung u. a. durch einen Wertekanon, bestehend aus einer ökologischen, ökonomischen und soziokulturellen Wertedimension, charakterisiert werden kann (vgl. Ott 2007, 31). Diese Wertedimensionen können in einem Spannungsverhältnis stehen und zu Wertekonflikten bzw. Dilemmata führen (vgl. Ohlmeier & Brunold 2015, 99). Eine reflektierte Auseinandersetzung mit solchen Dilemmata wird für den (Sach-)Unterricht der Grundschule empfohlen (vgl. Oser 2001, 77).

2 Fragestellung und Forschungsdesign

Studienergebnisse wie bspw. von Eisenberg u. a. (2015) und Keller (2007) belegen, dass Kinder im Grundschulalter grundsätzlich zu Reflexionen von Werten in der Lage sind. Allerdings wurden in den genannten Untersuchungen Dilemmata verwendet, bei denen sich immer zwei prosoziale moralische Werte gegenüberstanden. Zudem wurden die Proband:innen in diesen Untersuchungen nicht direkt aufgefordert, Werte zu hierarchisieren und zu reflektieren. Welche Reflexionen werden jedoch während und nach der Hierarchisierung verschiedener Wertedimensionen nachhaltiger Entwicklung von Grundschüler:innen verbalisiert?

Für die Beantwortung der Fragestellung wurden Grundschüler:innen im Alter von acht bis elf Jahren interviewt. Als Erhebungsinstrument wurde eine spezifische Form von halbstandardisierten Einzelinterviews, sogenannte Dilemmainterviews ausgewählt, bei der (Inhalts-)Fragen, wie z. B. die Konfliktwahrnehmung, sowie individuelle Begründungen der interviewten Personen im Vordergrund stehen (vgl. Hopf 2007, 352). Ausgewertet wurden die Interviews mit einer spezifischen Form der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2016).

Als exemplarischer Inhalt für die in den Interviews präsentierten Dilemmata wurde das globale Kernproblem Artensterben gewählt. In diesem Bereich sind laut Rockström u. a. (2009) die planetaren Leitplanken bereits überschritten. Das Kernproblem des Artensterbens kann eine Ausformung in Ressourcendilemmata finden, da alle drei Wertedimensionen bei diesem Kernproblem eine ausschlaggebende Rolle spielen (vgl. Spada & Ernst 1992, 84).

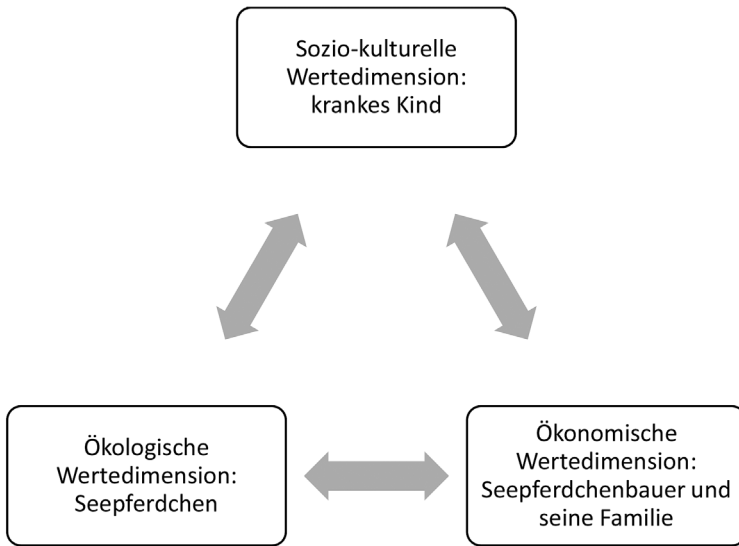


Abb. 1: Gegenüberstehende Wertedimensionen in den präsentierten Dilemmata (eigene Darstellung)

Als Rahmenthematik wurde für die ökologische Wertedimension das vom Aussterben bedrohte Seepferdchen ausgewählt (vgl. Gaubitz 2018, 144). Von den Seepferdchen werden jährlich dreißig Millionen gefangen und getötet, weswegen Seepferdchen in das Washingtoner Artenschutzabkommen aufgenommen wurden (vgl. Rößiger 2003, 78ff.).

Die ökonomische Wertedimension wird durch Seepferdchenfischer:innen und ihre dazugehörigen Familien repräsentiert. Ohne den Fang und Verkauf von Seepferdchen ist ihr Überleben nicht gesichert (vgl. ebd.).

Die soziokulturelle Wertedimension wird durch ein Kind vertreten. Dieses Kind leidet an Rheuma und kann nicht an Unternehmungen mit anderen Kindern teilnehmen. Es muss sich für oder gegen die Verwendung von Seepferdchenpulver als traditionelles chinesisches Heilmittel entscheiden (vgl. Gaubitz 2018, 145).

Diese drei Wertedimensionen sind in einer komplexen, vielschichtigen Problemsituation miteinander vernetzt. Dementsprechend waren mehrere Perspektiven miteinander zu koordinieren und die Dilemmata boten ein großes Potenzial für unterschiedliche Wertorientierungen und Reflexionen. Damit diese Aspekte erhoben werden konnten, wurden die Kinder in den Interviews nicht nur dazu ermutigt, die konfligierenden Werte innerhalb der Dilemmata zu benennen, sondern auch wiederholt Entscheidungen zu treffen. So wurden sie bspw. aufgefordert, den Wertekanon zu hierarchisieren, indem den einzelnen Wertedimensionen

Punkte zugeordnet werden sollten (drei Punkte = besonders wichtig, das Problem zu lösen; zwei Punkte = wichtig, das Problem zu lösen; ein Punkt = nicht so wichtig, das Problem zu lösen). Insbesondere die Hierarchisierungsaufgabe bot in den Interviews Anlass zur Reflexion eigener Werte. Auf die Ergebnisse aus diesem Bereich wird im Folgenden der Blick gerichtet.

3 Einblicke in ausgewählte Ergebnisse

Generell ist festzuhalten, dass die Aufforderung, eine Gewichtung der Probleme und eine damit verbundene Werthierarchisierung vorzunehmen, einen hohen Anforderungscharakter für die interviewten Kinder hatte und von allen bearbeitet wurde. Bei der Hierarchisierung der Wertedimensionen konnten unterschiedliche Vorgehensweisen herausgearbeitet werden, zudem zeigte sich, dass die Reflexionen darüber unterschiedliche ausfielen.

3.1 Vorgehensweisen bei der Hierarchisierung der Wertedimensionen

Konzeptionell können zwei verschiedene Obergruppen erkannt werden:

(1) Die erste Gruppe, die mit *eindeutiger Hierarchisierung* betitelt werden kann, zeichnet aus, dass keine Änderungen in der Hierarchisierung vorgenommen werden, sondern von Anfang an eine festgelegte Reihenfolge bestehen bleibt, die auch nicht mehr bei einer anschließenden Reflexion verändert wird. Der Gruppe *eindeutige Hierarchisierung* gehörten 18 der 24 Kinder an. Julian, Frederik und Luise, die zu dieser Gruppe zählen, erwähnen zu Beginn der Aufgabenstellung, dass ihnen alles wichtig ist und sie gern überall drei Punkte hinlegen würden (vgl. Julian, Z. 174; Frederik, Z. 115; Luise, Z. 156). Auf der Metaebene gelingt es ihnen, die Schwierigkeiten einer Werthierarchisierung zu benennen: „Man würde ja schon gern alles retten, ne? [...] Hätten wir drei mal drei Punkte, würde ich da auch drei Punkte drauflegen.“ (Julian, Z. 166ff.).

(2) Die zweite Gruppe, die durch *wechselnde Hierarchisierungen* charakterisiert werden kann, lässt sich nochmals in Unterkategorien ausdifferenzieren, je nachdem, ob die interviewten Kinder sich am Ende für eine eindeutige Hierarchisierung entscheiden oder nicht. Insgesamt zählen sechs Kinder zu dieser zweiten Gruppe, wobei auffällt, dass es sich ausschließlich um Mädchen handelt (vgl. Gaubitz 2018, 212). Diese Ergebnisse decken sich mit denen von Pozarnik (1995, 56), der in seiner Untersuchung herausfand, dass Mädchen häufiger als Jungen mehrere Seiten eines Themas miteinander verbinden (ebd.).

3.2 Reflexionen während und nach der Hierarchisierung

Sowohl während der Bearbeitung der Aufgabenstellung als auch am Ende des Interviews werden die vorgenommenen Hierarchisierungen von den Schüler:innen reflektiert. Zunächst zu den Reflexionen während der Aufgabenstellung:

(1) Während der Hierarchisierung fällt auf, dass die interviewten Kinder, unabhängig ihrer Zugehörigkeit zu den beiden gerade beschriebenen Kategorien, während der Verteilung der Punkte Sprechpausen einlegen, bevor sie antworten und Gewichtungen vornehmen. Dies wird z. B. bei Gerrit deutlich: „Und das is` jetzt schwierig. Ich glaube, bei den kannst du beides überall hinlegen [...]“ (Z. 206ff.). Nachdem Gerrit die Plättchen verteilt hat, reflektiert er: „Weil (.) ich finde auch, dass, die Seepferdchen leben zu lassen, ist mir super wichtig, aber auch, dass seine Familie, ähm, wieder zur Schule gehen kann und sowas halt. Das ist mir auch super wichtig.“ (ebd.). Diese Sprechpausen können nicht nur auf eine Ernsthaftigkeit sowie ein genaues Abwägen in der Auseinandersetzung mit der Aufforderung, die Punkte zu verteilen, hinweisen, sondern aus ihnen gehen auch verbalisierte Reflexionen hervor. So reflektiert Svea bspw. nach einer längeren Pause: „Also könnte ich jetzt die ganze Nacht überlegen. (lacht) [...] wäre alles wichtig.“ (Svea, Z. 211ff.).

(2) Aber nicht nur während der Hierarchisierungsaufgabe finden Reflexionen statt, sondern auch am Ende des Interviews, nachdem noch weitere Fragen gestellt wurden, kommt die Mehrheit der interviewten Kinder von sich aus noch einmal auf die vorgenommene Hierarchisierung zu sprechen. Dabei wird deutlich, dass es Kinder gibt, denen die Hierarchisierung keine Anstrengungen bereitete. So reflektiert Christin z. B. bzgl. der Hierarchisierungsaufgabe: „[...] ich habe zwar kurz überlegt, aber danach >>äh<< wusste ich gleich, wo alles hinkommt“ (Christin, Z. 168).

Die Mehrheit der interviewten Kinder äußert jedoch am Ende des Interviews, dass es ihnen Schwierigkeiten bereitet, die Wertedimensionen zu hierarchisieren, wobei kein Zusammenhang zur Vorgehensweise (siehe 3.1) zu konstatieren ist. Dabei werden in den Reflexionen zwei Gründe ersichtlich, warum es ihnen schwerfällt, die Werte zu hierarchisieren. Zum einen wird angeführt, dass es keine richtige oder falsche Lösung gibt. So äußert z. B. Henrik: „Naja, weil das ja (.) für (.) für etwas schlecht und für etwas gut ist (mhm) beides. Deswegen fand` ich das schwierig“ (Henrik, Z. 244).

Zum anderen wird von den interviewten Kindern reflektiert, dass sie nicht über genügend Wissen verfügen, um die Hierarchisierung problemlos vorzunehmen: „Wo man nicht so viel drüber weiß, ist es schwieriger“ (Kerstin, Z. 278). Der Aspekt des Nichtwissens im Kontext von nachhaltiger Entwicklung wird auch auf internationaler Ebene thematisiert (vgl. Rockström u. a. 2009).

4 Fazit

Deutlich wurde, dass die interviewten Kinder die in den komplexen Dilemmata enthaltenen Wertedimensionen hierarchisieren und reflektieren konnten. Dabei wurden sowohl unterschiedliche Vorgehensweisen bei der Hierarchisierung als auch unterschiedliche Gewichtungen und Reflexionen sichtbar. Dementsprechend kann gefolgert werden, dass solche komplexen Dilemmata bzw. die Hierarchisierungen der darin enthaltenen Wertedimensionen ein hohes Potenzial für Wertereflexionen bieten und als Anlass für Aushandlungsprozesse dienen können, um im Sachunterricht formale Wertebildung im Kontext von Nachhaltigkeitsbildung umzusetzen und Wertepluralismus sichtbar werden zu lassen.

Literatur

- Eisenberg, N.; Spinrad, T. L. & Knafo-Noam, A. (2015): Prosocial Development. In: M. E. Lamb (Hrsg.): *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc., 610-656.
- Gaubitz, S. (2018): Wertorientierungen von Grundschulkindern im Kontext nachhaltiger Entwicklung. Eine empirische Untersuchung zum moralischen Urteilen über Ressourcendilemmata. Wiesbaden: Springer VS.
- Gaubitz, S. & Gläser, E. (2013): Wertebildung im Sachunterricht – vielperspektivisch und fächerübergreifend. In: E. Naurath, M. Blasberg-Kuhnke, E. Gläser, R. Mokrosch & S. Müller-Using (Hrsg.): *Wie sich Werte bilden. Fächerübergreifende und fachspezifische Werte-Bildung*. Göttingen: V & R unipress, 141-156.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013): *Perspektivrahmen Sachunterricht* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hopf, S. (2007): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt Verlag, 349-359.
- Keller, M. (2007): Moralentwicklung und moralische Sozialisation. In: D. Horster (Hrsg.): *Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 17-49.
- Kuckartz, U. (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Ohlmeier, B. & Brunhold, A. (2015): *Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Evaluationsstudie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Oser, F. (2001): Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung. In: W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.): *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag, 63-89.
- Ott, K. (2007): Eine Theorie „starker“ Nachhaltigkeit. In: G. Altner & G. Michelsen (Hrsg.): *Ethik und Nachhaltigkeit. Grundsatzfragen und Handlungsperspektiven im universitären Agendaprozess*. Frankfurt a. M.: VAS, 30-63.
- Pozarnik, B. M. (1995): Probing into Pupils' Moral Judgement in Environmental Dilemmas: a basis for 'teaching values'. In: *Environmental Education Research* 1 (1), 47-58.
- Richter, D. (2009): *Sachunterricht – Ziele und Inhalte: Ein Lehr- und Studienbuch zur Didaktik* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rockström, J.; Steffen, W.; Noone, K. u. a. (2009): *Planetary Boundaries: Exploring the Safe Operating Space for Humanity*. In: *Ecology and Society* 14 (2). Online unter: <https://www.ecologyandsociety.org/vol14/iss2/art32/> (Abrufdatum: 29.11.2021).

- Rößiger, M. (2003): Bedrohte Seepferdchen. In: Spektrum der Wissenschaft. Bd. 12. Heidelberg: Spektrum Verlag, 78-84.
- Schubarth, W. (2010): Die „Rückkehr der Werte“. Die neue Wertedebatte und die Chancen der Wertebildung. In: W. Schubarth, K. Speck & H. Lynen von Berg (Hrsg.): Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 21-42.
- Schubarth, W. (2020): Machen Werte Schule? Warum (wieder) nach Werten gerufen wird und was Schule das angeht. Sieben Thesen zur Diskussion. In: C. Fischer & P. Platzbecker (Hrsg.): Erziehung – Werte – Haltungen. Schule als Lernort für eine offene Gesellschaft. Münster: Waxmann Verlag, 23-38.
- Spada, H. & Ernst, A. (1992): Ziele und Verhalten in einem ökologisch-sozialen Dilemma. In: K. Pawlik & K. Stapf (Hrsg.): Umwelt und Verhalten. Perspektiven und Ergebnisse ökologischer Forschung. Bern: Huber Verlag, 83-106.

Joana Ernst, René Schroeder und Katrin Velten

Schüler:innenfragen als Reflexionsstelle für fachliches Lernen im Sachunterricht?

Abstract

Reflexion gilt in sachunterrichtsdidaktischen Kontexten als eine Kernkompetenz fachlichen Lernens (GDSU 2013). Dabei kann die Schüler:innenfrage im Sinne Deweys (1910 & 2018) als Umschlagstelle im Denkprozess und Reflexionsstelle fachlichen Lernens verstanden werden. Das Potenzial der Reflexion in der Fragenbearbeitung wird im Beitrag anhand einer Beobachtungsprotokollsequenz exemplarisch analysiert, die im Rahmen des Forschungsprojekts *FriSa (Fragen im inklusionsorientierten Sachunterricht)* entstanden ist. Hierzu werden aus bestehenden Kriterienkatalogen abgeleitete Indikatoren hinzugezogen, die auf Reflexivität in der Fragenbearbeitung hinweisen.

Schlüsselwörter

Schüler:innenfragen, fachliches Lernen, Reflexion

1 Schüler:innenfragen als Reflexionsstelle fachlichen Lernens im Sachunterricht

Ausgangspunkt des Beitrags bildet die Annahme, dass Reflexion bzw. Reflexivität als zentrale Kompetenz für fachlich ergiebige und vertiefte Lernprozesse im Sachunterricht gilt (GDSU 2013; Fischer 2015). Diese Prämisse scheint so selbst-evident zu sein, dass sie in Kompetenzbeschreibungen oft weder eindeutig definiert noch operationalisiert wird (Brendel 2018). Wird Reflexion nicht nur als abstrakte Zieldimension, sondern als analytische Kategorie für sachunterrichtliche Lehr-Lernprozesse verstanden, erscheint eine Präzisierung notwendig. Angelehnt an das Konstrukt *Reflexiven Denkens* nach Dewey (1910 & 2018) verstehen wir hierunter einen sorgfältigen Abwägungsprozess zu erworbenen Überzeugungen oder Wissensinhalten (vgl. auch Jones & Shelton 2011, 127). Fachliche Reflexionsstellen sind demnach unterrichtliche Situationen, in denen Lernende zu diesem Abwägungsprozess bezogen auf eigene Erwartungen, Fragen oder Überzeugungen veranlasst werden, und sich Entwicklungs- bzw. Veränderungspotenziale abzeichnen.

Die begriffliche Auseinandersetzung hängt unmittelbar mit der Erfassung unterschiedlicher Niveauqualitäten reflexiver Prozesse zusammen, die bereits in verschiedenen Stufenmodellen abgebildet wurden (z. B. Larrivee 2008; Abels 2011; Wyss 2013). Diese beziehen sich weitestgehend auf erwachsene Lernende, sodass empirisch abgesicherte Modelle für fachliche Reflexionsprozesse von Grundschüler:innen ein Desiderat sind, obwohl die Annahme zunehmender Reflexionsfähigkeit im Verlauf des Grundschulalters bei einer analogen Grundstruktur reflexiver Prozesse plausibel ist (Köhnlein 2012). Reflexion stellt damit einen Integrationsprozess für (fachliches) Lernen dar (Jenert 2008).

Mit Dewey (1910 & 2018) erfüllt die Schüler:innenfrage die Funktion einer solchen Reflexionsstelle, indem sie Umschlagpunkt von primärer zu sekundärer Erfahrung ist: Aus der Erfahrung resultierende Irritationen werden bewusst problematisiert, zur Frage verdichtet und bilden Anstoß für einen fragend-forschenden Lernprozess, der bestehende Überzeugungen und Vorstellungen erweitert und revidiert. Die Rolle der Lehrkraft besteht darin, diesen Prozess anzuregen (Fischer 2015) sowie Hilfen und Spielräume zu gewähren (Köhnlein 2012). Dies ist verknüpft mit der Tiefenqualität des Unterrichts (Lipowsky 2020), in der Lehrkräfte über kognitiv-aktivierende Fragen, konstruktive Unterstützung sowie Strategien des Scaffoldings (Möller 2016) herausfordern und begleiten.

Für die Einschätzung der Reflexivität in Lernprozessen lassen sich aus bestehenden Kriterienkatalogen (GDSU 2013; Brendel 2018) Indikatoren ableiten, die auf eine reflexive Fragenbearbeitung hindeuten:

1. Verbalisieren von Vermutungen/Vorerfahrungen (in Bezug zur Frage), um diese prüfen zu können
2. Äußerung von Beobachtungen oder Meinungen
3. Suche nach Erklärungen von Sachverhalten
4. Herstellung eines persönlichen Bezugs zum Sachverhalt
5. Verknüpfung von Vorwissen/ Vorerfahrungen mit Sachinhalt bzw. neuen Erfahrungen
6. Diskussion unterschiedlicher/ alternativer Erklärungen, Lösungen, Antworten
7. Suche nach Hilfe bezogen auf den Erkenntnis-/Lernprozess
8. (Vertieftes) Verstehen als Ziel der Fragenbearbeitung
9. Prüfung des Bearbeitungsprozesses anhand eigener Erwartungen an eine befriedigende Antwort
10. Austausch mit anderen, um Erklärungen, Lösungen oder Antworten zu vergleichen und zu diskutieren
11. Rechtfertigung/ Begründung eigener Erklärung, Lösung oder Antwort gegenüber anderen

2 Fragestellung und methodisches Vorgehen

Mit Blick auf die o. g. Indikatoren wurden in der qualitativen Teilstudie des Projekts *FriSa* (vgl. Ernst u. a. 2021) Beobachtungssequenzen u. a. im Hinblick auf potenziell reflexive Fragenbearbeitung untersucht. Im Projekt wurde ein an Schüler:innenfragen orientierter Unterricht zum Thema *Sonne, Mond und Sterne im Weltall* durchgeführt und mit einem Mixed Methods Studiendesign forschend begleitet. Die inhaltliche Ausrichtung und methodische Anlage des Projekts wurde bereits an anderer Stelle ausführlich beschrieben (vgl. Ernst u. a. 2021). In der qualitativen Teilstudie wurden von den Projektmitarbeitenden u. a. durch audiografierte Interaktionen angereicherte Beobachtungsprotokolle angefertigt. Mit Blick auf Reflexionspotenziale in der Fragenbearbeitung wird unter Hinzunahme der obigen Indikatoren eine dieser Protokollsequenzen im Folgenden exemplarisch in Anlehnung an Breidenstein und Rademacher (2017) sequenziell und interaktionsanalytisch betrachtet. Darin steht der Schüler Luis im Mittelpunkt. Er wurde im Sinne maximaler Differenz aufgrund geringer Anzahl und niedrigen Niveaus der von ihm zu Beginn der Unterrichtsreihe formulierten ersten Fragen als eines der Fokuskinder ausgewählt. Die Sequenz stammt aus der sog. Expert:innengruppenarbeitsphase, in der die Schüler:innen in einer vorbereiteten Umgebung an weiterführenden Fragen (z. B. zu Raketen) arbeiten. Die Analyse richtet sich auf die Interaktion zwischen Luis, den beteiligten weiteren Kindern der Expert:innengruppe *Raketen* und Erwachsenen (Beobachter, Schulassistentin und Projektlehrkraft Frau Urban) und ihr Potenzial hinsichtlich der Unterstützung einer reflexiven Fragenbearbeitung.¹ In der Sequenz wird im Unterrichtsgeschehen die Beantwortung einer von Luis' ersten Fragen thematisiert: „Wie fliegen Raketen in den Himmel?“. Im Folgenden stellen wir die Analyse und Interpretation in kondensierter Form dar.

1 Weil er sich mit seinen zwei sog. „ersten Fragen“ auf das Starten und Fliegen von Raketen im Weltall gerichtet hat, ist das Fokuskind Luis interessenorientiert in der Expert:innengruppe *Raketen*.

3 Schüler:innenfragen als Reflexionsstellen: „Wie fliegen Raketen in den Himmel?“

Die vier Kinder der Gruppe „Raketen“ sitzen im Eingangshallenbereich der Grundschule. Sie suchen Informationen in Sachbilderbüchern, um die Fragen zu bearbeiten. Zwischendurch rennt Luis durch den Flur. Die Projektlehrkraft Frau Urban kommt zur Gruppe und hört zunächst zu, bevor sie die Gruppe fragt:

„Was ist denn jetzt eure Frage? Wozu guckt ihr denn jetzt gerade?“. Die Kinder der Gruppe suchen die auf kleinen Karten notierten Fragen. Edda und Daniela lesen eine Frage vor („Wie fliegen Raketen in den Himmel?“). Frau Urban fragt weiter: „Luis, war das nicht auch eine Frage von dir?“. Jonathan antwortet, dass dies seine Frage sei. Luis wirft ein: „Das war auch meine Frage!“. Daraufhin antwortet Frau Urban: Luis hat auch zwei Fragen gehabt, das weiß ich genau“. Luis sucht die Karte mit seiner Frage: „Wo ist meine Frage? WO?“. Frau Urban wiederholt sie und ergänzt: „So, wie kriegen wir jetzt die Antwort raus?“.

In der Anfangsszene der Sequenz zeigt Luis, unterstützt durch Lehrerinfragen, ein wiederholtes Kennzeichnen *seiner* Frage, was als Herstellung der subjektiven Bedeutsamkeit der Frage gedeutet werden kann (Ind. 4, s. o.). Die Interaktion mit der Lehrkraft scheint als kognitive Aktivierung und strukturierendes, problematisierendes Scaffolding im Hinblick auf die Weiterbeschäftigung mit der zentralen Frage zu fungieren, was auch im weiteren Verlauf der Sequenz festgestellt werden kann:

Alle Kinder der Gruppe blicken in das aufgeschlagene Buch. Luis fragt mich: „Ist das auch eine Frage von mir?“ und dann „Ich lese sie einfach mal vor: Wie fliegen die Raketen...“. Luis nimmt die Fragekarte in die Hand. Frau Urban fragt ihn: „Was möchtest du machen?“ und Luis antwortet: „Ich wollt die eigentlich weiterlesen“. Frau Urban antwortet: „Diese Frage lesen. Und dann kannst du ja auch mal gucken, ob du die auch beantworten kannst“. Luis antwortet: „Ja“. Beide lesen die Frage gemeinsam vor. Frau Urban sagt mit betonender Stimmlage: „Ich sag’s nochmal. Die Frage, die erste: Wie fliegen Raketen hoch in den Himmel?“. Daraufhin beantwortet Daniela die Frage: „Also erstmal fliegt die schnell und dann im Weltall bleibt die stehen“. Frau Urban bespricht mit den Kindern der Gruppe: „Woher weißt du das? Stehen hier in den Büchern jetzt diese Informationen?“. Luis sagt: „Hier ich hab’s“ und zeigt auf einen gelben Zettel [eingeklebte Textergänzung in einfacher Sprache]. Dies wird von der Schulassistentin bestätigt: „Ja genau, wir haben das eben zusammen gelesen, und wir haben das nochmal zusammen besprochen.“

Luis scheint die Frage durch das wiederholte Lesen nochmals in seinen Aufmerksamkeitsfokus zu rücken (Ind. 4). Der erneute Lehrkraft-Impuls kann als Orientierung auf die Beantwortung der Frage betrachtet werden. Nachdem Daniela

einen Erklärungsansatz für den Prozess eines Raketenstarts liefert, meldet sich Luis, wieder durch eine Lehrerfrage angeregt, zu Wort. Ihm gelingt es, die zuvor mit der Schullassistentin gelesenen Informationen der Frage zuzuordnen (Ind. 3). Deren Reaktion kann zum einen als Bestärkung der Vermutung gedeutet werden, dass die Beantwortung der Frage für Luis subjektiv bedeutsam ist. Zum anderen könnte sie auf interaktionaler Ebene auch eine (aus Sicht der Schullassistentin notwendige) Bekräftigung der Glaubwürdigkeit und Richtigkeit von Luis' Fundstelle gegenüber der Gruppe darstellen. Zu beiden Lesarten liefert die Interaktion weitere Ansatzpunkte:

Luis spricht mich nach dem Weggang Frau Urbans an und ich fordere ihn auf, das zu seiner Gruppe zu sagen: „Sag' das mal für alle“. Daraufhin sagt er laut: „Einmal kurz zuhören. Von den Teilen wird immer ein Stück abgemacht, dann fliegt die immer weiter“. Daniela wirft ein: „Das stimmt nicht“. Ich sage der Gruppe, dass die Antwort von Luis richtig war, begründe dies mit der Zeichnung und zeige auf die nächste Seite: „Die Antwort von Luis stimmt. Hier auf dem Bild sieht man das.“ Jonathan sagt: „Erst startet sie, dann fliegt sie hoch, dann gehen im Weltraum die Teile ab.“ „Das meinte ich ja auch“, erwidert Luis.

Auch ohne Lehrkraftimpulse scheint Luis an der Fragenbearbeitung interessiert zu sein (Ind. 4). Fachlich präsentiert er eine weitere Teilantwort (Ind. 8). Luis wendet sich hiermit zunächst an den Beobachter, vielleicht weil er sich von diesem eine erhöhte Aufmerksamkeit verspricht, vielleicht weil er damit auch eine Rückversicherung verbindet, bevor er seine Antwortidee mit der Gruppe teilt. Die anschließende Interaktion ähnelt dem zuvor beobachteten Muster und scheint die zweite Lesart zu bestätigen: Der Beobachter validiert Luis' Antwort, ggf. in der Annahme fehlender fachlicher Anerkennung anderer für Luis' Lösungsvorschläge. Ebenso könnte Jonathans Antwort-Wiederholung interpretiert werden, die die fachliche Richtigkeit zu unterstreichen scheint. Luis wiederum verbalisiert mit seinem Einwurf nochmals seine Perspektive, die als eine ko-konstruktive Begründung bzw. Rechtfertigung und Integration der Antwort auf die Frage in seine Wissensstrukturen gelesen werden könnte (Ind. 11).

In der ausgewählten Sequenz zeigen sich mit Blick auf die o. g. Indikatoren bei Luis Ansätze reflexiver Fragenbearbeitung. Jedoch ist auch sichtbar, dass seine Handlungen und Aussagen erst mit Unterstützung durch signifikante Andere von ihm verbalisiert und als fachlicher Beitrag zur Beantwortung der Frage wahrgenommen werden.

4 Fazit und Ausblick

Aufgrund der indikatorengestützten Analyse wird deutlich, dass eine Arbeit entlang von Schüler:innenfragen nicht per se zu einer vertieften fachlichen Reflexion führen muss, sondern die Prozessqualität Bedingungen unterliegt. Die Mikro-perspektive auf Interaktionen zeigt hier exemplarisch, dass persönliche Bedeutsamkeit eine solche Bedingung sein kann. Die individuelle Fragenbearbeitung wird zu einer Reflexionsstelle im fachlichen Lernprozess. Die damit verbundene Verknüpfungsleistung zwischen epistemischem Wunsch nach Wissen und Integration neuer Inhalte im fachlichen Lernen gelingt, wenn ko-konstruktive Aushandlungsprozesse durch Scaffolding bzw. Mikroadaptationen (Möller 2016) auf inhaltlicher und / oder organisatorischer Ebene evoziert werden. Prozessbegleitender Unterstützung seitens der Lehrkraft kommt eine hohe Bedeutsamkeit zu. Daraus kann gefolgert werden, dass eine reflexive Fragenbearbeitung stattfindet, wenn Schüler:innen über Strategien des Strukturierens und kognitiv-aktivierenden Problematisierens (ebd.) in ihrem reflexiven Denken unterstützt werden. Sowohl prozessbegleitende Reflexionen über den Lern- und Verstehensprozess als auch individuelle Lernberatungsgespräche (Bräu 2013) mit adaptivem Feedback zur Unterstützung sind zentral. Erste produktive Interaktionsmuster konnten im skizzierten Projekt dazu identifiziert werden, die Ausgangspunkt für weitere Forschung zu Bedingungen einer unterrichtlichen Fragekultur (Brinkmann 2019) als Basis für die reflexive Bearbeitung individuell bedeutsamer Fragen sein können.

Literatur

- Abels, S. (2011): LehrerInnen als „Reflective Practitioner“. Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bräu, K. (2013): Zwischen Lerninhalten und Prozessunterstützung, zwischen Sache und Person. Eine Analyse von Lernberatungsgesprächen im individualisierenden Unterricht. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (2), 21-37.
- Breidenstein, G. & Rademacher, S. (2017): Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Brendel, N. (2018): Reflexives Denken im Globalen Lernen fördern. Eine qualitative Studie zu Weblogs im Geographieunterricht. In: ZEP 41 (1), 10-16.
- Brinkmann, V. (2019): Fragen stellen an die Welt: Eine Untersuchung zur Kompetenzentwicklung in einem an den Schülerfragen orientierten Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dewey, J. (1910 & 2018): How we think. North Charleston: CreateSpace.
- Ernst, J.; Hummel, R.; Miller, S.; Schroeder, R.; Stets, M. & Velten, K. (2021): Fragen im inklusiv-orientierten Sachunterricht (FriSa) - erste Ergebnisse der qualitativen Teilstudie. In: N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.): Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule. Wiesbaden: Springer VS, 321-327.

- Fischer, H.-J. (2015): Die Sache darstellen und reflektieren. In: J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 466-474.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2013): *Perspektivrahmen Sachunterricht* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Jenert, T. (2008): Ganzheitliche Reflexion auf dem Weg zu Selbstorganisiertem Lernen. In: *Bildungsforschung* 5 (2), 1-18.
- Jones, M. & Shelton, M. (2011): *Developing Your Portfolio - Enhancing Your Learning and Showing Your Stuff: A Guide for Early Childhood Student or Professional*. New York & London: Routledge.
- Köhnlein, W. (2012): *Sachunterricht und Bildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Larrivee, B. (2008): Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. In: *Reflective Practice* 9 (3), 341-360.
- Lipowsky, F. (2020): Unterricht. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie* (3. Aufl.). Berlin: Springer Verlag, 69-118.
- Möller, K. (2016): Bedingungen und Effekte qualitätvollen Unterrichts - ein Beitrag aus fachdidaktischer Perspektive. In: N. McElvany & W. Bos (Hrsg.): *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts*. Münster: Waxmann Verlag, 43-64.
- Wyss, C. (2013): *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann Verlag.

Rebecca Hummel, Susanne Miller und Mona Stets

Mikroanalysen unterrichtlicher Abschlussphasen – Zieldimensionen des Forschenden Lernens im fragenorientierten Unterricht

Abstract

In diesem Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse des Projektes *Fragen im inklusiv-ensorientierten Sachunterricht (FriSa)* zu einem an Schüler:innenfragen orientierten Unterricht vorgestellt. Im Fokus steht die Frage, inwiefern auch Kinder mit ungünstigen Eingangsvoraussetzungen die Ziele eines solchen Unterrichts wie *subjektive Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes, Stärkung der Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung* sowie *Förderung der methodischen Kompetenzen des Forschenden Lernens* erreichen können. Auf Grundlage einer sequenzanalytischen Auswertung videografiertter Unterrichtssequenzen wird dieser Frage exemplarisch anhand eines Fallbeispiels nachgegangen. Der Fokus liegt hierbei auf Reflexionspotenzialen unterrichtlicher Abschlussphasen, auf die im Rahmen der Auswertung eine Mikro-perspektive eingenommen wird.

Schlüsselwörter

Schüler:innenfragen, Forschendes Lernen, inklusiver Sachunterricht, Videoanalyse

1 Theorie und Hinführung

Die vorliegende Untersuchung fand im Rahmen eines konsequent an den Fragen von Kindern konzipierten Sachunterrichts statt (Brinkmann 2019; Ernst u. a. 2021), dieser hat hohe Übereinstimmungen zum Konzept des Forschenden Lernens. Die Frage kann mit Dewey (1993, 201) als „bedeutsame Umschlagstelle“ zwischen einer Irritation durch eine neue Erfahrung, der Erkenntnis der Unvereinbarkeit der Vorerfahrungen mit dem gegenwärtig Erlebten und dem stattfindenden hypothesenprüfenden Forschungsprozess verstanden werden. Entsprechend erfährt die Frage in dem Konzept zum Forschenden Lernen eine zentrale Stellung. Ebenso wie in der Auslegung des Forschenden Lernens bei Kihm u. a. (2018), die mit dem substantivierten Verb *Experimentieren* operieren, geht es in dem Ansatz eines konsequent an den Schüler:innenfragen orientierten Unterrichts (vgl. Brinkmann 2019) gerade nicht um die Arbeit an vorgegebenen

linearen, hypothesenprüfenden Forschungskreisläufen, die häufig nach dem Schema von Versuchsdurchführungen anhand abzuarbeitender Handlungsanweisungen funktionieren. Die Fragenorientierung ist unserer Ansicht nach vielmehr in Übereinstimmungen zu Dewey zu verstehen, der für das Forschende Lernen die suchende Haltung beschreibt, die auch Um- und Irrwege einbezieht. Zusammengefasst werden mit dem Forschenden Lernen idealtypischer Weise die folgenden Ziele verfolgt: 1. Zugewinn auf der Ebene des Gegenstandsverständnisses verbunden mit einem tieferen Verstehen; 2. Methodische Kompetenzen für das selbstständige Lernen; 3. Selbstkompetenzen, durch Erwerb einer Forschenden Grundhaltung mit Förderung der Selbstwirksamkeit durch Autonomie und Selbst- bzw. Mitbestimmung.

Forschendes Lernen wird bei Roth und Weigand (2014, 5) durch drei untereinander vernetzte Phasen beschrieben: Die Lernenden stellen sich erstens Fragen und setzen sich Ziele. Wenn sie selber Fragen formulieren, kann von einer hohen subjektiven Bedeutsamkeit ausgegangen werden, diese auch beantworten zu wollen (vgl. Brinkmann 2019, 66). Die Schüler:innen werden sich zweitens immer wieder kleinere Zwischenziele setzen und auf neue Fragen stoßen, die sich aus den Ergebnissen im Arbeitsprozess ergeben. Das Forschende Lernen verläuft also nicht gradlinig; es folgt nicht aus jedem Experiment *die* Einsicht und *das* Ergebnis. Zum Abschluss des Prozesses steht drittens die Phase des Systematisierens und Sicherns. Das *Präsentieren der Vorgehensweisen und Ergebnisse* sowie das damit einhergehende *Reflektieren* erfordern die Konzentration auf das Wesentliche, sie stellen zentrale Elemente des Forschenden Lernens dar. Im Rahmen unserer Interventionsstudie *FriSa* (vgl. Ernst u. a. 2021; Schroeder u. a. 2021) beleuchten wir an dieser Stelle mit einem mikroanalytischen Blick genau diese unterrichtlichen Abschlussphasen.

In den konzeptionellen Ausführungen zum Reflektieren und Präsentieren konkretisieren sich die o. g. Ziele des Forschenden Lernens: Bezüglich der Erweiterung des Gegenstandsverständnisses (1) zeigt sich beim Reflektieren eine kritische Auseinandersetzung und das Hinterfragen unterschiedlicher Perspektiven. Beim Präsentieren wird das neu erworbene Gegenstandsverständnis für die Zuhörer:innenschaft verständlich und ansprechend aufbereitet (vgl. Gruschka 2008). Das methodische Lernen (2) repräsentiert sich beim Reflektieren im Nachdenken über die Problemlösung mit der Erwägung einer generalisierten Erfahrung. Beim Präsentieren sind je nach Format zahlreiche methodische Kompetenzen zur Veranschaulichung der erworbenen Kenntnisse gefordert. Die Selbst- und Schlüsselkompetenzen (3) zeigen sich beim Reflektieren im intersubjektiven Austausch über eigene und fremde Perspektiven (Fischer 2015) und beim Präsentieren in der Überwindung möglicher Hemmungen und dem Erlernen von Selbstpräsentation (vgl. Speck-Hamdan 2010).

2 Fragestellung und methodisches Vorgehen

In diesem Beitrag werden videografierte Sequenzen der Unterrichtseinheit *Sonne, Mond und Erde im Weltall* ausgewertet, die im Projekt *FriSa 2019* jeweils im Umfang von acht Doppelstunden in drei dritten Klassen mit gemeinsamem Lernen durchgeführt wurde. Das Gesamtprojekt, das an anderer Stelle bereits dargestellt wurde (vgl. Ernst u. a. 2021; Schroeder u. a. 2021), orientiert sich in seiner Anlage an Brinkmann (2019). Entsprechend der Gesamtzielstellung, in einem schüler:innenfragen- und inklusionsorientierten Sachunterricht sowohl eine Weiterentwicklung des Gegenstandsverständnisses als auch die sozial-emotionale Stärkung *aller* Kinder zu ermöglichen, geht dieser Beitrag der folgenden Frage nach:

Inwiefern spiegeln sich die drei Ziele *subjektive Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes*, *Stärkung der Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung* sowie *methodische Kompetenzen des Forschenden Lernens* am Beispiel eines Fallkinds mit ungünstigen Eingangsvoraussetzungen in den Präsentations- und Reflexionsphasen wider?

Im Sinne der maximalen Differenz wurde Jenny aufgrund der geringen Anzahl und des geringen Niveaus ihrer ersten Fragen als Fallkind ausgewählt. Ihre Eingangsvoraussetzungen sind insofern als ungünstig zu beschreiben, als sie laut der durchgeführten Eingangsuntersuchung zwar eine mittlere kognitive Grundfähigkeit, aber eine unterdurchschnittliche allgemeine Selbstwirksamkeit sowie ein geringes Vorverständnis zum Lerngegenstand (Mondphasen und Tag-Nacht-Phänomen) aufweist. Die transkribierten Unterrichtsgespräche wurden orientiert an Schütz u. a. (2012) sequenziell ausgewertet, um die Mikroprozesse unterrichtlicher Abschlussphasen analysieren zu können. Zur Interpretation der dokumentierten Interaktionen, Gestik und Mimik wurde zusätzlich auf Elemente der dokumentarischen Videoanalyse in Anlehnung an Sturm (2015) und Schulte u. a. (2019) zurückgegriffen. Auf eine ausführliche Nachzeichnung der Sequenzanalyse muss an dieser Stelle verzichtet werden, wohl werden die Interpretationsergebnisse dargestellt.

3 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Nachfolgend werden zwei Sequenzen aus Präsentationen der Expert:innengruppenarbeit (EGA), die zuvor in Kleingruppen über zwei Doppelstunden zu den eigenen Fragen erstellt wurden, sowie eine Sequenz aus der Abschlussreflexion der Einheit vorgestellt:

Sequenz 1:

Jennys Expert:innengruppe präsentiert „Aus was bestehen die Planeten?“.

„Das ist der Venus. Der Venus ist ungefähr nicht zu klein, aber auch nicht sehr groß. Und wenn man-. Also-. Zu kalt ist er mehr als 400 Celsius. Und wir haben dann so Kärtchen gemacht, wo wir alle darauf schreiben mussten, was wir herausgefunden haben. Und wir haben halt herausgefunden, dass der Neptun so ist, die Erde so ist und der Venus so ist. [...]“

(Präsentationen Klasse A, Z. 84-87)

Sequenz 2:

Jenny bringt sich nach der Präsentation einer anderen EGA „Mond“ ein.

„Jenny: Ich wollte da nochmal was zu dem Mond sagen. Der Mond kann auch orange aussehen, dann heißt er Blutmond.“

Frau R.: *Genau, super. Ja?*

Kind A: *Und der Mond kann auch ein Halbmond werden. Das geht dann so. Erst ist er voll, dann wird er halb, dann wird er Neumond. Dann wird der Neumond, dann wird er Sichel, dann wird er Halbmond und dann wird er Vollmond.*

Jenny: *Er wird Halbmond, wenn die Sonne die halbe Hälfte beleuchtet, aber die andere Hälfte nicht.*

Frau R.: *Genau. Super, Jenny. [...] Die Jenny hat gesagt, die Sonne leuchtet den Mond an. Und mal leuchtet sie ihn halb an.*

Jenny: *Manchmal auch ganz.“*

(Präsentationen Klasse A, Z. 202-213)

Sequenz 3:

Jenny äußert sich zur Kritik eines Kindes zur Nichtbeantwortung aller Fragen.

„Frau R.: Was kann man denn da machen? [...] Habt ihr eine Idee? Jenny?“

Jenny: *Wir könnten die mit den Lehrern auch machen? Oder mit den Eltern? Oder auch selber versuchen zu beantworten.*

Frau R.: *Ja, wie könntest du denn das machen, Jenny?“*

Jenny: *Man könnte ein Buch lesen. Oder man könnte auch im Internet suchen. [...]*

Frau R.: *Wisst ihr denn manche Internetseiten, die sind besonders gut für Kinderfragen. Wisst ihr wie die heißen?“*

Jenny u. a.: *Nein.*

Frau R.: *Es gibt eine, die heißt-. (?). Fragt Finn*

Jenny u. a.: *Ach so. Ja.“*

(Abschlussreflexion Klasse A, Z. 162-175)

Die Interpretation der Ergebnisse zeigt eine deutliche Diskrepanz zwischen Sequenz 1, in der von Jenny im Rahmen der Ergebnispräsentation eine gewisse Performanz gefordert wird, die ihr kaum gelingt, und der zweiten und dritten Sequenz, in denen diese von Jenny nicht explizit gefordert wird und sie sich dennoch eigenaktiv einbringt.

In Sequenz 1 lässt die Ergebnispräsentation kein tiefergehendes Verstehen (vgl. Fischer 2015, 471) und keine hohe *subjektive Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes* erkennen. Jenny spricht in abgebrochenen Sätzen und bleibt im Ungenauen bei der Gegenstandsbeschreibung. Auch das Ziel der *Selbstbestimmung* mit der eigenständigen Auseinandersetzung einer selbstformulierten Fragestellung wird offensichtlich in der Expert:innengruppe nicht erreicht. Über das Hilfsverb „mussten“ wird die Arbeit vielmehr als „Pflichterfüllung“ (Breidenstein 2006, 74) entlarvt. In Sequenz 2 und 3 zeigt Jenny ein hierzu konträres, engagiertes, aufrechtes Meldeverhalten. Dies und ihre mehrmaligen, impulsartigen Redebeiträge wirken selbstbewusst und fachlich engagiert. Erkennbar ist dies in Sequenz 2 auch in der eigenaktiven Ergänzung sowie der unaufgeforderten Fortführung der Erklärung der Lehrerin. In Sequenz 3 deutet ihre Formulierung „selber versuchen zu beantworten“ auf die erworbene Selbstbestimmung sowie das Zutrauen hin, Fragenbearbeitungsstrategien erfolgreich anwenden zu können.

Mit Blick auf die *methodischen Kompetenzen des Forschenden Lernens* zeigt sich, dass Jenny in Sequenz 1 die Inhalte ohne Adressat:innenbezug präsentiert und eine Reflexion des erworbenen Wissens im Sinne einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand (vgl. Kihm u. a. 2018, 74) sowie der eigenen Vorgehensweise (vgl. Roth & Weigand 2014, 6) ausbleibt. Offensichtlich erfolgt die Präsentation nicht aus dem Verstehen, dadurch wirkt sie „leicht blass und aufgesetzt“ (Fischer 2015, 471). Im Kontrast dazu präsentiert Jenny in Sequenz 2 und 3 ihr erworbenes Wissen „kompakt wie kompetent“ (Schwier 2020, 217). Nahezu idealtypisch scheint sie in Sequenz 2 durch das Anschlussgespräch einer weiteren Präsentation herausgefordert, die Darstellungen reflexiv aufzugreifen und intersubjektiv im Rückgriff auf Fachbegriffe umzudeuten (vgl. Fischer 2015, 469). In Sequenz 3 drückt sich der Erwerb einer generalisierten Erfahrung (vgl. Dewey 1930 & 2010) in ihren präsentierten Möglichkeiten zur Erschließung neuer Wege der Fragenbearbeitung aus. Mit Fischer werden diese beiden Wissenspräsentationen als gelungen und tendenziell als „Endpunkte eines Verstehens“ (2015, 471) gedeutet.

4 Fazit

Zur Beantwortung der Forschungsfrage, ob die drei avisierten Ziele des Forschenden Lernens erreicht wurden, finden sich exemplarisch am Beispiel eines Fallkinds mit ungünstigen Eingangsvoraussetzungen widerlegende aber auch bestätigende Hinweise: Die Ergebnispräsentation in Sequenz 1 spricht für ein weitgehendes Verfehlen der Ziele. In Sequenz 2 und 3 hingegen deutet das selbstbewusst-engagierte und fachlich kompetente Agieren auf eine Zielerreichung hin, vor allem gemessen an der erhobenen unterdurchschnittlichen allgemeinen Selbstwirksamkeit und dem geringen Gegenstandsverständnis. Obgleich im Beitrag mikroanalytisch lediglich drei Sequenzen einer umfänglichen Unterrichtseinheit betrachtet wurden, eröffnet deren Analyse den Blick für eine gewissermaßen *erwartungswidrige* Zielerreichung, da sie sich nicht in der unterrichtskonzeptionell intendierten Präsentationssequenz, sondern in den offeneren, weniger explizit auf die Ergebnissicherung intendierten Sequenzen 2 und 3 zeigt. Konform mit dem eingangs skizzierten Verständnis des Forschenden Lernens als nicht-linearem Prozess bestätigt sich damit zwar insgesamt das besondere Potenzial der fragenorientierten Unterrichtskonzeption, aber am Beispiel des Einzelfalls wird erkennbar, dass es nicht zwingend in der erwartbaren EGA (in der die eigenen Fragen bearbeitet wurden) erkennbar ist, sondern an anderen Stellen unterrichtlicher Abschlussphasen.

Literatur

- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brinkmann, V. (2019): Fragen stellen an die Welt: Eine Untersuchung zur Kompetenzentwicklung in einem an den Schülerfragen orientierten Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dewey, J. (1930 & 2010): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik (4. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Ernst, J.; Hummel, R.; Miller, M.; Schroeder, R.; Stets, M. & Velten, K. (2021): Fragen im inklusiven Sachunterricht (FriSa) – Erste Ergebnisse der qualitativen Teilstudie. In: N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heineke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.): Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule. Wiesbaden: Springer VS, 321-327.
- Fischer, H.-J. (2015): Die Sachen darstellen und reflektieren. In: J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 466-474.
- Gruschka, A. (2008): Präsentieren als neue Unterrichtsform: Die pädagogische Eigenlogik einer Methode. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kihm, P.; Diener, J. & Peschel, M. (2018): Kinder forschen – Wege zur (gemeinsamen) Erkenntnis. In: M. Peschel & M. Kelkel (Hrsg.): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 66-84.

- Roth, J. & Weigand, H.-G. (2014): Forschendes Lernen im Mathematikunterricht. In: J. Roth & J. Ames (Hrsg.): Beiträge zum Mathematikunterricht. Vorträge auf der 48. Tagung für Didaktik der Mathematik vom 10.03.2014 bis 14.03.2014 in Koblenz. Bd. 2. Münster: WTM-Verlag, 999-1002.
- Schroeder, R.; Ernst, J.; Hummel, R.; Miller, S.; Stets, M. & Velten, K. (2021): „Wieso wird der Mond immer weniger?“ – Fachliches Lernen im inklusionsorientierten Sachunterricht entlang von Schüler*innenfragen. In: S. Abels, S. Hundertmark, A. Nehring, R. Schildknecht, V. Seremet & X. Sun (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderung heute, Beiheft 4. Naturwissenschaftsdidaktik und Inklusion. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 234-248.
- Schütz, A.; Breuer, A. & Reh, S. (2012): Sequenzanalysen von Kinder-Interaktionen. Zu den Möglichkeiten einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. In: F. Heinzel (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive (2. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 190-204.
- Schulte, F.; Kurnitzki, S.; Lütje-Klose, B. & Miller, S. (2019): Mikroprozesse im inklusionsorientierten Sachunterricht. Gemeinsamkeit herstellen und den Lerngegenstand fokussieren. In: D. Pech, C. Schomaker & T. Simon. (Hrsg.): Inklusion im Sachunterricht, Perspektiven der Forschung. Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 21-35.
- Schwier, V. (2020): Präsentationen. In: D. von Reeken (Hrsg.): Handbuch Methoden im Sachunterricht (5. akt. Neuaufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 213-224.
- Speck-Hamdan, A. (2010): Präsentieren in der Grundschule? Anspruch und Möglichkeiten. In: Die Grundschulzeitschrift 235/236, 44-47.
- Sturm, T. (2015): Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht. Rekonstruktionen mithilfe der dokumentarischen Methode. In: R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis (2. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich, 153-178.

Eva Gläser und Christina Krumbacher

Sachunterricht und schulische Ausstattung – eine quantitative Erhebung in Grundschulen (MAS-Studie)

Abstract

Im Schulfach Sachunterricht sollen entsprechend dem fachdidaktischen Anspruch verschiedene fachliche Bezüge bzw. Perspektiven eingebunden werden. Eine zentrale Aufgabe von Lehrenden ist, hierzu adaptive Lernumgebungen zu entwickeln, in die auch Materialien und (digitale) Medien zu integrieren sind. Empirisch war bislang nicht belegt, welche Ausstattungssituation hierzu existiert. Im Rahmen der MAS-Studie (Mediale und materiale Ausstattung für das Fach Sachunterricht) wurde ein eigenes Erhebungsinstrument entwickelt (vgl. Gläser & Krumbacher 2021), mit dem sachunterrichtsdidaktisch relevante Ausstattungssituationen erhoben werden können. Im Beitrag werden zentrale Ergebnisse der Erhebung, die in über 300 unterschiedlichen Unterrichts, Fach- und Materialräumen in 24 Grundschulen vor Ort durchgeführt wurde, vorgestellt und diskutiert.

Schlüsselwörter

Sachunterricht, Medien, Lehrmittel, Reflexivität

1 Schulische Ausstattung im Kontext von Reflexivität im Sachunterricht

Für die Fachdidaktik Sachunterricht umfasst Reflexivität im Kontext von schulischer Ausstattung zwei zentrale Perspektiven: Zum einen ist eine fachdidaktische Reflexion von Lehrenden über ihren geplanten bzw. durchgeführten (Sach-)Unterricht und die von ihnen dabei verwendeten Lehrmittel bedeutsam, zum anderen der reflektierte handelnde Umgang von Schüler:innen mit den unterrichtlich verwendeten Medien und Materialien. Diese zweifache Reflexivität kann nur vollzogen werden, wenn in den Grundschulen bzw. im Fach Sachunterricht eine adäquate Ausstattung vorhanden ist, auch um fachspezifische Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen vermitteln zu können. Insofern ist ein sachunterrichtsdidaktischer Blick auf die schulische Ausstattung unerlässlich, sowohl im Kontext der Lehrer:innenbildung als auch für die unterrichtliche Praxis. Im Folgenden

wird am Beispiel von Modellen und Modellkompetenz dargestellt, welche Möglichkeiten und Grenzen das reflexive Handeln von Lehrenden und Schüler:innen erfährt.

2 Forschungsstand – Empirische Studien zur Ausstattung von (Grund-)Schulen

Möller u. a. (1996) untersuchten in den 1990er Jahren u. a. die Einschätzung von Lehrer:innen zur technischen Ausstattung. Anschließend wurde in empirischen Studien vor allem die digitale Ausstattung erhoben (vgl. z. B. Breiter u. a. 2013; Gogolin u. a. 2021; Lorenz u. a. 2022). Hierbei wurden wie bereits bei Möller u. a. (1996) zumeist die Einschätzungen von Lehrenden und der Schulleitungen in den Blick genommen. In den letzten Jahren wurde – vermutlich auch bedingt durch die Covid-19-Pandemie – weniger an den Schulen selbst die Ausstattung empirisch untersucht, sondern vor dem Hintergrund der Pandemie diskutiert, z. B. im Kontext von Homeschooling (vgl. Wolter u. a. 2020; Gogolin u. a. 2021), sowie in Bezug auf den „Digitalen Wandel“ (z. B. Waffner 2020). Ein Forschungsdesiderat ist in Bezug auf die Ausstattung von Grundschulen, zumal aus sachunterrichtlicher Perspektive, somit festzustellen. Eine quantitative empirische Studie, in der die *de facto*-Ausstattung erhoben wird, wurde deswegen entwickelt und umgesetzt.

3 Forschungsdesiderata: Materialien und Medien in Schule und Studium

Um einen reflektierten und reflektierenden Umgang mit Medien und Materialien in der sachunterrichtlichen Praxis umsetzen zu können, sollten bereits Kompetenzen im Lehramtsstudium angebahnt werden, sowohl in der universitären Lehre als auch in den sachunterrichtlichen Praktika. Eine Vernetzung dieser beiden Bereiche ist die Voraussetzung für einen langfristigen Transfer in die anschließende Unterrichtspraxis, denn nur so können vor dem Hintergrund eigener Auseinandersetzungen und fachdidaktischer Reflexionen über Medien und Materialien auch Lernprozesse von Schüler:innen kritisch in den Blick genommen werden. Studierende planen während ihrer Praktika Unterricht und reflektieren diesen. Insofern fällt den Schulen, die in die Praktika eingebunden sind, ein besonderer Stellenwert zu. Daher lautet die übergeordnete Fragestellung der vorliegenden Studie: Wie sind die Grundschulen, in denen fachspezifische Praktika durchgeführt werden, in Bezug auf Medien und Materialien für den Sachunterricht ausgestattet? Denn nur, was an den Schulen vorhanden ist, kann von den Studierenden in die unterrichtliche Praxis einbezogen und reflektiert werden.

4 MAS-Studie – Erhebung der Daten

Anders als in bereits vorliegenden Studien zur (digitalen) Ausstattung von Schulen zielt die MAS-Studie auf die tatsächlich vorhandene Ausstattung ab, nicht auf die Einschätzung dieser durch Akteur:innen. Deshalb wurden die Daten direkt vor Ort in den Schulen erhoben. Dabei wurde berücksichtigt, dass gerade Medien und Materialien, die nicht regelmäßig im Sachunterricht Verwendung finden, meist nicht in Klassenräumen aufbewahrt werden. Es wurde ein Erhebungsinstrument entwickelt, das ermöglicht, die Grundschulen in ihrer Gesamtheit als Bildungsort in den Blick zu nehmen (vgl. Gläser & Krumbacher 2021). Das bedeutet, dass neben den Materialien und Medien in den Klassenräumen auch spezifische Lern- und Fachräume (z. B. Differenzierungs-, Werk- und Computerräume) und jegliche Arten von Materialräumen untersucht wurden. So wurden auch Materialien und Medien erfasst, die sich z. B. in (Lern-)Fluren oder in Lehrer:innenzimmern befanden.

Der Erhebungsbogen wurde 2018 entwickelt, pilotiert und mit Studierenden der Universität Osnabrück gemeinsam kommunikativ validiert und anschließend überarbeitet. Er enthält sowohl geschlossene als auch offene Items und ermöglicht somit einen umfassenden Einblick bzw. Überblick über vorhandene Ausstattungen an Grundschulen. Der erste Erhebungszeitraum, aus dem zentrale Ergebnisse in diesem Beitrag vorgestellt werden, war im Sommersemester 2019 (vor der Covid-19-Pandemie). Der zweite Erhebungszeitraum war im Sommersemester 2022 (nach der Covid-19-Pandemie), diese Daten werden derzeit ausgewertet.

5 MAS-Studie – Stichprobe

Da die Studie auch die Passung zwischen der universitären Lehrer:innenausbildung und den unterrichtlichen Umsetzungsmöglichkeiten in Bezug auf Materialien und Medien im Sachunterricht aufzeigen soll, wurden insbesondere jene Grundschulen untersucht, in denen Studierende ihr Praxissemester, ein 18-wöchiges fachspezifisches Schulpraktikum, das universitär über drei Semester begleitet wird, absolvieren. In der Tabelle 1 wird ein Überblick über die Anzahl der Klassen pro Jahrgang („Zügigkeit“) sowie die Anzahl der Klassen und Schüler:innen insgesamt gegeben.

Tab. 1: Überblick über die Stichprobe (eigene Darstellung)

Schulgröße (Zügigkeit)	Klassen (Anzahl)	Schüler:innen (Anzahl)	Schulen (Anzahl)
1	4	85-99	3
2	8-10	131-224	13
3	12-14	232-344	3
4	15-16	174-374	5

Um Grundschulen als gesamten Lernort zu erfassen, wurden die Räume klassifiziert, zum einen in Klassenräume und zum anderen in Fach-, Material- und Differenzierungsräume. Insgesamt wurden 235 Klassenräume und 97 Fach-, Material- und Differenzierungsräume untersucht (vgl. Gläser & Krumbacher 2022).

6 Modelle im Sachunterricht

Im Folgenden werden exemplarisch Ergebnisse aus einem Teilbereich der MAS-Studie vorgestellt, der im Rahmen des reflexiven Umgangs im Sachunterricht als relevant eingeschätzt wird: Modelle nehmen in naturwissenschaftlichen Lernprozessen einen hohen Stellenwert ein, sowohl als Medium, um z. B. Zusammenhänge oder Eigenschaften eines Phänomens zu verdeutlichen (vgl. Lange u. a. 2014) als auch in Bezug auf Scientific Literacy im Sinne einer Modell- bzw. Modellierkompetenz (vgl. z. B. Krüger & Upmeyer zu Belzen 2021). Die Studien von Haider (2019), Lange-Schubert u. a. (2019) und Forbes u. a. (2019) belegen, dass Grundschüler:innen bereits teilweise über Modellkompetenz verfügen und diese auch gefördert werden kann. Reflexivität bzw. reflexives Handeln im Sachunterricht im Sinne einer Modellkompetenz bedeutet nicht nur, Modelle als Unterrichtsmedium zu nutzen, sondern auch epistemische Überlegungen über Modelle sowie entsprechende Bezüge zu Fachinhalten herzustellen. Insofern sollten (angehende) Lehrer:innen auch selbst Modelle reflektieren können.

Der Modellbegriff im naturwissenschaftlichen Kontext bindet sowohl gegenständliche als auch theoretische Modelle mit ein (vgl. z. B. Kircher 2010). In der MAS-Studie wurden gegenständliche Modelle erfasst. Zudem wurden nur Modelle erhoben, die nicht aus Alltags- und Verbrauchsmaterialien von den Schüler:innen oder den Lehrenden selbst konstruiert wurden (wie z. B. das „Luftballon-Lungen-Modell“). Ein Themenbereich im naturwissenschaftlichen Sachunterricht, in dem Modelle eingesetzt werden könnten, ist der menschliche Körper. Im Folgenden werden hierzu zentrale Ergebnisse der Studie vorgestellt. Die Erhebung im Jahr 2019 ergab, dass in allen 235 untersuchten Klassenräumen keine Modelle zum menschlichen Körper vorhanden waren. Das überraschte nicht, denn Modelle gehören zu den Lehrmitteln, die klassenübergreifend genutzt werden. Deshalb wurden zudem Daten in den 97 Fach-, Material- und Differenzierungsräumen erhoben. Diese umfassende Erhebung ergab, dass die Hälfte der Grundschulen über gar kein bzw. lediglich über ein Modell des menschlichen Körpers verfügte (s. Abb. 1).

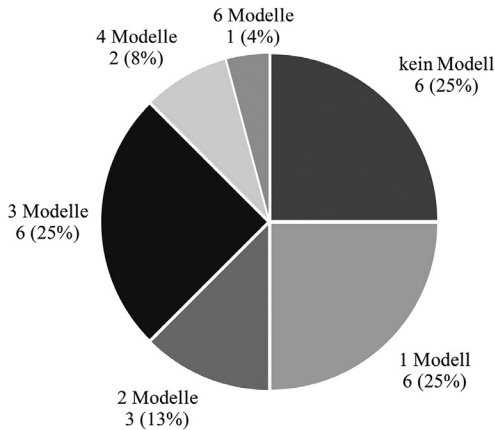


Abb. 1: Anzahl der an den Grundschulen (n = 24) vorhandenen Modelle zum menschlichen Körper (eigene Darstellung)

Zudem wurde die inhaltliche Varianz der Modelle erhoben: Insgesamt befanden sich lediglich sieben verschiedene Modelle zum menschlichen Körper in allen untersuchten Schulen: Skelett, Torso, Gebiss, Auge, Nase, Ohr und Geschlechtsorgan (s. Abb. 2). Lediglich in einer Schule waren sechs der sieben unterschiedlichen Modelle vorhanden (s. Abb. 1). Am häufigsten vorhanden war das Gebissmodell (an 15 Schulen). Ein Skelett besaßen zwölf der 24 Schulen, wobei sich die Frage stellt, ob die Schulen, die kein Skelettmodell hatten, stattdessen ein Modell eines Torsos besaßen. Es zeigte sich, dass von den fünf Schulen, die über ein Modell eines Torsos verfügten, lediglich drei Schulen auch ein Skelettmodell hatten.

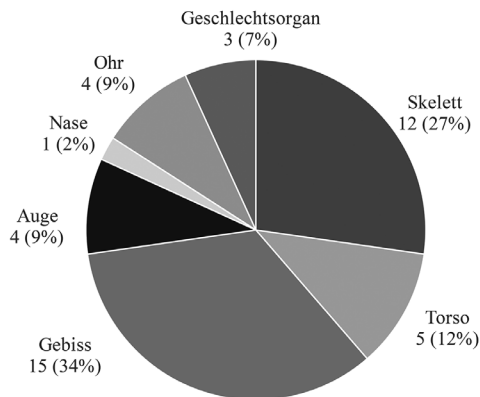


Abb. 2: Modelle zum menschlichen Körper (eigene Darstellung)

Ein anderes Modell, das sachunterrichtsdidaktisch bedeutsam ist, ist der Globus. Die Einbindung in unterschiedliche fachliche Perspektiven, vor allem in historische, politische und geografische Kontexte, ist ein zentraler Aspekt. Trotz dieser Bedeutung befanden sich an drei Schulen keine Globen. Anders als für die Modelle zum menschlichen Körper wurden das Vorhandensein von Globen in den Klassenräumen grundsätzlich vermutet, da sie, je nach Modell, preiswerter sind und vor allem vielperspektivische Bezüge besitzen. Von den 235 Klassenräumen, die insgesamt untersucht wurden, waren lediglich 41 mit Globen ausgestattet (bei zwei fehlenden Werten). Somit kann in über 80 Prozent der Klassenräume in den untersuchten Schulen kein Globus spontan im Unterricht in den Klassen integriert werden. Betrachtet man wiederum die Schulen jeweils separat, dann betrifft dies immerhin acht Schulen, da diese keine Globen in den einzelnen Klassenräumen besitzen. Außerhalb der Klassenräume besitzen nur fünf von diesen acht Schulen wiederum Globen in einem Fachraum, allerdings sind dies jeweils nur ein bis drei Exemplare für die gesamte Grundschule, was sicherlich keine ausreichende Anzahl darstellt.

7 Diskussion der Ergebnisse und Fazit

Modelle sind sowohl aus lernpsychologischer Sicht als auch hinsichtlich der Modellkompetenz bedeutsam für unterschiedliche Perspektiven des Sachunterrichts und der Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen. Daher sind sie zudem auch bedeutsam für die Lehrer:innenbildung. Die vorliegenden Ergebnisse der MAS-Studie von 2019 zeigen allerdings, dass Schulen, an denen angehende Lehrer:innen ein komplettes Schulhalbjahr verbringen und zudem schulpraktische Erfahrungen sammeln, nur eingeschränkt über Modelle verfügen. Und dies, obwohl die Relevanz der fachlichen und fachdidaktisch adäquaten und reflektierten Auseinandersetzung mit materieller und medialer Ausstattung insbesondere im Studium unbestritten ist. Daraus ergeben sich Konsequenzen für die Lehrer:innenbildung, die Ausstattung von Schulen, aber auch für die sachunterrichtsdidaktische Forschung. Die Auswahl der Materialien sollte eine fachdidaktisch reflektierte Entscheidung sein, sowohl in den Schulen als auch im Kontext der universitären Ausbildung. Für die Lehrer:innenbildung im Sachunterricht bedeutet dies, dass die Relevanz von Materialien und Medien vor dem fachdidaktischen Hintergrund zu diskutieren ist. Sachunterrichtsdidaktisch relevante Materialien und Medien sollten für Lehrveranstaltungen und für fachdidaktische Praktika von Studierenden entleihbar sein, wie dies teilweise bereits von Hochschullernwerkstätten, wie an der Universität Osnabrück im Fachgebiet Sachunterricht, ermöglicht wird.

Literatur

- Breiter, A.; Aufenanger, S.; Averbeck, I.; Welling, S. & Wedjelek, M. (2013): Medienintegration in Grundschulen. Untersuchung zur Förderung von Medienkompetenz und der unterrichtlichen Mediennutzung in Grundschulen sowie ihrer Rahmenbedingungen in Nordrhein-Westfalen. Berlin: Vista Verlag.
- Forbes, C. T.; Lange-Schubert, K.; Böschl, F. & Vo, T. (2021): Supporting Primary Students' Developing Modeling Competence for Water Systems. In: A. Upmeier zu Belzen, D. Krüger & J. van Driel (Hrsg.): *Towards a Competence-Based View on Models and Modeling in Science Education*. Cham: Springer Verlag, 257-273.
- Gläser, E. & Krumbacher, C. (2021): Ausstattung zur technische Bildung mangelhaft? Eine quantitative Studie zur Situation an Grundschulen. In: B. Landwehr, I. Mammes. & L. Murmann (Hrsg.): *Technische Bildung in der Primarstufe*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 151-165.
- Gläser, E. & Krumbacher, C. (2022): Technische Bildung im Sachunterricht und schulische Ausstattung im Fach Sachunterricht – Möglichkeiten und Grenzen reflexiven Handelns. In: M. Binder, C. Wiesmüller & T. Finkbeiner (Hrsg.): *Leben mit der Technik. Welche Technik wollen ‚Sie‘? Technik: Verstehen wir, was wir nutzen?* Offenbach: Deutsche Gesellschaft für Technische Bildung, 55-75.
- Gogolin, I.; Köller, O. & Hastedt, D. (2021): Kontinuität und Wandel der Schule in Krisenzeiten. Erste Ergebnisse der KWik-Schulleitungsbefragung im Sommer/Frühherbst 2020. Kiel: IPN. Online unter: https://www.ipn.uni-kiel.de/de/das-ipn/archiv/KWiK_Ergebnisse.pdf (Abrufdatum: 22.05.2022).
- Haider, M. (2019): *Modellkompetenz im naturwissenschaftlichen Sachunterricht: Eine Empirische Studie zum Lernen mit Modellen und über Modelle in der Primarstufe*. Berlin: Logos Verlag.
- Kircher, E. (2010): Modellbegriff und Modellbildung in der Physikdidaktik. In: E. Kircher, R. Girwitz & P. Häußler (Hrsg.): *Physikdidaktik. Theorie und Praxis (2. Aufl.)*. Heidelberg: Springer Verlag, 735-762.
- Krüger, D. & Upmeier zu Belzen, A. (2021): Kompetenzmodell der Modellierkompetenz – Die Rolle abduktiven Schließens beim Modellieren. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* (27), 127-137.
- Lange-Schubert, K.; Forbes, C.; Helm, K. & Hartinger, A. (2014): Forschen heißt auch modellieren! Wie kann Modellieren im Sachunterricht gefördert werden? In: *Grundschulunterricht Sachunterricht* (4), 17-22.
- Lorenz, R.; Yotyodying, S.; Eickelmann, B. & Endberg, M. (2022): *Schule digital – der Länderindikator 2021. Lehren und Lernen mit digitalen Medien in der Sekundarstufe I in Deutschland im Bundesländervergleich und im Trend seit 2017*. Münster: Waxmann Verlag.
- Möller, K.; Tenberge, C. & Ziemann, U. (1996): *Technische Bildung im Sachunterricht. Eine quantitative Studie zur Ist-Situation an nordrhein-westfälischen Grundschulen*. Münster: Selbstverlag.
- Waffner, B. (2020): Unterrichtspraktiken, Erfahrungen und Einstellungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien in der Schule. In: A. Wilmers, C. Anda, C. Keller & M. Rittberger (Hrsg.): *Bildung im digitalen Wandel. Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung*. Münster: Waxmann Verlag, 57-102.
- Wolter, I.; Nusser, L.; Artig, M. & Fackler, S. (2020): Corona-bedingte Schulschließungen – ...und nun funktioniert alles digital? Wie Eltern mit Kindern in der 8. Klasse die Zeit der Schulschließungen in Deutschland erlebt haben. In: *NEPS Corona & Bildung. 1*. Bamberg: LitBi.

Alena Witte

Selbstregulative Kompetenzen mathematisch potenziell begabter Kinder beim Problemlösen

Abstract

Im Beitrag wird ein theoretisch-analytisch erarbeitetes Modell zur selbstregulierten Problembearbeitung mathematisch begabter Dritt- und Viertklässler:innen vorgestellt und in aktuelle empirische Untersuchungen eingeordnet. Das Modell verknüpft verschiedene Aspekte der drei Komplexe ‚Mathematische Begabungen‘, ‚Problemlösen‘ sowie ‚Selbstregulation‘ und stellt den selbstregulativen Prozess während der Bearbeitung eines mathematischen Problems aus einer ganzheitlichen, komplexen und interdisziplinären Sichtweise dar. Diesbezüglich handelt es sich zunächst um einen hypothetischen Vorschlag, der im Rahmen meines Promotionsvorhabens überprüft, ggf. korrigiert und ergänzt werden soll.

Schlüsselwörter

Selbstregulation, Problemlösen, Mathematische Begabungen

1 Problemlage

In den Zeiten der Coronapandemie zeigte sich insbesondere beim ‚Lernen auf Distanz‘ sehr deutlich die große Relevanz selbstregulativer Kompetenzen. Da den Kindern oft eine Strukturierung ‚von außen‘ fehlte, mussten sie das Lernen selbstständig organisieren (vgl. Fischer u. a. 2020, 137). Aber auch über das ‚Lernen auf Distanz‘ hinaus finden selbstregulative Kompetenzen seit Längerem in verschiedenen Kontexten Beachtung (vgl. z. B. Büttner u. a. 2008, 53). Demgemäß sind sie in verschiedenen Begabungsmodellen der einschlägigen Forschung integriert (vgl. z. B. Fischer 2015, 25). Zudem spielen selbstregulative Kompetenzen beim mathematischen Problemlösen eine wesentliche Rolle, denn hierbei wird von den Kindern gefordert, fachspezifische, metakognitive und allgemeine personelle Kompetenzen flexibel einzusetzen (vgl. z. B. Focant u. a. 2006, 52).

Da selbstregulative Kompetenzen demnach sowohl im Rahmen der Begabungsforschung als auch hinsichtlich mathematischer Problemlöseprozesse Beachtung finden, lässt sich vermuten, dass selbstregulativen Kompetenzen insbesondere beim Bearbeiten anspruchsvoller Problemaufgaben durch mathematisch begabte

Kinder eine wesentliche Bedeutung zukommt. Diese Hypothese ist allerdings bisher in der Mathematikdidaktik theoretisch wenig diskutiert und empirisch erforscht worden, weshalb ihre Überprüfung ein zentrales Ziel meines Promotionsvorhabens ist.

Da bisher entwickelte Theorieansätze nur einzelne Aspekte der vielschichtigen Thematik verbinden (vgl. Collet 2009, 242) und sich bisher keine Modellierung explizit auf den selbstregulierten Problembearbeitungsprozess mathematisch begabter Kinder bezieht, bedarf es im Rahmen meiner Untersuchungen zunächst einer eigenen theoretischen Fundierung zu den Komplexen ‚Problemlösen‘, ‚Selbstregulation‘ und ‚Mathematische Begabungen‘ sowie zu deren inhaltlichen Verknüpfungen. Dementsprechend dienen theoretisch-analytische Untersuchungen meines Promotionsvorhabens dazu, eine Modellierung zu entwickeln, die den selbstregulierten Problembearbeitungsprozess mathematisch begabter Dritt- und Viertklässler:innen kennzeichnet und zugleich die theoretische Basis für die sich anschließenden empirischen Untersuchungen bildet.

2 Erste Zwischenergebnisse aus den theoretisch-analytischen Untersuchungen

In einer Synthese von Annahmen unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen wurde ein hypothetisches Modell zur selbstregulierten Problembearbeitung mathematisch begabter Dritt- und Viertklässler:innen (‚SPMB-Modell‘) entwickelt (siehe Abbildung 1). In der Modellierung werden verschiedene Aspekte der drei Komplexe ‚Mathematische Begabungen‘, ‚Problemlösen‘ sowie ‚Selbstregulation‘ miteinander verknüpft und der selbstregulative Problembearbeitungsprozess aus einer ganzheitlichen, komplexen und interdisziplinären Sichtweise betrachtet.

Ausgangspunkt der Modellierung ist das *mathematisch begabte* Kind mit seinem Begabungspotenzial gemäß dem Modell mathematischer Begabungsentwicklung im Grundschulalter nach Käpnick und Fuchs (vgl. Fuchs 2006, 67). Sie verstehen unter einer mathematischen Begabung im Grundschulalter im Kern

„ein sich dynamisch entwickelndes und individuell geprägtes Potenzial. Dieses Potenzial weist [bzgl.] der von [ihnen] für wesentlich erachteten mathematikspezifischen Begabungsmerkmale ein weit über dem Durchschnitt liegendes Niveau auf und entwickelt sich in wechselseitigen Zusammenhängen mit begabungsstützenden bereichsspezifischen Persönlichkeitseigenschaften.“ (Fuchs & Käpnick 2009, 8)

Das Begabungspotenzial ist dabei zum Teil angeboren und teilweise Ergebnis des Einflusses von fördernden bzw. hemmenden und typprägenden inter- und intrapersonalen Katalysatoren. Wenn alle fördernden Katalysatoren günstig zu-

sammenwirken, kann sich ein hohes Begabungspotenzial bzw. eine hohe Kompetenz in Form einer weit überdurchschnittlichen Performanz zeigen (vgl. Fuchs & Käpnick 2009, 8; Käpnick 2013, 30).

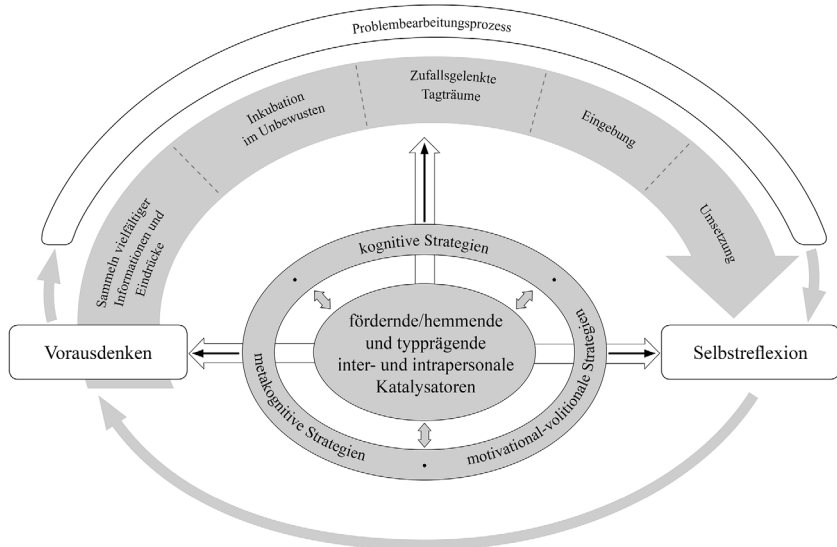


Abb. 1: Hypothetisches Modell zur selbstregulierten Problembearbeitung mathematisch begabter Dritt- und Viertklässler:innen (SPMB-Modell) (Witte 2020, 1039; Witte i. V.)

Das gesamte Modell nach Käpnick und Fuchs kann freilich aufgrund der hohen Komplexität nicht in das SPMB-Modell integriert werden. Da meines Erachtens insbesondere die fördernden bzw. hemmenden inter- und intrapersonalen Katalysatoren einen Einfluss auf den Problembearbeitungsprozess haben, wird dieser Teil des Modells mathematischer Begabungsentwicklung im Grundschulalter auch repräsentativ in das SPMB-Modell aufgenommen.

Weiterhin zeigen theoretische Analysen hinsichtlich des *Selbstregulationskonstrukts* auf, dass dieses in verschiedenen Modellierungen zum einen durch das Durchlaufen von zyklischen Phasen (Prozessmodelle) und zum anderen durch verschiedene Komponenten bzw. Ebenen (Schichtenmodelle) charakterisiert wird (vgl. Perels u. a. 2020, 47). Gemäß einer ganzheitlichen Betrachtungsweise wird deshalb im SPMB-Modell Bezug auf beide Ansätze genommen. Die verschiedenen Komponenten bzw. Ebenen der Selbstregulation werden nach Boekaerts (1999, 449) als kognitive, metakognitive sowie motivational-volitionale Strategien bezeichnet. In Anlehnung an Zimmerman (2000, 16) werden die zyklischen Phasen der Selbstregulation mit Vorausdenken, Problembearbeitungsprozess und Selbstreflexion

benannt. Während im Rahmen des Vorausdenkens z. B. die zu lösende Aufgabe analysiert wird oder Ziele gesetzt werden, finden im Rahmen der Selbstreflexion beispielsweise Selbstevaluationen statt, deren Ergebnisse wiederum die Phase des Vorausdenkens des nächsten Zyklus beeinflussen (vgl. ebd.). Demgemäß ergibt sich ein zyklischer Prozess, der durch Prozesspfeile zwischen den verschiedenen Phasen veranschaulicht wird.

Zudem werden die einzelnen Phasen des Problembearbeitungsprozesses in Anlehnung an Phasen des *Problemlösens* nach Goleman u. a. (1998, 17ff.) bezeichnet. Sie geben Raum für intuitiv-kreative Vorgehensweisen und weisen auf die Bedeutung des Unbewussten für den Problembearbeitungsprozess hin. Da der Prozess individuell verschieden verlaufen kann, sind die Phasen nur durch geöffnete Striche getrennt.

Im SPMB-Modell sind darüber hinaus folgende *Wechselwirkungen* und *Zusammenhänge* durch entsprechende Pfeile dargestellt: Die fördernden bzw. hemmenden und typprägenden inter- und intrapersonalen Katalysatoren stehen in einer Wechselwirkung mit verschiedenen selbstregulativen Strategien (vgl. Fischer 2008, 185), die sich wiederum auf die verschiedenen Phasen des Selbstregulationsprozesses auswirken bzw. dort eingesetzt werden können (vgl. Zimmerman 2000, 16; Fischer 2015, 25). Ferner wirken sich die inter- und intrapersonalen Katalysatoren auf die Phasen des Selbstregulationsprozesses an sich aus. So kann beispielsweise ein Lob von außen die Motivation während des selbstregulativen Problembearbeitungsprozesses steigern (Boekaerts 1999, 25).

Somit verdeutlicht die Modellierung verschiedene Wechselwirkungen, ist aber dennoch freilich als eine Vereinfachung der realen Komplexität zu verstehen. Zugleich handelt es sich zunächst um einen hypothetischen Vorschlag für den Prozess während der Bearbeitung eines mathematischen Problems, der sowohl durch die theoretisch-analytischen als auch durch die empirischen Studien meines Promotionsvorhabens überprüft werden soll.

3 Ausblick auf die empirischen Untersuchungen

Aufgrund der Vielschichtigkeit der im SPMB-Modell dargestellten Aspekte der drei Komplexe ‚Mathematische Begabungen‘, ‚Problemlösen‘ und ‚Selbstregulation‘ sowie deren Wechselwirkungen ist es nicht möglich, alle Gesichtspunkte bzw. Zusammenhänge der Modellierung in meinem Promotionsvorhaben fundiert zu untersuchen. Da das Setzen und Umsetzen von Zielen in den einschlägigen Forschungsansätzen zur Selbstregulation (vgl. Zimmerman 2002, 66) jeweils bedeutende Aspekte der Selbstregulation darstellen, wurde diesbezüglich eine spezifiziertere Modellierung erstellt. Diese soll in den sich nun anschließenden empirischen Untersuchungen qualitativ überprüft werden.

Um demgemäß die Kompetenzen des Zielsetzens und -umsetzens empirisch zu untersuchen, wurden zunächst klinische Interviews mit 56 mathematisch potenziell begabten Kindern durchgeführt. Dies erfolgte zum einen im direkten Anschluss an das Bearbeiten von zwei anspruchsvollen Problemaufgaben. Durch das Bearbeiten der Aufgaben wurde dementsprechend jeweils ein selbstregulativer Problembearbeitungsprozess angeregt, der anschließend im Rahmen der klinischen Interviews reflektiert werden konnte. Zum anderen wurden Interviews ohne Bezug zur Bearbeitung konkreter Problemaufgaben durchgeführt. Durch diese Interviews sollte ein allgemeines Bild über das Setzen und Umsetzen von Zielen bei mathematisch potenziell begabten Dritt- und Vierklässler:innen gewonnen werden.

Die Daten werden augenblicklich mittels der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) dahingehend ausgewertet, ob die Kinder verschiedene Aspekte der selbstregulativen Zielsetzung und -umsetzung während des Problembearbeitungsprozesses zeigen bzw. davon bewusst berichten können. Neben der Frage, inwieweit sich mathematisch potenziell begabte Kinder Ziele beim Bearbeiten von anspruchsvollen Problemaufgaben setzen und diese umsetzen, ist ferner die Frage interessant, inwiefern sich diesbezüglich verschiedene Ausprägungen zeigen. Abschließend soll dann die generelle Bedeutung der selbstregulativen Kompetenzen des Zielsetzens und -umsetzens bei mathematisch potenziell begabten Dritt- und Vierklässler:innen für die Entfaltung mathematischer Begabungen eingeschätzt werden (vgl. Witte i. V.).

4 Fazit

Die theoretisch-analytischen Zwischenergebnisse weisen bereits auf komplexe Zusammenhänge zwischen den Aspekten der ‚Mathematischen Begabungen‘, der ‚Selbstregulation‘ sowie des ‚Problemlösens‘ hin. Mithilfe von empirischen Untersuchungen soll nun insbesondere eingeschätzt werden, inwiefern mathematisch potenziell begabte Dritt- und Vierklässler:innen die selbstregulativen Kompetenzen der Zielsetzung und -umsetzung beim Bearbeiten anspruchsvoller mathematischer Problemaufgaben zeigen.

Literatur

- Boekaerts, M. (1999): Self-regulated learning: where we are today. In: *International Journal of Educational Research* 31 (6), 445-457.
- Büttner, G.; Dignath, C. & Otto, B. (2008): Förderung von selbstreguliertem Lernen und Metakognition. In: M. Fingerle & S. Ellinger (Hrsg.): *Sonderpädagogische Förderprogramme im Vergleich. Orientierungshilfen für die Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 53-66.
- Collet, C. (2009): *Förderung von Problemlösekompetenzen in Verbindung mit Selbstregulation. Wirkungsanalyse von Lehrerfortbildungen*. Münster: Waxmann Verlag.

- Fischer, C. (2008): Strategien Selbstgesteuerten Lernens in der Individuellen Förderung. In: C. Fischer, F. J. Mönks & M. Westphal (Hrsg.): *Individuelle Förderung. Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln*. Fachbezogene Förder- und Förderkonzepte. Münster: LIT Verlag, 184-196.
- Fischer, C. (2015): Potenzialorientierter Umgang mit Vielfalt. Individuelle Förderung im Kontext Inklusiver Bildung. In: C. Fischer (Hrsg.): *(Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule*. Münster: Waxmann Verlag, 21-37.
- Fischer, C.; Fischer-Ontrup, C. & Schuster, C. (2020): Individuelle Förderung und selbstreguliertes Lernen. Bedingungen und Optionen für das Lehren und Lernen in Präsenz und auf Distanz. In: *DDS – Die deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*. Beiheft 16, 136-152.
- Focant, J.; Grégoire, J. & Desoete, A. (2006): Goal-Setting, Planning and Control Strategies and Arithmetical Problem Solving at Grade 5. In: A. Desoete & M. Veenman (Hrsg.): *Metacognition in Mathematics Education*. New York: Nova Science Publishers, 51-71.
- Fuchs, M. (2006): Vorgehensweisen mathematisch potentiell begabter Dritt- und Viertklässler beim Problemlösen. Empirische Untersuchungen zur Typisierung spezifischer Problembearbeitungsstile. Berlin: LIT Verlag.
- Fuchs, M. & Käpnick, F. (2009): *Mathe für kleine Asse. Empfehlungen zur Förderung mathematisch interessierter und begabter Kinder im 3. und 4. Schuljahr. Bd. 2*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Goleman, D.; Kaufman, P. & Ray, M. (1998): *Kreativität entdecken*. Rheda-Wiedenbrück: Bertelsmann Verlag.
- Käpnick, F. (2013): Theorieansätze zur Kennzeichnung des Konstruktes „Mathematische Begabung“ im Wandel der Zeit. In: T. Fritzlar & F. Käpnick (Hrsg.): *Mathematische Begabungen. Denksätze zu einem komplexen Themenfeld aus verschiedenen Perspektiven*. Münster: WTM Verlag, 9-39.
- Kuckartz, U. (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Perels, F.; Dörrenbächer-Ulrich, L.; Landmann, M.; Otto, B.; Schnick-Vollmer, K. & Schmitz, B. (2020): Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie* (3. Aufl.). Berlin: Springer Verlag, 45-66.
- Witte, A. (2020): Selbstregulative Kompetenzen mathematisch potenziell begabter Dritt- & ViertklässlerInnen. In: H. S. Siller; W. Weigel & J. F. Wörlner (Hrsg.): *Beiträge zum Mathematikunterricht 2020*. Münster: WTM Verlag, 1037-1040.
- Witte, A. (i. V.): *Selbstregulative Zielfokussierungen mathematisch potenziell begabter Dritt- und ViertklässlerInnen (Dissertationsschrift)*. Münster.
- Zimmerman, B. J. (2000): Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.): *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press, 13-39.
- Zimmerman, B. J. (2002): Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. In: *Theory Into Practice* 41 (2), 64-70.

Ellen Komm und Tobias Huhmann

Mathematiktreiben und Reflektieren – Entdecken dokumentieren, um neu zu entdecken

Abstract

Das reziprok aufeinander bezogene *Handeln und Dokumentieren* eröffnet vielfältige Entdeckungs- und Reflexions*möglichkeiten* für substanzielles Mathematiklernen in der Elementar- und Primarbildung. Hierzu bietet der sogenannte *Spiel- und Dokumenten-Raum* Möglichkeiten zum aktiv entdeckenden Mathematiktreiben und zur Reflexion *in and on action*. *Welche* Entdeckungs- und Reflexions*wirklichkeiten wie* in individuellen Lernverläufen in reziprok designten Lernumgebungen entwickelt werden, dies wird in einer qualitativen Studie rekonstruiert und modelltheoretisch analysiert.

Schlüsselwörter

Entdeckendes Lernen, Substanzielle Lernumgebungen, Mathematikunterricht, Elementar- und Primarbildung

1 Lernen durch Mathematiktreiben

So wie Musik erklingt, wenn sie gespielt wird, entsteht Mathematik, indem sie im Prozess des Mathematiktreibens denkend (vgl. Devlin 2002, 6) und konkret handelnd erlebt wird. Mathematik als individuell nachzuerfindende Wissenschaft der Muster und Strukturen wird somit als Tätigkeit im Entstehen verstanden (vgl. Freudenthal 1991, 14). Sie umfasst das Reflektieren als kritisches Hinterfragen aktueller Denkstrukturen, wobei der gesunde Menschenverstand (vgl. ebd., 4ff.) den stets neu zu reflektierenden Ausgangspunkt bildet, und ist grundgelegt durch die elementaren strukturgebenden Operationen „Klassifizieren“ und „Seriiieren“ (Piaget & Inhelder 1973). Im Sinne Korthagens (2001, 58) verstehen die Autor:innen des Beitrages Reflexion als „[...] mental process of trying to structure or restructure an experience, a problem, or existing knowledge or insights“ und übertragen dies auf das Mathematiktreiben.

Ein solches Mathematiktreiben (vgl. Freudenthal 1991) impliziert ein konstruktivistisches Lernverständnis, welches verschieden interpretierte entdeckende Lernansätze umfasst. Entdeckendes Lernen kann als Erwerb von Wissen und Können,

nicht durch Informationsübertragung von außen, sondern durch eigenes Wahrnehmen und Handeln sowie Analysieren und Reflektieren mit stetem Bezug auf bereits vorhandene Wissensstrukturen, gekennzeichnet werden (vgl. Huhmann 2013, 155; Neber nach Winter 2016, 3). Dabei stehen das Beobachten, Erkunden, Probieren und Fragenstellen der Lernenden im Zentrum (vgl. Winter 2016, 5) und zudem das Entdecken als (geistige) Tätigkeit im Sinne Bruners und in Einklang mit Korthagens Definition von Reflexion als

„a matter of rearranging or transforming evidence in such a way that one is enabled to go beyond the evidence so reassembled to additional new insights. It may well be that an additional fact or shred of evidence makes this larger transformation of evidence possible. But it is often not even dependent on new information“ (Bruner 1961, 22).

2 Mathematiklernen organisieren und begleiten

Die Lehrperson ist als Organisator:in von Lerngelegenheiten verantwortlich, Lernsettings mit Entdeckungsmöglichkeiten zu schaffen, sowie als Lernbegleitung, Lernende in ihren individuellen Entdeckungswirklichkeiten zu unterstützen (Huhmann & Komm 2021, 141 in Anlehnung an Winter 2016, 2). Die Organisation von Lerngelegenheiten als substanzielle Lernumgebungen (Wollring 2008) soll mathematisch reichhaltige Entdeckungsmöglichkeiten für möglichst viele Lernende schaffen. Entscheidend ist dabei die artikulationsreiche Gestaltung mit Möglichkeiten zum flüchtigen und nicht-flüchtigen Darstellen. Wollring (2008, 16f.) prägt hierzu zwei Begriffe: Der Spiel-Raum eröffnet Möglichkeiten, mit Repräsentanten mathematischer Objekte handelnd tätig zu sein und dabei *im* Handeln zu reflektieren (vgl. von Aufschnaiter u. a. 2019, 146) und ist durch die Darstellungsflüchtigkeit der Handlungen gekennzeichnet (Huhmann 2013, 152ff.). Im Dokumenten-Raum werden Handlungsprozesse und -produkte nicht-flüchtig dargestellt, wodurch zur Reflexion *über* das Handeln angeregt wird (vgl. ebd., 146). Außerdem weist Wollring darauf hin, dass Dokumentationen Möglichkeiten zur Aufarbeitung bieten sollten. Dies aufgreifend erforschen die Autor:innen des Beitrages im Rahmen einer qualitativen Untersuchung von 28 Unterrichtsstunden mit substanziellen Lernumgebungen anhand von Unterrichtsplanungen, -beobachtungen und -reflexionen Gestaltungsmöglichkeiten zur *Verbindung* zwischen Spiel- und Dokumenten-Räumen. Dabei wurde identifiziert, dass es eine *Verbindung vom Spiel-Raum zum Dokumenten-Raum* geben kann, indem konkret ausgeführte Handlungen, Prozesse und entstandene Produkte dokumentiert werden. Zudem kann es eine *Verbindung vom Dokumenten-Raum zum Spiel-Raum* geben, indem durch die Auseinandersetzung mit Dokumentationen Impulse für weitere (und neue) Handlungen ermöglicht werden. Darauf aufbauend ließen sich verschiedene Verbundenheitsgrade von Spiel- und Dokumenten-Räumen feststellen, welche die Möglichkeiten des Mathematiktreibens zentral beeinflussen:

- 1) *Nicht verbunden*: Dokumentationen können nicht aus Handlungen mit materiellen Objekten im Spiel-Raum entstehen und sind dadurch kein Anlass für weitere Handlungen.
- 2) *Einseitig verbunden*: Es besteht die Möglichkeit, Prozesse und Produkte des Spiel-Raums zu dokumentieren. Wie im unverbundenen Setting bieten diese aber nicht die Möglichkeit für weitere Aktivitäten im Spiel-Raum.
- 3) *Wechselseitig verbunden*: Es besteht die Möglichkeit, Prozesse und Produkte des Spiel-Raums zu dokumentieren. Diese Dokumente bieten als neue mathematische Objekte Möglichkeiten für weitere und neue Handlungen im (neuen) Spiel-Raum.

Der Grad der Verbundenheit von Spiel- und Dokumenten-Räumen kann durch den Einsatz verschiedener Dokumentationstypen (Huhmann & Komm 2022, 119f.) mitbestimmt werden. Zur wechselseitig verbundenen, reziproken Gestaltung, insbesondere in Erarbeitungs- und Austauschphasen, eignen sich leicht dynamisierbare Dokumentationen. Das bedeutet, dass das materielle Trägermedium aus veränderbaren Einheiten besteht: Einzelne Dokumentationseinheiten („Notizzettel“) können mit reversiblen Fixierungsgrad (wiederablösbar) zu einem Gesamtdokument verbunden und wieder aufgelöst bzw. dynamisiert werden. Sie können ähnlich einer Concept Map gestaltet werden, wobei der Fokus auf den immer wieder neuen Möglichkeiten der (Re-)Strukturierung liegt, die im Zuge eines entdeckenden Mathematiktreibens und Reflektierens *in* und *über* mathematische (Handlungs-)Prozesse individuelle Lernwege charakterisieren.

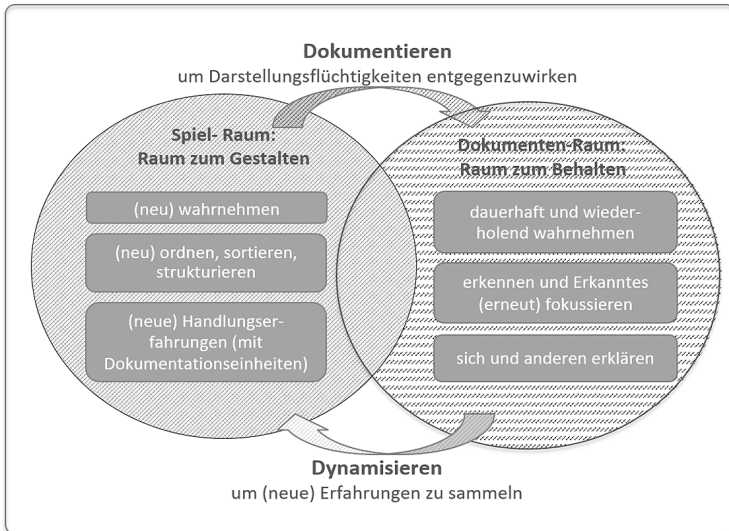


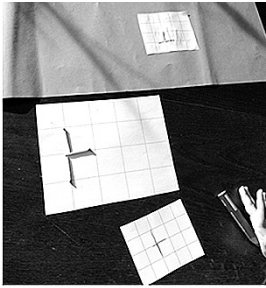
Abb. 1: Modell zum entdeckenden Lernen in reziprok gestalteten substantziellen Lernumgebungen mit dynamisierbaren Dokumenten (Huhmann & Komm 2022, 122)

Das Modell in Abbildung 1 erfasst ein reziprokes entdeckenlassendes Setting mit leicht dynamisierbaren Dokumentationen. Im Spiel-Raum können sich immer wieder neue Möglichkeiten zum Wahrnehmen und Handeln eröffnen, sei es mit konkreten Anschauungsobjekten oder mit durch Dynamisierung gewonnenen Dokumentationseinheiten. Besonders bedeutsam sind dabei Handlungsmöglichkeiten, wie das Klassifizieren und Seriieren von Dokumentationseinheiten, die wiederholtes und neues (Re-)Strukturieren im Sinne einer Reflexion *im Handeln* ermöglichen. Im Dokumenten-Raum können Aktivitäten wie das wiederholte und neue Erkennen sowie das Erklären Entdeckungen fördern und zu einer Reflexion *über das Handeln* im Spiel-Raum anregen. Entdeckenlassende Lernbegleitung lässt sich dabei als Hilfe zur Selbsthilfe (Winter 2016, 5) realisieren: Lernende können ihre Dokumentationen zur Reflexion *im* und *über* ihr Handeln nutzen bzw. dazu angeregt werden.

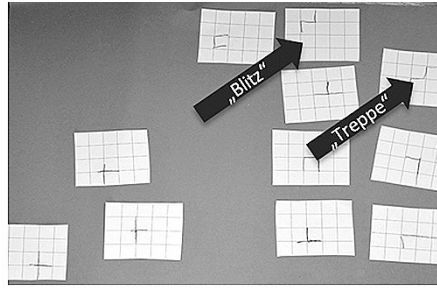
3 Rekonstruktion individueller Entdeckungswirklichkeiten

Nachfolgend werden mithilfe des vorgestellten Modells Entdeckungswirklichkeiten individueller Lernverläufe rekonstruiert. Aus 41 videografierten Lernverläufen der Elementar- und Primarbildung wird exemplarisch ein Lernweg aus dem Elementarbereich (Anna; 4,5 Jahre) zu Streichholzmehrlingen¹ analysiert. Diese wohlbedachte Auswahl hebt aufgrund der überaus voraussetzungsreichen Situation bezüglich der Kompetenzen junger Lerner:innen, die fachliche Adaptivität der substanziellen Lernumgebung sowie die fachdidaktische und methodische Adaptivität des für den jeweiligen Spiel- und Dokumenten-Raum reziprok gestalteten Settings besonders hervor. Im Spiel-Raum waren Streichhölzer zum handelnden Erkunden des Figurentyps verfügbar (s. Abb. 2a). Einzelne Dokumentationsvorlagen (Gitterraster) lagen bereit, zudem konnten diese mit geringem Fixierungsgrad (ablösbarer Klebestift) auf einem großen Trägermedium (Plakat) zum Gesamtdokument zusammengestellt werden. Nachfolgend wird Annas Lernweg in verschiedene Phasen gegliedert rekonstruiert (vgl. Huhmann & Komm 2021, 150ff.). Die Analyse fokussiert die Ein- und Auswirkungen des reziproken Designs der Lernumgebung auf den individuellen Lernprozess in Zusammenhang mit (re-)strukturierenden und reflektierenden Elementen. Im Lernverlauf erstellte Anna folgende Dokumente:

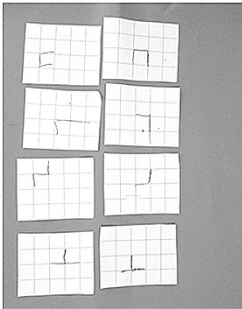
1 „Streichholzmehrlinge“ ist ein substanzielles Lernangebot zur Symmetrie- und Raumvorstellungsentwicklung. Der Figurentyp basiert auf folgenden Bildungsregeln: (1) Streichhölzer werden geradlinig oder rechtwinklig aneinandergelegt, (2) Streichhölzer stoßen mit ihren Eckpunkten aneinander, (3) alle Streichhölzer sind miteinander verbunden und (4) die Ausrichtung der Streichholzköpfe ist egal. Die Fragestellung lautet „Welche und wie viele verschiedene Streichholzmehrlinge gibt es?“.



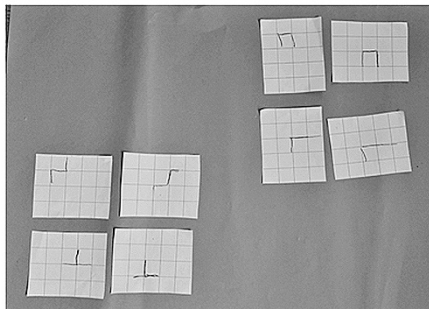
a) Drillinge finden



b) Regelkonformes Sortieren



c) Paarweises Ordnen I



d) Paarweises Ordnen II

Abb. 2: Im Lernverlauf erstellte Dokumente von Anna

Phase I – Finden und Dokumentieren der Streichholzdrillinge: Anna erkundet Drillinge durch Legen von Streichhölzern, dokumentiert diese jeweils auf einer Leervorlage (s. Abb. 2a) und sammelt sie mit geringem Fixierungsgrad zunächst in willkürlicher Anordnung auf einem Plakat. Es entstehen elf, auch nicht regelkonforme Drillinge (s. Abb. 2b, unten links).

Phase II – Strukturierungsprozess zur Regelkonformität: Anna betrachtet die dokumentierten Drillinge hinsichtlich der im Lernbegleitungsgespräch kommunizierten Bildungsregeln und reflektiert über ihre zuvor vollzogenen Legehandlungen. Sicher erkennt sie „nicht regelkonforme Drillinge“ und dynamisiert das Gesamtdokument, indem sie die Dokumenteneinheiten löst, um neue Handlungsobjekte zu gewinnen. Diese (s. Abb. 2b) sortiert sie in die beiden Kategorien „regelkonform“ (acht Drillinge, Plakatteil rechts) und „nicht regelkonform“ (drei Drillinge, Plakatteil links unten) und sortiert diese dann aus.

Phase III – Strukturierungsprozess zur Drehsymmetrie: Anna äußert sich zu den beiden von ihr als „Blitz“ und „Treppe“ (s. Abb. 2b, Pfeilmarkierungen) bezeich-

neten Drillingen: „Die da sind *fast* schon gleich“. Damit verdeutlicht sie, dass sie die Ähnlichkeit beider Figuren erkennt, sie aber dennoch unterscheidet. Dieser Entdeckung schließt sich eine erneute Dynamisierung an, indem die Dokumentationseinheiten gelöst werden. Die jeweils drehsymmetrischen Drillinge sortiert sie durch Verschiebungen auf der linken Plakathälfte paarweise nebeneinander. Die räumliche Ausrichtung der vorherigen Anordnung bleibt dabei identisch. So entsteht ein neues Plakat mit vier reihenweise angeordneten Drillingspaaren (s. Abb. 2c). Die paarweise Zueinandergehörigkeit begründet Anna spontan durch verbale Erklärungen („Und jetzt zeig ich dir, warum sie *fast* schon gleich sind“) und Zeigegesten auf die dokumentierten Drillinge.

Phase IV – Vertiefender Strukturierungsprozess zur Drehsymmetrie bzw. zur Gleichheit: Auf Nachfrage, warum die neu sortierten Drillinge „*fast* schon gleich“ und nicht „*ganz* gleich“ sind, findet Anna zunächst keine Antwort. Mit Eifer greift sie den Impuls auf, die bereits dokumentierten Drillinge nachzulegen. Sie beginnt, einen dokumentierten Drilling (s. Abb. 2c, dritte Reihe links) auf der Legeunterlage zu legen, hält dann inne, zeigt auf die entsprechende Dokumenteneinheit (s. Abb. 2c, erste Reihe links) und erklärt ihre Erkenntnis: „Da kann man den hier im Rechteck drehen“. Sie löst die Dokumenteneinheit und dreht sie um 90 Grad. Bei den weiteren Drillingen geht sie identisch vor: Teils durch erneutes Nachlegen der dokumentierten Drillinge, insbesondere aber durch Dynamisieren der Dokumente erkennt sie, *ob* und *wie* die dokumentierten Drillinge durch Drehung mit einem Partner zur Deckung gebracht werden können.

So entsteht das abschließende Dokument mit acht Drillingen (s. Abb. 2d), deren paarweise Gleichheit Anna durch die paarweise identische Raumlage belegt („Also schau mal, das da ist jetzt alles gleich“) und so zur Einsicht der Deckungsgleichheit gelangt.

4 Fazit

Das Beispiel von Anna zeigt stellvertretend, wie bereits junge Lernende *Entdeckungs- und Reflexionsmöglichkeiten* in reziproken Lernumgebungen zu Entdeckungs- und Reflexions*wirklichkeiten* entfalten: Insbesondere durch (i) die Aktivitäten mit konkreten Objekten (Streichhölzern), (ii) das Dokumentieren und (iii) das Strukturieren von Dokumentationseinheiten als selbst erschaffene mathematische Objekte wurden an dem Figurentyp „Streichholzmehrlinge“ Erkenntnisse im Entdecken und begründenden Tätigsein zur Drehsymmetrie und Kongruenz ebener Figuren gewonnen sowie raumwahrnehmungs- und raumvorstellungsbezogene Kompetenzen aktiviert. Die Dynamisierung von Dokumentationen eröffnet Möglichkeiten, die wechselseitige Aufeinanderbezogenheit von Spiel- und Dokumenten-Räumen durch neues Wahrnehmen, Ordnen, Sortieren

und Strukturieren zu realisieren. Das eng verwobene Wechselspiel zwischen diesen zentralen Tätigkeiten und dem *jeweiligen Dokumentieren von Prozessen und Dynamisieren von Produkten* konnte mit der exemplarischen modelltheoretischen Verlaufsdarstellung der individuellen Lernprozesse erfasst werden. Ausgehend von der Nutzung des Modells zur Analyse von Lernverläufen kann die Frage der Betrachtung als Denk-, Analyse- und Reflexionswerkzeug zur Unterrichtsentwicklung und -erforschung vor dem Hintergrund fachdidaktischer, allgemeindidaktischer oder erziehungswissenschaftlicher Bedeutungsdimensionen aufgeworfen werden.

Literatur

- Bruner, J. S. (1961): The act of discovery. In: Harvard Educational Review 31 (1), 21-32.
- Devlin, K. J. (2002): Muster der Mathematik: Ordnungsgesetze des Geistes und der Natur (2. Aufl.). Heidelberg & Berlin: Spektrum.
- Freudenthal, H. (1991): Revisiting mathematics education: China lectures. Mathematics education library 9. Dordrecht: Kluwer.
- Huhmann, T. (2013): Einfluss von Computeranimationen auf die Raumvorstellungsentwicklung. Dortmunder Beiträge zur Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts. Bd. 13. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Huhmann, T. & Komm, E. (2021): Ordnen, Sortieren, Strukturieren – Mathematik entdecken und dokumentieren. In: G. Lang-Wojtasik & S. König (Hrsg.): Frühkindliche Bildung und Förderung. Weingartner Dialog über Forschung. Bd 4. Münster & Ulm: Klemm & Oelschläger, 139-154.
- Huhmann, T. & Komm, E. (2022): Entdeckendes Lernen in substantiellen Lernumgebungen fördern: Zur systematischen Gestaltung von Spiel- und Dokumenten-Räumen. In: K. Eilerts, R. Möller & T. Huhmann (Hrsg.): Auf dem Weg zum neuen Mathematiklehren und -lernen 2.0: Festschrift für Prof. Dr. Bernd Wollring. Wiesbaden: Springer Spektrum, 111-126.
- Korthagen, F. A. J. (2001): Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education. New York: Routledge.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1973): Die Entwicklung der elementaren logischen Strukturen. Düsseldorf: Schwann Verlag.
- von Aufschnaiter, C.; Fraij, A. & Kost, D. (2019): Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. In: HLZ 2 (1), 144-159. Online unter: <https://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/article/view/2439> (Abrufdatum: 29.03.2022).
- Winter, H. W. (2016): Entdeckendes Lernen im Mathematikunterricht: Einblicke in die Ideengeschichte und ihre Bedeutung für die Pädagogik (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Wollring, B. (2008): Kennzeichnung von Lernumgebungen für den Mathematikunterricht in der Grundschule. In: Kasseler Forschergruppe (Hrsg.): Lernumgebungen auf dem Prüfstand: Zwischenergebnisse aus den Forschungsprojekten. Kassel: kassel university press, 9-26.

7 Reflexion und Sprache

Cathrin Vogel

Reziprozität und Reflexion in Gesprächen zwischen Kindern und Studierenden

Abstract

Im Fokus des Beitrags steht die Frage, wie mehrsprachige Kinder, die die deutsche Sprache erst lernen, gemeinsame Erfahrungen im Gespräch mit Grundschul-lehramtsstudierenden reflektieren können. Anhand einer Sequenz, die im Projekt GeKOS (Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden) entstanden ist, wird gesprächsanalytisch herausgearbeitet, wie Reflexion im Vollzug der Interaktion hergestellt wird und welche Gesprächshandlungen Studierender dazu beitragen.

Schlüsselwörter

Reflexion, Reziprozität, Gespräche mit mehrsprachigen Kindern, Erfahrungen versprachlichen

1 Einleitung

„Indem sie sprach, wurde sie von einer schemenhaften Figur zu einer Person. [...] Solange sie schwieg, war ihr Körper ohne Geschichte“ (Gümüşay 2020, 112).

Das Zitat aus Kübra Gümüşays Buch *Sprache und Sein*, in dem sie sich u. a. mit der Bedeutung von Sprache für mehrsprachige Menschen in einer deutschsprachigen Gesellschaft auseinandersetzt, verweist auf die Bedeutung des Sprechens im Sinne eines *Sich-Zeigens* und *Sichtbarwerdens*. Auch Kinder möchten sich mit ihren Geschichten und Erfahrungen zeigen und gesehen werden (vgl. Pupeter & Schneekloth 2018, 158). Doch wie können Kinder, für die Deutsch noch herausfordernd ist, über Erinnerungen sprechen und Erfahrungen reflektieren?

Ausgangsthese des Beitrags ist, dass Reflexion als interaktives Nachdenken über gemeinsame Erfahrungen in Gesprächen zwischen Kindern mit Zuwanderungsgeschichte und Studierenden dazu beiträgt, dass Kinder sich zeigen können und gesehen fühlen.

Vor dem Hintergrund, dass sich sprachliche Fähigkeiten auch in Abhängigkeit von der Gesprächshandlung und -haltung des Gegenübers entwickeln (vgl. de Boer & Merklinger 2021, 86f.), wird nachfolgend der Zusammenhang zwischen Reziprozität und Reflexion fokussiert. Reziprozität zielt auf Verständigung im

Gespräch (vgl. de Boer 2006, 56) und ermöglicht, dass reziproke Gesprächshandlungen mehrsprachige Kinder unterstützen, Erfahrungen zu versprachlichen und als Person sichtbar zu werden.

Anhand einer Gesprächssequenz, die im Projekt GeKOS (s. Kap. 4) entstanden ist, werden gesprächsanalytisch Faktoren herausgearbeitet, die darauf hindeuten, dass Reflexion in reziproken Gesprächen interaktiv hergestellt wird.

2 Praktiken der Reziprozität

In Rekonstruktionen von Gesprächen zwischen mehrsprachigen Kindern und Grundschullehramtsstudierenden arbeiteten de Boer und Merklinger (2021, 93) Faktoren heraus, die zur Entstehung von Reziprozität beitragen: Gemeinsam Erlebtes wird von Kindern und Studierenden interaktiv erinnert und ko-konstruiert, wenn Studierende mit ihren Gesprächspraktiken dazu beitragen, dass Reziprozität im Gespräch entstehen kann. So begünstigen

- Pausen und Wartezeiten,
 - offene Fragen,
 - Anschlussnehmen an Gesagtes,
 - begrenzte Formulierungsvorschläge im Sinne des Scaffoldings,
- dass Erzählwürdigkeit entsteht und Kinder sich ermutigt fühlen, eigene Erfahrungen zu versprachlichen (vgl. ebd., 93ff.). Erzählwürdig wird, was persönlich bedeutsam ist, persönlich bedeutsam wird, was mit Emotionen verbunden ist (vgl. ebd., 85). Ein Teil von Reflexion ist, sich solcher Emotionen bewusst zu werden. Auf *Reflexion* wird nachfolgend eingegangen.

3 Reflexion

In Anlehnung an Dewey (1997, 6ff.) wird *Reflexion* als Nachdenken über zurückliegende Erfahrungen verstanden. Mit Blick auf Gespräche zwischen Studierenden und Kindern, die gemeinsame Erfahrungen teilen, wird dieses Verständnis erweitert: *Reflexion* als interaktives Nachdenken über gemeinsame Erfahrungen. Reinders (2016, 42f.) verweist auf die Bedeutung des Sprechens über Erfahrungen und differenziert fünf Phasen des Reflexionsprozesses aus, von denen die ersten beiden für diesen Beitrag relevant sind: Die erste Phase fragt, was erlebt wurde; in der zweiten Phase werden situative Emotionen durch die Versprachlichung eigener Erfahrungen bewusst gemacht.

In Gesprächen zwischen Studierenden und mehrsprachigen Kindern ist es für die Beteiligten herausfordernd, gemeinsame Gesprächssituationen herzustellen, die trotz begrenzter sprachlicher Ressourcen zur Versprachlichung eigener Erfahrungen einladen. Hierzu bedarf es verschiedener Praktiken der Studierenden, die Reziprozität ermöglichen, Erzählwürdigkeit herstellen und gemeinsame Reflexionsprozesse anstoßen.

Nachfolgend wird am Beispiel einer Sequenz entfaltet, wie im Gesprächsvollzug Reflexion interaktiv hergestellt wird.

4 Das Projekt GeKOS

GeKOS – Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden ist ein Mentoringprojekt¹, in dem Tandems aus zugewanderten Kindern und Lehramtsstudierenden über ein Schuljahr gemeinsam einen Nachmittag pro Woche gestalten und die neue Heimat erkunden. Das Projekt leistet einen Beitrag zur Integration und trägt zur Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte im Umgang mit Migration und Mehrsprachigkeit bei, indem sie erste Erfahrungen in der pädagogischen Arbeit mit zugewanderten Kindern machen, die in regelmäßigen Erfahrungsreflexionen im Rahmen eines Lernjournals und in Supervisionsitzungen an der Universität verarbeitet werden (vgl. de Boer u. a. 2021, 7).

Die Begleitforschung des Projekts sah die Durchführung von zwei Gesprächen jeweils zu Beginn und zum Ende eines Durchgangs zwischen Studierenden und Kindern vor.

5 Methodik

Im Durchgang 2018/19 sind 2 x 42 Gespräche zu zwei Erhebungszeitpunkten im Abstand von sechs Monaten entstanden. Die Studierenden wurden vorbereitet und in der Gesprächsführung geschult.² Den Gesprächen lagen verschiedene Intentionen zugrunde: im ersten Gespräch ging es um die Interessen der Kinder, im zweiten Gespräch um Erinnerungen an gemeinsame Erlebnisse im Projekt (vgl. de Boer u. a. 2021, 27). Die audiografierten Gespräche wurden nach GAT2-Konvention transkribiert (vgl. Selting u. a. 2009) und inventarisiert. Anschließend wurden inhaltsanalytisch (vgl. Mayring 2015) interaktiv dichte Sequenzen³ herausgearbeitet. Dabei waren verschiedene Kriterien leitend: Die Beiträge der Kinder wurden bzgl. ihrer Länge und der Komplexität der Aussagen und Satzstrukturen kategorisiert, die Beiträge der Studierenden mit Blick auf Frageformen, Pausen und Formen des Anschlussnehmens untersucht. Diese interaktiv dichten Sequenzen werden in einem weiteren Schritt gesprächsanalytisch (vgl. Deppermann 2008) untersucht (vgl. de Boer & Merklinger 2021, 92).

1 Das Projekt fand 2015-2020 unter der Leitung von Prof.in Dr. Heike de Boer an der Universität Koblenz statt und wurde wissenschaftlich begleitet und ausgewertet.

2 Angelehnt an die Netzwerkmethod (World Vision 2016, 20) und anhand von Videos und Transkripten gelungener Gespräche erhielten die Studierenden ein Manual mit möglichen Fragen und Anregungen.

3 Interaktiv dichte Sequenzen sind Stellen, „die das klassische Frage-Antwort-Muster aufbrechen und längere Antworten der Kinder zeigen“ (de Boer & Merklinger 2021, 92).

6 Erste Ergebnisse

Einzelne Sequenzanalysen machen sichtbar, dass (1.) Praktiken der Reziprozität in der Gesprächsführung der Studierenden und narrative Elemente⁴ in den Beiträgen der Kinder zusammenhängen (vgl. de Boer & Merklinger 2021, 93), (2.) in den Gesprächsausschnitten Reflexionsprozesse rekonstruierbar sind und (3.) interaktiv hergestellte Reflexion und Reziprozität zusammenhängen. Welche Praktiken Studierender dazu beitragen können, dass Reflexionsprozesse entstehen, wird nachfolgend anhand einer Gesprächssequenz gezeigt.

7 Analyse: *am ALLER ALLER besten war das mit den spaßfabrik*

Ahmed und die Studentin Gabi sind ein Tandem und haben sich über acht Monate jede Woche getroffen. Die Sequenz beginnt mit Gabis Frage, was Ahmed während der gemeinsamen Zeit am besten gefallen hat. Ausgehend davon unterhalten sie sich über den Besuch der *Spaßfabrik*⁵.

- 06:41 G u:und was fandest du am besten? (.) am aller aller besten (.) du hast ja schon gesagt das und das (.) was fandest du am aller aller besten?
- 06:47 A am ALLER ALLER besten war das mit den spaßfabrik
- 06:51 G ja (.) das fand ich auch (.) das war richtig cool (.) mit den ganzen hüpfburgen
- 06:56 A ja (.) wo ich das erste mal (.) ich hab so WALLAH das is so KR:ASS
- 07:01 G ja RIEsig
- 07:03 A jep
- 07:04 G auch die hüpfburgen warn alle RIEsig
- 07:06 A oh ja (.) guck mal in den ding wo wir die ganze zeit hochklettern ((lacht))
- 07:12 G stimmt ihr seid da ständig hochgekllettert (.) das war cool [und da]
- 07:17 A [und rutschen]
- 07:17 G hm?
- 07:17 A und da ru runterrutschen (.) ah da hat mein bein gebrannt (.) so wie da bei (.) wie da hat die ganze zeit gebrannt
- 07:24 G oh nein weil du so häufig gerutscht bist
- 07:26 A ja
- 07:28 G hh und da seid ihr REIN gesprungen oder?
- 07:30 A ja=
- 07:30 G =von dem trampolin da rein
- 07:32 A und dann bin isch da hoch gegang (.) und dann (.) hab isch ein rückwärts (.) salto gemacht

4 Narrative Elemente sind Beiträge, die sich durch eine inhaltliche Entfaltung auszeichnen und dazu beitragen, dass Kinder eine Erzählung über mehrere Äußerungen entwickeln können (vgl. de Boer u. a. 2021, 41).

5 Die *Spaßfabrik* ist ein Indoorspielpark mit Hüpfburgen und Trampolinen.

- 07:40 G STIMMT (.) und da hast du dir den kopf gestoßen oda?
 07:42 A ja davor nisch aber DANN
 07:44 G ja
 07:45 A aber nur so ein bisschen hier so
 07:46 G ja: (.) oh nei:n
 07:47 A aber da hat nisch so rischtig wehgetan
 07:51 G okay (.) aber es war trotzdem cool
 07:52 A ja
 07:55 G okay

Gabi bezieht sich mit der Einstiegsfrage auf den geteilten Erfahrungsraum und schließt an das bisherige Gespräch an. Sie lenkt den Blick auf das, was Ahmed wichtig ist, woran er sich erinnert, und eröffnet so den Gesprächsraum für seine Erfahrungen. Ahmed schließt mit „am ALLER ALLER besten“ nicht nur inhaltlich an, sondern greift Gabis Formulierung auf, benennt den Besuch der *Spaßfabrik* und hebt die Bedeutsamkeit mit der Betonung von *aller* hervor.

Gabi hebt die Hüpfburgen aus dem geteilten Erfahrungsraum *Spaßfabrik* hervor. Ahmed schließt an: „ich hab so WALLAH⁶ das ist so KR:ASS“. Er bringt seine emotionale Beteiligung mit einem arabischen Begriff zum Ausdruck und verweist mit dem deiktischen *das* auf die Hüpfburg. Gabi bestätigt ihn mit „RIEsig“ und zeigt, dass auch für sie die Hüpfburg besonders war. Ahmed bekräftigt mit „oh ja“ Gabis Beschreibung.

Er lenkt mit dem Imperativ „guck mal“ den Fokus darauf, dass er gemeinsam mit anderen die ganze Zeit geklettert ist. Gabi bestätigt mit „stimmt ihr seid da ständig hochgeklettert“ nicht nur Ahmeds Erinnerung, sondern wiederholt diese inhaltlich und verstärkt so das kollektiv geteilte Erlebnis.

Gabi kommentiert mit „das war cool“ die geteilte Erfahrung, bevor sie simultan mit Ahmed weiterspricht. Beide brechen ab. Gabi erkundigt sich mit „hm?“ danach, was Ahmed gesagt hat. Sie nimmt sich zurück und gibt ihm das Rederecht. Ahmed erinnert, dass er gerutscht ist. Er ergänzt, dass er sich verletzt hat und sein Bein „die ganze zeit“ gebrannt hat. Er scheint das Ausmaß seiner Verletzung im Erzählprozess noch einmal zu realisieren.

Gabi schließt an die Erfahrung an und vermutet, wie es zur Verletzung kam. Ahmed bestätigt sie. Gabi hat eine weitere Erinnerung („und da seid ihr REIN gesprungen“) und endet mit einem auffordernden „oder?“. Auch Ahmed bestätigt Gabi, die den Satz „von dem trampolin da rein“ ergänzt. Der zweimal verwendete deiktische Ausdruck *da* bezieht sich auf ein Foto, das vor dem Tandem liegt und bei beiden die Erinnerung an die Situation ausgelöst hat.

6 *Wallah* bedeutet u. a. auf Arabisch etwa *Ich schwöre!* und wird zur Betonung der Glaubwürdigkeit einer Aussage verwendet.

Ahmed ergänzt Gabis Ausführung mit der Erinnerung an einen Rückwärtssalto. Gabi reagiert mit dem betonten „STIMMT“ und drückt so eine Kongruenz zwischen Ahmeds und ihrer Erinnerung aus. Sie erinnert weiter, dass sich Ahmed den Kopf gestoßen hat und vergewissert sich mit „oda?“, ob sie es richtig in Erinnerung hat. Ahmed stimmt zu, korrigiert den Zeitpunkt und ergänzt, dass er sich „nur so ein bisschen hier so“ gestoßen hat. Gabi nimmt Anteil („oh nei:n“), woraufhin Ahmed einschränkt, dass es nicht „so richtig wehgetan“ hat. Es scheint ihm wichtig zu sein, Gabi mitzuteilen, dass er sich nicht stark verletzt hat. Gabi resümiert, dass es „trotzdem cool“ war, was Ahmed bestätigt. Die Studentin reagiert möglicherweise auf Ahmeds Einschränkung und greift auf, dass der Besuch in der *Spaßfabrik* insgesamt auch trotz des Stoßens positiv war.

8 Praktiken der Reflexion

Der Blick auf den gesamten Gesprächskorpus zeigt, dass nur wenige Gespräche Interaktionen enthalten, die auf Reflexionsprozesse hindeuten. Die vorgestellte Sequenz ist eine Ausnahme und macht dennoch sichtbar, dass bestimmte Gesprächshandlungen Studierender Prozesse der Reflexion in Gesprächen mit Kindern unabhängig von ihren sprachlichen Ressourcen anstoßen können:

Die Studentin

- fragt nach bedeutsamen Erinnerungen,
- fordert ihren Mentee zur Bestätigung ihrer Äußerungen auf,
- spricht ihn als Experten an,
- ergänzt Details der geteilten Erfahrung,
- differenziert so die gemeinsam geteilten Erlebnisse aus,
- stößt weitere Erinnerungen und Ausdifferenzierungen durch das Kind an,
- signalisiert durch Bestätigungen ihr Verstehen
- und bestärkt das Kind zugleich darin, weiterzusprechen.

Mittels dieser Gesprächspraktiken erhält die Studentin das kollektive Gespräch aufrecht und eröffnet einen Raum, in dem das Kind seine Erinnerungen weiterentwickelt und sukzessive versprachlicht. Diese Versprachlichung kann als Teil eines Reflexionsprozesses verstanden werden, der Emotionen bei beiden Interaktant:innen auslöst und es dem Kind ermöglicht, sich mit seinen Gedanken und Gefühlen zu zeigen.

Wie Grundschullehramtsstudierende hinsichtlich ihrer Gesprächshandlungen mit mehrsprachigen Kindern darauf vorbereitet werden können, Kinder besser darin zu unterstützen, auch in unterrichtlichen Kontexten Erzählwürdigkeit und Reflexion gemeinsam und interaktiv hervorzubringen, kann anknüpfend an die Überlegungen dieses Beitrags erforscht werden.

Literatur

- de Boer, H. (2006): *Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- de Boer, H.; Braß, B. & Falmann, P. (2021): Abschlussbericht: GeKOS. Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden. Ein Mentoring-Projekt für Kinder mit Fluchtgeschichte und Studierende. Online unter: <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/fb1/gpko/fup/gekos> (Abrufdatum: 14.02.2022).
- de Boer, H. & Merklinger, D. (2021): Mehrsprachige Kinder zum Sprechen ermutigen: Dialogische Gespräche führen. In: H. de Boer & D. Merklinger (Hrsg.): *Grundschule im Kontext von Flucht und Migration*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 83-104.
- Deppermann, A. (2008): *Gespräche analysieren. Eine Einführung* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewey, J. (1997): *How We Think* (Nachdruck der Ausgabe Boston: Heath 1910). New York: Dover.
- Gümüşay, K. (2020): *Sprache und Sein*. Berlin: Hanser Verlag.
- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Pupeter, M. & Schneekloth, U. (2018): Selbstbestimmung: Selbständigkeit und Wertschätzung. In: *World Vision Deutschland* (Hrsg.): *Kinder in Deutschland 2018*. 4. World Vision Kinderstudie. Weinheim & Basel: Beltz Verlag, 148-179.
- Reinders, H. (2016): *Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Selting, M.; Auer, P.; Günthner, S. u. a. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10 (1). Online unter: <http://www.gespraechsforschung-online.de/heft2009/heft2009.html> (Abrufdatum: 23.12.2021).
- World Vision Deutschland (Hrsg.) (2016): *Angekommen in Deutschland. Wenn geflüchtete Kinder erzählen. Eine Studie von World Vision Deutschland und der Hoffnungsträger Stiftung*. Friedrichsdorf: World Vision.

*Sarah Désirée Lange, Ilse Stangen,
Sanna Pohlmann-Rother und Jörg Doll*

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität: Zur Rolle der Nutzung mehrsprachigkeitsbezogener Lerngelegenheiten durch Grundschullehrkräfte¹

Abstract

Mit der vorliegenden Studie wird das Ziel verfolgt, den Zusammenhang von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität mit den in Studium oder Fortbildungen genutzten Lerngelegenheiten zu untersuchen. Dazu wurden Grundschullehramtsstudierende in der Bachelor- bzw. Masterphase ($N = 255$ bzw. $N = 189$) sowie berufstätige Grundschullehrkräfte ($N = 123$) mit der LSWSH-Skala („LehrerSelbstWirksamkeit im Hinblick auf Sprachliche Heterogenität“) und zu den genutzten thematischen und handlungsbezogenen Lerngelegenheiten befragt. Regressionsanalytisch konnte gezeigt werden, dass sowohl die Studienphase bzw. Berufstätigkeit als auch die Nutzung der Lerngelegenheiten signifikant zur Varianzaufklärung in den drei Selbstwirksamkeitsdimensionen zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität ‚Unterrichten‘, ‚Diagnostizieren‘ und ‚generelle LSWSH‘ beitrugen.

Schlüsselwörter

Selbstwirksamkeit, Überzeugungen, Mehrsprachigkeit, Lerngelegenheiten

1 Einleitung

Grundschulkindern verfügen über unterschiedliche sprachliche Fähigkeiten und Grundschullehrkräfte stehen vor der Herausforderung, mit dieser sprachlichen Heterogenität umzugehen. Jedoch zeigen aktuelle Studien, dass sich der überwiegende Teil der (Grundschul-)Lehrkräfte nicht oder nur unzureichend auf den

¹ Ausführlich nachzulesen in: Stangen, I.; Lange, S. D.; Pohlmann-Rother, S. & Doll, J. (2022/ i. V.) Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von angehenden und berufstätigen Grundschullehrkräften zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität – Zusammenhänge mit universitären und in Fortbildungen genutzten Lerngelegenheiten. Zeitschrift für Pädagogik 68 (5).

Umgang mit sprachlicher Heterogenität vorbereitet fühlt (vgl. Becker-Mrotzek u. a. 2012). Diese Ergebnisse verweisen auf einen erhöhten Bedarf, Lehrkräfte in der universitären Ausbildung, aber auch in berufsbegleitenden Fortbildungen gezielt für den Umgang mit sprachlicher Heterogenität zu qualifizieren. Dabei kommt auch der Förderung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (SWÜ), als wichtige motivationale Ressource für erfolgreiches Handeln von Lehrkräften, eine zentrale Bedeutung zu (vgl. Klassen u. a. 2011).

2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

2.1 Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften

SWÜ von Lehrkräften werden als eine wichtige Facette ihrer professionellen Handlungskompetenz modelliert (vgl. Blömeke u. a. 2008; Baumert & Kunter 2011). In unserer Studie verstehen wir nach Schwarzer und Jerusalem unter der *„Lehrer-Selbstwirksamkeit [...] Überzeugungen von Lehrern, schwierige Anforderungen ihres Berufslebens auch unter widrigen Bedingungen erfolgreich zu meistern“* (2002, 40). Da Selbstwirksamkeit als kontext- bzw. domänenspezifisch (vgl. Bandura 1997; 2006) gilt, ist Ziel dieser Studie, die SWÜ von Grundschullehrkräften zu untersuchen, da sprachbezogene Herausforderungen als situationsspezifische Barrieren für professionelles Handeln von Grundschullehrkräften angesehen werden können.

2.2 Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität

Der Forschungsstand zu den SWÜ von Lehrkräften zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität der Schüler:innenschaft ist überschaubar. Im deutschsprachigen Raum wurde ‚LehrerSelbstWirksamkeit im Hinblick auf Sprachliche Heterogenität‘ (LSWSH) nur von Doll und Stangen mit der LSWSH-Skala (vgl. Stangen & Doll 2019; Doll & Stangen 2021) untersucht, die auch in der vorliegenden Studie eingesetzt wurde (ausführlich in Stangen u. a. 2022/ i. V.). Anhand einer Befragung von $N = 1.375$ Lehramtsstudierenden konnten Doll und Stangen (2021) eine dreidimensionale Struktur der SWÜ von Lehrkräften im Hinblick auf sprachliche Heterogenität nachweisen. Es handelt sich um die Dimensionen ‚Unterrichten‘ (welche die Überzeugung thematisiert, Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen lernförderlich zu gestalten), ‚Diagnostizieren‘ (welche die Überzeugung thematisiert, sprachliche Kompetenzen von Schüler:innen und sprachliche Herausforderungen in Lehr-Lernmaterialien zu erkennen) und ‚generelle LSWSH‘ (welche die Überzeugung thematisiert, fehlende familiäre Unterstützung kompensieren zu können). Das spezifische Erkenntnisinteresse, das der vorliegenden Studie zugrunde liegt, bezieht sich auf den Zusammenhang der

SWÜ zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität mit der Nutzung von Lerngelegenheiten. Dabei zeigt der Forschungsstand für die Selbstwirksamkeit hoch signifikante positive Zusammenhänge – z. B. zwischen der Nutzung von Lerngelegenheiten in Fortbildungen und den SWÜ berufstätiger Lehrkräfte (z. B. Stotzka & Hany 2016; Roßnagel 2017; Seifert & Schaper 2018). Während die zitierten Studien Lehrkräfte der weiterführenden Schulen in den Blick nehmen, fehlen Studien, welche die SWÜ von Grundschullehrkräften untersuchen.

3 Forschungsdesiderat und Fragestellungen

Die vorliegende Studie kommt dem Forschungsdesiderat nach, die SWÜ von *Grundschullehrkräften* zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität zu untersuchen. Für den vorliegenden Beitrag stehen die folgenden Forschungsfragen im Mittelpunkt:

Forschungsfrage 1: In welchem Umfang werden DaZ-/mehrsprachigkeitsbezogene Lerngelegenheiten von den drei untersuchten Gruppen (Lehramtsstudierende im Bachelor- und Masterstudium sowie berufstätige Grundschullehrkräfte) genutzt?

Forschungsfrage 2: Welche Rolle spielt die Nutzung von Lerngelegenheiten für die SWÜ der drei untersuchten Gruppen?

4 Methode

4.1 Stichproben

Die Daten der angehenden Grundschullehrkräfte wurden im Zuge einer Online-Befragung am Ende des Sommersemesters 2017 im Rahmen des Projekts ProfaLe (vgl. Doll & Stangen 2021) an der Universität Hamburg erhoben. Im Rahmen der BLUME-Studie (vgl. Lange & Pohlmann-Rother 2020) – durchgeführt an der Universität Würzburg – wurden Daten von berufstätigen Grundschullehrkräften ($N = 123$) im Sommer 2018 in einem Schulamtsbezirk in Bayern mit einem Online-Fragebogen erhoben.

4.2 Erhebungsinstrumente

LSWSH-Skala: In der vorliegenden Studie wurde die LSWSH-Skala (Stangen & Doll 2019; Doll & Stangen 2021) in der Kurzversion eingesetzt. Das Antwortformat ist eine 6-stufige Likert-Skala mit den Extrempunkten 1 = „gar nicht überzeugt“ bis 6 = „völlig überzeugt“ (Beispiel ‚generelle LSWSH‘: *Wie überzeugt sind Sie davon, dass Sie wenig erreichen können, da vor allem das Zuhause eines sprachlich schwachen Kindes Einfluss auf seine sprachlichen Fähigkeiten hat?*).

Neben der LSWSH-Skala wurden Fragen zur Nutzung von Lerngelegenheiten im Bereich der sprachlichen Heterogenität beantwortet (adaptiert nach Ehmke & Lemmrich 2018), vorgegeben wurden 16 thematische (z. B. *Inwiefern wurden bisher folgende Bereiche in Ihrer Lehramtsausbildung thematisiert? Unterschiede zwischen mündlich und schriftlich geprägter Sprache*) und acht handlungsbezogene Lerngelegenheiten.

5 Ergebnisse

5.1 Nutzung von DaZ- bzw. mehrsprachigkeitsbezogenen Lerngelegenheiten

Chi-Quadrat-Tests zum Vergleich der Nutzungshäufigkeiten zeigen, dass sich die Nutzung der Lerngelegenheiten zwischen den drei Gruppen für die thematischen und handlungsbezogenen Lerngelegenheiten unterscheidet (thematische Lerngelegenheiten: $\chi^2(4) = 76,94$, $p < .001$; handlungsbezogene Lerngelegenheiten: $\chi^2(2) = 9,46$, $p = .009$). Dabei nutzten die Studierenden der Masterphase durchschnittlich die meisten DaZ- bzw. mehrsprachigkeitsbezogenen thematischen Lerngelegenheiten. Bei den handlungsbezogenen Lerngelegenheiten unterscheiden sich die Studierenden in der Bachelorphase und die berufstätigen Lehrkräfte nicht voneinander. Auch hier gaben die Studierenden der Masterphase häufiger an, handlungsbezogene Lerngelegenheiten zum Bereich DaZ/Mehrsprachigkeit genutzt zu haben als die beiden anderen Gruppen.

5.2 Zusammenhang Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Nutzung von Lerngelegenheiten

Es wurden separate und hierarchische lineare Regressionsmodelle für die drei Dimensionen der Selbstwirksamkeit berechnet. Schrittweise wurden die Ausbildungs-/Berufsphase, die Nutzung thematischer Lerngelegenheiten und die Nutzung handlungsbezogener Lerngelegenheiten als dummycodierte Variablen in das Modell aufgenommen. Die geschätzten Regressionsgewichte verdeutlichen, dass für die Dimension ‚Unterrichten‘, die Ausbildungs- und die Berufsphase signifikant zur Varianzaufklärung beitragen. Außerdem stellte sich die Nutzung thematischer Lerngelegenheiten mit einem Beta-Gewicht von .304 als stärkster positiver Prädiktor heraus. Dadurch, dass darüber hinaus auch die Nutzung handlungsbezogener Lerngelegenheiten mit .122 signifikant zur Varianzaufklärung beitrug, wurde die Unterscheidung der beiden Arten von Lerngelegenheiten durch die Daten gestützt. Insgesamt wuchs die Varianzaufklärung durch die thematischen Lerngelegenheiten in der Dimension ‚Unterrichten‘ am stärksten an, sodass insgesamt 11 % der Varianz erklärt werden konnten. In der Dimension ‚Diagnostizieren‘ zeigte sich, dass die am stärksten wirkende positive Einflussgröße, mit einem

Beta-Gewicht von .295, die Berufstätigkeit war. Aber auch hier leisteten beide Arten der Lerngelegenheiten signifikante Beiträge zur Varianzaufklärung, jedoch stieg die Varianzaufklärung unter Einbezug der Lerngelegenheiten geringer an als in der Dimension ‚Unterrichten‘. Hier konnte mit knapp 15 % der insgesamt größte Varianzanteil erklärt werden. Ein anderes Bild zeigte sich in der Dimension ‚generelle LSWSH‘. Hier war mit einem Beta-Gewicht von -.227 die Berufstätigkeit der stärkste negative Prädiktor (Referenzkategorie war die Bachelorphase) und nur die moderat genutzten thematischen Lerngelegenheiten leisteten mit .134 einen positiven Beitrag zur Varianzaufklärung, die insgesamt nur 7,6 % betrug. Das negative Beta-Gewicht ist so zu interpretieren, dass die Berufstätigkeit zu einer Verringerung der Überzeugungen führt, ohne Unterstützung wichtiger anderer Akteur:innen für die Sprachentwicklung der Schüler:innen etwas erreichen zu können. Die Regressionsanalysen zeigen, dass die Nutzung handlungsbezogener Lerngelegenheiten in der Dimension ‚generelle LSWSH‘ keinen signifikanten Beitrag zur insgesamt geringen Varianzaufklärung leisten konnte.

6 Zusammenfassung und Diskussion

Ziel der Studie war es, den Zusammenhang von SWÜ mit den in Studium oder Fortbildungen genutzten Lerngelegenheiten als potenziellen Erfahrungsquellen zu untersuchen. Dazu wurden Grundschullehramtsstudierende in der Bachelor- bzw. Masterphase sowie berufstätige Grundschullehrkräfte mit der LSWSH-Skala zu den Dimensionen ‚Unterrichten‘, ‚Diagnostizieren‘ und ‚generelle LSWSH‘ befragt. Insgesamt bestätigen die Ergebnisse die Annahmen – ausgehend vom Angebots-Nutzung-Modell (vgl. Helmke & Schrader 2010) – dass die Nutzung von Lerngelegenheiten in Form universitärer Veranstaltungen und beruflicher Fortbildungen mit einem Anstieg der Selbstwirksamkeit bei angehenden und berufstätigen Lehrkräften zusammenhängen. Solche positiven Auswirkungen der Nutzung von Lerngelegenheiten auf die affektiv-motivationale Facette der Kompetenz von Lehrkräften (vgl. Mahler u. a. 2017; Seifert & Schaper 2018) zeigten sich auch in Teilergebnissen der BLUME-Studie dahingehend, dass Lehrkräfte, die in ihrer Ausbildung entsprechende DaZ-bezogene Lerngelegenheiten besuchten, eher der Überzeugung waren, auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit vorbereitet zu sein (vgl. Pohlmann-Rother & Lange 2020). Abschließend kann aus den vorliegenden Ergebnissen weiterer Forschungsbedarf abgeleitet werden. Da für alle drei Gruppen deutlich wurde, dass die Nutzung von Lerngelegenheiten zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität mit höheren SWÜ zusammenhing, wäre weiterführend noch detaillierter zu untersuchen, welche didaktischen Settings und welche spezifischen Inhalte die positive Entwicklung der SWÜ zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität beeinflussen können. Da für die Entwicklung der

SWÜ eigene Bewältigungserfahrungen (vgl. Bandura 1997) besonders relevant sind, sollten in weiterführenden Studien auch die informellen Lerngelegenheiten, die durch die Berufsausübung selbst entstehen, für den Bereich des Umganges mit sprachlicher Heterogenität in den Blick genommen werden. Insgesamt eröffnen sich Chancen hinsichtlich des Einsatzes der LSWSH-Skala in der Evaluation von Fort- und Weiterbildungen, die auf die Förderung der SWÜ von berufstätigen Lehrkräften abzielen.

Literatur

- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006): Guide for constructing self-efficacy scales. In: F. Pajares & T. Urdan (Hrsg.): *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 307-337.
- 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*. Münster: Waxmann Verlag, 29-53.
- Becker-Mrotzek, M.; Hentschel, B.; Hippmann, K. & Linnemann, M. (2012): *Sprachförderung in deutschen Schulen – Die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Eine Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Online unter: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Lehrerumfrage_Langfassung_final_30_05_03.pdf (Abrufdatum: 08.03.2022).
- Blömeke, S.; Kaiser, G. & Lehmann, R. (2008): *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann Verlag.
- Doll, J. & Stangen, I. (2021): Konstruktion eines Fragebogens zur Messung der Selbstwirksamkeit angehender Lehrpersonen im Hinblick auf das Unterrichten in sprachlich heterogenen Klassen. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht. Zeitschrift für Forschung und Praxis* 68 (2), 135-150.
- Ehmke, T. & Lemmrich, S. (2018): Bedeutung von Lerngelegenheiten für den Erwerb von DaZ-Kompetenz. In: T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.): *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann Verlag, 201-220.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2010): Determinanten der Schulleistung. In: D. H. Rost (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Verlag, 90-102.
- Klassen, R. M.; Tze, V. M. C.; Betts, S. M. & Gordon, K. A. (2011): Teacher Efficacy Research 1998-2009: Signs of Progress Unfulfilled Promise? In: *Educational Psychology Review* 23 (1), 21-43.
- Lange, S. D. & Pohlmann-Rother, S. (2020): Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen im Unterricht. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 10 (1), 43-60.
- Mahler, D.; Großschedl, J. & Harms, U. (2017): Opportunities to Learn for Teachers' Self-Efficacy and Enthusiasm. In: *Education Research International* (1), 1-17.
- Pohlmann-Rother, S. & Lange, S. D. (2020): Mehrsprachigkeit in der Lehrkräftebildung. In: S. Pohlmann-Rother, S. D. Lange & U. Franz (Hrsg.): *Kooperation von KiTa und Grundschule*. Köln: Wolters Kluwer, 5-44.
- Rofsnägel, S. (2017): *Zum Zusammenhang von Nutzung von Lerngelegenheiten, sozialer Kooperation, individuellen Determinanten und Kompetenzselbststärkungen von Lehrkräften im Berufseinstieg im Allgemeinen Pflichtschulbereich in Niederösterreich. Eine empirisch-quantitative Studie*. Dissertation Potsdam: Universität Potsdam.

- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 44, 28-53.
- Seifert, A. & Schaper, N. (2018): Die Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartungen und der Berufswahlsicherheit im Praxissemester. In: J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.): Learning to Practice, Learning to Reflect? Wiesbaden: Springer VS, 195-222.
- Stangen, I. & Doll, J. (2019): LSWSH. Lehrerinnenselbstwirksamkeit im Hinblick auf Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen. In: Leibniz-Institut für Psychologie (Hrsg.): Elektronisches Testarchiv. Trier: ZPID.
- Stangen, I.; Lange, S. D.; Pohlmann-Rother, S. & Doll, J. (2022 / i. V.): Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von angehenden und berufstätigen Grundschullehrkräften zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität. Zusammenhänge mit universitären und in Fortbildungen genutzten Lerngelegenheiten. In: Zeitschrift für Pädagogik 68 (5).
- Stotzka, C. & Hany, E. A. (2016): Lerngelegenheiten und Lerngewinne im Komplexen Schulpraktikum. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des ersten Studierendenjahrgangs in den Master of Education-Studiengängen (2014/15). Erfurt: Universität Erfurt.

*Cornelie Dietrich, Anna Carnap
und Lena Marie Staab*

Bildung als Artikulation. Schulische Reflexionspraxis an den Grenzen der Sprachlichkeit

Abstract

Nach wie vor gilt die Schule als diejenige Institution, die Heranwachsende dazu befähigen soll, sich zu einem selbstbestimmten, kritischen Subjekt zu bilden. Ein wesentliches Instrument dieser Bildung ist die Reflexion, dessen bevorzugtes Medium – auch in der Grundschule – die Wort-Sprache ist, etwa das *vernünftige Gespräch*. Der Beitrag erläutert drei Fallstricke dieser auf sprachliche Praktiken ausgerichteten Reflexion. Indem Reflexion als *antwortende Artikulation* gefasst wird, können kulturwissenschaftlich fundierte Ansätze wie die Collage und die Fiktion differenztheoretisch sowie grundschulpädagogisch gewendet werden.

Schlüsselwörter

Reflexion, Bildung, Artikulation, Ästhetik

1 Einleitung

Der Beitrag problematisiert eine vornehmlich auf sprachliche Praktiken ausgerichtete Reflexion und sucht nach möglichen Erweiterungsformen. Vor dem Hintergrund der Erfahrung, dass Gegenstände der Reflexion und die Form ihrer Artikulation nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden können, bedarf es einer Thematisierung der Zusammenhänge von Form und Inhalt grundschulisch reflexiver Praxis. Wir nehmen zunächst eine *bildungstheoretische* Erweiterung vor und erläutern, wie Reflexion als eine unverzichtbare Konstituente von Bildung überhaupt rekonstruiert werden kann (s. Kap. 2). Uns interessiert dann im Weiteren die Positionierung der Kinder in ihren sprachlich reflexiven Bildungsprozessen. Was wird in der Schule zu reflektieren gelehrt und wie geschieht dies? Offenbar ist die Wort-Sprache in der Grundschule dasjenige Medium, mit dem Reflexion nicht nur mitgeteilt werden, sondern in dem sich Reflexion überhaupt ereignen kann.

Die in Wortsprache mitgegebenen pragmatischen Regeln des vernünftigen Gesprächs enthalten zwei Bedingungen: Zum einen bedarf es sprechender Subjekte, die diese Regeln anwenden. Zum anderen bedarf es der Möglichkeit, Gegenstände der Reflexion als *sagbare* Gegenstände zur Verfügung zu haben, was für fundamentale kindliche Erfahrungsfelder wie z. B. Emotionalität, Geschlechtlichkeit oder Diskriminierung nicht vorausgesetzt werden kann. Vielmehr werden beide Bedingungen bestenfalls durch Spracherziehung allererst hervorgebracht, doch bleiben sie darin stets an die sprachliche Konstruktion ihrer Gegenstände gebunden. Am Beispiel von Geschlechtlichkeit diskutieren wir zwei Modi der Reflexion, die die enge Verbindung von sprachlicher Konvention und Artikulation des *Gegenstandes* zu erweitern vermögen, die Collage und die Fiktion (s. Kap. 3).

2 Reflexion – Sprache – Subjekt

2.1 Reflexion als Bildung und die Sprachlichkeit der Reflexion

Dem klassischen Erbe des Idealismus folgend gilt nach wie vor die Schule als diejenige Institution, die Heranwachsende dazu befähigen soll, sich zu einem selbstbestimmten, kritischen Subjekt zu bilden. Ein wesentliches Instrument dieser modernen Subjektwerdung ist die Reflexion, die ihrerseits in der Schule ausgebildet wird. Hier wird geübt, sich auf das eigene Lernen, z. B. in Lernentwicklungsgesprächen, auf die eigenen Emotionen, z. B. im Streit, auf die eigenen Redegewohnheit, z. B. hinsichtlich Verletzung und Diskriminierung, zu wenden, es zu kommentieren, um es gegebenenfalls zu verändern. All diese Übungen finden in der Regel sprachlich statt:

„Reflexion in der Schule bezeichnet hier das individuelle [...] oder auch kollektive Nachdenken und -fühlen vergangener Lernhandlungen, um aus dem Nachdenkenprozess Erkenntnisse zu ziehen [...] und weitere tatsächliche Handlungsschritte abzuleiten. Im Dialog wird sowohl eine Schnittstelle zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung als auch das Phänomen, dass ein und dasselbe Ereignis von unterschiedlichen Individuen unterschiedlich erlebt wird, deutlich. Diese Reflexionshandlungen umfassen [...] das Verbalisieren von Aufgabenstellungen [...], von [...] Handlungen, Gefühlen, [...], die allesamt die Aufmerksamkeitsrichtung auf bestimmte Lernhandlungen richten. Eine besondere Bedeutung kommt der Sprache in Reflexionsprozessen zu. Sie ist Vermittler des Denkens, Ausdruck des eigenständigen Lernens“ (Köhler & Weiß 2017, 13).

Offen bleibt allerdings, wie ein solches Verbalisieren und Dialogisieren von Kindern erlernt wird, denn es scheint fraglos vorausgesetzt. Gehen wir historisch zurück an die Ursprünge unseres modernen Bildungsverständnisses, so zeigt sich eine philosophisch explizierte Abhängigkeit von Reflexions- und Sprachfähigkeit des Menschen. Sprache ist nicht neutrales Instrument der Reflexion, sondern Sprechen und Reflektieren gehen auseinander hervor. Herder beschrieb als ein

Charakteristikum des Menschen seine Fähigkeit der Besonnenheit (die er auch Reflexion nennt), und die Sprache erst bedingt.

„Der Mensch beweist Reflexion, wenn die Kraft seiner Seele so frei wücket, dass sie in dem ganzen Ozean von Empfindungen, der sich durch alle Sinne durchrauschet, eine Welle, wenn ich so sagen darf, absondern, sie anhalten, die Aufmerksamkeit auf sie richten, und sich bewusst sein kann, dass sie aufmerke. [...] Er beweiset also Reflexion, wenn er nicht bloß alle Eigenschaften [...] erkennen, sondern [...] Eigenschaften bei sich anerkennen kann: der erste Aktus dieser Anerkenntnis gibt deutlichen Begriff, es ist das erste Urteil der Seele, dies erste Merkmal der Besinnung war Wort der Seele. Mit ihm ist die menschliche Sprache erfunden“ (Herder, 4. Krit. Wäldchen, zit. n. Müller 1998, 193).

Für von Humboldt war der Bildungsprozess selbst ein solcher, in dem sich Welt und Selbst gegenseitig reflektieren, und zwar im ursprünglichen Sinne der Optik oder Akustik:

„[...] so drängt doch seine Natur beständig von sich aus zu den Gegenständen ausser ihm überzugehen, und hier kommt es nun darauf an, dass er in dieser Entfremdung nicht sich selbst verliere, sondern vielmehr von allem, was er ausser sich vornimmt, immer das erhellende Licht und die wohlthätige Wärme in sein Innres zurückstrahle“ (von Humboldt III, 434).

Wesentliches Organ für die Herausbildung dieses reflexionsfähigen Subjektes ist die Sprache, in der der Mensch sich seine Eindrücke „zum Objekt“ (ebd.) macht, aber immer mit einem „Zusatz von Selbstdeutung“ (ebd.). Es zeigt sich hier, wie Sprache und Reflexivität auseinander hervorgehen und dabei das Subjekt erst entstehen kann (vgl. Dietrich 2010).

2.2 Fallstricke

Dieses plausible und nach wie vor wirkmächtige Verständnis von Bildung, als einer in Sprache sich vollziehenden Reflexion, birgt einige Fallstricke *an den Grenzen der Sprachlichkeit*.

Es ist exklusiv im Hinblick auf diejenigen, die nicht oder noch nicht Wortsprache erworben haben, erwerben können. Als *gesund* anerkannte Kinder werden damit zu solchen, die als vor-(vernunft-)sprachliche zu reflexionsfähigen Menschen erst erzogen und gebildet werden müssen. Die Bildungsinstitutionen für Kinder erhalten einen Auftrag zur Sprachbildung, der heute sehr einseitig als ein gesellschaftliches Teilhaberversprechen thematisiert wird. Kinder, die als nicht sprechend (an-)erkannt werden, sind von dieser Teilhabe ausgeschlossen.

Nicht thematisiert bleiben dabei des Weiteren die Machtdimensionen, die das Sprechhandeln und die vielfältigen Spracherziehungsbemühungen der Schule durchziehen. Die idealistische Auffassung von Selbstformung und Teilhabe durch Sprache ist aus einer machtkritischen Perspektive zu ergänzen: Wer spricht? Wer

darf oder muss wann über was sprechen und schreiben? Was bleibt hingegen verschwiegen? Wann ist es erlaubt, mit Sprache zu spielen, welche Rolle spielen Logik, Kohärenz und Sequenzialität? In dem berühmt gewordenen Essay „Can the Subaltern Speak?“ entwickelte Spivak (2008) die Frage, wie die Bedingungen dafür geschaffen werden, dass marginalisierte Subjekte zwar sprechen können, aber nicht gehört werden, stattdessen *für sie* gesprochen wird. Indem ihre Bedürfnisse, von westlichen Kolonialherren bereits gewusst, ihre Emanzipation und Bildung befördert werden, bleibe „die subalterne Frau so stumm wie eh und je“ (ebd., 75). Obwohl es riskant ist, Schulkinder schlechthin als Subalterne zu parallelisieren, kann Spivak doch sensibilisieren für die oben gestellten Fragen: Wer spricht von welcher Position aus und mit welchen Befugnissen? Welche Sprachbefugnisse werden verteilt und welche sprachlichen Normen sind an diese Befugnisse gebunden? Was wird legitimerweise zur Sprache gebracht und was nicht?

Daraus resultiert außerdem eine doppelte Marginalisierung: Es werden solche Symbolsysteme vergessen, in denen andere als (bildungs-)sprachliche Reflexionsvorgänge zum Ausdruck kämen, in denen das *Zurückstrahlen* der Eindrücke von außen in die Welt durch, wie Herder sagte, eine An-Erkenntnis bei *sich* erfolgt; es sind solche Äußerungsformen, in denen das Präreflexive noch enthalten ist, zugleich auf Intersubjektivität nicht verzichtet wird. Und es werden solche „Bewegungen der Seele“ (Herder) stillschweigend übergangen, die der Sprache überhaupt gar nicht oder nur sehr schwer zugänglich sind: Emotionen, insbesondere unerwünschte, Erfahrungen mit Marginalisierung, Ausgrenzung, Anderssein, mit Nicht-Wissen oder mit Geschlechtlichkeit.

Es bleibt eine unauflösbare Spannung bestehen: Einerseits ermöglicht die Sprache Reflexivität und damit Bildung in einer als hoch ambivalent erfahrenen Moderne und muss daher in der Schule auch gelehrt, vor allem aber geübt werden. Andererseits muss gerade die sprachgebundene und sprachverursachte Reflexivität in ihrer begrenzenden, normierenden Wirklichkeit produzierenden Wirkung bedacht werden.

Rosa (2018) schlägt mit seinem *Resonanzbegriff* eine Vervielfältigung des Verhältnisses zwischen Anrede und Antwort, Berühren und Berührtwerden vor. So wird mit dem Begriff der *Resonanz* das verletzte Subjekt stärker gewichtet als dessen autonome Selbst- und Weltsteuerung. Für die Ausdrucksweisen eines in Resonanzbeziehungen befindlichen Subjekts schlagen wir den Begriff der Artikulation vor, mit dem einem engen Verständnis von Sprache entgegengewirkt werden kann (vgl. Niklas & Roussel 2013). Kinder artikulieren sich auf vielfältige Weise, im Lachen und Weinen, in der sogenannten *Störung* von Unterricht, in Körperdialogen und eigensinnigen Choreografien (vgl. Dietrich & Riepe 2019).

3 Zwei Erweiterungsvorschläge

Nachfolgend stellen wir zwei aus der Kunst gewonnene Verfahren zur Diskussion, mit denen die schulische Reflexionspraxis erweitert werden könnte: Die Collage und die Fiktion. Anknüpfend an Spivak (2008) lässt sich hierin nicht nur fokussieren, was gesagt wird, sondern auch, was *nicht* gesagt wird und sich trotzdem zeigt.

3.1 Reflexion im Modus der Collage

Künstlerische Artikulationen haben das Potential, das Widersprüchliche (noch) Unsagbare zur Explikation zu bringen (vgl. Jörissen 2015, 60). An der Schnittstelle von Kunst und Pädagogik zeigt sich, wie Differenzerfahrungen in Collagen – hier am Beispiel der Künstlerin Hannah Höch – ästhetisch, bildhaft und sprachlich verhandelt werden (vgl. Staab 2021). Inwiefern die Collage einen Mehrwert als Reflexionsinstrumentarium bietet, soll am *Lebensbild* (1972/73) Höchs erläutert werden.



Abb. 1: *Lebensbild* (Höch 1972/73)

Hannah Höch (1889-1978) arbeitete zeitlebens an und in Collagen, Malereien, Grafiken und Texten, in welchen sie sich u. a. kritisch mit den Geschlechterbildern ihrer Zeit auseinandersetzte. Zu ihren bekanntesten Arbeiten zählt z. B. die hier abgebildete Meta-Collage *Lebensbild*. Was zeichnet das Medium der Collage aus? Der Künstler Max Ernst betonte, dass es nicht der Kleber sei, der die Collage bedeute: „[...] ce n'est pas la colle qui fait le collage“ (Ernst 1970, 31). Levin (1989) hebt die ästhetische Operation der De- und Rekontextualisierung hervor: Collage „[...] takes bits and pieces out of context to patch them into new contexts – keeps changing, adapting to various styles and concerns“ (ebd., X). Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive betont Umbach (2016) dagegen das Aufeinandertreffen und Nebeneinanderexistieren von Verschiedenartigem, Unverbundenem und Widersprüchlichem (vgl. ebd., 36). So geht es um das Zusammenbringen von Unterschiedlichem; Kohärenz wird aufgebrochen, Uneindeutigkeit bleibt bestehen und die Idee eines Schließzwanges wird aufgehoben. Collage lässt sich somit nicht nur als künstlerische Technik verstehen, sondern kann umfassender als Prinzip gefasst werden, als (post-)modernes, biografisches Gestaltungsprinzip (vgl. Pazzini 1986; Staab 2021).

Im *Lebensbild* lassen sich diese aufgerufenen Perspektiven auf der Collage wiederfinden: So steht hier nicht nur die Technik des Klebens im Fokus – selbstredend ist die Collage geklebt, doch zeichnet sich u. E. das Werk gerade dadurch aus, dass hier *nicht nur* Bilder *passgenau nebeneinander geklebt* werden, vielmehr werden zueinander widersprüchliche und uneindeutig erscheinende Bilder *miteinander verbunden*.

So lässt sich im Bildbeispiel herausstellen, dass sich die Darstellung von Geschlechtern als widersprüchliche und mit unterschiedlichsten Rollenerwartungen verbundene zeigt (vgl. Staab 2021). Im Bildausschnitt *Pieta* wird z. B. auf das Bild der Mutter Gottes und einer frommen, heiligen Frau verwiesen.



Abb. 2: *Pieta*, Ausschnitt aus *Lebensbild* (Höch 1972/73)



Abb. 3: *Die Braut (Pandora)*, Ausschnitt aus *Lebensbild* (Höch 1972/73)

Im Kontrast hierzu wird innerhalb des Bildausschnitts *Die Braut (Pandora)* Geschlecht bzw. Weiblichkeit in Bezug auf Männlichkeit thematisiert, wenn die Braut – kindlich und mit einem riesigen Puppenkopf – an ihrem Bräutigam lehnt, welcher – gegensätzlich dazu – steif und maschinenhaft neben ihr platziert ist.



Abb. 4: *Die Dompteuse*, Ausschnitt aus *Lebensbild* (Höch 1972/73)

Eine weitere Perspektive auf Geschlecht zeigt sich im Bildausschnitt *Die Dompteuse*: Hier existiert ein dominantes Frauenbild mit verschränkten, muskulösen Armen, die im starken Kontrast zur kindlichen Brautpuppe, aber auch der *Pieta* stehen.

Diese im Bild aufgerufenen Geschlechterbilder lassen eine Reflexion der Künstlerin – im Sinne des in Kapitel 2.1 aufgerufenen *Zurückstrahlens* nach von Humboldt – ebendieser vermuten. Indem Hannah Höch diese verschiedenen Bilder von Geschlecht (in einem abbildhaften wie auch in einem symbolischen Sinne) miteinander in Beziehung setzt und sie aber gleichzeitig auf die Rezipient:innen zurückwirft – uns diese Bilder quasi zurück gibt – zeigt sich hierin eine nicht (nur) sprachliche Verarbeitung des Themenkomplexes zu Geschlechtlichkeit_{en}. Wie kann nun anhand von Collagen mit Kindern in der Schule reflektiert werden? Und welche über die Ebene der konventionellen Sprachlichkeit hinausgehenden

Zugänge bieten sie, um Zuschreibungs- und Differenz Erfahrungen beispielsweise von Geschlechtlichkeit zu reflektieren? Angenommen, das erzieherische Verhältnis vollzieht sich weniger „von Mensch zu Mensch, von Lehrer:in zu Schüler:in“ (von Bernstorff 2013, 100), sondern vielmehr „auf dem (Um-)Weg über die Sachen“ (ebd.) wird im Prozess des Collagierens mit Kindern auf der materialen Aufbereitungs- und auf der Darstellungsebene reflektiert – gerade, wenn unterschiedliche Datensorten, Materialien und Erfahrungen vorliegen (vgl. ebd.). Die zu reflektierende (Differenz-)Erfahrung muss zu allererst gesammelt, festgehalten, aufgezeichnet, aufbereitet und geordnet werden. Im Gegensatz zur sprachlichen sowie chronologischen Sequenzialität können mit der Collage in Bildern, Metaphern, Analogien und Assoziationen und damit Brüche, Gegensätze und Spannungsfelder (vgl. Mersch 2018) nicht nur *in den Blick genommen* werden, sondern auch aktiv (neu) *ins Verhältnis gesetzt* werden.

So können innerhalb *künstlerischer* Bildungsprozesse – beispielsweise in künstlerischen Projekten in der Grundschule (vgl. Buschkühle 2007; Urfuß 2013) – diese Neu-Verhältnissetzungen eingeübt werden, wenn es hier eben nicht nur um den bloßen Erwerb handwerklich-technischer Fähigkeiten, sondern es vielmehr darum geht, über die Auseinandersetzung mit dem Material Formen „des persönlichen Ausdrucks, des Transformierens von Wissen und Erfahrungen auszuloten“ (Urfuß 2013, 27).

Ein im Collage-Reflexionsprozess spielerisch-künstlerischer Umgang mit den in der Praxis erfahrenen Setzungen, Ausschlüssen und (An-)Ordnungen, lässt diese als solche sichtbar werden und regt ihre Verschiebungsmöglichkeiten, das heißt ihre (De-)Konstruktion an. Genau das wäre *die Kunst* bzw. die Aufgabe der pädagogischen Begleitung: „Die Unbestimmtheitspotenziale artikulativer Praktiken [zu] erkennen und diese auch kritisch-reflexiv in pädagogische Diskurse einbringen zu können“ (Jörissen 2015, 62).

3.2 Reflexion im Modus des Fingierens

Fiktionen entstehen in der Verschränkung von Realem und Imaginären (vgl. Iser 1993), sie bilden den Hintergrund unserer Sehgewohnheiten und Wahrnehmungspraxen. Sehen kann als eine „performative Praxis“ (Schürmann 2008) beschrieben werden, bei der das Imaginäre eine zentrale Rolle spielt (vgl. ebd., 150). Mit der Genderfiktion als Reflexionsinstrument von Geschlechtlichkeit wird der imaginäre Anteil von sprachlichen Bezugnahmen auf das Reale betont (vgl. Carnap 2019). Das nachfolgende empirische Beispiel¹ soll zeigen, wie das Imaginäre maßgeblich Interaktionsprozesse mitgestaltet.

Eine Lehrer:innengruppe, Anfang 30 Jahre alt, schaut sich das Bild von Wolfgang Tillmans (2012) an (s. Abb. 5).

1 Im Rahmen eines Forschungsprojektes wurden sechs Fotogruppendifkussionen (vgl. Michel 2006; Schäffer 2009) mit Lehrer:innen und zwei mit Künstler:innen geführt (vgl. Carnap 2019 & 2022). Alle nachfolgenden Zitate sind aus der Gruppendiskussion GD7_Nebau/AC_010414.



Abb. 5: *Kopierer, d*, 2010; *Kopierer, a*, 2010; *Andre J*, 2010 (Tillmans 2012)

Nach ein paar ersten Eindrücken – der Abgebildete sei eine „Künstlertype“ bzw. ein „Mann im Frauenblazer“ – stellt die Gruppe fest, dass es zu dem Bild „nicht mehr zu sagen gibt“. Die Interviewerin versucht, das Gespräch mit der Frage anzuregen, wie es wäre, wenn „Andre J“ in den Unterricht käme. Die Gruppe imitiert daraufhin ihre Schüler:innen: Es gäbe ein „großes Hallo“, viele würden „irgendwie so ausflippen“; andere würden allerdings „nur so schauen“. Die Gruppe stellt sich auch ihre eigene Reaktion vor: Sie würden „nicht direkt“ mit dem Abgebildeten sprechen, weil er dafür „einfach zu anders aussieht“. Und außerdem „[i]st ja auch die Frage, was er im Unterricht will?“. Sie stellen sich vor, wie der Abgebildete sagt: „Hallo. Wir ham jetzt Geometrie.“ Die Vorstellung ist so absurd, dass sie die Gruppe zum Lachen bringt.

Mit welchen imaginären Bezugnahmen verschränkt die Gruppe das Reale bzw. Wahrnehmbare? Welche Genderfiktionen bringen sie zur Sprache? Zu Beginn sehen sie einen „Mann im Frauenblazer“. Hier operieren sie mit der Genderfiktion der eindeutigen Zugehörigkeit (vgl. Carnap 2019, 8). Der Abgebildete *ist* ein Mann. Darüber hinaus stehen ihnen keine Fiktionen zur Verfügung, außer, dass der Abgebildete „zu anders“ ist. Er ist so anders, dass sie „nur so schauen“ können. Ihr diskursives Geschlechterwissen hält keine Möglichkeit des plausiblen

Erscheinens in der Schule für jemanden bereit, die:der sich nicht eindeutig als männlich *oder* weiblich zu erkennen gibt. Es lassen sich hier die Grenzen des konjunktiven Imaginären der Gruppe rekonstruieren, die gleichsam die Grenzen ihres Interaktionsvermögens markieren.

Mit der Fiktion wird nicht nur das Reale unrealisiert, es wird gleichzeitig das Imaginäre, das flüchtig und ungreifbar ist, realisiert, das heißt in eine Form und so *zur Artikulation* gebracht (vgl. Iser 1993, 21). Eine im Sinne der Geschlechtergerechtigkeit wünschenswerte und seit der Einführung einer dritten Geschlechtsoption auch rechtlich notwendige Pluralisierung der Genderfiktionen, geht mit einer Erweiterung des Vorstellbaren einher. Für das schulische Einüben in Reflexionsprozesse und zur Förderung der Pluralisierung gilt es also, *am Imaginären zu arbeiten*. Wenn in Zukunft Menschen, die heteronormativen Erwartungen nicht entsprechen, in der Schule erscheinen und interagieren können sollen – sei es als Schüler:in oder Lehrer:in –, ohne bloß angeschaut resp. als „zu anders“ wahrgenommen zu werden, dann bedarf es heute – für Schüler:innen und Lehr:innen – eines Einübens in das „Vokabular der Anerkennung“ (Butler 1995, 10). Die drei „Akte des Fingierens“ (Iser 1993, 21ff.) bieten im Rahmen eines explorativen und kreativen Philosophierens mit Kindern (vgl. Petermann 2007, 17) fruchtbare Anknüpfungspunkte sowie eine didaktische Frage-Struktur. So können „im lebendigen philosophischen Gespräch“ im Sinne Sokrates‘ (ebd.) – wenngleich im Modus des Sprachlichen, aber mit einem Fokus auf das Imaginäre – die zur Auswahl stehenden Aspekte des Realen bzw. Körperlichen, die mit der Fiktion hervorgehoben werden sollen, erweitert werden. Es bleibt die Frage bestehen, inwiefern die Geschlechterzugehörigkeit überhaupt dazu gehört. Zweitens lassen sich die hervorgehobenen Aspekte spielerisch miteinander verbinden – ähnlich dem Collagieren – und mit dem dritten Akt der Selbstanzeige kann darüber sinniert werden, dass jeder Mensch mehr ist, als die Summe seiner sprachlichen Bezeichnungen und Diagnosen.

Die hier vorgeschlagenen Erweiterungsformen kindlicher Artikulationsmöglichkeiten und pädagogisch professioneller Begleitmöglichkeiten zielen auf die Reflexion solcher Erfahrungsdimensionen, für die weder ein fertiges Wissen noch eine dazugehörige Sprache zur Verfügung stehen. Die ausgewählten Werke von Höch und Tillmans dienen dabei vornehmlich als Beispiele; sie könnten aber u. E. ebenso in der Grundschule mit Kindern zum Einsatz kommen. Es ging uns insgesamt nicht um eine Ästhetisierung der Thematik, sondern um eine Sensibilisierung für die Bedeutung des Zusammenspiels von Form und Inhalt der reflexiven Tätigkeiten, die in Schule eingeübt werden.

Literatur

- Buschkühle, C.-P. (2007): Die Welt als Spiel: II. Kunstpädagogik: Theorie und Praxis künstlerischer Bildung. Bd. 2. Oberhausen: Athena Verlag.
- Butler, J. (1995): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts (8. Aufl.). Berlin: Berlin Verlag.
- Carnap, A. (2019): Die (Re-)Produktion vergeschlechtlichter Subjekte in ambivalent-anererkennenden Wahrnehmungshandlungen von Lehrer*innen. Zentrale Vorannahmen und ausgewählte Ergebnisse einer rekonstruktiven Studie ausgehend von Fotogruppendifkussionen. Online unter: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=18132 (Abrufdatum: 30.03.2022).
- Carnap, A. (2022, i. V.): Geschlechtlichkeit und pädagogisches Handlungswissen. Eine rekonstruktive Studie zum schulischen Raum des Sicht- und Sagbaren. Schriftreihe der DGF-E-Kommission. Qualitative Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Dietrich, C. (2010): Zur Sprache kommen. Sprechgestik in jugendlichen Bildungsprozessen in und außerhalb der Schule. Weinheim: Juventa Verlag.
- Dietrich, C. & Riepe, V. (2019): Praktiken der Homogenisierung. Soziale Choreographien im Schulalltag. In: Zeitschrift für Pädagogik 65 (5), 669-691.
- Ernst, M. (1970): *Ecritures*. Paris: Gallimard.
- Iser, W. (1993): Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Jörissen, B. (2015): Transgressive Artikulation: Ästhetik und Medialität aus Perspektive der strukturalen Medienbildung. In: M. Hagener & V. Hediger (Hrsg.): Medienkultur und Bildung. Ästhetische Erziehung im Zeitalter digitaler Netzwerke. Frankfurt a. M.: Campus, 49-64.
- Köhler, K. & Weiß, L. (2017): Mit Kindern kompetenzorientiert über Lernen sprechen. Reflexionsmethoden für die Grundschule. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Levin, K. (1989): Foreword. In: K. Hoffman, (Hrsg.): *Collage: Critical Views (Studies in the Fine Arts Criticism)*. Ann Arbor: UMI Research Press, X-XX.
- Mersch, D. (2018): Visuelles Denken. Konjunktionale versus proportionale Assoziierung. In: A. Sabisch & M. Zahn (Hrsg.): *Visuelle Assoziationen*. Hamburg: Textem, 23-43.
- Michel, B. (2006): Bild und Habitus. Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, H. R. (1998): Ästhesiologie der Bildung. Bildungstheoretische Rückblicke auf die Anthropologie der Sinne im 18. Jahrhundert. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Niklas, S. & Roussel, M. (2013): Formen der Artikulation. Philosophische Beiträge zu einem kulturwissenschaftlichen Grundbegriff. Morphoma. München: Fink.
- Pazzini, K.-J. (1986): Collage. Eine Art – wenn nicht die Art – zu leben, zum Beispiel, zu fühlen, zu denken, wahrzunehmen, zu handeln. In: *Kunst + Unterricht* 100. Hannover: Friedrich Verlag, 20-24.
- Petermann, H.-B. (2007): Kann ein Hering ertrinken? Philosophieren mit Bilderbüchern. Weinheim: Beltz Verlag.
- Rosa, H. (2018): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Schäffer, B. (2009): Abbild – Denkbild – Erfahrungsbild. Methodisch-methodologische Anmerkungen zur Analyse von Alters-, Alterns- und Altenbildern. In: J. Ecarium & B. Schäffer (Hrsg.): *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 207-232.
- Schürmann, E. (2008): Sehen als Praxis. Ethisch-ästhetische Studien zum Verhältnis von Sicht und Einsicht (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Spivak, G. C. (2008): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien: Turia + Kant.
- Staab, L. M. (2021): Differenzenerfahrungen und deren künstlerischer Ausdruck in Collagen. Am Beispiel Hannah Höchs. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinghardt.
- Tillmans, W. (2012): Neue Welt. Wolfgang Tillmans. Köln: Taschen.

- Umbach, S. (2016): Lernbilder: Collagen als Ausdrucksform in Untersuchungen zu Lernvorstellungen Erwachsener. TheorieBilden. Bielefeld: transcript Verlag.
- Urlaß, M. (2013): Teilhaberschaft und Eigenes. Künstlerische Bildung in der Grundschule. In: A. Brenne, C. Griebel & M. Urlaß (Hrsg.): MitEinAnder - Zur Praxis einer partizipatorischen Kunstpädagogik in der Grundschule. München: kopaed, 25-36.
- von Bernstorff, E. (2013): Das Undisziplinierte im Transdisziplinären. Das pädagogische Verhältnis in der künstlerischen Forschung mit Kindern. In: S. Peters (Hrsg.): Das Forschen aller. Artistic Research als Wissensproduktion zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft. ScienceStudies. Bielefeld: transcript Verlag, 95-120.
- von Humboldt, W. (1836): Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. Werk III. Darmstadt: wbg.

8 Theoretische Perspektiven auf Reflexion und Reflexivität

Kathrin Müller und Agnes Pfrang

Reflexionen zu Teilhabe – Zur Bedeutung moralischer Dilemmata im Grundschulunterricht

Abstract

Die Forderung nach schulischer Inklusion ist stark wert- und normhaltig. Dies impliziert auch die Vermittlung von sozio-moralischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Unterricht. In dem theoretisch orientierten Beitrag wird daran anknüpfend Teilhabe in ihren vielfältigen Facetten als sozial-ethisches Lern- und Reflexionsfeld definiert und in seiner Bedeutung für den Grundschulunterricht fokussiert. Darauf aufbauend wird ein Vorschlag zur Planung und Durchführung eines an Teilhabe orientierten Grundschulunterrichts begründet und entwickelt, der von gezielt integrierten Reflexionseinheiten für Grundschul Kinder getragen wird, um sozio-moralische Entwicklung zu fördern.

Schlüsselwörter

Teilhabe am Unterricht, inklusiver Unterricht, moralisches Dilemma, sozio-moralische Entwicklung

1 Einleitung

Neben der Vermittlung von kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinne einer Qualifikation obliegt der Grundschule im Sinne der Legitimation und Sozialisation auch die Aufgabe der Vermittlung von gesellschaftlich relevanten Werten und Normen. Gerade für einen inklusiven Unterricht wird diese wert- und normhaltige Ausrichtung von Pädagogik immer wieder betont (vgl. Prengel 2020) und die mangelnde soziale Teilhabe von Schüler:innen angemahnt (vgl. Hackbarth 2019). So wurden zwar in verschiedenen Unterrichtsprojekten und Verhaltenstrainings (z. B. *Faustlos, Mut tut gut*) Übungen und Vorschläge erarbeitet und empirisch überprüft, die Grundschul Kinder dazu anregen, soziale Kompetenzen zu trainieren (vgl. Schick & Cierpka 2003; Hövel u. a. 2019). Die Vermittlung sozio-moralischer Kompetenzen findet im erziehungswissenschaftlichen Diskurs jedoch kaum Berücksichtigung. Dies mag daran liegen, dass sozio-moralische Positionen nicht mit einem richtig oder falsch im Unterricht pädagogisch aufgelöst werden können. Dennoch werden Schüler:innen gerade im inklusiven Unterricht vor spannungsreiche moralische Herausforderungen im Kontext von Teil-

haben gestellt, da im Schulalltag Gerechtigkeits- und machttheoretische wie auch kulturanthropologische Facetten von Teilhabe emergieren. Teilhabe wird durch ihre Dynamik und Reziprozität zu einem komplexen sozial-ethischen Lernfeld für alle am Teilhabeprozess Beteiligten (vgl. Müller & Pfrang 2021a). So wird Teilhabe zu einer pädagogisch didaktischen Gestaltungsaufgabe: Individuelle Konnotationen von Teilhabe sind bei den Schüler:innen entwicklungsbedingt unterschiedlich ausgeprägt (vgl. Nunner-Winkler 2009). Sie können sich sowohl inter- wie auch intraindividuell als spannungsreich erweisen, sodass sie für einen an Teilhabe orientierten Unterricht relevant sind (Müller & Pfrang 2021b). Zur pädagogischen Bearbeitung dieser Spannungen wird im Folgenden ein Vorschlag zur Planung und Durchführung eines an Teilhabe orientierten Unterrichts vorgestellt, der die Entwicklung von sozio-moralischen Kompetenzen der Schüler:innen im Kontext von Teilhabe fördern soll. Ziel ist dabei, eine bewusste und kritische Auseinandersetzung mit den schüler:innenseitigen Vorstellungen zu Teilhabe anzubahnen, um zu einer Reflexion der eigenen Perspektive und dem Miteinander in der Gruppe anzuregen.

2 Teilhabe als sozial-ethisches Reflexions- und Lernfeld

Teilhabe ist ein in der Erziehungs- und Sozialwissenschaft viel gebrauchter, aber dennoch unscharf verwendeter Begriff (vgl. Dietrich 2017). In der Pädagogik sind gerechtigkeits-theoretische (vgl. Hart 1992), machttheoretische (vgl. Foucault 1987) und anthropologische (vgl. Dietrich 2017) Zugänge zu Teilhabe gleichermaßen bedeutsam. Zusätzlich steigert die Reziprozität von Teilhabe innerhalb verschiedener pädagogischer und institutioneller Beziehungen die Komplexität (vgl. Schwab 2016). Teilhabe ist damit mehrdimensional zu verstehen und kann sich in Form und Qualität unterscheiden. Demnach kann Teilhabe als ein Prozess verstanden werden, der sich zwischen Individuum und Gemeinschaft vollzieht und sich an normativen Gesellschaftsordnungen und Werten orientiert. Teilhabe ist damit kein Wert an sich, sondern gewinnt erst durch die Konnotationen mit Werten und Gesellschaftsordnungen ihren Sinn.

Über das pädagogische Diktum der Vorbereitung der nachwachsenden Generation auf ein Leben in einer sich an bestimmten Werten orientierten Gesellschaftsordnung kann Teilhabe pädagogisch als Ziel, aber eben auch als Weg begriffen werden. Individuelles teilhabeorientiertes Handeln bildet sich im Rahmen der sozio-moralischen Entwicklung (vgl. Kohlberg 1996) aus, in deren Fortentwicklung die reflexive Auseinandersetzung mit dem Gegenüber und der Gemeinschaft eine erhebliche Rolle spielt. Gerade in inklusiven Settings der Grundschule kann es zwischen den individuellen Assoziationen zu Teilhabe und den Werten der Gemeinschaft zu pädagogisch bedeutsamen Spannungsfeldern für das Lernen von Teilhabe kommen (vgl. Hackbarth 2019).

Beim Lernen von Teilhabe geht es um das normorientierte Suchen, Verarbeiten und Bewahren von sozio-moralischen Positionen im Kontext von Teilhabe in und an der Gemeinschaft. Dies impliziert die Fähigkeit, diese Positionen auch in schwierigen sozialen Situationen vernunftgeleitet zu vertreten und zu überprüfen, um ein wertgeleitetes, soziales Miteinander zu gestalten. Alle an inklusiven Lernsettings Beteiligten verstehen unter dem Begriff *Teilhabe* Unterschiedliches, je nachdem, was sie bisher diesbezüglich gelernt und erfahren haben. Deshalb kann auch nicht davon ausgegangen werden, dass die Dynamiken und Paradoxien, die durch unterschiedliche Auffassungen von Teilhabe entstehen und die pädagogische Situation prägen, von allen gleich empfunden werden. Spannungen, Konflikte und Dilemmata entstehen durch den individuellen Zugang zur Situation (vgl. Müller & Pfrang 2021a). Über die bewusste, reflexive Auseinandersetzung mit diesen Kontroversen kann die sozio-moralische Entwicklung im Hinblick auf teilhabeorientiertes Handeln gefördert werden.

3 Zur Gestaltung von Teilhabe als sozial-ethisches Lernfeld im Unterricht – ein Vorschlag

Ausgangspunkt unserer unterrichtskonzeptionellen Überlegungen bilden von uns entwickelte moralische Dilemmata zu Teilhabe, die alle Schüler:innen zum Reflektieren über Teilhabe anregen und sie in ihrer individuellen Positionierung zu Teilhabe unterstützen sollen (vgl. Pfeifer 2003, 23). Mit dem Einsatz moralischer Dilemmata verfolgen wir nach Kahlert und Multrus (2012) das Ziel, Schüler:innen zum kritischen Denken und Handeln anzuregen und gemäß Lind (2019) ihre moralische Urteilsfähigkeit zu fördern. Hier kommt es nach Kesselring (2014, 42) weniger auf die individuelle Positionierung als vielmehr auf die Art der Begründung der eigenen Position an. Für die Formulierung eines geeigneten moralischen Dilemmas gestaltet es sich erstens als Herausforderung, die Fähigkeiten der Grundschul Kinder, v. a. in Bezug auf ihre Moral- und Sprachkompetenzen, zu berücksichtigen, und zweitens den Inhalt so zu präsentieren, dass dieser von den Kindern als ein moralischer Konflikt erkannt wird. Um dem ersten Anspruch zu begegnen, orientierten wir uns einerseits an den Stufen der Moralentwicklung nach Kohlberg (1996) und andererseits beobachteten wir die beteiligten Kinder der dritten Jahrgangsstufe in einem Kreisgespräch, in dem Konflikte der Klasse ausgehandelt wurden. Dies ermöglichte uns, Einblicke in das Sprachverhalten, die Reflexionsfähigkeit sowie das Argumentieren und Verhalten der Kinder in Bezug auf Konfliktsituationen zu erhalten. Um zu gewährleisten, dass die Kinder den moralischen Konflikt erkennen, soll dieser folgenden Ansprüchen genügen (Lind 2009, 78ff.): Er enthält zwei bis drei einander unauflöslich gegenüberstehenden Wertvorstellungen zu Teilhabe, er hat emotional angemessene Bedeutsamkeit für

die Schüler:innen, er lässt den Ausgang offen und entstammt der Lebenswelt der Kinder. Unter Berücksichtigung der eruierten Fähigkeiten der Kinder und der Ansprüche an den moralischen Konflikt formulierten die Autor:innen u. a. folgendes moralisches Dilemma für diese Klasse:

Laura spielt den ganzen Nachmittag mit ihrem kleinen Bruder Tim. Dann klingelt ihre Freundin Lilly und fragt: „Gehst du mit mir auf den Spielplatz?“ Lilly fragt ihre Mutter und diese antwortet: „Du kannst gehen, aber nur, wenn ihr Tim mitnehmt und ihn mitspielen lasst. Versprichst du mir das?“ Lilly antwortet: „Kein Problem, Tim kann mitkommen und auch mitspielen.“ Auf dem Spielplatz sind noch andere Kinder in Lauras und Lillys Alter. Sie wollen zusammen ein Spiel spielen, für das Tim noch zu klein ist. Laura würde so gerne mitspielen, aber sie denkt auch an das Versprechen, das sie ihrer Mutter gegeben hat.

Das moralische Dilemma wird in den Heimat- und Sachunterricht, konkret in den Bereich des sozialen Lernens eingebettet und soll in folgenden Schritten erarbeitet werden¹: Nach dem Vorlesen des Dilemmas bekommen die Kinder Zeit, über das Gehörte nachzudenken, sich ihrer Gefühle zu dem Dilemma bewusst zu werden, einen eigenen Standpunkt zu gewinnen und sich darauf vorzubereiten, ihn auch anderen gegenüber zu vertreten. Anschließend findet ein Austausch über die Gedanken statt, in dem die Kinder ihre Wahrnehmung der Geschichte äußern können. Gleichzeitig bekommen sie hier die Möglichkeit, zu erfahren und zu reflektieren, dass die Wahrnehmung anderer (sehr) verschieden sein kann, und dass die eigene Wahrnehmung und die Wahrnehmung der anderen sich durch den Austausch verändern können. In einem dritten Schritt bekommen die Schüler:innen Zeit, die Diskussion in kleinen Gruppen vorzubereiten. Hier können sie lernen, ihre Gruppenmitglieder (auch Nicht-Freunde) als Quelle der Unterstützung anzusehen, Begründungen für die getroffene Entscheidung mit anderen zu formulieren und zu entdecken, dass Argumente eine unterschiedliche Qualität haben können. In der abschließenden Reflexion sollen sich die Kinder über den eigenen Lernprozess bewusst werden und sich in der erlebten Form in der Diskussion kontroverser Themen üben.

Die Arbeit mit moralischen Dilemmata (zu Teilhabe) im Grundschulunterricht bietet eine Möglichkeit, dass Themen wie z. B. *die Bedeutung der Kinder- bzw. Menschenrechte* vermittelt werden können als „Frage einer konkreten, erlebbaren, buchstäblich am eigenen Leib erfahrbaren Handlungskompetenz [...]“ (Lind 2006, 2). In so gestalteten Unterrichtssettings soll den Grundschulkindern die Möglichkeit gegeben werden, moralisches Urteilen und Verhalten sowie demokratisches Handeln im Kontext von Teilhabe zu erfahren und sozio-moralische Kompetenzen zu erwerben.

1 Aufgrund der Corona-Pandemie konnte die zu Beginn stattfindende Beobachtung der Kinder noch durchgeführt werden, die konkrete Durchführung musste verschoben werden.

4 Ausblick

Nach unserer Ausgangsthese ist Teilhabe ein sozial-ethisches Lernfeld (Müller & Pfrang 2021b). Das Lernen von Teilhabe kann über Reflexionen zu Teilhabe unterstützt werden. Hierzu wird deshalb zu gezielten Reflexionsanlässen im Unterricht angeregt. Schüler:innen können sich so mit Teilhabe in ihren individuell unterschiedlichen Dimensionen, Formen und Qualitäten auseinandersetzen sowie individuelle Standpunkte finden und begründen, solange sich diese an demokratischen Werten orientieren. Lehrpersonen können hierzu geeignete Dilemmata aus dem Schulalltag zur gemeinsamen Reflexion mit den Schüler:innen aufgreifen oder ihrer Klasse entsprechend konzipieren. Ziel ist es, Schüler:innen zu einem an normativen Ordnungen ausgerichteten teilhabeorientiertem Denken und Handeln anzuregen, das zwischen individuellen Bedürfnissen und denen der Gemeinschaft zu unterscheiden vermag.

Zusammenfassend möchte der Beitrag darauf aufmerksam machen, dass das Lernen von Teilhabe mit sozio-moralischen Fähigkeiten und Fertigkeiten verbunden ist. Dieses kann durch die Reflexion passender Dilemmata unterstützt werden. Die gezielte pädagogisch-didaktische Berücksichtigung der sozio-moralischen Entwicklung von Schüler:innen könnte für die Weiterentwicklung inklusiven Unterrichts in der Grundschule gewinnbringend sein, v. a. mit Blick auf die Teilhabe aller Kinder am Unterricht.

Literatur

- Cierpka, M. (2005): *Faustlos – Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Dietrich, C. (2017): Teilhaben – Teil sein – Anteil nehmen. Anthropologische Argumente der Zugehörigkeit. In: I. Mieth, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.): *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung*. Wiesbaden: Springer VS, 29-46.
- Foucault, M. (1987): Das Subjekt und die Macht. In: H. L. Dreyfuß & P. Rabinow: *Michael Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Weinheim: Beltz Athenäum, 141-161.
- Hackbarth, A. (2019): Dokumentarische Videointerpretation: Peer-Interaktionen in der Schule. Auseinandersetzungen zwischen Hierarchisierung, Egalität und Konkurrenz. In: *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre* 2 (1). Online unter: <https://www.uni-hildesheim.de/ojs/index.php/FalKi/article/view/86/115> (Abrufdatum: 18.03.2022).
- Hart, R. A. (1992): Children's participation: From tokenism to citizenship. UNICEF Innocenti Essays No. 4. Online unter: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf (Abrufdatum: 10.07.2020).
- Hövel, D. C.; Schmidt, L. & Osipov, I. (2019): Sozialklima in der Grundschule. Zur Wirksamkeit der Gewaltpräventionsmaßnahme „Mut tut gut“ von VHS und Polizei. In: *Prävention und Gesundheitsförderung* 14, 176-182.
- Kahlert, J. & Multrus, U. (Hrsg.) (2012): *Ethik. Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Kesselring, T. (2014): *Ethik und Erziehung*. Darmstadt: WBG.
- Kohlberg, L. (1996): *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.

- Lind, G. (2006): Perspektive „Moralisches und demokratisches Lernen“. Online unter: http://moralcompetence.net/pdf/Lind-2006_perspektive-moral-demokratie-lernen.pdf (Abrufdatum: 08.12.2021).
- Lind, G. (2009): Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung (2., überarb. u. akt. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Lind, G. (2019): Moral ist lehrbar! Wie man moralisch-demokratische Fähigkeiten fördern und damit Gewalt, Betrug und Macht mindern kann (4., erw. u. überarb. Aufl.). Berlin: Logos Verlag.
- Müller, K. & Pfrang A. (2021a): Teilhabe lehren und lernen. Zur Bedeutung moralischer Kompetenz in der Lehrkräftebildung. In: *QfI - Qualifizierung für Inklusion* 3 (1). Online unter: <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/59> (Abrufdatum: 08.12.2021).
- Müller, K. & Pfrang, A. (2021b): Sozial-ethische Vielfalt als Herausforderung an die allgemeine Didaktik. In: T. Iwers & U. Graf (Hrsg.): *Vielfalt thematisieren – Gemeinsamkeiten und Unterschiede gestalten*. Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 62-72.
- Nunner-Winkler, G. (2009): Prozesse moralischen Lernens und Entlernens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 55 (4), 528-548.
- Pfeifer, V. (2003): *Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen?* Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Prengel, A. (2020). *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2003): Präventionsprogramme. Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. In: *Kindheit und Entwicklung* 12 (2), 100-110.
- Schoenaker, T. (2011): *Mut tut gut. Für eine bessere Lebensqualität und echte Lebensfreude* (16., überarb. Aufl.). Bocholt: RDI Verlag.
- Schwab, S. (2016): Partizipation. In: I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 127-131.

Stine Albers und Bettina Blanck

Kritische Reflexivität als Ausgang für Entfaltung von Subjektivität im Grundschullehrerstudium

Abstract

Reflexionsfähigkeiten sind in Wissenschaft, Bildung und Alltag hoch angesehen. Dabei wird an mündige, (selbst)kritikfähige Mitbürger:innen gedacht, die begründungsorientiert diskutieren, Positionen entwickeln und Probleme lösen. Reflexivität geht zudem häufig einher mit Objektivitätsvorstellungen und dass man von sich als Subjekt gänzlich abstrahieren kann. Beide Alltagsintuitionen sind Gegenstand unseres Beitrags, in dem wir Wege einer möglichen systematischen Analyse verfolgen. Dabei gehen wir davon aus, dass Subjektivität und Reflexivität nicht zu trennen sind. Es gibt aber unterschiedliche Ausgestaltungen ihres Verhältnisses. Dieses kann auf Entfaltung von Subjektivität hin zu Intersubjektivität angelegt sein oder eine Einschränkung/Beschränkung von Reflexivität bedeuten. Für den Bildungsauftrag von Grundschulstudium und Grundschule ist diese Unterscheidung zentral.

Schlüsselwörter

Grundschullehrer:innenbildung, kritische Reflexivität, Entfaltung von Subjektivität

1 Problemfaltung

Reflexivität als die Fähigkeit und Bereitschaft zur Reflexion ist eher positiv denn negativ besetzt und wird mit kritischem Vermögen in Verbindung gebracht. Kritische Reflexivität wird z. B. auch von Grundschullehrer:innen in Bezug auf doing difference-Prozesse erwartet, vor allem wenn diese als hidden curriculum (heimlicher Lehrplan) bewussten Intentionen von Grundschullehrer:innen entgegen laufen (vgl. Diehm 2002). Kritische Reflexivität ermöglicht die Entwicklung eines distanzfähigen Engagements (vgl. Blanck 2016) sowie grundsätzlich Bildungsprozesse und Persönlichkeitsentwicklungen von (angehenden) Grundschullehrer:innen (vgl. Albers 2019). Kritische Reflexivität wird aber nicht nur von ihnen erwartet, sondern ist für Bildungsziele, wie Mündigkeit und Demokratiefähigkeit, grundlegend und wäre dementsprechend in allen Bildungsgängen und von Anfang an zu fördern.

Aber ist Reflexivität immer eine kritische Reflexivität, die mit Entfaltung von Subjektivität hin zu Intersubjektivität ermöglichender Subjektivität sowie einer dementsprechenden Persönlichkeitsentwicklung einhergeht? Zitate, in denen Reflexivität mit Selbstökonomisierung in Verbindung gebracht wird (vgl. Münte-Goussar 2017), fordern zu genauerer Betrachtung heraus. Hinzu kommen etwa auch Äußerungen in Bildungszusammenhängen, wie: „Denken Sie darüber noch einmal genau nach!“, bei denen Lehrende mit Blick auf eine bestimmte Antwort/ Lösung auf eine Frage/ ein Problem ihren Studierenden (nicht unbedingt bewusst) zumuten, sich reflexiv an ihre Erwartungserwartungen anzupassen. Dass Studierende vielleicht eine andere Sicht auf das Problem/ die Frage haben könnten, wird von Lehrenden dann nicht reflektiert und Reflexivität wird zur Anpassungsleistung von Studierenden an Erwartungen, die subjektiv für sie nicht relevant sind. Zu vermuten ist, dass sie so kaum einen bedeutsamen Bezug zu den Inhalten zu entwickeln vermögen. Das Fehlen einer kritisch-reflexiven Haltung gegenüber den Inhalten kann sich bei Grundschullehrerstudierenden zeigen, wenn sie meinen, dass es bei der fachwissenschaftlichen Aufbereitung von Inhalten um ein Herunterbrechen des Stoffes gehe.

2 Zur Verortung von kritischer Reflexivität

Wir unterscheiden im Folgenden drei Weisen von Reflexivität. Dabei gehen wir davon aus, dass Reflexivität immer eine Fokussierung/ Konzentrierung unseres Denkens und Tuns bedeutet, die mehr oder weniger bewusst und mehr oder weniger entfaltend für die jeweilige Subjektivität sein kann:

a) Reflexivität ist (als nicht mehr bewusste oder nur wenig bewusste Reflexivität) eine *unterstützende* Voraussetzung, Grundlage und ein *begleitendes Regulativ* unseres Denkens und Tuns und damit auch Voraussetzung und Grundlage für die Entwicklung von Subjektivität. Entsprechend erfassen wir Reflexivität als ein „normales“ (Lynch 2004, 273), nicht aber als „unbedeutendes und unvermeidbares Kennzeichen von Handlungen“ (ebd., 273f.). Vor aller Reflexivität steht für uns das, was in der Literatur als „Qualia“ bezeichnet wird, also das bloße leibliche Affiziertsein von etwas (Rot-Eindruck/ Schmerzindruck).

b) Eine *einschränkende* Fokussierung/ Konzentration, bei der Reflexivität *wenig kritisch* eingesetzt wird, läge bei einem „Diktat der *Selbstökonomisierung*“ vor, bei der Reflexivität etwa in Bezug auf das Funktionieren als eine „Ich-AG“ eher mit *entsubjektivierenden* Tendenzen einhergeht (vgl. Münte-Goussar 2017, 82f.). Konkret mit Blick auf Lehrer:innenbildung wäre zu untersuchen, inwiefern eine Einführung von Bildungsstandards und Kompetenzformulierungen für die Lehrer:innenbildung Reflexivität in einer Weise operationalisiert, dass eine Gefahr

von *Dekontextualisierungen* besteht (vgl. Albers & Blanck 2021). Damit würde Reflexivität auf eine Einschränkung von Subjektivität hinauslaufen.¹

Ebenso ist eine Reflexivität einschränkend fokussierend/ konzentrierend, wenn sie (allein) affirmativ auf Stabilisierung von Stereotypen und Vorurteilen angelegt ist. Ein Beispiel: Im Rahmen einer Studie, die sich mit den Einstellungen von Grundschullehrer:innen zu Vornamen von Schüler:innen beschäftigte (vgl. Kaiser 2010), kam es zu der Aussage: „Kevin ist kein Name, sondern eine Diagnose“. Diese Aussage könnte zu einem Vorurteil werden, wenn sie zukünftig ohne weitere Prüfung des Einzelfalls auf alle Kevins übertragen würde und keine Korrekturbereitschaft bestünde, die alternative Deutungen aktiv im Sinne einer Erwägungsorientierung² erwägen ließe. Eine einschränkende Fokussierung/ Konzentration trägt insofern nicht zum Aufbau von Reflexivität und damit auch nicht zur Entfaltung von Subjektivität bei, sondern ist auf Erhalt z. B. eines Vorurteils angelegt.

c) Reflexivität kann auf *Entfaltung* von Subjektivität hin angelegt sein, bei der das *Was* und *Wie* jeweiligen Denkens und Tuns (*iterativ*) *kritisch reflektiert* wird. Dazu gehören etwa auch die eingangs genannten Auseinandersetzungen mit nicht-bewussten und nicht-intendierten Reproduktionen von doing difference-Prozessen. In der reflexiven Lehrer:innenbildung, die seit Jahrzehnten Gegenstand bildungswissenschaftlicher Diskurse ist und in engem Zusammenhang mit reflexivem professionellen Lehrer:innenhandeln (z. B. Baumert & Kunter 2006; Berndt u. a. 2017) diskutiert wird, geht es um solche Auseinandersetzungen. Außerdem wird in Bildungsgängen Reflexivität als Merkmal von Mündigkeit/ Autonomie und Selbstbestimmung – und insofern auf Entfaltung von Subjektivität hin angelegt – gesehen, die es zu fördern gilt. Wenn Studierende inhaltliche und methodische Vorgaben von Lehrenden nicht einfach nur hinnehmen, sondern kritisch hinsichtlich möglicher Alternativen reflektieren und dabei zu einer eigenen Positionierung gelangen (und die Vorgabe der Lehrenden positiv oder negativ bewerten), dann findet ein Rückbezug auf das eigene Selbst statt. Der Lerngegenstand wird bedeutsam, sodass eine Entfaltung von Subjektivität möglich wird. Das kann mit

1 Zu klären wäre, inwiefern es Operationalisierungen von Reflexivität gibt, die eine Entfaltung von Subjektivität und den Aufbau von Reflexivität verfolgen.

2 Erwägungsorientierung ist eine suchende philosophische/ wissenschaftliche Haltung (vgl. Blanck 2004a). Sie zeichnet sich dadurch aus, kritisch-reflexiv mit Erwägen von Alternativen und Begründen von Positionen/ Lösungen (z. B. auch Urteilen) sowie mit Wissen und Nicht-Wissen umzugehen. Kritisch-reflexiv bedeutet, dass jeweils vertretene Positionen, auch z. B. bewertende oder beschreibende Urteile, daraufhin befragt werden, wie sich dieses Urteil gegenüber zu erwägenden alternativen Urteilen begründen lässt. Ist dies wenig oder gar nicht der Fall, wird die Position aus erwägungsorientierter Perspektive als wenig gut begründet eingeschätzt. Ist eine gute Begründung aber wichtig, so gilt es alternative Positionen/ Beurteilungen in Betracht zu ziehen, um nicht vor-schnell und vielleicht sogar vorurteilhaft ein bisheriges Urteil bzw. eine bisherige Position zu stabilisieren und gegenüber Kritik zu immunisieren.

einem Aufbau von Reflexivität und damit auch mit einer Entfaltung von Subjektivität einhergehen.

Die drei dargelegten Weisen von Reflexivität können sich also zu zwei grundlegenden Einstellungen (Mentalitäten) als Generalisierungen von Reflexivität entwickeln, die sich als Grundorientierungen entweder als Reflexivitäts*abbau* oder als Reflexivitäts*aufbau* beschreiben lassen. Als Grundorientierung kann dann z. B. eine kritische Reflexivität zu einer nicht mehr bewussten kritischen Reflexivität führen (Habitualisierung), die das Denken und Tun begleitet. In der Literatur findet man hierfür auch den Ausdruck „reflexive Routinen“ (Helsper 2005, 148), die von Werner Helsper im Rahmen von Lehrer:innenbildung als zentral erachtet werden.

3 Zusammenfassender Blick auf Merkmale kritischer Reflexivität

Wir fassen nun Merkmale *kritischer* Reflexivität zusammen und gehen dabei nicht mehr auf Abgrenzungen anderer Formen der Reflexivität ein, wie sie im Vorausgegangenen auch Thema waren. Folgendes ist uns in Hinblick auf kritische Reflexivität wichtig:

- Wer sich an einem Aufbau von kritischer Reflexivität orientiert, hält der Idee nach jedes Was und Wie für prinzipiell befragbar und begründungspflichtig.
- Wer kritisch reflexiv denkt und praktisch handelt, ist sich des jeweiligen Begründungsniveaus dessen, was sie:er denkt oder tut, bewusst und ist, sofern eine gute Begründung als relevant erachtet wird, interessiert an und engagiert für Verbesserungen, d. h. ggf. auch für eine Verwerfung bisheriger Positionen.
- Wenn kritisch reflexiv gedacht und praktisch gehandelt wird, dann lassen sich verschiedene Ebenen / Stufen der Reflexion unterscheiden. Kritische Reflexivität ist iterierbar angelegt: Reflexion der Reflexion der Reflexion usw.
- Kritische Reflexivität nimmt die jeweils abgelaufenen Reflexionsschichtungen in den Blick und analysiert diese.
- Wer kritische Reflexivität aufbaut, ist sich der Grenzen jeweiligen Wissens – auch reflexiven Wissens – bewusst.

Eine subjektbezogene und dabei erwägungsorientierte Ausgestaltung dieser Merkmale könnte die Entwicklung einer solchen kritischen Reflexivität fördern, denn es wird ein Erwägen von problemadäquaten Alternativen genutzt, um vom Subjekt ausgehend zu Klärungen zu gelangen. Das, was erwogen wurde, wird nicht vom Subjekt und seiner vertretenen Position abgespalten. Erwogenes bleibt integriert für Begründungen und Verbesserungen (vgl. Blanck 2004b).

4 Subjektivität als Ausdruck von Reflexivität – Entfaltung von Subjektivität als Ausdruck kritischer Reflexivität

Für uns zeigt sich in Reflexivität (auch im wissenschaftlichen Kontext) immer Subjektivität und kritische Reflexivität bedeutet Entfaltung von Subjektivität. Wir schließen uns so gesehen einer Aussage von Urs Schällibaum (2001, 321) an: „Das Subjekt ist also nicht aus Reflexivität wegzudenken, und Reflexivität ist umgekehrt nicht ‚objektiv‘ herzuleiten“. Kritische Reflexivität kann sich nur auf das *ganze* Subjekt beziehen einschließlich seiner geschichtlich-kulturellen Verortung (Kontextualisierung). Reflexivität, die in der Lehrer:innenbildung ausschließlich als Ausdruck von Lehrer:innenprofessionalität thematisiert wird, könnte mit der Annahme einhergehen, dass es eine Spaltung/Trennung zwischen dem privaten und beruflichen Subjekt gebe. Zudem wäre Reflexivität dann stark funktionalisiert auf den beruflichen Erfolg als Lehrer:in ausgerichtet; der Eigenwert von Reflexivität für das jeweilige Subjekt durch Entfaltung seiner Subjektivität (als ein Kerngedanke von Bildung) gerät dann leicht aus dem Blick.

Eine auf Mündigkeit zielende Bildung bedeutet, Studierende darin zu unterstützen, dass sie iterativ kritisch-reflexiv ihre jeweilige Subjektivität entfalten können (hin zu einer auch Intersubjektivität ermöglichenden Subjektivität).

5 Kritische Reflexivität als Ausgang eines subjektorientierten Studiums für die Grundschule

Das hier skizzierte Konzept kritischer Reflexivität wäre in seinen Konsequenzen für Bildung im Kontext Hochschule sowie darüber hinaus auch für den Kontext Grundschule auszugestalten. Im Kontext Hochschule beträfe das sowohl fachwissenschaftliche als auch fachdidaktische Auseinandersetzungen im Lehramtsstudium. Ein kritisch-reflexiver Zugang zu Fachwissenschaften und Fachdidaktiken würde damit einhergehen, dass sich Studierende als Subjekte einbringen und Entfaltungen von Subjektivität in diesem Kontext intendiert sind und möglich werden können.

Für eine gelingende Förderung von kritischer Reflexivität wäre gerade die Art und Weise des Umgangs mit Inhalten (Fachwissenschaften) zentral und würde in mehrfacher Hinsicht zur Entfaltung von Subjektivität beitragen. Es käme zu einer Entfaltung der jeweiligen Lehrer:innenpersönlichkeit, die durch eine kritische, insbesondere Kontroversen (Alternativen) einbeziehende Auseinandersetzung mit den Inhalten gefordert wird, eigene Standpunkte sowie bisheriges Wissen im Wissen um zu erwägende Alternativen begründen zu können. Gerade auch mit Blick auf eine Haltung zum Grundschulstudium, die einem umfassenden Horizont begrifflicher Auslegungen von Inhalten wenig Bedeutung schenkt, wäre

dies relevant. Denn es geht in der Grundschule nicht um das Herunterbrechen fachlichen Wissens, sondern um dessen Grundlagen, zu deren Erschließung es einer vom Subjekt ausgehenden forschenden Haltung mit kritisch-reflexivem Blick bedarf. Kritisch-reflexives Wissen um Nicht-Wissen, mit dem es verantwortbar umzugehen gilt, unterstützt dabei die Entwicklung einer Identität des distanzfähigen Engagements. Es ist diese Fähigkeit kritischer Distanz zu sich selbst und den Inhalten, die den Blick für verschiedene mögliche Sichtweisen von Schüler:innen öffnen hilft und somit ein Ausgang zur Förderung ihrer kritischen Reflexivität sein kann.

Literatur

- Albers, S. (2019): Ein Plädoyer für personenbezogene Arbeit im Hochschulstudium. In: J. Studer, E. Abplanalp & S. Disler (Hrsg.): *Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen fördern. Aktuelles aus Forschung und Praxis*. Bern: hep Verlag, 11-22.
- Albers, S. & Blanck, B. (2021): Herausforderungen von Optimierung als Dekontextualisierungen. In: *Pädagogische Rundschau* 75 (6), 695-702.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), 469-520.
- Berndt, C.; Häcker, T. H. & Leonhard, T. (2017): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Blanck, B. (2004a): Erwägungsorientierung. In: *Information Philosophie* 32 (1), 42-47.
- Blanck, B. (2004b): Zur Rolle reflexiver Kompetenzen für eine „Pädagogik der Vielfalt“ durch „gute Ordnung“. In: F. Heinzel & U. Geiling (Hrsg.): *Demokratische Perspektiven in der Pädagogik. Annedore Prengel zum 60. Geburtstag*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 83-92.
- Blanck, B. (2016): Distanzfähiges Engagement: Mit Vielfalt und Unübersichtlichkeit erwägungsorientiert-deliberativ umgehen. In: *IDE-Online Journal (International Dialogues on Education: Past and Present)* 3 (3), 64-69.
- Diehm, I. (2002): Pädagogische Arrangements und die Schwierigkeit, Differenz zu thematisieren. In: F. Heinzel & A. Prengel (Hrsg.): *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung*, Bd. 6. Opladen: Leske & Budrich, 162-170.
- Helsper, W. (2005): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hrsg.): *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 142-161.
- Kaiser, A. (2010): Vornamen: Nomen est omen? Vorerwartungen und Vorurteile in der Grundschule. In: *Schulverwaltung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht* 21 (2), 58-59.
- Lynch, M. (2004): Gegen Reflexivität als akademische Tugend und Quelle privilegierten Wissens. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 5 (2), 273-309.
- Münste-Goussar, S. (2017): Künste der Existenz oder Reflexion. Zweierlei Modi der Beziehung zu sich. In: C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 74-88.
- Schällibaum, U. (2001): *Reflexivität und Verschiebung*. Wien: Passagen Verlag.

*Alexandra Flügel, Annika Gruhn,
Tobias Leßner und Jutta Wiesemann*

Reflexion und Reflexivität: Alltägliche pädagogische Praxis und Forschungsstrategie

Abstract

Der Beitrag entfaltet am Beispiel empirischer Studien in pädagogischen Handlungsfeldern (Hochschullernwerkstatt, Demokratische Schule, Gedenkstätte) eine ethnomethodologische Perspektive auf die Erforschung von Reflexion und Reflexivität. Die Untersuchung pädagogischer Reflexion wird mit der erkenntnistheoretischen Prämisse, alles Handeln als reflexiv zu kennzeichnen, verbunden. In den untersuchten pädagogischen Handlungsfeldern reflektieren die Akteur:innen in etablierter Weise sichtbar und beobachtbar ihr Tun und bringen dies als alltägliche pädagogische Praxis zur Darstellung. Es geht darum, diese pädagogischen Praktiken der Reflexion zu identifizieren und dabei gleichzeitig die Eingebundenheit der Forscher:innen in diese *reflexiven* Forschungsfelder aufzuzeigen. Dieser Zugang zu Reflexion und Reflexivität wird damit gleichzeitig forschungsstrategische Ressource und Thema.

Schlüsselwörter

Ethnomethodologie, Ethnografie, Soziale Ordnung, Pädagogische Reflexion

1 Ethnomethodologische Perspektive: Das Beispiel Lernbegleitung

In diesem Beitrag verfolgen wir das Ziel, Reflexivität als „normales, unbedeutendes und unvermeidliches Kennzeichen von Handlungen“ (Lynch 2004, 273f.) in den Blick zu nehmen und zu klären, was dies für die ethnomethodologische Erforschung der Alltagspraxis grundschulpädagogisch relevanter Felder bedeutet. Lynch (ebd., 275) konstatiert:

„Reflexivität ist eine zwangsläufige Eigenschaft davon, wie Handlungen (auch Handlungen und Aufzeichnungen des Forschers) ausgeführt werden, wie Sinnzusammenhänge hergestellt werden und wie diese in soziale Umgebungen eingebunden werden. In diesem Sinne ist es unmöglich, unreflexiv zu sein.“

Diese ethnomethodologische Perspektive auf Reflexivität tragen wir für diesen Beitrag an ethnographisches Datenmaterial aus drei verschiedenen Forschungsprojekten heran. Gemeinsam ist diesen, dass sie sich Feldern zuwenden, die durch die explizite Aufforderung nach Reflexivität charakterisiert sind: Hochschullernwerkstätten, Demokratische Schulen und Gedenkstätten.¹ Dabei fragen wir danach, was wir durch ein Verständnis von Reflexivität als alltägliche und damit profane Handlung über diese Felder, die programmatisch durch normativ aufgeladene und von Distinktionsgewinnen begleitete Reflexionsaufforderungen gekennzeichnet sind, erfahren können.

Die ethnomethodologische Perspektive auf Reflexivität kann anhand eines Ausschnitts aus einem Beobachtungsprotokoll aus der ethnografischen Studie von Gruhn (2021) zur Lernbegleitung als soziale Praxis skizziert und in den nachfolgenden Kapiteln anhand der Analysen zu den pädagogischen Feldern Demokratische Schule und Gedenkstätten entfaltet werden.

„Ja, also, jetzt habt ihr die Aufgabe bzw. mal die Zeit dazu, die OASE zu erkunden. Da könnt ihr euch einfach mal umsehen, ihr dürft alles benutzen und anschauen, was euch interessiert. Wichtig ist dabei so ein bisschen die Selbstbeobachtung. Wie gehe ich vor?“, das könnt ihr dann auch in eurem Lerntagebuch festhalten, den Lernprozess dokumentieren sozusagen.“
(Gruhn 2021, 54)

Die etwas zögerliche Formulierung einer Aufgabe, oder doch eher Bekanntmachung einer zur Verfügung gestellten Zeit, einen Werkstattraum zu erkunden, wird begleitet von der vagen, jedoch als wichtig markierten Aufforderung, *ein bisschen Selbstbeobachtung* zu betreiben und dabei möglicherweise etwas in einem Lerntagebuch festzuhalten, was dann den *Lernprozess dokumentieren* könnte.

Dass es sich in dieser Szene nicht um die Einführung von Lehrlingen durch Gesell:innen in zum Beispiel einer Autowerkstatt handelt, ist sicherlich für die Leser:innen schnell klar. Der kulturelle Kontext eines (reform-)pädagogischen Settings ist durch spezifische begriffliche Codes markiert, wie *Lerntagebuch* oder *Selbstbeobachtung*, und wird ergänzt durch die offenen Formulierungen, wie *erkunden, so ein bisschen* oder *einfach mal*. Die Beobachterin dieser Szene führt uns mit ihrer Beschreibung in die Besonderheiten der OASE-Lernwerkstatt ein, indem sie studentische Mitarbeiter:innen dabei beobachtet, wie sie neue Praktikant:innen mit der Siegener Hochschullernwerkstatt bekannt machen. Diese Szene fügt sich nahtlos und authentisch in ein Professionalisierungskonzept der Lehrer:innenbildung ein, das auf Reflexion setzt. Ein Konzept, das – wie hier beschrieben – durch die lokale Praxis Wirklichkeit wird, die in ethnomethodologischer Perspektive als reflexiv gekennzeichnet ist.

1 Wir beziehen uns dabei auf unsere ethnomethodologisch inspirierten Untersuchungen zu den Feldern Hochschullernwerkstatt (Gruhn 2021), Demokratische Schule (Dissertationsprojekt Tobias Leßner) und Gedenkstätten (Pre-Studie zu dem Forschungsprojekt ‚Gedenkstättenpädagogische Angebote für (Grundschul-)Kinder als sozio-materielle Arrangements‘).

Pädagogische Settings wie Hochschullernwerkstätten, Demokratische Schulen und Gedenkstätten sind etwas Praktisches, etwas sich permanent in Praxis Befindliches. Die Akteur:innen dieser Praxis stellen die Logik dieser Settings dar, indem sie sie selbst (ethno-)methodisch, nämlich mithilfe disziplinär etablierter und erlernter Alltagsmethoden, vollziehen. Die Herausforderung ethnomethodologischer Forschung besteht entsprechend darin, herauszufinden, wie alltägliche Deutungen reflexiv mit den Handlungsarrangements, welche sie deuten, verknüpft sind (vgl. Garfinkel 1967): Wie gelingt es den Teilnehmer:innen, die soziale Ordnung ihres Feldes mithilfe lokal etablierter und erlernter Alltagsmethoden zur Darstellung zu bringen? Welche feldspezifisch etablierten Handlungsprobleme bearbeiten die beobachteten Lösungen? Und schließlich: Was heißt es, diese Reflexivität des Feldes in Rechnung zu stellen, wenn pädagogische Konzepte von den Akteur:innen verlangen zu reflektieren?

In den folgenden empirischen Beispielen zeigt sich, dass ein ethnomethodologischer Zugang zu Reflexion und Reflexivität eine forschungsstrategische Ressource ist, nämlich Darstellungspraktiken zu beobachten (vgl. Kapitel 2), und gleichzeitig ein spezifischer Weg ist, Praktiken der (pädagogischen) Reflexion als Thema zu untersuchen (vgl. Kapitel 3).

2 Noviz:inentum an einer Demokratischen Schule: Etwas tun

Der folgende Protokollauschnitt ist ein empirisches Beispiel für Reflexion und Reflexivität als forschungsstrategische Ressource und verdeutlicht, wie auch der Forscher in die Reflexivität des Feldes mit einbezogen ist und dabei sich und sein Handeln selbst zur Darstellung bringen muss. Das Protokoll wurde am ersten Tag des Feldaufenthaltes an einer Demokratischen Schule (vgl. Graner 2018) erstellt. Der Forscher ist als Novize neu im Feld. Er absolviert als ethnografischer Praktikant zugleich ein feldtypisches Praktikum, welches seine Anwesenheit in der Schule anschlussfähig an vorhandene Rollen des Feldes machen soll. Die Tätigkeitsbeschreibung Praktikant:in ist ähnlich vage formuliert, wie der Auftrag an die Praktikant:innen in der Beobachtung zuvor. Aufgaben eines:einer Praktikant:in, welche wie ein:e Ethnograf:in üblicherweise über mehrere Wochen hinweg Teil der Schulgemeinschaft ist, seien zum Beispiel Dienste zu übernehmen oder mit jüngeren Kindern einkaufen zu gehen. Sowohl die konkrete Umsetzung dieser Aufgaben, als auch die Frage, was außerhalb dieser Aufgaben zu tun und zu machen sei, blieben ungeklärt. Frei nach dem Motto: ‚Das wird sich dann schon ergeben‘ oder ‚Sei einfach hier‘.

Der Ausschnitt setzt nach der allwöchentlichen, im Gegensatz z. B. zum Unterricht verpflichtenden Info-Runde an, in der verschiedene Dinge angekündigt werden: z. B. neue Beschlüsse der Schulversammlung oder die mehrwöchige Anwesenheit eines neuen Praktikanten an der Schule.

„Als die Ankündigungen vorüber sind, gehen alle schnell aus dem Raum raus. Da ich noch nichts zu tun habe und auch nicht weiß, was ich machen soll, habe ich es natürlich nicht eilig. Nur noch ein paar Erwachsene sind im Raum und unterhalten sich. Clara geht an mir vorbei und fragt mich, ob ich denn einen Spind habe und ob ich sonst noch etwas bräuchte. Ich bejahe die erste und verneine die zweite Frage. Sie verlässt den Raum und mich überkommt wieder ein Gefühl der Langeweile und des Fehlseins am Ort mangels Aufgaben. Ich schlendere also wieder durch den Flur, diesmal im hinteren Teil und schaue mich wieder an den dortigen Infoboards um.“ (Beobachtungsprotokoll von Tobias Leßner).

Aus ethnomethodologischer Perspektive sind Räume wie der Flur nicht lediglich inhaltsleere Container oder Rahmen von in ihnen vollzogenen Praktiken, „sondern sind elementarer Bestandteil der Praktiken selbst“ (Schroer 2019, 73). Listen und Aushängen ist eine Art Aufforderungscharakter inhärent. Sich diese anzuschauen, kann als vermeintlich bedeutungsklare und richtige Tätigkeit verstanden werden, wobei Nichtstun im Sinne von ‚bewegungslos herumstehen und irgendwo hinstarren‘ eben keine adäquate Tätigkeit des Novizen wäre. Ähnlich wie das Warten auf den Zug will auch das Warten auf eine Tätigkeit an der Schule richtig getan werden. Die anderen, in der Situation anwesenden Akteur:innen, beschäftigen sich, im Gegensatz zum Novizen, jedoch keineswegs intensiv mit den Aushängen. Eher mal ein kurzer, selektiver Blick auf anstehende Ausflüge oder den Putzdienst. Der Ethnograf zeigt sich durch sein nicht-selektives Lesen und den ausgedehnten zeitlichen Umfang seiner Tätigkeit den Feldteilnehmer:innen als Novize.

Ein weiterer Aspekt sind die Bewegungen der Akteur:innen. Programmatisch heißt es zwar: Jede:r kann sich frei bewegen. Doch ganz so einfach scheint es nicht zu sein. Die zielgerichteten Bewegungen der etablierten Akteur:innen (*gehen alle schnell aus dem Raum raus*) stehen im starken Kontrast zu den bewegungsträgen des Novizen, der es *nicht eilig* hat. Es zeigt sich eine zögerliche, langsame und leise, eher ziellose, Bewegung. Ein *Schlendern* eben.

Die Formulierung im Beobachtungsprotokoll *Da ich noch nichts zu tun habe und auch nicht weiß, was ich machen soll* weist weiterhin auch darauf hin, dass die sozialen Regeln der Noviz:innen-Tätigkeit unklar sind. Während die Eingeweihten z. B. um die territoriale Ordnung wissen und damit (implizit) wissen, wie man Räume betritt, erobert und verlässt, verbleibt der Novize zunächst auf dem Flur. Zumal es auch an dieser Demokratischen Schule keine Sitzplätze in einem Klassen- oder Lehrer:innenzimmer als Orte gibt, denen man wie üblich zugeordnet werden könnte (vgl. Breidenstein 2006, 39) – die Räume Klassenzimmer und Lehrer:innenzimmer existieren schlichtweg nicht.² Den Noviz:innen wird kein Raum zugewiesen. Sie müssen nach und nach herausfinden, welche Möglichkeiten ihnen zur Verfügung stehen.

2 An dieser Demokratischen Schule gibt es u. a. einige Lernräume, die zeitweise für Lernverabredungen belegt werden sowie ein kleines Büro für Verwaltungstätigkeiten.

Sich an den Infoboards umzuschauen, ist dabei alles andere als ein aus Interesse, intensives und konzentriertes Studieren der Inhalte der Aushänge. Es geht vielmehr darum, die Lage zu sondieren und Anknüpfungspunkte für weitere Tätigkeiten sowie Anhaltspunkte zur Orientierung zu suchen. Es geht eigentlich ums Beobachten und um das Verstehenlernen des schulischen Alltags.³ Das Umschauen ist als Ersatztätigkeit ‚etwas zu tun‘ zu verstehen, die, reflexiv, eben auch nur durch die Anwesenheit anderer Akteur:innen als solche notwendig wird. Der Novize in diesem Beispiel zeigt den anderen, was er tut – nämlich, dass er etwas tut. Er zeigt sich beschäftigt.

Die Selbstbeobachtung des Forschers als Novize, der durch seine Teilnahme als Ethnograf und Praktikant in die soziale Logik des Feldes eingebunden ist, schafft einen Zugang zu den Handlungsanforderungen des Feldes und zeigt Darstellungspraktiken als forschungsstrategische Ressource. Die Erkundung des Raumes ist hier, anders als im einleitenden Beispiel, in dem die Erkundung der Hochschullernwerkstatt beschrieben wurde, nicht explizit als pädagogische Aufgabenstellung gerahmt, sie ist aber ebenso Lösung eines praktischen Problems den:der Noviz:innen zu zeigen, dass sie etwas tun und dass sie etwas Richtiges tun. Dies steht zunächst im Kontrast zur pädagogischen Programmatik, jede:r dürfe sich frei bewegen. Die Praktiken der Noviz:innen müssen sich jedoch in die soziale und lokale Ordnung einfügen, ohne dabei zu (größeren) Irritationen zu führen. Die Akteur:innen müssen sich gegenseitig zeigen und vergewissern, wie ‚etwas tun‘ und ‚sich frei bewegen‘ funktioniert. Jedwedes Tun – und sei es als noch so frei deklariert – muss praktisch vollzogen werden.

3 Kinder in NS-Gedenkstätten – Sinngebung und Erwartungsbrüche

Im gedenkstättenpädagogischen Feld hat der Anspruch, Reflexion und Reflexivität der Besucher:innen zu ermöglichen, einen hohen Stellenwert. Sowohl gesellschaftlich als auch bildungspolitisch wird Gedenkstätten als didaktisierten außerschulischen Lernorten große Bedeutung beigemessen (vgl. BMFSFJ & Auswärtiges Amt 2019, 1f.) und „reflektiertes Geschichtsbewusstsein“ (Knigge 2013; Knoch 2020) wird als Zieldimension für die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit formuliert. Die Auseinandersetzung mit Geschichte soll nicht als etwas verstanden werden, das auf Faktenwissen und bloßer affirmativer Teilhabe an Gedenkkultur reduziert werden kann (vgl. Schreiber 2002, 18ff.), sondern es gilt, Geschichte als Erzählung über Vergangenheit zu dekonstruieren (vgl. Brüning & Grewe 2020, 319f.). Multiperspektivität stellt hierbei ein wesentliches Prinzip gedenkstättenpädagogischer Didaktik dar (vgl. Werker 2018). Das heißt,

3 Wenngleich die Aushänge als Produkte des Alltags diesen auch beschreiben.

in der Auseinandersetzung mit Vergangenheit sind verschiedene Quellenmaterialien, differente Positionierungen und soziale Standorte sowohl der historischen Akteur:innen als auch der Lernenden in den Lernprozess einzubeziehen (vgl. Brüning & Grewe 2020, 309f.). Diese Ausführungen markieren, dass Reflexion im Kontext einer Thematisierung von Geschichte, von der Zeit des Nationalsozialismus und auch für das Lernen am außerschulischen Lernort Gedenkstätte als ein qualitatives Merkmal der Auseinandersetzung verstanden wird.

Im Folgenden wollen wir verdeutlichen, welches Potenzial das ethnomethodologische Verständnis von Reflexivität für die Materialanalyse in einem Forschungsfeld bieten kann, das im besonderen Maße durch einen normativen Reflexionsauftrag konstituiert ist.

Der ausgewählte Materialausschnitt entstammt einem Forschungsprojekt zu Gedenkstättenbesuchen von (Grundschul-)Kindern (vgl. Fußnote 1). Das Beobachtungsprotokoll wurde im Rahmen des Gedenkstättenbesuchs einer außerschulischen Kindergruppe angefertigt. Eine Nachmittags-Lerngruppe eines gemeinnützigen Vereins hat mit acht Kindern zwischen acht und zwölf Jahren, zwei Betreuer:innen und einem Praktikanten an dem pädagogischen Angebot einer NS-Gedenkstätte teilgenommen. Im Vorfeld haben die Kinder eine Liste mit Fragen an die Gedenkstättenmitarbeiterin, Frau Roth, gesendet, die nun zum Ausgangspunkt einer Kleingruppenarbeit werden.

„Frau Roth nimmt einen Zettel und liest die zuvor eingereichten Fragen vor. Ob die Kinder denn noch zusätzliche Fragen haben, möchte sie anschließend wissen. Mario äußert, er habe zwar keine Frage, aber er wolle sagen, dass die Eltern von Adolf Hitler bei ihm gewesen seien und dort Kaffee getrunken hätten. Währenddessen rutscht er auf seinem Sitzkissen vor und zurück und blickt verschmitzt in die Runde. Er beginnt zu lachen. Darauf sagt Frau Roth mit einem abwiegelnd klingenden Unterton: ‚Ja, ja!‘. Beinahe gleichzeitig nennt die Betreuerin Marios Namen mit einem mahnenden Unterton und weist ihn darauf hin, dass er ernst bleiben solle. Er könne aber doch das erzählen, was er ihr am Morgen erzählt habe. Mario ergreift wieder das Wort und äußert stillsitzend mit leiserer Stimme als zuvor und diesmal mit gesenktem Kopf und Blick, sein Uropa habe für Adolf Hitler gearbeitet, aber er habe den Menschen geholfen und sie nicht getötet. Diesmal reagiert Frau Roth mit einem fragend klingenden ‚Ja?‘. Frau Roth fragt die Kinder, ob sie denn schon einmal ein Bild von Adolf Hitler gesehen hätten. Sie habe ein Buch mit Bildern von ihm. Wieder geht sie zur Fensterbank, holt dort ein Buch, setzt sich wieder hin und schlägt eine Seite auf, auf der ein Bild vom uniformierten Oberkörper Adolf Hitlers zu sehen ist. Sofia kommentiert: ‚Der sieht ja voll schön aus!‘. Frau Roth dreht den Kopf in Sofias Richtung und fragt: ‚Echt?‘. Sofia hält kurz inne und äußert dann ein langgezogenes: ‚Nee.‘ Frau Roth erklärt: ‚Dieser Adolf Hitler hat den Leuten Ideen gegeben, aber das war er nicht allein.‘ Mario wirft ein: ‚Das waren seine Soldaten.‘ Frau Roth fährt fort: ‚Und wie er das gemacht hat, das gucken wir uns jetzt gleich in der Ausstellung an.‘“ (Beobachtungsprotokoll von Irina Landrock)

In der Anlage des didaktischen Formates dienen die Fragen der Kinder als thematischer Ausgangspunkt und demgemäß wird auf den ersten Blick eine Orientierung

an den Fragen und Interessen der Teilnehmer:innen sichtbar. Allerdings werden die Deutungsangebote, die die Kinder verbal in die Situation hineinragen (Deutung der sozialen Situation; Deutung zur Art und Weise, wie in diesem Setting über Vergangenheit, Nationalsozialismus oder auch die Person Hitler gesprochen werden kann), in den sich anschließenden Reaktionen der Gedenkstättenmitarbeiterin und einer Betreuerin implizit normiert und als erklärungsbedürftig markiert. Auch wenn die Kommentierungen der Gedenkstättenmitarbeiterin keine inhaltlich thematische Auseinandersetzung mit den Kindern bzw. keine Diskussion der Beiträge der Kinder darstellen, und sie semantisch uneindeutig sind (*Ja, ja!; Ja?; Echt?*), sind sie von den beteiligten Akteur:innen les- und interpretierbar: Es werden alternative Sprechbeiträge empfohlen und erbracht, Themenwechsel irritationslos integriert und Aussagen negiert. In ihrem Tun dokumentieren die Kinder, dass sie den semantisch uneindeutigen Kommentierungen der Mitarbeiterin reflexiv begegnen und ihre erneuten Deutungsangebote anpassen.

Die geschichtsdidaktische Lesart und Interpretation der Sequenz könnte sein, dass hier Anlässe zur Anbahnung eines „reflektierten Geschichtsbewusstseins“ ungenutzt bleiben, dass Positionen der Lernenden im Sinne der Multiperspektivität nicht für den Lernprozess aufgegriffen werden. Vielleicht könnte konstatiert werden, dass hier eine „Zurichtung des Sprechens“ (Proske & Haug 2022, 326) beobachtbar ist.⁴ In diesem Materialausschnitt tritt jedoch auch Anderes augenscheinlich hervor⁵: Die Partikel „Ja“, die semantisch auf eine Zustimmung verweisen, markieren in der Doppelung „Ja, ja“ bzw. mit der fragenden Intonation „Ja?“ einen Dissens. Dieser wird inhaltlich nicht ausgeführt und die Sinngebungen der Kinder werden öffentlich nicht seziert. Das abwiegelnde „Ja, Ja“ und das fragende „Ja?“ können gewissermaßen als „face work“ (Goffman 1986) verstanden werden. Die semantische Bedeutungsoffenheit der Kommentierungen von Frau Roth, eröffnen beispielsweise hinsichtlich des nachfragenden „Echt?“ eine Selbstkorrektur, die durch das langgezogene „Nee“ eingelöst wird.

Folglich ermöglicht die ethnomethodologische Perspektive, die soziale Praxis als Bearbeitung situierter Handlungsprobleme zu betrachten, eine Öffnung des Blicks: Reflexion tritt dann in diesem Materialausschnitt nicht als explizite kritische, sich selbstprüfende, öffentliche Verhandlung von Vergangenheitsdeutungen, quasi als Distanzfigur, hervor, sondern lässt sich hier als Reflexivität des Vollzugs, als „normales, unbedeutendes und unvermeidliches Kennzeichen von Handlungen“ (Lynch 2004, 273f.) entwerfen. Eine solche analytische Ausrichtung bietet die Chance, die Handlungslogiken und spezifischen Handlungsprobleme, das konkrete Funktionieren der Praxis zu fokussieren und „vorschnelle“ Bewertungen

4 Forschung zur Thematisierung des Nationalsozialismus im Unterricht verweist darauf, dass die moralische Aufladung des Themas Konsequenzen für die pädagogische Bearbeitung im Unterricht hat (vgl. z. B. Hogrefe u. a. 2012, 26f.).

5 Dieser Perspektivwechsel geht auf die Anregung meines Kollegen Falko Müller zurück.

und normative Urteile zumindest zeitweise stillzustellen. Für diesen Materialauschnitt gerät dann nämlich in den Blick, wie über minimale, auf Selbstkorrektur abzielende, am Konsens der Kurzzeitgruppe orientierte, vielleicht taktvolle Normierungen, die Herausforderung, Teilnehmer:innenorientierung und Themenfindung in einem zeitlich eng begrenzten pädagogischen Setting und in einem moralisch komplexen Feld von den beteiligten Akteur:innen (im praktischen Vollzug), hergestellt wird.

4 Fazit

In den empirischen Beispielen und ihren ethnomethodologischen Analysen ging es darum, den Zusammenhang zwischen der Erforschung der Praxis pädagogischer Reflexion und der erkenntnistheoretischen Ausgangslage, dass alle Handlungen reflexiv ausgeführt werden, zu diskutieren. Die forschende Auseinandersetzung mit Reflexion und Reflexivität steht entsprechend vor der Herausforderung, alltägliche Deutungen und deren Verknüpfung mit den jeweiligen Handlungsarrangements in den Blick zu nehmen.

Am Beispiel der Selbstbeobachtung des Ethnografen als Novize (2) wird deutlich, wie Ethnograf:innen selbst an der Herstellung und Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung des Feldes beteiligt sind, während beispielsweise adäquate Formen des Wartens erprobt werden. Die ethnomethodologische Perspektive auf Reflexivität dient vorrangig als forschungsstrategische Ressource, die einerseits die Aufdeckung feldspezifischer Handlungsprobleme ermöglicht und andererseits Rückschlüsse darauf zulässt, was es praktisch bedeutet, sich jederzeit frei bewegen zu können.

Die Beobachtung der gedenkstättenpädagogischen Arbeit (3) verweist darauf, wie Reflexion als Thema und programmatischer Anspruch in Praktiken aufgeführt wird. Die Gedenkstättenpädagogin und auch die pädagogische Betreuerin der Gruppe sind bemüht, die Teilnehmer:innen in den Modus des reflektierten Sprechens über Vergangenheit zu überführen. Gleichzeitig verdeutlicht dieser Materialauschnitt, wie durch lokal etablierte Alltagsmethoden (wie z. B. minimale, gesichtswahrende Impulse) Teilnehmer:innenorientierung aufrecht erhalten, Normierung vollzogen und Selbstkorrektur angewendet wird. Durch Reflexivität als zwangsläufige Eigenschaft der Handlung wird gemeinsam die Herstellung von Reflexion im Sinne eines reflektierten Geschichtsbewusstseins zur Aufführung gebracht.

Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf die oben genannten Beispiele formulieren, dass das ethnomethodologische Verständnis von Reflexivität als alltägliches und unvermeidliches Merkmal von Handlungen als forschungsstrategische Ressource eine Fokussierung der Handlungsanforderungen pädagogischer Felder

ermöglicht. Insbesondere dann, wenn diese durch Reflexivitätsaufforderungen im Sinne einer außergewöhnlichen, exklusiven und niveauvollen Tätigkeit programmatisch gerahmt sind, gestattet dieser Zugang eine Analyse der Herstellungs- und Aufführungspraxis dieser normativen Figur.

Literatur

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) & Auswärtiges Amt (2019): Zukunft braucht Erinnerung - „Jugend erinnert“. Berlin. Online unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/133248/645b5e785f2d80d3a42f4391e923b10f/20190129-infopapier-zukunft-braucht-erinnerung-data.pdf> (Abrufdatum: 08.09.2021).
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brüning, C. & Grewe, B.-S. (2020): Historisches Lernen als eigen-sinnige Aneignung vergangener Wirklichkeiten. In: M. Harant, P. Thomas & U. Küchler (Hrsg.): Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Tübingen: Tübingen University Press, 309-321.
- Garfinkel, H. (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Goffman, E. (1986): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Graner, H. (2018): Interpretationen Demokratischer Schulen. In: unerzogen Magazin 12 (1), 46.
- Gruhn, A. (2021): Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hogrefe, J.; Hollstein, O.; Meseth, W. & Proske, M. (2012): Die Kommunikation von Urteilen im Unterricht. Zwischen der Bildung und der Beurteilung von Urteilen und deren Folgen. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 1 (1), 7-30.
- Knigge, V. (2013): Erinnerung oder Geschichtsbewusstsein? Warum Erinnerung allein in eine Sackgasse für historisch-politische Bildung führen muss. In: Gedenkstättenrundbrief 172, 3-15.
- Knoch, H. (2020): Geschichte in Gedenkstätten. Theorie – Praxis – Berufsfelder. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Lynch, M. (2004): Gegen Reflexivität als akademischer Tugend und Quelle privilegierten Wissens. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 5 (2), 273-309.
- Proske, M. & Haug, V. (2022, i. V.): Das moralische Projekt ‚Aus Geschichte lernen‘ und die Gedenkstättenpädagogik - Kontexte, Wirkungen, Risiken. In: V. Knigge (Hrsg.): Verbrechen begreifen. Nationalsozialismus, institutionalisiertes Gedächtnis und historisches Lernen nach der Zeitgenossenschaft. Göttingen: Wallstein Verlag, 315-327.
- Schreiber, W. (2002): Reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Grundfragen – Forschungsergebnisse – Perspektiven, 18-43.
- Schroer, M. (2019): Räume der Gesellschaft. Soziologische Studien. Wiesbaden: Springer VS.
- Werker, B. (2018): Gedenkstättenpädagogik. Online unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/Gedenkstaettenpaedagogik> (Abrufdatum: 08.09.2021).

Autor:innen

Ade, Larissa, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Würzburg

Albers, Stine, Dr. phil., Juniorprofessorin für Pädagogik und Didaktik des Primarbereichs mit Schwerpunkt Sachunterricht an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

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

Baumann, Rebecca, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik mit dem Schwerpunkt Umgang mit Heterogenität an der Universität Erlangen-Nürnberg

Blanck, Bettina, Dr. phil. habil., Professorin für Sozialwissenschaftlichen Sachunterricht an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

Brack, Lydia, Dr., Fachschulrätin in der Abteilung Pädagogik und Didaktik des Elementar- und Primarbereichs an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

Büker, Petra, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und Frühe Bildung an der Universität Paderborn

Carnap, Anna, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich der Allgemeinen Grundschulpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin

Dietrich, Cornelia, Dr., Professorin für Allgemeine Grundschulpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin

Dötsch, Julia, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulpädagogik an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz

Doll, Jörg, Dr., Professor für Evaluationsforschung im Projekt ProfaLe an der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg

Elstrodt-Wefing, Nadine, Dr., Akademische Rätin im Fachbereich Sprache und Kommunikation an der Technischen Universität Dortmund

Elting, Christian, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Ernst, Joana, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen an der Universität Bielefeld

Ertl, Sonja, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

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

Frey, Anne, Dr., Professorin für Bildungswissenschaften und Vizerektorin für Lehre und Unterrichtsforschung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg

Funk, Martina, M.A., Doktorandin im FuN-Kolleg, Abteilung Soziologie an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd

Gaßner-Hofmann, Helen, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zusatzstudium „Inklusion – Basiskompetenzen“ an der Universität Regensburg

Gaubitz, Sarah, Dr., Juniorprofessorin für Interdisziplinäre Sachbildung an der Universität Erfurt

Gläser, Eva, Dr., Professorin für Sachunterricht an der Universität Osnabrück

Glawe, Katrin, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Frühe Bildung an der Universität Paderborn

Gruhn, Annika, Dr., Studienrätin im Hochschuldienst am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Grund- und Vorschulpädagogik an der Universität Siegen

Hamacher, Catalina, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Kindheitsforschung an der Universität Duisburg-Essen

Hartinger, Andreas, Dr., Professor für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Augsburg

Heinzel, Friederike, Dr. habil., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik an der Universität Kassel

Herding, Jana, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Frühe Bildung an der Universität Paderborn

Hoge, Katharina, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsgebiet Inklusive Pädagogik Förderschwerpunkt Sprache an der Universität Bremen

Huhmann, Tobias, Dr., Professor für Mathematik und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten

Hummel, Rebecca, Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Arbeitsgruppe Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld

Immerfall, Stefan, Dr., Professor für Soziologie an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd

Irion, Thomas, Dr., Professor, Abteilung Erziehungswissenschaft/Grundschulpädagogik, Direktor Zentrum für Medienbildung an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd

Kansteiner, Katja, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Schulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten

Kater-Wettstädt, Lydia, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Grundschulpädagogik Sachunterricht, Schwerpunkt Gesellschaftswissenschaften an der Universität Potsdam

Kieferle, Christa, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Sprache am Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz (IFP) in München

Knapp, Damaris, Dr., Akademische Rätin für Grundschulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Komm, Ellen, Abgeordnete Lehrerin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fach Mathematik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten

Krumbacher, Christina, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Sachunterricht an der Universität Osnabrück

Kücherer, Benjamin, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Augsburg

Kürzinger, Anja, Dr., Juniorprofessorin für Heterogenität in der Grundschule an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd

Lange, Sarah Désirée, Dr., Akademische Forschungsrätin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Leßner, Tobias, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Grund- und Vorschulpädagogik an der Universität Siegen

Martschinke, Sabine, Dr., Professorin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik mit dem Schwerpunkt Umgang mit Heterogenität an der Universität Erlangen-Nürnberg

Menke, Insa, Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe „Medienpädagogik, Forschungsmethoden und Jugendforschung“ an der Universität Bielefeld

Miller, Susanne, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik an der Universität Bielefeld

Müller, Kathrin, Dr., Professorin für Inklusion und chancengerechtes Lernen an der Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Nett, Ulrike E., Dr., Professorin für Empirische Bildungsforschung an der Universität Augsburg

Oberdorfer, Katharina, M. A., Pädagogische Hochschule Weingarten

Oetjen, Birte, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulforschung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Olk, Matthias, M. A., Doktorand im Graduiertenkolleg „Inklusion – Bildung – Schule“ an der Humboldt-Universität zu Berlin

Pfrang, Agnes, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik an der Universität Erfurt

Pichler, Silvia, M. Ed., Professorin am Institut für Primarstufenbildung und Lernentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg

Pieper, Vanessa, Lehrkraft für besondere Aufgaben im Arbeitsbereich Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Universität Vechta

Pohlmann-Rother, Sanna, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Würzburg

Poschmann, Julia, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Sachunterricht an der Universität Osnabrück

Schlesier, Juliane, Dr., Vertr.-Professorin für Allgemeine Grundschulpädagogik an der Universität Greifswald

Schmid, Susanne, Abgeordnete Lehrkraft und Promovendin im FuN-Kolleg „Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln“ an der Pädagogischen Hochschule Weingarten

Schnebel, Stefanie, Dr., Professorin für Grundschulforschung an der Pädagogischen Hochschule Weingarten

Schroeder, René, Dr., Studienrat im Hochschuldienst im Arbeitsbereich Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen an der Universität Bielefeld

Seifert, Anja, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und Didaktik des Sachunterrichts an der Universität Gießen

Seitz, Simone, Dr., Professorin für Allgemeine Didaktik mit Schwerpunkt Inklusion an der Freien Universität Bozen, Italien

Staab, Lena Marie, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich der Allgemeinen Grundschulpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin

Stangen, Ilse, Koordinatorin für die Reform der Lehrer:innenbildung an der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg

Stets, Mona, Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Arbeitsgruppe Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld

Storck-Odabaşı, Julian, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft im Fachgebiet Grundschulpädagogik an der Universität Kassel

Strohmaier, Bianca, Dr., Abgeordnete Oberstudienrätin an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd

Stürmer, Verena, Dr., Akademische Oberrätin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Taust, Kristin, Doktorandin im Fach Erziehungswissenschaft/Grundschulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd

Thünemann, Silvia, Dr., Leiterin der Forschungswerkstatt Erziehungswissenschaft an der Universität Bremen

Velten, Katrin, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen an der Universität Bielefeld

Vierbuchen, Marie-Christine, Dr., Professorin für Sonderpädagogik des Lernens an der Europa-Universität Flensburg

Vogel, Cathrin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulpädagogik an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz

Weber, Kira Elena, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik in der Abteilung Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie, Kiel

Weißenhorn, Simone, Pädagogische Mitarbeiterin in einer stationären heilpädagogischen Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung in Oberottmarshausen

Wiesemann, Jutta, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Grund- und Vorschulpädagogik an der Universität Siegen

Wissenbach, Lars, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Grundschulforschung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Witte, Alena, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Internationalen Centrum für Begabungsforschung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

Reflexion und Reflexivität werden im Kontext verschiedener Reformanstrengungen in Schule, Unterricht und Lehrer:innenbildung verstärkt diskutiert und sind zudem mit hohen Professionalisierungserwartungen verbunden. Aktuelle Forschungsbefunde verweisen allerdings auf einen noch immer hohen Aushandlungs-, Systematisierungs- und Entwicklungsbedarf, auf Widersprüche und offene Fragen. Diese standen im Mittelpunkt der gemeinsamen Tagung der DGfE-Sektion Schulpädagogik im September 2021, innerhalb derer die 29. Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe stattfand. Die Beiträge des vorliegenden Bandes perspektivieren Reflexion und Reflexivität im Kontext von Grundschule und Grundschulforschung: theoretisierend, konzeptionell, empirisch und multiparadigmatisch.

Die Herausgeberinnen

Gläser, Eva, Dr., Professorin für Sachunterricht an der Universität Osnabrück.

Poschmann, Julia, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Sachunterricht an der Universität Osnabrück.

Büker, Petra, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und Frühe Bildung an der Universität Paderborn.

Miller, Susanne, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik an der Universität Bielefeld.

978-3-7815-2525-2



9 783781 525252