

Haider, Michael [Hrsg.]; Böhme, Richard [Hrsg.]; Gebauer, Susanne [Hrsg.]; Gößinger, Christian [Hrsg.]; Munser-Kiefer, Meike [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]

Nachhaltige Bildung in der Grundschule

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, 471 S. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 27)



Quellenangabe/ Reference:

Haider, Michael [Hrsg.]; Böhme, Richard [Hrsg.]; Gebauer, Susanne [Hrsg.]; Gößinger, Christian [Hrsg.]; Munser-Kiefer, Meike [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, 471 S. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 27) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-277214 - DOI: 10.25656/01:27721; 10.35468/6035

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-277214>

<https://doi.org/10.25656/01:27721>

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 27

Michael Haider / Richard Böhme
Susanne Gebauer / Christian Göbinger
Meike Munser-Kiefer / Astrid Rank
(Hrsg.)

Nachhaltige Bildung in der Grundschule

Haider / Böhme / Gebauer /
Gößinger / Munser-Kiefer / Rank

Nachhaltige Bildung in der Grundschule

Jahrbuch Grundschulforschung

Band 27

Michael Haider
Richard Böhme
Susanne Gebauer
Christian Gößinger
Meike Munser-Kiefer
Astrid Rank
(Hrsg.)

Nachhaltige Bildung in der Grundschule

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2023

k

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>.

2023.i. Julius Klinkhardt.

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

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2023. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



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

ISBN 978-3-7815-6035-2 digital

doi.org/10.35468/6035

ISBN 978-3-7815-2592-4 print

Inhaltsverzeichnis

<i>Astrid Rank und Meike Munser-Kiefer</i>	
Vorwort: Nachhaltige Bildung in der Grundschule	13
<i>Maria Fölling-Albers</i>	
Grundschul-Lehrkräftebildung und Grundschulforschung. Ein Rückblick auf nachhaltige Entwicklungen	17
<i>Thomas Irion</i>	
Grundlegende Bildung und Digitalisierung: Vom Ergänzungsparadigma zum Verzahnungsparadigma	31
<i>Jörg Ramseger</i>	
So viele Daten und so wenig Orientierung. Eine kritisch-konstruktive Sichtung aktueller grundschulpädagogischer Forschungsbeiträge	43
<i>Katrin Hauenschild</i>	
Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Grundschule	54

1 Bildung für nachhaltige Entwicklung

<i>Charlotte Röhner, Gesine Bade, Hanna Butterer und Sarah Gaubitz</i>	
Politische Urteilsfähigkeit und Agency von Kindern im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung	69
<i>Rebecca Baumann, Simon Meyer, Lotta Bärtlein und Sabine Martschinke</i>	
„Bildung für nachhaltige Entwicklung ist mir schleierhaft“ – Präkonzepte von Grundschullehramtsstudierenden vor dem Besuch einer BNE-Lehrveranstaltung mit Sachunterrichtsbezug	78
<i>Leena Bröll und Aline Haustein</i>	
Zu Begriffsverständnis und Umsetzung von BNE im Sachunterricht der Grundschule – Ergebnisse einer Untersuchung mit Studierenden sowie Lehrkräften	84

Katharina Diedrichs und Franziska Wittau
 „Ich will auf die Welt aufpassen mit Benziner mit Elektro.“
 Zur lebensweltlichen Fundierung einer inklusionsorientierten
 sachunterrichtlichen Bildung für nachhaltige Entwicklung 91

Andrea Becher und Eva Gläser
 Demokratieverständnis von Grundschulkindern im Kontext
 von Politischem Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung 97

Lydia Kater-Wettstädt und Henrike Schürmann
 Achtsamkeitsorientierte Zugänge im Kontext nachhaltiger
 Grundschulbildung – ein systematisches Literaturreview 104

Thomas Strehle
 Wie positionieren sich Studierende des Lehramtes Grundschule
 im Diskurs um Klimagerechtigkeit? 110

Sarah Gaubitz
 „... dafür hat man ja im Unterricht auch oft gar keine Zeit.“
 Einblicke in die Vorstellungen Sachunterrichtsstudierender
 von Bildung für nachhaltige Entwicklung 116

Jaqueline Simon, Toni Simon und Anne-Kathrin Lindau
 Wildnisbildung: ein Beitrag zur BNE und Desiderat der Primarpädagogik ... 121

2 Inklusion

Sophia Hertel, Karolina Urton und Thomas Hennemann
 Vorstellungen und Erwartungen pädagogischer Fachkräfte
 zur multiprofessionellen Kooperation an inklusiven Schulen 129

Felix Bernet und Stefanie Schnebel
 Mit digitalen Medien gestütztes inklusives Lehren und Lernen –
 zur Entwicklung von Überzeugungen bei Lehramtsstudierenden 139

Christian Elting, Sonja Ertl und Saskia Liebner
 Inklusive Lerngelegenheiten, inklusives pädagogisches Wissen
 und inklusive Überzeugungen von Grundschullehramtsstudierenden.
 Erste Ergebnisse aus dem Projekt InkuWi 145

Ann-Kathrin Laufs und Sebastian Kempert
 Aktuelle Schüler*inneninteressen und Perspektiven auf deren Einbezug
 in den individualisierenden Grundschulunterricht 152

Sina Schürer und Katrin Lintorf

Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf – Ein einlösbarer Anspruch am Grundschulübergang? 158

Stefanie Bosse und Nadine Spörer

Die Veränderung der Einstellungen von Grundschulkindern zum gemeinsamen Lernen durch die SEGEL-Intervention 165

Victoria Wiederseiner und Sabine Martschinke

Umgang mit Belastungen in inklusiven Settings – Erste Evaluationsergebnisse eines Seminars zum ressourcenorientierten Umgang mit Belastungen 172

Birte Oetjen und Sabine Martschinke

Gleich beansprucht, aber unterschiedliche Ressourcen? Implikationen für einen nachhaltigen Auf- und Ausbau von Ressourcen in inklusiven Settings während des Lehramtsstudiums 178

3 Lehren und Lernen in einer Kultur der Digitalität

Saskia Knoth

Einfluss digitaler Lernumgebungen auf den Experimentierprozess 185

Isabelle Kollar und Jochen Laub

Neue Perspektiven durch AR? Förderung von Perspektivenwechseln auf digital gestützten Exkursionen im BNE-Themenfeld Mobilität 191

Anja Kürzinger, Angelika Fütting-Lippert und Sanna Pohlmann-Rother

Medienbezogene Professionalisierung: Mediendidaktische Überzeugungen und Technikbereitschaft angehender Grundschullehrkräfte 197

Ralf Junger, Judith Hanke, Katrin Liebers und Kirsten Diehl

Digitale alltagsintegrierte Förderdiagnostik mit DAF-L – Ein Ansatz für nachhaltige Diagnostik und Förderung? 203

Jurik Stiller, Petra Anders, Anna-Lena Demi, Katja Eilerts.,

Frederik Grave-Gierlinger und Detlef Pech

Making in der Primarstufe und ihrer Didaktik – Deutsch, Mathematik und Sachunterricht in einer von Digitalität geprägten Welt 209

4 Übergang in die Grundschule und in die Sekundarstufe

Katrin Liebers, Helke Redersborg und Christoph Ratz

Nachhaltige Bildungsprozesse in inklusiven Übergängen grundlegen –
anschlussfähige Förderung Früher Literalität bei Kindern mit erheblichen
domänenspezifischen Lern- und Entwicklungs Herausforderungen 217

Andrea Zaglmair, Melika Ahmetovic, Dorothea Ehr und Stephanie Blatz

Den Schuleintritt chancengleich gestalten? Ein Modellprojekt der
bayerischen Frühförderstellen zur Übergangsbegleitung vom Kindergarten
in die Grundschule 223

Helke Redersborg, Beatrice Rupprecht und Nicole Reichenbach

Nachhaltige Bildung im Anfangsunterricht durch die individuelle
Bildungsprozessbegleitung von Kindern am Übergang Kita – Grundschule:
Frühe Literalität und bio-psycho-soziales Wohlbefinden im Fokus 229

Johanna Backhaus-Knocke

Eltern im Prozess des Übergangs von der Kita in die Grundschule –
eine Tagebuchstudie in Pandemiezeiten 235

5 Fachunterricht in der Grundschule

Anna-Katharina Widmer und Miriam Hess

Das Projekt KoALA:
Kognitives Aktivierungspotenzial in orthografiedidaktischen
Lernmaterialien – Aufgabenanalysen für und mit Lehrpersonen 241

Marius Diekmann

„Umweltbildung vom Kinde aus“ – eine Frage des
(Naturerfahrungs-)Typs? 247

*Nina Skorsetz, Verena Röhl, Marina Bonanati, Jurik Stiller, Lotte Miehle,
Detlef Pech, Oliver Schwedes und Diemut Kucharz*

Die Rolle der Verkehrssicherheit in einer vielperspektivischen
Mobilitätsbildung 253

Sarah L. Fornol

Wegbeschreibungen im Sachunterricht – Handlungsschemata des
Texthandlungstyps Beschreiben 261

Brigitte Neuböck-Hubinger und Markus Peschel
 Lernen mit Bildern aus Schulbüchern
 des Sachunterrichts 267

Svenja Wolken
 Schriftsprachliche Zugänge im Sachunterricht – Sichtweisen von
 Lehrpersonen auf Sachtexte 273

Eva Odersky und Angelika Speck-Hamdan
 Qualitätsvoller Handschreibunterricht und seine Bedeutung für
 nachhaltige Bildung 279

Silke Schmid
 Grundschulmusikunterricht for Future?
 Grundzüge einer Eco-Literate Music Pedagogy für die Grundschule 285

Anabelle Thurn, Miriam Sénécheau, Bettina Degner und Eva-Kristina Franz
 Historisches Denken diagnostizieren: Entwicklung und Pilotierung eines
 Kodiermanuals 291

Daniela Balk
 Sprachbewusstheit bei Kindern mit Interviews erheben 297

Stephanie Lutz, Nikola Ebenbeck und Markus Gebhardt
 Die Bedeutung und Konstruktion von Screenings und Lernverlaufstests
 zu mathematischen Basiskompetenzen im Bereich Größen 301

6 Partizipation, demokratisches Lernen und politische Bildung

Leonora Gerbeshi und Sonja Ertl
 Möchten Grundschulkinder im Unterricht (mehr) mitbestimmen? 307

Thorsten Merl, Angela Bauer und Andrea Bossen
 Klassenrat – nachhaltige Gemeinschaftsbildung? 313

Christian Gössinger, Astrid Rank, Mirjam Wenzel und Katharina Asen-Molz
 Politische Bildung in der Digitalität – Eine Intervention zur Förderung
 von Kompetenzen bei (angehenden) Grundschullehrkräften 319

Larissa Ade, Katharina Kindermann und Sanna Pohlmann-Rother
 Digitale Rückmeldungen zu den Hausaufgaben – Perspektiven von
 Grundschüler*innen einer Tabletklasse 325

*Petra Bükler, Anna-Maria Kamin, Veronika Becker, Katrin Glawe,
 Jana Herding, Franziska Schaper und Mona Stets*
 Fallarbeit im OER-Format: Die Lehr-/Lernumgebung inklud.nrw zur
 Entwicklung inklusions- und digitalisierungsbezogener Kompetenzen
 in der Grundschullehrkräftebildung331

7 Professionalisierung von Lehrpersonen

*Friederike Heinzel, Natalie Fischer, Marlene Kowalski, Anne Piezunka,
 Annedore Prengel und Anna Schichtholz*
 Zur Bedeutung einer Ethik pädagogischer Beziehungen
 für nachhaltiges Lernen in der Grundschule 337

Anke Spies, Kathinka Beckmann, Kristin Balbach und Heike Prühhoff
 Nachhaltiger Kinderschutz in der Grundschule –Eckpunkte für ein
 interdisziplinäres Schulentwicklungsverständnis 347

Fabian Hoya
 Unterschiede in den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Mädchen
 und Jungen im naturwissenschaftlichen Sachunterricht der Grundschule 357

Anke Spies und Udo Gerheim
 Bildungsbiografische Rekonstruktionen – Der Übergang in die
 Sekundarstufe aus der Retrospektive 363

Verena F. Keimerl und Miriam Hess
 Hochbegabung und Hochleistung fördern – ein Lehr- und
 Forschungskonzept mit Theorie-Praxis-Verzahnung für angehende
 Grundschullehrkräfte 369

Alina Seger und Miriam Hess
 Wie gelingen virtuelle Analysen von Unterrichtsvideos im
 Grundschullehrstudium? – Variation der Analysebedingungen
 in der quasi-experimentellen Interventionsstudie „ViUVi“ 373

8 Professionalität von Lehrpersonen

Philipp Abelein

ADHS und die Nachhaltigkeit von Etikettierungen in der schulischen Arbeit 379

Elisabeth Fuchs

Kooperationszeiten in gebundenen Ganztagsklassen 385

Manuela Heimbeck und Andreas Dengel

Digitale Medien in der Eltern-Lehrer*innen-Kooperation 391

Vanessa Henke und Magdalena Buddeberg

Umgang mit der Arbeitsgeschwindigkeit von Schüler*innen. Erste Ergebnisse videobasierter, qualitativer Analysen zum Anfangsunterricht 397

Damaris Knapp

Was Kinder von Lerngesprächen erwarten – Lerngespräche im Spannungsfeld von Erwartungen und Bedürfnissen 403

Benjamin Kücherer, Sonja Ertl und Andreas Hartinger

Kompetenzerleben von Schüler*innen in Lernentwicklungsgesprächen 410

Ulrike Beate Müller, Anja Seifert, Maximilian Kopp und Benedikt Basedow

Internationalisierung als hochschuldidaktische Strategie für eine zukunftsweisende Gießener Grundschullehrer*innenbildung 416

Anja Kürzinger und Stefan Immerfall

Schulstrukturelle Gelingensbedingungen von Grundschulen in heterogenen sozialräumlichen Kontexten 422

Sarah Désirée Lange, Sanna Pohlmann-Rother, Laura Zapfe und Daniel Then

Was wirkt? Einflussfaktoren zur Förderung von mehrsprachigkeitsbefürwortenden Überzeugungen bei Grundschullehrkräften 428

Barbara Lenzgeiger und Elisabeth Fuchs

Die Erstellung von Erklärvideos als Prüfungsformat in der Wahrnehmung von Grundschullehramtsstudierenden 434

Jurik Stiller und Maria Gäde

Unterricht und universitäre Lehre im 21. Jahrhundert – Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt DigitalRAum für digital-synchrone Lehr-/Lern-Settings 440

Cathrin Vogel

(Sozialer) Ungleichheit im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit
durch professionelles Gesprächshandeln begegnen 446

Eva-Maria Kirschhock, Miriam Grüning und Miriam Hess

Mentoring im Praktikum aus der Sicht von Grundschullehramts-
studierenden – Wie können nachhaltige Unterrichtsbesprechungen
im Praktikum gestaltet werden? 452

Josephine Tanneberger und Sebastian Kempert

Studienwahlmotive und arbeitsbezogene Einstellungsmerkmale
angehender Grundschullehrkräfte im Kontext variabler
Studienausgangslagen 458

Autor*innenverzeichnis 463

Vorwort

Astrid Rank und Meike Munser-Kiefer

Nachhaltige Bildung in der Grundschule

1 Zur Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe

Die 30. Jahrestagung der DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe fand vom 19. bis 22. September 2022 an der Universität Regensburg unter der Leitung von Prof.'in Dr.'in Astrid Rank und Prof.'in Dr.'in Meike Munser-Kiefer statt. Es war nicht nur das Jubiläumsjahr, das diese Tagung zu einer besonderen werden ließ: Nach mehreren Jahren digitaler Ausrichtung aufgrund der Corona-Pandemie war es die erste Präsenztagung. So war es nicht verwunderlich, dass mehr als 300 Teilnehmende ins spätsommerliche Regensburg strömten, um dort gemeinsam zu diskutieren und sich mit „Nachhaltiger Bildung“ auseinanderzusetzen. Im Rahmen der Haupttagung standen dazu Einzelvorträge, Symposien, Interest Groups, Data Challenges sowie eine Postersession als Austauschformate zur Verfügung.

Zudem war es eine Jubiläumstagung, die in besonderer Weise dazu einlud, Bilanz zu ziehen, auf 30 Jahre Grundschulforschung zurückzublicken und Zukunftsperspektiven aufzuzeigen.

Das Thema der „Nachhaltigen Bildung in der Grundschule“ eröffnete hierzu mehrere Blickwinkel: In einem weiten Begriffsverständnis bezog sich das Thema auf nachhaltige Bildungsprozesse im Sinne einer langfristigen Verfügbarkeit. Dies spielt für die Grundschule als erste Schule mit ihrem Auftrag der grundlegenden Bildung eine besondere Rolle, weil sie durch die Orientierung an Gegenwart und Zukunft des Kindes sowie dem Anspruch an die Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen auf Nachhaltigkeit angelegt ist.

Das Tagungsthema schloss gleichzeitig ein enges Begriffsverständnis mit ein, welches die Bildung für nachhaltige Entwicklung aus einer ökologischen, ökonomischen und sozialen Perspektive betrachtet. Dabei zielt das Handeln auf eine nachhaltiger und gerechter gestaltete Gegenwart und Zukunft. Das erfordert Einstellungen und Haltungen, Sensibilität und Problembewusstsein sowie Wissen und Fähigkeiten, die sich in Gestaltungskompetenz in vielfältigen Bereichen bündeln (siehe Sustainable Development, 17 Goals to Transform our World). Dies

anzubahnen ist eine wichtige Aufgabe der Schule und erfordert Professionalität ihrer Lehrkräfte.

Die Grundschule als erste Schule für alle Kinder leistet qua Bildungsauftrag einen Beitrag zu Nachhaltiger Bildung nach diesem weiten und engen Verständnis. Sie bietet verhältnisorientiert den institutionellen Rahmen und bildet verhaltensorientiert individuelle Voraussetzungen aus.

Neben dem ihr eigenen Feld versteht sich die Grundschulforschung hier als Schnittstelle zwischen verschiedenen Disziplinen wie z.B. Fachwissenschaften und Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie sowie der Schulpädagogik. Die Erkenntnisse aus der Elementarpädagogik spielen ebenfalls eine wichtige Rolle z.B. für den Transfer in die Praxis bei der Gestaltung von Übergängen zwischen den Institutionen. Die Grundschulforschung hat dabei den Auftrag, einerseits grundlegende Erkenntnisse für die Grundschulpädagogik und -didaktik zu gewinnen und andererseits die Praxis empirisch fundiert mitzudenken und mitzugestalten.

Dieser komplexe Anspruch konnte in vielen Tagungsbeiträgen erfüllt werden: Sowohl bei der Vortagung für Wissenschaftler*innen in der Qualifikationsphase als auch bei der Haupttagung wurden ausgezeichnete Beiträge präsentiert.

2 Zu den Keynotes

Vor- und Jahrestagung wurden von Keynotes gerahmt, welche zusätzlich gestreamt wurden und somit den Kommissionsmitgliedern auch online zugänglich waren.

Prof.'in Dr.'in Maria Fölling-Albers (*Universität Regensburg*) verdeutlichte in ihrem Vortrag „*Grundschul-Lehrkräftebildung und Grundschulforschung. Ein Rückblick auf nachhaltige Entwicklungen*“ passend zum Jubiläum der Jahrestagung die Professionalisierung der Grundschullehrkräftebildung und damit einhergehend die Etablierung der Grundschulpädagogik und -didaktik als universitäre Disziplin. Anhand von drei Kategorien – Systembildung, Berechtigungen und Standards – konnte sie nachhaltige Entwicklungen zeigen. Es war ihr ein besonderes Anliegen, in diesem Zusammenhang Prof. Dr. Wolfgang Einsiedlers (1945 – 2019) zu gedenken, dessen Einsatz wesentlich zu diesen Entwicklungen beitrug. Sie betonte auch, dass insbesondere die Gründung der „Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe“ in ihrem heutigen Profil zu beträchtlichen Teilen auf das Verdienst von Prof. Dr. Wolfgang Einsiedler zurückzuführen sei.

Prof. Dr. Thomas Irion (*PH Schwäbisch-Gmünd*) zeigte in seinem Vortrag „*Grundlegende Bildung und Digitalisierung: Vom Ergänzungsparadigma zum Verzahnungsparadigma*“ auf, dass sich die Primarstufenbildung und Grundschulforschung im Kontext der Digitalität weiterentwickeln muss. Grundlegende Bildung als ein konstituierendes Merkmal der Grundschule soll nicht nur durch Digitale Grundbildung ergänzt werden. Es habe sich eine Kultur der Digitalität entwickelt, die

sich durch alle Bereiche des menschlichen Lebens ziehe. Entsprechend müssen die Bildungsprozesse in Grundschule und Unterricht diese Digitalität widerspiegeln und für ein Leben in einer Kultur der Digitalität in Gegenwart und Zukunft vorbereiten.

Die Keynote von Prof. Dr. Jörg Ramseger (*FU Berlin*) verdeutlichte unter dem Titel „*So viele Daten und so wenig Orientierung. Eine kritisch-konstruktive Sichtung aktueller grundschulpädagogischer Forschungsbeiträge*“, dass Forschung nicht an sich wertvoll ist, sondern gerade in der Disziplin der Grundschulforschung Lehrkräfte und Kinder in den Blick nehmen muss. Anhand von Mind Changern – Publikationen, die das pädagogische Denken und Handeln veränderten – und Game Changern – Studien, deren Ergebnisse sich in der Schulwirklichkeit niederschlugen – schlug er vor, dass Forschung zum einen bildungstheoretisch fundiert und zum anderen an der Prozessstruktur des pädagogischen Handelns orientiert sein sollte.

Bildung für nachhaltige Entwicklung im engeren Sinn war der Gegenstand des Vortrags von Prof.'in Dr.'in Katrin Hauenschild (*Universität Hildesheim*). Mit dem Thema „*Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Grundschule*“ stellte die Referentin die konzeptionelle und didaktische Verankerung dieses Aufgabenfelds in der Grundschule dar. Gleichzeitig verwies sie auf Herausforderungen, die dem Gegenstand anheim sind, etwa die inhärente Normativität.

3 Zu den Beiträgen in diesem Band

Entsprechend des Titels der Jahrestagung präsentiert der vorliegende Band vielfältige Zugänge zu Nachhaltigkeit und Nachhaltiger Bildung. Zusätzlich vertreten sind Beiträge aus dem grundständigen grundschulpädagogischen Themenspektrum wie ‚Inklusion‘ und ‚Übergänge‘, grundschuldidaktische Zugänge im ‚Fachunterricht‘ sowie Beiträge zur ‚Professionalisierung und Professionalität von Grundschullehrkräften‘. Darüber hinaus lassen sich viele Beiträge unter dem Thema ‚Lehren und Lernen in einer Kultur der Digitalität‘ sowie unter ‚Partizipation, demokratisches Lernen und politische Bildung‘ verorten, womit einerseits epochaltypische Schlüsselprobleme und andererseits ein veränderter pädagogischer Zugang markiert werden. Es finden sich sowohl theoretische, konzeptionelle als auch empirische Beiträge, die aus Symposien, Vorträgen, Posterpräsentationen und weiteren Formaten entstanden. Nicht immer war die Zuordnung eindeutig möglich, da die sich die Themen oftmals überschneiden. Alle Beiträge wurden einem Peer-Review unterzogen, wofür den Reviewer*innen an dieser Stelle herzlich gedankt sei¹. Ebenfalls danken möchten wir den studentischen Hilfskräften

1 Herzlichen Dank an die Reviewer*innen: Katharina Asen-Molz, Daniela Balk, Richard Böhme, Milena Breinbauer, Elisabeth Dötter, Prof.'in Dr.'in Angela Enders, Dr.'in Susanne Gebauer, Dr. Christian Gößinger, PD. Dr. Michael Haider, Dr. Rudolf Hitzler, Saskia Knoth, Prof.'in Dr.'in

Andrea Maurer und Sabrina Kerscher, die die Entstehung des Tagungsbandes tatkräftig und umsichtig begleiteten.

Acht Hauptkapitel gliedern den Band mit insgesamt 62 Beiträgen. Dem Tagungsthema entsprechend ist mit neun Beiträgen das erste Kapitel ‚*Bildung für nachhaltige Entwicklung*‘ eines der umfangreichsten. Die Beiträge thematisieren Konzepte und Begriffsverständnisse von Grundschulkindern und Studierenden, aber auch Interventionen in Fort- und Weiterbildung. Vielfach wird die politische Dimension des Themas angesprochen. Acht Beiträge finden sich im zweiten Kapitel ‚*Inklusion*‘. Die Herangehensweise an das Thema in den Beiträgen ist heterogen: Es werden Forschungsergebnisse zu Vorstellungen, Erwartungen und Wissen von Studierenden und pädagogischen Fachkräften dargestellt. Unterrichtliche Umsetzungen werden entwickelt. Nicht zuletzt werden die Perspektiven von Eltern und (belasteten) Lehrpersonen einbezogen. ‚*Lehren und Lernen in einer Kultur der Digitalität*‘, das dritte Kapitel, umfasst fünf Beiträge, die auf unterschiedliche Facetten einer von Digitalität geprägten Grundschule und Welt blicken. Das vierte Kapitel ‚*Übergänge in die Grundschule und in die Sekundarstufe*‘ bearbeitet in vier Beiträgen ein zentrales grundschulpädagogisches Thema, das nicht zuletzt durch die Umsetzung von schulischer Inklusion neuen Herausforderungen gegenübersteht. Das fünfte Kapitel richtet aus grundschuldidaktischer Perspektive den Blick auf den ‚*Fachunterricht in der Grundschule*‘ und schlägt in elf Beiträgen die Brücke zwischen Stufen- und Fachdidaktik. ‚*Partizipation, demokratisches Lernen und politische Bildung*‘, das sechste Kapitel, beschäftigt sich in fünf Beiträgen mit einem veränderten pädagogischen Zugang zu Unterricht, Schüler*innenaktivität und -interaktion. Im siebten Kapitel ‚*Professionalisierung von Lehrpersonen*‘ sind sechs Beiträge subsumiert, die verschiedene Konzepte hierzu beleuchten. Abschließend folgt das achte Kapitel ‚*Professionalität von Lehrpersonen*‘, das sich in vierzehn Beiträgen verschiedenen Aspekten professioneller Kompetenzen widmet.

Damit beleuchtet der Tagungsband der 30. Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe sowohl klassische als auch neue Themen der Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik und steht für Kumulation, Innovation und Nachhaltigkeit der Erkenntnisse gleichermaßen.

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre.

Maria Fölling-Albers

Grundschul-Lehrkräftebildung und Grundschulforschung. Ein Rückblick auf nachhaltige Entwicklungen

In Gedenken an Prof. Dr. Wolfgang Einsiedler, der
diese Entwicklungen entscheidend geprägt hat.

1 Einleitung

Die Arbeitsgruppe ‚Grundschulforschung‘ bzw. seit 1999 als DGfE-Kommission ‚Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe‘ besteht nunmehr seit 30 Jahren. Der inhaltliche Fokus der diesjährigen Konferenz ist Nachhaltigkeit. Dieser Schwerpunkt passt gut zur Jahrestagung der Kommission, denn wenn eine Einrichtung drei Jahrzehnte nicht nur existiert, sondern sich sehr dynamisch entwickelt hat, kann man ihr eine gewisse Nachhaltigkeit sicher nicht absprechen. Der Begriff Nachhaltigkeit wird im Folgenden in einem weiten Sinne, im Sinne von Stabilisierung oder auch längerfristiger Wirksamkeit, verwendet. Es soll aufgezeigt werden, in welcher Weise sich Nachhaltigkeit in der Lehrkräftebildung für die Grundschule und in der Grundschulforschung aufzeigen lässt und vor allem, welche Kriterien diese Nachhaltigkeit ermöglicht haben. Dabei wird auch deutlich werden, dass erst das Zusammenwirken der beiden Schwerpunkte – Grundschul-Lehrkräftebildung und Grundschulforschung – diese Nachhaltigkeit ermöglicht bzw. sogar bewirkt hat. Um dieses aufzeigen zu können, muss zunächst historisch ein wenig ausgeholt werden.

Die Entwicklung der Lehrkräftebildung in Deutschland hängt eng mit der Schulgeschichte ab Anfang des 19. Jahrhunderts und dem Aufbau des Schulsystems zusammen. Für die Rekonstruktion der Schulentwicklung waren und sind in der historischen Bildungsforschung die Kategorien *Systembildung*, *Berechtigungen* und *Standards* leitend: Unter Systembildung wird von Bildungshistorikern der politisch-administrative Prozess verstanden, durch den Schulen mit der Vergabe von Berechtigungen (z. B. Abschlüssen, Studienberechtigungen) versehen und damit normiert worden sind. Das hatte Auswirkungen auf den Lehrplan und auf die zu erreichenden Standards (z. B. Prüfungen) sowie auf die Art und Qualität der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer.

Anhand der Lehrkräftebildung für das Gymnasium sind die drei Kategorien Systembildung, Berechtigungen und Standards besonders anschaulich nachzuvollziehen, zumal die Ausbildung für Gymnasiallehrer als erste normiert worden ist.

Die Universitäten in Preußen verzichteten ab 1834 auf Aufnahmeprüfungen, dafür mussten die Gymnasien die allgemeine Studierfähigkeit (Abitur) garantieren (vgl. Jeismann 1974). Diese Garantie wiederum erforderte klare Prüfungsstandards für das Abitur, die wiederum zu einem mehr oder weniger normierten Lehrplan mit den Hauptfächern Griechisch, Latein, Deutsch und Mathematik führten (vgl. Blankertz 1982, 116 ff.). Die Umsetzung erforderte qualifizierte Lehrer. 1810 wurde das Staatsexamen für Philologen („pro facultate docendi“) eingeführt und damit der Berufsstand der Gymnasiallehrer mit eigenständiger Qualifikation etabliert. Im Vergleich zur gymnasialen Lehrerbildung hat die Grundschul-Lehrkräftebildung zwar eine andere Entwicklung genommen, doch die drei Kategorien lassen sich auch für diese aufzeigen. Anhand der Kategorien Systembildung, Berechtigungen und Standards sollen nachfolgend auch die Entstehung und Entwicklung der Kommission „Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe“ beschrieben und nicht zuletzt soll der Stellenwert der Nachhaltigkeit in diesem Zusammenhang dargelegt werden.

2 Systembildung

Während der Berufsstand des Gymnasiallehrers (damals tatsächlich nur männlich) schon zu Beginn des 19. Jahrhunderts etabliert wurde, geschah die Herausbildung der Lehrämter für andere Schularten (Volksschule, Grundschule, Realschule, Berufsschule, Sonder- bzw. Förderschule) und damit die Systembildung für diese Lehrerberufe später und nahm eine andere Entwicklung; nachfolgend wird nur auf die Volksschullehrerschaft und die Grundschul-Lehrkräftebildung Bezug genommen.

Für die Schulsystementwicklung in Preußen und Deutschland war vor allem die Trennung zwischen ‚höherer‘, also gelehrter, und ‚niederer‘, volkstümlicher Bildung kennzeichnend – realisiert in der weitgehenden Trennung der Schul- und Bildungswege der Wenigen, die die höhere Schule, und der großen Masse der Heranwachsenden, die die Elementar- bzw. Volksschule besuchten. Beide Schulformen und Bildungswege wurden bis zum Ende des 19. Jahrhunderts – in dieser Getrenntheit – standardisiert und normiert. Eine wichtige Systemumstellung erfolgte 1920 mit der Gründung der Grundschule für alle Schülerinnen und Schüler. Vorher hatte ein sehr großer Teil der Gymnasiasten vor allem in den Städten eine gymnasial-eigene dreijährige (private) Vorschule besucht, aus der man ohne weitere Prüfung ins Gymnasium überwechseln konnte. Nunmehr berechnete ausschließlich die vierjährige Grundschule zum Übertritt auf das Gymnasium oder auf die Realschule, aber nur bei entsprechenden Noten bzw. nach Bestehen entsprechender Aufnahmeprüfungen (vgl. Müller 1981; Lundgreen 1980, 1981).

Nach einer langen Phase unregelmäßigen Berufszugangs für Elementarschullehrkräfte (Handwerker, Küster etc.) entwickelte sich eine geregelte Volksschullehrerbildung

erst im Laufe des 19. Jahrhunderts. Entscheidender Schritt war die Gründung von Seminaren für Volksschullehrer, die von begabten Volksschulabsolventen besucht werden konnten. Eine Qualitätssteigerung trat mit der Einrichtung von Präparanden-Anstalten ein, die die Volksschulabsolventen auf den Besuch der Seminare vorbereiteten. Ein nächster Systemwechsel setzte mit der Etablierung von Pädagogischen Akademien in der Weimarer Republik (z. B. 1925 in Preußen) ein; nun brauchte man ein Abitur, um Volksschullehrer zu werden. Diese Akademien bildeten das Vorbild für die Pädagogischen Hochschulen der Nachkriegszeit. Seit den 1970er Jahren erfolgte schließlich in nahezu allen Bundesländern mit Ausnahme von Baden-Württemberg (zunächst in Westdeutschland, nach der Wende ab 1990 auch in Ostdeutschland) die Ausbildung der Grund- und Hauptschullehrkräfte an Universitäten: Lehrerseminar, Akademie/Pädagogische Hochschule (PH), Universität – das ist die Schrittfolge der Systembildung der Grundschul-Lehrkräftebildung in Westdeutschland. In der DDR fand die Lehrkräfteausbildung für die Unterstufe in den Instituten für Lehrerbildung (IfL) statt.

Die politisch gewollte Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten ab den 1970er Jahren stellt einen wesentlichen Einschnitt im bis zu der Zeit vorherrschenden Selbstverständnis der Universitäten dar. Die bildungspolitische, auch von Teilen der damaligen Erziehungswissenschaft mitgetragene Idee dahinter war, dass durch die Integration die alte Volksschul- bzw. die neue Grund- und Hauptschullehrkräftebildung stärker ‚akademisiert‘ und die traditionell fast nur fachbezogene Gymnasiallehrerbildung stärker ‚pädagogisiert‘ wird. Die Integration der Pädagogischen Hochschulen fiel zugleich in eine Zeit, in der die Nachwirkungen der Studentenbewegung an den Universitäten noch sehr virulent waren; auch das dürfte die Widerstände vieler Universitäten gegen eine Integration verstärkt haben. Denn die Integration, die nicht zuletzt von verschiedenen Lehrerverbänden auch aus Prestigegründen und mit dem Hintergedanken der höheren Gehaltseinstufung angestoßen und dann politisch veranlasst worden war, wurde von den Universitäten nicht immer und überall gewünscht, sehr häufig sogar massiv abgelehnt. In Veröffentlichungen zur Lokalgeschichte von ‚betroffenen‘, in die Universitäten integrierten ehemaligen Pädagogischen Hochschulen sowie in berufsbiographischen Rückblicken von Zeitgenossen kann man das nachlesen (vgl. Rothland 2008; Einsiedler 2015).

Im Jahre 1991 fand an der Universität Landau eine Kommissionsitzung der ‚Arbeitsgruppe Empirische Pädagogische Forschung‘ (AEPF) statt. Auf dieser Tagung traf sich, initiiert von Wolfgang Einsiedler, eine kleine Gruppe (Wolfgang Einsiedler, Maria Fölling-Albers, Hanns Petillon) mit dem Ziel, die wissenschaftliche Profilierung und Sichtbar-Machung der Grundschulpädagogik nach ihrer Integration in die Universitäten zu fördern. Wolfgang Einsiedler regte an, eine Arbeitsgruppe zu gründen, die Forschung in der Grundschulpädagogik initiieren und unterstützen sollte, u. a. durch Fachtagungen und Projekte.

Die erste Fachtagung der Arbeitsgruppe fand im Jahre 1992 unter der Leitung von Wolfgang Einsiedler an der Universität Nürnberg statt. Es waren ca. 30-40 Personen anwesend. Mehrere Vorträge aus verschiedenen thematischen Bereichen und forschungsmethodischen Schwerpunkten wurden gehalten. Auf dieser Tagung legte Wolfgang Einsiedler das Vorhaben und den Zweck einer Arbeitsgruppe dar und betonte, dass es bei der Förderung von Forschung vor allem um empirische Forschung gehen solle (quantitative und qualitative); in der geisteswissenschaftlichen Forschung sei die Pädagogik relativ gut aufgestellt. Des Weiteren sollten regelmäßige Fachtagungen (einmal jährlich) mit Vorträgen und Diskussionen stattfinden. Diese Veranstaltungen sollten den Stellenwert einer wissenschaftlichen Einrichtung markieren. Auf der Tagung in Nürnberg wurde die ‚Arbeitsgruppe Grundschulforschung‘ offiziell gegründet, mit der Wahl eines Vorsitzenden (Wolfgang Einsiedler) und mir als seiner Vertreterin. Es wurden also Strukturen geschaffen, die eine überdauernde, nachhaltige Existenz gewährleisten sollten. Mittelfristig war das Ziel eine Eingliederung der Arbeitsgruppe in die Fachgesellschaft der Erziehungswissenschaft (DGfE); so würde sie auch in das Vereinsregister aufgenommen. Die DGfE und mit ihr die Sektion Schulpädagogik war im Jahre 1963 auf einer Tagung der deutschen Universitätspädagogen initiiert und im Jahr 1964 gegründet worden (vgl. Scheuerl 1987). Die zweite Tagung der Arbeitsgruppe Grundschulforschung richtete die Universität Regensburg aus, mit dem Schwerpunkt der Diskussionen um quantitative und/oder qualitative empirische Forschung. Damit sollte signalisiert werden, dass in der Grundschulpädagogik beide Forschungsrichtungen gleichwertige Gültigkeit haben, was seinerzeit durchaus nicht als selbstverständlich angesehen wurde. Auch in Regensburg war die Teilnehmerzahl noch sehr überschaubar.

In den 1990er Jahren fanden Umstrukturierungen in der DGfE statt. Größere Einheiten in Form von Sektionen sollten geschaffen werden, durch die die im Laufe der Zeit die immer größer gewordene Zahl an Kommissionen gebündelt werden sollten. Die AG Grundschulforschung beantragte, dass sie in eine Kommission Grundschulforschung in einer möglichen Sektion Schulpädagogik überführt werden sollte. Diese Eigenständigkeit der Grundschulforschung wurde in der damaligen Kommission Schulpädagogik zunächst durchaus nicht begrüßt – im Gegenteil. Es wurde argumentiert, auch die Grundschule sei Teil des Schulsystems; es gebe ja auch keine Kommission Gymnasialpädagogik oder Realschulpädagogik (wohl aber gab es schon lange eine Kommission Sonderpädagogik). Zum anderen war der Begriff *Grundschulforschung*, der Wolfgang Einsiedler von Anfang an wichtig war, nicht erwünscht, weil dadurch assoziiert werden könnte, die anderen Kolleginnen und Kollegen in der Schulpädagogik würden keine Forschung betreiben. Das Ende der Auseinandersetzung war ein Kompromiss, den die damalige Vorsitzende der DGfE, Ingrid Gogolin, vorschlug: In allen drei Kommissionen solle der Terminus ‚Forschung‘ aufgegriffen werden: ‚Kommission

Schulforschung und Didaktik, *„Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung“* und *„Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe“*.

Als ein Fazit im Prozess der Systembildung hin zu der Kommission *„Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe“* kann festgehalten werden: Wenn Überzeugungen nachdrücklich, auch gegen Widerstände, verfolgt werden, können sie nachhaltige Effekte haben. Durch die Gründung der Kommission und ihre Eingliederung in die *„Sektion Schulpädagogik“* konnten Strukturen geschaffen werden, die ihre Sichtbarkeit im Gefüge der pädagogischen Institutionen nachhaltig etabliert haben. Und es wird deutlich, dass Systembildung eine längerfristige Existenz begünstigt. Mit der Systembildung waren weitergehende Optionen verknüpft. Als Mitglied der DGfE kann die Kommission Beiträge erheben, es werden für die Ausrichtung von Kongressen finanzielle Mittel bereitgestellt. Und nicht zuletzt gibt es einen offiziellen *„Briefkopf“* mit Adresse, man ist nach außen durch den Vorstand sichtbar und ansprechbar. Kurzum: Systembildung ist eine wesentliche Bedingung dafür, dass Institutionen wahrnehmbar sind und nachhaltig sein können.

3 Berechtigungen

Für die Entwicklung des Schulsystems war die Einführung von Berechtigungen ein zentraler Wert, der die gesellschaftliche Bedeutung seiner Einrichtungen markierte. Für die Gymnasien war es die Einführung des Abiturs und damit die Vergabe der Berechtigung zum Hochschulstudium. Am Ende der Grundschulzeit (nach der vierten bzw. in Berlin und Brandenburg nach der sechsten Jahrgangsstufe) werden zwar keine Abschlussprüfungen durchgeführt; die Empfehlungen, die die Grundschule für den Besuch der nachfolgenden Schulart ausstellt, ist eine Eignungsfeststellung auf der Grundlage der bisher erbrachten Schulleistungen. Auch wenn die Empfehlungen der Lehrkräfte in den meisten Bundesländern für die Eltern nicht bindend sind, haben sie doch für die Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern gleichwohl eine große Bedeutung. So muss ein Kind im nachfolgenden Schuljahr erfolgreich das Klassenziel erreichen, ansonsten erfolgt ein Wechsel in eine als niedriger angesehene Schulform. Es können somit auch bereits in der Grundschule Bildungskarrieren vorbereitet werden. Noten, Ziffernzeugnisse, Versetzungsgutachten und Übertrittsempfehlungen bahnen die Schulentwicklung der Kinder entscheidend an.

Bis vor wenigen Jahrzehnten war bereits der Eintritt in die Grundschule mit einer Hürde versehen. Von den 1960er Jahren an bis in die 1970er Jahre gab es Schulfreifests, deren Bestehen die Berechtigung darstellte, dass ein Kind im festgelegten Alter von sechs Jahren in die Grundschule aufgenommen werden konnte. Bei der Einführung der Grundschule als eigenständige Schulstufe vor gut 100 Jahren hingegen hatten Eignungsfeststellungen keine Bedeutung. Schließlich wurde die Grundschule als eine Einrichtung für (fast) alle Kinder geschaffen. Es stand nicht

die Berechtigung, sondern die Umsetzung der Grundschulpflicht für alle Kinder im Vordergrund.

In der Lehrkräftebildung (Grundschule) sind es die Hochschulen, die Berechtigungen erteilen oder auch verweigern können. Das Abitur ist in aller Regel die Voraussetzung für ein Studium. Dadurch soll sichergestellt werden, dass die Studierenden den Anforderungen eines wissenschaftlichen Studiums gewachsen sind. Im Verlauf des Studiums müssen bis zum Abschluss (Staatsexamen oder Master) bestimmte Studien- und Prüfungsleistungen erbracht werden, damit die Berechtigung zur Absolvierung der Abschlussprüfungen und damit für den Übergang in die zweite Phase der Lehrerausbildung, in das Referendariat, erteilt werden kann. Nach Abschluss des Referendariats wird der Zugang zum Lehrerberuf (in den meisten Bundesländern als Beamtenlaufbahn) eröffnet. Das gesamte (Aus-)Bildungssystem zur Lehrerin bzw. zum Lehrer ist gekennzeichnet durch den Erwerb bzw. durch die Gewährung oder durch den Vorenthalt von Berechtigungen, durch die der Staat nicht zuletzt eine verlässliche Qualität in den betreffenden Einrichtungen gewährleisten will (Ausnahmen seit dem letzten Jahrzehnt: ‚Quereinsteiger‘ mit der Gefahr einer De-Qualifizierung des Lehrerberufs – das ist aber ein eigenes Thema). Mit den vom Staat (Staatsexamina) bzw. von den Universitäten erteilten (Master-)Abschlüssen erhalten die Betroffenen die Berechtigung, eigenverantwortlich zu unterrichten – und dann in der Schule die Aufgabe, Vertsetzungen zu erteilen oder auch zu verwehren.

Im Zusammenhang mit der Grundschul-Lehrkräftebildung ist ein weiterer Aspekt von Berechtigungen von erheblicher Bedeutung: die bereits erwähnte zunehmende Akademisierung der Lehrerbildung – an den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Ab den 1970er Jahren konnten auch die Pädagogischen Hochschulen einen akademischen Abschluss, das Diplom in Pädagogik (‚Dipl.-Päd.‘), vergeben. Erst ein solcher Abschluss (oder nach dem Staatsexamen zusätzliche Nachweise in Hauptseminaren) galt als ein vollwertiges Studium und berechtigte zu einem Promotionsstudium an der Pädagogischen Hochschule, das zum ‚Dr. paed.‘ führte. In der Zwischenzeit ist es selbstverständlich, dass man auch an den noch verbliebenen Pädagogischen Hochschulen promovieren und auch habilitieren, d.h. eine vollwertige akademische Karriere machen kann. Diese Qualifikationen wiederum berechtigen zur eigenständigen Beantragung von Drittmitteln, z. B. bei der DFG. Diese Entwicklung ist ein unermesslicher Fortschritt, wenn man bedenkt, wie es noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts aussah. Seit 2008/09 sieht das Lehrerbildungsgesetz in Nordrhein-Westfalen ein 10-semesteriges Studium für alle Lehrämter vor – bis 2021 waren es bereits acht Bundesländer, die die Dauer eines Lehramtsstudiums gleich terminieren.

Die Ausweitung der Berechtigungen hat gewichtige Auswirkungen gehabt – und zwar für den Stellenwert der Forschung *in* der Grundschul-Lehrkräftebildung und *für* sie. In den Lehramtsprüfungsordnungen war bis vor wenigen Jahren in keinem

Bundesland der Nachweis von (vertieften) Kenntnissen in Forschungsmethoden Teil der Studienordnungen bzw. der Modulhandbücher oder ein Element der Prüfungen (anders als in den Diplomprüfungsordnungen). Die Lehramtsstudierenden erwarben theoretische (und in den Praktika auch praktische) Kenntnisse in Unterrichtsmethoden. Aber Forschungsmethoden gehörten nicht dazu. Mit der Option, dass die Pädagogischen Hochschulen akademische Abschlüsse ermöglichen konnten, mussten entsprechende Veranstaltungen z. B. zur Grundschulforschung bzw. zur fachdidaktischen Forschung in das Lehrprogramm aufgenommen werden. Nicht zuletzt angestoßen durch die PISA-Untersuchungen erfuhr die empirische Bildungsforschung an den Universitäten erheblichen Aufwind – mit der Folge, dass Unterrichtsplanungen sich auch an evidenzbasierten Forschungsergebnissen zu orientieren haben; d. h. die Kenntnis, Interpretation und Nutzung empirischer Forschungsergebnisse wurde zunehmend Teil des Ausbildungsrepertoires. Aufgrund des sehr hohen Anteils an Viertklässlern, der im IQB-Bildungstrend des Jahres 2021 nicht die Mindeststandards in Lesen (18,8%), in Rechtschreiben (30,4%) und in Mathematik (22%) erreichte, wird ein evidenzbasierter Unterricht sowohl von Bildungsforscherinnen und -forschern als auch von Bildungspolitikerinnen gefordert (vgl. Stanat, Schipolowski, Schneider, Sachse, Weirich & Henschel 2022; SWK-Empfehlungen 2022; Die ZEIT 2022).

Als Fazit kann festgehalten werden: Die Erweiterung der Berechtigungen hat auch zu einer nachhaltigen Verbesserung und Qualifizierung in der Lehrkräftebildung geführt. Forschung avancierte zu einem wichtigen Teil und Merkmal, vor allem für zukünftige Grundschulforscherinnen und -forscher sowie für Lehrende in der Grundschul-Lehrkräftebildung. Für Wolfgang Einsiedler war dies u. a. ein entscheidendes Moment, die Grundschulpädagogik um diesen Aspekt zu erweitern und zu stärken – deshalb auch sein nachdrückliches Beharren darauf, dass die Kommission in der DGfE die Bezeichnung *Grundschulforschung* erhielt. Es sollten auch in der Grundschulforschung die in den anderen geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen üblichen wissenschaftlichen Forschungsstandards gelten.

4 Standards

Für die Weiterentwicklung des Systems der Lehrkräftebildung in Deutschland war die Erarbeitung von Standards (ab 2004 ff.) ein wichtiger Schritt. Diese Standards beziehen sich auf den Lehrkräfteberuf insgesamt; d. h. die Ausbildung für die verschiedenen Lehrämter wird nicht gesondert behandelt, und sie betreffen sowohl die Bildungswissenschaften als auch die Anforderungen in dem sehr viel mehr curricularen Raum einnehmenden Studium der Fächer, Fachdidaktiken und Praktika. Die ‚KMK-Standards‘, wie sie abgekürzt bezeichnet werden, sind seit 2004 zweimal überarbeitet worden – ein Zeichen, dass auf gesellschaftliche und schulische Entwicklungen reagiert wurde. Sie schließen im Kern auch die dritte

Phase mit ein, wobei dieser Abschnitt, also die Fortbildung, mittlerweile durch eine zusätzliche KMK-Vereinbarung normiert worden ist (vgl. KMK-Standards 2019). Natürlich bedeutet die Erarbeitung und Verabschiedung von Standards nicht, dass die Wirklichkeit in der Lehrkräftebildung, also in den Lehrangeboten, Seminaren etc., dem dann ohne weiteres folgt. Aber immerhin bilden sie eine Orientierungsmarke, an der sich die Arbeit in Universitäten, Studienseminaren und Fortbildungseinrichtungen ausrichten sollte, und so werden sie dort wohl auch genutzt. Darüber hinaus haben sie in der Lehrkräftebildungs-Forschung als eine Art Kompetenzrahmen eine breite Resonanz gefunden (vgl. Terhart 2000, 2002). Zu einer dergestalt ausgerichteten Lehrkräftebildung gehört zentral eine entsprechende Forschungsorientierung, die auf der personalen Ebene bei den Lehrenden und auf systemischer Ebene bei den Institutionen verankert sein muss. Was bedeutete das für die Grundschulpädagogik und Grundschul-Lehrkräftebildung auf universitärem Niveau? Die Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten hatte u. a. zur Folge, dass sich die Grundschulpädagogik ihre Anerkennung und Berechtigung durch qualifizierte Forschungsleistungen erst ‚erarbeiten‘ musste. Die Grundschulpädagogik war dafür denkbar schlecht vorbereitet. Zur Zeit der Integration war kaum ein Professor bzw. eine Professorin der Pädagogischen Hochschule habilitiert (manche nicht einmal promoviert). Forschungsprojekte durchführen, wissenschaftlichen Nachwuchs erzeugen und fördern – das waren neue und für viele Kolleginnen und Kollegen zunächst fremde Aufgaben. Empirische Forschung war für manche in der Grundschulpädagogik ein ‚Fremdwort‘. Es galt also, im Vergleich zu anderen Disziplinen, wie z. B. in der Psychologie, gleichwertige Forschungsvorhaben zu initiieren. Man kann sich heute vermutlich nicht mehr vorstellen, was das für eine Herkulesaufgabe war, denn es gab Anfang der 1970er Jahre ja noch sehr viele andere Baustellen. Der erste Lehrstuhl für Grundschulpädagogik nach der Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten war der von Erwin Schwartz in Frankfurt/M. Bekanntlich hat Erwin Schwartz sehr viel für die Grundschule geleistet, aber vor allem bildungspolitisch: Aus den ‚Westermanns pädagogischen Beiträgen‘ hat er mit dem Verlag die Zeitschrift ‚Grundschule‘ ins Leben gerufen, den ‚Arbeitskreis Grundschule‘ (jetzt ‚Grundschulverband‘) gegründet, einen harten Kampf um kleinere Klassen geführt. Aber Forschung war nicht der Kern seiner Arbeit. In der Universität Nürnberg hat Rainer Rabenstein als erster ein eigenes ‚Institut für Grundschulforschung‘ eingerichtet. Wolfgang Einsiedler hat dieses, als er an die Universität Nürnberg berufen wurde, mit einem empirisch-quantitativen Schwerpunkt ausgebaut. Forschungsförderung und Aufbau eines forschungintensiven Netzwerks war ihm von Anfang an ein wichtiges Anliegen. Die Forcierung anspruchsvoller grundschulpädagogischer Forschung, die sich nicht verstecken muss vor Vergleichen mit Forschungsvorhaben aus der Pädagogischen Psychologie oder der AEPF, die Einhaltung forschungsmethodischer Standards

(wie sie z. B. in den Nachbarwissenschaften selbstverständlich waren), waren ihm ein zentrales Anliegen. Die forschungsmethodische Qualifizierung in der Lehrkräftebildung war aber bis dahin praktisch nicht vorhanden. Die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchswachstums war ihm daher schon sehr früh nach der Gründung der Kommission Grundschulforschung enorm wichtig. Es wurden in den Folgejahren verschiedene Maßnahmen initiiert, um die Qualität der Forschung zu unterstützen:

- Vor den jährlich stattfindenden Konferenzen der Kommission wurde eine Nachwuchstagung eingerichtet, auf der Forschungsvorhaben von Doktorandinnen und Doktoranden diskutiert werden können; ‚critical friends‘ kommentieren die vorgestellten Projekte; Expertinnen und Experten stellen Forschungsmethoden und/oder statistische Auswertungsverfahren vor.
- Die Vorträge, die auf den Kongressen gehalten werden, werden in einer Forschungsreihe (‚Jahrbuch Grundschulforschung‘, jetzt Band 27) veröffentlicht. Die Beiträge werden von den jeweiligen Herausgeberinnen und Herausgebern kritisch geprüft, bevor sie in den Band aufgenommen werden.
- Es wurde ein Forschungspreis (‚Aloys-Fischer-Preis‘) eingerichtet für herausragende Arbeiten des wissenschaftlichen Nachwuchses. Besonders hochwertige Forschungsarbeiten sollen öffentlich gewürdigt werden. Der Bezug auf Aloys Fischer war mit Bedacht gewählt: Aloys Fischer setzte sich bereits zu Beginn des letzten Jahrhunderts für eine Akademisierung der Lehrerbildung ein und befasste sich mit einer Unterrichtstheorie der Grundschule. Die Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, die mit dem Preis ausgezeichnet worden sind, haben in großer Zahl nach kurzer Zeit einen Ruf auf eine Professur erhalten. Es zeigt sich auch an dieser Stelle Nachhaltigkeit. Dass der Aloys-Fischer-Preis in manchen Jahren nicht vergeben worden ist, ist ein Hinweis darauf, dass auch hier Standards eine große Wertigkeit haben.
- Wolfgang Einsiedler initiierte die Veröffentlichung des Bandes ‚Standards und Forschungsstrategien in der empirischen Grundschulforschung‘ (Einsiedler, Fölling-Albers, Kelle & Lohrmann 2013), in dem methodologische und methodische Grundfragen der quantitativen und qualitativen Forschung dargestellt, Anregungen für die Konzeptionierung und Planung von Forschungsvorhaben und zur Publikation von Forschungsbeiträgen gegeben werden.

Nicht zuletzt ist mit Blick auf Standards für die Veröffentlichung wissenschaftlicher Beiträge die Gründung der ‚Zeitschrift für Grundschulforschung‘ zu nennen (ZfG, von Margarete Götz initiiert). Bei der Gründung dieser Zeitschrift (erste Ausgabe 2008) ging es darum, vor allem dem wissenschaftlichen Nachwuchs aus der Grundschulpädagogik ein Forum für Veröffentlichungen zu bieten, denn es war sehr schwierig, in anderen pädagogischen Fachzeitschriften einen Beitrag zu platzieren. Es sollten in dieser Zeitschrift aber die gleichen Standards gelten wie für die anderen wissenschaftlichen Zeitschriften (z.B. anonymisiertes peer-review-Verfahren).

Dass die Einführung und Einhaltung von Standards wichtig und richtig waren, zeigen die zahlreichen Forschungsprojekte, die in den vergangenen Jahrzehnten drittmittelgefördert wurden: von der DFG, vom BMBF, von Landesinstituten oder von Stiftungen und Firmen. So wurden von der DFG seit 1996 etwa 30 Anträge (Sachmittel), die Kolleginnen und Kollegen der Grundschul-Lehrkräftebildung beantragt hatten, genehmigt. Zudem waren Grundschulpädagoginnen und -pädagogen auch an größeren interdisziplinären DFG-Forschungsprojekten beteiligt (z. B. am DFG-Schwerpunktprogramm BIQUA sowie an der DFG-Forschergruppe BiKS an der Universität Bamberg; vgl. Einsiedler 2015, 304 ff.). An den Anträgen zur ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ (BMBF) wirkte eine Vielzahl an Grundschulpädagoginnen und -pädagogen erfolgreich mit. Ein Highlight hinsichtlich der Forschungsförderung in der Grundschulpädagogik ist das von der DFG geförderte grundschulpädagogische Graduiertenkolleg ‚InterFach‘ (Fachlichkeit und Interaktionspraxis im Grundschulunterricht) an den Universitäten Halle und Kassel (Antragstellerin und Antragsteller: Friederike Heinzl und Georg Breidenstein). Georg Breidenstein wurde auf der Mitgliederversammlung des digitalen Kongresses im März 2022 von der DGfE der Forschungspreis verliehen. Zudem ist Georg Breidenstein seit 2020 als Mitglied des DFG-Fachkollegiums Erziehungs- und Bildungsforschung als Gutachter tätig. Und es sollte auch erwähnt werden, dass in der Zwischenzeit mehrere Kolleginnen der Grundschulpädagogik in die Leitungen ihrer Universitäten gewählt wurden; als erste Ilse Lichtenstein-Rother (Universität Augsburg), danach Margarete Götz (Universität Würzburg), Katja Koch (TU Braunschweig) und Bärbel Kopp (Universität Erlangen-Nürnberg). Das zeigt, dass die Grundschulpädagogik an den Universitäten durchaus Anerkennung erfährt.

Zum Stellenwert von Standards und Nachhaltigkeit: Man darf vermutlich behaupten, dass die Betonung von Standards in der Grundschulforschung ihrer Entwicklung und Nachhaltigkeit nicht geschadet hat – das Gegenteil dürfte der Fall sein: An den Kongressen der Kommission Grundschulforschung nehmen jetzt nicht mehr 30–40 Kolleginnen und Kollegen teil; für die Tagung i.J. 2022 waren 275 Personen angemeldet. Die Workshops für den wissenschaftlichen Nachwuchs (AG PriQua) wurden sehr gut wahrgenommen. Es wurden 80 Einzelbeiträge eingereicht und 8 Symposien sowie 19 Poster. Auch wenn die Zahlen allein natürlich kein Qualitätsmerkmal sind, so kennzeichnen sie doch eine erhebliche Entwicklungsdynamik. Die ‚Zeitschrift für Grundschulforschung‘ existiert 2022 bereits 14 Jahre. Und man darf die Vermutung äußern, dass eine stärkere Gewichtung von Forschung mit ihrer Betonung von Standards auch die wissenschaftliche Qualität der Grundschul-Lehrkräftebildung befördert hat. Schließlich ist eine Unterrichtsvorbereitung, die auch auf möglichst evidenzbasierte Forschungsdaten zurückgreift, ein zunehmend erwarteter Anspruch, der allerdings im Alltag schwer umzusetzen ist.

5 Fazit: Zur Nachhaltigkeit in der Grundschul-Lehrkräftebildung und der Grundschulforschung

Die drei beschriebenen Kategorien Systembildung, Berechtigungen und Standards haben entwickelnd und stabilisierend, also nachhaltig auf die hier untersuchten Bereiche Grundschul-Lehrkräftebildung und Grundschulforschung gewirkt.

1) *In der Grundschul-Lehrkräftebildung:* Seit den 1970er bzw. 1990er Jahren findet die Grundschul-Lehrkräftebildung in Deutschland an Universitäten statt (Ausnahme: Baden-Württemberg). Fast niemand stellt dies derzeit infrage. Die politisch gewollte und verfügte Eingliederung in die Universitäten hat zumindest für die absehbarere Zeit zu einer Stabilisierung (und auch Nachhaltigkeit) geführt. Die Universitäten haben derzeit, so meine Annahme, auch kein Interesse daran, die Grundschul-Lehrkräftebildung wieder auszugliedern. Die Hochschulen waren und sind daran interessiert, die Zahl ihrer Studierenden möglichst zu vergrößern, zumindest aber stabil zu halten – und das ist angesichts der stark wachsenden Fachhochschulen, die zunehmend die Vergabe von höheren akademischen Berechtigungen anstreben, wie z. B. das Promotionsrecht, anstreben, sowie der kommenden geburtenschwachen Jahrgänge auch nachvollziehbar. Zudem ist angesichts des derzeit massiven Lehrkräftemangels nicht zu erwarten, dass in der Politik grundlegende Umstrukturierungen bei der Ausbildung Priorität haben, zumal solche mit erheblichen finanziellen Problemen und mit Reibungsverlusten verknüpft wären. Die Systembildung, zusammen mit der Einführung von Berechtigungen (Diplom/Master, Promotion, Habilitation) hat wesentlich dazu beigetragen, dass die Grundschul-Lehrkräftebildung vielleicht nicht an allen, aber doch an den meisten Universitäten, wenn auch kein geliebtes, aber zumindest ein akzeptiertes Kind ist (vgl. Fölling-Albers 2012). Die Berechtigungen, die im Laufe der vergangenen Jahrzehnte erteilt wurden, waren nicht zuletzt mit Standards verknüpft – Promotionen und Habilitationen müssen in den betreffenden Fakultäten ‚abgesegnet‘ werden. Für Arbeiten in der Grundschulpädagogik gelten keine anderen Standards als für die in anderen Disziplinen. Man kann also festhalten, dass durch die Systembildung, Berechtigungen und Standards die Entwicklungen in der Grundschul-Lehrkräftebildung in den vergangenen 30-50 Jahren (also seit der Integration in die Universitäten) nachhaltig gefördert worden sind.

(2) *In der Grundschulforschung:* Auch hier haben sich die drei Kategorien als relevant für Nachhaltigkeit erwiesen. Die Gründung einer ‚Arbeitsgruppe Grundschulforschung‘ vor 30 Jahren und später die Einrichtung der ‚Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe‘ in der DGfE hat den Grundstock für eine stärker forschungsbasierte Grundschulpädagogik gelegt. Das Beharren auf den Begriff *Grundschulforschung* hat auch ein stärkeres Bewusstsein für Forschung in der Sektion Schulpädagogik bewirkt und zu einer besseren Sichtbarkeit beigetragen. Die Mitgliedschaft in der DGfE hat zu Berechtigungen

geführt (z. B. Beantragung von Mitteln zur Durchführung von Fachtagungen). Und nicht zuletzt hat die Betonung von Standards zur Wertschätzung dieser Kommission geführt. N.m.D. sind in den letzten 30 Jahren so viele von Grundschulpädagoginnen und -pädagogen beantragte Forschungsprojekte von der DFG, vom BMBF und anderen Einrichtungen gefördert worden, weil zum einen relevante Forschungsvorhaben geplant wurden, aber sicherlich auch aufgrund der Forschungsstandards, die in den vergangenen Jahrzehnten zum Maßstab geworden sind. Die Kommission Grundschulforschung kann sich sicherlich nicht allein die Erfolge auf die Fahne schreiben, doch sie hat vermutlich (auch durch ihre Nachwuchstagungen) dazu wesentlich beigetragen.

Nach diesen durchaus als erfolgreich zu wertenden Entwicklungen vor allem bei der empirischen Grundschulforschung soll auch auf einige gewichtige kritische Stimmen hingewiesen werden. Margarete Götz warnt vor der Gefahr, dass die theoretische Fundierung der Disziplin Grundschulpädagogik, ihres Gegenstandes in der Forschung, aus dem Blick gerate. Wenn das geschehe, könne man die empirische Forschung in der Grundschule auch den Psychologen überlassen, die es vielleicht sogar (forschungsmethodisch) besser könnten. Die vor ein paar Jahren angestoßene Selbstverständnisdiskussion hat den Stellenwert der theoretischen Fundierung der Grundschulpädagogik und der Grundschulforschung noch einmal hervorgehoben (vgl. Einsiedler, Götz, Hartinger, Heinzl, Kahlert & Sandfuchs 2014; Götz 2018; Götz, Miller, Einsiedler & Vogt 2019; vgl. auch Miller 2022). Im Zusammenhang mit der Selbstverständnisdiskussion zur Grundschulpädagogik und dem Anspruch, der Forschung mehr Profil zu verleihen, verweist Joachim Kahlert (2018) zum einen auf die Gefahr, dass die Grundschulpädagogik eine zu große Distanz zur Praxis entwickle und betont die ‚Dignität der Praxis‘. Die Lehrkräfte seien als die Professionellen zu würdigen. Die Komplexität der Praxis würde vernachlässigt. Zum Anspruch, die Lehrkräfte müssten für ihren Unterricht evidenzbasierte Forschungsergebnisse zur Grundlage ihrer Unterrichtsplanungen machen, plädiert er für mehr Pragmatik (vgl. auch Kahlert 2022). Jörg Ramseger vermerkt, die Grundpädagogik habe eine „fast religiöse Fixierung auf das psychometrische Paradigma“ der empirischen Bildungsforschung. Man wisse „jetzt [zwar] immer mehr über immer enger begrenzte Wirklichkeitsausschnitte des Unterrichtsgeschehens“ (2018, 71 f.) – und er fragt: „Wo bleibt der Bezug zum großen Ganzen?“ Auch er fordert eine stärkere Theorieorientierung, „eine übergreifende Philosophie der Erziehung“, denn ohne eine „umfassende Theorie der Schule“ sei eine Einordnung der Einzelergebnisse nicht sinnvoll möglich. Die empirische Bildungsforschung sei nur auf Leistungsmessung aus, doch im Unterricht und in der Schule gehe es um Bildung (2018, 72).

Diese exemplarisch angeführten kritischen Stimmen zur theoretischen Fundierung der Grundschulpädagogik, ihres Selbstverständnisses als Bildungswissenschaft und ihrer Forschungsausrichtung zeigen zum einen die Notwendigkeit,

das eigene wissenschaftliche Profil zu klären und zu stärken – nicht zuletzt in Abgrenzung zu anderen Disziplinen. Dabei sind Parallelen und Interdependenzen nicht nur kaum vermeidbar, sondern aus wissenschaftlicher Sicht auch positiv zu sehen, können auf diese Weise gleiche Forschungsgegenstände aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und untersucht werden und so zu differenzierteren Erkenntnissen führen. Zum anderen wird – quasi als Gegenpol zum Erfordernis einer stärkeren Profilierung in der Forschung – die Dignität und der Stellenwert der Anwendungsfeldes, der Praxis, angemahnt. Weitergehend könnte man argumentieren: Theorieentwicklung und Forschung sind kein Selbstzweck, sondern beziehen ihre Legitimation durch ihr Anwendungsfeld – Schule, Lehrkräfte und Unterricht sind die Inhalte, an denen sich Theorie und Forschung auszurichten haben. Dieser Spagat – Theorieentwicklung einerseits und Anwendungserwartung und -erfordernis andererseits – ist ein Auftrag, der nur schwer widerspruchsfrei einzulösen ist und den die (Grund-)Schulpädagogik mit anderen anwendungsbezogenen Wissenschaften (z. B. den Ingenieurwissenschaften) teilt. Die hier nur kurz angesprochenen Konflikte sind grundlegende Merkmale der Disziplin Grundschulpädagogik und der Grundschulforschung. Die Grundschulforschung kann durch die Untersuchung explizit grundschulpädagogischer Probleme und Fragestellungen dazu beitragen, das eigenständige wissenschaftliche Profil der Disziplin zu schärfen. Sie ist somit eine wesentliche und unverzichtbare (wenn auch keine garantierte) Bedingung für Nachhaltigkeit der Grundschulpädagogik als spezifische wissenschaftliche Disziplin an Universitäten. Sie sollte zudem dazu beitragen, nachhaltige Lehrkräftebildung an den Hochschulen zu etablieren, damit die Lehrerinnen und Lehrer ihre erworbenen Kenntnisse dann auch in der Praxis anwenden können und diese auch anwenden – und dadurch die Qualität des in der Grundschule durchgeführten Unterrichts verbessern.

Literatur

- Blankertz, H. (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Die ZEIT (2022): Wer blockiert hier wen? Streitgespräch zwischen der Bundesbildungsministerin Stark-Watzinger und der Kultusministerin von Schleswig-Holstein. 51, 08.12.2022, 42.
- Einsiedler, W. (2015): Geschichte der Grundschulpädagogik. Entwicklungen in Westdeutschland und in der DDR. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Einsiedler, W., Fölling-Albers, M., Kelle, H. & Lohrmann, K. (2013): Standards und Forschungsstrategien in der empirischen Grundschulforschung. Eine Handreichung. Münster u. a.: Waxmann.
- Einsiedler, W., Götz, M., Hartinger, A., Heinzel, F., Kahlert, J. & Sandfuchs, U. (2014): Zum wissenschaftlichen Selbstverständnis von Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik: Theoriebildung – Forschung – Anwendung – Studium. In: W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 4. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13-29.
- Fölling-Albers, M. (2012): Lehrerbildung an der Universität. Geduldet oder erwünscht? Vortrag auf dem Dies academicus an der Universität Regensburg, 10.11.2012.

- Götz, M. (2018): Grundsulpädagogik als Wissenschaft – Versuch einer Bilanzierung für die Zukunft. In: S. Miller, B. Holler-Novitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schröder & K. Velten (Hrsg.): Profession und Disziplin. Grundsulpädagogik im Diskurs. Wiesbaden: Springer, 22-38.
- Götz, M., Miller, S., Einsiedler, W. & Vogt, (2019). Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundsulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In: C. Donie, F. Forster, M. Obermayr, D. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann. (Hrsg.): Grundsulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Wiesbaden: Springer, 2-21.
- Kahlert, J. (2018): Von Profi zu Profi? Kommunikationsbarrieren im Diskurs zwischen Disziplin und Profession. In: S. Miller, B. Holler-Novitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schröder & K. Velten (Hrsg.). Profession und Disziplin. Grundsulpädagogik im Diskurs. Wiesbaden: Springer, 55-68.
- Kahlert, J. (2022): Pragmatik. In: J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 3. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 55-59.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019).
- Jeismann, K.-E. (1974): Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Stuttgart: Klett Verlag.
- Lundgreen, P. (1980): Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick, Teil I: 1770-1918. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lundgreen, P. (1981): Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick, Teil II: 1918-1980. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Miller, S., Holler-Nowitzki, B., Kottmann, B., Lesemann, S., Letmathe-Henkel, B., Meyer, N., Schröder, R. & Velten, K. (Hrsg.) (2018): Profession und Disziplin. Grundsulpädagogik im Diskurs. Wiesbaden: Springer, 55-68.
- Miller, S. (2022): Profession und Disziplin: Spezifika und Entwicklungsperspektiven der Grundsulpädagogik. In: I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.) (2022): Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-36.
- Müller, D. K. (1981): Der Prozess der Systembildung im Schulwesen Preußens während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27, 245-269.
- Ramseger, J. (2018): Kritische Gedanken zum Zustand der Grundsuldforschung in Deutschland. In: S. Miller, B. Holler-Novitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schröder & K. Velten (Hrsg.). Profession und Disziplin. Grundsulpädagogik im Diskurs. Wiesbaden: Springer, 71-74.
- Rothland, M. (2008): Disziplinengeschichte im Kontext. Erziehungswissenschaft an der Universität Münster nach 1945. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scheuerl, H. (1987): Zur Gründungsgeschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In Zeitschrift für Pädagogik. 33, 267-287.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (Hrsg.) (2022): IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe. Münster: Waxmann.
- SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz) (2022): Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK), abgerufen am 10.12.2022.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2002): Standards zur Lehrerbildung. Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster.

Thomas Irion

Grundlegende Bildung und Digitalisierung: Vom Ergänzungs- zum Verzahnungsparadigma

1 Digitalisierung und Mediatisierung in Kindheit und Gesellschaft

Seit der raschen Verbreitung von mobilen Technologien und den inzwischen nahezu allzeit verfügbaren Datennetzen ist unser Alltag vielfach unsichtbar durchdrungen von digitalen Technologien und Medien (Kerres 2018). So kann inzwischen immer weniger zwischen einer digitalen und einer analogen Welt unterschieden werden, da es zu einer Verschaltung des Analogen mit dem Digitalen kommt (Baecker 2017): Alltagspraxen und Kommunikationshandlungen werden durchdrungen durch digitale Technologien. Fahrzeuge, TV-Geräte und Haushaltsgeräte sind zunehmend ins Internet eingebunden, Kaufverhalten, Mobilität und Freizeitverhalten werden digital erfasst, unterstützt und beeinflusst (vgl. Zuboff 2019) und kulturelle und politische Entwicklungen stehen ebenso wie Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung in enger Verzahnung mit Informations- und Kommunikationsprozessen im Internet. Die digitalen Technologien verändern damit nicht nur die technologische Welt, sondern auch Wirtschaft, Medienwelt, kulturelle Praxen, Gemeinschaften und Staatsordnungen (Krotz, Despotovic & Kruse 2017).

Die technologische Digitalisierung von Informationen und der Aufbau entsprechender Infrastrukturen hat mannigfaltige Folgen für das gesellschaftliche Leben. Diese gesellschaftlichen Folgen der Digitalisierung sind Gegenstand der Mediatisierungsforschung, die darauf abzielt, Interaktionsverhältnisse zwischen medientechnologischen und -kommunikativen Veränderungen und soziokulturellem Wandel zu erfassen. Dabei werden sowohl quantitative (Umfang der Verbreitung medienvermittelter Kommunikation) als auch qualitative (Stellenwert im soziokulturellen Wandel) Aspekte beschrieben (vgl. Hepp, Berg & Roitsch 2022, 4f). Gerade die letztgenannten Analysen qualitativer Veränderungsprozesse weisen dabei darauf hin, dass unsere Gesellschaft von einer solch „tiefgreifenden Mediatisierung“ oder Tiefenmediatisierung geprägt ist, dass die soziale Welt jenseits der Medien nicht mehr beschrieben werden kann (ebd., 5). Das Ergebnis medienkommunikativer und soziokultureller Veränderungen wird von Stalder als „Kultur der Digitalität“ gefasst (Stalder 2016).

Diese Veränderungsprozesse im Zuge der Mediatisierung und die entstandene Kultur der Digitalität betreffen auch das Aufwachsen von Kindern tiefgreifend und beeinflussen die Wahrnehmung und Erschließung der Welt, der anderen und der eigenen Person (vgl. Wiese, Eisenmann, Fürtig, Lange & Mohn 2020) und werden damit zu einer zentralen Herausforderung für Grundschulpädagogik und Grundschulforschung.

2 Digitale Grundbildung in der Grundschule

Angesichts dieser Entwicklungen und der gegenwärtigen und zukünftigen Bedeutung digitaler Medien in der Lebenswelt der Kinder, aber auch in Unterrichtsprozessen (Irion 2018) wird vermehrt die Bedeutung einer ‚Digitalen Grundbildung‘ formuliert, die beginnend ab der frühkindlichen Bildung (SWK 2022) auch in der Grundschule erfolgen soll (KMK 2016 & 2021, DGfE-Kommission GSF 2022).

Mit dieser [digitalen Grundbildung] sollen grundlegende Anwendungskompetenzen abgesichert, ein kritisch-reflexives Verstehen gefördert und ausgehend von persönlichen Bedingungen die Voraussetzungen für die gestaltende Teilhabe an einer durch Medien geprägten Welt grundgelegt werden. Insbesondere muss auch für die Verschränkung von Sozialem, Medialem und Technischem sensibilisiert werden. Grundlegendes Wissen über informatische Prozesse kann hierzu hilfreich sein. Die Förderung einer Digitalen Grundbildung beinhaltet die Pflicht, das sichere Aufwachsen der Kinder auch durch Maßnahmen des Medienschutzes zu gewährleisten. Dabei ist aber auch auf den Aufbau von moralisch und ethisch verantwortungsvollen Denk- und Handlungsweisen abzielen. (DGfE-Kommission GSF 2022, 1)

In dieser Zielbestimmung wird deutlich, dass Grundlegende Bildung nun nicht einfach durch eine Digitale Grundbildung ergänzt werden soll. Digitale Grundbildung ist in diesem Verständnis nicht lediglich eine mediale Ergänzung zur Vermittlung bestehender Inhalte, sondern adressiert vielmehr auch Fragen, was Kinder in der digitalisierten und mediatisierten Welt lernen sollen. Statt einer reduktionistischen Fokussierung auf digitale Artefakte, Umgebungen und Systeme geht es um die Orientierung und Kompetenzentwicklung in einer zunehmend digitalisierten und medial geprägten Welt (Verständig 2020). So haben im Zuge der Tiefenmediatisierung nicht nur Algorithmen an Bedeutung für das Zusammenleben gewonnen, sondern auch Bildwelten und neue kommunikative Praxen, von denen auch Kinder betroffen sind (Hauck-Thum 2021).

‚Digitale Grundbildung‘ (oder digital literacy, Peschel 2022) ist damit nicht als Gegenpol zu einer analogen Grundbildung zu sehen, sondern als Überbegriff der für die Grundlegende Bildung entstehenden Aufgaben in einer *„digital-medial geprägten und gestaltbaren Welt“* (Irion, Peschel, Schmeinc 2023B).

3 Digitalität und Primarstufenbildung: Vom Ergänzungs- zum Verzahnungsparadigma

Wenngleich analoge und digitale Welt teilweise immer noch getrennt betrachtet werden können und Unterricht auch teilweise noch in getrennten analogen und digitalen Räumen erfolgen kann, kristallisiert sich heraus, dass die Verzahnung dieser ehemals getrennten Bereiche immer rascher fortschreitet und damit auch neue Perspektiven und Herausforderungen für Bildungsprozesse in der Grundschule und deren Erforschung eröffnet.

Technologische Voraussetzungen für die Integration digitaler Medien als eine Prämisse für die stärkere Integration von digitalen und analogen Welten in der Grundschule sind im Zuge von Digitalpakt, KMK-Strategie und Pandemie nun auch an immer mehr Schulen geschaffen worden (vgl. Gogolin, Köller & Hagsstedt 2021, 2022). Damit sind wichtige Bedingungen für die Weiterentwicklung der Bildungsziele, -inhalte und -methoden im Zuge von Tiefenmediatisierung und Digitalität gegeben. Doch führt die Ausstattung mit neuen Räumen und Technologien nicht automatisch zur Entstehung neuer Lern- und Unterrichtskulturen (Hauck-Thum & Pallesche 2022) in einer Kultur der Digitalität.

Die Weiterentwicklung der Primarstufenbildung, die digitale und analoge Welten nicht mehr als getrennte Lernwelten betrachtet und dabei Bildungsprozesse in der Digitalität reflektiert und gestaltet, stellt damit eine zentrale Herausforderung für Grundschulforschung und -pädagogik dar.

Aktuell zeigt sich etwa auf Tagungen und Konferenzen weitgehend noch eine deutliche Trennung zwischen traditionellen und digitalen Inhaltsbereichen. Zwar werden in den Jahrestagungen der Kommission und benachbarten Gesellschaften (z. B. GDSU), sowie in neuen Tagungsformaten (z. B. „Symposium Lernen digital“ an der TU Chemnitz oder „FluxDays“ an der PH Schwäbisch Gmünd) zunehmend auch Keynotes, Vortragsstränge und Symposien zu den Themenbereichen Mediatisierung, Digitalisierung und Digitalität realisiert und Lehrkraftprofessionalisierungsinstitutionen bieten zunehmend auch Aus- und Weiterbildungsangebote an, die Fragen der Medienbildung und Digitalisierung adressieren. Doch bleiben diese aktuell häufig noch in separierten Domänen. So steht die Forschung und Lehrkraftbildung rund um Bildungsfragen zur Mediatisierung bislang weitgehend separiert anderen Forschungs- und Inhaltsbereichen gegenüber. Digitale Fragestellungen sind somit in der Grundschulpädagogik bislang häufig als neues ergänzendes Element auszumachen (Ergänzungsparadigma). Die im *Ergänzungsparadigma* entstehende Kluft zwischen digitalen und nicht-digitalen Themenstellungen entspricht aber immer weniger den gesellschaftlichen Entwicklungen im Zuge der Tiefenmediatisierung, in der immer mehr gesellschaftliche Prozesse von digitalen Phänomenen geprägt sind. In der Weiterentwicklung zum *Verzahnungsparadigma* werden immer mehr zentrale

Inhaltsbereiche der Grundschulpädagogik und -forschung auch zu Inhaltsbereichen, die mit der Digitalität verzahnt betrachtet werden.

Bei der Überwindung dieser Kluft zwischen Fragestellungen zur Digitalisierung und anderen Fragestellungen geht es allerdings nicht darum, dass nun Digitalitätsfragen andere Fragestellungen dominieren. Bei der Diskussion (vgl. Krommer 2018), ob die Technik die Entwicklung der Pädagogik bestimmen muss (technology first) oder die Pädagogik die Entwicklung der Technik (pedagogy first) gibt es keine einseitige Dominanz. Vielmehr geht es darum im Sinne einer „Entangled Pedagogy“ (Fawns 2022) die enge Verschränkung von Gesellschaft und Digitalisierung auch in der Pädagogik abzubilden, indem die bestehende Dichotomie zunehmend aufgelöst wird.

Im Folgenden werden einige grundsätzlichen Herausforderungen dieser stärkeren Berücksichtigung einer Verzahnungsperspektive im Hinblick auf Kompetenzbeschreibungen, Lehr-Lernprozesse und Lehrkraftprofessionalisierung dargestellt.

4 Grundlegende Kompetenzen im Verzahnungsparadigma

In Folge von Mediatisierung und Digitalisierung lassen sich grundlegende Kompetenzen immer weniger in Kompetenzen für die digitale Welt und Kompetenzen für die analoge Welt unterscheiden. So sind beispielsweise für kindliches Aufwachsen nicht nur Kompetenzen im Bereich Alltagskultur und Gesundheit wichtig, sondern auch Kompetenzen für die Orientierung in einer Welt, in der Ernährung, Gesundheit, Mode und andere zentrale Bereiche des Alltags auch immer stärker durch mediale Einflüsse geprägt werden (Guzmann, Lührmann, Häußler & Schneider 2023).

Eine zentrale Herausforderung stellt damit einerseits die Weiterentwicklung der fachlichen Kompetenzen in der Digitalität, aber auch der Kompetenzen für Digitalität in fachlichen Zusammenhängen dar (GFD 2018). Damit kommt auch medienpädagogischen und digitalitätsbezogenen Fragestellungen und der Förderung entsprechender Kompetenzen neuen Bedeutung zu. Mit dem RANG-Modell (Reflexion, Analyse, Nutzung, Gestaltung; Irion, Peschel, Schmeinck 2023B) ist basierend auf Baacke (1996) und dem Frankfurt-Dreieck (Brinda, Brüggem, Diethelm, Knaus, Kommer, Kopf, Missomelius, Leschke, Tilemann, Weich 2019) ein Orientierungsrahmen für die Weiterentwicklung von Kompetenzen in der Digitalität geschaffen worden, der dazu beitragen soll, Kompetenzformulierungen im Verzahnungsparadigma auch im Hinblick auf Medienpädagogik und Digitalitätsfragen angemessen differenziert zu formulieren, so dass weder eine grundlegende Einführung in die Digitalität noch die Reflexion derselben oder die Förderung von Gestaltungskompetenzen bzw. Teilhabekompetenzen aus dem Auge verloren wird.

Der Prozess der Tiefenmediatisierung ist angesichts der ständigen technologischen und gesellschaftlichen Weiterentwicklung nicht abgeschlossen, sondern hochdynamisch. Aus diesem Grund können die RANG-Dimensionen zwar eine grobe Orientierung für die Entwicklung von Kompetenzformulierungen geben, sind aber nicht hinreichend, um diese Dynamik zu berücksichtigen. Damit kommt der Erfassung lebensweltlich relevanter Phänomenbereiche besondere Bedeutung zu. Gleichzeitig müssen die neuen RANG-Kompetenzbereiche auch an fachliche Ziele angebunden werden.

Mit dem Kölner Digitalitätswürfel (Irion 2023) liegt ein Orientierungsmodell für den Sachunterricht vor, das helfen soll, die allgemeinen RANG-Dimensionen an lebensweltliche Phänomene anzubinden und auf fachliche Zugänge zu beziehen. In diesem Würfelmodell werden die drei Dimensionen Kompetenzbereiche, lebensweltliche Phänomene und fachdidaktische Zugänge auf drei Ebenen dargestellt, um einen Orientierungsrahmen für die Verknüpfung der drei unterschiedlichen Dimensionen zu schaffen und somit eine Verknüpfung von fachdidaktischen und medienpädagogischen Zugängen mit Phänomenbereichen der Digitalität zu ermöglichen.

5 Lehr-Lern-Prozesse im Verzahnungsparadigma

Lange Zeit wurden digitale Medien und Technologien hinsichtlich ihrer Potenziale zur Unterstützung und Anregung des Unterrichts untersucht. So sehen Schaumburg und Prasse (2019, 172) insbesondere Potenziale im Rahmen selbständiger und kooperativer Lern- und Arbeitsformen oder zur Unterstützung der Authentizität von Lerninhalten und Arbeitsformen insbesondere in konstruktivistisch ausgerichteten Unterrichtsettings. Dabei unterscheiden die Autorinnen als Funktionen von Medien für den Unterricht: Motivieren, Präsentieren und Veranschaulichen, Aktivieren und Vertiefen, Differenzieren und Individualisieren, Kommunizieren und Kooperieren (ebd. S. 174ff).

Wenngleich die oben genannte Darstellung von Potenzialen überwiegend positive Effekte des Lernens mit Medien referiert, zeigen groß angelegte Metastudien zweiter Ordnung (Hattie 2009) nur gering positive Effekte von Unterrichtsszenarien mit digitalen Medien und Technologien. Vor diesem Hintergrund empfehlen Böhme, Munser-Kiefer und Prestridge (2020) basierend auf der Kognitiven Theorie Multimedialen Lernens (Mayer 2014), bei auf den Einsatz digitaler Medien ausgerichteten Studien auf differenzierte Funktionen zu fokussieren und benennen hier einige positive Effekte. Dem gegenüber stehen Meta-Analysen zu verschiedenen Konzepten des digitalen Lernens, die lediglich auf Effektstärken von 0.12 (gering) bis 0.52 (mittel) kommen (Schaumburg & Prasse 2019, 217). Wenn die obigen Ausführungen bislang auf den Mehrwert digitaler Technologien und Medien in Lehr-Lernsettings abzielten, wird die isolierte Betrachtung des

Mehrwertes inzwischen kritisch diskutiert. So argumentiert Krommer (2018), dass Medien nicht einfach den Unterricht ergänzen (oder eben nicht), sondern inzwischen selbstverständlicher Teil der Lebenswelt und des Bildungsgeschehens sind, und damit Didaktik auch immer zu einer Medienkulturdidaktik (Staiger 2007) oder zu einer Didaktik in der Digitalität (Hauck-Thum 2021, Peschel, Schmeinck & Irion 2023) wird. Damit ergibt sich auch in Lehr-Lern-Prozessen eine Entwicklung, die immer stärker auch der Verzahnung von analogen und digitalen Fragestellungen Raum gibt.

Lange Zeit konzentrierte sich die Primarstufenbildung auf den Einsatz von Lernsoftware in Computerräumen oder auf in einer Ecke stehende Multimedia-Desktop-Computer, die den traditionellen Unterricht häufig nur als vom Unterrichtsgeschehen isolierte Lernumgebung ergänzten, aber mit den eigentlichen Inhalten nur sehr lose verbunden waren. Dieses Bild verändert sich nun etwa durch den Einsatz von Tablets, die im Gegensatz zu Geräten in Computerräumen nahezu nahtlos, ins Unterrichtsgeschehen eingebunden werden können. So können etwa mittels MuxBooks (Multimedia User Experience Books, siehe dazu Irion & Hägele 2021) Unterrichtserfahrungen multimedial dokumentiert, reflektiert und wieder präsentiert werden, ohne dass das Unterrichtsgeschehen zu sehr von digitalen Technologien dominiert wird.

Solche und ähnliche Ansätze zur Weiterentwicklung der Didaktik in der Digitalität (vgl. etwa Irion, Peschel, Schmeinck 2023A) schafft die Anschlussfähigkeit der Bildungsprozesse an die oben dargestellten Veränderungen in Richtung Tiefenmediatisierung und Digitalität und der Entwicklung zum Verzahnungsparadigma.

Wenngleich auch in Zukunft noch die Untersuchung der Effekte digitaler Technologien und Medien für die Lehr-Lernforschung von Bedeutung sein wird, greift die ausschließliche Untersuchung der Nützlichkeit digitaler Tools für traditionelle Lernziele allerdings in einer digital-medial geprägten und gestaltbaren Welt zu kurz. Die kulturellen Veränderungen in der Digitalität führen auch zur Weiterentwicklung von Unterrichts- und Lernkulturen (Irion & Knoblauch 2021, Peschel, Schmeinck & Irion 2023), und damit auch zu neuen Herausforderungen an Schulentwicklung, etwa bei der Entwicklung geeigneter Schulkonzepte (Held, Lorenz & Eickelmann 2022) und der Realisierung neuer Kooperationsformen (Heinen, Heinemann, Diekmann, Düttmann, Kerres 2022). Diese Dynamiken aufzugreifen und Lern- und Schulkulturen in der Digitalität zu gestalten und in den jeweiligen Kontexten zu untersuchen, wird damit zu einer zentralen Herausforderung für die Grundschulforschung der nächsten Jahre.

Diese didaktische Entwicklung im Verzahnungsparadigma hin zum nahtlosen Übergang von analogen zu digitalen Unterrichtsverfahren wird auch im Konzept des Mobile Seamless Learning (MSL) beschrieben, das neben der Überwindung der Kluft zwischen physikalischen und digitalen Welten (analog-digital) noch 9 weitere Dimensionen im Zuge des MSL benennt: (1) formal and informal learning, (2)

individual and social learning, (3) time, (4) location, (5) resources, (6) devices, (7) tasks, (8) knowledge, (9) pedagogical activity modes (Wong & Looi 2011).

6 Lehrkräftebildung im Verzahnungsparadigma

Aus den vorhergehenden Ausführungen wird deutlich, dass die Primarstufenbildung angesichts der Entwicklung zum Verzahnungsparadigma tiefergreifender Weiterentwicklungen bedarf. Angesichts der Bedeutung der Lehrkraftprofessionalisierung für die Unterrichtsqualität (Helmke 2006, Hattie 2009) wird aktuell in der mediendidaktischen und schulpädagogischen Forschung der Weiterentwicklung von Professionalisierungsmodellen in der Digitalität besondere Aufmerksamkeit zuteil. So fordert die Ständige Wissenschaftliche Kommission, die im Jahre 2021 eingerichtete wissenschaftliche Beratungskommission der Kultusministerkonferenz, in ihren Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule die Implementation digitalisierungsbezogener und mediendidaktischer Inhalte, sowie informatischer Grundlagen in der Lehrkräftebildung und schlägt die Entwicklung eines gemeinsamen, deutschlandweit einheitlichen „Referenzrahmen(s) für die Lehrkräftebildung zu miteinander verzahnten, allgemeinen und fachspezifisch digitalisierungsbezogenen Kompetenzen einschließlich einer basalen informatischen Grundbildung für alle Lehrkräfte“ (SWK 2022, 126) vor.

Auf theoretischer Ebene wird immer deutlicher, dass internationale mediendidaktische Modelle wie das TPaCK-Modell (Koehler & Mishra 2009) oder das Will-Skill-Tool-Pedagogy-Modell (Knezek & Christensen 2016) im Verzahnungsparadigma im Hinblick auf die Grundschullehrkräftebildung und die in Primarstufen relevanten Kontexte in zweierlei Hinsicht weiterzuentwickeln sind.

- (1) Die bislang vorherrschende Fokussierung auf technologische Wissens- bzw. Kompetenzaspekte ist zu erweitern um digitalitätsbezogene Kompetenzaspekte. In der Digitalität müssen Lehrkräfte heute nicht nur die Bedienung und den unterrichtlichen Einsatz von digitalen Technologien und Medien beherrschen, sondern auch Kompetenzen zur Reflexion, Analyse, Nutzung und Gestaltung (Irion, Peschel & Schmeinck 2023B) der Digitalität, also der sozio-kulturellen und kommunikativen Folgen der Tiefenmediatisierung, erwerben. So wird etwa in der Empfehlung der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK 2022, 16 & 110) die Weiterentwicklung des TPaCK (als technologiebezogenes Wissensmodell) zu einem DPaCK (Huwer, Irion, Kuntze, Schaal, Thyssen 2018) als digitalitätsbezogenes Wissensmodell für die Professionalisierung von Lehrkräften das kulturelle Folgen der Tiefenmediatisierung berücksichtigt) als vielversprechend bewertet.
- (2) Bestehende Professionalisierungsmodelle der Mediendidaktik sind auf den Kontext der Grundschule zu beziehen, was einerseits die Anbindung an tra-

ditionelle Professionalisierungsmodelle der Grundschullehrkraftbildung erfordert (vgl. Irion, Ruber, Taust, Ostertag 2019) und andererseits auch die spezifischen Einstellungen von Grundschullehrkräften zu Fragen der Digitalität berücksichtigt (vgl. Kindermann & Pohlmann-Rother 2022, Bärnreuther, Stephan, Thumel & Martschinke 2022). Dabei wird auch die Verbindung von Wissenskomponenten mit Handlungskomponenten hervorgehoben (Haider & Knoth 2023), die insbesondere auch die vielfältigen und hochdynamischen Kontexte an Grundschulen berücksichtigen, weshalb Kompetenzen zur selbständigen Entwicklung von Lösungs- und Transferstrategien als bedeutsam betrachtet werden können (Irion, Ziegler, Nickel, Böttinger, Herle & Autenrieth 2023).

7 Ausblick

Um Folgen des digitalen Wandels für die Disziplin zu verdeutlichen, hat die DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe (2022) aufbauend auf anderen bildungspolitischen Papieren (vgl. im Überblick Irion & Eickelmann 2018) ein Positionspapier veröffentlicht, in dem vier Fokusbereiche für Grundschulforschung und -pädagogik diskutiert werden: (1) Digitale Grundbildung, (2) Unterrichts- und Schulentwicklung in einer Kultur der Digitalität, (3) soziale Ungleichheiten entschärfen und Teilhabe ermöglichen und (4) Lehrkraftprofessionalisierung.

Der vorliegende Beitrag versucht Perspektiven für die Umsetzung dieser Fokusbereiche aufzuzeigen, die sich in Folge der Tiefenmediatisierung von Gesellschaft und Kindheit ergeben. Ausgehend von einer näheren Bestimmung des Phänomens der digitalen Transformation wurde unter Berücksichtigung internationaler Perspektiven das Desiderat aufgezeigt, in den Diskursen rund um Primarstufenbildung die Digitalisierung weder als eigene Entität zu bearbeiten, noch diese auf technologische Fragestellungen zu reduzieren, sondern vielmehr Bildung und digitalen Wandel verzahnt zu denken und somit das in Praxis und Forschung häufig noch dominierende *Ergänzungsmodell*, bei dem Digitalisierung lediglich als ergänzende Themenstellung oder als ergänzendes Lerntool betrachtet wird, zu einem *Verzahnungsmodell* weiterzuentwickeln.

Ausgehend von diesen Überlegungen wird es für eine nachhaltige Weiterentwicklung der Primarstufenbildung und der Grundschulforschung von zentraler Bedeutung sein, inwiefern es gelingt, einerseits die Komplexität und Dynamik der gesellschaftlichen Transformationsprozesse im Zuge von Digitalisierung und Mediatisierung zu berücksichtigen, andererseits aber auch diese kritisch zu reflektieren und diese bildungsrelevant nutzbar zu machen. Hier geht es darum, bestehende Erkenntnisse der Grundschulforschung und -pädagogik als Ausgangs-

punkte für die Weiterentwicklung der Disziplin in der digitalen Transformation zu nutzen, dabei aber noch stärker als bisher sowohl Erkenntnisse aus anderen disziplinären Zusammenhängen zu nutzen (insbesondere Medienpädagogik, Informatik, Medienwissenschaft, aber auch Fachdidaktiken und weitere Bildungswissenschaften, vgl. DGfE 2022, 1), als auch die Entwicklung eigener – auf den Kontext Grundschule – bezogener Erkenntnisse im Kontext der Digitalität voranzutreiben.

Literatur

- Anders, P. (2023). Bilder und Filme in der Digitalität – Herausforderungen und Potentiale bei der Förderung visueller Kompetenzen. In T. Irion, M. Peschel & D. Schmeinck (Hrsg.), *Grundschule und Digitalität. Herausforderungen, Impulse und Umsetzungsbeispiele*. Frankfurt a. M.: Grundschulverband, 80-93.
- Baacke, D. (1996): Medienkompetenz. Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: v. Rein, A. (Hrsg.): *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 112-124.
- Baecker, D. (2017): Wie verändert die Digitalisierung unser Denken und unseren Umgang mit der Welt? In: Gläß, R. & Leukert, B. (Hrsg.): *Handel 4.0: Die Digitalisierung des Handels – Strategien, Technologien, Transformation*. Berlin, Heidelberg, Springer Verlag, 1 - 25 (Online-Version bei Researchgate)
- Bärnreuther, C., Stephan, M., Thumel, M. & Martschinke, S. (2023): Professionalisierung angehenden Lehrkräfte für eine digitale Grundbildung im Primarbereich. In: Irion, T., Böttinger, T. & Kammerl, R. (Hrsg.): *Professionalisierung für Digitale Bildung im Grundschulalter. Ergebnisse des Forschungsprojekts P3DiG*. Münster und New York, Waxmann, 219-236.
- Böhme, R., Munser-Kiefer, M. & Prestridge, S., (2020): Lernunterstützung mit digitalen Medien in der Grundschule. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 13, 1-14.
- DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe. (2022): Positionspapier Primarstufenbildung und digitale Transformation. Erarbeitet von der AG Positionspapier Digitalisierung (Thomas Irion, Larissa Ade, Petra Büker, Uta Hauck-Thum, Jochen Lange, Sabine Martschinke, Markus Peschel, Sanna Pohlmann-Rother & Astrid Rank). Verfügbar unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/GPPP/Stellungnahmepapier_Digitalisierung_DGfE_Grundschulforschung_2022.pdf. [21.12.2022].
- Einsiedler, W. (2015): Methoden und Prinzipien des Sachunterrichts. In: Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Götz, M., Hartinger, A., Miller, S. & Wittkowske, S. (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 383-392.
- Fawns, T. (2022): An Entangled Pedagogy: Looking Beyond the Pedagogy—Technology Dichotomy. *Postdigital Science and Education*, 4 (3), 711-728.
- Gapski, H. (2006): Medienkompetenzen messen? Eine Annäherung über verwandte Kompetenzfelder. In: Gapski, H. (Hrsg.): *Medienkompetenzen messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen*. München, kopaed, 13-28.
- GFD - Gesellschaft für Fachdidaktik e.V. (2018). *Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Positionspapier der Gesellschaft für Fachdidaktik* Verfügbar unter: <https://www.fachdidaktik.org/wordpress/wp-content/uploads/2018/07/GFD-Positionspapier-Fachliche-Bildung-in-der-digitalen-Welt-2018-FINAL-HP-Version.pdf> [8.9.2022].
- 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.
- Gogolin, I., Köller, O. & Hastedt, D. (2022): *Kontinuität und Wandel der Schule in Krisenzeiten. Ergebnisse der 2. Befragungsrunde im Frühjahr 2021 - Herbst 2022*. Kiel, IPN.

- Guzmann, R. A. O., Lührmann, P., Häußler, A. & Schneider, K. (2023). Essen und Trinken in der mediatisierten und digital gestaltbaren Welt. Herausforderungen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung im Sachunterricht. In T. Irion, M. Peschel & D. Schmeinck (Hrsg.), *Grundschule und Digitalität. Herausforderungen, Impulse, Praxisbeispiele* (S. 130-143). Frankfurt a. M.: Grundschulverband.
- Haider, M. & Knoth, S. (2023): Herausforderungen für Lehrkräfte in der Digitalität. In: Irion, T., Peschel, M. & Schmeinck, D. (Hrsg.): *Grundschule und Digitalität. Herausforderungen, Impulse und Umsetzungsbeispiele*. Frankfurt a. M., Grundschulverband, 202-217.
- Hattie, J. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, u. a.: Routledge.
- Hauck-Thum, U. (2021): Grundschule und die Kultur der Digitalität. In: Hauck-Thum, U. & Noller, J. (Hrsg.): *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven*. Stuttgart, Metzler, 73-82.
- Hauck-Thum, U. & Pallesche, M. (2022). Schulentwicklung in der Kultur der Digitalität - Von Organisationsstrukturen über Lernorte bis zu Unterrichtsprozessen und Prüfungsformaten. *Lernende Schule*, 100, 33-35.
- Heinen, R., Heinemann, A., Diekmann, D., Düttmann, T. & Kerres, M. (2022). Schulnetzwerke und Digitalisierung: (Wie) kann kooperative Schulentwicklung zur digitalen Transformation beitragen? *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 49 (Schulentwicklung), 377-400.
- Heinen, R., Heinemann, A., Diekmann, D., Düttmann, T. & Kerres, M. (2022): Schulnetzwerke und Digitalisierung: (Wie) kann kooperative Schulentwicklung zur digitalen Transformation beitragen? In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 49 (Schulentwicklung), 377-400.
- Helmke, A. (2006): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze: Kallmeyer.
- Hepp, A., Berg, M. & Roitsch, C. (2022): Einleitung. In: Hepp, A., Berg, M. & Roitsch, C. (Hrsg.): *Mediengeneration und Vergemeinschaftung: Digitale Medien und der Wandel unseres Gemeinschaftslebens*. Wiesbaden, Springer Fachmedien, 1-15.
- Huwer, J., Irion, T., Kuntze, S., Schaal, S. & Thyssen, C. (2019): From TPaCK to DPaCK - Digitalization in Education Requires more than Technical Knowledge. In: Shelley, M. & Kiray, S. A. (Hrsg.): *Education Research Highlights in Mathematics, Science and Technology 2019*. Iowa, ISRES Publishing, 298-309.
- Irion, T. (2023). Grundlegende Bildung in der Digitalität: Herausforderungen und Perspektiven für den Sachunterricht im 21. Jahrhundert. In D. Schmeinck, K. Michalik & T. Goll (Hrsg.), *Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht* (S. 17-31). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Irion, T. & Hägele, N. (2020). MuxBooks. Das Arbeitsheftkonzept der Gegenwart. *Grundschule Deutsch*, 65, 16-17.
- Irion, T. (2018). Wozu digitale Medien in der Grundschule? *Grundschule aktuell*, 142, 3-7.
- Irion, T. & Eickelmann, B. (2018): Digitale Bildung in der Grundschule: 7 Handlungsansätze. In: *Grundschule*, 7, 7-12.
- Irion, T., Peschel, M. & Schmeinck, D. (Hrsg.). (2023A). *Grundschule und Digitalität. Herausforderungen, Impulse, Praxisbeispiele*. Frankfurt a. M.: Grundschulverband.
- Irion, T., Peschel, M. & Schmeinck, D. (2023B): Grundlegende Bildung in der Digitalität. Was müssen Kinder heute angesichts des digitalen Wandels lernen? In: Irion, T., Peschel, M. & Schmeinck, D. (Hrsg.): *Grundschule und Digitalität. Herausforderungen, Impulse und Umsetzungsbeispiele*. Frankfurt a. M., Grundschulverband, 18-42.
- 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*. Bd. Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, Band 6, Münster, Waxmann, 103-122.

- Irion, T., Ziegler, C., Nickel, S., Böttinger, T., Herle, C. & Autenrieth, N. (2023): Individuelle Strategien in Professionalisierungsprozessen für eine Digitale Grundbildung. Eine Grounded Theory Untersuchung zur Professionalisierung von Lehramtsanwärter*innen in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung. In: Irion, T., Böttinger, T. & Kammerl, R. (Hrsg.): Professionalisierung für Digitale Bildung im Grundschulalter. Ergebnisse des Forschungsprojekts P3DiG. Münster und New York, Waxmann, 171-194.
- Kerres, M. (2017): Digitalisierung als Herausforderung für die Medienpädagogik: „Bildung in einer digital geprägten Welt“. In: Fischer, C. (Hrsg.): Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht. Münster und New York, Waxmann, 85-104.
- Kerres, M. (2018): Bildung in der digitalen Welt: Wir haben die Wahl. In: denk-doch-mal.de, Online-Magazin für Arbeit-Bildung-Gesellschaft, 02 (18), 1-7.
- Kindermann, K. & Pohlmann-Rother, S. (2022): Unterricht mit digitalen Medien?! In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 15(2), 435-452.
- KMK - Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2017): Strategie der Kultusministerkonferenz Bildung in der digitalen Welt. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf [7.1.2022].
- KMK - Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (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. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf [7.1.2022].
- Knezek, G. & Christensen, R. (2016): Extending the will, skill, tool model of technology integration: adding pedagogy as a new model construct. In: Journal of Computing in Higher Education, 28(3), 307-325.
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2009): What Is Technological Pedagogical Content Knowledge? In: Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9 (1), 60-70.
- Krommer, A. (2018, 16.4.2018). Warum der Grundsatz „Pädagogik vor Technik“ bestenfalls trivial ist. Verfügbar unter: <https://axelkrommer.com/2018/04/16/warum-der-grundsatz-paedagogik-vor-technik-bestenfalls-trivial-ist/> [29.10.2019].
- Krotz, F., Despotovic, C. & Kruse, M.-M. (Hrsg.) (2017): Mediatisierung als Metaprozess: Transformationen, Formen der Entwicklung und die Generierung von Neuem. Wiesbaden: Springer.
- Mayer, R. E. (Hrsg.). (2014): The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peschel, M. (2022): Digital literacy - Medienbildung im Sachunterricht. In: Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Götz, M., Hartinger, A., Miller, S. & Wittkowske, S. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 188-197.
- Peschel, M., Schmeinck, D. & Irion, T. (2023): Lernkulturen und Digitalität. Konzeptionalisierungen aus grundschul- und sachunterrichtsdidaktischer Sicht. In: Irion, T., Peschel, M. & Schmeinck, D. (Hrsg.): Grundschule und Digitalität. Herausforderungen, Impulse und Umsetzungsbeispiele. Frankfurt a. M., Grundschulverband, 43-52.
- Schaumburg, H. & Prasse, D. (2019): Medien und Schule. Theorie - Forschung - Praxis. Bad Heilbrunn: UTB.
- Schmeinck, D. (2022): Digitalisierung im Sachunterricht der Grundschule. Bildungspolitischer Rahmen und notwendige digitalbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In: Haider, M. & Schmeinck, D. (Hrsg.): Digitalisierung in der Grundschule. Grundlagen, Gelingensbedingungen und didaktische Konzeptionen am Beispiel des Fachs Sachunterricht. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, 27-40.

- Staiger, M. (2007): Medienbegriffe, Mediendiskurse, Medienkonzepte. Bausteine einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider.
- SWK - Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz. (2022): Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Gutachten_Digitalisierung.pdf [21.12.2022].
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Grafe, S. (2019): Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele. 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn/Stuttgart: Klinkhardt/UTB.
- Verständig, D. (2020): Das Allgemeine der Bildung in der digitalen Welt. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 39(Orientierungen), 1-12.
- Wiesemann, J., Eisenmann, C., Fürtig, I., Lange, J. & Mohn, B. E. (2020): Digitale Kindheiten. Kinder – Familien – Medien. In: Wiesemann, J., Eisenmann, C., Fürtig, I., Lange, J. & Mohn, B. E. (Hrsg.): Digitale Kindheiten. Wiesbaden, Springer Fachmedien, 3-17.
- Wong, L.-H. & Looi, C.-K. (2011). What seams do we remove in mobile-assisted seamless learning? A critical review of the literature. *Computers & Education*, 57, 2364-2381.
- Zuboff, S. (2019): The age of surveillance capitalism: the fight for a human future at the new frontier of power. New York: PublicAffairs.

Jörg Ramseger

So viele Daten und so wenig Orientierung. Eine kritisch-konstruktive Sichtung aktueller grundschulpädagogischer Forschungsbeiträge¹

1 Modelle, Kurzschlüsse und Grenzen der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Forschung

Dieser Beitrag geht der Frage nach, warum so viele erziehungswissenschaftliche Forschungsarbeiten in der Praxis oft folgenlos bleiben und kaum Auswirkung auf Unterricht und Erziehung der Kinder in der Schule haben. Gibt es womöglich eine nutzlose Empirie? Und stimmen unsere Modelle von der Wirklichkeit oder haben sie sich weitgehend verselbständigt und von der Wirklichkeit abgekoppelt? Ich gehe diesen Fragen zunächst an einem in der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Forschung sehr populären Beispiel nach: dem allseits bekannten Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke und Weinert (Helmke & Weinert 1997; Helmke 2007). Das Erstaunliche an diesem häufig verwendeten und inzwischen vielfach abgewandelten und aktualisierten Modell ist die Tatsache, dass der Schüler oder die Schülerin hier offenkundig als reaktive/r Nutzer/in eines Angebotes betrachtet wird, dessen vom Schüler unabhängige Qualität den Lernerfolg maßgeblich determiniert. Zwar beeinflusst der Schüler oder die Schülerin durch das ihnen individuell gegebene Lernpotenzial indirekt den Lernerfolg. Er oder sie ist aber vor allem *Rezipient* und nicht etwa *Gestalter* oder Gestalterin des Geschehens, nicht einmal *Mitgestalter*. Repräsentiert das Modell nicht von vornherein ein seltsam antiquiertes Unterrichtsverständnis?

Nach vielen anderen Kritikern, z. B. Breidenstein (2010), Gruschka (2011), Kohler & Wacker (2013) und Benner (2018), hat Heinz-Elmar Tenorth dieses Modell jüngst erneut einer kritischen Überprüfung unterworfen (Tenorth 2021). Er zitiert dabei Jürgen Baumert mit einer Feststellung zweier Kontingenzen des Modells, „und zwar als selbst gewählte Begrenzungen, die mit dem Modell systematisch verbunden sind, also Themen, die das Modell nicht thematisieren *kann*, weil sie modellsystematisch ausgegrenzt sind: [erstens] die ‚idiosynkratische Natur

¹ Stark gekürzte und aktualisierte Version des Eröffnungsvortrags zur Nachwuchstagung bei der 30. Tagung der DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe am 19. Sept. 2022 an der Universität Regensburg.

verständnisvollen Lernens² sowie [zweitens] ‚das ‚Angebot‘ als Ko-Konstruktion von Lehrendem und Lernern.“⁴²

Tenorth fährt fort: „...was immer man von Unterricht und den Möglichkeiten seiner Gestaltung denkt: Das sind zentrale Dimensionen seiner Konstruktion, und es verwundert doch, dass ein so prominentes Modell diese wichtigen Dimensionen vollständig ausblendet. (...) Luhmann nennt solche Modelle der pädagogischen Welt ‚Trivial‘-Modelle, weil sie (...) den Prozess des Unterrichts im Wesentlichen als Black-Box betrachten und Lernende damit als ‚Trivial-Maschinen‘ behandeln“ (Luhmann 1986, 168. Hier zitiert nach Tenorth 2021).

Um jedes Missverständnis auszuschließen: Ich bezweifle keineswegs den heuristischen Nutzen des Modells beispielsweise für eine systemtheoretische Betrachtung von Schule und Unterricht, wie etwa von Kohler & Wacker (2013) herausgestellt wurde. Was aber – so frage ich mich – ist eigentlich der *pädagogische* oder der *didaktische* Nutzen einer Unterrichtsforschung, die unter Bezug auf solche Modelle das zentrale Momentum des Unterrichts, *die Sinnfindungs- und Sinngebungsbemühungen der Schülerinnen und Schüler*, gar nicht in den Blick nimmt, sondern unter völliger Abstraktion von den realen Interaktionen nur den vermeintlichen Erfolg irgendwelcher „Maßnahmen“ bewertet – gemessen anhand eines vorgegebenen und eindeutig messbaren Lernziels? Unterliegt womöglich die ganze Richtung solcher Forschung dem Holzkamp’schen Vorwurf eines Lehr-Lern-Kurzschlusses, wonach Lernen irrtümlich als *unmittelbare* Folge eines Unterrichtsangebotes betrachtet wird, welche man angeblich im Prä-Post-Design als Folge irgendeiner „Intervention“ auch unmittelbar erheben kann (Holzkamp 1996)?

Was aber, wenn – mit Holzkamp – Erkenntnis gar nicht *unmittelbar* durch Unterricht hervorgebracht wird? Was, wenn Erkenntnis im lernenden Subjekt in der denkenden Auseinandersetzung mit einem Angebot vollständig individuell entsteht und – wie schon unsere Altvorderen immer wussten – dazu Zeit und Muße braucht, weil Erkenntnis sich immer nur *allmählich* entwickelt, in einem komplexen, aktiven, individuellen Sinngebungsprozess, der in hohem Maße von der persönlichen Motivation und zugleich – Stichwort „Ko-Konstruktion“! – vom situativen Kontext abhängig ist?

Könnte es sein, dass ein Großteil der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Forschung gerade deshalb kaum eine Praxisrelevanz entfaltet und von den Lehrkräften, wenn überhaupt, eher mit großer Skepsis rezipiert wird, weil diese Forschung zwar mit unendlichen Messreihen und „Effektstärken“ aufwartet, aber von problematischen Lern- und Unterrichtsmodellen und einem – methodologisch durchaus begründet – sehr eingeschränkten pädagogisch-didaktischen Wirklichkeitsbild ausgeht? Und weil den Lehrkräften sehr bewusst ist, dass sie es in der Praxis

2 Jürgen Baumert bei einem Fachgespräch der KMK am 10.02.2016. Ohne Quelle zitiert nach Tenorth 2021, a.a.O. Einfügungen und Kursivdruck von mir – JR.

bei ihren Schülerinnen und Schülern keineswegs mit „Trivialmaschinen“ zu tun haben, sondern mit lebendigen, Sinngewandungs-fähigen Wesen, deren individuelle Sinngewandungsversuche höchst divers und selten vorhersehbar sind?

Meine Zweifel an einem Forschungsparadigma, das die edukativen Bemühungen der Lehrkraft und die unterrichtlichen Sinngewandungsbemühungen der Kinder gar nicht in den Blick bekommt, lenken meinen Blick zurück auf solche Werke aus der Vergangenheit unserer Disziplin, denen eine faktische Wirkung auf unser pädagogisches Denken und Handeln meines Erachtens eindeutig zugestanden werden kann. Dabei unterscheide ich „Mind Changer“ und „Game Changer“.

2 Mind Changer

Unter einem „*Mind Changer*“ verstehe ich eine Publikation, die primär unser Denken verändert, ohne *unmittelbar* praxiswirksam sein zu müssen. Berühmte Beispiele von weltweiter Bedeutung sind z. B. Nikolaus Kopernikus' Abhandlung „*Über die Kreisbewegungen der Himmelskörper*“ (1543), die Diskurse der Aufklärung wie z. B. die Schrift „*Vom Gesellschaftsvertrag*“ (1762) von Jean-Jacques Rousseau, Darwins Buch „*Über die Entstehung der Arten*“ (1859), „*Das Kapital*“ von Karl Marx (1867) oder der Bericht des Club of Rome über „*Die Grenzen des Wachstums*“ (1972). In der Erziehungswissenschaft gibt es auch immer wieder solche „Mind Changer“, wenn auch nur höchst selten von weltweiter Bedeutung. Ich führe beispielhaft fünf Titel aus der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts an, von denen ich behaupte, dass sie zumindest das erziehungswissenschaftliche Denken meiner Generation in Westdeutschland maßgeblich verändert und Folgewirkungen auf die Grundschulpädagogik bis heute haben. Natürlich gäbe es viele Dutzende weitere, auch aktuellere, aber der Platz ist begrenzt. Und natürlich ist meine Auswahl biografisch beschränkt. Es befindet sich z. B. kein Titel aus der ehemaligen DDR darunter, weil ich die hoch komplexe Entwicklung der Erziehungswissenschaft in der DDR zwischen politischer Gängelung und wissenschaftlichem Freiheitsstreben nicht selber miterlebt habe.

Ich nenne als erstes Beispiel Theodor W. Adorno et al.: *The Authoritarian Personality* (1950). Aufbauend auf Studien von Wilhelm Reich und Erich Fromm aus den 1930er Jahren hatte Adorno zusammen mit Max Horkheimer, Nevitt Sanford und anderen während und kurz nach dem 2. Weltkrieg zur Entstehung der autoritären Persönlichkeit geforscht. In ihrer Publikation lieferten sie der späteren 68er-Generation wichtige Befunde zu der Frage, wie es möglich gewesen war, dass brave und biedere Familienväter einer hoch zivilisierten Gesellschaft sich im Hitlerreich zu Massenmördern entwickeln und einen ganzen Kontinent mit Krieg überziehen konnten. Frauen waren daran übrigens auch beteiligt.

Horkheimer und Adorno fanden einen Grund in einem auf blinden Gehorsam setzenden Erziehungssystem im Kaiserreich und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts und schufen so argumentative Grundlagen für die antiautoritäre Bewegung, die mit der 68er-Revolution das Bildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland nicht nur radikal in Frage gestellt, sondern letztlich ein gutes Stück demokratisiert und verändert hat. So konnte sich in Westdeutschland auch eine kritische Erziehungswissenschaft entwickeln, die die Spiegelungen der gesellschaftlichen Realitäten im Bildungs- und Erziehungssystem nicht mehr einfach hinnahm, sondern als interessengeleitet entlarven und teilweise korrigieren konnte.

Ein zweiter Mind Changer: Ende der 1960er Jahre erschienen eine Reihe von Gutachten und Studien des Deutschen Bildungsrates, dem ersten erziehungswissenschaftlichen Beratungsgremium des Bundes und der Länder. Unter der Leitung des Göttinger Begabungsforschers Heinrich Roth wurde 1969 ein Gutachten mit dem Titel „*Begabung und Lernen*“ herausgegeben, das weitreichende Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung nach sich zog (Roth 1969).

Die bis dato überwiegend vertretene These, dass Begabung weitgehend angeboren sei und die Kinder in der Grundschule ohne weiteren Handlungsbedarf einfach wie Pfirsiche oder Bananen in der Obstschale heranreifen würden, wurde mit diesem Gutachten durch einen *dynamischen Begabungsbegriff* ersetzt, wonach Kinder durch entsprechende pädagogische Angebote insbesondere in der frühen Kindheit auch *begabt werden* können.

Damit geriet nicht nur die Rechtfertigung des dreigliedrigen Schulsystems durch eine vermeintlich „begabungsgerechte Auslese“ ins Wanken. Insbesondere die Frühpädagogik und die Grundschulpädagogik erhielten ein gesteigertes öffentliches Interesse und die grundschulpädagogische Forschung wurde durch Etablierung entsprechender Lehrstühle bundesweit auf ein neues akademisches Niveau gehoben.

Ein weiterer Mind-Changer: 1989 erschien beim Grundschulverband der Sammelband „*Veränderte Kindheit – veränderte Grundschule*“, herausgegeben von Maria Fölling-Albers (Fölling-Albers 1989). Darin konstatierten die Autor/innen, dass sich in den Jahren zuvor die Verhaltensmuster in der Kindererziehung verändert und ein neuer Kindheitstyp herausgebildet hatten. Stichworte waren die Konsumkindheit, die Medienkindheit, die Stadtkindheit, aber auch die Kindheit in Armut und die neue Pluralität der Familienformen und deren Folgen. Ein grundlegendes Werk zum Verstehen der Lebensbedingungen der Kinder in jener Zeit.

Ich deklariere Annedore Prengels Habilitationsschrift „*Pädagogik der Vielfalt – Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*“ aus dem Jahr 1993 zu einem weiteren Mind-Changer. Mit diesem Werk öffnete Annedore Prengel unserer Zunft die Augen für die systemische

Gleichartigkeit der Unterdrückung von Frauen, Menschen mit nicht-deutscher Herkunftsgeschichte und Menschen mit Behinderungen in unserem Bildungssystem und ebnete einer breit angelegten Gender- und Diversity-Forschung in der Erziehungswissenschaft den Weg.

Zugleich definierte Prengel – ohne schon den Begriff zu benutzen – die theoretischen und die praktischen Grundlagen für eine inklusive Pädagogik, in der benachteiligte Bevölkerungsgruppen nicht mehr als *Sonderfälle* des Erziehungsgeschehens, sondern als *Normalfälle menschlicher Existenz* betrachtet werden. Die Teilhabe Aller an allen Errungenschaften unserer Gesellschaft kann nach Prengel nur in einem Bildungssystem realisiert und vorangebracht werden, das – wir würden heute sagen: in einem weit gefassten Begriff von Inklusion – die Anerkennung der Normalität von Differenz zur Voraussetzung und das gemeinsame Lernen aller in einer Gemeinschaft von Verschiedenen zum Kern hat.

Prengels Unterstellung eines unveräußerlichen Rechts auf interpersonale Anerkennung und vorurteilsfreie Annahme jeder Person mit ihrer ganzen Biografie kennzeichnet auch den fünften Mind-Changer: Ingrid Gogolins Arbeit „*Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*“ aus dem Jahr 1994. In ihrer Studie geht Gogolin der Frage nach, wie die Schule mit dem Umstand umgehen soll, dass ein erheblicher Teil ihrer Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch aufwächst. Gogolin weist nach, dass die Berufung des Nationalstaates auf eine gemeinsame Landessprache und damit auch auf *nur eine Schulsprache* in den wenigsten Ländern der Welt mit der gesellschaftlichen Realität übereinstimmt und auch für Deutschland schon damals nicht realitätsgerecht war (vgl. Gogolin 1994).

In Anschlussprojekten zu dieser Studie zeigen Gogolin und andere mit Verweis auf bilinguale Schulprogramme in anderen Ländern, wie bedeutsam die Achtung der Herkunftssprachen der Migrantenkinder für deren Schulerfolg ist. Sie schärft das Bewusstsein unserer Disziplin dafür, dass der Erwerb der Bildungssprache Deutsch nicht auf dem Wege der Unterdrückung, sondern nur bei einer *gleichzeitigen differenzierten Förderung auch der Herkunftssprache des Kindes* gelingen kann (Gogolin & Neumann 2009). Diese Aussage hat starke praktische Konsequenzen für die schulische Behandlung von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache, die bis heute in der Praxis nicht hinreichend Berücksichtigung finden.

Allen fünf genannten Werken ist gemein, dass sie in einer systematischen Zusammenschau vieler Einzelstudien einen grundlegenden Perspektivwechsel erzeugt haben. Die Erziehungs- und Unterrichtswirklichkeit und die Bedingungen und Effekte dieser Wirklichkeit in ihrer jeweiligen Zeit mussten auf der Basis dieser Studien neu durchdacht und neu bewertet werden. Sie haben *nicht unmittelbar* Praxis umgeformt. Aber sie waren in unserer Disziplin *Orientierung stiftend* und meinungsbildend.

3 Game Changer

Unter einem „Game Changer“ verstehe ich ein Werk, ein Projekt, ein Ereignis oder eine (z. B. politische) Entscheidung, die die Welt faktisch in eine bestimmte Richtung verändern. Jede Kriegserklärung, eine große Rentenreform, aber auch das Aufkommen einer Pandemie sind Beispiele solcher „Game Changer“. Sie wirken sich unmittelbar auf unser Dasein aus. Es gibt solche „Game Changer“ auch in der Entwicklung des Bildungswesens.

Was die Game Changer der Grundschulpädagogik der letzten 50 Jahre anbetrifft, will ich es bei einer knappen und erneut sehr subjektiven Aufzählung belassen, ohne die Hintergründe jeweils im Detail zu entfalten. Die Aufzählung erfolgt in chronologischer Abfolge. Game Changer der Grundschulentwicklung waren m. E.:

1. die Zementierung der 4-jährigen Grundschule in den Schulgesetzen der westdeutschen Länder zwischen 1949 und 1957 und die Übernahme dieses Systems durch die ostdeutschen Bundesländer nach der Wiedervereinigung;³
2. die Gründung des Grundschulverbands, der damals noch „Arbeitskreis Grundschule“ hieß, und der Bundesgrundschulkongresses 1969 in Frankfurt am Main (vgl. Bartnitzky 2019);
3. die Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Abschaffung der Notengebung in den Klassen 1 und 2 der Grundschulen vom Juli 1970;
4. die vielfältigen Versuche zahlreicher Pädagoginnen und Pädagogen sowie ganzer Grundschulen mit der Einführung von Freiarbeit, Wochenplan- und Projektunterricht in den 1970er und 1980er Jahren sowie die Öffnung des Unterrichts für die Erfahrungswelt der Kinder und Hinwendung zu einem lebensweltbezogenen, aktiven und ko-konstruktiven Lernen in der Grundschule (Ramseger 1992; Bohl & Kucharz 2010);
5. die zahlreichen Elterninitiativen für die Integration von Kindern mit Behinderungen in der allgemeinen Schule in Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen und NRW in den 1970er und -80er Jahren, die einen gemeinsamen Unterricht in der Grundschule teilweise gegen erheblichen Widerstand konservativer Kräfte durchsetzten und die Basis für die Inklusionsbemühungen unserer Tage legten;
6. die Veröffentlichung der PISA-Studie (2001) und in deren Folge die von Jürgen Baumert, Wolfgang Einsiedler und anderen durchgesetzte Wende der Erziehungswissenschaft zu einer primär quantitativ-messenden Disziplin ab 2001;
7. die Erfindung des Smartphones und, damit verbunden, die Emergenz der „Kultur der Digitalität“ ab dem Jahr 2007 (Stalder 2016; Hauck-Thum 2021);
8. das Volksbegehren gegen die sechsjährige Grundschule in Hamburg und der inzwischen bis 2025 verlängerte „Hamburger Schulfrieden“ von 2010, der eine Diskussion über die Strukturen des Bildungswesens unterbinden soll und

3 Ausnahmen hiervon bilden nur noch die Bundesländer Berlin und Brandenburg.

- die Qualität des Unterrichts mithilfe Outcome-orientierter Prüfverfahren anheben will;
9. die Corona-Pandemie 2020-2022
 10. sowie der Beschluss des Deutschen Bundestags von 2021 zu einem Rechtsanspruch auf ganztägige Förderung für alle Grundschulkindern ab 2026.

Nur einige wenige der aufgezählten Game Changer waren auf erziehungswissenschaftlicher Forschung gegründet. Es ging meistens um Politik. Und es ging der Politik primär immer um die Bewahrung der selektiven Schulstruktur in der Sekundarstufe, deren ergebene Dienerin die Grundschule bis heute ist. Die diesbezüglich kritische grundschulpädagogische Literatur blieb meist eine weitgehend ungehörte Mahnerin.

4 Eine Hitparade der aktuellen grundschulpädagogischen Forschung

Ich habe den Gedanken in den Raum gestellt, dass die grundschulpädagogische Forschung in Deutschland, wie die Erziehungswissenschaft überhaupt, nur sehr begrenzte Effekte auf die Schulwirklichkeit hat. Bei einigen Forschungsarbeiten bin ich auch sehr glücklich darüber, dass das so ist. Aber damit habe ich nicht den Wert erziehungswissenschaftlicher Forschung an sich in Frage gestellt, allenfalls ihre Methodenkonzepte und Wirkmechanismen.

Natürlich gibt es eine gar nicht unerhebliche Zahl von Studien, die ganz großartig konzipiert sind, extrem wertvolle Befunde liefern und auch das „pädagogische Sehen und Denken“, wie es Andreas Flitner und Hans Scheuerl einmal genannt haben, extrem bereichern (Flitner & Scheuerl 2000). Ich stelle im Folgenden eine Hitliste von Forschungsarbeiten der letzten Jahre vor, die ich kürzlich zusammengetragen habe. Um mich dabei nicht dem Vorwurf der hemmungslosen Subjektivität auszusetzen, habe ich in Vorbereitung dieses Beitrags zehn bekannten und in unserer Disziplin hervorragend ausgewiesenen Grundschulforscherinnen und –forschern folgende Frage geschickt:

Welche zwei oder drei (grund)schulpädagogischen Forschungsarbeiten der letzten 10 Jahre sind Ihres Erachtens die bedeutendsten Studien für unsere Disziplin? Gibt es Highlights der erziehungswissenschaftlichen Forschung, die aus Ihrer Sicht für die Entwicklung der Grundschule und ihrer Didaktik besonders wichtig erscheinen?⁴

⁴ Ich werde zum Schutz meiner Auskunftgeber/innen niemals offenbaren, wer diese zehn Kolleg/inn/en sind. Sie sind in unserer Zunft allen bekannt. Ich hätte aber genauso gut auch zehn andere exzellente Grundschulfachleute fragen können. Die Namen spielen insofern keine Rolle. Gleichwohl möchte ich mich hiermit sehr herzlich bei allen zehn Kolleg/inn/en für ihre sehr differenzierten Antworten bedanken!

Die Antworten waren sehr aufschlussreich. Zunächst bekannten fast alle Befragten, dass meine Frage sehr anspruchsvoll und sehr schwierig zu beantworten sei, weil es so viele sehr gute und wichtige Studien gäbe, die noch dazu schwer vergleichbar seien, da sie ganz unterschiedlichen Erkenntnisinteressen nachgingen und auch ganz unterschiedlichen Forschungsparadigmen folgten. Gleichwohl stellte sich doch eine kleine Liste von Werken heraus, die mehrfach genannt und besonders hervorgehoben wurden.

Ich beginne die Hitparade mit *Platz 3*, bildlich vorzustellen als ein schöner bunter Obstkorb. Denn den Platz 3 müssen sich viele Einzelstudien teilen, die allesamt schulnah empirisch geforscht und teilweise auch unmittelbar auf die Praxis Einfluss genommen haben, beispielsweise durch Fortbildungsangebote oder Konzeptentwürfe, deren Realisation dann evaluiert wurde. Hier sind sie:

- die *KILLA-Studie* (2000-2006; vgl. Kammermeyer & Martschinke 2009);
- die *StEG-Studie* (2005-2019; vgl. StEG-Konsortium 2010);
- die Längsschnitt-Studie *PERLE* – „*Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern*“ (2006-2011; vgl. Lipowsky, Faust & Kastens 2013);
- der Modellversuch „*GriBS – Grundschulen zur individuellen Förderung bayerischer Schülerinnen und Schüler*“ (2007 – 2011; vgl. Hartinger, Grygier, Ziegler, Kullmann & Tretter 2014);
- das *PLUS-Projekt* (2007-2014; vgl. Möller 2014);
- das Projekt *CHARLIE – Chancen im regulären Leseunterricht für alle Kinder eröffnen* (2009-2012; vgl. Kopp & Martschinke 2011);
- das Projekt *IGEL* – „*Individuelle Förderung und adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule*“ (2009-2014; vgl. Hardy, Hertel, Kunter, Klieme, Warwas, Büttner, & Lühken 2011);
- die *EQUALPRIME-Studie* – „*Exploring quality primary education in different cultures*“ (2009-2017; vgl. Hackling, Ramseger & Chen 2017);
- und das Langzeitprojekt *INTAKT* (2000 bis heute; vgl. Prenzel 2014 und Prenzel 2019).

Alle diese Studien erforschen Entwicklungsbedingungen von Kindern, konkrete Schulentwicklungsvorhaben oder unterrichtliche Interaktionsprozesse mit empirischen Methoden. Sie haben alle einen konstruktiven pädagogischen Impetus. Mit Ausnahme der StEG-Studie kommen Schulstrukturfragen allerdings nicht in den Blick. Eine System-kritische Forschung beispielsweise der exkludierenden und die Kinder nachhaltig schädigenden Strukturmerkmale des Schulsystems einschließlich der Grundschule, wie es sie noch in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts gab, ist allenfalls noch in der INTAKT-Studie gegeben.

Auf *Platz 2* der Hitparade stehen die mehrfach positiv herausgestellten Forschungsarbeiten der Münsteraner Gruppe um Kornelia Möller und anderen zum entdeckenden Lernen und zur Qualifizierung von Lehrkräften für das Unterrichten von kognitiv aktivierendem naturwissenschaftsbezogenem Sachunterricht,

die insbesondere im *BIQUA-Programm* entstanden sind und zu zahlreichen Anschlussprojekten Anlass waren. Diese Studien haben den Begriff des Conceptual Change im Sachunterricht publik gemacht und zugleich die Wirksamkeit des forschend-entdeckenden Lernens anhand zahlreicher Einzelstudien empirisch überprüft (vgl. Möller, Hardy, Jonen, Kleickmann & Blumberg 2006 und viele weitere Publikationen dieser Autor/inn/en: Die Projektseite: https://archiv.ipn.uni-kiel.de/projekte/biqua/muenster_berlin.html).

Auf *Platz 1* der Hitparade steht eine ethnografische Studie, die die Kontrolle des Unterrichts in den Blick nimmt, und zwar insbesondere in offenen Lernsituationen. Es ist die Studie „*Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*“, von Georg Breidenstein und Sandra Rademacher (Breidenstein & Rademacher 2017).

Diese Untersuchung ist von den von mir befragten Grundschulexpert/inn/en am häufigsten als für unsere Disziplin besonders bedeutsam hervorgehoben worden. Es handelt sich um eine mikro-analytisch rekonstruktive Studie, die in teilnehmender Beobachtung über 23 Schulwochen an vier konzeptionell sehr unterschiedlichen Grundschulen der Frage nachgegangen ist, welche neuen Entscheidungsmöglichkeiten und Wahlfreiheiten der Kinder in einem individualisierten Unterricht mit welchen neuen Formen von Kontrolle einhergehen.

Die Studie von Breidenstein & Rademacher unterscheidet sich von den zuvor genannten Arbeiten dadurch, dass sie eine systemkritische Sichtung der realen Orchestrierung von Unterricht und der konkreten pädagogischen Diskurse in realen Lernsituationen an vier ausgewählten Grundschulen vornimmt. Diese Forschung hat den unschätzbaren Vorteil, *die Prozessstruktur* pädagogischer Interaktionen in den Blick zu bekommen und damit die eingangs kritisierte „Black-Box“ im Angebots-Nutzungs-Modell einer pädagogischen Reflexion zugänglich zu machen.

Zu dieser Liste von herausragenden Studien und Forschungsarbeiten kommen natürlich täglich neue hinzu. Es wäre allerdings zu wünschen, dass diese Arbeiten, insbesondere, wenn es sich um empirische Arbeiten handelt, zukünftig nicht nur lerntheoretisch, forschungsstrategisch und methodologisch sorgsam strukturiert, sondern vor allem auch *bildungstheoretisch* überzeugend fundiert würden (vgl. Benner 2018). Denn eine überzeugende bildungstheoretische Grundlegung ist in den allermeisten Fällen ein offenkundiges Defizit der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Forschung. Vielen empirischen Studien scheint gar kein entfalteter Begriff von Pädagogik mehr zugrunde zu liegen – und von Erziehung schon gar nicht. Erziehung wird in diesen Studien allzu oft auf ein technokratisches „Classroom Management“ im Sinne von „Störungsbeseitigung“ reduziert (siehe paradigmatisch Ophardt & Thiel 2013). Daher bieten sie den Lehrkräften in der Praxis auch so selten Orientierung.

Es wäre auch wünschenswert, dass wenigstens einige dieser Arbeiten nicht nur – wie der Mainstream der aktuellen Forschung – der Perfektionierung des bestehenden Schulsystems dienen, sondern auch *die strukturellen Bedingungen*, unter

denen Kinder in Deutschland aufwachsen und die Schule besuchen müssen, wieder kritisch in den Blick bekommen und eine Schulpraxis aufklären und öffentlicher Kritik zugänglich machen, die für so viele Kinder entsetzlich demotivierend und leider auch erschreckend demütigend ist (Schründer-Lenzen 2006; Ramseger & Wagener 2007; Prengel 2014 und Ramseger 2020).

Literatur

- Adorno, Th. W.; Frenkel-Brunswik, E.; Levinson, D. & Sanford, N. (1950): *The Authoritarian Personality*. New York: Harper.
- Bartnitzky, H. (2019): Auf dem Weg zur kindergerechten Grundschule. 50 Jahre Grundschulreform – 50 Jahre Grundschulverband. (Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 148/149). Frankfurt a. M.: Grundschulverband.
- Benner, D. (2018): Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung und empirische Bildungsforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 64, H.1, 107-120.
- Bohl, T. & Kucharz, D. (2010): *Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Breidenstein, G. (2010): Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts - In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, H. 6, 869-887. URL: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=928846> - DOI: 10.25656/01:7174.
- Breidenstein, G. & Rademacher, S. (2017): *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule. (Studien zur Schul- und Bildungsforschung)*. Wiesbaden: Springer.
- Flitner, A. & Scheuerl, H. (Hrsg.) (2000): *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken: Texte*. Aktual. Neuauflage. Weinheim: Beltz 2000 (Erstausgabe 1967).
- Fölling-Albers, M. (Hrsg.) (1989): *Veränderte Kindheit – veränderte Grundschule. (Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 75)*. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule e. V.
- Gogolin, I. (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann. Online: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=2098>.
- Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg.) (2009): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Gruschka, A. (2011): *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Stuttgart: Reclam.
- Hackling, M.; Ramseger, J.; Chen, H. S. (Eds.) (2017): *Quality Teaching in Primary Science Education. Cross-Cultural Perspectives*. Cham/Switzerland: Springer International.
- Hardy, I.; Hertel, S.; Kunter, M.; Klieme, E.; Warwas, J.; Büttner, G. & Lühken, A. (2011): *Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule. Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrkompetenzen*. - In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, H. 6, 819-833. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-87835>.
- Hartinger, A.; Grygier, P.; Ziegler, F.; Kullmann, H. & Tretter, T. (2014): *Individuelle Förderung beim naturwissenschaftlichen Lernen im Sachunterricht der Grundschule*. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 7, H. 2, 102-114.
- Hauck-Thum, U. (2021): *Grundschule und die Kultur der Digitalität*. In: Hauck-Thum, U. & Noller, J. (Hrsg.): *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven*. Berlin: J.B. Metzler, 73-82.
- Helmke, A. (2007): *Guter Unterricht – nur ein Angebot? Interview mit dem Unterrichtsforscher Andreas Helmke*. In: *Friedrich Jahresheft 2007*, 62-65.
- Helmke, A. & Weinert, F. (1997): *Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen*. München: Max-Planck-Inst. für Psychologische Forschung.

- Holzkamp, K. (1996): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. Interview zum Thema „Lernen“. In: Arnold, R. (Hrsg.): *Lebendiges Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 21-30.
- Kammermeyer, G. & Martschinke, S. (2009): Qualität im Anfangsunterricht - Ergebnisse der KILLA-Studie. - In: *Unterrichtswissenschaft*, 37, H. 1, 35-54. URL: http://www.digizeitschriften.de/dms/img/?PPN=PPN513613439_0037&DMDID=DMDLOG_0007
- Kohler, B. & Wacker, A. (2013): Das Angebots-Nutzungs-Modell. Überlegungen zu Chancen und Grenzen des derzeit prominentesten Wirkmodells der Schul- und Unterrichtsforschung. In: *Die Deutsche Schule*, 105, H. 3, 242-258.
- Kopp B. & Martschinke S. (2011): Kinder mit deutscher und nichtdeutscher Familiensprache - Ergebnisse aus der CHARLIE-Studie zum Umgang mit migrationsbedingten Disparitäten. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 4, H.2, 46-59.
- Lipowsky, F., Faust, G. & Kastens, C. (2013): Persönlichkeits- und Lernentwicklung an staatlichen und privaten Grundschulen. Ergebnisse der PERLE-Studie zu den ersten beiden Schuljahren. Münster: Waxmann.
- Luhmann, N. (1986): Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft*. Weinheim / München: Juventa, 154-182.
- Möller, K., Hardy, I., Jonen, A., Kleickmann, T. & Blumberg, E. (2006): Naturwissenschaften in der Primarstufe – Zur Förderung konzeptuellen Verständnisses durch Unterricht und zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen. In: Prenzel, M. & Allolio-Näcke, L. (Hrsg.): *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms*. Münster, Westfalen u.a.: Waxmann. 161-193.
- Möller, K. (2014): Vom naturwissenschaftlichen Sachunterricht zum Fachunterricht – Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 20, H. 1, 33-43. DOI 10.1007/s40573-014-0010-8.
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2013): *Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Prenzel, A. (1993): *Pädagogik der Vielfalt – Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Prenzel, A. (2014): Anerkennung ermöglicht Lernen, Verletzung verhindert es. Ergebnisse und Folgerungen aus dem Projektnetz INTAKT. In: *Pädagogik*, 66, H. 12, 29-31.
- Prenzel, A. (2019): *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. 2., überarb. u. erweiterte Aufl., Opladen & Berlin: Budrich.
- Ramseger, J. (1992): *Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem didaktischen Modell*“, 3. Aufl., München: Juventa. (Erstauflage 1977).
- Ramseger, Jörg (2020): Grundschule 2030: Was bleiben wird und was sich ändern könnte. Eine Reise in die Zukunft. In: *Grundschule aktuell*, H. 149, Febr. 2020, 6 bis 10.
- Ramseger, J. & Wägener, M. (Hrsg.) (2007): *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise*. (Jahrbuch für Grundschulforschung Bd. 12). Wiesbaden: VS Verlag.
- Roth, H. (Hrsg.) (1969): *Begabung und Lernen: Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschung*. (Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 4). Stuttgart: Klett.
- Schründer-Lenzen, A. (Hrsg.) (2006): *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Stalder, Felix (2016): *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- StEG-Konsortium (2010): *Ganztagsschule. Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005-2010*. Eine Veröffentlichung des StEG-Konsortiums. Frankfurt am Main: DIPF 2010. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-191055 - DOI: 10.25656/01:19105.
- Tenorth, H.-E. (2021): *Von Humboldt lernen ... ein Plädoyer für bildungstheoretische Bildungsforschung*. Vortrag vom 18.11.2021 in der Humboldt-Universität zu Berlin anlässlich der Eröffnung der Ringvorlesung: „*Wilhelm von Humboldt: Kulturwissenschaftliche Forschung zwischen Praxis, Theorie und Empirie der Bildung*“. In Druck. Erscheint voraussichtlich 2023 unter dem Titel der Ringvorlesung bei Beltz – Juventa, Weinheim & Basel, editiert von Malte Brinkmann und Ruprecht Mattig.

Katrin Hauenschild

Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Grundschule

1 Einleitung

Im Rahmen der Jubiläumsveranstaltung zum Thema „Nachhaltige Bildung in der Grundschule“ werden im vorliegenden Beitrag Entwicklungen, Grundfragen und Anliegen nachhaltiger Entwicklung sowie der Stand der Diskussion um Inhalte, Ziele und didaktische Fragen von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in ihrer Bedeutung für die Grundschule behandelt.

Nachhaltig meint hier etwas anderes, als dass etwas nachwirken oder langfristig vorhanden bleiben soll – im pädagogischen Kontext z. B., dass Schüler*innen etwas langfristig verinnerlichen sollen. Im Kontext von BNE bezieht sich *nachhaltig* darauf, dass man etwas *für andere* bewahrt, zurückbehält oder vorhält, und zwar für Menschen weltweit auf dem Globus und für zukünftige Generationen.

2 Nachhaltige Entwicklung

Der Begriff *nachhaltige Entwicklung* ist seit Anfang des 18. Jh. in der Forstwirtschaft als eine Strategie im Sinne des *Nachhaltens* natürlicher Ressourcen bekannt: Es sollte nur so viel Holz für den Bergbau geschlagen werden, wie auch nachwachsen kann, um den enormen Bedarf an Holz für alle, die es benötigen, zu gewährleisten (vgl. Hauenschild & Bolscho 2009, 31 f.).

In der Übersetzung von *sustainable development* meint *nachhaltige Entwicklung* den Prozess gesellschaftlicher Veränderung hin zu dem Ziel *Nachhaltigkeit* (*sustainability*) als Zustand (vgl. Grunwald & Kopfmüller 2022, 11), wobei diese begriffliche Differenzierung die Frage aufwirft, wer in wessen Interesse bestimmen kann, was ein nachhaltiger Zustand ist und inwiefern Entwicklungen als nachhaltig zu bezeichnen sind – für verschiedene Menschen auf der Welt, in unterschiedlichen Regionen mit ihren je spezifischen geografischen, wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Bedingungen.

Die Ideen des Leitbildes nachhaltige Entwicklung fanden in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts im Hinblick auf die Folgen von Industrialisierung, anhaltendem wirtschaftlichen Wachstum und dem massiven Ressourcenverbrauch international zunehmend Beachtung: Der Grundstein für eine globale Umweltpolitik

wurde 1972 mit der ersten internationalen „Konferenz der Vereinten Nationen über die Umwelt des Menschen“ gelegt. Ebenfalls 1972 veröffentlichte der *Club of Rome* die Studie „Die Grenzen des Wachstums“, in der die Belastungsgrenzen der Erde angemahnt wurden. 1987 wurde der sog. Brundtland-Bericht „Unsere gemeinsame Zukunft“ von der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung herausgegeben. Hier wurden in globaler Perspektive die nicht-nachhaltigen Konsum- und Produktionsmuster im Norden wie auch die Armut im Süden in einen ursächlichen Zusammenhang mit globalen Umweltproblemen gebracht. Die geographische Grenzziehung Nord-Süd ist allerdings brüchig, denn die Trennlinie verläuft nicht primär zwischen den nördlichen und den südlichen Gesellschaften, sondern durch all diese Gesellschaften hindurch. Die Ungleichheit besteht vielmehr zwischen den globalisierten Reichen und den lokalisierten Armen (vgl. Heinrich-Böll-Stiftung 2002, 20).

Im Brundtland-Bericht wurde schließlich ausgeführt, was mittlerweile weltweit als Definition von nachhaltiger Entwicklung gilt: „Unter ‚dauerhafter Entwicklung‘ verstehen wir eine Entwicklung, die den Bedürfnissen der heutigen Generation entspricht, ohne die Möglichkeiten künftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen und ihren Lebensstil zu wählen.“ (Hauff 1987, XV).

Mit der UN-Konferenz zu „Umwelt und Entwicklung“ in Rio de Janeiro 1992 wurde schließlich von 178 Staaten die Agenda 21 mit Zielen hin zu einer nachhaltigen Entwicklung für das 21. Jahrhundert verabschiedet. Darauf folgten 2000 die Millenniumsziele mit Vereinbarungen über weitere Entwicklungsziele sowie das Gutachten des WBGU (2011), mit dem die *Große Transformation* ausgerufen wurde, bei der es insbesondere um die weltweite Entwicklung einer klimaverträglichen Gesellschaft geht (vgl. ebd., 5). Auf dem UN-Sondergipfel 2015 wurde dann die *Agenda 2030* beschlossen. Den Kern bilden die 17 Ziele nachhaltiger Entwicklung (*Sustainable Development Goals* – SDGs), die „in ausgewogener Weise den drei Dimensionen der nachhaltigen Entwicklung Rechnung tragen: der wirtschaftlichen, der sozialen und der ökologischen Dimension“ (Vereinte Nationen 2015, 1). Zusammengefasst geht es um fünf *Kernbotschaften*: Würde und Gleichheit der Menschen entfalten (People), den Planeten schützen (Planet), Wohlstand für alle fördern (Prosperity), Frieden fördern (Peace) und globale Partnerschaften aufbauen (Partnership) (vgl. ebd., 2).

In der Folge wurden verschiedene Modelle nachhaltiger Entwicklung diskutiert, im Kern geht es jedoch um die Gleichgewichtung einer ökologischen, ökonomischen und sozialen Dimension.

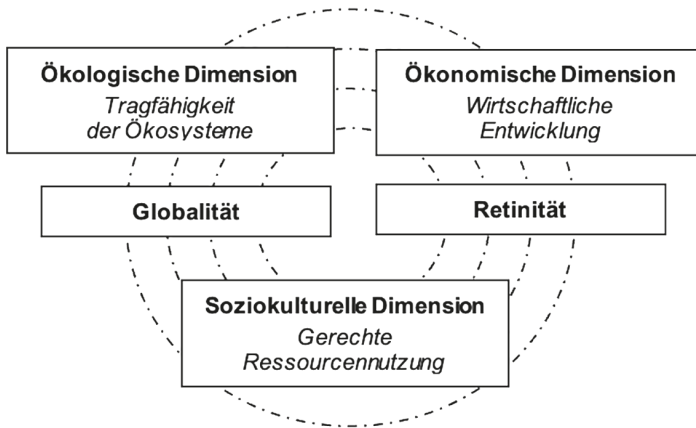


Abb. 1: Dimensionen und Prinzipien nachhaltiger Entwicklung (vgl. Hauenschild 2017, 139)

Das Prinzip *Retinität* meint die Vernetzung und das Zusammenwirken der drei Dimensionen. *Globalität* verweist indes einerseits darauf, dass Ursachen und Folgen nicht-nachhaltiger wie auch nachhaltiger Entwicklungen global zu betrachten sind, andererseits wirken sich Entwicklungen auch immer regional spezifisch aus. Im Bereich der *ökologischen Dimension* geht es im Kern um Fragen der Tragfähigkeit der Erde und um den sorgsamsten Umgang mit natürlichen Ressourcen. Im Jahr 2022 beispielsweise wurde mit dem sog. Erdüberlastungstag dokumentiert, dass die Menschheit bereits am 28. Juli 2022 alle Ressourcen verbraucht hat, die für das gesamte Jahr zur Verfügung stehen müssten. Für den Wohlstand in den Industriestaaten wurden in hohem Maße sowohl die eigene Umwelt als auch die in den sog. Entwicklungsländern gestört und dort regional die Verarmung ganzer Bevölkerungsgruppen verursacht. Im Sinne einer anthropozentrischen Sichtweise, die die Natur zum Nutzen des Menschen funktionalisiert, sollen in der *ökonomischen Dimension* mit sog. Managementregeln (u. a. zu Nutzungsraten, Emissionsraten, Regenerationsraten) die Belastungsgrenzen der Umwelt besser beachtet und ein effizienterer Umgang mit der Natur gesteuert werden. In grünen Zukunftsmärkten (Green Economy) lassen sich *Effizienzstrategien* wirtschaftlichen Handelns für einen fortschrittlichen Umweltschutz nutzen (z. B. in Bereichen wie Energieeffizienz, Langlebigkeit von Produkten, nachhaltiger Wasserwirtschaft und Mobilität, Abfallmanagement). Zum anderen ist die sog. *Suffizienzstrategie* notwendig, die auf die Veränderung der Lebensstile und Konsummuster hin zum bewussten Umgang mit materiellen Gütern verweist – vor allem der globalisierten Reichen. Daran knüpft unmittelbar die *soziale Dimension* von Nachhaltigkeit an, bei der es zum einen um *intragenerative* Gerechtigkeit geht, nach der alle Menschen ein gleiches Anrecht auf eine bewohnbare Umwelt und auf die Nutzung

von Ressourcen innerhalb einer Generation und zwischen Staaten besitzen, und zum anderen im Sinne *intergenerativer* Gerechtigkeit natürliche Lebensgrundlagen auch für zukünftige Generationen im Sinne eines Generationenvertrages erhalten bleiben sollen – denn anthropogen bedingte Veränderungen reichen in Zukunftshorizonte hinein.

Letztlich geht es um Solidarität mit Menschen auf dem Globus und um Verantwortung auch zukünftig lebenden Menschen gegenüber – aber die Ziele nachhaltiger Entwicklung stoßen an ihre Grenzen, wenn „sie nicht auf die subjektive Bereitschaft der Menschen treffen, ihre Lebens- und Konsumstile mit Blick auf ihre Verantwortung für das Ganze zu ändern“ (Die Bundesregierung 1997, 10).

3 Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

Bildung ist zugleich Voraussetzung und Ziel einer nachhaltigen Entwicklung. In der Agenda 21 hat mit Kapitel 36 die „Neuaufrichtung der Bildung auf nachhaltige Entwicklung“ (BMU 1997, 329) Traditionen der entwicklungspolitischen Bildung wie auch der Umwelterziehung und Umweltbildung aus den 1980er Jahren abgelöst, in denen es insgesamt um die Förderung umweltbezogenen Wissens, Einstellungen und Verhaltens ging (vgl. im Überblick Hauenschild & Bolscho 2009). Nach der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005-2014) und dem UNESCO-Weltaktionsprogramm „Global Action Programme on Education for Sustainable Development – GAP“ (2015-2019) zur weiteren Umsetzung und Verankerung von BNE folgte im Jahr 2020 die sog. Post-GAP-Phase, mit dem Ziel, bis zum Jahr 2030 die 17 Ziele nachhaltiger Entwicklung umzusetzen.

In Deutschland wurde früh (u. a. mit den Programmen BLK-„21“ und „Transfer 21“) die Implementation von BNE in Schulen gefördert. 2017 wurde der *Nationale Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung* zur strukturellen Verankerung von BNE in allen Bereichen des Bildungssystems verabschiedet. Gefordert werden länderspezifische Konzepte u. a. zur Aufnahme von BNE in die Schulgesetzgebung, zur Verankerung von BNE in den Bildungsplänen und in die Schul- und Unterrichtsentwicklung wie auch in die Lehrkräftebildung.

Auf der Ebene von *Unterrichtsinhalten* kann BNE an zahlreiche Bildungsfelder angeschlossen werden: Neben Umweltbildung und entwicklungspädagogischer Bildung z. B. Friedens- und Menschenrechtsbildung, Demokratiebildung, Gesundheitsbildung, Verbraucherbildung, inter-/transkulturelle Bildung u. v. m. Der *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung* schlägt eine Reihe von Themen vor (siehe hierzu KMK & BMZ 2016, 97). Für die Auswahl von Unterrichtsthemen gelten bildungstheoretisch rückgebunden neben allgemeindidaktischen Kriterien wie Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, Zugänglichkeit, Ergiebigkeit und Exemplarität darüber hinaus BNE-spezifische Kriterien (vgl. u. a. Künzli David 2007).

Zusammengefasst soll ein Inhalt das Potenzial haben, globale und lokale Aspekte aufeinander zu beziehen, er soll in einer zeitlichen Perspektive Entwicklungsmöglichkeiten und Handlungspotenziale aufzeigen und interdisziplinäre Bezüge verdeutlichen.

Die *Ziele* von BNE beziehen sich im Kern auf das Verständnis und die Reflexion der wechselseitigen Abhängigkeiten lokaler und globaler Perspektiven in der Vernetztheit der drei Dimensionen nachhaltiger Entwicklung, um Handlungsfähigkeit zu fördern. BNE läuft, wie die vorgängigen Umwelterziehungskonzeptionen, aufgrund ihrer stark normativen Ausrichtung allerdings Gefahr, als eine moralisierende Zeigefinger-Pädagogik ausgelegt zu werden. Während in der Wende von Umweltbildung zu BNE noch von der „Schaffung eines ökologischen und eines ethischen Bewusstseins, von Werten und Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen“ (BMU 1997, 329) die Rede war, wurde gegen Ende der 1990er Jahre der Begriff *Gestaltungskompetenz* als übergeordnetes Ziel von BNE eingeführt: „Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können. Das heißt, aus Gegenwartsanalysen und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen, verstehen und individuell, gemeinschaftlich und politisch umsetzen zu können, mit denen sich nachhaltige Entwicklungsprozesse verwirklichen lassen.“ (AG Qualität/Kompetenzen 2007, 12).

Im Kern geht es um die Kompetenzbereiche *Erkennen*, *Bewerten* und *Handeln*, die im Orientierungsrahmen von KMK und BMZ (2016) ausgewiesen sind und an die Bereiche Systemkompetenz, Bewertungskompetenz und Handlungskompetenz anschließen (vgl. Hauenschild 2017). Auch hier sind Teilkompetenzen formuliert (vgl. KMK & BMZ 2016):

Erkennen	Bewerten	Handeln
Informationsbeschaffung und -verarbeitung Erkennen von Vielfalt Analyse des globalen Wandels Unterscheidung von Handlungsebenen	Perspektivenwechsel und Empathie Kritische Reflexion und Stellungnahme Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen	Solidarität und Mitverantwortung Verständigung und Konfliktlösung Handlungsfähigkeit im globalen Wandel Partizipation und Mitgestaltung

Als weitere Differenzierung gelten im internationalen Diskurs derzeit als besonders relevant erachtete *Teilkompetenzen* folgende (vgl. u. a. Rieckmann 2020, 63 f.):

- Kompetenz zum vernetzten Denken,
- Kompetenz zum vorausschauenden Denken,
- normative Kompetenz,
- strategische Kompetenz,
- Kooperationskompetenz,
- Kompetenz zum kritischen Denken,
- Selbstkompetenz und integrierte Problemlösekompetenz.

Kehren (2016) wendet hier kritisch ein, dass die technokratisch ausgerichteten Teilkompetenzen nicht vorrangig pädagogisch begründet sind, sondern aus einem bewussten Prozess bildungspolitischer Steuerung resultieren, und dass es durch die Vielzahl der Teilkompetenzen zur inhaltlichen Beliebigkeit komme (vgl. Kehren 2016, 141 ff.). Die drei übergeordneten Kompetenzbereichen Erkennen – Bewerten – Handeln bieten jedoch insofern Orientierung, als in der Unterrichtsplanung gleichermaßen deklaratives, prozedurales und metakognitives Wissen angesprochen werden (sollen), womit Anschlussfähigkeit an viele Fachdidaktiken gewährleistet wird. Beim Kompetenzerwerb stehen das eigenständige Handeln sowie die Reflexion der eigenen Haltung im Mittelpunkt (vgl. Michelsen & Fischer 2016, 332). Weder reine Wissensvermittlung noch moralisierende Wertevermittlung und auch nicht das Einüben von Verhaltensweisen tragen zur Entwicklung von Gestaltungskompetenz bei. Gestaltungskompetenz drückt nicht nur den Anspruch aus, im Sinne nachhaltiger Entwicklung adäquat zu handeln, sondern beschreibt die Aufforderung an Einzelne, eigene Gestaltungsmöglichkeiten zu identifizieren, zu antizipieren, zu bewerten und schließlich umzusetzen (vgl. Wulfmeyer & Hauenschild 2023).

Diskutiert wird seit einigen Jahren in diesem Zusammenhang ein emanzipatorischer Ansatz (BNE 2), der im Sinne von *learning as sustainable development* die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit nachhaltigkeitsrelevanten Frage- und Problemstellungen in den Mittelpunkt stellt und der sich von einem instrumentellen Ansatz (BNE 1) distanziert, der im Sinne von *learning for sustainable development* stärker auf Wertevermittlung und Verhaltensänderung zielt (vgl. Rieckmann 2020, 59 f.). Damit soll ein Wendepunkt markiert werden, wie er bereits bei der Entwicklung von der *Umwelterziehung* über die *Umweltbildung* zu BNE vollzogen wurde: umweltgerechtes Verhalten durch Wissensvermittlung, schließlich im Sinne bildungstheoretischer Ansprüche reflektiertes und selbstbestimmtes Handeln und letztlich kritisch-emanzipatorische und eigenverantwortliche Partizipation.

In der Konsequenz verlangt BNE eine Neuausrichtung des Wissensaufbaus, was sich vor allem durch die nicht-lineare Zukunftsorientierung von BNE begründet,

da sich Bildung im Sinne nachhaltiger Entwicklung im ständigen zeit-, situations- und wissensspezifischen Wandel befindet und Zukunft nicht die lineare Fortschreibung der Gegenwart ist. Nach de Haan (2008, 27) treten retrospektive Problemlösestrategien in den Hintergrund zugunsten prospektiver Strategien, und epistemisches Wissen wird durch heuristisches Wissen ergänzt. Bildung ist nicht geradlinig auf ein bestimmtes Ziel hin zu denken, sondern bezieht auch Unwägbarkeiten ein (vgl. Künzli David & Bertschy 2008, 18). Es geht also auch um den Umgang mit unsicherem Wissen, mit Kontroversen und Ambivalenzen, denn es ist nicht trivial zu bestimmen, was im Sinne nachhaltiger Entwicklung, das richtige Wissen, Urteilen und Handeln sein soll. Dabei sind die Akteur*innen mit „der Ungewissheit und Unvollständigkeit des Wissens über die komplexen natürlichen und gesellschaftlichen Systeme und ihre Wechselwirkungen, mit dem Vorliegen teils unvereinbarer und von verschiedenen Interessen dominierter Bewertungen, mit der Begrenztheit ihrer Steuerungsfähigkeit sowie mit der Vielfalt und Konfliktträchtigkeit der vorgeschlagenen Maßnahmen für mehr Nachhaltigkeit“ (Grunwald & Kopfmüller 2022, 17) konfrontiert.

Als anschlussfähig erweisen sich hier Vorschläge zum transformativen Lernen im Sinne eines Wandels individueller Bedeutungsperspektiven und eines kollektiven Bewusstwerdungs- und Emanzipationsprozesses (Singer-Brodowski 2016, 15 f.) sowie, nach Koller (2012), im Sinne einer „Bildung als einen Prozess der Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses angesichts der Konfrontation mit neuen Problemlagen“ (17).

Dennoch besteht die wohl größte Herausforderung darin, sich in Bildungskontexten mit der Normativität des Leitbildes nachhaltige Entwicklung (selbst-)kritisch auseinanderzusetzen. Michelsen und Fischer (2016, 332) stellen im Zusammenhang mit der Affirmations- und Normativitätskontroverse die Frage in den Raum, inwiefern BNE zum Erreichen gesellschaftspolitischer Zwecke instrumentalisiert wird und in welcher Weise angemessenen mit Werten umgegangen werden muss, um Lernende vor aufoktroyierten Einstellungen zu bewahren. Hamborg (2020) spricht in Bezug auf BNE von „verzwecklichter Bildung im Namen des Guten“ (167).

3 BNE in der Grundschule

Für BNE mit Kindern in der Grundschule besteht die besondere Herausforderung darin, die komplexen Zusammenhänge im Kontext nachhaltiger Entwicklung auf die lebensweltlichen Erfahrungen von Kindern zu beziehen. Kinder sind nicht die Verursacher*innen der globalen Problemlagen und ihnen Verantwortung für die Lösung der Probleme aufzuerlegen, ist unverantwortlich. Kinder erleben gesellschaftliche Probleme und Herausforderungen jedoch direkt in ihrem Alltag

und sind sowohl Adressat*innen von BNE als auch als sog. ‚Pioniere des Wandels‘ künftige Akteur*innen. In differenztheoretischer Perspektive bringen Kinder ihre individuellen Kenntnisse und Fertigkeiten, ihre sozialisationsbedingten Voraussetzungen, ihr Denken, Fühlen, Handeln, ihre individuellen Erfahrungen und ihre subjektiven Weltwahrnehmungen wie auch ihre spezifischen Bedarfe in den Unterricht. Wie es gelingen kann, Kindern Fragen nachhaltiger Entwicklung zugänglich zu machen, sie zum Erkennen, Bewerten und Handeln propädeutisch zu befähigen, ist empirisch allerdings noch wenig erforscht.

Hier kann auf die, überwiegend sozial- und kognitionspsychologisch orientierte, Umweltbewusstseinsforschung in den 1980/90er Jahren zurückgeblückt werden, die in unzähligen empirischen Untersuchungen festgestellt hat, dass Wissen allein nicht zu einem besseren Handeln der Schüler*innen führt (vgl. im Überblick Hauenschild/Bolscho 2009, 88 ff.; Wulfmeyer 2020, 15 ff.).

Im Kontext von BNE liegen zu Jugendlichen einige Studien zu verschiedenen Themen vor, mit Kindern in der Grundschule und im Vorschulalter gibt es – abgesehen von vereinzelt Befunden zu ausgewählten Problembereichen (z. B. zum Klimawandel) – jedoch kaum Studien, in denen es explizit um nachhaltige Entwicklung geht. Die Ergebnisse weisen zusammengefasst darauf hin, dass sich Kinder mit zunehmendem Alter durchaus eine komplexe Wissensbasis erschließen und teilweise differenzierte Vorstellungen über anthropogene und natürliche Einflüsse sowie kausale Zusammenhänge auch in globaler Perspektive erkennen können. Sie verfügen zum Teil über recht weit ausgereifte Urteilskompetenzen, sind zum Handeln motiviert und wünschen sich auch teilweise mehr politische Mitbestimmung, da sie sich persönliche Einflussnahme und Kompetenzerwartungen zuschreiben – je nachdem, welche Handlungserfahrungen sie gemacht haben, und auch wenn sie Barrieren wahrnehmen. Insgesamt aber messen Kinder nachhaltigkeitsorientierten Themen eine hohe Bedeutsamkeit bei, wobei das Interesse mit zunehmendem Alter steigt (und im Jugendalter wieder abfällt). Allerdings machen sich Kinder auch Sorgen über die Folgen der Umweltzerstörung bzw. können Ängste vor den Folgen z. B. des Klimawandels haben (vgl. bspw. Adamina, Herting, Probst, Reinfried & Strucki 2018; Benkowitz 2014; Gaubitz 2018; Hauenschild 2002; LBS-Kinderbarometer 2020, Lüschen 2015).

Darüber hinaus konnten Interventionsstudien u. a. zeigen, dass verschiedene Unterrichtsmethoden einen unmittelbaren Einfluss haben: Insbesondere moderat-konstruktivistische Lernumgebungen sind für die Entwicklung wissenschaftlicher Konzepte förderlich und anspruchsvolle Aufgaben im Unterricht wirken sich auf perspektivenzusammenführende Denkmuster und differenziertere wie auch komplexere Argumentationen aus (vgl. u. a. Baisch 2009; Bertschy 2007; Bertschy/Künzli Daivd 2011).

Insgesamt ist das Forschungsfeld jedoch sehr heterogen, nicht kontinuierlich und deutlich und müsste deutlich differenzierter bearbeitet werden.

4 BNE als fächerübergreifendes Aufgabenfeld in der Grundschule

BNE gehört zu den ‚übergreifenden Bildungsbereichen‘ in der Grundschule (vgl. KMK 2015, 17), die in viele Unterrichtsfächer integriert werden kann. Aus seiner Tradition als Zentrierungsfach für Umweltbildung wie auch für weitere Aufgabenbereiche (u. a. politische, ökonomische, geografische Bildung) heraus ist BNE jedoch vor allem im Sachunterricht (ebd., 14) verankert, der *in konzeptioneller Hinsicht* mit seiner vielperspektivischen Ausrichtung eine Reihe von Anknüpfungspunkten bietet. In *didaktischer Hinsicht* werden für BNE vielfältige Prinzipien diskutiert. Bereits 1998 hat die BLK didaktische Prinzipien und Schlüsselqualifikationen formuliert: System- und Problemorientierung, Verständigungs- und Werteorientierung, Kooperationsorientierung, Situations-, Handlungs- und Partizipationsorientierung, Selbstorganisation und Ganzheitlichkeit. In der Weiterentwicklung haben Künzli David und Bertschy (2008) neben allgemeinen Prinzipien (wie Handlungs- und Reflexionsorientierung, entdeckendes Lernen, Zugänglichkeit und Verbindung von formalem mit materialem Lernen) vernetzendes Lernen, Partizipationsorientierung und Visionsorientierung als BNE-spezifische Prinzipien weiter ausgeführt. Aus sachunterrichtsdidaktischer Sicht sind zudem *Lebensweltorientierung* und *Vielperspektivität* sowie insbesondere das Prinzip der *Problemorientierung* zu ergänzen, bei dem „lebensweltbezogene Probleme den Ausgangspunkt für Unterricht bilden“ (Beinbrech 2022, 417).

Ein problemorientierter Zugang, der die Begegnung mit einem herausfordernden Phänomen ermöglicht, bietet Anstöße für induktives Lernen und für die Entwicklung von Visionen, kreativen Strategien der Problemlösung und Gestaltungsmöglichkeiten. Da die Herausforderungen nachhaltiger Entwicklung nicht nur raum-zeitlich dynamisch miteinander vernetzt, sondern auch durch Ungewissheit sowie durch Offenheit bei den Problemstellungen, Lösungen und Endzuständen charakterisiert sind, sollten die exemplarischen Phänomene verschiedene Perspektiven zulassen und durch Kontroversität gekennzeichnet sein (vgl. Hauenschild & Böse 2021, 22). Hier ist „divergentes Denken und Handeln“ (Krampen 2019, 20) erforderlich, da divergente Problemlöseprozesse mehrgleisig angelegt sind und mehrere Lösungen zulassen, während konvergente Problemlöseprozesse eingleisiger auf *eine* Lösung ausgerichtet sind (vgl. ebd.). Mit dieser Ausrichtung versperrt sich BNE einer Vereindeutigungs-Pädagogik, in der Kindern vermittelt werden soll, es ließe sich Nachhaltigkeit objektiv und neutral zeichnen (vgl. Hamborg 2020, 173) und es gäbe eine klare Dichotomie von gutem und schlechtem, richtigem und falschem Handeln.

In diesem Zusammenhang ist kreativitätsorientiertes Lehren und Lernen ein bedeutsamer Ansatz (vgl. Hauenschild & Böse 2021), da Kinder angesichts der nicht vorhersehbaren Zukunft darauf vorbereitet werden müssen, mit Komplexität,

Ungewissheit und Kontroversität umzugehen. In *methodischer Hinsicht* zielt BNE daher auf eine fragende und weniger eine wissende Haltung, bei Künzli David (2007, 63) „proaktives Denken“, um Kreativität in und für Problemlöseprozesse im Sinne von Gestaltungskompetenz zu stärken. Lern- und aneignungstheoretische Grundlage sind hier (moderat-)konstruktivistische Ansätze, wobei Methoden zu wählen sind, die zu Kreativität und neuen Denkmustern anregen (vgl. Hauenschild & Böse 2021, 22).

Im Sinne eines *Whole-School-Approaches* umfasst BNE über den Unterricht hinaus alle Bereiche der Schule im Sinne einer Beteiligungskultur nach innen und nach außen, um Kindern Gelegenheiten zu bieten, im Lokalen und Erfahrbaren der Schule, nachhaltigkeitsrelevante Bereiche mitzugestalten. Damit kann BNE auch Schulentwicklungsprozesse anstoßen.

Schließlich können sich Kinder über den schulischen Kontext hinaus im Wohnort engagieren und *politische Teilhabe* erfahren, wenn sie sich in kommunale Entscheidungsprozesse einbringen. Wenn Kinder sich durch die Teilhabe an Prozessen nachhaltiger Entwicklung zutrauen, Problemlösungen aktiv mitgestalten zu können, bringt das nicht nur ihr kreatives Potenzial zur Entfaltung, sondern sie werden zugleich in ihrem Selbstwirksamkeitserleben gestärkt.

5 Perspektiven und Herausforderungen

BNE unterliegt einem steten Wandel. Das betrifft nicht nur inhaltliche und didaktisch-methodische Fragen, sondern insbesondere konzeptionelle Aspekte: Dazu gehört die Debatte um Kompetenzmodelle ebenso wie die Diskussion um die bildungstheoretische Grundlegung von BNE, wie z. B. die Anschlussfähigkeit des transformatorischen Bildungsbegriffs, der seinerseits danach befragt werden muss, welche normativen Implikationen Transformation ihrerseits in sich birgt.

Im Bereich der Forschung zu BNE liegen die Desiderata, wie oben angedeutet, auf vielen Ebenen. Es fehlen insbesondere Studien zu Kindervorstellungen, aber auch in Bezug auf Lehrer*innen ist die Forschung nicht systematisch aufeinander bezogen. Des Weiteren bestünde ein wichtiges Forschungsfeld darin, die Praxis von BNE und die Handlungspraktiken von Lehrer*innen genauer zu beleuchten; denn es kommt im Wesentlichen auf die Motive, Werte, pädagogischen Orientierungen und mitunter gar biografischen Dispositionen an, wie BNE schließlich in der Grundschule umgesetzt wird und was Kinder genau wie und zu welchem Zweck lernen.

Auch BNE ist – wie ehemalige Umwelterziehungsansätze, denen vorgeworfen wird, durch Moralisierung und Angstinduktion das sog. Umweltlernen zu emotionalisieren, um erwünschte Verhaltensänderungen und bestimmte Wertvorstellungen zu „vermitteln“ – herausgefordert, die inhärente und unhintergehbare Normativität beständig zu hinterfragen: Welche Positionierungen werden

im mehrdimensionalen Dreieck der Nachhaltigkeit und ihrer Prinzipien eingenommen? Welche Überbetonungen ökologischer Themen werden unter dem Deckmantel BNE verscharrt? Welche Reichweiten werden im Spannungsfeld von Lokalem und Globalem avisiert? Welche Verortungen zwischen deklarativer Sacherschließung und Wertevermittlung werden vorgenommen? Welche Kompetenzen stehen im Mittelpunkt? Welche Gestaltungs-, Handlungs- oder Verhaltensziele werden verhandelt? Welche Gefahren der moralisierenden Eindimensionalität und Vereindeutigung in Hinblick auf das vermeintlich richtige Handeln werden vermessen? Welche Zumutungen werden Kindern durch Verantwortungszuschreibungen, nachhaltigkeitsgerecht handeln zu sollen, auferlegt? Welche Rolle nehmen Lehrer*innen in diesem asymmetrischen Machtverhältnis ein, wenn sie als Erwachsene über die Aktivitäten von Kindern bestimmen? Welche Entgrenzungen von Unterricht werden toleriert, wenn Werte und Verhaltensziele über die Schule hinaus in die Familien getragen werden sollen?

Zuletzt ergeben sich aus diesen Fragen Perspektiven und Herausforderungen für die Lehrer*innenbildung, die stärker reflexiv sein sollte, auch in Bezug auf die eigenen (biographischen) Dispositionen, Motive und Werthaltungen – von Studierenden wie Lehrenden.

Literatur

- Adamina, M., Herting, P., Probst, M., Reinfried, S. & Strucki, P. (2018): Klimabildung in allen Zyklen der Volksschule und in der Sekundarstufe II. Grundlagen und Erarbeitung eines Bildungskonzeptes. Schlussbericht Projektphase CCESO I 2016/2017. [<https://www.globe-swiss.ch/files/Downloads/1568/Download/CCESO%20I%20Langbericht%202018.pdf>; Abruf: 21.02.2023].
- AG Qualität/Kompetenzen (2007): Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I. Bonn.
- Baisch, P. (2009): Schülervorstellungen zum Stoffkreislauf. Eine Interventionsstudie im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Hamburg, Kovač.
- Beinbrech, C. (2022): Problemorientierter Sachunterricht. In: J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 3. Aufl., 417-422.
- Benkowitz, D. (2014): Wirkung von Schulgartenerfahrung auf die Wahrnehmung pflanzlicher Biodiversität durch Grundschul Kinder. Baltmannsweiler, Schneider-Verlag Hohengehren.
- Bertschy, F. (2007): Vernetztes Denken in einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Interventionsstudie zur Förderung vernetzten Denkens bei Schülerinnen und Schülern der 1. und 2. Primarschulstufe. [http://www.ikaoe.unibe.ch/forschung/bineu/bertschy_diss.pdf; Abruf 21.02.2023]
- Bertschy, F. & Künzli David, C. (2011): Vernetztes Denken im Rahmen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung auf der Primarschulstufe fördern. In: F. Vogt, M. Leuchter, A. Tettenborn & U. Hottinger (Hrsg.): Entwicklung und Lernen junger Kinder. Münster u. a., Waxmann, 67-80.
- BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1998): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Orientierungsrahmen. Heft 69. Bonn.
- BMU – Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (Hrsg.) (1997): Agenda 21, Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung, Rio de Janeiro, Juni 1992. Bonn.

- Die Bundesregierung (1997): Auf dem Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung in Deutschland. Bonn.
- Gaubitz, S. (2018): Wertorientierungen von Grundschulkindern im Kontext nachhaltiger Entwicklung. Eine empirische Untersuchung zum moralischen Urteilen über Ressourcendilemmata. Wiesbaden, Springer.
- Grunwald, A. & Kopfmüller, J. (2022): Nachhaltigkeit. Frankfurt am Main: Campus, 3. Aufl.
- Haan, G. de (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: G. de Haan & I. Bormann (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden, VS, 23-43.
- Hamborg, S. (2020): Wie über „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ reden? Ein Essay vom Unbehagen an verzwecklichter Bildung im Namen des Guten. In: J. Eicker, A. Eis, A.-K. Holfelder, S. Jacobs, S. Yume & Konzeptwerk neue Ökonomie (Hrsg.): Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation? Frankfurt am Main, Wochenschau, 167-172.
- Hauenschild, K. (2002): Kinder in nachhaltigkeitsrelevanten Handlungssituationen. In: D. Bolscho & G. Michelsen (Hrsg.): Umweltbewusstsein unter dem Leitbild Nachhaltige Entwicklung. Opladen, Leske + Budrich, 85-125.
- Hauenschild, K. (2017): Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: A. Hartinger & K. Lange-Schubert (Hrsg.). Sachunterricht - Didaktik für die Grundschule. Berlin, Cornelsen, 4. Aufl., S. 138-148.
- Hauenschild, K. & Bolscho, D. (2009): Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Schule – Ein Studienbuch. Frankfurt am Main, Peter Lang, 3. Aufl.
- Hauenschild, K. & Böse, S. (2021): Kreativ durch Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Grundschule, 5, 21-23.
- Hauff, V. (Hrsg.) (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven, Eggenkamp.
- Heinrich Böll Stiftung (2002) (Hrsg.): Das Jo'burg Memo. Ökologie – die neue Farbe der Gerechtigkeit. Ein Memorandum zum Weltgipfel für Nachhaltige Entwicklung. [<https://www.boell.de/sites/default/files/das-joburg-memo.pdf>; Abruf: 22.02.2023]
- Kehren, Y. (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zur Kritik eines pädagogischen Programms. Baltmannsweiler, Schneider-Verlag Hohengehren.
- KMK - Kultusministerkonferenz (2015): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Berlin/Bonn.
- KMK & BMZ – Kultusministerkonferenz & Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2017): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn, Cornelsen.
- Koller, H.-C. (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart, Kohlhammer.
- Krampen, G. (2019): Psychologie der Kreativität. Divergentes Denken und Handeln in Forschung und Praxis. Göttingen, Hogrefe.
- Künzli David, C. (2007): Zukunft mitgestalten: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule. Bern, Haupt.
- Künzli David, C. & Bertschy, F. (2008): Didaktisches Konzept Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bern, IKAÖ.
- LBS-Kinderbarometer Deutschland 2020. [<https://www.lbs.de/unternehmen/u/kinderbarometer/index.jsp>; Abruf: 21.12.2022]
- Lütschen, I. (2015): Der Klimawandel in den Vorstellungen von Grundschulkindern. Wahrnehmungen und Bewertungen des globalen Umweltproblems. Baltmannsweiler, Schneider-Verlag Hohengehren.
- Michelsen, G. & Fischer, D. (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: K. Ott, J. Dierks & L. Voget-Kleschin (Hrsg.): Handbuch Umweltethik. Stuttgart, Metzler, 330-334.
- Rieckmann, M. (2020): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Kontext der Sustainable Development Goals. In: H. Kminek, F. Bank. & L. Fuchs (Hrsg.): Kontroverses Miteinander. Interdisziplinäre und kontroverse Positionen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. Frankfurt am Main, Goethe-Universität, 57-85.

- Singer-Brodowski, M. (2016): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: ZEP, 25, 1, 13-17.
- SRU – Sachverständigenrat für Umweltfragen (1994): Umweltgutachten. Für eine dauerhaft-umweltgerechte Entwicklung. Berlin.
- Vereinte Nationen (2015): Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. [<https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>; Abruf: 22.02.2023]
- WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011): Hauptgutachten: Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Berlin.
- Wulfmeyer, M. (2020): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht: Entwicklungen, Eckpfeiler, (Hinter-)Gründe und Ansprüche. In: M. Wulfmeyer (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht - Grundlagen und Praxisbeispiele. Baltmannsweiler, Schneider-Verlag Hohengehren, 5-31.
- Wulfmeyer, M. & Hauenschild, K. (2023): Bildung für nachhaltige Entwicklung mit Kindern – Überlegungen aus sachunterrichtsdidaktischer Perspektive. In: R. Braches-Chyrek, J. Moran-Ellis, C. Röhner & H. Sünker (Hrsg.): Handbuch Kindheit, Ökologie und Nachhaltigkeit. Opladen, Budrich. Im Druck.

1 Bildung für nachhaltige Entwicklung

*Charlotte Röhner, Gesine Bade, Hanna Butterer
und Sarah Gaubitz*

Politische Urteilsfähigkeit und Agency von Kindern im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung

1 Problemstellung

Mit der weltweiten Protestbewegung von „Fridays for Future“ steht die Frage nach der politischen Handlungsmacht von Kindern und Jugendlichen im Raum, die in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Diskussion um Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) noch wenig aufgegriffen ist. Das Verständnis der Agency von Kindern als sozialen Akteuren geht davon aus, dass Kinder als aktiv beteiligt an der Konstruktion „ihres sozialen Lebens, des Lebens derjenigen um sie herum und der Gesellschaft, in der sie leben, betrachtet werden müssen“ (Moran-Ellis 2020, 178). Wie weit die politische Handlungsmacht von Kindern und Jugendlichen in der Klimakrise geht, zeigt sich aktuell an den Klimaklagen vor deutschen und europäischen Gerichten wie vor dem Committee on the Rights of the Child der Vereinten Nationen. Als gemeinsamer Kern kann die Generationen- und Verteilungsgerechtigkeit benannt werden, die im politischen Umgang mit den Folgen des Klimawandels nicht gewährleistet ist und daher von Kindern und Jugendlichen zur Anklage gebracht wird (C. Röhner 2023). Wie das Verhältnis der Generationen im Konflikt um die politische Bewältigung der Klimakrise auf den Kopf gestellt wird, hat Greta Thunberg auf der Klimakonferenz in Katowice 2018 wie folgt auf den Punkt gebracht: „Ihr seid nicht einmal erwachsen genug, die Wahrheit zu sagen. Sogar diese Bürde überlasst ihr uns Kindern“ (Hornig 2018; vgl. Deckert-Peaceman 2023).

Inwieweit das Kindheitsbild der Moderne dazu beiträgt, die politische Handlungsmacht von Kindern zu unterschätzen und in welcher Weise Kinder in Konzepten der BNE in ihrer Agency und politischen Handlungsmacht adressiert werden, wird im Folgenden einer kritischen Analyse unterzogen. Dabei wird die Paradoxie aufgezeigt, dass Kindern vielfach eine Rolle als „Weltretter*innen“ für Auswege aus globalpolitischen Krisen zugeschrieben wird, zu der sie selbst kaum beigetragen haben und zu deren Lösung sie keine Rechte zugesprochen bekommen. Mit einer damit verbundenen Fokussierung auf einer individuellen Transformation werden Kinder bereits in der Grundschule darauf vorbereitet, dass dem

Einzelnen die Verantwortung für globale Krisen in die individuelle Lebensweise übertragen wird. Dem entspricht, dass in der didaktisch-methodischen Konzeption von BNE häufig Konzepte individuellen Handelns im Vordergrund stehen, die politisch-gesellschaftlichen wie globalen und machttheoretischen Dimensionen des Nachhaltigkeitsdiskurses ausgespart bleiben und die Handlungsfähigkeit von Kindern auf nachhaltiges Handeln im Mikrobereich reduziert wird. Diese in BNE erkennbare Tendenz zur Stärkung individueller Kompetenzen und dem Hervorbringen von nachhaltigeren Lebensweisen als Antwort auf globalpolitische Krisen steht jedoch nicht nur im Widerspruch zu gegenwärtigen adultistischen Gesellschaftsverhältnissen, sondern spiegelt auch eine entpolitisierte Trivialisierung des Sachunterrichts wider. Der politischen Agency von Kindern in globalen Fragen und ihrem weltweit artikulierten Widerstand wird BNE in dieser Ausrichtung nicht gerecht und verkennt die politische Urteilskraft bereits junger Kinder. Dies wird am empirischen Beispiel einer Studie gezeigt, in der politische Urteilsbildung von Kindern im Kontext nachhaltiger Entwicklung untersucht wird. Die Studie belegt in überzeugender Weise, dass bereits Grundschüler*innen in der Lage sind zu komplexen Kernproblemen des globalen Wandels Werthaltungen und Urteile zu bilden. Welche Forschungsdesiderate sich zur politischen Urteilskraft und Agency von Kindern im Kontext einer BNE identifizieren lassen, wird im Beitrag abschließend aufgerufen.

2 Kinder als politische Subjekte: Zur Paradoxie von jungen Weltretter*innen im Nachhaltigkeitsdiskurs

Bei einem Blick in derzeitige Publikationen von Kindersachbuchverlagen zu nachhaltigkeitsbezogenen Themen wird deutlich, dass individualisierten Lösungen für Kinder im Vordergrund stehen, die nicht nur einen schnellen Lerneffekt, sondern auch Spaß bei der Sache und im besten Fall ein wenig „Weltrettung“ versprechen: „100 Dinge, die du für die Erde tun kannst“ (Schwager & Steinlein 2019), „55 gute Taten für Kinder - deine Nachhaltigkeitschallenge“ (Riva 2020), „40 kleine und große Weltretter-Projekte“ (Verlag an der Ruhr 2021). Eine damit verbundene Marginalisierung struktureller Ursachenanalysen um die politischen Dimensionen von Alltagspraktiken ist nicht nur in den Bücherregalen und der Schulpraxis, sondern auch in den bildungspolitischen Richtungsweisungen zu finden. Mit der aktuellen globalpolitischen Roadmap #BNE2030 wurde 2020 die „Decade of Action“ (UNESCO 2021, 16) eingeläutet und ausbuchstabiert, welche Ziele mit BNE verfolgt werden sollen. Hierbei wurde u. a. darauf hingewiesen, dass „grundlegende Veränderungen für eine nachhaltige Zukunft bei den Individuen und ihren Verhaltens-, Einstellungs- und Lebensstiländerungen [beginnen] während kontextuelle Faktoren und institutionelle Unterstützung ein

förderliches Umfeld schaffen und so individuelle Beiträge unterstützen können“ (UNESCO 2021, 6).

Kinder verkleidet in Superheld*innenuniformen, gelabelt als Klimaheld*innen und Weltretter*innen plakatieren zudem Zielsetzungen, die im Sinne der Gestaltungskompetenz (Bormann & de Haan 2008) mit defizitorientiertem Fokus bei Individuen zu nachhaltigeren Lebensweisen in nicht nachhaltigen Verhältnissen beitragen sollen (Pelzel & Butterer 2022, 89): Bspw. sollen Grundschüler*innen „frühzeitig für klimafreundliches Handeln sensibilisiert“ werden, „ihre Zukunft heldenhaft mitgestalten“ und „einen großen Beitrag leisten“ (Heinrichs & Hellwig 2020). Eine derart gestaltete Individualisierung, wie auch Pädagogisierung – durch welche globalpolitische Ziele, die politisch nicht gelingen, zur pädagogischen Aufgabe erklärt werden (Euler 2014, 12) – entpolitisiert die Nachhaltigkeitsproblematik (Kehren 2016, 136 ff.) anstatt kritisch zu hinterfragen, wer wieviel Verantwortung für die Entstehung der aktuell unzähligen Krisenerscheinungen und deren Lösung trägt. Zudem steht diese „Beschwörungsformel der Eigenverantwortung“ (Kahlert 1991, 25) im Widerspruch zu gegenwärtigen adultistischen Gesellschaftsverhältnissen, die junge Menschen nur allzu oft aufgrund ihres Alters ausschließen, bevormunden und diskriminieren. Gesellschaftliche und politische Strukturen führen dazu, dass die Perspektive junger Menschen nicht gehört wird, sie nicht mit einbezogen werden und wenn überhaupt für und/oder über sie bestimmt wird. Kinder und Jugendliche möchten und können jedoch Verantwortung übernehmen; die weltweite Protestbewegung „Fridays for future“ hat dies beispielhaft gezeigt. So hat die juristisch wie politisch bahnbrechende Klimaklage der deutschen „Fridays for Future“-Bewegung vor dem Bundesverfassungsgericht dazu geführt, dass das Klimagesetz der Bundesregierung nachhaltig verbessert werden musste. Die Klimaklagen zeigen, dass Kinder und Jugendliche national, transnational und global in der Lage sind, ihre Rechte vor Gerichten und Institutionen der Vereinten Nationen einzufordern und strategische Prozesse zu führen, um die dramatischen Folgen des Klimawandels abzuwenden. Die Rechtswissenschaftlerin Cara Röhner (2023) hat diese Handlungskompetenz von Kindern und Jugendlichen zutreffend als *legal agency* bezeichnet. Die Klimaklagen belegen eindrucksvoll, dass die Kinder und Jugendlichen politische Verantwortung für ihr Leben übernehmen und die mangelnde Verantwortungsübernahme der erwachsenen Generation in der globalen Klimakrise fundamental kritisieren. Die Partizipation junger Menschen, an gesellschaftlichen und politischen Diskursen um eine lebenswerte Zukunft, kann nicht nur zu einer notwendigen Politisierung von BNE-Konzeptionen beitragen, sondern entspricht auch dem Ziel einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung, in welcher Lernprozesse „der *Selbst- und Weltaneignung in der Auseinandersetzung mit anderen [ermöglicht werden sollen], um Wege zu finden, das Bestehende nicht nur mitzugestalten und zu reproduzieren, sondern individuell und kollektiv handelnd zu verändern*“ (FFE 2019).

3 Trivialisierung von Sachunterricht und BNE

Emanzipatorische, politische Bildung in der Grundschule hat das Ziel, junge Lernende zu befähigen, ihren politischen Subjektstatus zu erkennen und diesen einzufordern. Zu einem damit verbundenem Selbst- und Weltverständnis gehören auch nachhaltigkeitsbezogene Fragen und damit verbundene gesellschaftliche Konflikte (Overwien 2022, 388). Durch die Fokussierung auf naturwissenschaftliche, historische und geografische Themen wird dieses Ziel im Sachunterricht bisher jedoch marginalisiert; häufig mit der Begründung, dass politische Themen als zu kompliziert und zu konfliktbeladen, und folglich als unangemessen für das Lernen in der Grundschule bewertet werden (BMFSFJ 2020, 52). So bleiben grundlegende Ambivalenzen des Leitbildes einer nachhaltigen Entwicklung – etwa mit Blick auf Fragen zu globalen (Un-)Gerechtigkeiten, einer imperialen Lebensweise des globalen Nordens (Brand & Wissen 2017) und strukturellen Ursachen der gegenwärtig bestehenden Nicht-Nachhaltigkeit (u. a. Blühdorn 2020) – unberührt, damit die zu behandelnden Lerngegenstände am Alltagsverstand orientiert einfach zu verstehen, aus erwachsener Perspektive “kindgerecht” und mit realistischer Handlungsoption lösbar bleiben. Anstatt die Konflikthaftigkeit einer nachhaltigen Entwicklung sowie damit verbundene Spannungsfelder und Kontroversen zwischen ökologischen, ökonomischen und sozialen Fragen zum Ausgangspunkt von Lernprozessen zu machen (Overwien 2015), reduzieren sich didaktische Zielsetzungen größtenteils darauf, Kinder schon früh darauf zu sensibilisieren, nachhaltig zu konsumieren, die eigene Mobilität zu überdenken, sowie Energie und Wasser zu sparen. Ausgeblendet bleibt dabei häufig eine Thematisierung der (global)politischen Bedingungen, in denen diese Lebensweisen praktiziert werden sollen.

Hier spiegelt sich ein Trend der Trivialisierung des Sachunterrichts wider, vor dem bereits seit Anfang der 1990er Jahre gewarnt wird (Schreier 1989). Frühe Gründe hierfür waren eine oftmals zu naiv verstandene Kindorientierung oder eine unreflektierte Übernahme reformpädagogischer Methoden (von Reeken 2005, 189). Diese Trivialisierung ist gegenwärtig auch für BNE, auch über den Sachunterricht hinaus, zu beobachten, wenn vermeintlich einfache und leicht zu lösende Problematiken gewählt werden, die der oben beschriebenen Individualisierungstendenz entsprechen. Schon Getrud Beck warnte vor dem “Unterricht, der hübschen Handlungsideen”, der den Grundschüler*innen zwar Spaß, aber keinen großen Lernzuwachs bringt (Beck 1993). Indem bedeutende Themen auf ein absolutes Minimum ihres eigentlichen Lerngehalts reduziert und Konflikte und Kontroversen des Nachhaltigkeitsdiskurses ausgeblendet werden, münden die gutgemeinten BNE-Unterrichtseinheiten in triviale und damit entpolitisierte Umweltkunde. Nicht nur BNE, sondern auch der Sachunterricht treten so in die Tradition der frühen Umweltbildung, die u. a. dafür kritisiert wurde, dass sie Ziele einer

Legitimation staatlicher Umweltpolitik verfolgt und der Umweltkrise mit appellativen Verzichtsbotschaften sowie individuellen Verantwortungszuschreibungen antworteten, anstatt danach zu fragen, wie Umwelt und Gesellschaft(en) zusammenhängen (Overwien 2015). Ein bekanntes Beispiel ist das Thema "Müll", das sich in der unterrichtlichen Umsetzung fast ausschließlich in der Vermittlung von Mülltrennungsregeln erschöpft. Fleißig sortieren Grundschüler*innen verschiedene Müllarten und basteln Nützliches aus Abfall, um die gewünschten Selbstwirksamkeitserfahrungen im nachhaltigen Leben zu machen. Die gelbe Tonne dient als Musterbeispiel für Recycling, obwohl in der Realität deren Inhalt meist thermisch verwertet und nicht wiederverwendet wird. Die realen Stoffkreisläufe, die Ausmaße der Ressourcen- und Rohstoffnutzung werden nicht thematisiert und bleiben den Grundschüler*innen verborgen. Wenn für eine Veränderung der Gesellschaft plädiert wird, muss es jedoch auch als Ziel gelten, diese in ihrer Widersprüchlichkeit zu verstehen. Will man mit Grundschüler*innen gemeinsam nachhaltigkeitsbezogene Themen bearbeiten, um – im Sinne des Sachunterrichts – die Welt zu erkunden und sich in ihr zu orientieren (BMFSFJ 2020, 52), braucht es daher mehr als verkürzte Lösungsvorschläge und individualisierte Handlungsoptionen für junge Weltretter*innen, die in ihrer Paradoxie in BNE, wie auch im Sachunterricht, zu einer Verantwortungsüberfrachtung von Kindern beitragen. Wie die politische Urteilsfähigkeit von Kindern im Kontext im Sinne einer kritisch-emanzipatorischen Bildung gestaltet werden kann, wird im Folgenden dargestellt.

4 Bildung für nachhaltige Entwicklung als kritisch-emanzipatorische Bildung

In den Konzeptionen für BNE sowie allgemeinen Aussagen zu BNE lassen sich grundsätzlich zwei unterschiedliche Positionen bezüglich des Umgangs mit komplexen Konflikten und den darin enthaltenen Wertedimensionen identifizieren (Jickling & Wals 2013; Vare & Scott 2021). Während es in einem antizipierten Verständnis von BNE um die Vermittlung von Werten geht und komplexe Probleme nicht selten marginalisiert und trivial dargestellt werden, wird in diesem Artikel ein Verständnis von BNE vertreten, in dem Fragen im Vordergrund stehen, die sich damit beschäftigen, wie z. B. Komplexität abgebildet werden kann, wie mit Ungewissheiten umgegangen werden kann und wie Urteilsfähigkeit und vernetztes Denken gefördert werden kann. Eine so verstandene Bildung für nachhaltige Entwicklung weist u. a. aufgrund der Ausrichtung an der Ausbildung der Urteilsfähigkeit Parallelen zur politischen Bildung auf (Overwien 2014). Unter Urteilsbildung, einem zentralen Ziel von Bildung für nachhaltige Entwicklung, wird von de Haan und Harenberg verstanden: „In komplexen Entscheidungs-

situationen unterschiedliche, auch zueinander in Konflikt stehende ökonomische, ökologische und soziokulturelle Werte zu erkennen und gegeneinander abzuwägen“ (de Haan & Harenberg 1999, 63). Aber was kann diesbezüglich von Grundschüler*innen erwartet werden?

5 Lernvoraussetzungen von Grundschüler*innen

Als empirisch abgesichert gilt, dass Kinder am Ende der Grundschulzeit von ihrer kognitiven und moralischen Entwicklung her fähig sind, Urteile zu bilden (Billmann-Mahecha, Nevers & Gebhardt 1998; Eisenberg 1982). In Bezug auf die Urteilsfähigkeit im Kontext von Fragen nachhaltiger Entwicklung lässt sich zunächst einmal festhalten, dass sich Grundschüler*innen für Fragen der nachhaltigen Entwicklung interessieren und motiviert sind, sich mit diesen auseinanderzusetzen, wie bspw. das LBS-Kinderbarometer (Müthing & Razakowski 2020) belegt. Aber wie sieht es mit Wertorientierungen und Urteilen im Kontext von Fragen nachhaltiger Entwicklung aus? An welchen Werten orientieren sich Grundschüler*innen bei Dilemmata, die alle drei Wertedimensionen nachhaltiger Entwicklung berücksichtigen, und können sie diese im Sinne der Retinität miteinander vernetzen? In Bezug auf Grundschüler*innen liegen hierzu bisher kaum Erkenntnisse vor (Bertschy 2007). Um die Wertorientierungen und damit einhergehenden Urteile und Urteilsbegründungen von Grundschüler*innen im Kontext von BNE zu erheben, wurden in der Studie von Gaubitz (2018) Ressourcendilemmata entwickelt. In diesen Ressourcendilemmata stehen sich ökologische, ökonomische und soziokulturelle Werte gegenüber und werden mit Hilfe der belebten und unbelebten Natur konkretisiert. Die Ressourcendilemmata wurden Grundschüler*innen im Alter von acht bis elf Jahren vorgelegt und sie wurden in Einzelinterviews zu diesen Dilemmata befragt. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass (a) Grundschüler*innen bereits verschiedene Wertedimensionen nachhaltiger Entwicklung miteinander vernetzen können und sie außerdem fähig sind, (b) sich bzgl. der Kernprobleme des globalen Wandels, die sich durch komplexen Problemlagen und Spannungsverhältnisse auszeichnen, Urteile zu bilden und diese zu begründen. Ferner sind sie (c) in der Lage, für diese komplexen Problemlagen konkrete Strategien und Handlungsoptionen zu schildern (Gaubitz 2018).

Diese Ergebnisse ermutigen nicht nur, die Ausbildung und Förderung der moralisch-politischen Urteilsfähigkeit im (Sach-)Unterricht der Grundschule im Sinne eines kritisch-emanzipatorischen Bildungsverständnisses von BNE voranzutreiben, sondern die Ergebnisse fordern auch dazu auf, Kinder als politische Subjekte im BNE-Kontext ernst zu nehmen, indem ihre Urteilsfähigkeit explizit im (Sach-)Unterricht der Grundschule berücksichtigt und gefördert wird.

6 BNE als politischer Lernprozess im Sachunterricht: Ziele und Forschungsdesiderate

BNE verstanden als ein Bildungskonzept, das politische Lernprozesse fördert, muss folglich einen Raum für eine Ursachenanalyse nicht-nachhaltiger Verhältnisse und gesellschaftlicher Strukturen, Handlungsoptionen sowie Macht- und Herrschaftsverhältnisse öffnen (Lösch & Eis 2018). Die fachdidaktischen Prinzipien und Methoden der Politischen Bildung stellen sozialwissenschaftliche Analyseinstrumente wie bspw. die Konfliktanalyse zur Verfügung, um Verhältnisse und Situationen fachlich fundiert bearbeiten und bewerten zu können. So können etwa die Agenda 2030 sowie die hier verankerten, und in sich widersprüchlicheren, 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung als Lösungs-, wie auch Problemhorizont herangezogen werden, um die politischen Dimensionen der Gründe für eine nicht-nachhaltige Entwicklung zu erarbeiten (Kehren & Winkler 2019, 373), konfliktreich zu diskutieren und Perspektiven für politische Handlungsoptionen zu gewinnen, die auch für Grundschüler*innen existieren. Trotz einzelner Projekte, die politische Bildung und BNE zusammendenken, gibt es bisher wenige empirische Studien zu Praxiskonzepten einer kritisch-emanzipatorischen BNE sowie damit verbundenen Möglichkeiten und Herausforderungen einer praktischen Umsetzung (Brosi 2021). Eine systematische Grundlagenforschung zur Entwicklung, Implementation und Evaluation politischen Lernens im Kontext von BNE stellt ein ausgewiesenes Forschungsdesiderat dar, das in der grundschulpädagogisch-sachunterrichts-didaktischen Forschung bislang nicht aufgegriffen ist. Einen gewinnbringenden Forschungsansatz zur Förderung der politisch-moralischen Urteilsfähigkeit von Kindern im Kontext von BNE stellt die o. g. Studie von Gaubitz (2018) dar, der ausdifferenziert und auf eine breitere wissenschaftliche Basis gestellt werden sollte. So sollten noch Erweiterungen zum Einsatz von Dilemmata im Grundschulbereich konzeptionell entwickelt werden, um ein noch genaueres Bild zur Urteilsfähigkeit im Kontext von nachhaltiger Entwicklung zu erhalten. Dies sollte in zweierlei Hinsicht geschehen: zum einen im Hinblick auf den Einsatz in unterschiedlichen Altersgruppen und zum anderen im Hinblick auf verschiedene Thematiken, die in den Dilemmata verwendet werden. Darüber hinaus stellt sich die drängende Frage, über welche Handlungskompetenzen Grundschüler*innen in solchen komplexen Situationen verfügen. Wie Kinder Handlungskompetenzen im Kontext von BNE erwerben, kann bspw. die kritische finnische umweltpädagogische Forschung auf der Grundlage langjähriger theoretischer wie empirischer Forschung zeigen, die in vielen Praxisprojekten nachweisen kann, dass auch Kinder und Jugendliche die Fähigkeit und die Möglichkeit haben, sich als politische Subjekte in ihren Kommunen zu betätigen und handlungsfähig zu sein (Kallio 2023). Dieser kritisch-emanzipatorische Ansatz nachhaltiger Bildung sollte aufgegriffen und in entsprechenden Studien empirisch geprüft werden.

Indem Nachhaltigkeit als politischer Inhalt und BNE als politischer Lernprozess im Sachunterricht ernstgenommen werden, könnte durch BNE zudem die marginalisierte politische Bildung im Sachunterricht strukturell verankert, einer Trivialisierung der Inhalte entgegengewirkt und politische Handlungsmacht von Kindern gestärkt werden.

Literatur

- Allmann, J. (2021): 40 kleine & große Weltretter-Projekte für die Sek I. Ausgearbeitete Ideen für mehr Umweltschutz und Nachhaltigkeit im Alltag. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Bertschy Kaderli, F. (2007): Vernetztes Denken in einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Interventionsstudie zur Förderung vernetzten Denkens bei Schülerinnen und Schülern der 1. und 2. Primarstufe. - Bern. (Universität Bern), Philosophisch-humanwissenschaftliche Fakultät, Inauguraldissertation.
- Beck, G. (1993): Lehren im Sachunterricht. Zwischen Beliebigkeit und Wissenschaftsorientierung, In: Grundschulzeitschrift, 67/1993, Lehren im Sachunterricht, 6-8.
- Billmann-Mahecha, E., Gebhard, U. & Nevers, P. (1998): Anthropomorphe und mechanistische Naturdeutungen von Kindern und Jugendlichen. In: Theobald, W. (Hrsg.): Integrative Umweltbewertung. Umweltnatur- & Umweltsozialwissenschaften. Theorie und Beispiele aus der Praxis. Berlin, Heidelberg, Springer, 271–293.
- Blühdorn, I. (2020): Die Gesellschaft der Nicht-Nachhaltigkeit. Skizze einer umweltsoziologischen Gegenwartsdiagnose. In: Blühdorn, I., Butzlaff, F., Deflorian, M., Hausknost, D. & Mock, M. (2020): Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit. Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet. Bielefeld, transcript, 65–142.
- Bormann, I. & de Haan, G. (2008): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Heidelberg: VS Springer.
- Brand, U. & Wissen, M. (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München: oekom Verlag.
- Brosi, A. (2021): Politische Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) – Stand der Beziehung. *Fachstelle politische Bildung*, S. 1-12.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter, Drucksache des Deutschen Bundestages 19/24200, Berlin.
- Deckert-Peaceman, H. (2023): Fridays for Future und das Kind. In: Braches-Chyrek, R., Röhner, Ch., Moran-Ellis, J. & Sünger, H. (Hrsg.): Handbuch Kindheit, Ökologie und Nachhaltigkeit. Opladen, Berlin, Toronto, Budrich (i. E.).
- de Haan, G. & Harenberg, D. (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn: BLK.
- Eisenberg, N. (1982): The development of reasoning regarding prosocial behavior. In: Eisenberg, N.: The development of prosocial behavior. New York: Academic Press, 219–249.
- Eck, J. (2019): 100 Dinge, die du für die Erde tun kannst. Nachhaltig handeln. Mitmach-Tipps. Natur und Umwelt. Köln: Schwager & Steinlein.
- Euler, P. (2014): Nicht-Nachhaltigkeit verstehen. Pädagogik soll richten, was politisch nicht gelingt. In: HLZ (Hessische Lehrerzeitung): Zeitschrift der GEW Hessen für Erziehung, Bildung, Forschung, 12–13.
- Frankfurter Erklärung (FFE). Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung (2015): online: https://akg-online.org/sites/default/files/frankfurter_erklaerung.pdf [17.12.2022].
- Gaubitz, S. (2018): Wertorientierungen von Grundschulkindern im Kontext von nachhaltiger Entwicklung. Eine empirische Untersuchung zum moralischen Urteilen über Ressourcendilemmata. Wiesbaden: Springer.

- Graf, C. (2020): 55 gute Taten für Kinder. Deine Nachhaltigkeits-Challenge. München: Riva.
- Kahlert, J. (1991): „Ökopädagogik“ - zur Kritik eines Programms. In: Schweizer Schule, 23-28.
- Heinrichs, J. & Hellwig, S. (2020): Kleine Superheld*innen für unser Klima. Wenn die Kleinen einen großen Beitrag zum Klimaschutz leisten. In: Sachunterricht Weltwissen 4/2020, Westermann, 14-16.
- Hornig, N.: Eine 15-Jährige findet bei der Klimakonferenz die klarsten Worte. In: Handelsblatt, 16.12.2018: <https://www.handelsblatt.com/politik/international/greta-thunberg-eine-15-jaehrige-finderbei-der-klimakonferenz-die-klarsten-worte/23766966.html> [27.3.2022].
- Jickling, B. & Wals, A. E. J. (2013): Probing normative research in environmental education: Ideas about education and ethics. In: Brody, M.; Stevenson, R. B. & Wals, A. E. J. (eds.): International Handbook of Research on Environmental Education. New York, 74-86.
- Kallio, K. P. (2023): Umweltbeziehungen erkennen: Ein methodologischer Ansatz zu einer kritischen Klima-, Natur- und Nachhaltigkeitspädagogik. In: Braches-Chyrek, R., Röhner, Ch., Moran-Ellis, J. & Sünker, H. (Hrsg.): Handbuch Kindheit, Ökologie und Nachhaltigkeit. Opladen, Berlin, Toronto, Budrich (i. E.).
- Kehren, Y. (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zur Kritik eines pädagogischen Programms. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kehren, Y. & Winkler, Ch. (2019): Nachhaltigkeit als Bildungsprozess und Bildungsauftrag. In: Leal Filho, W. (Hrsg.): Aktuelle Ansätze zur Umsetzung der UN-Nachhaltigkeitsziele. Wiesbaden, Springer, 373–391.
- Lösch B. & Eis A. (2018): Kritische Gesellschaftsanalysen und globale politische Bildung. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 43-60.
- Moran-Ellis, J. (2020): Agency und soziale Kompetenz in früher Kindheit. In: Braches-Chyrek, R., Röhner, Ch., Sünker, H. & Hopf, M. (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. 2. akt. und erw. Aufl., Opladen, Berlin, Toronto, Budrich, 171-184.
- Müthing, K. & Razakowski, J. (2020): LBS-Kinderbarometer Deutschland 2020. So denken wir! Online: <https://www.lbs.de/unternehmen/u/kinderbarometer/index.jsp> [17.12.2022].
- Overwien, B. (2014): Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, 4., völlig überarb. Aufl. Schwalbach/Ts., Wochenschau-Verlag, 375–382.
- Overwien, B. (2015): Umwelt und nachhaltige Entwicklung. Online: <https://www.bpb.de/lernen/politische-bildung/193097/umwelt-und-nachhaltige-entwicklung/> [10.02.2023].
- Overwien, B. (2022): Bildung für nachhaltige Entwicklung: Umweltbildung und globales Lernen. In: Sander, W. & Pohl, K. (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung. Frankfurt/M, Wochenschau Verlag, S.382-391.
- Pelzel, S. & Butterer H. (2022): Disrupting »disruptive ideas«? Nachhaltigkeit und Digitalisierung als offene Widerspruchsverhältnisse einer kritischen Lehrer*innenbildung. In: Siegmund, A., Weselek, J. & Kohler, F. (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung und Digitalisierung als Beitrag für eine zukunftsorientierte Hochschulbildung. Berlin, Heidelberg Springer, S.83-98.
- Röhner, C. (2023): Kinder und Jugendliche ziehen vor Gericht. Zu Klimaklagen von Kindern und Jugendlichen und einem transdisziplinären Forschungsprogramm. In: Braches-Chyrek, R., Röhner, Ch., Moran-Ellis, J. & Sünker, H. (Hrsg.): Handbuch Kindheit, Ökologie und Nachhaltigkeit. Opladen, Berlin, Toronto, Budrich (i. E.).
- Schreier, H. (1989): Enttrivialisieren den Sachunterricht. In: Grundschule, 21/3, 10-13.
- UNESCO (2021): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap. Online: https://www.unesco.de/sites/default/files/2022-02/DUK_BNE_ESD_Roadmap_DE_barrierefrei_web-final-barrierefrei.pdf [17.12.2022].
- Vare, P. & Scott W. (2007): Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. In: Journal of Education for Sustainable Development, 1, Nr. 2, 191-198. doi:10.1177/097340820700100209 [17.12.2022].
- von Reeken, D. (2005): Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung, Bonn, Bundeszentrale für Politische Bildung, 184-195.

*Rebecca Baumann, Simon Meyer, Lotta Bärtlein
und Sabine Martschinke*

„Bildung für nachhaltige Entwicklung ist mir schleierhaft“ – Präkonzepte von Grundschullehramtsstudierenden vor dem Besuch einer BNE-Lehrveranstaltung mit Sachunterrichtsbezug

1 Problemaufriss

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zum Erwerb von Qualifikationen zur Förderung einer nachhaltigen Entwicklung wird zum einen durch die Agenda 2030 mit Ziel 4.7 (vgl. Vereinte Nationen 2015) und zum anderen in vielen Bundesländern auch durch Bildungs- und Lehrpläne legitimiert. Auch im Perspektivrahmen der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (2013) wird (Bildung für) nachhaltige Entwicklung als eigener perspektivenvernetzender Themenbereich aufgegriffen. Aber sind (angehende) (Grundschul-)Lehrkräfte überhaupt für eine BNE auch im Sachunterricht professionalisiert? Die Forschungslage legt insgesamt eher ein Qualifikationsdefizit in der Lehrkräfte- und Hochschulbildung nahe (vgl. Baumann & Niebert 2020; Brock & Grund 2018; Hellberg-Rode & Schrüfer 2016). Wie bereits vor knapp 20 Jahren (vgl. Seybold & Rieß 2004) gibt auch heute noch ein nicht zu unterschätzender Anteil der (Grundschul-)Lehrkräfte an, den Begriff BNE nie gehört zu haben (vgl. Waltner, Rieß, Mischo, Hörsch & Scharenberg 2021) und, dass BNE im Studium nie thematisiert worden sei (vgl. Brock & Grund 2018). Dieses Wissens- und Ausbildungsdefizit hindert Lehrende an der Durchführung von BNE im Unterricht, obwohl dem Thema von Lehrkräften eine hohe Relevanz zugeschrieben wird (vgl. ebd.). Die Professionalisierung für eine BNE gilt in der Lehrkräftebildung folglich als stark ausbaufähig, weshalb das im Beitrag vorgestellte Lehr- und Forschungsprojekt *BNEprimus* sich diesem Desiderat widmen möchte.

2 Theoretische Einordnung

BNE mit dem übergeordneten Ziel der Gestaltungskompetenz strebt die Fähigkeiten an, Probleme einer nicht nachhaltigen Entwicklung zu erkennen sowie

Wissen über eine nachhaltige Entwicklung anzuwenden (vgl. De Haan 2009). Dabei werden drei Kategorien unterschieden, nämlich das eigenständige Handeln, das Interagieren in heterogenen Gruppen sowie die interaktive Verwendung von Medien und Tools (vgl. ebd.). Hauenschild (2013) und De Haan (2009) geben bestimmte Inhalte vor, die im Rahmen einer BNE speziell in der Grundschule und im Sachunterricht bearbeitet werden sollen. Systematisieren lassen diese sich nach den drei Nachhaltigkeitsdimensionen in Anlehnung an Waltner et al. (2021). Besonders relevant sind demnach Themen mit *ökologischem* (z. B. Klimawandel, Ökosysteme, biologische Vielfalt, Natur- und Umweltschutz), *ökonomischem* (z. B. Konsum, erneuerbare Energien, Mobilität und Verkehr) sowie *soziokulturellem* Bezug (z. B. Grundbedürfnis nach Gesundheit und Ernährung, menschliches Zusammenleben und Gerechtigkeit). Darüber hinaus sind Themen mit *übergreifenden Bezügen* wie das Ressourcenmanagement von Abfall, Wasser und Rohstoffen von Relevanz. Diese Themen sollten Lehrkräfte zur Förderung von Gestaltungskompetenz im Rahmen einer BNE auch in der Grundschule und im Sachunterricht umsetzen.

3 Das Lehrprojekt *BNEprimus*

In der Lehrveranstaltung *BNE im Sachunterricht der Grundschule* setzen sich Grundschullehrstudsierende an der Universität Erlangen-Nürnberg seit 2020 in einem Online-Format mit relevanten Inhalten zum Thema auseinander. Das Akronym *BNEprimus* (*BNE* in der Lehrkräftebildung im *PRIM*arbereich Und im Sachunterricht) steht dabei sowohl für das Lehrprojekt als auch für das begleitende Forschungsprojekt. Die Lehrveranstaltung widmet sich in fünf Themenblöcken unter anderem den Begriffen Nachhaltigkeit und BNE, der Umsetzung von BNE im Sachunterricht (einschließlich Verankerung in Lehrplänen und im Perspektivrahmen) sowie der Planung und Aufbereitung von den relevanten BNE-Themen im Sachunterricht. Als Einstieg und zur Vorwissensaktivierung liegen in jedem Themenblock kommentierte Screencasts oder Online-Lernmodule vor. In den jeweils sich anschließenden selbständigen Arbeitsphasen werden individuell oder in sozialer Ko-Konstruktion Aufgaben bearbeitet. Für Fragen der Studierenden sowie zur Sicherung der Arbeitsergebnisse werden einzelne Zoom-Termine und zudem freiwillige Sprechstunden angeboten. Ziel der Lehrveranstaltung ist eine möglichst optimale Professionalisierung zum Thema. Im Sinne der Conceptual-Change-Forschung in der Hochschulbildung in Anlehnung an Grospietsch und Mayer (2018) heißt das, dass Präkonzepte unterschiedlicher Qualität, die auch Alltags- und Fehlkonzepte sein können, in wissenschaftlich angemessene Fachkonzepte überführt werden sollen. Unter Präkonzepten verstehen die Autor*innen das Wissen und die Überzeugungen vor einer Lerneinheit (vgl. ebd.), was Baumert und Kunter (2006) im Modell professioneller Handlungskompetenz weiter ausdifferenziert haben.

4 Das Forschungsprojekt *BNEprimus*

Im Beitrag wird berichtet, was Studierende vor einer Seminarteilnahme an Präkonzepten aufweisen. Dazu werden zwei offene Fragen aus einem vor und nach dem Seminar eingesetzten Online-Fragebogen (zusätzlich zu standardisierten Items) ausgewertet. Dabei ist eine Teilstudie mit $N = 54$ Grundschullehramtstudierenden zentral (Alter: $M = 22.50$ Jahre, $SD = 3.52$; 89 % weiblich; Studiensemester: $M = 5.23$, $SD = 1.60$). Die erste Frage („Was wissen Sie zum Thema ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung?‘“) zielt stärker auf den Wissensaspekt in Präkonzepten ab, erlaubt es aber auch, Überzeugungen zu verbalisieren. Flankierend wird gefragt, wie die Studierenden den eigenen Wissensstand vor Seminarteilnahme mittels Schulnote selbst bewerten. In der zweiten Frage („Welche Inhalte empfinden Sie für einen Sachunterricht mit BNE-Bezug in der Grundschule für besonders wichtig?“) wird der Sachunterrichtsbezug hergestellt und stärker der Überzeugungsaspekt thematisiert. Beide offenen Fragen wurden separat nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Bei Frage 1 erfolgte eine zusammenfassende Inhaltsanalyse, das heißt, es wurden zunächst Subkategorien induktiv gebildet und diese in Hauptkategorien gebündelt. Da sich in der ersten Hauptkategorie in den Antworten der Studierenden Analogien zum Modell der Gestaltungskompetenz von De Haan (2009) abbildeten, wurde sich deduktiv daran orientiert. Bei Frage 2 erfolgte eine strukturierende Inhaltsanalyse, d. h., dass die von De Haan (2009) und Hauenschild (2013) als relevant eingeschätzten Themen als Hauptkategorien deduktiv gesetzt und mit den Antworten der Seminarteilnehmer*innen befüllt wurden. Schlussendlich wurden die Daten nach Kuckartz (2014) quantifiziert und die Güte des Vorgehens für beide Fragen mittels Intercoder-Übereinstimmung (Cohens κ , siehe Kapitel 5) mit meist sehr guten Werten abgesichert.

5 Erste Ergebnisse des Lehr- und Forschungsprojekts *BNEprimus*

Bei Frage 1 bewerten die Studierenden im Mittel ihren Wissensstand vor dem Seminar mit einer Durchschnittsnote von $M = 4.44$ ($SD = 1.16$). Zusammengekommen mehr als die Hälfte (52 %) der Seminarteilnehmer*innen bewertet das eigene Wissen mit den Schulnoten 5 oder 6. Auch in der dazugehörigen offenen Frage geben 27 Studierende (50 %) an, die Frage aufgrund von zu geringem oder fehlendem Wissen über eine BNE nicht beantworten zu können. Eine Person berichtet exemplarisch: „Bildung für nachhaltige Entwicklung ist mir schleierhaft“ (S12). Weitere Aussagen können in folgende vier Hauptkategorien gebündelt werden ($.85 \leq$ Cohens $\kappa \leq 1.00$): *Gestaltungskompetenz und andere Ziele* ($n = 44$), *Themen einer BNE* ($n = 13$), *Legitimation und Umsetzbarkeit von BNE in der Grund-*

schule und/oder im Sachunterricht ($n = 8$) und *weites Begriffsverständnis von BNE* ($n = 8$). Im Folgenden werden die zwei am häufigsten besetzten Kategorien vor dem Hintergrund ihrer Subkategorien weiter betrachtet. Bei den ersten drei Subkategorien von Hauptkategorie 1 handelt es sich um die Kompetenzkategorien aus De Haans (2009) Gestaltungskompetenz-Modell. In der ersten Subkategorie zum *eigenständigen Handeln* ($n = 13$; z. B. „Menschen sollten sich bewusstwerden, welche Auswirkungen ihr Handeln mit sich bringt.“/S1) verweist das Ankerbeispiel auf die Reflexion der Auswirkungen des eigenen Handelns, in Subkategorie 2 zur *interaktiven Verwendung von Medien und Tools* ($n = 8$) auf die Befähigung zum vorausschauenden Denken und Handeln („Diese Bildung bezieht sich auf zukunftsorientiertes Handeln und Denken.“/S27). Zum *Interagieren in Gruppen* können vor Seminarteilnahme keine Aussagen identifiziert werden. Die induktiv gebildete Subkategorie 4 bezieht sich auf eine *allgemeine Kompetenzförderung und sonstige Kompetenzen* ($n = 3$; z. B. „BNE zielt auf eine kompetenzorientierte Bildung ab.“/S7). Die am häufigsten besetzte, ebenfalls induktiv gebildete Subkategorie 5 ($n = 20$) systematisiert *unspezifische Ziele* wie ein Bewusstsein oder eine Sensibilisierung zum Thema (z. B. „Bildung insoweit optimieren, dass ein Bewusstsein für nachhaltige Entwicklung möglich ist.“/S4). Hauptkategorie 2 widmet sich konkreten Themen einer BNE und damit verbundenen Kompetenzen. Neun Aussagen betreffen unspezifisch den *Bezug zu Natur und Umwelt* (z. B. „Möglichkeiten, wie jeder einen Beitrag für die Umwelt leisten kann“/S24). Relevante Themen nach De Haan (2009) oder Hauenschild (2013) werden kaum angesprochen, lediglich drei Aussagen zum *Konsum* (z. B. „Szenarien aufzeigen, welche bei einem unbewussten nicht-nachhaltigen Konsum eintreten können“/S13) und eine Antwort zum *Ressourcenmanagement* (z. B. „Damit verbinde ich oft Themen wie den ökologischen Fußabdruck“/S5) können identifiziert werden. In Anlehnung an das System nach Waltner et al. (2021) werden im Folgenden zu Frage 2 Ankerbeispiele und Quantifizierungen für alle Kategorien berichtet ($.89 \leq \text{Cohens } \kappa \leq 1.00$). An erster Stelle lassen sich 53 ökologische Themen identifizieren. Mit 30 Nennungen gehört hierzu die unspezifizierte Kategorie zu-/m (*Schutz von*) *Natur und Umwelt* (z. B. „Wichtig finde ich das verantwortungsvolle Umgehen mit der Natur und der Umwelt“/S18). Andere ökologische Themen wie *Klimawandel* ($n = 12$; z. B. „Wie entsteht der Klimawandel und welche Auswirkungen hat er global?“/S14), *biologische Vielfalt* ($n = 6$, z. B. „Konsequenzen, wenn es keine Bienen mehr gäbe“/S22) oder *Ökosysteme* ($n = 5$, z. B. „Funktionen von Wäldern“/S30) werden seltener genannt. Zweitens können mit 51 Nennungen Themen mit übergreifenden Bezügen (ökonomisch, ökologisch und sozial) identifiziert werden. Hierzu zählt das *Ressourcenmanagement*, wobei vor allem auf Müll (z. B. „Müll-Entsorgung“/S14) und Wasser (z. B. „Wasserverbrauch“/S7) verwiesen wird. Insgesamt 35 Nennungen beziehen sich auf die ökonomische Dimension. Hierzu zählt der *Konsum* (z. B. „Konsumverhalten“/S33) mit 19 Nen-

nungen als ökonomisches Thema. Ebenfalls stärker ökonomisch sind *erneuerbare Energien* (z. B. „Nutzung und Gewinnung erneuerbarer Energien“/S10) mit 11 Nennungen sowie *Verkehr und Mobilität* (z. B. „Nutzung von umweltfreundlicheren Möglichkeiten der Mobilität“/S13) mit fünf Nennungen, wobei diese erneut seltener genannt werden. Zusammengenommen am wenigsten Aussagen, nämlich 21, können den soziokulturellen Themen zugeordnet werden. Hierzu zählen das *Grundbedürfnis nach Ernährung und Gesundheit* (z. B. „Wo kommt mein Essen her?“/S35) mit 15 Nennungen sowie *menschliches Zusammenleben und Gerechtigkeit* (z. B. „Gleichberechtigung“/S28) mit sechs Nennungen.

6 Diskussion und Ausblick

Zusammenfassend erklärt die Hälfte der Studierenden, sich zur ersten Frage aufgrund eines Wissensdefizits nicht äußern zu können. Zudem werden verstärkt unspezifische Ziele einer BNE genannt. Es handelt sich laut Grospietsch und Mayer (2018) also eher um unzureichende bzw. nichtwissenschaftliche Konzepte und Alltagskonzepte. Dies deckt sich mit bisherigen Forschungsergebnissen bei Lehrkräften und der kritischen Selbstbewertung seitens der Seminarteilnehmer*innen mittels Schulnote. Dies macht auf einen hohen Professionalisierungsbedarf aufmerksam, der auch bei Frage 2 deutlich wird. Hier werden v.a. unspezifische Aussagen zu ökologischen Themen (v.a. Schutz von Natur und Umwelt) sowie zu Themen mit übergreifenden Bezügen (v.a. Ressourcen und Müll) getätigt. Ähnliche Ergebnisse liefert die Studie von Baumann und Niebert (2020) mit Studierenden weiterführender Schulen in der Schweiz. Dagegen sind einige relevante Themen aus Sicht der Forschung nicht im Blick (v.a. Themen mit soziokulturellem Bezug wie Ernährung und Gesundheit, menschliches Zusammenleben und Gerechtigkeit; vgl. De Haan 2009; Hauenschild 2013).

Limitierend bleibt zu erwähnen, dass es sich um eine kleine und zudem selektive Ausgangsstichprobe handelt, da die Studierenden sich für die evaluierte Lehrveranstaltung eigeninitiativ angemeldet haben, wobei unklar bleibt, weshalb sich für die Seminarteilnahme entschieden wurde. Aufgrund der weitläufigen Formulierung der Fragen und dem offenen Antwortformat ist zudem anzunehmen, dass die Studierenden umfangreichere Präkonzepte aufweisen, als sie vor Seminarteilnahme tatsächlich angeben. Weiterhin handelt es sich bislang um eine vorrangig inhaltsanalytische und quantifizierende Auswertung, wobei die Bewertung der Qualität der Präkonzepte noch aussteht. Die teils rudimentären Präkonzepte sollen in der vorgestellten Lehrveranstaltung zu Fachkonzepten ausgebaut werden. Zur Prüfung potentieller Veränderungen wird das Seminar im Prä-Post- und Wartekontrollgruppendesign evaluiert. Um weitere Hinweise auf eine mögliche Professionalisierung durch die Lehrveranstaltung zu erhalten, werden in einer

Anschlussstudie quantitative Fragen zum Wissen um Skalen zur Erfassung weiterer professioneller Kompetenzen (z. B. Selbstwirksamkeit; vgl. Baumert & Kunter 2006) im Kontext von BNE ergänzt.

Literatur

- Baumann, S. & Niebert, K. (2020): Vorstellungen von Studierenden zur Bedeutung von Nachhaltigkeit im Geographieunterricht. In: A. Keil, M. Kuckuck & M. Faßbender (Hrsg.): BNE-Strukturen gemeinsam gestalten. Münster, New York, Waxmann, 235-261.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, H.4, 469-520.
- Brock, A. & Grund, J. (2018): Bildung für nachhaltige Entwicklung in Lehr-Lernsettings – Quantitative Studie des nationalen Monitorings – Befragung von LehrerInnen. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/328960201_Bildung_fur_nachhaltige_Entwicklung_in_Lehr-Lernsettings-Quantitative_Studie_des_nationalen_Monitorings-Befragung_von_LehrerInnen_Executive_Summary
- De Haan, G. (2009): Bildung für nachhaltige Entwicklung für die Grundschule. Forschungsvorhaben Bildungsservice des Bundesumweltministeriums. Verfügbar unter: <https://docplayer.org/19824386-Bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-fuer-die-grundschule-forschungsvorhaben-bildungsservice-des-bundesumweltministeriums-www-bmu.html>
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grospietsch, F. & Mayer, J. (2018): Lernen mittels Konzeptwechsel in der Hochschuldidaktik. In: M. Meier, K. Ziepprecht & J. Mayer (Hrsg.): Lehrerbildung in vernetzten Lernumgebungen. Münster, New York, Waxmann, 149-161.
- Hauenschild, K. (2013): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Chancen für einen zeitgemäßen Sachunterricht. In: E. Gläser & G. Schönknecht (Hrsg.): Sachunterricht in der Grundschule. Entwickeln – gestalten – reflektieren. Frankfurt am Main, Grundschulverband, 78-92.
- Hellberg-Rode, G. & Schrüfer, G. (2016): Welche spezifischen professionellen Handlungskompetenzen benötigen Lehrkräfte für die Umsetzung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)? Ergebnisse einer explorativen Studie. In: Zeitschrift für Didaktik der Biologie, 20, H.1, 1-29.
- Kuckartz, U. (2014): Mixed Methods. Wiesbaden: Springer VS.
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Aufl. Weinheim: Beltz, J.
- Seybold, H. & Rieß, W. (2004): Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Grundschule – eine empirische Studie. In: U. Carle & A. Unckel (Hrsg.): Entwicklungszeiten. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 233-238.
- Vereinte Nationen (2015): Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015. 70/1. Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Verfügbar unter: <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>
- Waltner, E.-M., Rieß, W., Mischo, C., Hörsch, C. & Scharenberg, K. (2021): Abschlussbericht: Bildung für nachhaltige Entwicklung. Verfügbar unter: https://phfr.bs2-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/877/file/Abschlussbericht_BUGEN_eBook.pdf

Leena Bröll und Aline Haustein

Zu Begriffsverständnis und Umsetzung von BNE im Sachunterricht der Grundschule – Ergebnisse einer Untersuchung mit Studierenden sowie Lehrkräften

1 Nachhaltigkeit als Ziel der Weltgemeinschaft

Im Jahr 2015 hat die Weltgemeinschaft die Agenda 2030 verabschiedet. Mit ihr haben die Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen einen Fahrplan zur „Transformation der Welt zum Besseren“ (UN 2015, S. 2) entwickelt. Bis zum Jahr 2030 sollen Gesellschaft, Wirtschaft und Umwelt nachhaltig umgestaltet werden. Dabei sollen weltweit ein menschenwürdiges Leben ermöglicht und gleichzeitig die natürlichen Lebensgrundlagen dauerhaft bewahrt werden. Dies umfasst ökonomische, ökologische und soziale Aspekte. Handlungsfelder sind beispielsweise der verstärkte Einsatz für Frieden und Rechtstaatlichkeit, die Bekämpfung von Korruption, aber auch Bildung für alle oder der Schutz unseres Klimas und unserer Ressourcen.

Nachhaltigkeitsziel 4 adressiert die „gleichberechtigte und hochwertige Bildung“ (ebd., S. 18). Die Vereinten Nationen wollen mit dem Unterziel 4.7 „bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben“ (ebd., S. 19). Zentrales Ziel ist dabei der Erwerb von *Gestaltungskompetenz*, also der Fähigkeit, Wissen über nachhaltige Entwicklung anzuwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung zu erkennen. Das beinhaltet, dass aus Gegenwartsanalysen und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit gezogen und darauf basierende Entscheidungen getroffen, verstanden und individuell, gemeinschaftlich und politisch umgesetzt werden, mit denen sich nachhaltige Entwicklungsprozesse verwirklichen lassen (vgl. de Haan 2008). Folglich ist es wichtig, über die formale Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) nachzudenken.

2 Die Umsetzung von BNE in der Schule

In der Schulrealität stellt BNE die Schulen und Lehrkräfte vor besondere Herausforderungen: Bei BNE handelt sich um kein klar umrissenes Bildungskonzept,

welches aus einer fachlichen oder pädagogischen Tradition heraus gewachsen ist. Vielmehr ist es eine Verschmelzung verschiedener Bildungsansätze wie Umweltbildung, politischer Bildung, Demokratie- und Friedenserziehung, Verbraucherbildung oder auch globalem Lernen bis hin zur transformativen Bildung (vgl. DUK 2014; KMK & BMZ 2016). Entsprechend vielfältig sind damit auch die Themen, die von Arbeit und Wirtschaft über Energie- und Ressourcenschutz, Klimawandel, Ökosysteme, Globalisierung, Demokratie, Menschenrechte, Migration und Integration bis zu Bildung und Inklusion reichen (vgl. Abb. 1, linke Seite). Eine weitere Herausforderung liegt in den Begriffen bzw. dem Verständnis über die Bedeutung. Während 2003 48,5% der befragten Lehrkräfte den Begriff *Nachhaltige Entwicklung* schon einmal gehört hatten, waren es 2007 bereits 91,8% (vgl. Seybold & Rieß 2004; Rieß, Mischo, Reinholz, Richter & Dobler 2007). Allerdings konnten auch 2007 nur ein Drittel der Lehrkräfte diesen Begriff theoriegestützt erklären (vgl. Rieß et al. 2007).

Weitaus weniger bekannt bei den Lehrkräften ist der Begriff *Bildung für Nachhaltige Entwicklung*. Innerhalb der UN-Dekade *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (2005 – 2014) stieg die Bekanntheit des Begriffs um etwa 10 Prozentpunkte von 28,9 % (vgl. Rieß et al. 2007) auf 37,8 % (vgl. Waltner 2016) und erst in den Jahren des Folgeprogramms *Weltaktionsprogramm Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* von 2015 bis 2019 hat der Begriff breitere Bekanntheit erfahren (Steigerung auf 67,3 %; vgl. Waltner, Rieß, Mischo, Hörsch & Scharenberg 2021). Knapp ein Drittel der befragten Lehrkräfte wissen jedoch noch immer nicht, was BNE bedeutet.

3 Empirische Untersuchung im Freistaat Sachsen

3.1 Erhebungsinstrumente sowie Stichprobe

Die Fähigkeiten der (angehenden) Lehrkräfte als *Change Agents* sind ein entscheidender Schlüssel zur Implementierung von BNE in den Schulen und in der Entwicklung hin zu einer nachhaltigen Gesellschaft. Dies bedeutet, dass sie neben den notwendigen Kenntnissen zum Bildungskonzept von BNE, auch die damit verbundenen Einstellungen und Werte vertreten können sowie motiviert sind, BNE in Schule und Unterricht zu implementieren (vgl. DUK 2014). Betrachtet man die Ergebnisse aus Kapitel 2, so kann man folgern, dass diese Fähigkeiten bei Lehramtsstudierenden entwickelt und bei Lehrenden weiterentwickelt und ausgebaut werden müssen. Deshalb wurden im Rahmen einer quantitativ angelegten Untersuchung angehende Grundschullehrkräfte mithilfe eines Fragebogens zum einen zu ihrem persönlichen Verständnis von BNE befragt. Darüber hinaus wurden aber auch die Erfahrungen der Studierenden mit BNE in Studium und Schulpraktika erhoben. Der eingesetzte Fragebogen besteht aus insgesamt 28 Items und

enthält geschlossene Fragen, die likertskaliert sind, sowie offene Fragestellungen. Die geschlossenen Fragen wurden deskriptiv ausgewertet, die offenen Fragen inhaltsanalytisch nach Kuckartz (2018). Insgesamt haben zu Beginn des Wintersemesters 2020/21 90 Grundschullehramtsstudierende der Technische Universität Chemnitz an der Untersuchung teilgenommen. Diese waren zu 93 % weiblich sowie zu 65 % unter 25 Jahren alt. Im Rahmen eines mixed methods-Ansatzes wurden die quantitativen Daten durch die Ergebnisse einer Interviewstudie mit Grundschullehrkräften ergänzt. Hier wurden Lehrkräfte dazu aufgefordert, ihr Verständnis von BNE darzulegen und Unterrichtsbeispiele zu beschreiben, die sie bereits selbst umgesetzt haben. An der Interviewstudie nahmen vier Lehrkräfte teil. Auch hier wurden die Ergebnisse inhaltsanalytisch ausgewertet.

3.2 Ergebnisse

3.2.1 Verständnis von BNE

Fragt man die Studierenden nach ihrem Verständnis von BNE, dann zeigt sich fehlendes fachliches, pädagogisches sowie fachdidaktisches Wissen dahingehend, dass die Frage mit Beispielen beantwortet wurde, z. B. Lernen, „wie man den Müll ordnungsgemäß trennt“ (S9) oder „Seifen ohne Verpackung und andere Produkte, die kein Mikroplastik enthalten zu nutzen“ (S29). Die unterschiedlichen Dimensionen und Ziele nachhaltiger Entwicklung sowie die Bildungskomponente bei BNE wurden aber nicht formuliert. Vorrangig wurden Umweltschutz (34 %); Konsumveränderung (34 %) und Wertevermittlung (24 %) als Ziele von BNE in der Primarstufe angesehen: z. B. „Bildung, die ein Bewusstsein für die Umwelt und den Naturschutz fördert“ (S7) oder „Wertevermittlung hin zu einem nachhaltigen Verhalten in der Natur“ (S27). Außerdem kann man den Antworten entnehmen, dass die Studierenden BNE als Vermittlung von Wissen um gesellschaftliche Probleme, die als Folgen nicht nachhaltigen Handelns entstehen, beschrieben haben. Oftmals ist es das Ziel, mit BNE das Konsumverhalten der Lernenden zu verändern und dadurch die Umwelt zu schützen und für die Zukunft zu bewahren. Man sieht, dass auch Handlungsmöglichkeiten an konkreten Beispielen beschrieben wurden. Dabei dominiert der ökologische Aspekt von BNE.

Um Gestaltungskompetenz zu fördern, braucht es aber bei den Beteiligten die Gelegenheit für Reflexion und kritisches Hinterfragen sowie positive Zugänge für die Schülerinnen und Schüler im Unterricht. Diese Aspekte nannten nur zwei Studierende. So äußerte ein Student, dass BNE bedeutet, dass „jeder Mensch (in der BRD) in der Lage ist selbstständig, reflektiert, faktenbasiert und rational zu handeln/ Entscheidungen zu treffen/ Situationen zu bewerten. [...] Die BNE leistet zur Erreichung dieses übergeordneten Ziels einen Beitrag, indem sie die Menschen sowohl mit Wissen (bspw. Was ist der Klimawandel? Wie kann dieser gemessen werden? Etc.) als auch mit Kompetenzen (bspw. Das selbstständige Recherchieren,

Filtern und Aufbereiten von Informationen, etc.) ausstattet“ (S54). Auch in einem anderen Datensatz wurden Reflexion, Teilhabe und Intergenerationalität hervor: „Reflexion und Teilhabe an Entwicklungen in Ökologie, Ökonomie und Sozio-Kultur; Kriterien für die Umsetzung im eigenen Leben entwerfen und umsetzen; aktuelle und zukünftige Problemstellungen/Entwicklungen verdeutlichen und Bedeutung der Mitwirkung hervorheben“ (S89).

Im Rahmen der Experteninterviews wurden die Lehrkräfte gebeten, ihr Verständnis von BNE darzulegen. Dabei betonten die Lehrkräfte, dass eine Aufgabe von BNE im Sachunterricht darin besteht, eine Sensibilisierung der Kinder zu erzielen. Jedoch wurde diese in unterschiedliche Zusammenhänge verortet. Eine Lehrkraft verdeutlichte, dass die Kinder „für ihre Umwelt und für den Erhalt der Umwelt sensibilisiert werden“ (L4, Z. 24), während eine andere befragte Person die Sensibilisierung der Klasse mit Blick auf die Auswirkungen ihrer Entscheidungen und Handlungen beschrieben hat (L2, Z. 37-39). Der Aspekt, dass die Kinder durch BNE befähigt werden ihre Handlungen zu hinterfragen, wurde von mehreren Lehrkräften betont. Weiterhin wurde von den Lehrkräften das Ziel hervorgehoben, mit Hilfe von BNE den Kindern bewusst zu machen, dass auch die nachfolgenden Generationen einen Anspruch auf die gleichen Bedingungen wie die aktuell lebenden Menschen haben. Außerdem erfüllt BNE im Sachunterricht die Funktion, das „kritische Denken“ der Grundschul Kinder zu fördern (L1, Z. 29). Eine Lehrkraft führte an, dass gerade mit Blick auf den Bildungsaspekt von BNE die Kinder befähigt werden „aktiv Gesellschaft zu gestalten“ (L2, Z. 39-41). Das zu erreichende Ziel sah sie dabei in einem Wohlergehen für alle Menschen „auf politischer und wirtschaftlicher Ebene (.), eben auch im Zusammenhang mit der Natur“ (L2, Z. 41-43). Diese Lehrkraft war die Einzige, die BNE nicht nur der ökologischen Dimension zuordnet hat. Eine Lehrkraft verband mit der Bezeichnung BNE einzig das Prinzip der Intergenerationalität.

3.2.2 Themen von BNE

Die Studierenden gaben an, dass grundsätzlich eine große Bandbreite an Themen in unterschiedlichen Lehrveranstaltungen angesprochen werden. Vom Klimawandel über Globalisierung, nachhaltigem Konsum, Mobilität, Migration über Demokratie und Menschenrechte bis hin zu Diversität wurden Themenbereiche genannt. Allerdings geschah diese Thematisierung auf rein fachwissenschaftlicher Ebene. Fragte man die Studierenden, in welchen Veranstaltungen BNE verankert war, dann wurden ausschließlich Veranstaltungen aus dem Sachunterricht und Werken/WTH (Wirtschaft-Technik-Haushalt) genannt. Wünsche für die universitäre Lehre waren: eine Verankerung auch in den fachdidaktischen Veranstaltungen mit einer Thematisierung von Praxisbeispielen, Experimenten oder Unterrichtsvorschlägen und einer Diskussion und Reflexion darüber, wie BNE-Inhalte im Unterricht vermittelt und umgesetzt werden können.

Bei der Befragung der Lehrkräfte über die konkrete inhaltliche Umsetzung zeigte sich, dass die Themen vor allem den Bereich Ökologie und seltener ökonomische oder soziale Aspekte ansprechen. Genannt wurden Themen wie Wald und Vögel, Haustiere, Herkunft von Produkten oder Abfall und Abfalltrennung (vgl. Abb. 1, rechte Seite).

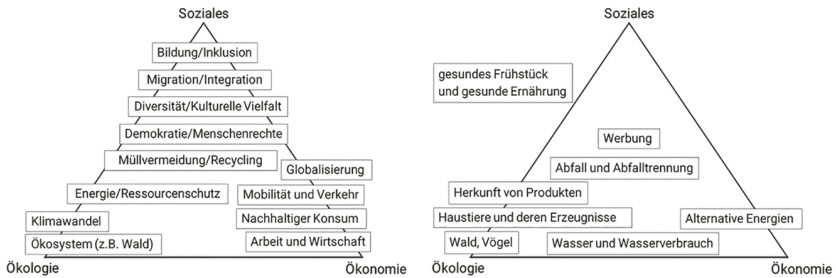


Abb. 1: BNE-Themen im Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung (KMK & BMZ 2016; links) und Unterrichtsthemen der Lehrpersonen (rechts)

In diesem Kontext war es auch interessant zu erfahren, woran sich die Lehrkräfte bei der Themenfindung orientieren. Dabei verdeutlichten die Lehrkräfte, dass sie ihren Unterricht an dem Lehrplan ausrichten und auch den Perspektivrahmen als Grundlage heranziehen. Ein weiterer wichtiger Punkt war die Lebenswelt der Kinder.

Darüber hinaus wurden die Lehrkräfte gefragt, ob sie unabhängig vom Lehrplan auch gesellschaftliche Probleme in ihrem Unterricht behandeln. In dem Zusammenhang wurde von allen Lehrkräften betont, dass gesellschaftliche Probleme thematisiert werden. Allerdings sieht man hier eine große Ambivalenz: Eine Lehrkraft erklärte, dass sie „direkt vom ersten Tag an aktuelle Themen“ in den Unterricht integriert und bespricht, welche die Kinder beschäftigen (L3, Z. 54-60). Ferner verdeutlichte eine Lehrkraft, dass sie „Sorgen oder Fragen“ zu einem Thema, welches der Klasse „ganz aktuell auf den Nägeln brennt“, aufgreift und versucht, dieses „irgendwie in eine geordnete Bahn zu lenken“ (L4, Z. 60-67). Dabei achtet sie allerdings darauf, dass die zu besprechenden Problematiken „altersentsprechend“ sind (L4, Z. 62). Falls allerdings die Kinder keine Fragen zu aktuellen gesellschaftlichen Problemen haben, dann thematisiert sie diese nicht und versucht stattdessen die Kinder zu schützen, da diese „nicht über alles Bescheid wissen müssen, was in der Welt gerade alles an schlimmen Dingen passiert“ (L4, Z. 64f.).

4 Fazit und Ausblick

Um BNE nachhaltig zu implementieren, bedarf es einer strukturellen Verankerung von BNE in allen Phasen der Lehrerbildung. Damit Lehrkräfte die mit BNE verbundenen Aufgaben wirksam umsetzen können, benötigen sie, neben einem umfangreichen fachlichen und interdisziplinären Professionswissen, insbesondere klare Kenntnisse darüber, a) welche Kompetenzen im Rahmen von BNE zu entwickeln sind, und b) welche Mittel, Methoden und Verfahren für die wirksame Förderung dieser Merkmale empfohlen werden können. Die Untersuchung zeigt, dass besonders Maßnahmen zur Veränderung des Konsumverhaltens und zum Schutz der Umwelt Bestandteil des Unterrichts sind. Ein Verständnis für die thematische Vielfalt von BNE sowie für die Einbeziehung der ökonomischen und sozialen Komponente und die Kenntnis didaktischer Möglichkeiten für eine kritische, reflektierte und lösungsorientierte Auseinandersetzung mit den Zielen nachhaltiger Entwicklung sollten bei den Lehrenden gefördert werden.

Wichtig ist aber auch eine bessere Vernetzung aller Agierenden insgesamt, d. h. zwischen Schulen, Lehrpersonen und außerschulischen Beteiligten wie pädagogischen und wissenschaftlichem Personal oder privaten und öffentlichen Einrichtungen. Und natürlich gilt für BNE wie für alle anderen Themen, die nachhaltig implementiert werden sollen: Die Wichtigkeit und Bedeutung von BNE muss den Lehrkräften bewusst sein.

Literatur

- de Haan, G. (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, I. & de Haan, G. (Hrsg.): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 23–43.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. [DUK] (Hrsg.). (2014): *UNESCO-Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“*. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/unesco_roadmap_bne_2015.pdf [21.10.2022].
- Kuckartz, U. (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rieß, W., Mischo, C., Reinbolz, A., Richter, K. & Dobler, C. (2007): *Evaluationsbericht „Bildung für nachhaltige Entwicklung an weiterführenden Schulen in Baden-Württemberg“*. Freiburg, Schwäbisch Gmünd: Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Seybold, H. & Rieß, W. (2004): *Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Grundschule — eine empirische Studie*. In: Carle, U. & Unckel, A. (Hrsg.): *Entwicklungszeiten. Forschungsperspektiven für die Grundschule*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 233–238.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder [KMK] & Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung [BMZ]. (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (2. aktualisierte und erweiterte Auflage)*. Berlin: Cornelsen.

- UN (2015): Transformation unserer Welt. Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf> [21.10.2022].
- Waltner, E.-M. (2016): Vorschläge zur Stärkung von BNE an Schulen. In: *Lehren und Lernen*, Jahrgang, H. 8/9, 30-33.
- Waltner, E.-M., Rieß, W., Mischo, C., Hörsch, C. & Scharenberg, K. (2021): Abschlussbericht: Bildung für nachhaltige Entwicklung – Umsetzung eines neuen Leitprinzips und seine Effekte auf Schüler*innenseite. Freiburg: Pädagogische Hochschule Freiburg.

Katharina Diedrichs und Franziska Wittau

„Ich will auf die Welt aufpassen mit Benziner mit Elektro.“ – Zur lebensweltlichen Fundierung einer inklusionsorientierten sachunterrichtlichen Bildung für nachhaltige Entwicklung

1 BNE im inklusionsorientierten Sachunterricht – Mehr als nur Methodenvielfalt?

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wird als wesentlicher Beitrag hin zu einer nachhaltigeren Transformation der modernen Gesellschaften verstanden. Bisherige Konzeptionen sind dabei häufig durch eine starke Moralisierung sowie eine damit einhergehende Individualisierung der Nachhaltigkeitsdebatte geprägt (vgl. Langstrof 2017). Normativ geprägte Sollens-Sätze wie „Fleischkonsum soll eingeschränkt werden, das Fliegen soll vermieden werden etc.“ (Krug 2020, S. 177) implizieren eine Bewertung in gut und weniger gut/schlecht. Dieses Vorgehen vergisst aber die Komplexität der BNE sowie des menschlichen Denkens, Handelns und Urteilens (vgl. Holfelder 2018). So gestaltet basiert die BNE häufig auf Wertvorstellungen und Lebensbedingungen des so genannten sozial-ökologischen Milieus (vgl. Compagna 2020). Berücksichtigt man die enge Verknüpfung von sozioökonomischer Herkunft und Inklusionsbedarf (vgl. Miller 2022), ergibt sich aus einer solchen Gestaltung eine gleich zweifache Problematik: Erstens nimmt eine fehlende Berücksichtigung der lebensweltlichen Rahmenbedingungen aller Schüler*innen insbesondere denjenigen, die aus sozioökonomisch deprivierten Milieus stammen, die Möglichkeit, sich – auch aufgrund fehlender lebensweltlicher Bezugspunkte (vgl. El Mafalaani 2021) – mit ihrer je eigenen, individuellen Position innerhalb einer vielfach nicht nachhaltigen Gesellschaft auseinanderzusetzen. Zweitens führt dies mindestens potenziell zur Perpetuierung der so genannten Attitude-Behaviour-Gap. Dem als normativ wünschenswert erachteten Ziel der nachhaltigeren Entwicklung wird dann zwar zugestimmt, konkrete Verhaltensveränderungen finden jedoch in deutlich begrenzterem Umfang statt.

Unsere These lautet deswegen, dass sich eine inklusionsorientierte BNE, die sich den aufgeführten Herausforderungen stellen will, nicht ausschließlich oder vorrangig auf Fragen ihrer methodischen Gestaltung konzentrieren sollte. Vielmehr gilt es, inhaltliche Anknüpfungspunkte zu erfassen, entlang derer sich „Kompetenzen

und Strategien für Partizipation und Mitgestaltung in einer komplexen Welt [...] entwickeln“ (Vierbuchen & Rieckmann 2020, S. 7) lassen und hierauf aufbauend alltägliche, gesellschaftliche Strukturen als veränderbar wahrgenommen werden. Ein so verstandenes Konzept hat das Potenzial, dass sich alle Lernenden als gleichberechtigte Akteur*innen im Prozess der nachhaltigeren Transformation der Gesellschaft wahrnehmen. Das darin sichtbare Ziel des Empowerments bildet letztlich eine Klammer um die bisher vielfach isoliert voneinander betrachteten Aufgabefelder nachhaltiger und inklusiver Bildung (vgl. Führung & Böhme 2015, Simon 2019).

Im nachfolgenden Artikel werden mögliche konkrete inhaltliche Bezugspunkte einer so verstandenen BNE vorgestellt. Die Vorschläge basieren auf einer empirischen Erhebung mit Schüler*innen der Klassenstufen drei und vier mit und ohne diagnostizierte Förderbedarfe.

2 Theoretische Vorüberlegungen

Als Ausgangspunkt der empirischen Erhebung dient die sachunterrichtlich etablierte Forderung nach lebensweltorientierter Bildung. Lebensweltorientierte BNE lässt sich insbesondere durch einen Fokus auf die kulturelle Dimension von Nachhaltigkeit gestalten. Kultur ist entsprechend dieser Dimension „ein System aus Bedeutungen, Wissen, Weltbildern, Lebensstilen und materiellen Ausprägungen [...], die die soziale Praxis einer Gesellschaft konstituieren“ (Holfelder 2018, S. 115). So verstanden meint Kultur nicht die Hoch-, sondern die Alltagskultur, die in aller Regel unhinterfragte Geltung erlangt. Gerade im Sachunterricht, zu dessen didaktischem Selbstverständnis die originale Sachbegegnung zählt (vgl. Nießeler 2022), eignet sich zur Annäherung an die kulturelle Dimension der Nachhaltigkeit das Material-Dingliche einschließlich der damit verbundenen Konsumkultur. (Konsumierte) Dinge oder Objekte weisen vielfach über sich selbst hinaus, sie können als materialer, stofflicher Zugriff auf eine sinnhafte Aneignung von Welt, aber auch die je eigenen Positionen in Welt verstanden werden. Dabei eröffnen sich im Dinglichen sowohl inkludierende als auch exkludierende Wirkungen, die es im Kontext inklusionsorientierter Bildungsprozessen zu berücksichtigen gilt. So bieten Konsumgüter bzw. Objekte als Ausgangspunkt geteilter Sinn- und Wertvorstellungen einen gemeinsamen Referenzrahmen, innerhalb dessen Kommunikation und Interaktion – etwa über Lieblingsspielzeuge – möglich sind.

3 Fragestellung und Studiendesign

Ziel der durchgeführten explorativen empirischen Studie war es, die Rolle der kulturellen Dimension der Nachhaltigkeit in den Lebenswelten der Lernenden

zu erfassen und hieraus Ansatzpunkte einer inklusionsorientierten BNE abzuleiten. Die Studie baut dabei auf bisherigen Forschungsergebnissen zum Freizeit- und Konsumverhalten von Kindern sowie expliziter sachunterrichtsdidaktischer nachhaltigkeitsbezogener Forschung (vgl. Lüschen 2015, Gaubitz 2018) auf und ergänzt diese um die soziokulturelle Dimension der kindlichen Lebenswelten. Konkret stellen sich daher die folgenden Fragen: Welche Relevanz (nicht) nachhaltigen Handelns zeigt sich bewusst und unbewusst im Alltag von Kindern? Treten Widersprüchlichkeiten auf? Wie gehen die Lernenden mit diesen Widersprüchen um? Welche sachunterrichtlichen Anschlussmöglichkeiten eröffnen sich?

Um diese Fragen zu beantworten haben wir leitfadengestützte Interviews mit insgesamt elf Schüler*innen geführt, von denen fünf einen diagnostizierten Förderbedarf Lernen und eines einen diagnostizierten Förderbedarf Lernen sowie emotional-soziale Entwicklung hatten. Allen Interviews lag der gleiche Leitfaden zugrunde, lediglich einzelne Phrasen wurden sprachlich vereinfacht, so dass eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse gegeben ist. Der soziale Status der Familien wurde nicht explizit erhoben, sondern aus Aussagen der Lehrkräfte und der Kinder selbst abgeleitet. Fokus des Leitfadens bildete aufgrund der theoretischen Vorüberlegungen die kulturelle Dimension von Nachhaltigkeit. Da wir von einer konstitutiven Bedeutung des Dinglichen innerhalb dieser ausgehen, haben wir die Lernenden auch immer wieder aufgefordert, an konkreten, phänomenologischen Beispielen, an Objekten und Dingen ihre Verortung in der jeweiligen Alltagskultur verstehbar zu machen.

4 Darstellung ausgewählter Ergebnisse

Nachfolgend werden wir zentrale, aus den Daten abgeleitete Kategorien präsentieren. Die Kategorien *materiale Kindheiten* und *nachhaltiges Handeln* (4.1) geben Einblicke in die Lebenswelt(en) der Kinder sowie die damit verbundenen Praktiken. Die Kategorie *kritische Reflexivität* (4.2) belegt, dass und inwiefern die Studienteilnehmer*innen eigene Konsumpraktiken (nicht) hinterfragen.

4.1 Lebenswelten und lebensweltliche Praktiken

In den Interviews wird wiederholt die starke Eingebundenheit der Kinder in materiale Welten und kulturell-dingliche Praxen sichtbar. Folgende Sequenz belegt, dass ein größerer Besitz häufig positiv konnotiert ist:

I: hm (bejahend). Und warum möchtest du gerne noch mehr Playmobil?

K5: hm (bejahend). Das ich mehr Spaß hab.

Auf Nachfrage der Interviewerin, was denn fehle, antwortet das Kind, dass es noch mehr Autos und ein Haus gebrauchen könnte. Diese Verknüpfung von

„mehr gleich besser“ kann auch in anderen Interviews nachgewiesen werden. Die Option des Verzichts erscheint auch dann nur schwer vorstellbar, wenn die Befragten „sehr, sehr, sehr, sehr viel“ besitzen (K10). Eine Fülle an Spielzeug scheint somit selbstverständlich bzw. mindestens wünschenswert zu sein. Die Sequenzen, die diesem Code zugeordnet wurden, konnten zeigen, dass Kinder sich mit ihrem Besitz identifizieren. Sie handeln Zugehörigkeiten aus, grenzen sich ab, und positionieren sich damit. Mit den materialen Dingen sind daher immer auch immaterielle Werte und Gefühlsnormen, die die soziale Eingebundenheit der Kinder verdeutlichen, verbunden.

Der Kode *materiale Kindheiten* ist eng verknüpft mit dem des *nachhaltigen Handelns*, da die Kinder in dieser kulturell-dinglichen Lebenswelt bereits bewusst oder unbewusst nachhaltig handeln. Es zeigt sich, dass die Lernenden und ihre Familien (teils unwissend) bereits einen individuellen Beitrag zum Ziel der Nachhaltigkeit leisten – etwa, wenn sie über die Notwendigkeit des Stromsparens berichten. Darüber hinaus entwerfen die interviewten Kinder wiederholt weitere nachhaltige Handlungsstrategien, teils auch ohne explizit verfügbares deklaratives Wissen zum Konzept der Nachhaltigkeit:

K9: Ich glaube Nachhaltigkeit ist, wenn man nicht so viel CO2 in die Luft pustet also nicht so viel Auto fährt und mehr Bahn fährt oder sich n Elektroauto kauft und dann damit rumfährt.

K1: Ich will auf die Welt aufpassen mit Benziner mit Elektro.

Beide Kinder sprechen in den Sequenzen über den Individualverkehr, verfügen jedoch über unterschiedlich elaboriertes Wissen über unterschiedlichste Nachhaltigkeitskonzepte. Dies erschließt sich insbesondere aus dem gesamten Interviewverlauf der beiden Teilnehmenden. So konnte das Kind der zweiten Sequenz nicht vertiefter auf die Bedeutung von Nachhaltigkeit eingehen, zeigt jedoch, dass es sich mit dem Thema beschäftigt hat und einen für sich individuellen Beitrag leisten will. Da in den vorherigen Sequenzen des Interviews die Affinität des Kindes zu Autos stark sichtbar wurde, kann belegt werden, dass seine Vorschläge für nachhaltige Handlungsstrategien auf dem Kulturell-Dinglichen seiner selbstverständlichen, alltäglichen Praxis basieren. Durch den Vergleich der Sequenzen kann gezeigt werden, dass bei der BNE sprachliche Barrieren bestehen können, wenn wir nur an konkret benannten Nachhaltigkeitskonzepten ansetzen. Somit exkludieren wir Lernende von der BNE.

4.2 Über Lebenswelt nachdenken

In den Interviews gab es immer wieder Sequenzen, in denen eine erste kritische Reflexivität und damit eine kritische Auseinandersetzung mit der materialen Alltagskultur, den damit verbundenen Werten oder Bedingungen bzw. Voraussetzungen (mindestens implizit) sichtbar wurde. So geht es in einer Sequenz um die

Grenzen des oben aufgeführten Stromsparens. Auch ohne, dass dies explizit Teil des Leitfadens war, eröffnen sich folgende Fragen: Wann und wofür ist es (lebens-) notwendig, Strom zu sparen? Wann ist dies nicht möglich? Die Lernenden klären damit auch, welche Möglichkeiten des Verzichts sie in ihren Alltagswelten sehen. So verweist bspw. ein Kind darauf, dass es „ein fettes Aquarium“ habe und dieses Strom brauche, weil sonst Lebewesen zu Schaden kommen würden (K1). Von einer anderen Interviewpartnerin wird hingegen argumentiert, dass, wenn man das Handy nicht braucht, „dann will [man] es auch nicht laden“, weil man ja auch andere Sachen wie „Fahrrad oder Roller“ fahren könnte (K7). Diese kritisch-reflexiven Ansätze müssen für die BNE genutzt werden, sodass sich alle Kinder von sachunterrichtlicher BNE angesprochen fühlen und so die Relevanz selbiger verstehen.

Weitere Interviews zeigen, dass die Kinder ihre eigenen Konsumpraxen explizit und eigenständig in Frage stellen können: So spricht bspw. ein Kind über ein neues, bisher jedoch ungenutztes Fahrrad. Das befragte Kind reflektiert in diesen Sequenzen, was konsumsoziologisch als Phänomen beschleunigten Konsums (vgl. Rosa 2016) thematisiert wird. Differenziert wird dabei, ob wir Dinge ausschließlich besitzen, oder sie auch nutzen und welche Auswirkungen das jeweilige Konsumverhalten auf die individuelle Zufriedenheit hat. Aufgegriffen werden durch die Lernende also bereits elementare Fragen nach Lebensstil und Konsumkritik. Zeitgleich beantwortet sie die Nachfrage der Interviewerin, ob sie auch auf das Fahrrad verzichten würde, mit einem klaren Nein, da es „so cool“ sei. Die Selbstverständlichkeit des Materials und seine Infragestellung zeigen sich damit als zwei Seiten einer Medaille.

5 Fazit und ein Ausblick mit Handlungsmöglichkeiten

Zusammenfassend lassen sich für die BNE im inklusionsorientierten Sachunterricht zunächst konzeptionelle Rückschlüsse ziehen. Es bedarf eines Bildungskonzeptes, dass nicht *nur* Wissen etwa über den Energieverbrauch von Häusern vermittelt und damit vor allem als Alltagshilfe fungiert, sondern dass *auch* die soziokulturelle Dimension von Nachhaltigkeit in den Blick nimmt. Erste Ansätze hierzu sind in den Interviews immer wieder erkennbar.

Des Weiteren muss die BNE weniger defizitorientiert und stärker differenzorientierter erfolgen. Individuelle Beiträge durch nachhaltiges Handeln gilt es anzuerkennen und als gleichberechtigt wertzuschätzen. Dies kann, wie eingangs gefordert, einen Beitrag zu mehr Empowerment leisten.

Ebenso wichtig erachten wir die Möglichkeiten eines objektbasierten Zugriffs auf das Alltagshandeln der Lernenden als Ausgangspunkt zu nutzen, um gemeinsam mit den Lernenden das Selbstverständliche ihrer Lebenswelten herauszuarbeiten, die damit verbundenen Werte zu identifizieren und das Nachhaltige oder

nicht Nachhaltige zu erfassen. Dabei immer wieder die inkludierenden Aspekte herauszufinden, gilt als unumgängliches Ziel einer inklusionsorientierten BNE. Es ist Aufgabe der empirischen Unterrichtsforschung zu erfassen, wie sich diese Erkenntnisse in der Bildungspraxis verhalten. So können Chancen und Restriktionen eines objektbasierten Zugriffs auf Lebenswelten erfasst und hierauf aufbauend konkrete Umsetzungsvorschläge entwickelt werden.

Literatur

- Compagna, D. (2020): Das „Atlas-Subjekt“ und neue Formen von Subjektivierung im Zeitalter der Nachhaltigkeit. In: Franz, H.-W. et al. (Hrsg.): *Nachhaltig Leben und Wirtschaften. Management Sozialer Innovationen als Gestaltung gesellschaftlicher Transformation*. Wiesbaden, Springer, 33–52.
- El-Mafaalani, A. (2021): *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Führung, G. & Böhme, L. (2015): *Globales Lernen inklusiv?! Theoretische und praxisrelevante Überlegungen*. BGZ: Berlin.
- Gaubitz, S. (2018): *Wertorientierungen von Grundschulkindern im Kontext nachhaltiger Entwicklung. Eine empirische Untersuchung zum moralischen Urteilen über Ressourcendilemmata*. Wiesbaden: Springer.
- Holfelder, A.-K. (2018): *Orientierungen von Jugendlichen zu Nachhaltigkeitsthemen. Zur didaktischen Bedeutung von implizitem Wissen im Kontext BNE*. Wiesbaden: Springer.
- Krug, A. (2020): *Das klimaethische Selbst als Subjektivierungsform. Eine idealtypische Konstruktion*. In: *Journal für Psychologie*, 28 (2), 171–190.
- Langstrof, M. (2017): *Nachhaltigkeit im Sachunterricht - Zwischen Aufklärung und politisch motivierter Bildungsarbeit*. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, 23, 1–4.
- Lüschen, I. (2015): *Der Klimawandel in den Vorstellungen von Grundschulkindern. Wahrnehmung und Bewertung des globalen Umweltproblems*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Miller, S. (2022): *Sozioökonomische Differenzen*. In: Kahlert, J. et al. (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 387–392.
- Nießeler, A. (2022): *Lebenswelt/ Heimat als didaktische Kategorie*. In: Kahlert, J. et al. (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 29–38.
- Rosa, H. (2016): *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. 11. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Simon, J. (2019): *BNE und Sachunterricht(sdidaktik) - inklusionspädagogische Reflexionen*. In: *transfer Forschung – Schule* 5(5), 213–220.
- Vierbuchen, M.-C. & Rieckmann, M. (2020): *Bildung für nachhaltige Entwicklung und inklusive Bildung - Grundlagen, Konzepte und Potenziale*. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 43 (1), 4–10.

Andrea Becher und Eva Gläser

Demokratieverständnis von Grundschulkindern im Kontext von Politischem Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung

1 Politik und nachhaltige Entwicklung

Nachhaltige Entwicklung wurde bereits seit den 1980ern „als normativer Handlungsrahmen für Politik, Ökonomie und Gesellschaft formuliert“ (de Haan 2004, 39) und schon seit Mitte der 1990er fest im Grundgesetz verankert: „Der Staat schützt auch in Verantwortung für die künftigen Generationen die natürlichen Lebensgrundlagen.“ (Artikel 20a des Grundgesetzes) Dabei zielt nachhaltige Entwicklung normativ auf die Bedürfnissicherung zukünftiger Generationen durch ein intra- und intergenerativ gerechtes Wirtschaften durch gegenwärtige Generationen (vgl. Böse, Seidel & Hauenschild 2022), unter Berücksichtigung der „Vernetzung (Retinität) von ökologischen, ökonomischen und sozialen Problemfeldern in globaler (Globalität) Reichweite“ (Kanschik & Wangler 2023, 155). Die „17 Ziele (Sustainable Development Goals, SDGs) für eine sozial, wirtschaftlich und ökologisch nachhaltige Entwicklung“ (BMZ o.A.) bzw. „17 globalen Nachhaltigkeitsziele“ (Die Bundesregierung o.A.), welche 2015 von den Vereinten Nationen in der Agenda 2030 verabschiedet wurden, sind dabei Orientierungs- und Handlungsrahmen der Gestaltung nachhaltiger Entwicklung. Sie sind allesamt politische Ziele und befassen sich u. a. mit den Themen Armut, Ernährung, Gesundheit, Energie, Produktion und Konsum, Wasserqualität, Leben an Land und unter Wasser sowie Bildung (vgl. ebd.). „Das Politische im Kontext von nachhaltiger Entwicklung zeigt sich dabei in der konflikthafter öffentlichen Auseinandersetzung um verschiedene Konzepte und Strategien zur Umsetzung der SDGs.“ (Böse et al. 2022, 306) Dabei bedarf die Realisierung der Ziele insbesondere Bildungsprozesse, die das dafür notwendige nachhaltige Denken und Handeln initiieren und fördern. Eine solche Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) hat „eindeutig politische Implikationen“ (ebd., 307), stellt vergangene und gegenwärtige Strukturen gesellschaftlichen Zusammenlebens infrage und hält alternative Konzepte bereit. In diesem Zusammenhang verfolgt BNE als übergeordnetes Bildungsziel die Vermittlung und das Erlangen von Gestaltungskompetenz als Problem- und Handlungsfähig- und -fertigkeiten, „die Veränderungen im Bereich

ökonomischen, ökologischen und sozialen Handelns möglich machen, ohne dass diese Veränderungen immer nur eine Reaktion auf vorher schon erzeugte Problemlagen sind“ (de Haan 2004, 41).

2 BNE und Politische Bildung

Politische Bildung und BNE sind keinesfalls gleichzusetzen. BNE mit ihrem Ziel der Gestaltungskompetenz als „Befähigung zur Mitgestaltung einer zukünftigen Gesellschaft“ hat „aufgrund ihres normativen Anspruchs [...] eindeutig politische Implikationen“ (Böse et al. 2022, 307), ist jedoch „thematisch und normativ festgelegt“ (ebd.). Politische Bildung hingegen setzt vor allem auf politische Mündigkeit (ebd.; Bürgler & Graf 2013), die Analyse und Beurteilung politischer Phänomene, um – „nicht immer normativ ausgerichtet[e]“ (Böse et al. 2022, 307) – Einstellungen und Motivationen sowie Handlungsfähigkeiten (Kompetenzen politischer Urteilsfähigkeit, politischer Einstellung und Motivation sowie politischer Handlungsfähigkeit) abzuleiten, zu bestärken und/oder zu modifizieren (vgl. Detjen, Massing, Richter & Weißeno 2012). Auch wenn politische Bildung das Feld ist, „das BNE in einen engeren Zusammenhang mit Fragen der Demokratieentwicklung stellen kann“ (Erben & de Haan 2014, 25), ist beiden, BNE und Politischer Bildung, doch gemein, dass sie „nach gerechtem, solidarischem Handeln“, „dem Schutz der Menschenrechte“ sowie „dem Erhalt und der Weiterentwicklung von Demokratie“ streben (Böse et al. 2022, 307; vgl. Bürgler & Graf 2013).

3 Demokratie von Anfang an

Um Demokratie zu erhalten und zu stärken, bedarf es u.a. demokratischer Schulstrukturen und partizipativer Beteiligungsformen in (Grund-)Schulen. Der (Grund-)Schule kommt daher „als Ort der demokratischen Wissensvermittlung und gleichzeitig als demokratischer Erfahrungsraum eine hohe Verantwortung zu“ (KMK 2018, 3). Zudem ist bedeutsam, dass ein Verständnis von Demokratie und die Fähigkeit zur Reflexion von demokratischen Strukturen (fach-)didaktisch ebenso in den Unterricht integriert werden: „Schülerinnen und Schüler sollen so früh wie möglich an die Grundprinzipien unserer demokratischen Staats- und Gesellschaftsordnung herangeführt und mit ihnen vertraut gemacht werden. Sie sollen lernen und erfahren, dass die Demokratie den Menschen die Möglichkeit eröffnet, für sich selbst und die Gemeinschaft Verantwortung zu übernehmen und ihre Rechte einzufordern.“ (ebd., 5f.) Demokratie erfahren, (er-)leben und mitzugestalten bedeutet somit auch, das dahinterliegende politische Konzept von Demokratie zu begreifen, macht den „Zugang zu grundlegendem politischen

Wissen für alle [zu] eine[r] zentrale[n] Aufgabe der Schule“ (Hahn-Laudenberg & Abs 2017, 77). Somit ist auch politisches Fachwissen als eine von insgesamt vier Kompetenzbereichen von Politikkompetenz (vgl. Detjen, Massing, Rinter & Weißeno 2012) – die anderen drei Bereiche sind politische Urteils- und politische Handlungsfähigkeit sowie politische Einstellung und Motivation – Bestandteil politischer Bildungsprozesse von Grundschüler*innen (vgl. u. a. Richter 2007). Dabei ist Demokratie eines von insgesamt zwölf politischen Fachkonzepten, welches in den „Mindeststandards für die Primarstufe“ (Weißeno, Detjen, Juchler, Massing & Richter 2010, 191) benannt wird, die ebenso expliziten Niederschlag im Perspektivrahmen Sachunterricht gefunden haben (vgl. GDSU 2013; Becher & Gläser 2020a). Während die Kompetenzbereiche bzw. ihre Inhalte in den letzten Jahren breit diskutiert wurden, gilt dies für deren empirische Fundierung bislang nur begrenzt. Daher wurde mit dem Projekt „PoWi-Kids – Politisches Wissen von Kindern“ bewusst ein Fokus auf das Politische Wissen von Grundschulkindern gelegt.

4 PoWi-Kids – Politisches Wissen von Kindern

Im Rahmen des empirischen Forschungsprojektes „PoWi-Kids – Politisches Wissen von Kindern“ wurden das politische Wissen zu politischer Ordnung und Entscheidung rekonstruiert (vgl. u. a. Gläser & Becher 2020, 73ff.). Insgesamt umfasst die Studie 99 impulsgeleitete, halbstandardisierte Einzelinterviews mit Grundschulkindern (Klasse 1/2: $n = 57$; Klasse 3/4: $n = 42$), die in Anlehnung an die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet und analysiert wurden. Das Projekt schloss zudem die Recherche der bisherigen (inter-)nationalen Studien zum politischen Wissen von Kindern seit den 1950er Jahren (vgl. u. a. Greenstein 1965; Müller 1971; Marz, Augé & Kettler 1978; Bertie 2005, van Deth, Abendschön, Rathke & Vollmer 2007) mit ein. Hierbei konnten Forschungstraditionen bzw. auch thematische Forschungsstränge identifiziert werden (vgl. Gläser & Becher 2020), die als „Forschungslinien politischen (Fach-)Wissens von Kindern“ systematisiert werden konnten (vgl. Becher & Gläser 2021). Neben der „Forschungslinie: Informations(ver)mittler“ (vgl. Becher & Gläser 2019; Becher & Gläser 2020b), der „Forschungslinie: Wissen über politische Repräsentant*innen“ (vgl. Becher & Gläser 2021), der „Forschungslinie: Wissen über Parteien“ (vgl. Becher & Gläser 2020b; Gläser & Becher 2020) wurde auch die „Forschungslinie: Demokratieverständnis“ identifiziert, die im Folgenden näher ausgeführt wird.

5 Demokratieverständnis von Kindern

Zum Demokratieverständnis von Kindern liegen nur wenige (inter-)nationale empirische Studien vor, die auch nach dem Begriff Demokratie und zur Bedeutung von Demokratie fragten (vgl. Greenstein 1965; Berti 2005; 2005; van Deth, Abendschön, Rathke & Vollmar 2007). Beispielsweise konnte Berti für italienische Schüler*innen am Übergang zur Sek. I (Fünftklässler*innen, 10 Jahre alt) und ältere (dreizehnjährige Achtklässler*innen) aufzeigen, dass deren Sicht von Demokratie „rather simplistic, consisting of the sovereignty of the people“ war (2005, 86f.). Van Deth und Kolleginnen (2007) befragten in den 2000er Jahren über 700 Mannheimer Grundschulkindern mit einer quantitativen Fragebogenstudie u. a. auch zu ihrer Kenntnis des Begriffs „Demokratie“: Auf die Frage „Hast du schon einmal etwas von Demokratie gehört?“ (ebd., 234) antworteten 28% der Erstklässler*innen zu Schuljahresbeginn mit ‚ja‘, 72% mit ‚nein‘; am Schuljahrsende hatten 35% den Begriff schon mal gehört, 65% noch nicht (vgl. ebd.). Zudem wurden die Kinder gefragt „Was glaubst du, was ist Demokratie?“ (ebd.). Sie bekamen als Antwortitems vorgegeben: „dass einer allein im Land bestimmt“ (1. Welle: 20%; 2. Welle: 18%), „dass alle Bürger in einem Land mitbestimmen können“ (1. Welle: 27%; 2. Welle 24%) oder „ich weiß es nicht“ (1. Welle: 53%; 2. Welle: 57%) (ebd.). Es wird deutlich, dass die Mannheimer Studie „sich allerdings auf das Faktenwissen und nicht auf das konzeptuelle Wissen der Kinder fokussiert[e]“ (Gläser & Becher 2020, 71). Auch die Verantwortlichen der Studie merkten selbstkritisch an, dass „mit der Beantwortung von einfachen Fragen nach Wahrnehmung politischer Objekte und Begriffe [...] selbstverständlich nicht nachgewiesen [ist], dass junge Kinder tatsächlich über konsistente politische Orientierungen und Kompetenzen verfügen“ (van Deth 2010, 58).

Im Rahmen der qualitativen „PoWi-Kids“-Studie wurde in den Einzelinterviews auch das Demokratieverständnis erfragt. Im Folgenden wird insbesondere die breite Varianz der Deutungen, die sich in Aussagen von Kindern aus dem Anfangsunterricht zeigten, d. h. insbesondere ihre Fehldeutungen, näher ausgeführt. Demokratie bzw. demokratisch kann von einigen Kindern nicht erläutert werden, da sie den Begriff „demokratisch“ nach eigener Aussage nicht kennen würden. Aber auch, wenn die Bekanntheit des Begriffs von Kindern bestätigt wurde, konnten sie diesen teilweise nicht mit fachlichem Wissen verknüpfen: *„Demokratisch. Von den Demokratie wahrscheinlich. Davon habe ich schon mal was gehört, aber weiß ich nichts von.“* (Kind 1c, 4. Klasse)

Der Begriff ‚demokratisch‘ wurde zudem vereinzelt negativ konnotiert: *„Ich glaub, das heißt irgendwas wie kompliziert oder so.“* (Kind M, 2. Klasse) bzw. *„Wenn zum Beispiel, ähm, wenn alles so hektisch gerade mal ist und, ähm, vielleicht kann man dazu dann auch demokratisch sagen.“* (Kind L, 2. Klasse)

In einigen Aussagen sind Fehldeutungen mit politischen Assoziationen erkennbar. Zum einen findet sich die Deutung, dass der Begriff demokratisch eine negative Haltung gegenüber Handlungen von Politiker*innen bezeichnet: *„Also demokratisch, glaub ich, dass man (.) gegen etwas ist, was Politiker so machen.“* (Kind 3a, 2. Klasse) Ein Kind (Ni, 2. Klasse) assoziiert mit demokratisch hingegen mit ‚oberer Herrschaft‘: *„Die oberste Kanzlerin sind, glaub ich, demokratisch. Ich glaube, demokratisch heißt obere Regierung.“* Zudem wurde der Begriff mit Parteien, die viele Stimmen bekommen und zudem keine kleinen Parteien sind, verbunden: *„Also demokratisch ist, glaub ich, äh, ne Partei oder so. Also demokratische Parteien sind zum Beispiel nicht die AFD oder. Solche Großparteien sind das, glaub ich. So eine kleine Partei wie die AFD ist jetzt, glaub ich, nicht so gut. Also nicht so gute, die nicht so viele Stimmen bekommen, die sind zum Beispiel nicht demokratisch, aber die CDU ist eine.“* (Kind H, 2. Klasse)

Es konnten in einzelnen Aussagen auch fachlich korrekte politische Deutungen identifiziert werden. Beispielsweise war für das Kind J (2. Klasse) die Frage nach dem Begriff „demokratisch“ eine einfache: *„Das ist leicht. (lacht)“*. *„Das ist halt, wenn das Volk mitentschieden darf. Dann ist es demokratisch.“*

6 Fazit

Um Grundprinzipien einer demokratischen Staats- und Gesellschaftsordnung und um Gestaltungskompetenz als eine Form des demokratischem Handeln verstehen, umsetzen und reflektieren zu können, ist ein grundlegendes Demokratieverständnis notwendig. Zum Stand der empirischen Forschung zum Demokratieverständnis von Grundschulkindern konnten unterschiedliche zum Teil langjährige „Forschungslinien“ (vgl. Becher & Gläser 2021) nachgezeichnet werden. An diese anknüpfend wurden in dem Projekt „PoWi-Kids“ Vorstellungen von Grundschüler*innen rekonstruiert. Die Auswertung ergab eine breite Varianz zu den Begriffen Demokratie und demokratisch. Die Bedeutung des Begriffslernen, welches bereits Aebli (2019) unterstrich, scheint daher für das Verständnis von Demokratie und demokratischem Handeln ebenso bedeutsam wie die Einbindung von demokratischen Erfahrungen im schulischen Kontext.

Literatur

- Aebli, H. (2019): Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. 15. Druckaufl., Stuttgart: Klett-Cotta.
- Becher, A. & Gläser, E. (2019): „PoWi-Kids“ – Ein empirisches Projekt zum politischen Wissen von Kindern. In: Knörzer, M., Förster, L., Franz, U. & Hartinger, A. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Sachunterricht – Bedingungen, Konzepte und Wirkungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 73-80.
- Becher, A. & Gläser, E. (2020a): Politische Bildung im Sachunterricht – theoretische Begründungen, historische Bezüge und grundlegende Konzeptionen. In: Albrecht, A., Bade, G., Eis, A., Jakubczyk, U. & Overwien, B. (Hrsg.): Wann, wenn nicht jetzt? Politische Bildung in der Schule stärken. Frankfurt a.M.: Wochenschau, 54-61.
- Becher, A. & Gläser, E. (2020b): Politisches Wissen von Grundschulkindern im Übergang zur Sekundarstufe. In: Offen, S., Barth, M., Franz, U. & Michalik, K. (Hrsg.): „Brüche und Brücken“ – Übergänge im Kontext des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 58-69.
- Becher, A. & Gläser, E. (2021): Politische Bildung in der Grundschule. Historische Entwicklungen – empirische Desiderata – aktuelle Ergebnisse. In: Böhme, N., Dreer, B., Hahn, H., Heinicke, S., Mannhaupt, G. & Tänzer, S. (Hrsg.): Eine Schule für alle – 100 Jahre Grundschule – Mythen, Widersprüche, Gewissheiten. Wiesbaden: VS, 77-83.
- Berti, A. E. (2005): Children's understanding of politics. In: Barrett, M. & Buchanan-Barrow, E. (Eds.): Children's Understanding of Society. Hove and New York: Psychology Press, 69-104.
- Böse, S., Seidel, V. & Hauenschild, K. (2022): Nachhaltige Entwicklung. In: Baumgardt, I. & Lange, D. (Hrsg.): Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn: bpb, 306-312.
- Bürgler, B. & Graf, C. (2013): Politische Bildung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung. BNE-Konsortium COHEP, URL: https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf-d/bne/dossiers_zugaenge/2013_COHEP_Politische-Bildung-und-BNE.pdf [12/2022].
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (o.A.): Agenda 2030. Die globalen Ziele für nachhaltige Entwicklung; URL: <https://www.bmz.de/de/agenda-2030> [12/2022].
- de Haan, G. (2004): Politische Bildung für Nachhaltigkeit. In: APuZ 7-8/2004, 39-46.
- Erben, F. & de Haan, G. (2014): Nachhaltigkeit und politische Bildung. In: APuZ 31-32/2014, 21-27.
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D. & Weißeno, G. (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden: VS.
- Die Bundesregierung (o.A.): Nachhaltigkeitsziele verständlich erklärt; URL: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/nachhaltigkeitspolitik/nachhaltigkeitsziele-erklart-232174> [12/2022].
- GDSU (Hrsg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarb. und erw. Ausgabe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gläser, E. & Becher, A. (2020): Präkonzepte von Grundschulkindern zu politischen Konzepten – Forschungslinien und empirische Befunde zum Politischen Lernen im Sachunterricht. In: Albrecht, A., Bade, G., Eis, A., Jakubczyk, U. & Overwien, B. (Hrsg.): Wann, wenn nicht jetzt? Politische Bildung in der Schule stärken. Frankfurt a.M.: Wochenschau, 62-83.
- Greenstein, F. (1965): Children and Politics. New Haven and London: Yale University Press.
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100- 1, veröffentlichten bereinigten Fassung, das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 28. Juni 2022 (BGBl. I S. 968) geändert worden ist; URL: <http://www.gesetze-im-internet.de/gg/GG.pdf> [12/2022].
- Hahn-Laudenberg, K. & Abs, H. J. (2017): Politisches Wissen und Argumentieren. In: Abs, H. J. & Hahn-Laudenberg, K. (Hrsg.): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster & New York: Waxmann, 77-111.

- Kanschik, D. & Wangler, N. (2023): Nachhaltige Entwicklung. In: Goll, E.-M. & Goll, T. (Hrsg.): Grundlagen zur Didaktik des gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts. Frankfurt a.M. Wochenschau, 153-169.
- KMK (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. (Beschluss der KMK vom 6.3.2009 i.d.F. vom 11.10.2018); URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkerung_Demokratieerziehung.pdf [12/2022].
- Marz, F., Augé, E. & Kettler, S. (1978): Bedingungen politischen und sozialen Lernens in der Grundschule. Analysen der Unterrichtswirklichkeit und pädagogischen Möglichkeiten. Stuttgart Metzler.
- Müller, E. H. (1971): Politisches Lernen im Kindesalter. In: Müller, E. H., Rehm, W. & Nußbaum, R. (1971): Politikunterricht und Gesellschaftskunde in der Schule. Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschaft, 13-54.
- Richter, D. (2007): Das politische Wissen von Grundschülerinnen und -schülern. In: APuZ 32-33/2007, 21-26.
- van Deth, J. W., Abendschön, S., Rathke, J. & Vollmar, M. (2007): Anhang. In: van Deth, J. W., Abendschön, S., Rathke, J. & Vollmar, M.: Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr. Wiesbaden: VS, 225-254.
- van, Deth, J. W. (2010): Kinder und Demokratie: Eine unterschätzte Beziehung. In: Lange, D. & Himmelmann, G. (Hrsg.): Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung. Wiesbaden VS, 55-69.
- Weißeno, G., Detjen, J., Juchler, I., Massing, P. & Richter, D. (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bonn: bpb.

Lydia Kater-Wettstädt und Henrike Schürmann

Achtsamkeitsorientierte Zugänge im Kontext nachhaltiger Grundschulbildung – ein systematisches Literaturreview

1 Achtsamkeit und Bildung

Achtsamkeit, eine im Kern fernöstliche Tradition, hat in den letzten Jahren eine enorme gesellschaftliche, aber auch wissenschaftliche Aufmerksamkeit erfahren. Nicht nur in der Medizin oder in der Psychologie, auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs.

In der westlichen Adaption von Achtsamkeitspraktiken und -prinzipien wird Achtsamkeit verstanden als offen beobachtende, neugierige und nicht wertende Präsenz im gegenwärtigen Moment gegenüber sich selbst, seinen Mitmenschen und seiner Umwelt (vgl. Kabat-Zinn 2005). Diese innere Haltung, im Kontext von Schule und Bildung z. B. als „Achtsamkeitskompetenzen“ (Rechtschaffen 2018, 30ff.) zusammengefasst, wird durch gezielte Lenkung der Aufmerksamkeit während formaler Achtsamkeitspraxis in Meditationen, Atemübungen sowie bewussten Bewegungsabläufen (z. B. Yoga) erlernt und geübt. Angestrebt wird dabei eine wache, konzentrierte und fokussierte Präsenz – diese Haltung wird in vorliegenden Implementationsprogrammen von Achtsamkeit in den schulischen Kontext als wichtige Voraussetzungen für eine gelingende schulische Kompetenzförderung verstanden. Es lässt sich zudem eine wachsende Anzahl empirischer Studien zu achtsamkeitsbasierten Interventionen im schulischen Kontext ausmachen. In diesen werden vor allem überfachliche Themen wie Burn-Out-Prävention bei Lehrkräften, Prüfungsangst oder auffälliges bzw. störendes Verhalten bei Schüler*innen oder Leistungssteigerung bei Lernstörungen untersucht (vgl. Laukkonen, Leggett, Gallagher, Biddell, Mrazek, Slagter & Mrazek 2020; Zenner, Herrnleben-Kurz & Walach 2014). Überblicksarbeiten im Kontext Achtsamkeit in Schule und Bildung nahmen bisher vor allem psychologische Effekte achtsamkeitsbasierter Interventionen (z. B. Zenner et al. 2014), bestimmte Zielgruppen, vor allem Sekundarstufenschüler*innen (z. B. Tharaldsen 2019) oder sehr weit gefasste Zielgruppen (z. B. Maynard, Solis, Miller & Brendel 2017) oder auch sehr spezifische Zielgruppen, z. B. unaufmerksame, hyperaktiv-impulsive Schüler*innen (z. B. Vekety, Logemann & Takacs 2021), ein weites Feld von Lernen über den expliziten Schulkontext hinaus (z. B.

Laukkonen et al. 2020) sowie konzeptuelle und strukturelle Bedingungen der Umsetzung und Verankerung (z. B. McCaw 2020) in den Blick.

Die Ergebnisse der empirischen Wirkungsforschung weisen insgesamt auf positive Effekte hin: Gesundheit und Wohlbefinden, sozial-emotionales Lernen wie auch dem Leistungsbereich zuzuordnende Aspekte wie Konzentrationsfähigkeit und selektive, exekutive wie andauernde Aufmerksamkeit werden nachweislich gefördert (vgl. Valtl 2019). Auch strukturelle wie funktionale Veränderungen auf neuronaler Ebene sind nachweisbar (vgl. Esch 2014). Diese Erkenntnisse aufgreifend gibt es zunehmende Bemühungen, Achtsamkeit in der Schule (z. B. Krämer 2019; Kaltwasser 2016), aber auch in der universitären Lehrkräftebildung zu verankern (z. B. „Achtsamkeit in der Bildung und Hoch-/Schulkultur (ABiK)“ an der Universität Leipzig; „Achtsamkeit in Lehrer*innenbildung und Schule“ (ALBUS) an der Universität Wien) – zur Entwicklung von Achtsamkeitskompetenz auf Seiten angehender Lehrkräfte sowie zur Anbahnung der Integration in den Unterricht. Was bisher bezogen auf den Grundschulkontext aber fehlt, ist ein spezifischer und systematischer Blick auf den Forschungskontext, darauf wie die Forschung und entsprechende Publikationslandschaft sich entwickelt haben und wie die Art der Interventionen und deren Wirkungen zu bestimmen sind.

2 Methodisches Vorgehen: das Systematische Literaturreview¹

Um diesen differenzierten und systematischen Überblick über Forschungsbemühungen bezogen auf den Primärbereich zu erhalten, haben wir ein Systematisches Literaturreview (Zawacki-Richter, Kerres, Bendenlier, Bond & Buntins 2020; Petticrew & Roberts 2006) durchgeführt. Das Review verfolgt u.a. die Fragen nach den Autor*innen, dem Publikationsort, der Zielgruppe, also wie sind die unterschiedlichen Akteure in Grundschule repräsentiert, nach der Art der Interventionen und den Intentionen, die mit den Interventionen verbunden sind und die Frage nach Effekten, die im Zusammenhang mit den Interventionen für die Zielgruppen im Kontext Grundschule nachgewiesen werden können, wobei hier nur wenige ausgewählte Aspekte dargestellt werden können.

Für das Review mussten zunächst die Kriterien für das Sample Universe (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman & The PRISMA Group 2009) bestimmt werden. In der Definition und Auswahl der Datenbanken haben wir die drei zentralen Datenbanken für den internationalen, erziehungswissenschaftlichen Diskurs gewählt: scopus, World of Science (WoS) sowie Education Resources Information

1 Das Review ist Bestandteil der Dissertation von Henrike Schürmann am Zukunftszentrum Lehrerbildung. Die Promotionsprojekte sind Teil des ZZL-Netzwerks. Das ZZL-Netzwerk wird im Rahmen der "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 01JA1903).

Center (ERIC). Als Suchauftrag haben wir nach unterschiedlichen Tests und Überprüfungen unterschiedlicher Wortkombinationen festgelegt mit folgenden Kombinationen von Wortteilen nach Veröffentlichungen zu suchen: (mindful* or mindfulness) AND ((elementary education) OR (elementary school) OR (primary education) OR (primary school)). Bei der Festlegung der Ein- und Ausschlusskriterien, um die Art der Beiträge für die weitere Analyse möglichst klar einzugrenzen, haben wir festgelegt, dass sich die Beiträge dezidiert auf den Schulkontext fokussieren müssen, dass die Zielgruppe Personen aus dem Grundschulkontext sind (z. B. Schüler*innen, Lehrkräfte, Eltern etc.) und, dass die Beiträge Achtsamkeit im pädagogischen Kontext (z. B. Unterrichtsgestaltung, Lehr-Lern-Methoden) oder in der allgemeinen Lernpsychologie (z. B. sozial-emotionales Lernen, Selbstregulation) adressieren. Damit wollten wir Studien mit medizinischem oder psychologischem Fokus, die mit einer hohen Anzahl an Publikationen auszumachen sind, ausschließen. Beiträge aus gesundheitswissenschaftlichen und psychotherapeutischen Kontexten (z. B. Umgang mit Sucht/Krisen, Rehabilitation) wurden ebenfalls nicht berücksichtigt. Außerdem haben wir uns auf englischsprachige Publikationen eingegrenzt, um den internationalen Diskurs abbilden zu können. Die anfängliche Datenbasis von 1699 Veröffentlichungen wurde durch die unterschiedlichen Sichtungsschritte, wie dem Aussortieren von Duplikaten, und anhand der Ein- und Ausschlusskriterien letztlich auf eine Anzahl von 118 Publikationen, die all unsere Kriterien erfüllten, reduziert. Ausschlussgründe waren dabei unter anderem der dezidierte Fokus auf einzelne Schülergruppen, die damit eher einem therapeutischen Setting entsprachen, eine Nicht-Passung von Alter und Schulform oder, dass Achtsamkeitsinterventionen nur ein Teilaspekt des Artikels ausmachten und nicht im Fokus der Fragestellung standen.

Die so identifizierten 118 Beiträge wurden anschließend in einem deduktiv-induktiven inhaltsanalytischen Verfahren (vgl. Kuckartz 2018) hinsichtlich der obengenannten Fragestellungen systematisch kategorisiert. In diesem kurzen Beitrag zeigen wir ausgewählte, zentrale Ergebnisse bezogen auf die Entwicklung der Publikationszahlen, auf die Herkunft der Autor*innen, um zu schauen, wo der Diskurs durch wen vorrangig geführt wird, sowie auf die durch die Beiträge fokussierten Zielgruppen innerhalb des Grundschulkontextes, um zu verdeutlichen, wer vor allem im Fokus der Forschungsbemühungen steht.

3 Ergebnisse

Die Forschungsbemühungen bezogen auf Achtsamkeit im Grundschulkontext werden im Folgenden näher beschrieben.

Zunächst einmal zeigt sich im zeitlichen Verlauf der letzten fast 20 Jahre eine deutliche Zunahme von Veröffentlichungen in Abb. 1. Während 2005 mit dem beschriebenen Suchfilter die erste Veröffentlichung in den berücksichtigten Da-

tenbanken gefunden werden konnte, waren es 2017 schon 14 und 2020 und 2021 jeweils 23, worin sich eine gewisse Kontinuität und Stabilisierung eines Trends andeutet. Die letzte Prüfung von Veröffentlichungen fand Mitte 2022 statt, sodass sich hier mit bereits der Hälfte an Veröffentlichungen die Entwicklung fortzusetzen scheint und das Interesse an der Etablierung des Themas im Grundschulkontext für die letzten drei Jahre besonders hoch ist.

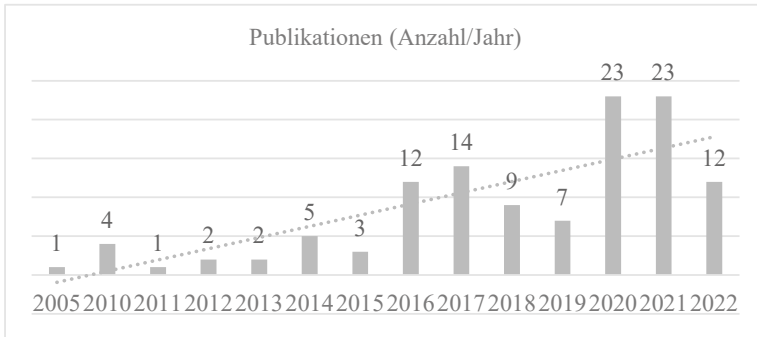


Abb. 1: Anzahl der Veröffentlichungen pro Jahr

Um herauszufinden, wo der Diskurs am aktivsten und präsentesten ist, haben wir in einem nächsten Schritt die Länder der Institutionen der Autor*innen genauer betrachtet, die auf den Veröffentlichungen angegeben waren. Die Verteilung zeichnet dabei ein klares Bild, wie die Graphik (Abb. 2) im Folgenden zeigt.

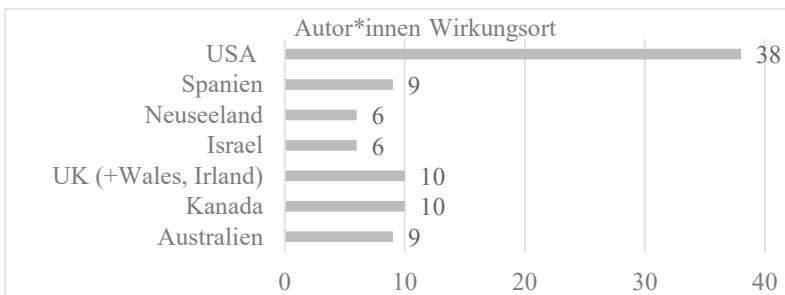


Abb. 2: Wirkungsort der Autor*innen

Die mit Abstand am meisten vertretenen Autor*innen stammen von amerikanischen Institutionen, es folgen englische und kanadische mit jeweils zehn Nennungen, dann spanische und australische. Schlusslicht bilden in den mehr als fünfmal verzeichneten Ländern Israel und Neuseeland mit sechs Nennungen. Weitere

Länder, die mit weniger als fünf Nennungen vertreten sind, sind z.B. Argentinien, Brasilien, China, Indien oder Italien. In den englischsprachigen Publikationen zeigt sich damit eine Dominanz von in Amerika situierten Autor*innen. Dies kann mit dem Fokus auf englischsprachige Veröffentlichungen einhergehen, zeigt aber auf welchen Diskurs wir vorrangig zurückgreifen und auf welchen möglicherweise nicht. So wäre aufgrund der ausgeprägten Tradition von Meditationspraktiken in Asien eine stärkere Beteiligung asiatischer Autor*innen denkbar gewesen. Abschließend zeigt der Blick auf die Zielgruppen von Achtsamkeitsinterventionen im Grundschulkontext in Abb. 3, dass hierbei ein ganz klarer Fokus auf die Schüler*innen gelegt wird, mit deutlichem Abstand stehen die Lehrkräfte mit 14 Veröffentlichungen im Zentrum, an dritter Stelle liegen dann Publikationen, die sowohl Lehrkräfte als auch Schüler*innen betrachten.

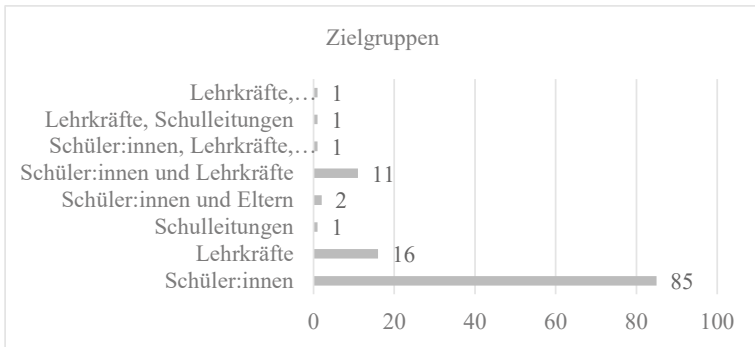


Abb. 3: Zielgruppen der Achtsamkeitsinterventionen

Es wird deutlich, dass die Zugänge sich vor allem an Lernende richten und Lehrende dem nachgeordnet in der Analyse betrachtet werden. Die Frage nach nachhaltiger Bildung richtet sich damit auf die Effekte auf Seiten der Schüler*innen, die bestimmte Fähigkeiten entwickeln oder für die sich Veränderungen ergeben sollen.

4 Fazit

Der Diskurs um achtsamkeitsorientierte Zugänge im Grundschulkontext hat sich zusammenfassend in den letzten Jahren deutlich entwickelt und der Trend im erziehungswissenschaftlichen Kontext ist in einer Phase der Etablierung. Die Publikationen rund um das Thema stammen vorwiegend aus dem amerikanischen Raum und adressieren vor allem Schüler*innen. Interessant ist, dass der Anstieg des Interesses mit dem Beginn der Pandemie zusammenfällt und die Interventionen ggf. auch als Reaktionen darauf interpretiert werden können. Zugleich

ist dieser Trend erfreulich, stellt doch die SWK (2022) mit ihrem Gutachten zur Grundschule gerade fest, dass es Konzepte für die Gestaltung sozial-emotionalen Lernens dringend braucht, um eine gute Ausgangslage für die Entwicklung akademischer Fähigkeiten zu schaffen.

Literatur

- Esch, T. (2014): Die neuronale Basis von Meditation und Achtsamkeit. In: *SUCHT*, 60, 1, 21-28.
- Kabat-Zinn, J. (2005): *Coming to our senses. Healing ourselves and the world through mindfulness*. New York: Hyperion.
- Kaltwasser, V. (2016): *Praxisbuch Achtsamkeit in der Schule. Selbstregulation und Beziehungsfähigkeit als Basis von Bildung*. Weinheim: Beltz.
- Krämer, S. (2019): *Wache Schule: Mit Achtsamkeit zu Ruhe und Präsenz*. Paderborn: Junfermann.
- Kuckartz (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Laukkonen, R. E., Leggett, J., Gallagher, R., Biddell, H., Mrazek, A., Slagter, H. & Mrazek, M. (2020): *Future of Education and Skills 2030: Curriculum Analysis. The Science of Mindfulness-Based Interventions and Learning: A Review for Educators*. OECD Publishing.
- Maynard, B. R., Solis, M. R., Miller, V. L. & Brendel, K. E. (2017): Mindfulness-based interventions for improving cognition, academic achievement, behaviour, and socioemotional functioning of primary and secondary school students. In: *Campbell Systematic Reviews*, 13, 1, 1-51.
- McCaw, Chr. T. (2020): Mindfulness 'thick' and 'thin' – a critical review of the uses of mindfulness in education. In: *Oxford Review of Education*, 46, 2, 257-278.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. & The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. In: *PLoS Med* 6, 7.
- Petticrew, M. & Roberts, H. (2006): *Systematic Reviews in the Social Sciences: A Practical Guide*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Rechtschaffen, D. (2018): *Die Achtsame Schule. Leicht anwendbare Anleitungen für die Vermittlung von Achtsamkeit*. Freiburg im Breisgau: Arbor.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2022): *Basale Kompetenzen vermitteln - Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Gutachten_Grundschule.pdf.
- Tharaldsen, Kjersti Balle (2019): Winding down the stressed out: Social and emotional learning as a stress coping strategy with Norwegian upper secondary students. In: *International Journal of Emotional Education* 11 (2), S. 91–105.
- Valtl, K. (2019): *Die Effekte achtsamkeitsbasierter Interventionen im Bildungswesen. AVE Institut für Achtsamkeit Verbundenheit Engagement*. Online verfügbar unter: https://achtsamkeit.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_achtsamkeit/Valtl_2019__Effekte_achtsamkeitsbasierter_Interventionen_im_Bildungswesen.pdf
- Vekey, B., Logemann, A. & Takacs, Z. K. (2021): The effect of mindfulness-based interventions on inattentive and hyperactive-impulsive behaviour in childhood: A meta-analysis. In: *International Journal of Behavioral Development*, 45, 2, 133-145.
- Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M. & Buntins, K. (Hrsg.) (2020): *Systematic Reviews in Educational Research. Methodology, Perspectives and Application*. Wiesbaden: Springer.
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S. & Walach, H. (2014): Mindfulness-based Interventions in Schools – a Systematic Review and Meta-Analysis. In: *Frontiers in Psychology*, 5, art 603.

Thomas Strehle

Wie positionieren sich Studierende des Lehramtes Grundschule im Diskurs um Klimagerechtigkeit?

1 Einleitung

Die hier erstmals veröffentlichten Interviewausschnitte gehen zurück auf ein an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg aktuell laufendes, rekonstruktiv angelegtes Forschungsprojekt. Ziel des Projektes ist es, die Deutungen von Studierenden des Lehramtes Grundschule zum Konzept der Klimagerechtigkeit zu erforschen. Das Forschungsprojekt schließt dabei über den Diskursbegriff insbesondere an die Wissenssoziologische Diskursanalyse (WDA) an, die sich wiederum als Teil einer Interpretativen Soziologie sieht und auf dieser Grundlage auf ein breites Tableau an rekonstruktiven Verfahren zurückgreifen kann (vgl. Keller 2011a und 2011b/ Keller 2013). Um aber im Forschungsprozess klar zwischen den gesellschaftlich fundierten, institutionell gebundenen Diskursen auf der einen Seite und den Handlungsentwürfen der Studierenden auf der anderen Seite unterscheiden zu können, wird hier auf die Interpretative Subjektivierungsanalyse (ISA) zurückgegriffen, wie sie von Bosancic grundgelegt wurde (vgl. Bosancic 2019/ Bosancic, Pfahl & Traue 2019). Ihr Ausgangspunkt ist die sogenannte doppelte Empirie, auf die im Text eingegangen wird. Sie versteht sich als Fortführung der oben angesprochenen Wissenssoziologischen Diskursanalyse, legt den Schwerpunkt aber stärker auf (Re-) Adressierungsprogrammatiken und ist so höchst anschlussfähig an eine erziehungswissenschaftlich fundierte Adressierungsanalyse (vgl. Ricken 2019/Rose 2019). Sowohl die im vorliegenden Text aufgeworfenen Fragestellungen als auch die aus dem Forschungsprojekt zitierten Befunde bewegen sich im Feld der Lehrer*innen-Professionsforschung, thematisch bezogen auf eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Dieses Feld stellt sich, folgt man Gräsel, weitestgehend als Desiderat dar (Gräsel 2020). Die im Forschungsprojekt erhobenen und sequenzanalytisch erschlossenen Interviews (vgl. Meseth 2013/Wernet 2019) geben so Einstellungen von Studierenden des Lehramtes Grundschule wieder, die als Grundlage für notwendige Professionalisierungsprozesse im Rahmen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung betrachtet werden können.

2 Die Interpretative Subjektivierungsanalyse im Anschluss an die Diskursforschung

Das Forschungsprojekt schließt an die forschungspraktischen und theoretischen Ausarbeitungen an, wie sie vor allem im Kontext der Wissenssoziologischen Diskursanalyse (WDA) formuliert wurden (vgl. Keller 2011a, 2011b und 2013). Über Diskurse wird von gesellschaftlichen Akteur*innen „im Sprach- bzw. Symbolgebrauch die soziokulturelle Bedeutung und Faktizität physikalischer und sozialer Realitäten konstituiert“ (Keller 2013, 27). Diskurse operieren so auf einer praktischen Ebene: Sie konstituieren Materialitäten, gesellschaftliche Wissensordnungen genauso wie menschliche Selbstverhältnisse – und genau dadurch werden sie auch (re-)produziert (vgl. Bosancic & Keller 2016, 2). Diskurse bestimmen so maßgeblich, wie sich handelnde Akteur*innen „zu den Gegenständen positionieren, von denen in Diskursen die Rede ist“ (Truschkat & Bormann 2020, 9). Mit diesem soweit entwickelten Verständnis sind bereits zwei zentrale Stränge einer sich daran anschließenden Diskursforschung umrissen. Wenn Diskurse gesellschaftliche Wissensordnungen strukturieren, können Subjektpositionen und deren Denk- und Handlungsstrukturen davon nicht unabhängig gedacht werden. Vielmehr sind Rollensets und Sprechpositionen mit institutionell-diskursiv strukturierten Orten verknüpft, über die Subjektvorstellungen, Identitätsschablonen und Positionsvorgaben für Akteur*innen erst geschaffen werden (vgl. Bosancic et al. 2019, 139). Im Verhältnis zu den Akteur*innen organisieren Diskurse so zum einen das prinzipiell Sagbare, zum anderen aber auch die Sprecher*innenpositionen, über die festgelegt wird, wer sich in welcher Form äußern kann. Diskursforschung kommt damit die Aufgabe zu, sowohl die Wissensordnungen der Diskurse selbst als auch die Verflechtungen mit den Subjekten zu erforschen.

Individuen sind zwangsläufig in einen Prozess der Subjektivierung verstrickt, innerhalb dessen „Selbst- und Anderenverständnisse miteinander verschränkt“ (Ricken 2019, 100) sind. Sie sind damit in einen Prozess der Adressierung involviert, der grundlegend für menschliche Interaktion zu sein scheint (vgl. Rose 2019, 73). Subjekte werden so über Diskurse spezifisch hervorgebracht und adressiert, haben aber gleichzeitig auch immer auf der Basis eines unterstellten Eigensinns (vgl. Bosancic 2019/Bosancic et al. 2019) die Möglichkeit, diese Prozesse der Adressierung rekursiv zu bearbeiten (vgl. Rose 2019, 73ff./Ricken 2019, 102). Aus forschungspraktischer Sicht sind damit zwei Datentypen umrissen, die im Konzept der Interpretativen Subjektivierungsanalyse jeweils erhoben werden. Grundlegend ist also eine doppelte Empirie, um die Relation „von normativen Subjektordnungen einerseits und (den) Selbstpositionierungen menschlicher Akteure andererseits“ (Bosancic 2019, 59) überhaupt erschließen zu können. So geht es einerseits darum, die materiell, institutionell und ökonomisch fundierten Bedingungen der Wissensformen zu analysieren, über die Subjekte in einem Dis-

kurs spezifisch adressiert werden; andererseits ist es notwendig, die Umgangsweisen der Subjekte mit diesen diskursiven Wissensformen zu rekonstruieren, um so die Aneignungsprozesse und möglichen Widerstände im Rahmen von Readressierungen erforschen zu können (Bosancic et al. 2019, 146).

Wird dies auf den Inhalt des Forschungsprojekts, die Rekonstruktion der Einstellungen und Positionierungen von Studierenden des Lehramtes Grundschule zum Konzept der Klimagerechtigkeit übertragen, lassen sich analog zwei Datensorten trennen. So werden erstens im Diskurs um Klimagerechtigkeit verschiedenste Positionen aufgerufen, die sich zwischen diesen beiden Polen bewegen: Es gibt zum einen die Forderungen von Fridays for Future, Klimagerechtigkeit als umfassendes Sinnbild für die Benennung intergenerationaler sowie weltweiter Ungerechtigkeiten bei der Bekämpfung der Erderwärmung zu sehen (vgl. Fridays for Future 2021). Zum anderen lässt sich im Diskurs die Position finden, das Konzept der Klimagerechtigkeit vor allem als einen Auslöser für einen notwendigen, sich dann auch wirtschaftlich lohnenden Wandel zu begreifen (vgl. Parteiprogramm der Grünen 2021). Von diesen möglichen, diskursiv vorstrukturierten Positionierungen müssen zweitens die Praktiken, Sichtweisen und auch widerständigen Aneignungsprozesse der Akteur*innen in den Blick genommen werden, die dann zu den diskursiv produzierten Adressierungen, Wissensstrukturen und Deutungsvorgaben in Bezug gesetzt werden können. Dabei ist die relationale Bearbeitung der beiden Datentypen als tentativer und zirkulärer Prozess zu sehen (vgl. Bosancic 2019, 60), der also keinem streng einzuhaltendem Phasenschema zu folgen hat.

3 Die Einstellungen von Studierenden zum Konzept Klimagerechtigkeit

Im Forschungsprozess wurde dem Vorschlag von Bosancic et al. (2019) gefolgt, den Feldeinstieg im Rahmen einer ISA über Interviews erfolgen zu lassen. Die hier auszugsweise abgedruckte Sequenz stammt aus einer Gruppendiskussion mit Studierenden des Lehramtes Grundschule, die danach befragt wurden, was Nachhaltigkeit für sie heißt. Im Rahmen dessen entstand der folgende Ausschnitt. Die Sequenz wurde deswegen gewählt, weil gleichzeitig auch Deutungen bezogen auf das Thema des Forschungsprojektes, die Rekonstruktion der studentischen Einstellungen zur Klimagerechtigkeit, möglich werden. Die sich anschließende knappe Interpretation erfolgt sequenzanalytisch (vgl. Keller 2013/Meseth 2013/Wernet 2019).

„Also ein Punkt von Nachhaltigkeit, wegen nachhaltige Landwirtschaft, dass man wirklich den Boden halt auch nicht auslaugt und überdüngt und ähm, wenn er auch dann, und auch wie man ihn bearbeitet, dass er auch nicht zu sehr austrocknet und dann verstaubt und weggeweht wird, also dass man wirklich mit den ganzen Ressourcen nach-

haltig umgeht. Die Regenwaldabholzung ist halt auch, also dass, dass wird nicht nachhaltig, da wird nur, also, das Gegenteil von nachhaltig ist ja kurzfristig und zum Beispiel die Regenwaldabholzung und eben auch Sojaproduktion für die Fleischproduktion ist ja eigentlich recht kurzfristig weil die Böden schnell auslaugen. Und dafür assoziiere ich halt so wirklich langfristig gedacht über Generationen hin weg ähm gerade halt, Sachen halt zu erhalten und dass halt gerade die Agrarflächen und so weiter auch ein ganz spannender Punkt, der halt extrem selbst zerstört werden kann.“

Der Student beginnt mit einer Erklärung dessen, was für ihn Nachhaltigkeit ist, über die Erläuterung eines aus der Erfahrung stammenden Beispiels. Es findet sich keine nähere Begründung, weswegen er auf den Umgang mit dem Boden im Kontext einer nachhaltigen Landwirtschaft eingeht. Auch andere Beispiele wären hier natürlich prinzipiell möglich. Das Beispiel ist klar einem nachhaltigen Umgang mit der Natur zugeordnet und soll gleichzeitig erklären, was Nachhaltigkeit ist. Es ist in dieser Funktion typisch wie austauschbar. Es wären auch andere Möglichkeiten denkbar, wie Nachhaltigkeit erklärt werden kann als über die Verwendung eines Beispiels – doch werden diese explizit nicht gewählt. Gleichzeitig beginnt er mit einer Erklärung dessen, was Nachhaltigkeit für ihn eben nicht ist: nicht-nachhaltig ist es, die Böden auszulaugen und zu überdüngen. Nicht-nachhaltige Umgangsweisen mit der natürlichen Umwelt lassen sich so genauso typisieren wie auf Nachhaltigkeit beruhende Handlungen. Beide Konzeptionen erscheinen damit sowohl als klar erkenn- wie auch unterscheidbar. Nachhaltigkeit beruhe darauf, etwas so lange wie möglich zu erhalten, während Nicht-Nachhaltigkeit ausschließlich kurzfristigen Belangen folgt. Diese an menschlichen Handlungen festzumachenden Eigenschaften richten sich auf Ressourcen und mit diesen soll, so die daraus ableitbare Forderung, so schonend wie nur möglich umgegangen werden. Dies gilt für den Umgang mit dem Boden genauso wie für anderes auch. Hier soll nun weniger darauf eingegangen werden, inwieweit Natur eine Ressource sein kann oder soll - es soll vielmehr die Klärung dessen im Fokus stehen, weswegen mit Ressourcen so schonend wie nur möglich umgegangen werden soll: auf Langfristigkeit abzielende, die Dinge so lange wie nur möglich erhaltende Handlungsweisen geben auch den nachkommenden Generationen die Möglichkeit, diese Ressourcen überhaupt noch zur Verfügung zu haben. Damit nimmt er auf eine Form von Gerechtigkeit Bezug, die Scheunpflug & Franz (vgl. 2012, 31) im Rahmen des fächerübergreifenden Konzepts des Globalen Lernens als intergenerationale Form begreifen.

Das Projekt zur Erforschung der Einstellungen von Grundschullehramtsstudierenden zum Konzept der Klimagerechtigkeit, aus dem diese Sequenz stammt, versteht sich explizit als Beitrag zu einer Professionalisierung für eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Das bedeutet, dass die sich in den Interviews konstituierenden Deutungs- und Handlungsstrukturen auch danach befragt werden, welche Wissensarrangements im Diskurs um Klimagerechtigkeit von den Stu-

dierenden aufgerufen werden und wie vor dem Hintergrund ihrer subjektiven Entwürfe mit aufgeworfenen Adressierungen umgegangen wird. Insgesamt fallen bei den studentischen Protokollen zwei Punkte auf, die auch an dieser Sequenz deutlich werden:

- (1) Die Argumentationen verbleiben häufig einseitig. Das bedeutet, dass die Studierenden einen Argumentationsstrang benennen und herausarbeiten. Das ist hier das Konzept der Ressource. Nachhaltigkeit als interdisziplinären Zugang zu verstehen, taucht im bisherigen Material nicht auf.
- (2) Gerechtigkeit als zentrales Konzept des Forschungsprojekts wird von den Studierenden, wie auch im Beispiel, eher als Weitergabe von erhaltenswerten Dingen an nachwachsende Generationen verstanden. Argumentationsstränge, die auf privilegierte Positionierungen, Abhängigkeiten und nicht zur Verfügung gestellte Potentiale (vgl. Andreotti 2006) abheben und die so Gerechtigkeit als weltweite Auseinandersetzung um die Ursachen und Folgen der Erderwärmung begreifen, lassen sich in den bisherigen Rekonstruktionen nicht erkennen.

Die Frage bleibt, aus welchem Grund Studierende die in den Diskursen erkennbaren Adressierungen in dieser Form interpretieren und nicht auf weltweite Verflechtungen von Ungerechtigkeiten, wie bei Fridays for Future, oder aufgerufene Interdisziplinaritäten eingehen. Ein Grund dafür könnte sein, dass Studierende auf Grund der Komplexität des Themas eindimensional Fachbezüge als Versprechen von Sicherheit begreifen (vgl. Baumann & Niebert 2020, 256). Warum dies aber so ist, bedarf der weiteren Überprüfung im dargestellten Forschungsprojekt.

Literatur

- Andreotti, V. (2006): Soft versus critical global Citizenship Education. In: Policy and Practice, Centre for Global Education 1, 40-51.
- Baumann, S. & Niebert, K. (2020): Vorstellungen von Studierenden zur Bedeutung von Nachhaltigkeit im Geographieunterricht. In: Keil, A., Kuckuck, M. & Faßbender, M. (Hrsg.): BNE-Strukturen gemeinsam gestalten. Münster, Waxmann, 235-262.
- Bosancic, S. (2019): Die Forschungsperspektive der Interpretativen Subjektivierungsanalyse. In: Geimer, A., Amling, S. & Bosancic, S. (Hrsg.): Subjekt und Subjektivierung. Wiesbaden, Springer, 43-64.
- Bosancic, S. & Keller, R. (2016): Einleitung: Perspektiven wissenssoziologischer Diskursforschung. In: Bosancic, S. & Keller, R. (Hrsg.): Perspektiven wissenssoziologischer Diskursforschung. Wiesbaden, Springer, 1-10.
- Bosancic, S., Pfahl, L. & Traue, B. (2019): Empirische Subjektivierungsanalyse: Entwicklung des Forschungsfeldes und methodische Maximen der Subjektivierungsforschung. In: Bosancic, S. & Keller, R. (Hrsg.): Diskursive Konstruktionen. Wiesbaden, Springer, 135-150.
- Fridays for Future: <https://fridaysforfuture.de/zeit-fuer-klimagerechtigkeit-keingradweiter-teil-i-was-ist-klimagerechtigkeit> [aufgerufen am 30.10.21].

- Gräsel, C. (2020): Bildung für Nachhaltige Entwicklung – wie implementiert man dieses Konzept in die Lehrerbildung? In: Keil, A., Kuckuck, M. & Faßbender, M. (Hrsg.): BNE-Strukturen gemeinsam gestalten. Münster, Springer, 23-34.
- Keller, R. (2011a): Wissenssoziologische Diskursanalyse. In: Keller, R., Hirsland, A., Schneider, W. & Viehöver, W. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Wiesbaden, Springer, 125-158.
- Keller, R. (2011b): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Wiesbaden: Springer.
- Keller, R. (2013): Zur Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Keller, R. & Truschkat, I. (Hrsg.): Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Wiesbaden, Springer, 27-70.
- Meseth, W. (2013): Die Sequenzanalyse als Methode einer erziehungswissenschaftlichen Theorie pädagogischer Ordnungen. In: Friebertshäuser, B. & Seichter, S. (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, Beltz, 63-80.
- Parteiprogramm der Grünen: https://cms.gruene.de/uploads/documents/Wahlprogramm-DIE-GRUENEN-Bundestagswahl-2021_barrierefrei.pdf [aufgerufen am 30.10.21].
- Rose, N. (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In: Geimer, A., Amling, S. & Bosancic, S. (Hrsg.): Subjekt und Subjektivierung. Wiesbaden, Springer, 65-86.
- Ricken, N. (2019): Bildung und Subjektivierung. In: Ricken, N., Casale, R. & Thompson, C. (Hrsg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim, Beltz, 95-118.
- Scheunpflug A. & Franz J.: Globales Lernen und das Lernen der Generationen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 1/2012, 30-33.
- Truschkat, I. & Bormann, I. (2020): Einführung in die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Weinheim: Beltz 2020.
- Wernet, A. (2019): Wie kommt man zu einer Fallstrukturhypothese? In: Loer, T. & Funcke, D. (Hrsg.): Vom Fall zur Theorie. Wiesbaden, Springer, 57-84.

Sarah Gaubitz

„... dafür hat man ja im Unterricht auch oft gar keine Zeit.“ Einblicke in die Vorstellungen Sachunterrichtsstudierender von Bildung für nachhaltige Entwicklung

1 Einführung

Die aktuellen Überschreitungen der planetaren Belastungsgrenzen lassen den Ruf nach Bildung für nachhaltige Entwicklung (im Folgenden BNE) immer lauter werden. Diese Forderung wird auch in verschiedenen bildungspolitischen Dokumenten wie dem Programm Bildung für Nachhaltige Entwicklung der UNESCO (2021) und der Berliner Erklärung (Deutsche UNESCO & Bundesministerium für Bildung und Forschung 2021) ersichtlich. Betrachtet man die Forderungen nach BNE genauer, wird eine große Heterogenität in den Auffassungen darüber, was BNE genau leisten soll, deutlich. Die mit BNE verbundenen Absichten spitzen Michelsen und Fischer (2019) in der Frage zu, inwiefern Bildung der Lösung von Nachhaltigkeitsproblemen dienen soll und somit eine gesellschaftspolitische Funktion einnehmen soll, oder aber, inwiefern Bildung zur Ermächtigung Einzelner und damit selbstzwecklichen Zielen beitragen soll. Hier wird ein klassisches Spannungsverhältnis deutlich, worauf auch Jickling und Wals (2013) hinweisen. Diese unterschiedlichen Ziele von BNE werden auch als Education for Sustainable Development 1 und Education for Sustainable Development 2 bezeichnet (vgl. Vare & Scott 2007) bzw. ins Deutsche übersetzt mit Bildung für nachhaltige Entwicklung 1 (BNE 1) und Bildung für nachhaltige Entwicklung 2 (BNE 2). Dies kann zum Teil zu Verwirrungen führen, wenn BNE 1 mit Erziehung, obwohl als Bildung tituiert, gleichgesetzt wird (vgl. Rieckmann 2021). Eine Alternative könnte die Formulierung, die Bertschy und Lausset vor schlagen, darstellen: Sie bezeichnen BNE 1 als „Lernen für Nachhaltige Entwicklung“ und BNE 2 als „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (Bertschy & Lausset 2022, o.S.). Bei BNE 1 bzw. „Lernen für Nachhaltige Entwicklung“ steht die direkte Vermittlung von Werten und die Förderung bestimmter Verhaltensweisen im Vordergrund. Bei BNE 2 bzw. Bildung für Nachhaltige Entwicklung können formale Wertebildungsmodelle ausgemacht werden, wie z. B. der Ansatz der Wertklärung. Hier steht die Beförderung der moralischen Urteilsbildung und des kritischen Denkens im Vordergrund.

Die Auseinandersetzung mit dieser differenzierten Sichtweise ist zum einen bedeutsam, weil das konzeptionelle BNE Verständnis von Sachunterrichtsstudierenden sowie Sachunterrichtslehrkräften Auswirkungen auf die Gestaltung und Durchführung von Unterricht hat (vgl. z. B. Jickling und Wals 2007, Summer 2008; Boeve-de Pauw/Van Petegem 2018), so können Trivialisierungen und/oder einseitige Ausrichtungen von BNE im Sachunterricht vermieden werden. Zum anderen ist die differenzierte Betrachtung bedeutsam, weil sie zur Vermeidung unreflektierter Übernahmen (politischer) Vorgaben im Kontext von BNE im Unterricht beitragen kann (vgl. Künzli David/Bertschy 2018). Infolgedessen ist in der vorliegenden Arbeit von Interesse, welches Verständnis Sachunterrichtsstudierende von BNE haben.

2 Forschungsdesiderata

Bislang hat sich erst eine geringe Anzahl an Wissenschaftler*innen mit dem Verständnis und den Ansichten von (angehenden) Lehrkräften über BNE befasst (vgl. Ferguson, Roofe & Cook 2021; Timm & Barth 2021). Gleiches gilt für Ausbilder*innen in der zweiten Lehrkräfteausbildungsphase (vgl. Goller&Rickmann 2022). Angesichts der vorliegenden Studienergebnisse zum Verständnis von Studierenden von BNE ist zu konstatieren, dass (1) bislang besonders auf das „Was“ (Unterrichtsinhalte) fokussiert wurde, wie z. B. auf den Einbezug der drei Wertedimensionen nachhaltiger Entwicklung (vgl. z. B. Maurer & Bogner 2019; Koskela & Kärkkäinen 2021; Borg, Gericke, Höglund & Bergmann 2014). Die mit BNE verknüpften Intentionen, wie sie mit BNE 1 und BNE 2 beschrieben werden und die damit einhergehenden Fragen nach dem „Wozu“ und „Wie“ wurden bislang jedoch nicht fokussiert. Außerdem wird deutlich, dass (2) ein Großteil der vorliegenden Studien aus dem Ausland stammt und nur teilweise (angehende) Grundschullehrer*innen einbezieht. Welches konzeptionelle Verständnis Sachunterrichtsstudierende von BNE haben und wie sie ihre Positionen begründen, ist bisher noch nicht erhoben worden. Der Blick auf Sachunterrichtsstudierende ist aber sehr bedeutsam, weil der Sachunterricht in der Grundschule das Zentrierungsfach für BNE ist und dementsprechend Sachunterrichtsstudierende die zukünftigen Expert*innen für BNE bzw. Gestalter*innen von BNE im Grundschulbereich sein werden. Dementsprechend besteht das Ziel der vorliegenden Studie darin, das konzeptionelle Verständnis von BNE im Hinblick auf die Intentionen von Sachunterrichtsstudierenden zu erheben. Die übergeordnete Forschungsfrage wird in folgende zwei Unterfragen spezifiziert (vgl. auch Gaubitz 2023):

- (1) Welche Argumente benennen die Sachunterrichtsstudierenden im Rahmen einer Strukturierten Kontroverse für BNE 1 und BNE 2?

- (2) Welche Positionierungen und damit verknüpften bewussten Intentionen zur Umsetzung von BNE im eigenen (zukünftigen) Unterricht werden innerhalb der persönlichen Stellungnahmen zu BNE 1 und BNE 2 bei den Studierenden deutlich?

3 Methodik

An der Erhebung haben bislang 43 Sachunterrichtsstudierende (Bachelorstudium) von der Universität Siegen und der Universität Erfurt teilgenommen. Die Erhebung fand in zwei zusammenhängenden Schritten statt. Zunächst wurde eine Strukturierte Kontroverse durchgeführt und danach eine schriftliche Einzelpositionierung von den Studierenden verfasst. Die Strukturierte Kontroverse, die auch als Konstruktive Kontroverse nach Johnson, Johnson und Tjosvold (2000) bezeichnet wird, bietet sich als Instrument zur Beantwortung der Forschungsfragen besonders an, da durch die Strukturierte Kontroverse eine große Anzahl an Argumenten, die Indikatoren für das Verständnis (vgl. Struger 2017) von BNE 1 und BNE 2 sind, erfasst werden kann. Unter anderem ist das möglich, weil die Suche nach Argumenten in keinem wettbewerbsorientierten Prozess eingebunden ist, bei dem eine Position sozusagen über die andere „siegte“. Ferner findet die Suche nach Kongruenzen, wodurch Meinungsverschiedenheiten und die Beachtung von Alternativen unterdrückt werden können, im Vergleich zu geläufigen Diskussionen bei der Strukturierten Kontroverse nicht statt (vgl. Johnson u. a. 2000). Die vorgegebenen Positionen, die in der Strukturierten Kontroverse argumentativ vertreten werden sollten, waren: „Ich bin der Meinung, dass in der Grundschule nur BNE 1 unterrichtet werden kann und sollte“ sowie „Ich bin der Auffassung, dass in der Grundschule nur BNE 2 unterrichtet werden kann und sollte“. Sowohl die Strukturierten Kontroversen als auch die individuellen Stellungnahmen wurden mit einer spezifischen Form der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) ausgewertet.

4 Ergebnisse

In der bisherigen Auswertung der Strukturierten Kontroverse und der eigenen Stellungnahmen wurde deutlich, dass bestimmte Positionen und Argumentationen immer wieder auftraten. So wurde u. a. wiederholt auf die Entwicklung der Schüler*innen verwiesen sowie auf die Unterrichtsvorbereitung und -umsetzung durch die Lehrperson. Im Folgenden werden Ergebnisse zum letztgenannten Bereich vorgestellt (weitere Ergebnisse in Gaubitz 2023). Bezüglich der Unterrichtsvorbereitung und -umsetzung werden in den mündlichen wie schriftlichen Aussagen der Studierenden wiederkehrend folgende Argumen-

te sichtbar: Die Studierenden gehen davon aus, dass BNE 1 generell besser als BNE 2 umsetzbar ist. Zur Begründung dieser Position werden unterschiedliche Argumente aufgeführt. So wird z. B. mit der Komplexität von BNE 2 argumentiert. Die Ergebnisse stehen im Einklang mit Forschungsergebnissen von z. B. Waltner, Scharenberg, Hörsch & Rieß. (2020), die besagen, dass den Befragten konkrete Umsetzungsmöglichkeiten für den Umgang mit unterschiedlichen Standpunkten, Spannungsverhältnissen und Widersprüchen, wie sie im Rahmen nachhaltiger Entwicklung zu finden sind, fehlen. Ein weiteres Argument bezieht sich auf die fehlende Zeit für BNE 2. „Die ganzen Wertedimensionen irgendwie aufzuzählen und (1s) dafür hat man ja im Unterricht auch oft gar keine Zeit und ähm (.) das ist ja alles so durchtraktet.“ (Leni 00:04:44-6) Auf den Zeitmangel bei der Umsetzung von BNE wird auch bei Borg u. a. (2014) sowie Uitto und Saloranta (2017) verwiesen. Zudem werden wiederholt als Argumente gegen die Umsetzung von BNE 2 das fehlende Personal sowie das fehlende Material angesprochen. Grundsätzlich wird in dem Bereich der Unterrichtsvorbereitung und -umsetzung deutlich, dass nur für BNE 1 bzw. gegen BNE 2 argumentiert wird.

5 Schlussfolgerungen

Zusammenfassend wird durch die bisherigen Studienergebnisse ersichtlich, dass vielfältige Argumente von den Befragten aufgeführt wurden, wobei insbesondere für die Unterrichtsumsetzung keine Argumente für BNE 2, sondern nur für BNE 1 genannt wurden. Diese Ergebnisse können nicht nur als Hinweise für die Planung und Durchführung von adaptiven Seminaren zu BNE an Hochschulen genutzt werden, sondern durch die Ergebnisse wird auch deutlich, dass es weiterer Forschung zur konkreten Umsetzung von BNE 1 und BNE 2 im Sachunterricht bedarf.

Literatur

- Bertschy, F. & Lausset, N. (2022): „Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrbildung – eine Schweizer Sicht auf die Diskussion“ Keynote auf der LeNa Jahrestagung: „Professionalisierung von Lehrpersonen für die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“ am 15. Dezember 2022.
- Boeve-de Pauw, J.B. & Petegem, P.V. (2018): Eco-school evaluation beyond labels: the impact of environmental policy, didactics and nature at school on student outcomes. In: *Environmental Education Research*, 24, 1250-1267.
- Borg, C.; Gericke, N.; Höglund, H.-O. & Bergman, E. (2014): Subject- and experience-bound differences in teacher's conceptual understanding of sustainable development. In: *Environmental Education Research*, 20, 526-551.
- Ferguson, T.; Roofe, C. & Cook, L.D. (2021): Teachers' perspectives on sustainable development: the implications for education for sustainable development. In: *Environmental Education Research*, 27, 1343-1359.

- Gaubitz, S. (2023): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Verständnis von Sachunterrichtsstudierenden. In: Schmeinc, D.; Goll, T.; Michalik, K.: Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 101-107.
- Goller, A. & Rieckmann, M. (2022): What do We Know About Teacher Educators' Perceptions of Education for Sustainable Development? A Systematic Literature Review. In: *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 24, Nr.1, 19-34. <https://doi.org/10.2478/jtes-2022-0003> [09.12.2022].
- Jickling, B. & Wals, A. E. J. (2013): Probing normative research in environmental education: Ideas about education and ethics. In: Brody, M.; Dillon, J.; Stevenson, R.B. & Wals, A. E. J. (Hrsg.): *International Handbook of Research on Environmental Education*. New York, Routledge, 74-86.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Tjosvold, D. (2000). Constructive controversy: The value of intellectual opposition. In: Deutsch, M. & Coleman, P.T. (Hrsg.): *The handbook of conflict resolution: Theory and practice*. New York, Routledge, 65-85.
- Koskela, T., & Kärrkäinen, S. (2021): Student teachers' change agency in education for sustainable development. In: *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 23, Nr.1 ,84-98. <https://doi.org/https://doi.org/10.2478/jtes-2021-0007>. [09.12.2022].
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3. überarbeitete Aufl. Weinheim, Beltz.
- Künzli, C., & Bertschy, F. (2018). Bildung als Reparaturwerkstatt der Gesellschaft? Die zu unterscheidenden Facetten von Bildung im Kontext einer Nachhaltigen Entwicklung. In: Jäger, U.; Meisch, S. & Niderbock, T. (2018) (Hrsg.): *Erziehung zur Friedensliebe*. Band. 4, Baden-Baden, Nomos, 289-304.
- Maurer, M. & Bogner, F.X. (2019) How freshmen perceive Environmental Education (EE) and Education for Sustainable Development (ESD). In: *PLoS ONE* 14, Nr. 1, o. S.: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0208910> [09.12.2022].
- Michelsen, G. & Fischer, D. (2019): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Schriftenreihe Nachhaltigkeit 2. Hessische Landeszentrale für politische Bildung. https://hlz.hessen.de/fileadmin/user_upload/PDF/Publicationsreihen/Schriftenreihe_Nachhaltigkeit/HLZ-Broschuere_Nachhaltigkeit_Band_2_2019.pdf [09.12.2022].
- Struger, J. (2017): *Wissen sichtbar machen*. Innsbruck, StudienVerlag.
- Timm, J.-M. & Barth, M. (2021): Making education for sustainable development happen in elementary schools: the role of teachers. In: *Environmental Education Research*, 27, Nr. 1, 50-66. DOI: 10.1080/13504622.2020.1813256 [09.12.2022].
- Uitto, A., & Saloranta, S. (2017): Subject Teachers as Educators for Sustainability: A Survey Study. *Education Sciences*, 7, Nr. 8, o.S. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135085.pdf> [09.12.2022].
- UNESCO und Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.): *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap*. https://www.unesco.de/sites/default/files/2022-02/DUK_BNE_ESD_Roadmap_DE_barrierefrei_web-final-barrierefrei.pdf [09.12.2022].
- Deutsche UNESCO-Kommission und Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021): *Berliner Erklärung*. <https://www.unesco.de/sites/default/files/2021-05/Berliner%20Erkl%C3%A4rung%20f%C3%BC%20BNE.pdf> [09.12.2022].
- Vare P, Scott W. (2007): Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. In: *Journal of Education for Sustainable Development*, 1, Nr. 2, 191-198. doi:10.1177/097340820700100209 [09.12.2022].
- Waltner, E. M., Scharenberg, K., Hörsch, C. & Rieß, W. (2020): What Teachers Think and Know about Education for Sustainable Development and How They Implement it in class. In: *Sustainability*, 12, Nr. 4, 1690. <https://doi.org/10.3390/su12041690> [09.12.2022].

Jaqueline Simon, Toni Simon und Anne-Kathrin Lindau

Wildnisbildung: ein Beitrag zur BNE und Desiderat der Primarpädagogik

1 Wildnisbildung im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

Die globalen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts, wie z. B. Klimawandel, Naturkatastrophen, Ressourcenverknappung und Disparitäten, sind nur im Kollektiv der Weltgemeinschaft zu bewältigen. Dafür wird dem Leitbild der Nachhaltigen Entwicklung eine große Bedeutung zugesprochen: Es zielt auf intra- und intergenerationale Gerechtigkeit, z. B. da die Befriedigung der Bedürfnisse heutiger Generationen an soziale Gerechtigkeit und die Vereinbarkeit mit Bedürfnissen zukünftiger Generationen geknüpft wird. Als Leitperspektiven einer Nachhaltigen Entwicklung verabschiedeten die Vereinten Nationen die Sustainable Development Goals (SDGs), die bis 2030 erreicht werden sollen (UN 2015). Als eine wichtige Voraussetzung für eine Nachhaltige Entwicklung wird hochwertige Bildung (SDG 4) gesehen, insbesondere Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), die darauf abzielt, Menschen zu einem zukunftsfähigen Denken und Handeln unter Nachhaltigkeitsaspekten zu befähigen. Für die Umsetzung einer BNE bietet das Konzept *Wildnisbildung* spezifische Potenziale (vgl. Hottenroth, van Aken, Hausig & Lindau 2017). Wildnisbildung knüpft inhaltlich am Thema Wildnis an, das aktuell u. a. hinsichtlich der Kernprobleme des globalen Wandels öffentlich, politisch und wissenschaftlich diskutiert wird (z. B. Jessel 2011; Lindau, Mohs & Reinboth 2021a) und als geeignetes Thema für eine BNE gilt (DUK 2015). Wildnisbildung orientiert sich am Leitbild einer Nachhaltigen Entwicklung (ebd.), folgt den Kompetenzbereichen Erkennen, Bewerten und Handeln sowie den Bereichen Erleben, Sensibilisieren und Transformieren (vgl. z. B. KMK & BMZ 2016; Europarc Deutschland 2017) und fokussiert auf das sinnlich-leibliche Erleben von (ver)wilder(nder) Natur. Sie zielt auf die Unterstützung Lernender komplexe Systemzusammenhänge zu verstehen, Nachhaltigkeitsfragen kritisch sowie das individuelle und gesellschaftliche Verhältnis von Mensch und Natur zu reflektieren (vgl. Langenhorst 2016; Lindau et al. 2021a), indem lokale, regionale, (inter)nationale sowie globale Möglichkeiten und Grenzen eines nachhaltigeren Handelns erörtert werden. Zentrale Themenfelder der Wildnisbildung sind a) das Ökosystem Wildnis; b) die Wertschätzung von Wildnis; c) Gerechtig-

keit, Verantwortung und Empathie; d) Gegenwelt Wildnis; e) Suffizienz¹ und f) das Mensch-Natur-Verhältnis (Lindau et al. 2021a, 34). Bezogen auf sie werden ökologische, ökonomische, soziale und politische Fragen erörtert.

Wildnisbildung wurde erstmals in einem Konzeptpapier des BUND (2002) als Begriff für einen eigenständigen Bereich der Natur- und Umweltbildung in Nationalparks genutzt. Hervorgegangen ist die Wildnisbildung aus einer Vielzahl von Konzeptionen und pädagogischen Strömungen, zu denen u. a. die Umwelterziehung, das Flow-Learning, die Rucksackschule, die Öko-, Umwelt-, Erlebnis- und die Wildnispädagogik gehören (vgl. ebd.; Hottenroth et al. 2017). In Abgrenzung zu diesen weist Wildnisbildung einige Spezifika auf: 1) Anfänglich wurde sie ausschließlich mit Jugendlichen und Erwachsenen in Nationalparks umgesetzt (Raum- und Adressat*innenspezifisch); 2) das Erleben wilder Räume und der (Wirk)Mächtigkeit von Natur wird durch (teils extreme) Grenzerfahrungen² und den Kontrast zwischen wilden und anthropogen genutzten Räumen angeregt (Grenz- und Kontrasterfahrung); 3) Eingriffe in die Natur sind so gering wie möglich zu halten und stets kritisch auf ihre Notwendigkeit hin zu prüfen (minimal-impact- und leave-no-trace-Ansatz; vgl. Hampton & Cole 2003; McGivney 2003). Damit grenzt sich Wildnisbildung z. B. von der Umweltbildung ab, in deren Kontext z. B. das Pflücken von Pflanzenteilen (bspw. im Rahmen von Landart) oder das Bauen eines „Tipis“ aus Ästen geläufig ist (z. B. Gebauer 2014). Solche Eingriffe sind aus Perspektive der Wildnisbildung fragwürdig und möglichst zu vermeiden.

2 Aktuelle Tendenzen der Diskurse zu Wildnisbildung

Anfang der 2000er Jahre hielt Wildnisbildung Einzug in biologie- sowie Mitte der 2010er in geographiedidaktische Diskurse (z. B. Langenhorst 2005; Lindau, Hottenroth & Lindner 2016). Originär fußte sie auf einem *engen* Verständnis von Wildnis, die in weiten Teilen Europas nur in Großschutzgebieten und in Deutschland auf weniger als 2 % der Landesfläche existiert. Mit dem von der Deutschen Bundesstiftung Umwelt geförderten Projekt „Wilde Nachbarschaft“ (Lindau, Mohs, Reinboth & Lindner 2021b) erfolgte ab 2016 – anknüpfend an Diskurse zum Verständnis von Wildnis, nach denen diese auch in kleineren Räumen und i. S. verwildernder Flächen vorkommt (vgl. z. B. das Konzept der vier Naturen nach Kowarik 1992, 2015) – eine Erweiterung des Wildnisbegriffes.

1 Suffizienz meint den sparsamen Umgang mit Material und Energie sowie die Reflexion eigenen Konsumverhaltens, angeregt z. B. durch zeitweisen Verzicht auf bestimmte Güter (z. B. Handys).

2 Diese meinen ungeplante, unvorhergesehene Situationen (vgl. BUND 2002), die das Überschreiten persönlicher Grenzen verlangen und physisch wie psychisch stark belastend sein können (z. B. Wetterextremen ausgesetzt zu sein; vgl. Hottenroth 2020).

Damit wurde Wildnisbildung erstmals auch auf (sub)urbane Räume und verwildernde Flächen bezogen, wie z. B. Brachflächen, Wohngebiete mit großflächigem Abstandsgrün, ehemalige Truppenübungsplätze, (Stadt)Wälder oder Parkanlagen. Durch die räumliche Entgrenzung vervielfältigten sich Möglichkeiten für Bildungsräume mit unterschiedlichen Graden (ver)wilder(nder) Natur und Lagen im Verhältnis zum Lebensumfeld der Lernenden (Reinboth, Mohs & Lindau 2021); Wildnisbildung war somit auch für einen größeren Adressat*innenkreis unmittelbar erfahrbar (Minderung raum-/mobilitätsbezogener Barrieren). Im Projekt „Wilde Nachbarschaft“ wurden daher erstmals Wildnisbildungskonzeptionen für den Primar- und auch Elementarbereich entwickelt, erprobt und evaluiert (Lindau et al. 2021b).

Trotz der seit 20 Jahren diskutierten und erforschten Potenziale für eine BNE, ihrer Rezeption in der Biologie- und Geographiedidaktik und erster Impulse für eine Wildnisbildung in (sub)urbanen Räumen und die Primarstufe lassen sich erst jüngst primärpädagogische und -didaktische Reflexionen und Fundierungen von Wildnisbildung feststellen (siehe Simon 2021a, 2021b; Lindau & Simon 2022; Simon 2022a, 2022b; Lindau, Simon & Simon i. E.).

3 Forschungsstand und -perspektiven

Aufgrund der Genese und der konzeptionellen Ausrichtung der Wildnisbildung (s. o.) liegt seit den 1960er Jahren bis heute eine Vielzahl an Studien mit Relevanz für die Wildnisbildung vor (z. B. zu Naturkonzepten, zum Mensch-Natur-Verhältnis, zu Einstellungen zu Wildnis, zur Rolle der Natur im Alltag von Kindern; zusammenfassend siehe Simon 2022a). Das Gros dieser Studien bezieht sich jedoch nicht auf Kinder im Primarstufenalter und bestehende empirische Erkenntnisse sind nicht unmittelbar auf diese übertragbar.

Explizit im Kontext des Wildnisbildungsdiskurses entstandene Studien liefern u. a. Erkenntnisse zu Vor- und Einstellungen von/zu Wildnis (Bittner 2006; Lude & Langenhorst 2009; Mohs 2021; Reinboth 2021), zur Wirksamkeit von Wildnisbildung und zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften (Bittner 2014; Wendt 2015; Langenhorst 2016; Hottenroth 2020; Lindner & Amman 2021). Allerdings beziehen sich auch diese Studien i. S. der originären Spezifik von Wildnisbildung nicht auf jüngere Kinder und (sub)urbane Räume.

Erste Ergebnisse zu Wildnisbildung im (sub)urbanen Raum sowie in der Primarstufe finden sich bislang bei Lindau, Mohs und van Aken (2021c) und Simon (2021a, 2021b). Lindau et al. (2021c) haben subjektive Wahrnehmungen besuchter Wildnisbildungsorte sowie Einstellungen von N=108 Befragten (darunter N=17 Grundschulkindern) erfasst und gezeigt, dass sich eine längere Aufenthaltsdauer auf der besuchten Fläche positiv u. a. auf die Akzeptanz der verwildernden Fläche auswirkt. Im Zuge der Evaluation einer in „Wilde

Nachbarschaft“ pilotierten Wildnisbildungseinheit³ für die Primarstufe (Simon 2021a) mit N = 40 Kindern konnte Simon (2021b) anhand einer Teilstichprobe von N = 17 Kindern erste Hinweise auf mögliche positive Einstellungsveränderungen zum und ausdifferenziertere Vorstellungen vom Konstrukt „verwildernde Natur“ liefern. Außerdem wurde die Notwendigkeit von Adaptionen tradierter Methoden der Wildnisbildung deutlich, wie z. B.: 1) mehr Zeit für das Explorieren und Erleben des Ortes (u. a. zum emotionalen Ankommen); 2) körperbasierte, ästhetische und handlungsorientierte Zugangsweisen; 3) Barriere-Reduktion z. B. mithilfe digitaler Medien, sodass bspw. komplexe oder langsam ablaufende Prozesse, die die Fähigkeit starker Abstraktion oder Imagination voraussetzen, entwicklungsgerecht aufbereitet werden (z. B. die Folgen der Beeinträchtigung von Mykorrhizen im Wald oder das Nachvollziehen von Kontrasten zwischen verwildernden und stark genutzten Räumen); 4) Begrenzung von Grenzerfahrungen (Vermeidung von Kindeswohlgefährdung).

Durch solche Adaptionen ergeben sich Fragen und z. T. Spannungsfelder, die es im Dialog zwischen Primarpädagogik und Wildnisbildung zu erörtern gilt. So haben z. B. handlungsorientierte Zugänge dort Grenzen, wo sie dem minimal-impact- bzw. leave-no-trace-Ansatz entgegenstünden; der Einsatz digitaler Medien steht dem Suffizienzgebot entgegen, nach dem ein bewusster Verzicht auf digitale Medien und ein Abstand zur Alltagswelt hergestellt und reflektiert werden sollen (ausführlicher hierzu Simon 2022b). Es gilt zu prüfen, inwiefern diese und weitere primarpädagogische Adaptionen nötig, wirksam und mit Ansprüchen der Wildnisbildung vereinbar sind. Weitere Forschungsperspektiven lassen sich sowohl aus bestehenden wildnisbildungsbezogenen und -relevanten Studien ableiten (siehe Simon 2022a).

4 Fazit

Die Nachhaltigkeitsfrage und BNE gelten seit langem als zentrale (pädagogische) Herausforderung – auch für die Primarstufe. Die für eine BNE seit etwa 20 Jahren relevante Wildnisbildung war jedoch bis zuletzt ein „blinder Fleck“ der Primarpädagogik/-didaktik, seitens derer erst jüngst eine Rezeption der Diskurse um Wildnisbildung und aktive Beteiligung an diesen stattfindet (v. a. seitens der Sachunterrichtsdidaktik). Eine wechselseitige Annäherung von Primarpädagogik/-didaktik und Wildnisbildung scheint dringend nötig, wenn Wildnisbildung ein Bildungskonzept für jüngere Kinder sein soll. Bestehende Desiderate legen eine

3 Diese umfasste fünf Schultage, an denen verwildernde und anthropogen genutzte Flächen aufgesucht, erkundet und multisensorisch erlebt wurden. Im Fokus standen dabei positive Naturkontrasterfahrungen und die Reflexion des menschlichen Einflusses auf Naturräume (für weitere Details siehe Simon 2021a, S. 291ff.).

empirische Fundierung primärpädagogischer Wildnisbildung dringend nahe, insofern diese für eine BNE in der Primarstufe als relevant anerkannt wird.

Literatur

- Bittner, A. (2006): Waldwildnis als „neues“ Leitbild? Waldökosysteme im Spannungsfeld zwischen Bewirtschaftung und Prozessschutz. In: PdN – Biologie in der Schule, 55 (2), 9-15.
- Bittner, A. (2014): Wildnisbildung – eine naturschutzfachliche wie didaktische Herausforderung. In: B. Langenhorst, A. Lude & A. Bittner (Hrsg.): Wildnisbildung. München, oekom, 102-118.
- BUND (2002): Wildnisbildung. ein Beitrag zur Bildungsarbeit in Nationalparks. <https://www.gfn-harz.de/sites/wildnisbildung.pdf> [28.09.2022].
- DUK (Hrsg.) (2015): Querbeet. Biologische Vielfalt und Bildung für nachhaltige Entwicklung – Anregungen für die Praxis. Bonn: DUK.
- Europarc Deutschland (2017): Analyse von Wildnisbildungsangeboten in Nationalparks, Wildnisgebieten und Biosphärenreservaten im deutschsprachigen Raum. https://www.naturparke.de/fileadmin/files/public/Aufgaben_und_Ziele/PDF/Analyse_Wildnisbildungsangebote_in_GSG_2017_ED.pdf [29.09.2022].
- Gebauer, M. (2014): Schönes in der Natur sehen. Ästhetische Bildung und Umweltbildung in der Grundschule. In: Sache-Wort-Zahl, H. 142/42, 4-9.
- Hampton, B. & Cole, D. N. (2003): NOLS Soft Paths. 3rd Ed. Mechanicsburg, Stackpole Books.
- Hottenroth, D., van Aken, T., Hausig, F. & Lindau, A.-K. (2017): Wildnisbildung als Strömung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung – mehr als ein Bildungskonzept für Großschutzgebiete. In: Hallesches Jahrbuch für Geowissenschaften, 40 (2017), 61-79.
- Hottenroth, D. (2020): Wildnisbildung in der universitären Geographielehrer*innenbildung. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg: Halle (Saale).
- Jessel, B. (2011): Nachhaltig wild. Wildnis als Bestandteil einer nachhaltigen Entwicklung. In: Bundesamt für Naturschutz (Hrsg.): Wildnis-Konferenz 2010. Bonn, BfN, 29-32.
- KMK & BMZ (Hrsg.) (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Kowarik, I. (1992): Das Besondere der städtischen Flora und Vegetation. In: Schriftenreihe des Deutschen Rates für Landespflege, H. 61, S. 33-47.
- Kowarik, I. (2015): Wildnis in urbanen Räumen. Erscheinungsformen, Chancen und Herausforderungen. In: Natur und Landschaft, 90 (09/10), 470-474.
- Langenhorst, B. (2005): Waldscout & Waldranger – Naturbildung macht Schule. In: Unterricht Biologie, 305, 18-22.
- Langenhorst, B. (2016): Wildnisbildung und nachhaltige Entwicklung. Hamburg: kovac.
- Lindau, A.-K. & Simon, J. (2022): Wildnisbildung im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Grundschule. <https://www.politischebildung.schule.bayern.de/bne-grundschule-hintergrundwissen/> [28.09.2022].
- Lindau, A.-K., Hottenroth, D. & Lindner, M. (2016): Wildnisbildung als Möglichkeit zur Professionalisierung zukünftiger Geographielehrer/innen – ein neuer Ansatz zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: GW-Unterricht, 142/143, 138-152.
- Lindau, A.-K., Mohs, F. & Reinboth, A. (2021a): Bildung für nachhaltige Entwicklung und Wildnisbildung. In: A.-K. Lindau, F. Mohs, A. Reinboth & M. Lindner (Hrsg.): Wilde Nachbarschaft. München, oekom, 15-43.
- Lindau, A.-K., Mohs, F., Reinboth, A. & Lindner, M. (Hrsg.) (2021b): Wilde Nachbarschaft. München: oekom.
- Lindau, A.-K., Mohs, F. & von Aken, T. (2021c): Wirkung von Wildnisbildung auf Lehramtsstudierende sowie Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Projekts „Wilde Nachbarschaft“. In: A.-K.

- Lindau, F. Mohs, A. Reinboth & M. Lindner (Hrsg.): *Wilde Nachbarschaft*. München, oekom, 261-270.
- Lindau, A.-K., Simon, J. & Simon, T. (i. E.): Auf in die Wildnis des Stadtwaldes! Wildnisbildung im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung als Beitrag zur geographischen Bildung in der Primarstufe. In: I. Gryl & M. Kuckuck (Hrsg.): *Exkursionsdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lindner, M. & Ammann, A. (2021): Einstellungsänderungen bei Lehramtsstudierenden gegenüber Wildniscamps als Lernort. In: A.-K. Lindau, F. Mohs, A. Reinboth & M. Lindner (Hrsg.): *Wilde Nachbarschaft*. München, oekom, 239-247.
- Lude, A. & Langenhorst, B. (2009): Die Bedeutung von Kontrast-Erfahrungen verwildernder Natur für die Einstellungen von Jugendlichen zu einer nachhaltigen Entwicklung. In: U. Harms, F. Bogner, D. Graf, H. Gropengießer, D. Krüger, J. Mayer, B. Neuhaus, H. Prechtel, A. Sandmann & A. Upmeyer zu Belzen (Hrsg.): *Heterogenität erfassen – individuell fördern im Biologieunterricht*. Kiel, IPN, 128-129.
- McGivney, A. (2003): *Leave no trace: a guide to the new wilderness etiquette*. Bd. 2. Seattle: Mountaineers Books.
- Mohs, F. (2021): *Wildnis und Verwilderung didaktisch rekonstruiert*. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg: Halle (Saale).
- Reinboth, A. (2021): Einstellungen von Schülerinnen und Schülern der weiterführenden Schulen zu Wildnis. In: A.-K. Lindau, F. Mohs, A. Reinboth & M. Lindner (Hrsg.): *Wilde Nachbarschaft*. München, oekom, 215-225.
- Reinboth, A., Mohs, F. & Lindau, A.-K. (2021): Potenziale und Grenzen von Wildnis- und Verwilderungsflächen für die Wildnisbildung. In: A.-K. Lindau, F. Mohs, A. Reinboth & M. Lindner (Hrsg.): *Wilde Nachbarschaft*. München, oekom, 139-166.
- Simon, J. (2021a): »Wilde Schule« – Wildnisbildung in der Primarstufe. In: A.-K. Lindau, F. Mohs, A. Reinboth & M. Lindner (Hrsg.): *Wilde Nachbarschaft*. München, oekom, 289-296.
- Simon, J. (2021b): Vorstellungen und Einstellungen von Grundschülerinnen und -schülern zu Wildnis. In: A.-K. Lindau, F. Mohs, A. Reinboth & M. Lindner (Hrsg.): *Wilde Nachbarschaft*. München, oekom, 195-202.
- Simon, J. (2022a): Wildnisbildung – ein Desiderat grundschulpädagogischer und sachunterrichts-didaktischer Forschung. www.widerstreit-sachunterricht.de, Nr. 27. <https://public.bibliothek.uni-halle.de/sachunterricht/article/view/2792/2817> [07.10.2022].
- Simon, J. (2022b): Digitalität und Wildnis(bildung)? Reflexion zu einem wildnisbildnerischen und medienpädagogischen Spannungsfeld. In: *GDSU-Journal* 03/2022, H. 13, 83-90.
- UN (2015): *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda> [07.10.2022].
- Wendt, P.-U. (Hrsg.) (2015): *Wildnis macht stark! Marburg: Schüren*.

2 Inklusion

Sophia Hertel, Karolina Urton und Thomas Hennemann

Vorstellungen und Erwartungen pädagogischer Fachkräfte zur multiprofessionellen Kooperation an inklusiven Schulen

1 Einleitung

Deutschland hat sich spätestens 2009 mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention zur Umsetzung eines inklusiven Schulsystems verpflichtet. Um das Ziel zu erreichen, alle Kinder und Jugendlichen entsprechend ihrer Bedürfnisse effektiv in der allgemeinen Schule zu fördern (vgl. United Nations 2006, Art. 24,2), sind umfangreiche kontinuierliche Anstrengungen für das deutsche Bildungssystem nötig (vgl. Gebhardt & Heimlich 2018). Dabei ist gerade die Entwicklung präventiver Ansätze zur Förderung von Kindern und Jugendlichen in psychosozialen Risikolagen (z. B. ein geringer sozioökonomischer Status) bedeutsam, da ein Aufwachsen in diesen psychische Auffälligkeiten begünstigt (vgl. Klipker, Baumgarten, Göbel, Lampert & Hölling 2018), die wiederum einen geringeren Bildungserfolg und/oder eine Verringerung der gesellschaftlichen Teilhabe mit Persistenz bis ins Erwachsenenalter wahrscheinlicher machen (vgl. Klipker et al. 2018; Schlack, Peerenboom, Neuperdt, Junker & Beyer 2021). Der Schule kommt dabei, bedingt durch die Schulpflicht und der damit verbundenen hohen Zugänglichkeit, eine besondere Bedeutung zu (vgl. Reicher & Jauk 2012). Um dieser Aufgabe adäquat begegnen zu können ist eine systematische, inklusionsorientierte Weiterentwicklung der Schule, auch mit Blick auf die multiprofessionelle Kooperation, bedeutsam. Lütje-Klose und Urban (2014) verdeutlichen die Untrennbarkeit von multiprofessioneller Kooperation und Inklusion, indem sie diese als „zwei Seiten einer Medaille“ (113) bezeichnen. Als multiprofessionelle Kooperation lässt sich nach Pool Maag (2022) „die Zusammenarbeit von Berufsgruppen, die ihre Handlungen aufeinander abstimmen und sich fachlich austauschen“ (16) verstehen. Im schulischen Kontext sind hierbei häufig sowohl inner- als auch außerschulische pädagogische Fachkräfte beteiligt. In Bezug auf die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in psychosozialen Risikolagen und bei Verhaltensauffälligkeiten kooperiert die Schule insbesondere mit der Jugendhilfe (vgl. Krüger & Stange 2008). Die unterschiedlichen professionellen Hintergründe, Statusunterschiede, Verpflichtungen gegenüber verschiedenen Referenzrahmen oder auch unterschiedliche Vorstellungen von Bildungsprozessen

(vgl. Reh & Breuer 2012; Speck & Jensen 2014) führen jedoch immer wieder zu Herausforderungen. Um diesen adäquat zu begegnen, ist es wichtig, die *Vorstellungen und Erwartungen an die Kooperation* zu klären (vgl. Olk, Speck & Stimpel 2011).

Eine differenzierte Betrachtung dieser erscheint sinnvoll, da laut Lütje-Klose und Urban (2014) in Bezug auf die Weiterentwicklung innerhalb des inklusiven Schulsystems für eine gelingende Kooperation mehrere Ebenen sowie deren Wechselwirkungen bedeutsam sind. (1) Auf der *individuellen Ebene* sind dies die Kompetenzen, Einstellungen und Bereitschaften der pädagogischen Fachkräfte. (2) Die Ausgestaltung pädagogischer Kommunikationsprozesse und Beziehungen im Rahmen der multiprofessionellen Kooperation wird auf der *interaktionellen Ebene* betrachtet. Insbesondere das Niveau der Kooperation ist hier von Interesse. Dabei wird zwischen *Austausch*, *arbeitsteiliger Kooperation* und *Konstruktion* unterschieden (vgl. Gräsel, Fussangel & Pröbstel 2006). (3) Die *Sachebene* befragt „die Binnenstruktur des inklusiven Unterrichts und des schulischen Unterstützungsangebotes“ (Lütje-Klose & Urban 2014, 115) innerhalb derer das Sachproblem des produktiven Umgangs mit der Heterogenität bewältigt werden muss. (4) Die Rahmenbedingungen und kooperativen Strukturen sowohl innerhalb der Schule als auch im Netzwerk zu anderen Institutionen werden auf der *institutionellen Ebene* adressiert.

Auch die Betrachtung der Kooperation im Prozess, bei dem die Integration der Bemühungen eines Einzelnen im Hinblick auf die Erreichung eines gemeinsamen Ziels die Essenz der Teamarbeit darstellt, ist bedeutsam (vgl. Mathieu, Hollenbeck, van Knippenberg & Ilgen 2017). Ein nützliches sowie simples Modell, welches u. a. in Bezug auf Teamarbeit angewendet wird, ist das Input-Process-Outcome (IPO) Modell. Es geht davon aus, dass die Effektivität (Outcome) eines Teams sowohl von den Voraussetzungen als auch den Prozessen im Rahmen der Teamarbeit abhängig ist (Ilgen, Hollenbeck, Johnson & Jundt 2005).

Der vorliegende Beitrag geht daher der Frage nach, welche *gemeinsamen und professionsspezifischen Vorstellungen und Erwartungen* inner- und außerschulische pädagogische Fachkräfte bezogen auf die *Voraussetzungen*, die *Kooperationspraxis* und die *Wirkung der Kooperation* bzgl. der *individuellen*, *interaktionellen*, *institutionellen* und *Sachebene* zu Beginn eines Schulentwicklungsprozesses haben, welcher u. a. darauf abzielt, die multiprofessionelle Kooperation zur Förderung von Kindern und Jugendlichen in psychosozialen Risikolagen weiterzuentwickeln.

2 Methode

Mit dem Ziel ein multiprofessionelles und systemübergreifendes Inklusionskonzept für Kinder und Jugendliche im Schulalter zu entwickeln, wird das Projekt

Mo.Ki „inklusiv“¹ an je einer inklusiven Grund- und Gesamtschule in NRW durchgeführt. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf dem Ausbau und der Weiterentwicklung einer koordinierten multiprofessionellen Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe am Lebensort Schule (vgl. Urton, Hertel & Hennemann 2021).

Stichprobe: Es wurden Personen interviewt, die aufgrund ihrer Professionen und der Teilnahme am Projekt ausgewählt wurden. Im Rahmen dieser gezielten Stichprobe (vgl. Rost 2013) trafen die Schulleitungen die finale Auswahl der angefragten Personen ($n=32$) und 27 Personen ($n_{\text{weiblich}}=21$, $n_{\text{männlich}}=6$) gaben ihr Einverständnis. Die Stichprobe umfasste 13 pädagogische Fachkräfte der Jugendhilfe und 14 Lehrkräfte, von denen 14 an einer Grundschule und 13 an einer Gesamtschule tätig waren.

Durchführung: Es wurden problemzentrierte Einzelinterviews im Zeitraum von Dezember 2020 bis Februar 2021 mittels Videokonferenzen über Zoom anhand eines theoriegeleiteten Interviewleitfadens geführt. Diese dauerten 25 bis 85 Minuten und wurden zur Vergegenwärtigung des Kontextes mit einem kurzen Video eingeleitet. Ad-hoc-Nachfragen zur genaueren Erfassung bestimmter Themenbereiche waren explizit erlaubt (vgl. Witzel 2000). Die Audioaufnahmen wurden semantisch-inhaltlich transkribiert, von einer zweiten Person korrigiert und pseudonymisiert.

Auswertung: Das Datenmaterial wurde mittels der Software *MAXQDA* ausgewertet. Das Codesystem wurde theoriegeleitet sowie induktiv am Material entwickelt, um eine Passung des Kategoriensystems mit dem Material sicherzustellen (vgl. Schreier 2014). Es wurde eine Probecodierung mit mindestens zwei Rater*innen für das gesamte Material durchgeführt. Nicht-Übereinstimmungen wurden im Team der Forscher*innen ($n=6$) diskutiert und das Kategoriensystem entsprechend weiterentwickelt. Das finalisierte Kategoriensystem enthält die Oberkategorien Voraussetzungen zur Kooperation, Kooperationspraxis und Wirkung der Kooperation, die jeweils in die Kategorien individuelle Ebene, interaktionelle Ebene, institutionelle Ebene und Sachebene unterteilt werden. Diese wurden im deduktiv-induktiven Wechselverhältnis weiter ausdifferenziert und jeder Unterkategorie eine Codierregel und ein Ankerbeispiel hinzugefügt. Im Anschluss wurde das gesamte Material von fünf Personen, in unterschiedlich zusammengesetzten Paaren, konsensuell codiert (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022). Die Intercoder-Übereinstimmung erwies sich im Mittel mit $k=.7$ ($SD=0.08$) als substantiell (vgl. Landis & Koch 1977).

1 Mo.Ki „inklusiv“ ist ein Gemeinschaftsprojekt der Stadt Monheim am Rhein und der Bergischen Diakonie Sozialdienstleistungen gGmbH und wird von der Stiftung Wohlfahrtspflege NRW gefördert <https://www.moki-fachkraefteportal.de/fachkraefteportal/modellprojekte-marte-meo/moki-inklusiv>

3 Ergebnisse

In Bezug auf die Fragestellung nach gemeinsamen und professionsspezifischen Vorstellungen und Erwartungen der pädagogischen Fachkräfte werden die Ergebnisse berichtet, zu denen sich mindestens ein Drittel der Personen ($n=9$) (gemeinsam) geäußert haben oder bei denen Differenzen zwischen den Professionen (LK; KiJu-Hilfe) sichtbar wurden (Differenz von $n \geq 4$).

3.1 Voraussetzungen zur Kooperation

Individuelle Ebene: Die *Bereitschaft* bzw. das Einlassen auf die Teamarbeit sehen beide Professionen als zentrale Voraussetzung zur Kooperation: „Also als allererstes glaube ich braucht es mal die Bereitschaft überhaupt in einem Team arbeiten zu wollen“ (LK B_03). Bezüglich der *Einstellungen* äußern beide Professionen, dass für gelingende Teamarbeit *Offenheit gegenüber Neuem* notwendig ist. Multiprofessionelle Kooperation soll als *wesentlich und zentral* erachtet werden und die Bedürfnisse des Kindes in den Mittelpunkt stellen, da das *kindzentrierte Denken* eine wichtige Kooperationsvoraussetzung ist.

Interaktionelle Ebene: Beide Professionen betonen die Wichtigkeit eines *eindeutigen Rollenverständnisses* als Voraussetzung für multiprofessionelle Teamarbeit.

Institutionelle Ebene: Bezüglich schulischer Rahmenbedingungen wird der Wunsch nach *Strukturen* geäußert, die für alle *transparent* und verbindlich sind und somit *Verlässlichkeit* schaffen. Insbesondere Lehrkräfte wünschen sich effiziente bzw. berichten über ineffiziente Strukturen. Für gelingende Teamarbeit ist die *Dokumentation* der Teamarbeit Voraussetzung: „Dann ähm würde ich mir wirklich so Protokolle wünschen, ja. Also ähm so wie man das eben aus der sozialen Arbeit dann auch kennt, wo man dann eben schaut, okay, wer ähm war da? Wer, was haben wir beschlossen? Was haben wir angedacht? Wer ist dafür verantwortlich?“ (KiJu-Hilfe B_29). *Kooperationszeiten* stellen eine weitere *bedeutende* Voraussetzung für Teamarbeit dar. Hier werden insbesondere *regelmäßige* Treffen als wichtig erachtet: „Und im Grunde (...) muss man sich dann treffen und eben auch immer sich immer wieder austauschen und auch überlegen“ (KiJu-Hilfe B_07). Bezüglich der personellen Rahmenbedingungen wird insbesondere die *Multiprofessionalität in Schule* betont: „Die Menschen, die wir außerhalb von Schule gesucht haben, sind inzwischen in der Schule, also die verschiedenen Professionen, sie sind hier“ (LK B_01). Allerdings ist auch eine passende Teamgröße zentral, da *zu viele* die Kooperation erschweren: „Viele Köche verderben den Brei“ (LK B_25).

3.2 Praxis der Kooperation

Individuelle Ebene: Für eine gelingende Kooperation ist der *Austausch und die Akzeptanz anderer Meinungen* zentral: „Also man muss einfach miteinander reden

und irgendwie der eine darf nicht nur seine Strukturen umsetzen wollen und der andere aber auch nicht nur seine, sondern muss man halt auch ein bisschen kooperativ sein“ (KiJu-Hilfe B_15).

Interaktionelle Ebene: Insbesondere die befragten Lehrpersonen wünschen sich gleichberechtigte Interaktion: „Dass man auf Augenhöhe agiert“ (LK B_22) und keine oder eine möglichst *flache Hierarchie* „Das wäre einfach wünschenswert, wenn das möglichst ja flache Hierarchien“ (LK B_21). Beide Professionen wünschen sich eine *offene Kommunikation*: „Dass man offen und ehrlich miteinander im Gespräch bleibt“ (LK B_03). *Unterschiedliche Meinungen* sehen beide Professionen als herausfordernd an: „Ähm es funktioniert aber nicht immer. (...) Dass man Dinge bespricht und (...) die Dinge dann anders gehandhabt werden, wie man denkt“ (LK B_19).

Hinsichtlich der Formen der Kooperation nach Gräsel et al. (2006) sprechen beide Professionen dem *Austausch eine hohe Bedeutung* zu. In Bezug auf die Arbeitsteilung benennen sie, dass eine unklare Aufgabenteilung sehr herausfordernd ist und eine *klare Aufgabenteilung* gewünscht wird: „Dass es da keine Parallelstrukturen gibt und nicht ähm alle das gleiche machen und ähm, dann aber verschiedene Sachen hintenüberfallen, weil die total vergessen werden“ (KiJu-Hilfe B_05). Aspekte der *kokonstruktiven Kooperation* finden häufig Erwähnung: „Da kommen so viele Herausforderungen auf einen zu und (...) jedes Kind ist irgendwie anders. Klar hat man da nicht sofort die Lösung parat, sondern dann muss man sich erstmal rantasten, ran arbeiten und das funktioniert oft einfach in Teams mit verschiedenen Perspektiven besser“ (LK B_12). Insbesondere die *Multiperspektivität*, also das Zusammenführen unterschiedlicher Blickwinkel und Sichtweisen auf ein Kind bzw. ein*e Jugendliche*n und das daraus resultierende neue, ganzheitliche Gesamtbild wird positiv bewertet. Besonders Lehrkräfte berichten darüber, dass man durch die Interaktion mit anderen und deren Kompetenzen *voneinander lernen* kann, „weil man irgendwas Neues kennenlernt, weil man andere Perspektiven von jemanden ähm aufgezeigt bekommt, also, dass man eben auch sein Wissen und seine, seine Handlungsfähigkeit erweitern kann“ (LK B_12). Durch kokonstruktives Arbeiten können *gemeinsam Lösungen* gefunden und Ziele festgelegt werden. Beide Professionen wünschen sich gemeinsame *Reflexion*. Insbesondere Personen der Kinder- und Jugendhilfe halten kokonstruktive Zusammenarbeit für sehr *bedeutsam*, während Lehrkräfte das kokonstruktive Arbeiten eher als *ineffizient* empfinden: „Man muss sich eigentlich immer wieder rückversichern, teilweise, können wir das jetzt so machen? Darf ich das jetzt so machen? Ähm, kann die Person da eingesetzt werden? Dann passt es dem Anderen nicht, dann wird nachgefragt, muss ich das machen?“ LK B_12).

Institutionelle Ebene: Beide Professionen äußern sich dazu, dass häufig die Zeit zur Kooperation fehlt und Termine aufgrund des *Zeitmangels* nicht oder kaum gefunden werden und infolgedessen besonders LK von *spontanen Kooperationszeiten*

wie ‚zwischen Tür und Angel Gesprächen‘ berichten: „Weil sonst passiert das nur mal eben so auf dem Gang so ‚Übrigens ich hab noch den und den Problemfall‘ ‚Ja schreib mir eine E-Mail‘ ‚Ja mache ich später. Ja habe ich vergessen.“ (LK B_23).

3.3 Wirkung der Kooperation

Interaktionelle Ebene: Durch gelingende multiprofessionelle Kooperation können Kinder und Jugendliche *besser unterstützt* und die Kooperation mit den *Familien verbessert* werden. Hinsichtlich der Wirkung der Teamarbeit auf die pädagogischen Fachkräfte äußern insbesondere Lehrkräfte, dass sie einen *Mehrwert* in dieser sehen, der jedoch auch zu einer *Mehrarbeit* führt. Beide Professionen berichteten über den Gewinn, *Fähigkeiten ergänzend* nutzen zu können: „Ich kann nicht alles wissen, ich bin vielleicht in meinem Bereich gut aufgestellt, aber sonderpädagogisch (...) bin ich völlig unbeleckt. (...) Auch, das ist ja das Wichtige, dass sich das letztendlich alles ergänzen kann“ (KiJu-Hilfe B_04). Häufig wird multiprofessionelle Teamarbeit als *Entlastung und Unterstützung* wahrgenommen „(...) für mich persönlich, ist es auch immer eine sehr, sehr große Entlastung“ (LK B_10).

4 Diskussion

Mittels problemzentrierter Interviews sollten gemeinsame und professionsspezifische Vorstellungen und Erwartungen inner- und außerschulischer pädagogischer Fachkräfte bezogen auf die Voraussetzungen zur Kooperation, die Kooperationspraxis und die Wirkung der Kooperation bzgl. der individuellen, interaktionellen, institutionellen und Sachebene zu Beginn eines Schulentwicklungsprozesses erfasst werden. Die Ergebnisse werden entlang der Fragestellung diskutiert, Limitationen aufgezeigt und ein Ausblick hinsichtlich zukünftiger Forschung gegeben.

4.1 Zentrale gemeinsame Vorstellungen und Erwartungen

Viele Aussagen verdeutlichten die Zirkularität von multiprofessioneller Kooperation und Inklusion (vgl. Lütje-Klose & Urban 2014). Schon bezüglich der Kooperationsvoraussetzungen benannten die pädagogischen Fachkräfte die Bedeutsamkeit, die Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt der Arbeit zu stellen und deren Unterstützung als Grund für die Kooperation anzusehen. Sie betonten, dass ein klares Rollenverständnis als Interaktionsvoraussetzung nötig sei. Die starke Fokussierung auf die Rolle und deren Klärung verdeutlicht jedoch eher die Abgrenzung zwischen den Professionen. Besonders an inklusiven Schulen existiert dadurch ein Spannungsfeld „zwischen der Organisation von Fachlichkeit und der Möglichkeit, multiprofessionelle Teams zu entwickeln“ (Pool Maag 2022, 20).

Die Voraussetzungen für multiprofessionelle Kooperation müssen laut der pädagogischen Fachkräfte vorrangig auf institutioneller Ebene geschaffen werden. Neben der unverzichtbaren Ko-Existenz unterschiedlicher Professionen und der damit vorherrschenden Multiprofessionalität herrschte Einigkeit, dass zu viele Personen in einem Team die Kooperation erschweren. Neben diesen personellen Rahmenbedingungen existiert die Forderung nach ausreichend Raum und Zeit, da prozessbezogene Faktoren in einem komplexen Zusammenhang mit strukturellen Faktoren wirken (vgl. Pool Maag 2022).

In der Praxis der multiprofessionellen Kooperation erschien den Befragten die Auseinandersetzung und Akzeptanz anderer Meinungen wichtig. Die Kenntnis anderer professioneller Orientierungen und die Offenheit, andere Sichtweisen zu akzeptieren, werden auch in der Literatur als grundlegend für multiprofessionelle Kooperation sowie die persönliche und fachliche Entwicklung gesehen (vgl. Lütje-Klose & Urban 2014; Pool Maag 2022), allerdings wird hierbei immer wieder von Konflikten berichtet. Herausforderungen zeigten sich ebenso in der Bewertung und Anwendung der Kooperationsformen nach Gräsel et al. (2006). Fast alle Befragten betonten die Wichtigkeit des Austauschs, während schon bei der Arbeitsteilung besonders die Forderung nach klarer Aufgabenteilung und die Herausforderungen bei Unklarheiten erwähnt wurden. Aspekte der kokonstruktiven Kooperation (z.B. gemeinsame Ziel-, Lösungsfindung und Reflexion) nahmen zwar einen hohen Stellenwert ein, wurden aber ebenfalls als herausfordernd bewertet. Lediglich die Multiperspektivität, durch die ein neues oder ganzheitliches Gesamtbild eines Kindes oder Jugendlichen entstehen kann, bewerteten fast alle pädagogischen Fachkräfte positiv.

Die angenommene Wirkung der multiprofessionellen Kooperation bezog sich sowohl auf die Kinder und Jugendlichen als auch auf die pädagogischen Fachkräfte. Auch empirische Befunde bestätigen, dass schulische Leistungen der Kinder und Jugendlichen und die Kooperation mit den Familien durch multiprofessionelle Kooperation verbessert wird (vgl. Lütje-Klose & Urban 2014; Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt 2015).

4.2 Zentrale professionsspezifische Vorstellungen und Erwartungen

Berichte über ineffiziente Kooperationsstrukturen, daraus resultierende spontane Kooperationszeiten sowie den deutlichen Wunsch nach Effizienz in der multiprofessionellen Kooperation äußerten hauptsächlich Lehrkräfte. Kombiniert mit der hohen Bedeutung, die sie dem Austausch zuschrieben und dem Wunsch nach klarer Aufgabenteilung sowie der Einstufung kokonstruktiver Kooperation als ineffizient und, im Gegensatz zur Einschätzung der Personen der Kinder und Jugendhilfe, wenig bedeutsam, zeichnet sich ein Bild, das mit Blick in die Literatur nicht neu ist. Lehrkräfte kooperieren hauptsächlich anlassbezogen und tauschen sich schnell aus, während intensivere Kooperationsformen seltener zu finden sind

(vgl. Richter & Pant 2016). Das Review zur Kooperation von Lehrkräften von Vangrieken et al. (2015) verdeutlicht zusätzlich, dass die Zusammenarbeit oft unfreiwillig stattfindet und folglich als belastend wahrgenommen wird. Die Intensität der multiprofessionellen Kooperation nimmt zu, wenn Personen sich als Teil einer sozialen Einheit mit gemeinsamen Aufgaben fühlen (vgl. Pool Maag 2022). Der Wunsch der Lehrkräfte nach keiner oder einer flachen Hierarchie und damit einhergehend der Gleichberechtigung der Mitglieder (ebd.) scheint eine logische Schlussfolgerung, da u. a. flachere Machtstrukturen zu einer geringeren Isolation und erhöhten Motivation führen (vgl. Vangrieken et al. 2015). Die Produktivität in Schulen liegt also nicht in der Hierarchie, „sondern in fachlich kompetenten Teams, die über Entscheidungsspielräume und Verantwortung verfügen“ (Pool Maag 2022, 19). Die Lehrkräfte fokussierten sich mehr auf die Wirkung der multiprofessionellen Kooperation und die Chance, dadurch voneinander zu lernen. Obwohl sie multiprofessionelle Kooperation als Mehrarbeit empfanden war es ihnen wichtig, die wahrgenommene Entlastung und Unterstützung zu betonen. Auch Böhm-Kasper, Dizinger und Heitmann (2013) berichten von einer Entlastung der Lehrkräfte durch die Möglichkeit des multiprofessionellen Austauschs. Die Realisierung eines Mehrwerts der multiprofessionellen Kooperation an inklusiven Schulen für alle Personen ist nur „durch die Bearbeitung des Spannungsfeldes zwischen strukturellen Bedingungen und Kooperationsprozessen“ (Pool Maag 2022, 18) möglich.

4.3 Limitationen und Ausblick

Auf der Sachebene können keine Ergebnisse berichtet werden, da die pädagogischen Fachkräfte keine Aufgabenbereiche, die im Rahmen der multiprofessionellen Kooperation verhandelt werden, benannten. Es ist anzunehmen, dass die Rollen und Zuständigkeiten im multiprofessionellen Team zu Beginn des Schulentwicklungsprozesses nicht geklärt sind. Daher wäre eine differenziertere Adressierung der Ebene durch spezifischeres Nachfragen sinnvoll gewesen. Weitere Erkenntnisse bzgl. der Kooperationsstruktur könnten auch durch andere forschungsmethodische Zugänge (z. B. eine Dokumentenanalyse der multiprofessionellen Teamsitzungen) erzielt werden. Auch wenn das subjektive Empfinden durch die gewählte Forschungsmethode des problemzentrierten Interviews sinnvoll erfasst wird, impliziert dieser Ansatz bestimmte Limitationen, wie das immanente Problem der sozialen Erwünschtheit (vgl. Schmidt-Atzert & Amelang 2012) und die nicht mit den von außen abbildbaren Ergebnissen gleichzusetzende selbstberichtete Wahrnehmung (vgl. Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver & Shotland 1997). Durch die Zirkularität von Inklusion und professioneller Kooperation wird die Trennung der Kategorisierung zusätzlich erschwert. Da die Stichprobe zwei Schulen einer Stadt umfasst, empfiehlt sich eine zusätzliche Erhebung im Rahmen anderer multiprofessioneller Kooperationsstrukturen. Auch

ein längerer Aufenthalt im Feld und eine Diskussion mit den Forschungsteilnehmenden im Sinne der kommunikativen Validierung scheint sinnvoll, um Fehlschlüsse zu vermeiden (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022). Dies könnte im Zuge der geplanten Folgerhebung, die die Entwicklungen und Veränderungen während der Projektlaufzeit erfassen soll, stattfinden. Weiterhin sollten die Strukturen auf institutioneller Ebene hinsichtlich der Effizienz und Transparenz sowie der zeitlichen Vorgaben zur multiprofessionellen Kooperation adressiert werden. Denn ein transparentes Vorgehen, die bewusste Gestaltung, Reflexion und Evaluation der Kooperationsprozesse sowie Fort- und Weiterbildungen sind für die Etablierung einer gelingenden multiprofessionellen Kooperation unverzichtbar (vgl. Lütje-Klose & Urban 2014, 121).

Literatur

- Alliger, G.M., Tannenbaum, S.I., Bennett, W., Traver, H. & Shotland, A. (1997): A meta-analysis of the relations among training criteria. In: *Personnel Psychology*, 50, 341-358.
- Böhm-Kasper, O., Dizinger, V. & Heitmann, V. (2013): Interprofessionelle Kooperation an offenen und gebundenen Ganztagsgrundschulen. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6, 53-68.
- Gebhardt, M. & Heimlich, U. (2018): Inklusion und Bildung. In: Tippelt, R., Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden Springer VS, 1241-1260.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 205-219.
- Ilggen, D.R., Hollenbeck J.R., Johnson, M. & Jundt, D. (2005): Teams in organizations: from input-process-output models to IMO models. In: *Annual Review of Psychology*, 56, 517-543.
- Klipker, K., Baumgarten, F., Göbel, K., Lampert, T. & Hölling, H. (2018): Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGs Welle 2 und Trends. In: *Journal of Health Monitoring*, 3, H.3, 37-45.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 5. Aufl. Weinheim: Beltz Verlagsguppe.
- Krüger, R. & Stange, W. (2008): Kooperation von Schule und Jugendhilfe: die Gesamtstruktur. In: A. Henschel, R. Krüger, C. Schmitt & W. Stange (Hrsg.): *Jugendhilfe und Schule*. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften, 13-22.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977): The measurement of observer agreement for categorical data. In: *Biometrics*, 33, 159-174.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83, H.2, 12-123.
- Mathieu, J. E., Hollenbeck, J. R., van Knippenberg, D. & Ilgen, D. R. (2017): A century of work teams in the *Journal of Applied Psychology*. In: *Journal of Applied Psychology*, 102, 452-467.
- Olk, T., Speck, K. & Stimpel, T. (2011): Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, H.15, 63-80.
- Pool Maag, S. (2022): Multiprofessionelle Zusammenarbeit an inklusiven Schulen: Nicht die Zuständigkeit, sondern das Ergebnis zählt. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28, H.5-6, 15-21.

- Reh, S. & Breuer, A. (2012): Positionierungen in interprofessionellen Teams - Kooperationspraktiken an Ganztagschulen. In: S.G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.): *Kooperation*. Münster, Waxmann, 185-201.
- Reicher, H. & Jauk, M. (2012): Programme zur Förderung sozialer Kompetenzen im schulischen Setting. In: M. Fingerle & M. Grumm (Hrsg.): *Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen*. Programme auf dem Prüfstand. München, Reinhardt, 29-48.
- Richter, D. & Pant, H.-A. (2016): *Lehrerkooperation in Deutschland: Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator und Deutsche Telekom Stiftung.
- Rost, D. H. (2013): *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien*. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schlack, R., Peerenboom, N., Neuperdt, L., Junker, S. & Beyer, A.-K. (2021): Effekte psychischer Auffälligkeiten in Kindheit und Jugend im jungen Erwachsenenalter: Ergebnisse der KiGGS-Kohorte. In: *Journal of Health Monitoring*, 6, H.4, 3-20.
- Schmidt-Atzert, L. & Amelang, M. (2012): *Psychologische Diagnostik*. (5. Aufl.). Berlin: Springer.
- Schreier, M. (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse. Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: *FQS, Forum: Qualitative Sozialforschung*, 15, H.1, Art.18.
- Speck, K. & Jensen, S. (2014): Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Bildungswesen. Die Deutsche Schule. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 106, H.1, 9-29.
- United Nations (2006): *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. Zugriff: www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html
- Urton, K., Hertel, S. & Hennemann, T. (2021): Umsetzung und Evaluation eines multiprofessionellen und systemübergreifenden Inklusionskonzeptes für Kinder und Jugendliche im Schulalter. In: *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 3, 164-171.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015): Teacher collaboration: A systematic review. In: *Educational Research Review*, 15, 17-40.
- Witzel, A. (2000). The Problem-centered Interview. In: *Forum: Qualitative Social Research*, 1,H.1, Art.22.

Felix Bernet und Stefanie Schnebel

Mit digitalen Medien gestütztes inklusives Lehren und Lernen – zur Entwicklung von Überzeugungen bei Lehramtsstudierenden

1 Ausgangslage

Digitalen Medien wird eine besondere Bedeutung für die Gestaltung von Inklusion im Unterricht zuerkannt (vgl. Bosse, Schluchter & Zorn 2019). Durch digitale Lernumgebungen können Möglichkeiten für Unterrichtskonzepte geschaffen werden, welche individualisiertes Lernen und damit inklusive Bildung fördern (vgl. KMK 2017). Digitale Medien können unterschiedliche Funktionen zur Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler erfüllen – darunter barrierefreie Zugänglichkeit, Anschluss durch assistive Technologien, individuelle Förderung und Diagnostik (vgl. Mertens, Quenzer-Alfred, Kamin, Homrighausen, Niermeier & Mays 2022). Damit die Potenziale digitaler Medien für die Gestaltung inklusiver Lernsettings genutzt werden, benötigen Lehrkräfte entsprechende Kompetenzen. Als wichtige Kompetenzfacette erweisen sich hierbei neben Fachwissen die Einstellungen und Überzeugungen zu inklusivem Lernen und zum Einsatz digitaler Medien (vgl. Hartung, Zschoch & Wahl 2021). Im Projekt „Digital enriched Teaching and Learning (DigiTaL)¹ werden in einer Studie im Rahmen des Lehramtsstudiums Grundschule in einer Lehrveranstaltung zu „Inklusion im Sachunterricht“ Maßnahmen untersucht, welche Kompetenzen und Überzeugungen zum Einsatz digitaler Medien für inklusives Lernen unterstützen sollen. In der Lehrveranstaltung werden aus dem Universal Design for Learning (UDL) (vgl. Rapp 2014) und den Prinzipien der inklusiven Medienbildung (vgl. Bosse et al. 2019) didaktische Kriterien entwickelt und erprobt, welche dem Erstellen inklusiver Lehr- und Lernsettings mit digitalen Medien dienen. Die Studie fokussiert die Überzeugungen der Lehramtsstudierenden zu inklusivem und digital gestütztem Unterrichten und die von den Studierenden erstellten Dokumente zur Unterrichtsvorbereitung.

1 Gefördert durch das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (04/2021 – 12/2023).

2 Forschungsstand und Fragestellung

Zur Umsetzung von digital gestütztem inklusivem Unterricht braucht es kompetente Lehrpersonen, die sich der Chancen und Risiken von digitalen Medien bewusst sind. Auch eine günstige Einstellung gegenüber dem Einsatz von digitalen Medien zur individuellen Gestaltung der Lerninhalte stellt die Basis für einen inklusiv-digitalen Unterricht dar (vgl. Hartung et al. 2021). Studienergebnisse zeigen, dass Überzeugungen relevante Faktoren zur Umsetzung von inklusivem Unterricht (vgl. Boer, Pijl & Minnaert 2011) und zum Einsatz von digitalen Medien (vgl. Knüsel Schäfer 2020; Vogelsang, Finger, Laumann & Thyssen 2019) sind. In Anlehnung an die Theory of Planned Behavior (TPB) (Ajzen et al. 2005) bilden verschiedene Facetten von Überzeugungen eine notwendige Basis für geplantes unterrichtliches Handeln. Im Hinblick auf die Gestaltung von inklusiven Lernsettings stellt eine Metastudie jedoch fest, dass die entlang der TPB erhobenen Überzeugungen nur in etwa der Hälfte der analysierten Studien einen Zusammenhang mit dem Lehrpersonenhandeln aufweisen (vgl. Opoku, Cuskelly, Pedersen & Rayner, 2021). Unabhängig voneinander sind zudem die Gelingensbedingungen von Inklusion und Digitalisierung in der Schule gut erforscht. Deren Verknüpfung und die Umsetzung eines digital-inklusive Unterrichts konzepts stellt jedoch ein Forschungsdesiderat dar (vgl. Hartung et al. 2021). Eine schottische Untersuchung, welche die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Inklusion und digitalen Medien in Verbindung setzt, lässt darauf schließen, dass Studierenden die Bedeutung von digitalen Medien für die Umsetzung von Inklusion wenig bewusst ist (vgl. Beacham & MacIntosh 2014). Auch deutsche Lehrkräfte nehmen die Digitalisierung überwiegend als zusätzliche Herausforderung wahr und nutzen das methodisch-didaktische Potenzial, welches die Digitalisierung für den inklusiven Unterricht bietet, kaum: Nur acht Prozent sehen in digitalen Lernmedien eine Erleichterung für den inklusiven Unterricht (vgl. Bosse 2019). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, in der Lehrpersonenbildung gezielt auch die Überzeugungen bezüglich der Möglichkeiten des Einsatzes digitaler Medien in inklusiven Lehr-Lernsettings in den Blick zu nehmen. Zudem ist zu fragen, inwiefern sich Maßnahmen zur Kompetenzförderung auch im unterrichtsbezogenen Handeln wiederfinden.

Die vorliegende Studie möchte in diesem Zusammenhang folgende Fragestellung klären: Kann eine gezielte Intervention zum didaktischen Einsatz digitaler Medien in einer Lehrveranstaltung zu inklusivem Unterrichten die Überzeugungen von Studierenden zu digital gestütztem und inklusivem Unterrichten positiv beeinflussen?

3 Methodisches Vorgehen

Die Studie ist im Interventionsgruppendesign angelegt: Die teilnehmenden Studierenden werden in zwei bezüglich Inklusionsüberzeugungen möglichst homogene Gruppen eingeteilt. Die Lehrveranstaltungen, welche die beiden Gruppen zeitgleich besuchen sind identisch, aber teilweise zeitlich versetzt. Die Intervention zum didaktisch-methodischen Potenzial digitaler Medien wird in der Interventionsgruppe etwa in der Mitte des Seminars eingebunden, in der Kontrollgruppe erst ganz am Ende nach der dritten und letzten Befragung.

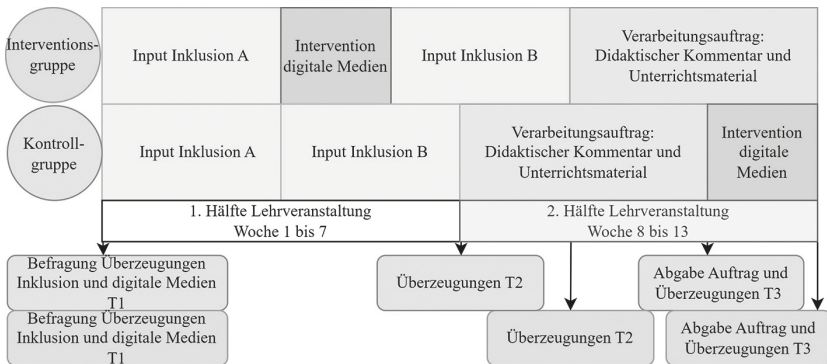


Abb. 1: Design der Interventionsstudie

Die Intervention besteht aus zwei Aufträgen und zwei Präsenzveranstaltungen zu je 90 Minuten. Im ersten Auftrag sehen sich die Studierenden ein Lehrvideo zu zentralen Modellen und Theorien von Inklusion und digitalen Medien an. In der ersten Lehrveranstaltung werden diese besprochen, zentrale didaktische Kriterien für die Umsetzung von inklusivem digital gestütztem Unterricht erarbeitet und in einem Bewertungsraster festgehalten. Im zweiten Arbeitsauftrag erproben die Studierenden ein selbstgewähltes digitales Tool und bewerten es anhand des Beurteilungsrasters. In der zweiten Lehrveranstaltung werden die Erprobungen und Beurteilungen ausgetauscht. Der Wechsel zwischen Input, Reflexion und Erprobung soll die Wirksamkeit der Intervention und die Möglichkeit zur Überzeugungsentwicklung gewährleisten (vgl. Reusser, Pauli & Elmer 2014). Beim anschließenden Erstellen von Unterrichtsplanungen für den Leistungsnachweis steht es den Studierenden frei, ob sie digitale Medien verwenden. Die Überzeugungen der Studierenden zu Inklusion und digitalen Medien werden dreimal erhoben: Vor der Lehrveranstaltung (T1), nach der Auseinandersetzung mit der Theorie vor der praktischen Auseinandersetzung mit der eigenen inklusiven Unterrichtsplanung (T2) und nach der Abgabe des Leistungsnachweises am Ende der Veranstaltung (T3). Der Fragebogen orientiert sich an den Überzeugungsfacetten der TPB (vgl.

Ajzen et al. 2005) entlang der fünf Konstrukte Einstellungen, Normerwartungen, erwartete Schwierigkeiten, Selbstwirksamkeitserfahrung und Motivation zu inklusivem Unterrichten und Unterrichten mit digitalen Medien. Jede der zehn Subskalen umfasst sechs bis acht Items. Diese sind an Items, welche bereits zur Erhebung von Überzeugungen zu digitalen Medien erhoben wurden, angelehnt (vgl. Vogelsang et al. 2019). Die Erprobung des Fragebogens zeigte gute Skalenkonsistenzwerte mit Cronbachs Alphas zwischen $\alpha = .73$ und $\alpha = .91$.

4 Ergebnisse

Im Sommersemester 2022 wurde die Studie mit 52 teilnehmenden Lehramtsstudierenden im Interventionsstudienformat erstmalig durchgeführt. Über die drei Erhebungszeitpunkte konnten in Interventions- (IG) und Kontrollgruppe (KG) je 16 vollständige Datensätze erhoben werden. Die festgestellten statistisch signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen Interventions- und Kontrollgruppe beschränken sich auf die Überzeugungen zu digitalen Medien. Die kumulierte Skala zur Erfassung der Überzeugung (Tab. 1), die Einstellungen (Tab. 2) und die Selbstwirksamkeitserwartungen (Tab. 3) zu digitalen Medien nach der theoretischen Auseinandersetzung in T2 und der praktischen Auseinandersetzung in T3 sind in der Interventionsgruppe statistisch signifikant höher ausgeprägt als in der Kontrollgruppe. Gemäß Cohens *d* liegen die Effekte der Gruppenzugehörigkeit mit Werten von $d = .74$ bis $d = 1.04$ zwischen mittel und hoch. Obwohl die Überzeugungen in Interventions- und Kontrollgruppe in T1 nicht identisch sind, unterscheiden sie sich in keinem der Konstrukte statistisch signifikant.

Tab. 1: Mittelwertunterschiede zwischen IG und KG bezüglich der kumulierten Überzeugung über alle fünf Skalen zu digitalen Medien

	T1	T2	T3
IG (<i>n</i> = 16)	<i>M</i> = 4.21; <i>SD</i> = 0.28	<i>M</i> = 4.53; <i>SD</i> = 0.53	<i>M</i> = 4.77; <i>SD</i> = 0.49
KG (<i>n</i> = 16)	<i>M</i> = 4.07; <i>SD</i> = 0.36	<i>M</i> = 4.08; <i>SD</i> = 0.67	<i>M</i> = 4.32; <i>SD</i> = 0.52
T-Statistik	<i>t</i> = 1.04; (<i>df</i> = 30); <i>p</i> = .305	<i>t</i> = 2.11; (<i>df</i> = 30); <i>p</i> = .043; <i>d</i> = 0.75	<i>t</i> = 2.55; (<i>df</i> = 30); <i>p</i> = .016; <i>d</i> = 0.90

Tab. 2: Mittelwertunterschiede Einstellungen zu digitalen Medien

	T1	T2	T3
IG (<i>n</i> = 16)	<i>M</i> = 4.46; <i>SD</i> = 0.66	<i>M</i> = 4.98; <i>SD</i> = 0.60	<i>M</i> = 5.25; <i>SD</i> = 0.47
KG (<i>n</i> = 16)	<i>M</i> = 4.35; <i>SD</i> = 0.63	<i>M</i> = 4.42; <i>SD</i> = 0.59	<i>M</i> = 4.86; <i>SD</i> = 0.60
T-Statistik	<i>t</i> = 0.51; (<i>df</i> = 30); <i>p</i> = .614	<i>t</i> = 2.67; (<i>df</i> = 30); <i>p</i> = .012; <i>d</i> = 0.95	<i>t</i> = 2.08; (<i>df</i> = 30); <i>p</i> = .046; <i>d</i> = 0.74

Tab. 3: Mittelwertunterschiede Selbstwirksamkeit zu digitalen Medien

	T1	T2	T3
IG ($n=16$)	$M = 4.39; SD = .76$	$M = 4.96; SD = 0.65$	$M = 5.20; SD = 0.52$
KG ($n=16$)	$M = 4.00; SD = .81$	$M = 4.30; SD = 0.87$	$M = 4.56; SD = 0.69$
T-Statistik	$t = 1.41; (df = 30);$ $p = .168$	$t = 2.44; (df = 30);$ $p = .021; d = 0.86$	$t = 2.93; (df = 30);$ $p = .006; d = 1.04$

Um die Effekte der leicht unterschiedlichen Startüberzeugungen zwischen den beiden Gruppen auszuschließen, wurden die mittleren Überzeugungszuwächse in Interventions- und Kontrollgruppe zwischen T1 und T2, T2 und T3 und T1 und T3 verglichen. Nur der Zuwachs bezüglich Einstellungen zu digitalen Medien von T1 zu T2 ist in der Interventionsgruppe statistisch signifikant höher als in der Kontrollgruppe (Tab. 4).

Tab. 4: Statistisch signifikanter Mittelwertzuwachs (T1-T2) zwischen Interventions- und Kontrollgruppe bezüglich Einstellungen zu digitalen Medien

	KG	IG	T-Statistik
Einstellungen	$M = .07; SD = 0.35;$ $n = 16$	$M = .52; SD = 0.47;$ $n = 16$	$t = 3.03; df = 30;$ $p = .006; d = 1.07$

Statistisch signifikante Mittelwertunterschiede bezüglich Überzeugungen zu Inklusion konnten bisher keine festgestellt werden.

5 Diskussion

Die ersten Ergebnisse der Interventionsmaßnahme zeigen einzelne, aber keine durchgängig konsistenten Unterschiede in der Entwicklung der Überzeugungen bei Studierenden mit einer Intervention zu methodisch-didaktischen Fragen digitaler Medien gegenüber einer Gruppe ohne eine solche Intervention. Damit weisen erste Ergebnisse in die Richtung, dass die beteiligten Studierenden über relativ stabile Überzeugungen hinsichtlich inklusivem Lernen verfügen, jedoch ihre Überzeugungen zur methodisch-didaktischen Nutzung digitaler Medien durch eine Auseinandersetzung mit entsprechenden Inhalten sich positiv verändern lassen. Die vorläufigen Ergebnisse unterstützen bisherige Befunde, dass die Verbindung von didaktischen Zugriffen auf die Möglichkeiten von digitalen Medien und die Gestaltung inklusiver Lernsettings nicht ohne weiteres gelingt. Limitiert sind die Ausführungen durch die zum jetzigen Zeitpunkt noch kleinen Samples. Daher wird die Intervention im Wintersemester 2022/23 wiederholt. Um nicht

zufälliges Fehlen von Datensätzen zu vermeiden wird bei der erneuten Durchführung die Teilnahme an der Erhebung für alle Studierenden verpflichtend. Die finale Stichprobe wird dann über hundert Studierende umfassen. Zusätzlich wird über die Analyse der im Rahmen des Seminars erstellten inklusiven mit digitalen Medien gestützten Planungsunterlagen (didaktischer Kommentar und Unterrichtsmaterial) ergründet, inwiefern sich die Maßnahme zur didaktischen Nutzung digitaler Medien auf die konkrete Unterrichtsplanung inklusiver Settings im Sachunterricht auswirkt.

Literatur

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2005): The Influence of Attitudes on Behavior. In: D. Albarracín, B. T. Johnson & M. P. Zanna (Hrsg.), *The handbook of attitudes*. Psychology Press, New York, 173-221.
- Beacham, N. & McIntosh, K. (2014): Student teachers' attitudes and beliefs towards using ICT within inclusive education and practice. In: *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(3), 180-191.
- Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011): Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. In: *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Bosse, I. (2019): Schulische Teilhabe durch Medien und assistive Technologien. In: G. Quenzel, K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut*. Springer Fachmedien, Wiesbaden, 827-852.
- Bosse, I., Schluchter, J.-R. & Zorn, I. (2019): Theoretische Grundlagen inklusiver Medienbildung. In: I. Bosse, J.-R. Schluchter & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung*. 1. Aufl., Beltz Juventa, Weinheim Basel, 16-33.
- Hartung, J., Zschoch, E. & Wahl, M. (2021): Inklusion und Digitalisierung in der Schule. In: *Medien-Pädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 41, 55-76.
- KMK (7. Dezember 2017): *Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz*. unter: <https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html> (abgerufen am 26.11.2022).
- Knüsel Schäfer, D. (2020): *Überzeugungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Mertens, C., Quenzer-Alfred, C., Kamin, A.-M., Homrighausen, T., Niermeier T. & Mays D. (2022): Empirischer Forschungsstand zu digitalen Medien im Schulunterricht in inklusiven und sonderpädagogischen Kontexten - eine systematische Übersichtsarbeit. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 26-46.
- Opoku, M. P., Cuskelly, M., Pedersen, S. J. & Rayner, C. S. (2021): Applying the theory of planned behaviour in assessments of teachers' intentions towards practicing inclusive education: a scoping review. *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 577-592.
- Rapp, W. H. (2014): *Universal design for learning in action: 100 ways to teach all learners*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Reusser, K.; Pauli, Ch. & Elmer, A. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, H. Brennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Waxmann, Münster, 398-417.
- Vogelsang, C., Finger, A., Laumann, D. & Thyssen, C. (2019): Vorerfahrungen, Einstellungen und motivationale Orientierungen als mögliche Einflussfaktoren auf den Einsatz digitaler Werkzeuge im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 25(1), 115-129.

Christian Elting, Sonja Ertl und Saskia Liebner

Inklusive Lerngelegenheiten, inklusives pädagogisches Wissen und inklusive Überzeugungen von Grundschullehramtstudierenden. Erste Ergebnisse aus dem Projekt InkuWi

1 Theoretisch-empirische Einbettung

Ein konstruktiver Umgang mit Heterogenität in der inklusiven Grundschule für alle Kinder setzt eine gezielte Professionalisierung angehender Lehrkräfte voraus. Empirisch gestützte Modelle der Lehrkraftkompetenz (vgl. Baumert & Kunter 2011) verweisen auf die Bedeutung professioneller Überzeugungen und professionellen Wissens. In einem inklusionsorientiert erweiterten Kompetenzmodell nehmen König, Gerhard, Kaspar und Melzer (2019) an, dass Lehrkräfte neben grundlegendem professionellen Wissen auch inklusionsspezifisches Wissen in den geläufigen Dimensionen (fachdidaktisches, pädagogisches, Organisations- und Beratungswissen) benötigen, um die Herausforderungen in inklusiven Settings zu bewältigen. So bedarf es etwa nicht nur generellen pädagogischen Wissens, sondern auch inklusionsspezifischen pädagogischen Wissens.

Die empirische Befundlage zu inklusiven professionellen Kompetenzen ist jedoch noch lückenhaft. Bekannt ist, dass das inklusive pädagogische Wissen im Laufe des Lehramtsstudiums zunimmt, verknüpft mit pro-inkluseren Einstellungen (vgl. König, Gerhard, Melzer, Rühl, Zenner & Kaspar 2017). Die inklusiven Überzeugungen angehender Grundschullehrkräfte sind neutral bis positiv ausgeprägt (vgl. Bosse & Spörer 2014). Inklusive Einstellungen entwickeln sich im Studium positiv (vgl. Strauß & König 2017), Selbstwirksamkeitserwartungen nehmen einen u-förmigen Verlauf (vgl. Liebner, Wagner, Kobs, Rogge, Krauskopf & Knigge 2022). Inklusionsorientierte Lehrveranstaltungen und Berufsfeldbezüge im Studium könnten inklusive Überzeugungen begünstigen (vgl. Opalinski & Scharenberg 2018).

2 Desiderat und Fragestellungen

Die vorliegenden Studien geben allerdings nur teilweise Auskunft über Grundschullehramtstudierende. Zusammenhänge zwischen Merkmalen des Studiums,

inklusiven Überzeugungen und dem Erwerb inklusiven pädagogischen Wissens im Grundschullehramtsstudium sind empirisch noch ungeklärt. Diesen Desiderata widmet sich das Kooperationsprojekt InkuWi – Inklusives pädagogisches Wissen und inklusive Überzeugungen von (angehenden) Grundschullehrkräften (<https://www.uni-bamberg.de/grundschulpaed/forschung/projekte/inkluwi/>). Dabei wird ein weites Verständnis von Inklusion zugrunde gelegt, in dem nicht nur Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf berücksichtigt werden, sondern alle Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen (vgl. Elting, Kopp & Martschinke 2019).

Der Beitrag geht folgenden ausgewählten Teilfragestellungen nach:

- (1) Wie sind die inklusiven Überzeugungen (Einstellung und Selbstwirksamkeitserwartung) und das inklusive pädagogische Wissen von Grundschullehramtsstudierenden ausgeprägt?
- (2) Wie hängen Merkmale des Studiums (Fachsemester, Besuch inklusiver Lehrangebote, inklusiver Praktika, Didaktik des Deutschen als Zweitsprache), inklusive Überzeugungen (Einstellung und Selbstwirksamkeitserwartung) und das inklusive pädagogische Wissen von Grundschullehramtsstudierenden zusammen?

3 Methode

In einer querschnittlichen Online-Befragung im Studienjahr 2021/22 wurden Grundschullehramtsstudierende ($N = 716$; Geschlecht: 85.3 % weiblich; Alter: $M = 21.1$ Jahre) an bayerischen Universitäten befragt. Neben Merkmalen des Studiums wurden inklusive Überzeugungen (Adaption nach Bosse & Spörer 2014; 4 Items pro Skala; Inklusiv Einstellung / Selbstwirksamkeit: Cronbachs $\alpha = .62 / .73$) sowie das inklusive pädagogische Wissen (Adaption nach Gerhard, Kaspar, König & Melzer 2020; Kunina-Habenicht, Maurer, Wolf, Holzberger, Schmidt, Dicke, Teuber, Koc-Januchta, Lohse-Bossenz, Leutner, Seidel & Kunter 2020; 30 Multiple-Choice-Items; Ordinal $\alpha = .75$) der Studierenden erhoben. Die Items wurden so ausgewählt und angepasst, dass sie einschlägig für die Zielgruppe der Grundschullehramtsstudierenden sind und sich auf Inklusion im weiteren Sinne beziehen, also auf den konstruktiven Umgang mit Heterogenität in all ihren Facetten (vgl. Elting et al. 2019). Neben inklusiven Überzeugungen wird damit das inklusive pädagogische Wissen zu Diagnose, Förderung, Adaptivität und besonderen Förderbedarfen bzw. Heterogenitätsdimensionen erfasst. Die Auswertung erfolgte mittels deskriptiver und rangkorrelationsanalytischer Verfahren.

4 Ergebnisse

4.1 Ausprägung inklusiver Überzeugungen und inklusiven pädagogischen Wissens

Deskriptive Analysen (vgl. Tab. 1) zeigten, dass die Studierenden im Mittel eher pro-inklusiv eingestellt ($M = 3.18$) und eher selbstwirksam ($M = 2.93$) waren. Gleichwohl fanden sich auch Studierende mit bedenklich niedrigen inklusiven Überzeugungen ($MIN = 1.00$). Im Test zum inklusiven pädagogischen Wissen erreichten die Studierenden durchschnittlich rund 36 von 60 möglichen Punkten und lagen somit in etwa 6 Punkte oberhalb der theoretischen Mitte der Skala. Diese Differenz entspricht der vollständig richtigen Lösung von drei der 30 Aufgaben. Unter den Studierenden löste niemand alle Testaufgaben vollständig richtig ($MAX = 55$). Es gab auch Studierende mit bedenklich niedrigen Wissenswerten ($MIN = 15$).

Tab. 1: Deskriptive Statistiken

	<i>MIN</i>	<i>MAX</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Inklusive Einstellung	1.00	4.00	3.18	0.49
Inklusive Selbstwirksamkeit	1.00	4.00	2.93	0.51
Inklusives Wissen	15	55	36.25	6.74

$N = 716$; Skalierung: Inklusive Einstellung / Selbstwirksamkeit: 1 = lehne voll ab bis 4 = stimme voll zu; Inklusives Wissen: 0 bis 60 (30 Items zu je 0 bis 2 Punkten)

4.2 Zusammenhänge zwischen inklusiven Lerngelegenheiten, inklusiven Überzeugungen und inklusivem pädagogischen Wissen

Rangkorrelationsanalysen (vgl. Tab. 2) machten deutlich, dass fortgeschrittene Studierende etwas pro-inklusive eingestellt ($r = .08$) und etwas weniger selbstwirksam ($r = -.15$) waren als beginnende Studierende, jedoch über ein deutlich umfangreicheres inklusives pädagogisches Wissen ($r = .41$) verfügten. Der Besuch inklusiver Lehrveranstaltungen war mit etwas pro-inklusive Einstellungen ($r = .16$) und einem etwas umfangreicheren inklusiven pädagogischen Wissen ($r = .16$) assoziiert, Erfahrungen mit inklusiven Praktika dementsprechend mit etwas niedrigeren Wissenswerten ($r = -.08$) und etwas höheren Selbstwirksamkeitserwartungen ($r = .10$). Studierende der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache hatten kein umfangreicheres inklusives Wissen als sonstige Studierende, jedoch etwas pro-inklusive Einstellungen ($r = .06$) und Selbstwirksamkeitserwartungen ($r = .09$). Inklusive Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen korrelierten positiv in mittlerer Höhe ($r = .34$). Studierende mit einem umfangreicheren

inklusiven pädagogischen Wissen waren etwas pro-inklusive eingestellt ($r = .16$) und weniger selbstwirksam ($r = -.10$).

Tab. 2: Interkorrelationen

	1	2	3	4	5	6
1 Fachsemester						
2 Inklusive Lehre	.21 **					
3 Inklusive Praktika	.03	.05				
4 Didaktik Deutsch als Zweitsprache	-.06 *	.00	.02			
5 Inklusive Einstellung	.08 *	.16 **	.05	.06 *		
6 Inklusive Selbstwirksamkeit	-.15 **	.04	.10 **	.09 *	.34 **	
7 Inklusives Wissen	.41 **	.16 **	-.08 *	-.04	.16 **	-.10 **

N = 716; Spearmans ρ ; ** $p < .01$, * $p < .05$; (1) Fachsemester: kontinuierlich; (2) Inklusive Lehre: 1 = keine Lehrveranstaltungen zu Inklusion, 2 = einzelne Sitzungen, 3 = Schwerpunktseminar; (3) Inklusive Praktika: 0 = nein, 1 = ja; (4) Didaktik des Deutschen als Zweitsprache: 0 = nein, 1 = ja; (5) / (6) Inklusive Einstellung / Selbstwirksamkeit: 1 = lehne voll ab bis 4 = stimme voll zu; (7) Inklusives Wissen: 0 bis 60 (30 Items zu je 0 bis 2 Punkten)

5 Diskussion und Ausblick

Übereinstimmend mit vorliegenden Befunden zeigen die Ergebnisse zur Ausprägung inklusiver Kompetenzen (Forschungsfrage 1), dass die untersuchten Grundschullehramtsstudierenden im Mittel eher pro-inklusive eingestellt und selbstwirksam sind. Das inklusive pädagogische Wissen liegt im Mittel ebenfalls in einem positiven Bereich. Allerdings entspricht die Durchschnittspunktzahl (36 von 60 Punkten) einer Erfolgsquote von 60 %, was nach gängigen bayerischen Studienordnungen als nur ausreichende Leistung (Note 4,0) einzustufen wäre. Die inklusiven professionellen Kompetenzen angehender Grundschullehrkräfte erweisen sich somit als ausbaubedürftig, was die Frage nach relevanten Faktoren aufwirft.

Die berichteten Korrelationsanalysen geben erste Hinweise zum Zusammenspiel von inklusiven Lerngelegenheiten und Kompetenzen (Forschungsfrage 2): Anders als es die Forschungslage erwarten lässt, sind fortgeschrittene Studierende etwas weniger selbstwirksam, erwartungskonform verfügen sie dabei über etwas pro-inklusive Einstellungen und ein deutlich umfangreicheres inklusives pädagogisches Wissen. Dieser Befund könnte Ausdruck einer Entwicklung vom Optimismus zum Realismus sein. Es ist bekannt, dass Lehramtsstudierende sich vor

dem Hintergrund der eigenen Schulbiographie zu Studienbeginn als übermäßig kompetent einschätzen (vgl. Depping, Ehmke & Besser 2021). Vielleicht führt das Studium also von einer überhöhten zu einer reflektierten Selbsteinschätzung. Die vorgestellten Querschnittsbefunde vermögen derartige Kausalzusammenhänge nicht zu bestätigen, verweisen jedoch auf lohnende Spuren für weitere Untersuchungen.

Übereinstimmend mit bisherigen Befunden hängt die Nutzung inklusiver Lerngelegenheiten (Lehrveranstaltungen, Praktika, Didaktik des Deutschen als Zweitsprache) insgesamt mit etwas pro-inkluseren Überzeugungen zusammen. Im Einzelnen deutet das Korrelationsmuster an, dass inklusive Praktika Chancen zur Steigerung inklusiver Selbstwirksamkeitserwartungen bergen, jedoch zugleich mit etwas geringeren Wissenswerten assoziiert sind. Inklusiven Lehrveranstaltungen scheint das Potenzial zur Veränderung inklusiver Einstellungen zuzukommen, verbunden mit einer deutlichen Zunahme des inklusiven pädagogischen Wissens. Die berichteten Querschnittsanalysen sind in ihrer Aussagekraft jedoch limitiert und nicht kausal zu interpretieren. Wirkrichtungen im Zusammenspiel von inklusiven Lerngelegenheiten und Kompetenzen bleiben bisher ungeklärt. Die Ergebnisse liefern allenfalls Indizien, welche Lerngelegenheiten die Entwicklung welcher Kompetenzfacetten begünstigen könnten. Damit lenken sie den Blick auf die Prozessqualität. Es wäre zu prüfen, welche Gestaltungsmerkmale welcher inklusiven Lerngelegenheiten zur Entwicklung welcher inklusiven Kompetenzfacetten beizutragen vermögen.

Insgesamt bestätigen die Befunde einen anhaltenden Bedarf an Lerngelegenheiten zur Förderung inklusiver professioneller Kompetenzen. Angesichts vorliegender und der hier berichteten Befunde empfehlen sich Angebote zur Vermittlung inklusiven pädagogischen Wissens, die Gelegenheit zur berufsfeldbezogenen Reflexion inklusiver Überzeugungen bieten. Damit soll keiner rezeptartigen Vorverlagerung von Praxisanteilen ins Studium das Wort geredet werden. Vielmehr sind Lerngelegenheiten gemeint, die eine wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung mit Fällen und Situationen aus dem Berufsfeld ermöglichen. Davon könnte die Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte für das Unterrichten in inklusiven Settings profitieren.

Das Kooperationsprojekt InkuWi wird in der zweiten und dritten Phase der Lehrer*innenbildung fortgesetzt (vgl. Abb. 1). Im Schuljahr 2022/23 werden Lehramtsanwärter*innen im Vorbereitungsdienst zur Nutzung inklusiver Lerngelegenheiten, ihren inklusiven Überzeugungen und ihrem inklusiven pädagogischen Wissen befragt. Für das Schuljahr 2023/24 ist eine entsprechende Ausweitung auf die dritte Phase der Lehrer*innenbildung geplant, in der auch Zusammenhänge mit der inklusiven Unterrichtsqualität geprüft werden sollen.

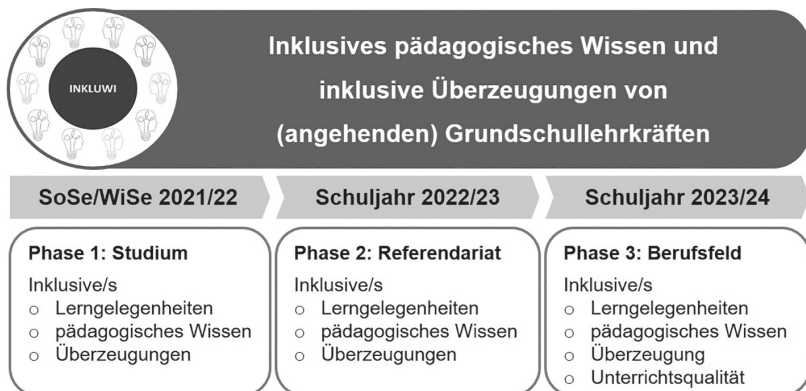


Abb. 1: Phasen des Kooperationsprojekts InkuWi

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, New York: Waxmann, 29-53.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014): Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. In: Empirische Sonderpädagogik, 6, H.4, 279-299.
- Depping, D., Ehmke, T. & Besser, M. (2021): Aus „Erfahrung“ wird man selbstwirksam, motiviert und klug: Wie hängen unterschiedliche Komponenten professioneller Kompetenz von Lehramtsstudierenden mit der Nutzung von Lerngelegenheiten zusammen? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 24, 185-211.
- Elting, C., Kopp, B. & Martschinke, S. (2019): Soziale Kompetenz und Integration von Grundschulkindern mit besonderem pädagogischen Förderbedarf. Erste Ergebnisse aus der KOMENSKI-Studie. In: C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann. (Hrsg.): Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Wiesbaden: Springer VS, 296-302.
- Gerhard, K., Kaspar, K., König, J. & Melzer, C. (2020): Pädagogisches Wissen für inklusiven Unterricht (GPK-IT) und Bildungswissenschaftliche Ausbildungsinhalte zu Inklusion (OTL Inklusion). Dokumentation der Instrumente für die Kompetenzmessung und Erfassung von Lerngelegenheiten bei (angehenden) Lehrkräften. Universität zu Köln: Heterogenität und Inklusion gestalten – Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung (ZuS).
- König, J., Gerhard, K., Kaspar, K. & Melzer, C. (2019): Professionelles Wissen von Lehrkräften zur Inklusion: Überlegungen zur Modellierung und Erfassung mithilfe standardisierter Testinstrumente. In: Pädagogische Rundschau, 73, H.1, 43-64.
- König, Johannes; Gerhard, Kristina; Melzer, Conny; Rühl, Anna-Maria, Zenner, Julie; Kaspar, Kai (2017): Erfassung von pädagogischem Wissen für inklusiven Unterricht bei angehenden Lehrkräften: Testkonstruktion und Validierung. In: Unterrichtswissenschaft 45 (4), S. 223-242.
- Kunina-Habenicht, O., Maurer, C., Wolf, K., Holzberger, D., Schmidt, M., Dicke, T., Teuber, Z., Koc-Januchta, M., Lohse-Bossenz, H., Leutner, D., Seidel, T. & Kunter, M. (2020): Der

- BilWiss-2.0-Test. Ein revidierter Test zur Erfassung des bildungswissenschaftlichen Wissens von (angehenden) Lehrkräften. In: *Diagnostica*, 66, H.2, 80-92.
- Liebner, S., Wagner, S., Kobs, S., Rogge, F., Krauskopf, K. & Knigge, M. (2022): Kollegiale Fallberatung in der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung – Ein Instrument zur Förderung der Selbstwirksamkeit angehender Lehrkräfte? In: A. Schröter, M. Kortmann, S. Schulze, K. Kempfer, S. Anderson, G. Sevdiren, J. Bartz & C. Kreutchen (Hrsg.): *Inklusion in der Lehramtsausbildung – Lerngegenstände, Interaktionen und Prozesse*. Münster, New York: Waxmann, 131-146.
- Opalinski, S. & Scharenberg, K. (2018): Veränderung inklusionsbezogener Überzeugungen bei Studierenden durch diversitätssensible Lehrveranstaltungen. In: *Bildung & Erziehung*, 71, H.4, 449-464.
- Strauß, S., & König, J. (2017): Berufsbezogene Überzeugungen von angehenden Lehrkräften zur inklusiven Bildung. In: *Unterrichtswissenschaft*, 45, H.4, 243-261.

Ann-Kathrin Laufs und Sebastian Kempert

Aktuelle Schüler*inneninteressen und Perspektiven auf deren Einbezug in den individualisierenden Grundschulunterricht

1 Individualisierung als zentrales Konzept der Grundschule

Im Jahr 2022 feiert die Grundschulforschungstagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ihr 30. Jubiläum. Seit nunmehr 30 Jahren präsentieren und diskutieren Grundschulforscher*innen im Rahmen des jeweiligen Tagungsthemas pädagogische Herausforderungen und innovative Unterrichtskonzepte in Hinblick auf die Ausgestaltung des Bildungsauftrags der Institution Grundschule. Bei Betrachtung der verschiedenen Tagungsthemen wird ersichtlich, dass der Umgang mit unterschiedlichen Lernausgangslagen und Lernverläufen als Kernmerkmal der Grundschule ein wiederkehrendes Leitthema der Grundschulforschung darstellt und die Bedeutung von Konzepten der Differenzierung und Individualisierung unterstreicht (vgl. Breidenstein 2014; Heinzl & Koch 2017).

Eine Möglichkeit auf unterschiedliche lebensweltliche Vorerfahrungen und individuelle Lernausgangslagen einzugehen, stellt eine interessensbasierte Unterrichtsgestaltung dar (z. B. Öffnung des Unterrichts, vgl. Hartinger 2006; Kontextualisierung von Aufgaben, vgl. Lohrmann 2014). Das Anknüpfen an Vorwissen und vertrauten Themen gilt unter kognitiver und motivationaler Perspektive grundsätzlich als effektiv und nachhaltig (vgl. Schiefele, Krapp & Schreyer 1993; Walkington 2013). Doch neben widersprüchlichen Befunden zu Effekten interessensbasierten, kontextpersonalisierten Unterrichts (vgl. Walkington & Hayata 2017) fällt auf, dass die Interessen der Schüler*innen nur selten systematisch in den Unterricht einbezogen werden (vgl. Lichtblau & Werning 2012; Windt, Rau & Rumann 2017). Zudem fehlen aktualisierte empirische Erkenntnisse zu typischen Interessen von Grundschulkindern, die als Basis für entsprechende Unterrichtskonzepte dienen können. Der vorliegende Beitrag hat zum Ziel, den Forschungsstand zu kindlichen, außerschulischen Interessen zu aktualisieren und daran anknüpfend Perspektiven für einen interessensbasierten Unterricht zu eröffnen.

2 Interessen als Ausgangslage für individualisierenden Unterricht

Interesse wird als eine bedeutsame Ressource für Lernprozesse angesehen (vgl. Krapp 1998). Während sich *individuelles* Interesse durch zeitlich überdauernde Person-Gegenstands-Beziehungen auszeichnet, wird *situationales* Interesse unmittelbar durch einen (Lern-)Gegenstand ausgelöst und ist zeitlich begrenzt (vgl. Hidi & Renninger 2006; Krapp & Prenzel 2011; Renninger & Hidi 2016). Die Unterrichtspraxis kann entweder darauf abzielen, das situationale Interesse der Schüler*innen zu steigern oder an bereits bestehende (außerschulische) Interessen anzuknüpfen, um diese für den Unterricht nutzbar zu machen.

Ein Unterricht, der den Schüler*innen Freiraum zum selbstbestimmten Handeln gibt, die Zusammenarbeit mit ihren Peers fördert und sie in ihrem Kompetenzerleben durch entsprechende Arbeitsformen (z. B. Gruppenarbeit, Offener Unterricht, problembasiertes Lernen) stärkt, gilt als günstige Ausgangslage für ein hohes situationales Interesse der Schüler*innen (vgl. Deci & Ryan 1993; Desch, Stiller & Wilde 2016; Harackiewicz, Smith & Priniski 2016). Dieses wiederum geht mit gesteigerter Aufmerksamkeit und Motivation einher, wobei sich das situationale Interesse bestenfalls längerfristig auf den Lerngegenstand überträgt (vgl. Bernacki & Walkington 2018; Schraw & Lehman 2001). Eine didaktische Nutzung individueller, außerschulischer Interessen im Unterricht kann durch eine Kontextpersonalisierung umgesetzt werden, indem bspw. Mathematikaufgaben oder abstrakte Konzepte wie das Thema Nachhaltigkeit in alltägliche, außerschulische Kontexte eingebettet werden (vgl. Laufs & Kempert 2021; Walkington 2013). Somit können neue Inhalte an bereits bestehende Vorstellungen aufseiten der Schüler*innen anknüpfen und das Lernen erleichtern (vgl. Schraw & Lehman 2001).

3 Ausgewählte Problemfelder hinsichtlich interessensbasierten Unterrichts

Obwohl die Berücksichtigung von Interessen seit vielen Jahren in den Rahmenlehrplänen der Länder verankert ist (z. B. SenBJF & MBS 2015), zeigen Studien, dass deren tatsächliche Nutzung bei der Unterrichtsgestaltung nur eingeschränkt stattfindet (vgl. Furtner-Kallmünzer, Hössl, Janke, Kellermann & Lipski 2002; Pannek, Schubert, Thoms & Lichtblau 2015; Lichtblau & Werning 2012; Windt et al. 2017). In einer qualitativen Längsschnittstudie setzen Lichtblau und Werning (2012) Interviewaussagen von Kindern, Eltern und Lehrkräften in Beziehung und analysieren diese auf Konvergenzen und Divergenzen. Sie zeigen, dass sich die Interessen der Kinder eher zufällig mit Unterrichtsangeboten der unterschiedlichen Fächer überschneiden und die kindlichen Interessen im Unterricht nicht gezielt gefördert werden (Lichtblau & Werning 2012). Pannek und Kolleg*innen

(2015) untersuchen den Einbezug kindlicher Interessen in den inklusiven Unterricht im Rahmen einer Interviewstudie. Lehrkräfte geben an, dass die verfügbare Zeit sowie curriculare Vorgaben große Hindernisse für einen interessensbasierten Unterricht darstellen (vgl. Pannek et al. 2015). Ergänzend muss festgestellt werden, dass der Forschungsstand zu individuellen, außerschulischen Interessen von Kindern im Grundschulalter veraltet ist (vgl. Pruisken 2005). In der längsschnittlichen KIM-Studie werden zwar neben dem Medienverhalten auch weitere Themeninteressen der Kinder erfasst, diese Themeninteressen werden allerdings in groben Kategorien (z. B. Sport anstatt einzelne Sportarten) abgebildet (vgl. MPFS 2020). Dadurch lassen sich die Ergebnisse nur bedingt für eine interessensbasierte, individualisierende Unterrichtsgestaltung nutzen.

4 Zielsetzung und Fragestellung

Vielfache Veränderungen und Entwicklungen mit direkten oder indirekten Bezügen zu den Lebensumständen von Grundschulkindern erfordern aktualisierte Erkenntnisse, um perspektivisch Strategien und Materialien zur Nutzung von Interessen im Unterricht konzipieren zu können. Hier knüpft die vorliegende Studie mit dem Ziel an, den Forschungsstand zu außerschulischen Interessen von Grundschulkindern zu aktualisieren. Wir adressieren folgende Forschungsfrage:

1) Welche außerschulischen Interessen haben Grundschul Kinder aktuell?

In einem nächsten Schritt soll die Nutzung der erfassten individuellen Interessen für eine interessensbasierte Unterrichtsgestaltung exemplarisch dargestellt werden.

5 Methode

Ausgehend von empirischen Vorarbeiten (z. B. Pruisken 2005) wurde ein Paper-Pencil Fragebogen entwickelt, mit dem die außerschulischen Interessen von $N = 284$ Grundschulkindern der 3. bis 5. Jahrgangsstufe ($MW_{\text{Alter}} = 10,5$ Jahre; 56% weiblich) in den Bundesländern Berlin, Brandenburg und Hessen erfasst wurden. Die explorative Erfassung von kindlichen Aktivitäten und Interessensbereichen sowie *Expertengebieten* (Interessensbereiche, zu denen Kinder ihr Vorwissen sehr hoch einschätzen) erfolgte mit offenen Antwortformaten. Zudem wurde die Interessenheit von elf Interessensbereichen (z. B. Sport, Tiere, Musik, Computer), die aus vorherigen Studien abgeleitet wurden, anhand einer vierstufigen Likert-Skala bewertet (1: nicht interessant – 4: sehr interessant).

6 Ergebnisse und Diskussion

Die Ergebnisse zeigen ein hohes und breites Interesse der Grundschul Kinder (alle MW > 2.5). Die Kinder bewerten insbesondere motorische Interessen (MW = 3.6), wie z. B. Fußballspielen, und soziale Interessen (MW = 3.4), wie z. B. Haustiere pflegen, positiv. Künstlerisch-kreative Interessen (MW = 2.8), wie Malen, werden als weniger interessant bewertet. Das offene Antwortformat *Expertengebiet* evoziert vielfältige Antworten, die sich am häufigsten den Kategorien Sport (z. B. Fußballspielen, (Rettungs-)schwimmen, Tanzen), Tiere (z. B. Hunde, Katzen) und Medien (z. B. Konsolenspiele, Chatten) zuordnen lassen. Weiterhin weisen die Ergebnisse auf geschlechtsspezifische Interessenausprägungen hin: Starke Geschlechtereffekte zeigen sich in Bezug auf den von Jungen präferierten Interessensbereich Computer ($d = 0.61, p < .001$) sowie den Interessensbereich Tiere ($d = 0.50, p < .001$), welchen Mädchen positiver bewerten.

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen eine große Vielfalt kindlicher Interessen. Typische Interessen (vgl. Pruisken 2005), wie Spiel und Sport, sind auch heutzutage relevant und sehr beliebt. Während in älteren Studien der Auseinandersetzung mit technischen Endgeräten und (sozialen) Medien eher wenig Bedeutung beigemessen wurde, zeigt sich in den vorliegenden Daten, dass Aktivitäten mit Bezug zu Smartphones, Laptops und (sozialen) Medien insbesondere in den offenen Antwortformaten benannt und als interessant bewertet werden.

Eine Limitation der vorliegenden Studie ist, dass zur Erfassung medialer Interessen die Begriffe *Fernsehen* und *Computer* verwendet wurden, welche im Zeitalter von zahlreichen Streamingdiensten und Tablets veraltet erscheinen.

7 Implikationen

Die erfassten Interessen lassen sich auf vielfältige Weise in den Unterricht integrieren. Insbesondere medial gestützte Aktivitäten gehen mit Begeisterung aufseiten der Kinder einher und bieten eine große Varietät an Interessensbezügen, welche in unterschiedlichen Unterrichtsfächern genutzt werden können. Die Kommunikationsfunktion (sozialer) Medien kann bspw. Schreibenanlässe im Deutschunterricht ermöglichen. Zudem können ausgehend von dem Gegenstand *Smartphone* Themenkomplexe, wie bspw. die Nachhaltigkeit, im Sachunterricht eingeführt werden.

Neben der Möglichkeit außerschulische Interessen der Kinder als Lebensweltbezug für die Behandlung unterschiedlicher Unterrichtsthemen zu nutzen, können außerschulische Interessen auch gezielt in Aufgabenstellungen integriert werden. In diesem Sinne fungieren die Interessen der Kinder dann nicht als Thema an sich, sondern als Vehikel zur Vermittlung komplexer Begriffe oder Themen. Zur Erprobung im Grundschulbereich haben wir auf Grundlage individueller Interessen

eine Kontextpersonalisierung von Aufgaben des frühen naturwissenschaftlichen Sachunterrichts für den Lerngegenstand der Variablenkontrollstrategie (= Verständnis eines kontrollierten Experiments, vgl. Chen & Klahr 1999) umgesetzt und empirisch überprüft (vgl. Laufs & Kempert 2021). Wichtig für die Umsetzung einer Kontextpersonalisierung ist, eine Passung zwischen den konkreten Interessen der Schüler*innen und dem zu vermittelnden Lerngegenstand herzustellen und den Schüler*innen die Möglichkeit der Auswahl und der Mitgestaltung der Kontexte zu geben (vgl. Walkington & Hayata 2017).

8 Ausblick

Neben der differenzierten Untersuchung der kognitiven und motivationalen Effekte eines interessensbasierten Unterrichts sollte ein erklärtes Ziel der Grundschulforschung sein, fortwährend aktuelle Erkenntnisse zu individuellen Interessen der Schülerschaft zu generieren. Durch eine Aktualisierung und Systematisierung des Forschungsstandes und der evidenzbasierten Entwicklung interessensbasierter didaktischer Angebote können die durch Lehrkräfte identifizierten Hindernisse (Zeitfaktor, curriculare Vorgaben) bei der Unterrichtsgestaltung (vgl. Pannek et al. 2015) reduziert und das Potenzial dieser Form der Individualisierung genutzt werden.

Literatur

- Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg [SenBJF & MBJS] (2015): Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1-10 der Berliner und Brandenburger Schulen.
- Online abrufbar: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/rahmenlehrplaene/implementation-des-neuen-rahmenlehrplans-fuer-die-jahrgangsstufen-1-10/amtliche-fassung>
- Bernacki, M. L. & Walkington, C. (2018): The Role of Situational Interest in Personalized Learning. In: *Journal of Educational Psychology*, 110, H.6, 864-881.
- Breidenstein, G. (2014): Die Individualisierung des Lernens unter den Bedingungen der Institution Schule. In: B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.-M. Kirschhock, G. Ranger & G. Renner (Hrsg.): *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Jahrbuch Grundschulforschung Bd.17*, Wiesbaden, Springer, 35-51.
- Chen, Z. & Klahr, D. (1999): All Other Things Being Equal: Acquisition and Transfer of the Control of Variables Strategy. In: *Child Development*, 70, H.5, 1098-1120.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, H.2, 223-238.
- Desch, I., Stiller, C. & Wilde, M. (2016): Förderung des situationsspezifischen Interesses durch eine Schülerwahl des Unterrichtsthemas. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, H.1, 60-74.
- Furtner-Kallmünzer, M., Hössl, A., Janke, D., Kellermann, D. & Lipski, J. (2002): *In der Freizeit für das Leben lernen. Eine Studie zu den Interessen von Schulkindern*. München: DJI Verlag.
- Harackiewicz, J. M., Smith, J. L. & Priniski, S. J. (2016): Interest Matters: The Importance of Promoting Interest in Education. In: *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3, H.2, 220-227.

- Harterger, A. (2006): Interesse durch Öffnung des Unterrichts - wodurch? In: Unterrichtswissenschaft, 34, H.3, 272-288.
- Heinzel, F. & Koch, K. (2017): Einführung in den Tagungsband. In: F. Heinzel & K. Koch (Hrsg.): Individualisierung im Grundschulunterricht. Anspruch, Realisierung und Risiken. Jahrbuch Grundschulforschung Bd. 21, Wiesbaden, Springer, 11-12.
- Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006): The Four-Phase Model of Interest Development. In: Educational Psychologist, 41, H.2, 111-127.
- Krapp, A. (1998): Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 44, 185-201.
- Krapp, A. & Prenzel, M. (2011): Research on Interest in Science. Theories, methods, and findings. In: International Journal of Science Education, 33, H.1, 27-50.
- Laufs, A.-K. & Kempert, S. (2021): Außerschulische Interessen als Ressource für die individualisierte Vermittlung der Variablenkontrollstrategie in der Grundschule. In: Unterrichtswissenschaft, 49, H.1, 31-56.
- Lichtblau, M. & Werning, R. (2012): Interessenentwicklung von Kindern aus sozio-kulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Schule. In: K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & H. Wedekind (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik. 5. Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung – Begegnungen mit Dingen und Phänomenen. Materialien zur Frühpädagogik, Freiburg, FEL Verlag, 211-273.
- Lohrmann, K. (2014): Kontextualisierung und Dekontextualisierung. In: W. Einsiedler (Hrsg.): Handbuch der Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 4. aktual. Auflage, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 414-419.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest [MPFS] (2020): KIM-Studie 2020. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger.
Online abrufbar: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf
- Pannek, M., Schubert, L. M., Thoms, S. & Lichtblau, M. (2015): „...wenn die Kinder wirklich an einem Thema interessiert sind, dann lernen sie auch besser!“. Einbezug kindlicher Interessen in den inklusiven Unterricht. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 60, H.1, 24-37.
- Pruisken, C. (2005): Grundschüler und ihre Freizeit: Sind Kinder heute gering und einseitig interessiert? In: Zeitschrift für Lernforschung, 33, H.3, 272-288.
- Renninger, K. A. & Hidi, S. E. (2016): The Power of Interest for Motivation and Engagement. New York: Routledge.
- Schiefele, U., Krapp, A. & Schreyer, I. (1993): Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 10, H.2, 120-148.
- Schraw, G. & Lehman, S. (2001): Situational Interest: A Review of the Literature and Directions for Future Research. In: Educational Psychology Review, 13, H.1, 23-52.
- Walkington, C. (2013): Using Adaptive Learning Technologies to Personalize Instruction to Student Interests: The Impact of Relevant Contexts on Performance and Learning Outcomes. In: Journal of Educational Psychology, 105, H.4, 932-945.
- Walkington, C. & Hayata, C. A. (2017): Designing learning personalized to students' interests: balancing rich experiences with mathematical goals. In: ZDM – Mathematics Education, 49, H.4, 519-530.
- Windt, A., Rau, S. & Rumann, S. (2017): Wie gehen auszubildende Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst im Fach Sachunterricht mit Heterogenität um? In: F. Heinzel & K. Koch (Hrsg.): Individualisierung im Grundschulunterricht. Anspruch, Realisierung und Risiken. Jahrbuch Grundschulforschung Bd. 21, Wiesbaden, Springer, 103-107.

Sina Schürer und Katrin Lintorf

Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf – Ein einlösbarer Anspruch am Grundschulübergang?

1 Einleitung

Bildung und Erziehung sind Aufgabe von Eltern und Lehrkräften gleichermaßen (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK] 2018). Beide Parteien sollten also im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (EBP) „auf Augenhöhe“ zusammenarbeiten (Stange 2012, 15). Eine EBP im schulischen Kontext ist zwar wünschenswert, aber in Situationen mit Machtunterschieden zwischen Eltern und Schule, z. B. bei Selektionsentscheidungen wie dem Grundschulübergang, nur schwer realisierbar (vgl. Killus & Paseka 2021).

Die Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) haben in fast allen Bundesländern das Recht zur Wahl der Schulform (Regel- vs. Förderschule), wenn auch nicht der Einzelschule. In vielen Ländern, z. B. in Nordrhein-Westfalen (NRW), ist es Aufgabe der Lehrkräfte, die Eltern bei der Schulformwahl zu beraten (vgl. § 11 *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen* 2021). Schließlich sind sie Experten für das Schulsystem und haben spezifisches Wissen über das schulische Lernen und Verhalten des einzelnen Kindes. Andererseits können die Eltern am ehesten das häusliche (Arbeits-)Verhalten ihres Kindes einschätzen. Im Sinne einer qualitätvollen Diagnostik sollten übergangsrelevante Informationen vollständig zusammengetragen, gemeinsam erörtert und bewertet werden, um eine informierte Entscheidung der Eltern zu ermöglichen. Es bietet sich also eine symmetrische Kommunikationssituation an. Dieser Beitrag untersucht daher die Kommunikation zwischen Lehrkräften und Eltern am Grundschulübergang von Kindern mit SPF mit Blick auf die Umsetzung einer gleichberechtigten und symmetrischen EBP aus Perspektive der Lehrkräfte.

2 Erziehungs- und Bildungspartnerschaften

Eine EBP sieht vor, dass Eltern und Lehrkräfte umfassend, systematisch und verbindlich zusammenarbeiten. Sie „stehen (...) in einem ebenbürtigen Verhältnis, das die klassischen asymmetrischen Muster in der Beziehung zwischen Eltern und Fachkräften hinter sich lässt. Alle tragen gemeinsam Verantwortung und arbeiten gleichwertig und gleichberechtigt in dieser Partnerschaft zusammen“ (Stange 2012, 14).

Dem systematischen Literaturreview von Betz, Bischoff, Eunicke, Kayser und Zink (2017) zufolge liegen nur wenige Studien zur Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften vor. Überdies lassen sie kein partnerschaftliches Verhältnis erkennen. Beispielsweise ist gut ein Drittel der Lehrkräfte nicht an Informationen der Eltern zum Kind interessiert (vgl. Killus & Tillmann 2012). Innerhalb von Gesprächen zeigen sich zudem asymmetrische Kommunikationsstrukturen. Lernentwicklungsgespräche etwa sind maßgeblich durch Steuerungspraktiken der Lehrpersonen geprägt und beruhen somit nicht auf Prinzipien einer EBP (vgl. Bonanati 2018).

Die Art der Zusammenarbeit weist zudem einen Zusammenhang zu sozialen Hintergrundfaktoren auf. Eltern mit Migrationshintergrund oder niedrigem sozio-ökonomischen Status fühlen sich in Kontaktsituationen nicht in gleicher Weise berücksichtigt wie Eltern aus privilegierteren sozialen Schichten. Auch erklären Eltern aus unterprivilegierten Schichten eine geringere Elternbeteiligung durch mangelnde Informationen über spezifische Vorgänge in der Schule sowie mit Blick auf das Bildungssystem allgemein sowie durch sprachliche Hürden (vgl. z. B. Smrekar & Cohen-Vogel 2001). Gesellschaftliche Wandlungsprozesse, Reformen im Bildungssystem und Wahlmöglichkeiten hinsichtlich der schulischen Laufbahn führen zwar generell bei Eltern zu einem steigenden Beratungsbedarf (vgl. Hertel, Hartenstein, Sälzer & Jude 2019), vor allem aber erleben sozial benachteiligte Eltern Unsicherheit in Bildungsfragen (vgl. Walper 2015). Für die im Rahmen dieser Studie im Fokus stehende Kommunikation zwischen Lehrkräften und Eltern von Kindern mit SPF mangelt es bislang an belastbaren Befunden. Zu vermuten ist, dass bei Eltern von Kindern mit SPF asymmetrische Kommunikationsstrukturen besonders häufig zu finden sind. Diese Vermutung ist plausibel, da bei der Übergangentscheidung von Kindern mit SPF zusätzliche Aspekte in den Blick zu nehmen sind, die über das ohnehin komplexe weiterführende Schulsystem hinaus gehen. Gleichzeitig stammen die betroffenen Familien oft aus bildungsfernen Schichten (vgl. Wild & Lütje-Klose 2017).

Im Rahmen unserer Studie gehen wir den folgenden Fragestellungen nach:

- (1) Erfolgt die Kommunikation zwischen Lehrkräften und Eltern am Übergang von Kindern mit SPF entsprechend einer EBP gleichberechtigt und symmetrisch?
- (2) Welche Merkmale (z. B. familiärer Hintergrund) stehen im Zusammenhang mit der Art der Kommunikation?

3 Methode

Datengrundlage sind leitfadengestützte Interviews aus dem Sommer 2020 mit zwölf Lehrkräften aus neun Grundschulen in NRW. Die Interviewten waren $M = 49,67$ Jahre ($SD = 8,81$) alt, hatten $M = 22,37$ Jahre ($SD = 7,44$) Berufserfahrung und waren mehrheitlich weiblich ($n = 11$). Voraussetzung zur Teilnahme war die zumindest einmalige enge Begleitung von Schüler*innen mit SPF in den Förderschwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung und/oder Lernen am Grundschulübergang. Die narrativen, episodischen Interviews thematisieren den Übergang ausgewählter Kinder (z. B. diagnostischer Prozess, zeitlicher und organisatorischer Ablauf, Beteiligung der Eltern, Beratungsgespräche).

Die Auswertung erfolgte durch die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2018). Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage dienten Kodierungen aus der Hauptkategorie *Kommunikation im Beratungsprozess*. Sie besteht aus den Subkategorien *gerichtete Kommunikation zwischen Eltern (E) und Lehrkraft (LK)* (Informationsfluss von E zu LK vs. neutral-informierender Informationsfluss von LK zu E vs. Kommunikation mit Überzeugungsabsicht von LK zu E) vs. *austauschende Kommunikation* (symmetrische Kommunikation). Da innerhalb eines Falles Kodiereinheiten in allen Subkategorien vorliegen konnten, sich aber pro Fall Schwerpunkte abzeichneten, wurden die Daten weiter verdichtet. Auf Basis einer evaluativen Analyse konnten die Fälle je nach Schwerpunkt einem bestimmten Kommunikationsmuster zugeordnet werden: (1) symmetrisch, (2) asymmetrisch-neutral, (3) asymmetrisch-beeinflussend.

Die zweite Forschungsfrage bezieht sich auf Merkmale, die in Zusammenhang mit der Symmetrie in der LK-E-Kommunikation stehen können. Hierzu zählen Merkmale des *familiären Hintergrunds* (vgl. Kapitel 2), die wir ebenfalls auf Basis der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse gewannen. Dabei unterschieden wir übergangunspezifische (z. B. Erreichbarkeit, Lebensverhältnisse, sprachliche Barriere) und übergangsspezifische Merkmale (z. B. (Un)Sicherheit, Wissen). Es erfolgte eine Einordnung als günstige vs. ungünstige Ausprägung. Explorativ überprüften wir zudem einen möglichen Zusammenhang mit der Einigkeit in der Entscheidungsfindung zwischen LK und E sowie mit der Grundschulempfehlung (in- vs. exklusiv).

Um die Güte des Kodierprozesses zu sichern, erfolgte eine konsensuelle Kodierung.

4 Ergebnisse

Symmetrie der Kommunikation: Der größte Teil der kodierten Segmente entfällt auf die *gerichtete Kommunikation von LK zu E* (53 Kodiereinheiten (K), in 10 Interviews), wobei diese größtenteils in Form *neutraler* Informationsweitergabe erfolgt (47 K). Lehrkräfte informieren über den Leistungsstand des Kindes („Und

ja, dann informiere ich über das, was die Kinder halt in der Schule geleistet haben.“), stellen Überlegungen zu verschiedenen Alternativen für das Kind vor, berichten über konkrete weiterführende Schulen vor Ort („Die Gesamtschule ist so und so aufgestellt.“) oder zum Prozedere beim Übergang von Kindern mit SPF („Und dann haben wir erklärt, dass es so ist, dass es halt diese Orientierungskonferenz gibt.“).

In drei Fällen erfolgt die Kommunikation jedoch auch *stark beeinflussend* (6 K). Die Lehrkräfte sprechen in diesen Fällen bspw. vom „Überreden“, „Überzeugen“ oder einem „schmackhaft machen“ der empfohlenen Schule.

Etwa ein Viertel der Kodiereinheiten (25 K, in 9 Interviews) entfällt auf die *gerichtete Kommunikation von E zu LK*. Ein großer Teil davon (16 K, in 9 Interviews) betrifft die elterlichen Schulformwünsche („was sich die Eltern vorstellen“). Neun Kodiereinheiten (in 4 Interviews) beschreiben das Einholen *diagnostischer Informationen von den Eltern* („Also ich habe [...] einen Hausbesuch gemacht auch, mit der Sonderpädagogin, um mir auch so ein Bild vom Umfeld des Kindes zu machen“).

Ein geringerer Anteil, aber immerhin 18 Kodiereinheiten (in 8 Interviews), beschreiben eine *austauschende Kommunikation*. Die Lehrkräfte betonen hier bspw., dass Eltern und Lehrkräfte gleichermaßen, d. h. partnerschaftlich an der Formatierung der Übergangsempfehlung beteiligt sind und sie „das gleiche Ziel“ verfolgen. Es wird „quasi gemeinsam eine Entscheidung gefällt“.

Betrachtet man die Fälle als Ganzes und verdichtet die Kodiereinheiten, lassen sich fünf Fälle der Kategorie einer beidseitig-symmetrischen Kommunikation zuordnen. In drei Fällen findet eine asymmetrische informierende Kommunikation statt und in drei Fällen erfolgt eine beeinflussende, asymmetrische Kommunikation.

Merkmale im Zusammenhang mit der Symmetrie der Kommunikation: Der Grad der Symmetrie im Kommunikationsprozess steht im Zusammenhang mit der familiären Situation, der Einigkeit zwischen Lehrkraft und Eltern bezogen auf die weiterführende Schule sowie mit der durch die Lehrkraft empfohlenen Schulform (Regel- vs. Förderschule). In der hier betrachteten Stichprobe haben alle Fälle mit einer symmetrischen Kommunikation eine Empfehlung für das weitere gemeinsame Lernen. Alle asymmetrisch-beeinflussenden Fälle dagegen haben eine Empfehlung für die Förderschule. Bei der asymmetrisch-neutralen Kommunikation entsteht kein einheitliches Bild. Darüber hinaus geht unabhängig von der Symmetrie im Kommunikationsprozess mit einer Regelschulempfehlung immer Einigkeit, mit einer Förderschulempfehlung immer Uneinigkeit einher.

Mit Blick auf familiäre Merkmale ist das Bild weniger einheitlich. Bei den asymmetrisch-beeinflussenden Fällen sind alle familiären Merkmale ungünstig ausgeprägt: Es bestehen sprachliche Barrieren, prekäre Lebensverhältnisse und/oder

die Eltern sind schwer erreichbar. Dies zeigt sich aber auch für die Fälle mit einer asymmetrisch-neutralen Kommunikation. Zudem sind hier in allen Fällen auch die übergangsspezifischen familiären Merkmale ungünstig ausgeprägt (z. B. wenig übergangsrelevantes Wissen: „Einfach weil sie auch sich nicht so auskennen mit dem Förderschulwesen“). Symmetrische Kommunikation kann bei günstigen (z. B. „ganz tolle Eltern“) als auch ungünstigen familiären Merkmalen gelingen (z. B. Unsicherheiten: „es bestand halt eine unheimlich große Unsicherheit von den Eltern“, wenig übergangsrelevantes Wissen: „vor allen Dingen die Eltern brauchten eine ganz intensive Unterstützung“, Sprachbarrieren).

5 Diskussion

Unseren Analysen zufolge ist die Kommunikation im Beratungsprozess trotz des schwierigen Kontextes nach Angaben der Lehrkräfte auch symmetrisch. Die asymmetrischen Beziehungen können in einen informierenden vs. beeinflussenden Charakter differenziert werden. Sie scheinen in erster Linie in einem Zusammenhang mit der Empfehlung für die Förderschule und einer Uneinigkeit zwischen Eltern und Lehrkraft über die Schulformempfehlung zu stehen. Ein asymmetrischer Kommunikationsprozess ist weiterhin dann eher zu erwarten, wenn die Eltern nur wenig übergangsrelevantes Wissen haben, eine höhere Unsicherheit mit Blick auf die zu treffende Entscheidung erleben oder durch sprachliche Barrieren in der Kommunikation beeinträchtigt sind. Unsicherheiten gehen nach unseren Analysen teilweise einher mit einem ungünstigen familiären Hintergrund. Dies bestätigt zum einen Befunde zum Zusammenhang zwischen SPF und sozioökonomischem Status (vgl. Wild & Lütje-Klose 2017). Ein Großteil der Familien wird von den Lehrkräften als bildungsfern beschrieben, die familiären Verhältnisse werden als prekär dargestellt (Familien mit Migrationshintergrund, sprachliche Barrieren vorhanden; in 9 von 12 Interviews). Zum anderen decken sich die Befunde mit denen von Walper (2015), wonach Eltern angesichts von Bildungsfragen Unsicherheiten erleben. Dies betrifft nach Schilderung der Lehrkräfte in unserer Studie aber in gleicher Weise auch bildungsnahe Eltern. Dass die Kommunikation in vielen dieser Fälle asymmetrisch erfolgt, ist nachvollziehbar. Lehrkräften kommt die Rolle der Expert*innen mit einem deutlichen Wissensvorsprung zu. Vielmehr erstaunt es und stimmt positiv, dass in einigen Fällen trotz „schwieriger“ Bedingungen (geringes Wissen der Eltern, Unsicherheiten, sprachliche Barrieren) eine austauschend-symmetrische Kommunikation gelingt.

Die vorgestellten Ergebnisse weisen jedoch auch Limitationen auf. Die Befunde spiegeln die Wahrnehmung der Lehrkräfte wider. Die Elternperspektive auf den Kommunikationsprozess bleibt unberücksichtigt. Dies gilt in unserer Studie ebenso für die Erfassung der familiären Merkmale, die rein auf den Schilderungen

der Lehrkräfte beruht. Weiterhin könnten in Anlehnung an das Angebots-Nutzungs-Modell der Elternberatung von Hertel, Bruder, Jude und Steinert (2013) auch lehrkraft- und schulseitige Merkmale eine Rolle spielen. Zu den Lehrkraftmerkmalen zählt in dem Modell z. B. das professionelle Rollenverständnis. Bei den schulischen Merkmalen sind Strukturmerkmale (z. B. die Raumsituation) und Prozessmerkmale (z. B. der Stellenwert von Beratung an der Schule) zu unterscheiden. Trotz dieser Einschränkungen konnten wir mit unserer Studie den bisher sehr begrenzten Forschungsstand zur Zusammenarbeit von Lehrkräften mit Eltern von Kindern mit SPF erweitern. Zukünftig könnte die Erforschung weiterer Kontextfaktoren für eine gelingende Kommunikation – auch aus elterlicher Perspektive – gewinnbringend sein.

Literatur

- Betz, T., Bischoff, S., Eunicke, N., Kayser, L. B. & Zink, K. (2017): Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bonanati, M. (2018): Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18749-1>
- Hertel, S., Bruder, S., Jude, N. & Steinert, B. (2013): Elternberatung an Schulen im Sekundarbereich. Schulische Rahmenbedingungen, Beratungsangebote der Lehrkräfte und Nutzung von Beratung durch die Eltern. In: N. Jude & E. Klieme (Hrsg.): PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung. Weinheim: Beltz, 40-62. <https://doi.org/10.25656/01:7823>
- Hertel, S., Hartenstein, A., Sälzer, C. & Jude, N. (2019): Eltern. In: M. Harring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann, 358-368.
- Killus, D. & Paseka, A. (2021): Kooperation zwischen Eltern und Schule: eine Orientierung im Themenfeld. In: *Die Deutsche Schule*, 113(3), 253-266. <https://doi.org/10.31244/dd.2021.03.02>
- Killus, D. & Tillmann, K.-J. (2012): Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Die 2. JAKO-O Bildungsstudie. Münster: Waxmann.
- Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Aufl. Weinheim: Juventa.
- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (2021): SchulG NRW. Zugriff am 24.01.2022. Verfügbar unter: <https://bass.schul-welt.de/6043.htm>
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2018): Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.10.2018). Zugriff am 09.03.2022. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_10_11-Empfehlung-Bildung-und-Erziehung.pdf
- Smrekar, C. & Cohen-Vogel, L. (2001): The voices of parents: Rethinking the intersection of family and school. In: *Peabody Journal of Education*, 76(2), 75-100. https://doi.org/10.1207/S15327930pje7602_5
- Stange, W. (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In: W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Wiesbaden: VS, 12-39.

- Walper, S. (2015): Eltern auf der Suche nach Orientierung. In: Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH (Hrsg.): Was Eltern wollen. Informations- und Unterstützungswünsche zu Bildung und Erziehung. Düsseldorf, 18-25.
- Wild, E. & Lütje-Klose, B. (2017): Schulische Elternarbeit als essenzielles Gestaltungsmoment inklusiver Beschulung. In: B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.): Inklusion. Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele. Münster: Waxmann, 129-139.

Stefanie Bosse und Nadine Spörer

Die Veränderung der Einstellungen von Grundschulkindern zum gemeinsamen Lernen durch die SEGEL-Intervention

1 Einleitung

Sowohl im Alltag als auch im beruflichen Kontext werden Menschen vor Herausforderungen gestellt. Nicht selten wird daraufhin kommentiert, dass alles eine Frage der Einstellung sei. Inwiefern trifft dies auch auf Kinder und Jugendliche in Schulen zu? Die Bedeutsamkeit von Einstellungen im schulischen Kontext ist bei Lehrkräften empirisch gut belegt, insbesondere für das gemeinsame, inklusive Lernen (vgl. de Boer, Pijl & Minnaert 2011). Für Lernende ist die Befundlage noch eingeschränkt. In theoretischen Annahmen werden Einstellungen neben sozialen und personalen Kompetenzen als wichtige Einflussfaktoren auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen in sozialen Situationen betrachtet (vgl. Kunter & Stanat 2002). Daraus lässt sich schließen, dass die genannten Kompetenzfacetten in der Schule nicht nur erhoben, sondern auch gefördert sowie die Einstellungen in eine positive Richtung verändert werden sollten.

2 Theoretischer und empirischer Hintergrund

Ausgehend vom Rahmenmodell zur Strukturierung des Sozialverhaltens von Kunter und Stanat (2002) beschreibt das erweiterte Wirkmodell zum Sozialverhalten beim gemeinsamen Lernen (siehe Abbildung 1), welche Kompetenz- und Einstellungsfacetten als erklärende Faktoren für das Verhalten von Lernenden im gemeinsamen Unterricht betrachtet werden können (vgl. Bosse & Spörer 2022, 381).

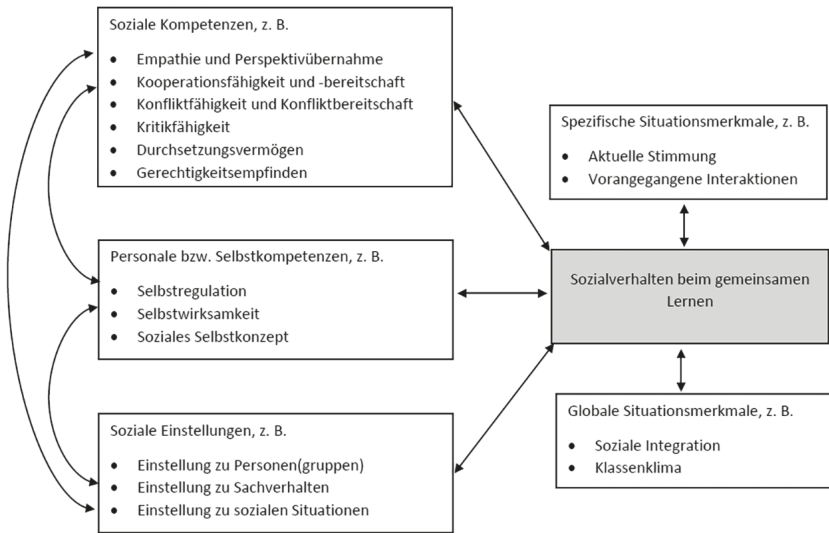


Abb. 1: Wirkmodell zum Sozialverhalten beim gemeinsamen Lernen

Aus dem Bereich der sozialen Kompetenzen spielen beispielsweise Empathie und Perspektivübernahme, Fähigkeit und Bereitschaft zur Kooperation sowie Kritikfähigkeit und Durchsetzungsvermögen eine Rolle. In Bezug auf personale Kompetenzen sind selbstregulative Fähigkeiten, Selbstwirksamkeit und das soziale Selbstkonzept zu nennen. Die dritte Komponente, die Einfluss auf das Sozialverhalten nehmen kann, bezieht sich auf soziale Einstellungen, zum Beispiel zu verschiedenen Personengruppen oder sozialen Situationen. Darüber hinaus wird angenommen, dass sowohl spezifische (z. B. aktuelle Stimmungslage, vorangegangene Interaktionen) als auch globale Situationsmerkmale (z. B. Klassenklima, soziale Integration) im Zusammenhang mit dem Verhalten von Lernenden stehen, das im gemeinsamen Unterricht zutage tritt (vgl. ebd).

Insbesondere aus der Forschung zu Einstellungen von Erwachsenen ist bekannt, dass sich Einstellungen und Haltungen verfestigen können und entsprechend veränderungsresistent sind (vgl. Haddock & Maio 2014). Einstellungen sind sozialpsychologische Konstrukte, bei denen Einstellungsobjekte bewertet werden (vgl. Eagly & Chaiken 1993). Dabei können die Stärke einer Bewertung und auch die Valenz (positiv, negativ, neutral) variieren. Da ein Zusammenhang zwischen einer Einstellung und einem geplanten Verhalten angenommen wird (vgl. Ajzen & Fishbein 2005), begründet sich sowohl in der Forschung als auch in der Praxis der Wunsch nach Einstellungsveränderungen. Hierfür sind unterschiedlich komplexe Zugänge denkbar, die Glaser und Böhner (2016) einteilen in Modelle und Maß-

nahmen für Einstellungsänderungen mit geringem kognitiven Aufwand (z. B. Konditionierung, Mere exposure effect), Einstellungsänderungen mit hohem kognitiven Aufwand (z. B. Erwartung-mal-Wert-Modell, Dissonanzreduktion) und integrative Modelle der Persuasion.

Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland im Jahr 2009 rückt die Ermittlung von Gelingensbedingungen für gemeinsames schulisches Lernen in den Fokus der Bildungsforschung (vgl. Klemm 2015, 2022; Powell, Edelstein & Blanck 2015). Eine zentrale Bedingung sind die Einstellungen von allen beteiligten Akteurinnen und Akteuren (vgl. de Boer, Pijl & Minnaert 2011; Trumpa, Janz, Heyl & Seifried 2014). In Bezug auf die Einstellungen von Kindern wurde vorrangig erhoben, welche Meinung Kinder ohne Behinderungen zu Kindern mit Beeinträchtigungen haben und ob sie zu ihnen freundschaftliche Beziehungen haben (vgl. Schwab 2015). Es zeigten sich dahingehend Unterschiede, dass beispielsweise Kinder mit körperlichen Beeinträchtigungen oder Lernbehinderungen eher akzeptiert wurden als Kinder mit Schwierigkeiten im emotional-sozialen Bereich (vgl. de Boer, Pijl & Minnaert 2012; Freer 2021). Inwiefern sich Einstellungen verändern lassen, wurde nur vereinzelt untersucht. Die bisherigen Ergebnisse fielen sogar erwartungswidrig aus, weil sich die Einstellungswerte der Lernenden teilweise verschlechterten (vgl. z. B. de Boer, Pijl, Minnaert & Post 2014).

Die Förderung von Einstellungen im Sinne einer vermehrten Akzeptanz von Vielfalt, kombiniert mit einer Stärkung sozialer und personaler Kompetenzen stellt bislang ein Forschungsdesiderat dar. Diese Lücke greift die Interventionsstudie „Soziale Entwicklung beim gemeinsamen Lernen (SEGEL-Intervention)“ auf.

3 Ziele und Fragestellung

Im Rahmen der SEGEL-Intervention wurden ausgewählte Einflussfaktoren aus dem erweiterten theoretischen Wirkmodell zum Sozialverhalten beim gemeinsamen Lernen untersucht (vgl. Bosse & Spörer 2022). Dabei handelt es sich um soziale und personale Kompetenzen sowie Einstellungen. Im Unterschied zu vorangegangenen Untersuchungen liegt der Fokus in der SEGEL-Intervention auf unterrichtsbezogenen Aspekten in der Grundschule. Im Hinblick auf die Einstellungen der Lernenden bedeutet dies, dass untersucht wird, welche konkreten Einstellungen Lernende zu unterrichtsbezogenen Maßnahmen der Lehrkraft haben. Ein Aspekt ist dabei beispielsweise, wie Lernende Differenzierungsmaßnahmen ihrer Lehrkräfte als Reaktion auf die Heterogenität der Klassen bewerten.

Im vorliegenden Beitrag wird untersucht, inwiefern die Einstellungen der Lernenden zum gemeinsamen Lernen verändert werden können. Die Entwicklung der sozialen und personalen Kompetenzen wird in weiteren Publikationen vorgestellt.

Die zugrundeliegende Hypothese nimmt eine Einstellungsverbesserung bei den untersuchten Grundschulkindern an. In Anbetracht der Einstellungsunterschiede in Abhängigkeit von der Art des sonderpädagogischen Förderbedarfs, die vorangegangene Untersuchungen zeigen konnten, werden in der vorliegenden Studie ebenfalls differenzielle Effekte erwartet.

4 Methode

Der SEGEL-Studie liegt ein Switching Replication Design mit zwei Untersuchungsgruppen und zwei Phasen zugrunde. Die erste Gruppe erhielt in der ersten Phase sechs Trainingssitzungen mit jeweils 90 Minuten und in der zweiten Phase regulären Unterricht. Die zweite Gruppe hingegen begann mit regulärem Unterricht und wechselte anschließend in die Interventionsphase. Eine Phase dauerte ungefähr zwei Wochen. In der Regel waren die beiden Gruppen Parallelklassen (z. B. 5a und 5b). Die Intervention wurde von vorab trainierten Lehramtsstudierenden durchgeführt und enthielt verschiedene Kooperationsübungen und –spiele, Rollenspiele sowie Strategieanwendungen, die auf die zu fördernden theoretischen Konstrukte abzielten. Jede einzelne Trainingssitzung hatte ein Motto (z. B. „Unterschiede sind erlaubt!“) und schloss mit einer Takehome-Message ab (z. B. „Gemeinsames Lernen funktioniert dann, wenn alle akzeptieren, dass jedes Kind unterschiedliche Unterstützung benötigt.“). An den Einstellungen wurde zum Beispiel über Dilemmasituationen gearbeitet. Die Lernenden erhielten eine Beschreibung für schwierige, nicht einfach zu lösende Situationen. Sie sollten zunächst individuell ihre Meinung bzw. Einstellung dazu formulieren, sich anschließend in Gruppen austauschen und zu einer Lösung der Dilemmasituation kommen.

Begleitend zu diesen Trainingssitzungen wurden zu drei Messzeitpunkten Daten in Form von Fragebögen erhoben: vor Beginn der ersten Phase (t_0), zum Wechsel der Phasen (t_1) und zum Abschluss beider Phasen (t_2).

Bislang liegen Daten von $N = 153$ Lernenden der vierten und fünften Grundschulklassen aus dem Bundesland Brandenburg vor (Gruppe 1 = 90 Lernende, Gruppe 2 = 63 Lernende). In beiden Gruppen sind die Geschlechter nahezu gleichverteilt. Das mittlere Alter beträgt 10.5 Jahre. Ca. 15 % der Kinder stammen aus Familien mit einer Migrationsgeschichte und 18 Kinder hatten einen festgestellten bzw. durch die Klassenlehrkraft vermuteten Förderbedarf.

Das Erhebungsinstrument für den vorliegenden Untersuchungsteil erfasste die Einstellungen zum gemeinsamen Lernen in drei Domänen: Gemeinsames Lernen von Kindern mit und ohne Schwierigkeiten im Bereich Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung (vgl. Bosse, Jaeuthe, Lambrecht, Bogda, Koch & Spörer 2018). Nach einem kurzen Informationstext zu dem jeweiligen Bereich schlossen

sich jeweils fünf Items an, z. B. „Es ist okay, wenn Kinder mit Schwierigkeiten beim Lernen viel Unterstützung von der Lehrerin oder dem Lehrer bekommen“. Bei den anderen Bereichen wurde von Schwierigkeiten mit der Sprache oder für den Bereich der emotional-sozialen Entwicklung von Verhalten gesprochen. Die Lernenden antworteten auf einer vierstufigen Likertskala von 0 = *stimmt gar nicht* bis 3 = *stimmt genau*. Die Reliabilitätskennwerte lagen zu allen Zeitpunkten größtenteils im guten Bereich (Cronbachs Alpha von .68 bis .88).

5 Ergebnisse und Diskussion

Zwischen den beiden Gruppen zeigten sich keine signifikanten Prätestunterschiede ($p < 0.05$). Ein theoretisch angenommener Interventionserfolg wäre ein Anstieg der Einstellungen in der Gruppe 1 von t_0 zu t_1 und in der Gruppe 2 von t_1 zu t_2 . Die tatsächlichen Ergebnisse, überprüft durch t-Tests für unabhängige Stichproben, zeigen, dass dies nicht für alle Einstellungsfacetten bestätigt werden konnte. In der Tabelle 1 sind die Mittelwerte und in Klammern die Standardabweichungen beider Gruppen ersichtlich. Grau hinterlegt ist der Zeitraum, in dem die Intervention jeweils stattfand:

Tab. 1: Einstellungswerte

	Einstellungen (Lernen)			Einstellungen (Sprache)			Einstellungen (Verhalten)		
	t_0	t_1	t_2	t_0	t_1	t_2	t_0	t_1	t_2
Gr. 1	2.03 (.58)	2.18 (.68)	2.11 (.70)	1.76 (.73)	2.00 (.70)	2.03 (.73)	1.05 (.75)	1.34 (.77)	1.41 (.82)
Gr. 2	2.07 (.53)	1.73 (.56)	1.88 (.56)	1.81 (.71)	1.65 (.68)	1.97 (.64)	1.11 (.70)	0.97 (.65)	1.27 (.71)

Die Einstellungen zum gemeinsamen Lernen, die sich auf Unterrichtsmaßnahmen für Kinder mit Schwierigkeiten beim *Lernen* bezogen, veränderten sich in beiden Gruppen nicht signifikant. Die Ausgangswerte waren dabei erhöht, so dass Deckeneffekte bei einem Teil der Lernenden zu vermuten sind. In den Bereichen *Sprache* und *Verhalten* zeigten sich jedoch signifikante Zuwächse für beide Gruppen in den jeweils intendierten Phasen der Förderung (Gr. 1: $T_{\text{Sprache}} -3.09$, $T_{\text{Verhalten}} -3.24$; Gr. 2 $T_{\text{Sprache}} -4.01$, $T_{\text{Verhalten}} -3.01$). Daraus lässt sich schließen, dass die befragten Lernenden der vierten und fünften Klassen erstens in der Lage waren differenzierte Einstellungseinschätzungen vorzunehmen und zweitens, dass das Einstellungsobjekt – in diesem Fall Unterrichtsmaßnahmen der Lehrkraft im Umgang mit Heterogenität – auch differenziert wahrgenommen wurde. In

Übereinstimmungen mit vorangegangenen Untersuchungen wurde der Bereich *Verhalten* kritischer bewertet als der Bereich *Lernen* (vgl. Freer 2021). Die Einstellungen zu Differenzierungsmaßnahmen lagen hier unter dem theoretisch angenommenen Mittelwert von 1.5. Insgesamt können die Einstellungsverbesserungen als gestiegene Akzeptanz von Schwierigkeiten in den Bereichen Lernen, Sprache und Verhalten interpretiert werden.

Limitierend muss erwähnt werden, dass die Anzahl der untersuchten Klassen noch gering ist, wobei eine sukzessive Erweiterung der Stichprobe vorgesehen ist. Darüber hinaus ist der Einfluss des regulären Unterrichts auf die Interventionserfolge nur bedingt steuerbar. Schließlich muss bislang offenbleiben, inwiefern sich durch die Förderung auch längerfristige Effekte ergeben. Gleichwohl hat sich gezeigt, dass es möglich ist, Einstellungen von Grundschulkindern zu verändern und zu stärken. In weiteren Analysen wird überprüft werden, in welcher Wechselwirkung die Einstellungen zu den sozialen und personalen Kompetenzen stehen und schließlich, welchen Einfluss diese Prädiktoren auf das Sozialverhalten von Lernenden beim gemeinsamen Lernen haben.

Literatur

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In: D. Allbaracín, B. T. Johnson & M. P. Zanna (eds.): *The handbook of attitudes*. New York: Laurence Erlbaum Associates, Inc., 173–221.
- Boer, A. de, Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. In: *International Journal of Inclusive Education*, 15, H. 3, 331–353.
- Boer, A. de, Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2012). Students' Attitudes towards Peers with Disabilities. A review of the literature. In: *International Journal of Disability, Development and Education*, 59, H. 4, 379–392.
- Boer, A. de, Pijl, S. J., Minnaert, A. & Post, W. (2014). Evaluating the effectiveness of an intervention program to influence attitudes of students towards peers with disabilities. In: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, H. 3, 572–583.
- Bosse, S., Jaeuthe, J., Lambrecht, J., Bogda, K., Koch, H. & Spörer, N. (2018). Die Sicht von Kindern auf Inklusion in der Schule: Die Entwicklung eines Messinstruments zur Erhebung der Einstellung zum gemeinsamen Lernen im Grundschulalter. In: *Empirische Sonderpädagogik*, H. 4, 329–345.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2022). Die Entwicklung einer unterrichtsintegrierten Intervention zur Förderung sozialer und personaler Kompetenzen und zur Verbesserung sozialer Einstellungen im gemeinsamen Unterricht. In: T. Müller, C. Ratz, R. Stein & C. Lüke (Hrsg.), *Sonderpädagogik - zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius, 379–386.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Belmont, Calif.: Wadsworth Cengage Learning.
- Freer, J. R. R. (2021). Students' attitudes toward disability: a systematic literature review (2012–2019). In: *International Journal of Inclusive Education*, 1–19.
- Glaser, T. & Bohner, G. (2016). Einstellungsänderung. In: W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Soziale Motive und soziale Einstellungen*, Göttingen: Hogrefe, 617–652.
- Haddock, G. & Maio, G. R. (2014). Einstellungen. In: K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie*, Berlin, Heidelberg: Springer, 197–229.

- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, K. (2022). *Inklusion in Deutschlands Schulen: Eine bildungsstatistische Momentaufnahme 2020/21*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Kunter, M. & Stanat, P. (2002). Soziale Kompetenz von Schülerinnen und Schülern. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, H. 1, 49–71.
- Powell, J. J., Edelstein, B. & Blanck, J. M. (2015). Awareness-raising, legitimation or backlash? Effects of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities on education systems in Germany. In: *Globalisation, Societies and Education*, 14, H. 2, 227–250.
- Schwab, S. (2015). Einflussfaktoren auf die Einstellung von SchülerInnen gegenüber Peers mit unterschiedlichen Behinderungen. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47, H. 4, 177–187.
- Trumpp, S., Janz, F., Heyl, V. & Seifried, S. (2014). Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – Eine schulartspezifische Analyse. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4, H. 3, 241–256.

Victoria Wiederseiner und Sabine Martschinke

Umgang mit Belastungen in inklusiven Settings – Erste Evaluationsergebnisse eines Seminars zum ressourcenorientierten Umgang mit Belastungen

Im Beitrag werden das Konzept und die Evaluation von Seminarbausteinen zum ressourcenorientierten Umgang mit Belastungen in inklusiven Settings im Lehramtsstudium vorgestellt. Dazu wurden in einer Interventionsstudie im Prä-Post-Vergleich Grundschullehramtsstudierende (N=34) zu ihren Ressourcen und ihrem Belastungserleben in inklusiven Settings befragt sowie am Ende des Semesters alle Seminarbausteine evaluiert. Erste Evaluationsergebnisse zeigen, dass die am Seminar teilnehmenden Grundschullehramtsstudierenden im Bereich der inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeit signifikante Verbesserungen mit hohen Effektstärken aufweisen und ihren selbsteingeschätzten Lernnutzen sowie die geplante Anwendbarkeit der Seminarinhalte sehr hoch einschätzen. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der Implikation in der ersten Phase der Lehrkräfteprofessionalisierung diskutiert.

1 Theoretische und empirische Verortung: Belastungen und Ressourcen in inklusiven Settings

Durch gesellschaftliche Transformationsprozesse wie die UN-Behindertenrechtskonvention sowie Migrations- und Fluchtbewegungen, beispielsweise durch den aktuellen Ukraine-Konflikt, vergrößert sich die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler. Für Lehrkräfte und Lehramtsstudierende führt diese zunehmende Heterogenität der Schülerinnen und Schüler zu neuen beruflichen Anforderungen (Peperkorn, Müller, Mertz & Paulus 2020). Die steigenden beruflichen Anforderungen lassen bei den (angehenden) Lehrpersonen eine Zunahme des Belastungserlebens entstehen und bringen die Gefahr von Burnout, langem Krankenstand und früherem Ausscheiden aus dem Beruf mit sich (Hedderich, Biewer, Hollenweger, Markowetz 2016). Sowohl national als auch international gelten demnach Lehrkräfte als (Hoch-) Risikogruppe für psychische Erkrankungen (Lüdtke 2019).

Das Belastungserleben entsteht theoretisch und empirisch gestützten Modellen der Lehrerbelastungsforschung zufolge im Abgleich von situationsspezifischen Anforderungen und personenspezifischen Handlungsmöglichkeiten sowie dem

individuellen Ressourcenvorkommen der (angehenden) Lehrkräfte (Rudow 1994, Bakker & Demerouti 2007). Die Ressourcen moderieren dabei die Verarbeitung beruflicher Anforderungen und können beispielsweise in Form von (inklusive) Werthaltungen und Überzeugungen, über das Ausmaß der sozialen Unterstützung und der selbstregulativen Fähigkeiten den Belastungen protektiv entgegenwirken (Frick 2021). Das gilt auch für die erste Phase der Lehrkräfteausbildung, da bereits im Lehramtsstudium fast die Hälfte der angehenden Lehrkräfte gesundheitsrelevanten Risikomustern zuzuordnen ist (Bauer 2019, Kerkhoff 2019). Die Lehramtsstudierenden berichten über hohe Werte in emotionaler Erschöpfung und vor allem während der Praxisphasen im Lehramtsstudium lässt sich eine Zunahme des Belastungserlebens identifizieren (Brunns, Küth, Scholl & Schüle 2021). Bislang ist jedoch noch unklar, welche Belastungen die Studierenden in inklusiven Settings wahrnehmen und welche Ressourcen sie zum Umgang mit beruflichen Belastungen kennen und einsetzen (Krawiec, Fischer & Hänze 2019). Im Umgang mit diesen Belastungen betonen Studien die Bedeutung und Notwendigkeit, Ressourcen im Lehrerberuf im Rahmen der Aus- und Fortbildung weiter auf- und auszubauen (Oetjen, Martschinke & Elting 2021) und sich nach Forderungen der KMK (2019) bereits in der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung mit dem Umgang mit beruflichen Belastungen auseinanderzusetzen. Dabei haben sich besonders die Stärkung der gesundheitsförderlichen Selbstregulationsmuster als auch die Selbstwirksamkeitserwartung und die inklusionsbezogene Einstellung der Studierenden sowie das Ausmaß an sozialer Unterstützung als förderlich im Umgang mit Belastungen erwiesen (Zeuch, Souvignier, Kütner & Dutke 2021). Die Mehrheit der Programme und Seminarkonzeptionen zur nachhaltigen Förderung dieser Ressourcen kommt dabei jedoch meist ohne systematische Interventionen aus (Greiner 2021) und lässt die steigenden Anforderungen im Lehrerberuf in inklusiven Settings in der Grundschule unberücksichtigt (Peperkorn et al. 2020). Um den genannten Forschungslücken zu begegnen, fragt der Beitrag zum einen, welche Belastungen und welche Ressourcen die Grundschullehramtsstudierenden vor und nach dem Besuch des Seminars aufzeigen und zum anderen, wie die Studierenden die ressourcenstärkenden Seminarbausteine hinsichtlich des Lernnutzens und der geplanten Anwendbarkeit der Seminarinhalte bewerten.

2 Ressourcenorientierte Seminarbausteine zum Umgang mit Belastungen im Lehramtsstudium

In insgesamt fünf aufeinander aufbauenden Seminarbausteinen, die im Wahlpflichtbereich im Rahmen einer universitären Lehrveranstaltung im Bereich der Grundschulpädagogik an der FAU Erlangen-Nürnberg eingesetzt werden und in einem Präsenz-Format ein gesamtes Semester umfassen, sollen die Ressourcen der Grundschullehramtsstudierenden in einem fallbezogenen Ansatz gestärkt werden.

Als praxisnahe Fallbeispiele dienen dabei Ergebnisse von belastenden authentischen Fällen (besonderer Förderbedarf, Probleme im Familienhintergrund, sozial-emotionale Probleme, störendes Unterrichts- und Arbeitsverhalten, Lern- und Leistungsprobleme) des BISU-Projekts (Belastungen in einer inklusiven Schule und im gemeinsamen Unterricht begegnen), die ebenfalls an die Zielgruppe der Lehramtsstudierenden angepasst wurden und als Reflexionsanlässe sowie Praxisbezüge für die Studierenden genutzt werden. In Seminarbaustein 1 werden die theoretischen Grundlagen zu den Begriffen Inklusion und Heterogenität gelegt. Seminarbaustein 2 befasst sich mit der Reflexion von beruflichen Anforderungen und bereits vorhandenen sowie fehlenden Ressourcen zum Umgang mit Belastungen in inklusiven Settings. Im darauffolgenden Seminarbaustein 3 lernen die Studierenden die Methode „Problemlösen nach Plan“ zum Umgang mit belastenden Fällen kennen und führen diese anhand der Fallbeispiele selbstständig unter Einbezug von Praxismaterialien durch. Auf Grundlage eines besonders belastenden Falls werden im Seminarbaustein 4 die emotionalen und verhaltensbezogenen Bewältigungsmuster im Umgang mit diesen belastenden Fällen reflektiert. Im letzten Seminarbaustein 5 wird ein eigener belastender Fall der Lehramtsstudierenden aus ihren schulischen Praktika im Rahmen einer kollegialen Fallberatung bearbeitet. Ziel der ressourcenstärkenden Seminarbausteine ist es, die Ressourcen der Lehramtsstudierenden im Sinne des Empowerment-Ansatzes zum Umgang mit Belastungen in inklusiven Settings auf- bzw. auszubauen. Demnach sollen die Studierenden selbst befähigt werden, ihre Ressourcen für den Umgang mit Belastungen in inklusiven Settings für ihren späteren Schulalltag zu nutzen. Die einzelnen Seminarbausteine orientieren sich an der bereits für Lehrkräfte erfolgreich evaluierten Fortbildungskonzeption *Lehr^{KRÄFTE} schonen und sinnvoll einsetzen* (Elting et al. 2021) zum Umgang mit Belastungen in inklusiven Settings, welche auf die erste Phase der Lehrkräfteausbildung adaptiert und erweitert wurde.

3 Datengrundlage und Methode

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden die Grundschullehramtsstudierenden ($N=34$; 84,8 % weiblich; Alter $M=22,51$, $SD=5,21$; Semester $M=3,82$, $SD=1,13$) vor und nach der Teilnahme an dem Seminar mittels Fragebögen zu ihrem Belastungserleben in inklusiven Settings und zu den inklusionsbezogenen Ressourcenbereichen soziale Unterstützung, inklusionsbezogene Selbstwirksamkeit und Einstellung zu Inklusion sowie zur Evaluation der Seminarbausteine (Lernnutzen und geplante Anwendbarkeit der Seminarinhalte) befragt. Außerdem wurden bei den Studierenden zu Semesterbeginn noch die Vitalität, die Distanzierungsfähigkeit und die Berufszufriedenheit erhoben. Dabei erfolgte größtenteils ein Rückgriff auf erprobte Skalen, die adaptiert und für inklusive Settings kontextualisiert wurden (vgl. Tab. 1).

Tab.1. Erhebungsinstrument

Skala	Items	Beispiel	α
Belastungserleben (eigene Items)	5	Ich fühle mich belastet, wenn ich Kinder mit besonderen (Förder-) Bedürfnissen in der Klasse habe.	,89
Soziale Unterstützung (Kunter et al. 2010)	5	Ich kann mit anderen Personen (z. B. Studierende, Praktikumslehrkraft) über die täglichen Probleme mit Schülerinnen und Schülern im inklusiven Unterricht reden.	,84
Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeit (Bosse & Spörer 2014)	4	Ich bin mir sicher, dass ich in inklusiven Settings auch bei größten Leistungsunterschieden für jedes Kind ein angemessenes Lernangebot bereithalten kann.	,71
Einstellung zu Inklusion (Bosse & Spörer 2014)	4	Unterricht in inklusiven Settings kann grundsätzlich so gestaltet werden, dass er allen Kindern gerecht wird.	,72
Lernnutzen pro Seminarbaustein (Haenisch 1990)	11	Die Inhalte und Übungen lassen sich auf die Belastungen in meinen Praktikumsphasen und im späteren Berufsalltag gut übertragen.	,82
Geplante Anwendbarkeit der Seminarinhalte pro Seminarbaustein (Haenisch 1990)	12	Ich fühle mich in der Lage, die Inhalte und Übungen im Umgang mit den Belastungen meiner Praktikumsphasen und meines späteren Berufsalltages anzuwenden.	,78

N = 34, Vierstufige Likertskalen: 1 = stimme gar nicht zu, 4 = stimme voll und ganz zu

Ausgehend von einer deskriptiv-analytischen Auswertung wurden Mittelwertunterschiede im Prä-Post-Vergleich des Belastungserlebens und der Ressourcenbereiche der Grundschullehramtsstudierenden untersucht.

4 Erste Evaluationsergebnisse

Vor dem Besuch des Seminars zeigt sich, dass das Belastungserleben der Grundschullehramtsstudierenden im Bereich der theoretischen Skalenmitte liegt und relativ breit streut ($M = 2,50$; $SD = 0,67$; $\min = 1$; $\max = 4$). Im Bereich der Ressourcen zum Umgang mit Belastungen fühlen sich die Studierenden im Mittel zum ersten Messzeitpunkt sozial unterstützt ($M = 3,22$; $SD = 0,48$; $\min = 2$; $\max = 4$) und haben eine günstige Einstellung zu Inklusion ($M = 2,70$; $SD = 0,58$; $\min = 1$; $\max = 4$), welche auf der vierstufigen Likertskala ebenfalls breit streut. Die inklusi-

onsbezogene Selbstwirksamkeit schätzen die Studierenden hingegen geringer ein ($M = 2,44$; $SD = 0,46$; $\min = 2$; $\max = 4$).

Nach dem Besuch der ressourcenstärkenden Seminarbausteine lässt sich anhand der Mittelwerte deskriptiv eine Steigerung aller Ressourcenbereiche der Studierenden erkennen. Vor allem die inklusionsbezogene Selbstwirksamkeit wird nach dem Besuch des Seminars von den Studierenden signifikant positiver eingeschätzt ($t(29) = 4,52$; $p < 0,001$; $d = 0,82$). Zudem sehen die Studierenden ihren Lernnutzen ($M = 3,50$; $SD = 0,34$) und die geplante Anwendbarkeit der Seminarinhalte ($M = 3,38$; $SD = 0,33$) sehr hoch an. Besonders die fallbezogenen und praxisorientierten Seminarbausteine 3 ($M = 3,60$; $SD = 0,39$) und 5 ($M = 3,53$; $SD = 0,47$) werden dabei positiv bewertet.

5 Diskussion

Die Ergebnisse zeigen, dass die Grundschullehramtsstudierenden den ressourcenstärkenden Seminarbausteinen ein hohes gesundheitsförderliches Potential zum Umgang mit Belastungen in inklusiven Settings zuschreiben. Die Studierenden schätzen den Lernnutzen und die geplante Anwendbarkeit der Seminarinhalte hoch ein. In Hinblick auf die inklusionsbezogene Selbstwirksamkeit lässt sich ein signifikanter Anstieg bei den teilnehmenden Studierenden verzeichnen. Auch die anderen Ressourcenbereiche zum Umgang mit Belastungen entwickeln sich durch den Besuch des Seminars im Sinne des Empowerment-Ansatzes positiv. Die geringe Stichprobengröße, das Evaluationsdesign ohne Kontrollgruppe und die praktischen Übungen und Fallbeschreibungen ohne authentischen Schulkontext lassen jedoch nur eingeschränkte Aussagen über die Wirksamkeit der ressourcenstärkenden Seminarbausteine zu. Dennoch stellen die Ergebnisse erste Hinweise dar, den Forderungen der KMK (2019) nachzukommen und bereits im Studium Ressourcen zum Umgang mit Belastungen in inklusiven Settings präventiv zu stärken. Diesem Potential soll in weiteren Untersuchungen begegnet werden.

Literatur

- Bakker, A., Demerouti, E. (2007): The Job Demands-Resources Model: State of the Art. In: *Journal of Managerial Psychology*, 22 (3), 309–328.
- Bauer, J. (2019): *Personale Gesundheitsressourcen im Studium und Arbeitsleben*. Wiesbaden: Springer.
- Bosse, S., Spörer, N. (2014): Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. In: *Empirische Sonderpädagogik* 6 (4), 279–299.
- Bruns, M. Küth S., Scholl D., Schüle C. (2021): Ressource oder Belastung? In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11, 291–308.
- 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: Böhme, N.,

- Dreer, B., Hahn, H., Heinecke, S., Mannhaupt, G., Tänzer, S. (Hrsg.), *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule*. Wiesbaden: Springer.
- Frick, J. (2021): Resilienz und Salutogenese im Lehrberuf: Förderung und Aufrechterhaltung der Lehrer*innengesundheit. In: Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau-Böse, M. (Hrsg.). *Menschen stärken. Resilienzförderung in verschiedenen Bereichen*. VS Springer: Wiesbaden.
- Greiner, F. (2021): Welches Wissen brauchen Lehrkräfte für inklusiven Unterricht? Perspektiven aus der Berufspraxis. In: *Journal für Psychologie*, 27, 117-142.
- Haenisch, H. (1990): Evaluation in der Lehrerfortbildung. In: *forum Lehrerfortbildung*, 17, 5-51.
- Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J., Markowetz, R. (2016): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kerkhoff, M. (2019): Verhaltensmuster von Studierenden des Lehramts für die Primarstufe. In: Donie, C. (Hrsg.) *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer*. Wiesbaden: Springer.
- KMK (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.05.2019.
- Krawiec, V., Fischer, A., Hänze, M. (2019): Anforderungen und Erschöpfung während Schulpraktika im Lehramtsstudium. In: I. Ulrich, A. Gröschner (Hrsg.). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Kunter, M., Anders, Y., Hachfeld, A., Klusmann, U. (2010): *COACTIV-R: Eine Studie zum Erwerb professioneller Kompetenz von Lehramtsanwärtern während des Vorbereitungsdienstes*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Lüdtke, K. (2019): *Stressbewältigung für Lehrkräfte*. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Oetjen, B., Martschinke, S., Elting, C. (2021): Ressourcen von Grundschullehrkräften in inklusiven Settings und ihr Zusammenspiel mit inklusiver Selbstwirksamkeit. In: *ZfG*, 14, 375–390.
- Peperkorn, M., Müller, K., Mertz, K., Paulus, P. (2020): Dealing with inclusion – teachers' assessment of internal and external resources. *International Journal of Inclusive Education Praxissemester*. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 11, 291-308.
- Zeuch, N., Souvignier, E., Kütner, R., Dutke, S. (2021): Heterogenitätsbezogene Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden fördern. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 68, 199-212.

Birte Oetjen und Sabine Martschinke

Gleich beansprucht, aber unterschiedliche Ressourcen? Implikationen für einen nachhaltigen Auf- und Ausbau von Ressourcen in inklusiven Settings während des Lehramtsstudiums

Zusammenfassung

Der Beitrag berichtet von ausgewählten Ergebnissen einer Teilstudie des Projektes POWER (*Empowerment für Studierende und Lehramtsanwärter*innen der Primarstufe Belastungen und Ressourcen in inklusiven Settings*). Clusteranalysen mit ($N=294$) Grundschullehramtsstudierenden verweisen auf drei Studierenden-Gruppen, die sich in ihrer Zufriedenheit und Vitalität signifikant unterscheiden. Die Analysen zeigen, dass ein Großteil der Studierenden sich entweder zufrieden, aber tendenziell wenig vital (Cluster 2), oder wenig zufrieden und wenig vital einschätzen (Cluster 3). Während zufriedene und vitale Studierende (Cluster 1) hohe inklusive Ressourcen (inklusive Einstellungen, Selbstwirksamkeitserwartungen, Widerstandskraft) aufweisen, schätzen sich besonders ungünstig beanspruchte Studierende (Cluster 3) nur wenig widerstandsfähig ein. Für das Cluster 3 bildet sich zudem ein heterogenes Ressourcenspektrum in Abhängigkeit vom Geschlecht der Studierenden ab. Es wird diskutiert, inwiefern die Ergebnisse für einen nachhaltigen Auf- und Ausbau von inklusiven Ressourcen bereits in der Lehrer*innenausbildung genutzt werden können und sollten.

Schlüsselwörter

Beanspruchungen, inklusive Ressourcen, Professionalisierung, nachhaltige Lehrer*innenbildung

1 Problemaufriss und theoretisch-empirischer Hintergrund

Ein erfolgreicher und produktiver Umgang mit Heterogenität in all ihren Facetten stellt Lehrkräfte vor besondere An- und Herausforderungen. Nach Theorien und Modellen der Belastungsforschung werden An- und Herausforderungen subjektiv bewertet und führen zu positiven (z. B. Zufriedenheit) oder negativen (z. B. emotionale Erschöpfung) Beanspruchungsreaktionen und -folgen, wobei geeignete individuelle Ressourcen diesen Prozess moderieren (Bakker & Demerouti 2007; Rudow

1994). Erste Studien verweisen darauf, dass die An- und Herausforderungen in inklusiven Settings mit einem erhöhten Beanspruchungserleben von Lehrkräften einhergehen können (Peperkorn, Müller, Mertz & Paulus 2020) und besonders der Umgang mit Heterogenität und Kindern mit besonderen Bedürfnissen eine An- und Herausforderung darstellen (Bennemann 2019; Martschinke, Elting, Grüning, Kopp, Niessen & Schröder 2019). Als bedeutsame, interne Ressourcen in inklusiven Settings konnten inklusive Selbstwirksamkeitserwartungen (Bennemann 2019), inklusive Einstellungen sowie selbstregulative Fähigkeiten (Oetjen, Martschinke, Elting, Baumann & Wissenbach 2021) identifiziert werden. Lehrkräfte fühlen sich allerdings nicht von heute auf morgen ungünstig beansprucht. Die Entwicklung emotionaler Erschöpfung als ungünstige Beanspruchungsfolge ist ein Prozess, der bereits im Studium durch erste praktische Erfahrungen und Berührungspunkte mit An- und Herausforderungen beginnen kann (Fives, Hamman & Olivares 2007). Eine nachhaltige Lehrer*innenausbildung sollte dementsprechend Ressourcen bereits im Lehramtsstudium adressieren, um Lehrkräfte für inklusive Settings zu professionalisieren. Derzeit fehlt es allerdings noch an differenzierten empirischen Erkenntnissen zu inklusiven Ressourcen von Lehramtsstudierenden und deren Zusammenhänge mit Beanspruchungen, um bedarfsgerechte Angebote zu konzipieren. In diesem Beitrag soll überprüft werden, ob in Abhängigkeit von positiven (d. h. Berufszufriedenheit) und negativen (d. h. niedrige Vitalität) Beanspruchungsreaktionen und -folgen individuelle Ressourcenunterschiede (d. h. inklusive Selbstwirksamkeitserwartungen, inklusive Einstellungen, Selbstregulation) zwischen Grundschullehramtsstudierenden bestehen.

2 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen einer Teilstudie des Projektes *POWER* wurden Grundschullehramtsstudierende ($N=294$) am Ende des studienbegleitenden Praktikums an der FAU Erlangen-Nürnberg im Wintersemester 2020/2021 sowie im Wintersemester 2021/2022 mithilfe quantitativer Online-Fragebögen befragt. Das Geschlechterverhältnis weist eine Verteilung von 85% weiblichen Studierenden ($n=249$) und 15% männlichen Studierenden ($n=45$) auf. Zum Zeitpunkt der Befragung befanden sich die Studierenden durchschnittlich im siebten Fachsemester in der Grundschulpädagogik ($M=6.88$, $SD=.38$) und waren durchschnittlich 24 Jahre alt ($M=24.24$, $SD=4.26$). Die Beanspruchungen wurden mittels vierstufiger Likertskalen (1 = stimme gar nicht zu, 4 = stimme voll zu) über Berufszufriedenheit (Adaption Merz 1979; vier Items; $\alpha=.70$) und Vitalität (Demerouti & Nachreiner 1998; sechs Items; $\alpha=.77$) allgemein erhoben. Als interne inklusive Ressourcen wurden Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf das Unterrichten in heterogenen Lerngruppen (Adaption Schmitz, Simon & Anand Pant 2020; neun Items; $\alpha=.83$), inklusive Einstellungen (Adaption Bosse & Spörer 2014; neun

Items; $\alpha = .86$) sowie selbstregulatorische Fähigkeiten (hier: Widerstandskraft) (Adaption Schaarschmidt & Fischer 2008; sechs Items; $\alpha = .79$) erfasst (vierstufige Likertskala: 1 = stimme gar nicht zu, 4 = stimme voll zu). Nach deskriptiven Analysen wurden hierarchische Clusteranalysen (*ward method*) auf den Variablen Berufszufriedenheit und Vitalität gerechnet. Die gefundene Cluster-Lösung wurde zur inhaltlichen Beschreibung mit Variablen der inklusiven Ressourcen angereichert. Die Bedeutsamkeit dieser Drittvariablen und Unterschiede zwischen den Clustern in eben diesen Variablen wurden aufgrund nicht normalverteilter Daten non-parametrisch (Kruskal-Wallis H-Test, Mann-Whitney U-Test) geprüft.

3 Ergebnisse

Während die Berufszufriedenheit der Studierenden insgesamt günstig ausgeprägt ist ($M = 2.91$, $Min = 1.00$, $Max = 4.00$, $SD = .63$), liegt die Vitalität im unbestimmten Mittelbereich der Skala ($M = 2.50$, $Min = 1.25$, $Max = 3.88$, $SD = .53$). Spannweite und Standardabweichung beider Variablen verweisen dabei auf Unterschiede zwischen den Studierenden. Die Studierenden stehen Inklusion positiv gegenüber ($M = 3.21$, $Min = 1.22$, $Max = 4.00$, $SD = .44$) und fühlen sich im Unterrichten heterogener Lerngruppen selbstwirksam ($M = 2.79$, $Min = 1.11$, $Max = 4.00$). Die Widerstandsfähigkeit der Studierenden liegt wiederum im unbestimmten Mittelbereich der Skala ($M = 2.56$, $Min = 1.00$, $Max = 4.00$, $SD = .52$) und einige Studierende schätzen sich als kaum widerstandsfähig ein.

Hierarchische Clusteranalysen mit den Variablen Berufszufriedenheit und Vitalität führten zu einer Drei-Cluster-Lösung (vgl. Abb. 1). Cluster 1 weist dabei die günstigsten Ausgangswerte sowohl in der Berufszufriedenheit als auch in der Vitalität auf, ist aber mit 51 Grundschullehrantsstudierenden am seltensten besetzt. Studierende des Clusters 2 ($n = 95$) sind grundsätzlich zufrieden, schätzen ihre Vitalität allerdings nur im mittleren Bereich ein. Knapp die Hälfte aller befragten Grundschullehrantsstudierenden lässt sich Cluster 3 ($n = 148$) zuordnen: Studierende in diesem Cluster geben an, unzufrieden mit ihrem Beruf sowie emotional erschöpft zu sein. Die drei Cluster trennen sich sowohl in der Berufszufriedenheit ($H(2) = 207.09$, $p < .001$) als auch in der Vitalität ($H(2) = 163.75$, $p < .001$) signifikant voneinander. Ein Blick auf die inklusiven Ressourcen zeigt, dass sich Cluster 1 von Cluster 2 und Cluster 3 signifikant in allen drei Ressourcenbereichen unterscheidet (Inklusive Einstellung: $35.85 \leq H \leq 38.85$, $p < .05$, Selbstwirksamkeit in heterogenen Gruppen: $52.04 \leq H \leq 63.26$, $p < .001$, Widerstandskraft: $47.04 \leq H \leq 61.58$, $p < .001$). Zufriedene und vitale Studierende berichten dementsprechend von hohen inklusiven Einstellungen, einer hohen Selbstwirksamkeit in heterogenen Lerngruppen und einer günstigen Widerstandskraft. Studierende des tendenziell erschöpften, aber noch zufriedenen Clusters 2 und „Risiko-Studierende“ des erschöpften und gleichzeitig unzufriedenen Clusters 3 unterscheiden

sich im paarweisen Vergleich hingegen nur signifikant in ihrer Widerstandskraft ($H=37.14$, $p<.05$). Weitere Anschlussanalysen zum „Risiko-Cluster 3“ zeigen weiterhin, dass sich männliche Studierende in diesem Cluster signifikant selbstwirksamer ($U=1239.6$, $z=-2.54$, $p=.01$) und widerstandsfähiger einschätzen als weibliche Studierende ($U=1303.0$, $z=-2.41$, $p=.025$).

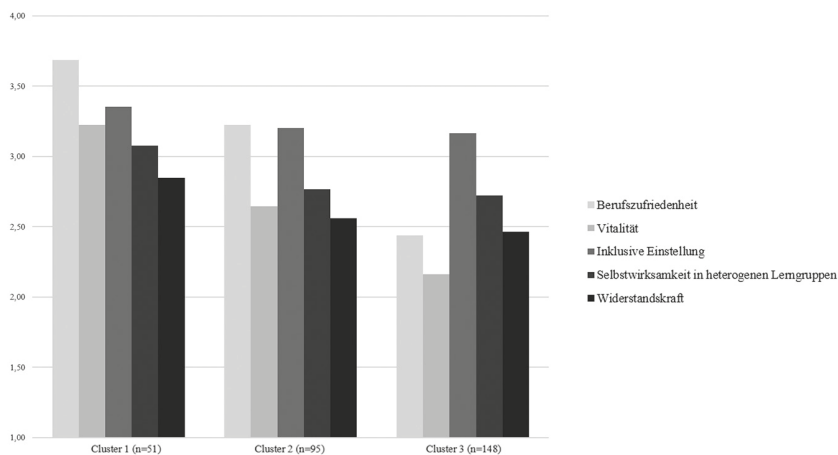


Abb. 1: Beanspruchungsprofile der Lehramtsstudierenden und inklusive Ressourcen

4 Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick

Insgesamt liefern die Ergebnisse Anhaltspunkte, dass ein Großteil der Studierenden sich bereits vor dem eigentlichen Berufseintritt nur wenig vital einschätzt – knapp die Hälfte der Studierenden ist zudem unzufrieden. Die Ergebnisse verweisen damit auf die Notwendigkeit, die Gesundheitsförderung von Lehramtsstudierenden verstärkt in den Blick zu nehmen. Trotz teilweise auch günstiger emotionaler und motivationaler Voraussetzungen, könnte eine wichtige Stellschraube zur Ressourcenstärkung die Widerstandskraft der Studierenden sein: Besonders durch die Sensibilisierung für Selbstregulationsstrategien können potentielle Beanspruchungen bereits frühzeitig reduziert werden (Beuchel, Groß Ophoff, Cramer & Hautzinger 2022). Für den Umgang mit An- und Herausforderungen in inklusiven Settings scheinen fallbasierte Angebote vielversprechend und erste Angebote werden von Studierenden positiv bewertet (Peperkorn, Beckmann, Knabbe, Ehmke & Paulus 2021). Die Ergebnisse deuten darüber hinaus auf den Bedarf individueller Angebote hin, bei welchen Ressourcen individuell adressiert und gestärkt werden.

Allerdings muss einschränkend bedacht werden, dass der tatsächliche Grund der niedrigen Vitalität und Unzufriedenheit, aber auch die tatsächliche Ursache der Ressourcenunterschiede in der vorliegenden Untersuchung ungeklärt bleiben. Zudem handelt es sich bei den hier erhobenen inklusiven Ressourcen lediglich um ausgewählte Ressourcenbereiche. Offen bleibt auch, ob die Ergebnisse auf die spätere, aber auch die aktuell intendierte inklusive Praxis einen Einfluss haben. Vor dem Hintergrund von Modellen der Belastungsforschung ist ein gerichteter Zusammenhang anzunehmen und soll zukünftig geprüft werden.

Literatur

- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007): The Job Demands-Resources model: state of the art. In: *Journal of Managerial Psychology*, 22, H.3, 309–328.
- Bennemann, E.-M. (2019): Die Arbeits- und Gesundheitssituation von Lehrkräften. Aufgaben, Belastungen und Ressourcen an integrierten und inklusiven Schulen. 1. Aufl. Münster: Waxmann.
- Beuchel, P., Groß Ophoff, J., Cramer, C. & Hautzinger, M. (2022): Promoting occupational health and teaching quality: The impact of a mindfulness intervention in teacher training. In: *Teaching and Teacher Education*, 114, 103703.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014): Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. In: *Empirische Sonderpädagogik*, H.4, 279–299.
- Demerouti, E. & Nachreiner, F. (1998): Zur Spezifität von Burnout für Dienstleistungsberufe: Fakt oder Artefakt. In: *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 52, H.2, 82–88.
- Fives, H., Hamman, D. & Olivares, A. (2007): Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. In: *Teaching and Teacher Education*, H.3, 916–934.
- Martschinke, S., Elting, C., Grüning, M., Kopp, B., Niessen, C. & Schröder, C. (2019): Belastende Fälle in inklusiven Settings – erste Ergebnisse aus dem Kooperationsprojekt BISU. In: Skorsetz, N., Bonanati, M., & Kucharz, D. (Hrsg.): *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule*. Wiesbaden, Springer VS, 277–281.
- Merz, J. (1979): *Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- 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, H.2, 375–390.
- Peperkorn, M., Beckmann, T., Knabbe, A., Ehmke, T. & Paulus, P. (2021): Umgang mit beruflichen Belastungen. Evaluation fallbasierter Lernbausteine für angehende Lehrkräfte. In: *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4, H.1, 118–134.
- 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.
- Rudow, B. (1994): *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrgesundheit*. 1. Aufl. Bern [u. a.]: Huber.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2008): *AVEM- Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster*. 3. Aufl. London: Pearson.
- Schmitz, L., Simon, T. & Anand Pant, H. (2020): *Heterogene Lerngruppen und adaptive Lehrkompetenz. Skalenhandbuch zur Dokumentation des IHSA-Erhebungsinstruments*. Münster: Waxmann.

3 Lehren und Lernen in einer Kultur der Digitalität

Saskia Knoth

Einfluss digitaler Lernumgebungen auf den Experimentierprozess

Der Sachunterricht beinhaltet u. a. die naturwissenschaftliche Perspektive auf die Lebenswelt der Kinder (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts 2013). Als Ziele dieser können dabei unter anderem das „selbstständige Aufbauen und Erweitern von Wissen“ sowie „zum Handeln ermutigen“ (Grygier & Hartinger 2012) gesehen werden, welche durch die Denk-, Arbeits- und Handlungsweise des Experimentierens berücksichtigt werden können. Dabei lässt sich das eigenständige selbstgesteuerte Experimentieren durch den Einsatz digitaler Medien adaptiv, kollaborativ und durch Visualisierungen unterstützen (s. Potentiale digitaler Medien u. a. Tulodziecki et al. 2018).

1 Experimentieren im Sachunterricht

Das Experimentieren gilt seit den 70er Jahren als Höchstform naturwissenschaftlichen Arbeitens in der Sachunterrichtsdidaktik (Peschel 2016). Experimente dürfen dabei nicht nur auf praktisches Tun reduziert werden. Vielmehr gilt es die in der Wissenschaft geltende erkenntnistheoretische Stellung (Puthz 1988) des Experiments in der Schule zu vermitteln (Giest 2009). Experimentieren als Methode des Erkenntnisgewinns ist bei Grundschülerinnen und -schülern dabei keinesfalls selbsterklärend: Vielmehr bedarf es vielfältiger Kompetenzen und zentraler Arbeitsweisen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler (Haider & Munser-Kiefer 2019). Dabei baut sich experimentelle Kompetenz auf, die nach Schecker et al. (2016) als Konglomerat von „Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zur Planung, Durchführung und Auswertung von Experimenten benötigt werden“ bezeichnet werden kann. Die Bedeutung dieser experimentellen Kompetenz lässt sich auch an der Aufnahme in die Bildungsstandards der naturwissenschaftlichen Fächer für den mittleren Schulabschluss (KMK 2004, 197) aufzeigen. Eine anbahnende Förderung experimenteller Kompetenzen ist jedoch bereits im Grundschulalter sinnvoll und wird als möglich erachtet (Lawson & Wollman 1976; Chen & Klahr 1999).

Das Experimentieren weist als Methode verschiedene Schwierigkeiten für Schülerinnen und Schüler auf (u. a. Hammann et al. 2006; Grube 2010; Baur 2018), bei denen es der Unterstützung bedarf. Hammann et al. (2006) systematisieren die

verschiedenen Schwierigkeiten anhand der einzelnen Phasen des Experimentierens (Planen des Experimentierens, Datenanalyse sowie beim Aufstellen von Hypothesen). De Jong & van Joolingen (1998) nannten das Bilden von Hypothesen, das Planen der Experimente, aber auch die Interpretation der Daten sowie die Selbstregulation des entdeckenden Lernens als Schwierigkeiten. Außerdem gibt es Vermutungen hinsichtlich der Prädiktoren der Schwierigkeiten: So scheint das Interesse für die Planung des Experiments bedeutsam, während Vorwissen und sprachliche Fähigkeiten für die Auswertung entscheidend zu sein scheinen (Boyer 2016).

Messmethodisch gibt es verschiedene Verfahren für die Erhebung von experimenteller Kompetenz, am messökonomischsten zeigten sich in der Vergangenheit häufig Paper & Pencil-Tests. Verschiedene Autoren (u. a. Hammann 2004) zeigen auf, dass experimentelle Kompetenz immer in konkreten inhaltlichen Situationen gezeigt wird und daher nicht losgelöst von den (naturwissenschaftlichen) Inhalten erhoben werden kann.

Als *Forschungsdesiderat* ergibt sich die Frage, inwieweit die Defizite bei Grundschülerinnen und Grundschulern über adaptive punktuelle Unterstützungsmaßnahmen im Experimentierprozess aufgegriffen werden können und experimentelle Kompetenz gefördert werden kann. Dieser Kompetenzgewinn soll hier in einer Eigenentwicklung in Anlehnung an die Tests des Konsortium HarmoS Naturwissenschaften+ (2010) gemessen werden.

2 Digitale Medien als Unterstützung des Experimentierprozesses

Eines der zentralen Probleme beim Experimentieren ist die kognitive Überforderung, die auftreten kann, wenn keine adäquate Unterstützung vorhanden ist (Schmidt et al. 2019). Digitale Medien könnten insbesondere die Möglichkeit bieten, den Lernschwierigkeiten in Bezug auf Unterrichtsinhalt oder -methode adaptiv zu begegnen. Auch beim Einsatz digitaler Medien gilt, dass die Vorhersage des Lernerfolgs stark von thematischen, aber auch von medienbezogenem Vorwissen abhängt (Herzig 2014). Die Selbststeuerung und das Vorhandensein von Lernstrategien bei den Lernenden haben ebenfalls einen Einfluss auf den Lernerfolg (ebd.). Der Einsatz digitaler Medien eröffnet in der Schule unter anderem die Möglichkeit der Binnendifferenzierung (Eickelmann 2010) und kann damit die notwendige adaptive Unterstützung anstreben.

Werden digitale Medien als ein adaptierbares System zur Lernunterstützung eingesetzt, so zeichnet sich der Einsatz dadurch aus, dass die digitale Lernumgebung Optionen bereitstellt, „sodass Lernende das Lernangebot allein bzw. mit Unterstützung von Lehrkräften an Bedürfnisse, [...] anpassen können“ (Leutner 2011). Bezüglich der Gestaltung von Hilfsangeboten wurde deutlich, dass sich die Steuerung und Kontrolle durch den Lernenden positiv auf das Lernergebnis

auswirken (Karich et al. 2014). Schwierig scheinen offene Lernumgebungen mit vielen Wahloptionen, da diese bei Lernenden mit geringem Vorwissen oder mangelhaften Lernstrategien Probleme aufwerfen (Tergan 2002). Besonders wirksam scheint ein Vorgehen mit gestuften Hilfen im Sinne der „guided inquiry“, wobei mündliche Hilfestellungen weniger kognitive Anstrengung (Extraneous Cognitive Load) als schriftliche Hilfekarten verlangen (Schmidt et al. 2019). Bezogen auf den Einsatz digitaler Medien konnten Genz & Bresges (2017) für die Sekundarstufe bereits eine lernunterstützende Wirkung zeigen. Es gilt also didaktisch auszuloten, wie Hilfsangebote in der Grundschule strukturiert werden müssen, sodass sie einerseits den Leistungsschwächeren gerecht werden und andererseits die Stärkeren zusätzlich fördern.

Zusammenfassend kann man festhalten: Mit dem Einsatz digitaler Medien kann ein Unterstützungsangebot für den Experimentierprozess unterbreitet werden. Dabei ist zu untersuchen, ob diese Unterstützung den Schülerinnen und Schülern überhaupt hilft. Beim Experimentieren scheint die inhaltliche Erkenntnisgewinnung (Lernzuwachs) sowie die Vergrößerung der experimentellen Kompetenz besonders unterstützenswert. Um Eigenschaften zu identifizieren, die digitale Unterstützungsmaßnahmen aufweisen müssen, sollen Umsetzungen auf vier verschiedenen Stufen des SAMR-Modells (Puentedura 2006) geprüft werden. Das Modell kategorisiert den Einsatz von digitalen Medien dabei aufsteigend von einem reinen Ersetzen des analogen durch ein digitales Medium bis zu einer Neu- belegung von Lernaufgaben.

3 Methode

Im Rahmen dieses Artikels soll der Frage nachgegangen werden, ob sich Experimente bzgl. des Lernzuwachses und der experimentellen Kompetenz durch den Einsatz digitaler Medien unterstützen lassen.

3.1 Design

Die quantitative Interventionsstudie, die in der Gesamtstudie mit quasiexperimentellem Cross Over Design (Wirtz 2020) mit Kontrollgruppe angelegt wurde, erhebt bezüglich der thematisierten Fragestellung die abhängigen Variablen Lernzuwachs und experimentelle Kompetenz sowie deren Veränderung durch einen digital unterstützten Unterricht. Geprüft wird u. a. der Einfluss dieser Variation auf die abhängigen Variablen.

3.2 Stichprobenbeschreibung

Insgesamt haben 243 Schülerinnen und Schüler des dritten Schuljahrs an der Studie teilgenommen und Unterricht zum Themenkomplex Hebel erhalten. Für die Beantwortung der Fragestellung wurde die Stichprobe in eine Experi-

mentalgruppe und eine Kontrollgruppe unterteilt. Weitere Aspekte, wie etwa die verschiedenen Umsetzungsmöglichkeiten, werden im Rahmen dieser Veröffentlichung nicht thematisiert.

3.3 Messinstrumente

Für die Betrachtung der hier dargestellten Fragestellung wurden folgende Messinstrumente erstellt, validiert und schließlich verwendet:

- Vier unabhängige Wissenstests zu den Themen der einzelnen Unterrichtsstunden („einseitiger Hebel“, „zweiseitiger Hebel“, „Gleichgewicht“ und „Schwerpunkt“, adaptiert nach Schwelle 2016)
- Tests zur Erhebung der experimentellen Kompetenz (adaptiert nach Konsortium HarmoS Naturwissenschaften+ 2010)

4 Ergebnisse

Die Fragestellung wurde mithilfe einer mehrfaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung ausgewertet. Dabei gingen der Wissensstand im Vergleich zwischen dem Prätest und dem Test nach der jeweiligen Unterrichtsstunde und die experimentelle Kompetenz als abhängige Variablen ein.

Die Auswertung des Lernzuwachses in den vier Einzelstunden ergibt unterschiedliche Ergebnisse. Zwar werden alle Zeiteffekte signifikant, die zugehörigen Effektstärken fallen aber heterogen aus: Während die erste Unterrichtsstunde mit dem thematischen Inhalt „einseitiger Hebel“ ($F(1,178) = 13,829$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,072$) ebenso wie die dritte Unterrichtsstunde – Thema: „Gleichgewicht“ ($F(1,159) = 11,470$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,067$) einen mittleren Effekt aufweisen, ist der Effekt des Lernzuwachses in der zweiten Unterrichtsstunde zum Thema „zweiseitiger Hebel“ als stark einzustufen ($F(1,172) = 53,906$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,239$). Lediglich in der letzten Unterrichtsstunde zum Thema „Schwerpunkt“ liegt nur ein schwacher Effekt vor ($F(1,149) = 7,252$, $p = 0,008$, $\eta^2 = 0,046$). Es zeigt sich außerdem, dass die Themen unterschiedlich schwer für die Schülerinnen und Schüler sind. In den Einzelauswertungen ist erkennbar, dass die Kurven der Experimentalgruppe tendenziell stärker steigen als die der Kontrollgruppen, die digitale Unterstützung also tatsächlich erfolgreich helfen kann. Lediglich in der letzten Unterrichtsstunde scheint die digitale Unterstützung keinen signifikanten Vorteil zu haben, da die Kontrollgruppe einen minimalen Vorteil im Lernzuwachs aufweist. Die Experimentalgruppenzugehörigkeit wurde als Zwischensubjektfaktor berücksichtigt. Hinsichtlich der Gruppeneffekte lässt sich festhalten, dass sich die Experimental- und die Kontrollgruppe in drei der Unterrichtsstunden nicht signifikant unterscheiden. Lediglich in der ersten Unterrichtsstunde ist der Lernzuwachs zwischen Experimental- und Kontrollgruppe signifikant ($F(1,178) = 8,094$, $p = 0,005$, $\eta^2 = 0,043$).

Hinsichtlich der experimentellen Kompetenz zeigt die Auswertung, dass die erste Unterrichtsstunde ($F(1,178)=40,612$, $p<0,001$, $\eta^2=0,186$) sowie die zweite Unterrichtsstunde ($F(1,172)=4,419$, $p=0,037$, $\eta^2=0,025$) signifikante Zeiteffekte aufweisen. In den übrigen beiden Unterrichtsstunden ist der Zeiteffekt nicht mehr signifikant ($F(1,154)=1,771$, $p=0,185$, $\eta^2=0,011$ bzw. $F(1,149)=2,485$, $p=0,117$, $\eta^2=0,016$). Für den Gruppeneffekt lässt sich festhalten, dass auch hier die ersten beiden Unterrichtsstunden einen signifikanten Gruppeneffekt aufweisen ($F(1,178)=29,442$, $p<0,001$, $\eta^2=0,142$ bzw. $F(1,172)=8,592$, $p=0,004$, $\eta^2=0,048$), dieses aber für die Unterrichtsstunde drei und vier nicht mehr festgestellt werden kann ($F(1,159)=2,992$, $p=0,089$, $\eta^2=0,018$ bzw. $F(1,149)=0,400$, $p=0,528$, $\eta^2=0,003$). Außerdem lässt sich in der ersten Unterrichtseinheit sowohl in der Experimentalgruppe wie auch in der Kontrollgruppe ein Absinken der experimentellen Kompetenz feststellen, dieses fällt aber in der Kontrollgruppe wesentlich stärker aus.

5 Zusammenfassung

Alle vier Unterrichtsstunden bewirken einen signifikanten Lernzuwachs mit unterschiedlich stark ausgeprägter Effektstärke. Die digitale Unterstützung scheint keinen Einfluss auf die experimentelle Kompetenz zu haben. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass der Unterrichtsinhalt entscheidender ist.

Literatur

- Baur, A. (2018). Fehler, Fehlkonzepte und spezifische Vorgehensweisen von Schülerinnen und Schülern beim Experimentieren. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 24(1), 115–129. <https://doi.org/10.1007/s40573-018-0078-7>.
- Boyer, L. (2016). Einflussfaktoren für eigenständiges Experimentieren. *IPN-Blätter*, 33(2), 6 <https://www.ipn.uni-kiel.de/de/das-ipn/archiv/einflussfaktoren-fuer-eigenstaendiges-experimentieren>.
- Chen, Z., & Klahr, D. (1999). All Other Things Being Equal: Acquisition and Transfer of the Control of Variables Strategy. *Child Development*, 70(5), 1098–1120. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00081>.
- de Jong, T., & van Joolingen, W. R. (1998). Scientific Discovery Learning with Computer Simulations of Conceptual Domains. *Review of Educational Research*, 68(2), 179–201.
- Eickelmann, B. (2010). *Digitale Medien in Schule und Unterricht erfolgreich implementieren: Eine empirische Analyse aus Sicht der Schulentwicklungsforschung*. Waxmann.
- Genz, F., & Bresges, A. (2017). Projektbeispiele für Design-Based Research im naturwissenschaftlichen Unterricht. In J. Bastian & S. Aufenanger (Hrsg.), *Tablets in Schule und Unterricht: Forschungsmethoden und -perspektiven zum Einsatz digitaler Medien* (S. 63–86). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13809-7_4.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht* (Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe). Julius Klinkhardt.
- Giest, H. (2009). *Zur Didaktik des Sachunterrichts: Aktuelle Probleme, Fragen und Antworten*. Universitätsverlag Potsdam.

- Grube, C. R. (2010). *Kompetenzen naturwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung* (Dissertation, Mathematik und Naturwissenschaften). Universität Kassel, Kassel.
- Grygier, P., & Hartinger, A. (2012). *Gute Aufgaben Sachunterricht: Naturwissenschaftliche Phänomene begreifen ; 48 gute Aufgaben ; für die Klassen 1 bis 4* (2. Auflage). Cornelsen.
- Haider, M., & Fölling-Albers, M. (2013). Anschlussfähiges Lernen im naturwissenschaftlichen Sachunterricht der Grundschule. *Schulverwaltung, Bayern* 36(12), 324–328.
- Haider, M., & Munser-Kiefer, M. (2019). Elaborierende Strategien - Hypothesen bilden und prüfen. *Praxis Grundschule*, 4, 28–35.
- Hammann, M. (2004). Kompetenzentwicklungsmodelle. Merkmale und ihre Bedeutung—Dargestellt anhand von Kompetenzen beim Experimentieren. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 57(4), 196–203.
- Hammann, M., Phan, T. T. H., Ehmer, M., & Bayrhuber, H. (2006). Fehlerfrei Experimentieren. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 59, 292–299.
- Herzig, B. (2014). Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht? Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Wirksamkeit_digitale_Medien_im_Unterricht_2014.pdf.
- Karich, A. C., Burns, M. K., & Maki, K. E. (2014). Updated Meta-Analysis of Learner Control Within In: Educational Technology. *Review of Educational Research*, 84(3), 392–410. <https://doi.org/10.3102/0034654314526064>.
- KMK (2004). *Bildungsstandards im Fach Physik für den Mittleren Schulabschluss—Beschluss vom 16.12.2004*. Luchterhand.
- Konsortium HarmoS Naturwissenschaften+ (2010). *Kompetenzmodell und Vorschläge für Basisstandards Naturwissenschaften. Kurzbericht*.
- Lawson, A. E., & Wollman, W. T. (1976). Encouraging the transition from concrete to formal cognitive functioning—an experiment. *Journal of Research in Science Teaching*, 13(5), 413–430. <https://doi.org/10.1002/tea.3660130505>.
- Leutner, D. (2011). Adaptivität und Adaptierbarkeit beim Online-Lernen. In P. Klimsa & L. J. Issing (Hrsg.), *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*. (2., verb. und erg. Auflage, S. 115–123). Oldenbourg.
- Peschel, M. (2016). *Paradigmen und Paradigmenwechsel in der Grundschulpädagogik*. Schneider-Verlag Hohengehren.
- Puentedura, R. R. (2006). *Transformation, Technology, and Education*. <http://hippasus.com/resources/tte/>.
- Puthz, V. (1988): Experiment der Beobachtung? Ueberlegungen zur Erkenntnisgewinnung in d. Biologie. *Unterricht Biologie*, 12(132), 11–13.
- Schecker, H., Neumann, K., Theyßen, H., Eickhorst, B., & Dickmann, M. (2016). Stufen experimenteller Kompetenz. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 22(1), 197–213. <https://doi.org/10.1007/s40573-016-0050-3>.
- Schmidt, S., Stiller, C., & Wilde, M. (2019). Hilfen beim Experimentieren. Auswirkungen unterschiedlicher Arten der Unterstützung auf den extraneous Cognitive Load. *Erkenntnisweg Biologie-didaktik*, 18, 9–23.
- Schwelle, V. (2016). *Lernen mit (un-)ähnlichen Beispielen*. Waxmann.
- Tergan, S.-O. (2002). Hypertext und Hypermedia: Konzeption, Lernmöglichkeiten, Lernprobleme und Perspektiven. In L. J. Issing (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis*. (S. 98–112). Verl. Internat. Psychoanalyse.
- Tulodziecki, G., Grafe, S., & Herzig, B. (2018). *Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele* (1. Aufl.). UTB.
- Wirtz, M. A. (2020). *Dorsch-Lexikon der Psychologie* (10. überarbeitete Auflage). Hogrefe.

Isabelle Kollar und Jochen Laub

Neue Perspektiven durch AR? Förderung von Perspektivenwechseln auf digital gestützten Exkursionen im BNE-Themenfeld Mobilität

1 Weltbegegnung durch *Augmented Reality* auf Exkursionen fördern?

Im Zentrum des Sachunterrichts steht die Begegnung der Lernenden mit der Welt (GDSU 2013). Im Gegensatz zu traditionellen kognitivistischen Vorstellungen geht es dabei weniger darum, Lernenden Fakten bzw. bestimmte Wissensinhalte zu vermitteln, sondern vielmehr darum, bedeutungskonstituierende Zugänge zu Gegenständen und Zusammenhängen zu ermöglichen (Scharvogel 2006). Die Konstitution dieser Bedeutungen kann als Zentrum des Sachunterrichts verstanden werden. Sie wird in einer Begegnung mit „Gegenständen“ bzw. in einer Verständigung über deren Bedeutungen entwickelt (GDSU 2013, 425). Lernende begegnen einer Wirklichkeit, die maßgeblich von ihnen selbst als bedeutungskonstituierenden Subjekten abhängig ist. Vor dem Hintergrund einer so entstehenden Bedeutungspluralität ist es wichtig, ein Bewusstsein für die Komplexität der Welt zu fördern und auf die Multiperspektivität, mit welcher Zusammenhänge, Gegenstände oder Räume wahrgenommen werden können, zu verweisen (Rhode-Jüchtern 1996).

Rhode-Jüchtern (1996) stellt heraus, dass Welt-Erkennen sich gerade durch den Wechsel zwischen verschiedenen Blickwinkeln, bzw. Perspektiven auf die Welt vollzieht, denn dabei konstituiert sich gleichsam ein Verständnis von Zusammenhängen und deren Bedeutung, andererseits ein Verständnis der eigenen Perspektive.

Die Weltbegegnung von Kindern und Jugendlichen ist heute durch die zunehmende Digitalisierung um eine Repräsentationsebene erweitert. Dickel und Jahnke (2012) verstehen digitale Repräsentationen als Erweiterungen, die keinen Gegensatz, sondern eine Fortsetzung der materiellen und sozialen Welt darstellen. Für den Sachunterricht bieten digitale Repräsentationen eine Reihe von Herausforderungen, aber auch viele Chancen, die Begegnung von Schüler*innen mit Gegenständen der Welt didaktisch zu gestalten. Der vorliegende Beitrag betrachtet die Möglichkeiten mit Schüler*innen bei Exkursionen zum BNE Themenfeld *Mobilität* die digitale Ebene durch *Augmented Reality* Überlagerungen einzubinden.

2 Die Bedeutung von Perspektivenwechseln auf Exkursionen

Die Perspektive zu wechseln, bedeutet aus verschiedenen Blickwinkeln auf Gegenstände und deren Bedeutung zu schauen, sich einer Sache somit aus unterschiedlichen Richtungen zu nähern und sie neu, anders, weiter zu verstehen. Perspektivenwechsel ermöglichen es auch gedanklich auf die Metaebene zu gelangen, auf der man sich über die verschiedenen Perspektiven Gedanken macht; sie bedeuten „die Beobachtung der Beobachtung“ (Rhode-Jüchtern 1996, 200). Perspektivenwechsel (nach Rhode-Jüchtern 1996) gelten als geographiedidaktisches Prinzip, welches auf erkenntnistheoretischer Ebene, auf didaktischer Reflexionsebene und auf der Ebene konkreter Umsetzung relevant wird. Perspektivenwechsel können im geographischen Weltzugang laut Rhode-Jüchtern auf drei Dimensionen vollzogen werden: *Leitbilder* (I), *Maßstäbe* (II) und *Fenster/Masken der Weltbeobachtung* (III) (Rhode-Jüchtern. 2001, 434). Diese bilden auch die Grundlage der deduktiven Kodierung der Auswertung. Schüler*innen Perspektivenwechsel zu ermöglichen, bzw. diese zu fördern, ist ein Ziel von Sachunterricht (GDSU 2013). Auf Exkursionen bestehen hierfür verschiedene didaktische Ansätze. Digitale Repräsentationen sind heute Teil unserer geographischen Praxis (Schlottmann & Miggelbrink 2009) und eröffnen vielfältige Möglichkeiten, weitere Zugänge zu fachlichen Informationen vor Ort zur Verfügung zu stellen.

Einen solchen innovativen digitalen Zugang bietet *Augmented Reality* (AR). Unter AR wird die digitale Erweiterung der realen, physischen Realität durch computer-generierte Inhalte verstanden (Buchner & Freisleben-Teutscher 2020, Milgram & Kishino 1994, u. a.). Der Nutzung von AR werden hohe lernförderliche Eigenschaften zugeschrieben, wie beispielsweise die Möglichkeit aktiv, situiert und selbstgesteuert zu lernen (Johnson, Levine, Smith & Stone 2010, Cabero-Almenara, Barroso-Osuna, Llorente-Cejudo & del Mar Fernandez Martinez 2019 u. a.). Schwierigkeiten für Lernende und Lehrende können auf technischer oder didaktischer Ebene auftreten (Radu 2014, Knopf 2018). Eine ortsbezogene, mobile Anwendung von AR mit historischen Aufnahmen, wie in unserem Beispiel angewandt, kann laut Blaschitz und Buchner „ein Verständnis für die Historizität des Alltagsraumes, das heißt für die Gleichzeitigkeit von Geschichte und Gegenwart“ fördern (Blaschitz & Buchner 2018, 37).

3 Begleitung einer AR-gestützten Exkursion zum Thema *Mobilität in Karlsruhe*

Um die theoretischen Anhaltspunkte konkret zu überprüfen, wurde eine Exkursion für das BNE Themenfeld *Mobilität* entwickelt, die AR-Überlagerungen nutzt. Es geht dabei zunächst darum, ein Verständnis für die Zusammenhänge und erste empirische Erkenntnisse zu generieren, ob AR-gestützte Exkursionen verschiedene Perspektivenwechsel ermöglichen bzw. fördern können.

Mithilfe der kostenlosen App *Future History* wurde eine Exkursion in der Innenstadt Karlsruhe erstellt, die es an verschiedenen Standorten ermöglicht, historische Aufnahmen mit der aktuellen Ansicht vor Ort im Sinne einer AR direkt zu überlagern (vgl. Abb. 1) (Kollar & Laub 2023 i.V.). Die Exkursion beinhaltet insgesamt sieben historische Aufnahmen von Orten zu unterschiedlichen Zeitpunkten (von 1828 bis 1989) mit dem Fokus auf unterschiedlichen Verkehrsmitteln und deren Auswirkungen (auf Lärm, Umwelt und Fußgänger), die Betrachtung der eigenen Mobilität sowie die Perspektivübernahme anderer Personengruppen und wurde von einer vierten Klasse in Kleingruppen von vier Schüler*innen durchgeführt. Dabei erkunden die Schüler*innen den Raum im Sinne einer moderat konstruktivistischen Exkursionsdidaktik (Ohl & Neeb 2012) und lesen dabei auch zeitliche Entwicklungen im Raum (Schlögel 2006). Das Setting der Betrachtung wurde nicht in einem vergleichenden Design angelegt, sondern setzt auf einen qualitativ beobachtenden Zugang. Die Exkursion wurde qualitativ-prozessbeobachtend (durch Audioaufnahmen) und ergebnisbezogen (durch Analyse der ausgefüllten Arbeitsblätter) dokumentiert und mit MAXQDA inhaltsanalytisch ausgewertet (Kuckartz 2018). Die Kodierung erfolgte deduktiv bezogen auf die Kategorien des Perspektivenwürfels nach Rhode-Jüchtern (2001) und ergänzend induktiv hinsichtlich der Dimensionen AR-Nutzung und Nachhaltigkeit sowie weitere Unterkategorien. Das Themenfeld nachhaltiger *Mobilität* verbindet historische und bestehende Perspektiven mit der Frage nach sinnvollen zukünftigen Prozessen, wie sie im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, insbesondere der *Futures Literacy* gefordert werden (GDSU 2013, Miller 2018).



Abb. 1: Bildmontage einer historischen Aufnahme, AR-Überlagerung und aktuelle Ansicht am Beispiel der Kaiserstraße gen Westen (eig. Bildmontage der Tabletansicht der App *Future History* mit eig. Foto vom 28.09.21 und Aufnahme von 1903: Generallandesarchiv Karlsruhe).

4 Erste empirische Ergebnisse zur Nutzung von *Augmented Reality*

Die Ergebnisse zeigen, dass Perspektivenwechsel im Sinne Rhode-Jüchterns (2001) durch die digitale Möglichkeit der virtuellen Erweiterung gerade in historischer Sicht gefördert werden können.

Die Auswertung zeigt bezüglich der ersten Dimension des Perspektivenwürfels (normative Leitbilder), dass von den Grundschüler*innen selbständig vielfältige normative Bezüge im Bezug zur *Mobilität* genannt werden, beispielsweise Gesundheit, Lärmschutz, Unfallschutz, Tierschutz, ökonomische Kosten-Nutzen-Überlegungen und Nachhaltigkeit/Ökologie (vgl. Abb. 2).

- 1: aber wir müssen auch denken - weil guck mal warum fährst du denn Fahrrad? Du fährst immer eins weils gesund ist, weils umweltfreundlich ist und weil -
- 4: Äh - Elektroauto, schreib das dahin erstmal!
- 1: und weil es mir Spaß macht

Abb. 2: Transkriptauszug Gr.6: normative Leitbilder (Quelle: Eigene Darstellung)

Auch über politische Leitbilder wird reflektierend gesprochen, wie eine Diskussion zur veränderten Bedeutung des Autos zeigt. Der explizite Bezug von Äußerungen zur Nachhaltigkeit (vorwiegend auf die ökologische Dimension bezogen) ist in allen Gruppen auffallend und wurde daher als zusätzliche induktive Kategorie aufgenommen. Die Nachhaltigkeit wird in allen drei Dimensionen des Perspektivenwürfels angesprochen, die normative Bedeutung ist den Schüler*innen meist bewusst.

Auch die Nutzung der AR-Funktion innerhalb der App wurde in den Transkripten als induktive Kategorie hinzugefügt. Diese wird logischerweise meist in Zusammenhang mit Dimension II des Perspektivenwürfels zu Maßstäben und historischen Vergleichen genutzt. Die paper-pencil Arbeitsblätter zeigen, dass den Schüler*innen die Betrachtung der historischen Entwicklung der Verkehrsmittel und deren merkmalsbezogener Vergleich gelingt. Wie die Auswertung der Audioaufnahmen zeigt, beziehen sie sich bei der Bearbeitung auf die Überblendungen in der App. Die Transkripte und Aufschriebe der Gruppen zeigen, dass Einschätzungen zu Lärm, Sicherheit als Fußgänger und Umweltbelastungen der Verkehrsmittel zu unterschiedlichen Zeitpunkten kriterienbezogen eingeschätzt, begründet und reflektiert verglichen werden.

Für die Schüler*innen scheinen ebenso die inhaltlichen Zusammenhänge in Bezug zu ihrer eigenen *Mobilität* und der historischen Gewachsenheit mobilitätsbezogener Artefakte sehr gut sichtbar zu werden. Die Schüler*innen vergleichen ihre Verkehrsmittelwahl, begründen diese und verteidigen ihre Entscheidungen

gegenüber Einwänden. Dies wird als dritte Dimension des Perspektivenwürfels kategorisiert, ebenso die Übernahme von Perspektiven unterschiedlicher Personengruppen, die unterschiedlich tief und komplex eingenommen werden.

5 Fazit

Die Forschungsfrage der Autor*innen bezieht sich auf die Möglichkeiten der Einbindung von *Augmented Reality* auf Exkursionen im Sachunterricht. Wie die Erhebung zeigt, besitzt diese sehr großes Potential, da die Ergebnisse darauf hinweisen, dass die Wahrnehmung der eigenen Umwelt und die der *Mobilität* durch AR gefördert werden kann. Schüler*innen der Grundschule können mit AR-Überlagerungen zweier historischer Ebenen (historische Aufnahme und aktuelle Ansicht) gut umgehen und zeigen ein intuitives Verständnis der repräsentierten Überlagerungen. Die zeitlichen Unterschiede der überblendeten Ebenen werden von den begleiteten Schüler*innen wie selbstverständlich, wodurch vor allem historische Perspektivenwechsel über die benutzte App und die begleitenden Arbeitsaufträge sehr gut gefördert werden können. Zu überprüfen wäre, ob dies auch für andere Natur- und Kulturräume sowie weitere Themenbereiche umsetzbar ist, bei denen eingeführte digitale Erweiterungen sich nicht nur zeitlich unterscheiden.

Untersucht wurde nicht, ob die AR-Nutzung anderen medialen Darstellungsformen überlegen ist, dies könnte in zukünftigen Untersuchungen Gegenstand sein. Auch könnte die Erfassung der AR-Nutzung auf anderen Wegen (Logdaten, Videoaufnahmen etc.) erfolgen, um den tatsächlichen Nutzen/Einsatz der Überblendungen nachzuvollziehen.

Aktuell werden die genutzten Exkursionsmaterialien auf Basis der qualitativen Auswertungen weiterentwickelt und die Umsetzung weiterer Exkursionen auch in anderen Städten vorbereitet.

Literatur

- Blaschitz, E. & Buchner J. (2018): Augmented Reality in der zeitgeschichtlichen Erinnerungs- und Vermittlungsarbeit. In: Erinnerungskulturen, historisch-politische Bildung, Themendossiers zur Didaktik von Geschichte, Sozialkunde und Politischer Bildung, 9, 37-41.
- Buchner, J. & Freisleben-Teutscher, C. (2020): Die Erweiterung der Realität als Bildungschance: Fallbeispiele für immersives Lernen in Schule und Hochschule. In: Beinsteiner, A., Blasch, L., Hug, T., Missomelius, P. & Rizzolli, M. (Hrsg.): Augmentierte und virtuelle Wirklichkeiten, Innsbruck, innsbruck university press, 175-188.
- Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., Llorente-Cejudo, C. & del Mar Fernandez Martinez, M. (2019): Educational Uses of Augmented Reality (AR): Experiences in Ed. Sciences. In: Sustainability 11, 4990.

- Dickel, M. & Jahnke, H. (2012): Medialität und Virtualität. In: Haversath, J.-B. (Hrsg.): Geographiedidaktik. Theorie, Themen und Forschung, Braunschweig, Westermann, 236-248.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- Johnson, L., Levine, A., Smith, R., & Stone, S. (2010): 2010 Horizon Report: Deutsche Ausgabe (Übersetzung: Helga Bechmann) Austin, Texas, The New Media Consortium.
- Knopf, J. (2018): Safari im Klassenzimmer. Apps für die Grundschule, In: didacta-magazin 02/18, 10-13.
- Kollar, I. & Laub, J. (2023i.V.): *to historize the spatial perspective* - Digital gestützte Exkursionen (mit AR) zum historischen (raumzeitlichen) Lernen im Sachunterricht In: Gryl, I.; Kuckuck, M. (Hrsg.): Exkursionen im Sachunterricht, Bielefeld, Transcript.
- Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim/Basel, Beltz Juventa.
- Milgram, P. & Kishino, F. (1994): A Taxonomy of mixed reality visual displays. In: IEICE Transactions on Information Systems Vol E77-D (12), 1-15.
- Miller, R. (2018): Sensing and making-sense of Futures Literacy: towards a Futures Literacy Framework. In: Miller, R. (Hrsg.): Transforming the Future – Anticipation in the 21st century. Paris, UNESCO, 15-50.
- Ohl, U. & Neeb, K. (2012): Exkursionsdidaktik: Methodenvielfalt im Spektrum von Kognitivismus und Konstruktivismus. In: Haversath, J.-B. (Hrsg.): Geographiedidaktik. Theorie, Themen und Forschung. Braunschweig, Westermann, 259-288.
- Radu, I. (2014): Augmented reality in education: a meta-review and cross-media analysis. In: Personal and Ubiquitous Computing 18 (6), 1533-1543.
- Rhode-Jüchtern, T. (1996): Den Raum lesen lernen. Perspektivenwechsel als geographisches Konzept. München, Oldenbourg Verlag.
- Rhode-Jüchtern, T. (2001): Perspektivenwechsel als Verstehenskultur - Über ein produktiv-konstruktives Konzept für die Geographie. In: Internationale Schulbuchforschung 23, 423-438.
- Scharvogel, M. (2006): Zur Deutung von Bedeutung: Impulse für eine konstruktivistische Exkursionsdidaktik. In: Hennings, W., D. Kanwischer & T. Rhode-Jüchtern (Hrsg.): Exkursionsdidaktik innovativ? Nürnberg, Selbstverlag HDG, 155-167.
- Schlögel, K. (2006): Im Raume lesen wir die Zeit. Über Zivilisationsgeschichte und Geopolitik. Frankfurt, Fischer.
- Schlottmann, A. & J. Miggelbrink (2009): Visuelle Geographien – ein Editorial. In: Social Geography 4, 13-24.

*Anja Kürzinger, Angelika Fütting-Lippert
und Sanna Pohlmann-Rother*

Medienbezogene Professionalisierung: Mediendidaktische Überzeugungen und Technikbereitschaft angehender Grundschullehrkräfte

1 Bedeutung von Überzeugungen für den unterrichtlichen Einsatz digitaler Medien

In der Diskussion um Gelingensbedingungen des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien kommt den digitalen Kompetenzen von Lehrkräften als Fähigkeiten, Wissen und Motivation, kompetent und mündig im digitalen Raum zu agieren (vgl. Eickelmann 2010; Rubach & Lazarides 2021, 455), eine Schlüsselrolle zu (vgl. Senkbeil, Ihme & Schöber 2021). In Einklang mit dem professionstheoretischen Kompetenzverständnis basiert das medienbezogene Unterrichtshandeln auf dem Zusammenspiel der vier Kompetenzfacetten Wissen, Überzeugungen, selbstregulative Fähigkeiten sowie motivationale Orientierungen (vgl. Baumert & Kunter 2006). Insbesondere der prädiktive Einfluss von Überzeugungen als „Vorstellungen und Annahmen von Lehrkräften über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse mit einer bewertenden Komponente“ (Kunter & Pohlmann 2015, 267) gilt als empirisch gesichert (vgl. z. B. Eickelmann & Venemann 2017). So werden Lehr-Lernsettings mit digitalen Medien umso häufiger realisiert, je überzeugter Lehrkräfte von deren lernförderlicher Wirkung sind (vgl. Lorenz, Endberg & Eickelmann 2016; Petko 2012).

Mit Blick auf diese Bedeutung stimmen Befunde zu teils ambivalenten Überzeugungen von Sekundarstufenlehrkräften gegenüber digitalen Lehr-Lernsettings (vgl. Drossel, Eickelmann, Schaumburg & Labusch 2019) nachdenklich. Lehrkräfte im Sekundarbereich bewerten zwar beispielsweise die didaktisch vielfältigeren Gestaltungsmöglichkeiten und Differenzierungsoptionen digitaler Medien positiv (vgl. Knüsel Schäfer 2020), allerdings werden die Potenziale für individualisiertes und kooperatives Lernen nur ansatzweise ausgeschöpft (vgl. Drossel et al. 2019). Untersuchungen, die explizit Überzeugungen von (angehenden) Grundschullehrkräften in den Blick nehmen, sind selten. Eine aktuelle Studie verweist darauf, dass Lehramtsstudierende das Lehren und Lernen mit digitalen Medien

im Anfangsunterricht tendenziell als kritisch betrachten (vgl. Kindermann & Pohlmann-Rother 2022). Derartige skeptische medienbezogene Überzeugungen werden in älteren Studien u. a. auf einen bewährpädagogischen medialen Habitus bei Lehrkräften (vgl. Meurer 2006) zurückgeführt. Auch die unzureichende Lehrkräfteausbildung, der es an einer flächendeckenden Verankerung medienbezogener Standards fehlt (vgl. Brinkmann, Müller, Scholz & Siekmann 2018), wird als verantwortlich für defizitäre digitale Kompetenzen gezeichnet (vgl. Senkbeil et al. 2021).

Internationale Befunde betonen die Relevanz technikbezogener Faktoren, wie die wahrgenommene Benutzerfreundlichkeit und Offenheit gegenüber neuen Technologien, die maßgeblich mit digitalen Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften assoziiert sind (vgl. Lucas, Bem-Haja, Siddiq, Moreira & Redecker 2021; Tondeur Aesaert, Prestridge & Consuegra 2018). Einer qualitativen Untersuchung zufolge geht u. a. ein hohes Technikinteresse mit medienbezogenen Akzeptanzüberzeugungen einher (vgl. Knüsel Schäfer 2020). Auf diese Zusammenhänge rekurrieren auch international einflussreiche Modellierungen wie das Technology Acceptance Modell (TAM; vgl. Davis 1989), wonach die unterrichtliche Techniknutzung von der Einstellung gegenüber digitalen Technologien abhängt, die wiederum von der wahrgenommenen Nützlichkeit (z. B. Potenziale und Risiken digitaler Medien) und der einfachen Bedienbarkeit einer Technologie beeinflusst wird.

Für den deutschsprachigen Raum liegen bislang kaum Befunde vor, die explizit die Technikbereitschaft von Lehramtsstudierenden fokussieren und Zusammenhänge zwischen mediendidaktischen Überzeugungen angehender Grundschullehrkräfte und ihrer Technikbereitschaft thematisieren. Gerade aus einem genaueren Verständnis des Zusammenspiels dieser Konstrukte lassen sich jedoch Impulse für medienbezogene Professionalisierungsprozesse von angehenden Grundschullehrkräften ableiten.

2 Ziel und Design der Studie

Mit Blick auf dieses Forschungsdesiderat werden in der vorliegenden Studie Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zum Einsatz von Tablets im Grundschulunterricht analysiert und ihr Zusammenhang mit der Technikbereitschaft beleuchtet. Im Unterschied zu bisherigen Untersuchungen liegt der Fokus explizit auf Tablets als ein spezifisches digitales Medium, da eine Beziehung zwischen dem jeweiligen Medium und den Überzeugungen angenommen wird. Leitend für den vorliegenden Beitrag sind dabei folgende Fragestellungen: (1) Welche Überzeugungen zum unterrichtlichen Lehren und Lernen mit Tablets besitzen angehende Grundschullehrkräfte und wie lässt sich ihre Technikbereitschaft beschreiben? (2) Welcher Zusammenhang besteht zwischen den mediendidaktischen Überzeugungen angehender Grundschullehrkräfte und ihrer Technikbereitschaft?

Die mediendidaktischen Überzeugungen wurden über fünf bereits getestete und adaptierte Skalen (vgl. z. B. Prasse, Hermida & Egger 2017) bei 263 Studierenden der Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Würzburg anhand eines quantitativen Online-Fragebogens erhoben. Die Technikbereitschaft wurde über die drei Facetten Technikkontrollüberzeugung, Technikkompetenzüberzeugung und Technikakzeptanz erfasst (vgl. Neyer, Felber & Gebhardt 2012, S. 88). Während die Technikakzeptanz die Bewertung des technologischen Fortschritts umfasst, adressieren die Technikkompetenzüberzeugungen u. a. Erfahrungen im Umgang mit bekannten Technologien. Die Dimension Technikkontrollüberzeugung ist als Kontingenzerwartung definiert, die sich auf die wahrgenommene Kontrollierbarkeit von Technik bezieht.

3 Erste Befunde der Studie

Alle eingesetzten Skalen weisen gute interne Konsistenzen auf (Tab. 1).

Tab. 1: Überblick über die Skalen

Konstrukt	Skala	Beispielitem	Güte
Überzeugungen zum Lehren und Lernen mit Tablets	Überzeugungen zum unterrichtlichen Einsatz von Tablets (z. B. adaptiert nach Prasse et al. 2017): Mittelwertindex aus 64 Items; $M=2.8$; $SD=0.4$; Skala: 1-5	„Je mehr Tablets im Unterricht eingesetzt werden, desto mehr technische Probleme werden aufgeworfen.“	$\alpha = .84$
	Technikakzeptanz: 4 Items; $M=2.7$; $SD=0.8$; Skala: 1-6	„Ich finde schnell Gefallen an technischen Neuentwicklungen.“	$\alpha = .83$
Technikbereitschaft (Neyer et al. 2012)	Technikkompetenzüberzeugungen: 4 Items, $M=3.8$; $SD=0.9$; Skala: 1-6	„Im Umgang mit moderner Technik habe ich oft Angst, zu versagen.“	$\alpha = .89$
	Technikkontrollüberzeugungen: 4 Items; $M=3.5$; $SD=0.7$; Skala: 1-6	„Ob ich erfolgreich in der Anwendung moderner Technik bin, hängt im Wesentlichen von mir ab.“	$\alpha = .78$

Die deskriptiven Befunde bestätigen die wiederholt bei Sekundarstufenlehrkräften aufgefundenen ambivalenten Überzeugungsmuster zum Einsatz von Tablets im Grundschulunterricht. Als positiv bewerten die Studierenden beispielsweise die individualisierte Gestaltungsmöglichkeit des Lernprozesses (64.6%) sowie die Motivationssteigerung (70.0%) auf Seiten der Lernenden. Demgegenüber

befürchtet ein Großteil der angehenden Lehrkräfte zunehmend technische Probleme (83.3%), eine mangelnde Konzentration auf den Unterricht (70.8%) sowie fehlende direkte Erfahrungen (81%). Zudem wird das Potenzial des digitalen Mediums für kooperative Lernformen kaum wahrgenommen, da eine geringe Eignung für soziale Lernprozesse unterstellt wird (77.2%).

Die Technikakzeptanz ist in der vorliegenden Stichprobe relativ gering ausgeprägt, ($M=2.7$, $SD=0.8$), wobei die Technikkompetenzüberzeugungen ($M=3.8$, $SD=0.9$) und die Technikkontrollüberzeugung ($M=3.5$, $SD=0.7$) etwas höhere Zustimmungswerte aufweisen.

Um den Zusammenhang zwischen der Technikbereitschaft und den Überzeugungen zu untersuchen, wurde eine multiple lineare Regressionsanalyse berechnet. Die Ergebnisse zeigen, dass Überzeugungen zum Lehren und Lernen mit Tablets tendenziell von der Technikakzeptanz ($\beta = .33^{**}$) signifikant positiv prädiziert werden (siehe Tab. 2). Dagegen hängen Technikerfahrungen sowie die Technikkontrollierbarkeit scheinbar nicht mit den Überzeugungen zum Tableteinsatz zusammen. Mit einer Varianzaufklärung von 18% (korrigiertes R-Quadrat; 0.36 Standardfehler; sig. Änderung in F 0.009) besitzt das Modell eine eher geringere Anpassungsgüte.

Tab. 2: Multiple lineare Regressionsanalyse zum Zusammenhang zwischen mediendidaktischen Überzeugungen und der Technikbereitschaft

Variable	Unstandardisierter Regressionskoeffizient	Standardisierter Koeffizient Beta	Standardfehler	Signifikanz
Konstante	1.97		0.15	0.00
UV1a Technikakzeptanz	0.16	0.33	0.03	0.00
UV1b Technikkompetenzüberzeugung	0.05	0.11	0.03	0.07
UV1c Technikkontrollüberzeugung	0.09	0.15	0.03	0.01

4 Diskussion

Die ersten Befunde der Studie deuten tendenziell an, dass die heterogenen Überzeugungsmuster mit dem persönlichen Bezug zu digitalen Technologien in Zusammenhang stehen, wonach skeptische Überzeugungen zum Lehren und Lernen mit Tablets eher mit einer niedrigeren Technikakzeptanz als Facette der Technikbereitschaft assoziiert sind. In diesem Kontext scheint es lohnenswert

darüber nachzudenken, wie sich der persönliche Bezug zu modernen Technologien sowie das persönliche Interesse als ausgeprägteste Form der Lernmotivation (vgl. Krapp 1999) an technischen Innovationen in der Lehrkräftebildung unterstützen lässt. Während das individuelle Interesse ein „Langzeitziel“ darstellt, könnte in einem ersten Schritt zunächst durch einen handelnden Umgang mit Tablets in Lehrveranstaltungen das situationale Interesse an einem bestimmten Thema (Sachinteresse) als greifbareres „Nahziel“ zu Studienbeginn gefördert werden (vgl. Krapp 2005; Haider & Fölling-Albers 2013). Um – mit Blick auf verhaltene Überzeugungen – Potentiale digitaler Medien erfahrbar zu machen und eigene pädagogisch-didaktische Fähigkeiten weiterzuentwickeln, könnten angehende Lehrkräfte Tablets beispielsweise aktiv in unterschiedlichen Rollen erproben (vgl. Rubach und Lazarides 2021, 469).

Als limitierend ist in der Studie allerdings die geringe und selektive Stichprobenauswahl zu erwähnen, weshalb ihre Aussagekraft eingeschränkt ist. Zudem sollten in der Regressionsanalyse weitere Prädiktoren von Überzeugungen, wie beispielsweise die Quantität und Qualität von Lerngelegenheiten während der Lehrkräftebildung, berücksichtigt werden.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, 469-520.
- Brinkmann, B., Müller, U., Scholz, C. & Siekmann, D. (2018): Lehramtsstudium in der digitalen Welt – Professionelle Vorbereitung auf den Unterricht mit digitalen Medien? Eine Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung“. Verfügbar unter <https://www.monitor-lehrerbildung.de/web/publikationen/digitalisierung/Ergebnisse-des-Monitor-Lehrerbildung>
- Davis, F. D. (1989): Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology. In: *MIS Quarterly*, 13, 319-340.
- Drossel, K., Eickelmann, B., Schaumburg, H., & Labusch, A. (2019): Nutzung digitaler Medien und Prädiktoren aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer im internationalen Vergleich. In: B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.): *ICILS 2018 #Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster: Waxmann, 205-240.
- Eickelmann, B., & Vennemann, M. (2017): Teachers' attitudes and beliefs regarding ICT in teaching and learning in European countries. In: *European Educational Research Journal*, 16 H. 6, 733-761.
- Eickelmann, B. (2010). *Digitale Medien in Schule und Unterricht erfolgreich implementieren. Eine empirische Analyse aus Sicht der Schulentwicklungsforschung*. Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 19. Münster: Waxmann. Dortmund, Techn. Univ., Diss., 2009.
- Haider M., Fölling-Albers, M. (2013): Interessensförderung im Sachunterricht der Grundschule. *Schulverwaltung Bayern*, 36, H.6, 176-180.
- Kindermann, K. & Pohlmann-Rother, S. (2022): Unterricht mit digitalen Medien?! Mit welchen Überzeugungen und motivationalen Orientierungen zum unterrichtlichen Einsatz von Tablets starten Studierende ins Lehramtsstudium? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15 H.2, 435-452.

- Knüsel Schäfer, D. (2020): *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung: Überzeugungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien. Eine qualitative Untersuchung zu Entstehung, Bedingungsfaktoren und typenspezifischen Entwicklungsverläufen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Krapp, A. (1999): Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, H.3, 387-406.
- Krapp, A. (2005): Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, H.5, 626-641.
- Kunter, M., & Pohlmann, B. (2015): Lehrer. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.): *Einführung in die Pädagogische Psychologie*. Berlin: Springer, 261-281.
- Lorenz, R., Endberg, M. & Eickelmann, B. (2016): Unterrichtsliche Nutzung digitaler Medien von Lehrkräften der Sekundarstufe I in Deutschland und im Bundesländervergleich – Aktuelle Ergebnisse für 2016 und der Trend seit 2015. In: W. Bos, R. Lorenz, M. Endberg, B. Eickelmann, R. Kammerl & S. Welling (Hrsg.): *Schule digital – der Länderindikator 2016. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich*. Münster: Waxmann, 81-110.
- Lucas, M., Bem-Haja, P., Siddiq, F., Moreira, A., & Redecker, C. (2021): The relation between in-service teachers' digital competence and personal and contextual factors: What matters most? In: *Computers & Education*, 160, 1-17.
- Meurer, M. (2006): „Es ist noch zu früh“ - Habituskonstruktionen von Grundschullehrerinnen im Umgang mit Neuen Medien. In: A. Treibel, M. S. Maier, S. Kommer & M. Welzel (Hrsg.): *Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 193-206.
- Neyer, F. J., Felber, J., & Gebhardt, C. (2012): Entwicklung und Validierung einer Kurzsкала zur Erfassung von Technikbereitschaft. In: *Diagnostica*, 58 H. 2, 87-99.
- Petko, D. (2012): Teachers' pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms: sharpening the focus of the «will, skill, tool» model and integrating teachers' constructivist orientations. In: *Computers & Education*, 58, H.4, 1351-1359.
- Prasse, D., Hermida, M. & Egger, N. (2017): *Lernen und Unterrichten in Tabletklassen. 2. Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Begleitforschung*. Goldau: Institut für Medien und Schule.
- Rubach, C., & Lazarides, R. (2021). Heterogene digitale Kompetenzselbsteinschätzungen bei Lehramtsstudierenden. In Hochschulforum Digitalisierung (Hrsg.), *Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten* (S. 453–474). Wiesbaden: Springer VS.
- Senkbeil, M., Ihme, J. M. & Schöber, C. (2021): Schulische Medienkompetenzförderung in einer digitalen Welt: Über welche digitalen Kompetenzen verfügen angehende Lehrkräfte? In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 68, 4-22.
- Tondeur, J., Aesaert, K., Prestridge, S., & Consuegra, E. (2018): A multilevel analysis of what matters in the training of pre-service teacher's ICT competencies. In: *Computers & Education*, 122, 32-42.

*Ralf Junger, Judith Hanke, Katrin Liebers
und Kirsten Diehl*

Digitale alltagsintegrierte Förderdiagnostik mit DAF-L – Ein Ansatz für nachhaltige Diagnostik und Förderung?

1 Einleitung

In Anbetracht des großen Anteils von Schüler*innen mit gravierenden Lese-schwierigkeiten in der Grundschule (vgl. Bos, Valtin, Hußmann, Wendt & Goy 2017; Stanat, Schipolowski, Schneider, Sachse, Weirich & Henschel 2022) ist es von besonderem Interesse, Leseschwierigkeiten alltagsintegriert, mit vertretbarem ökonomischen Aufwand und frühzeitig zu erkennen. Vor allem im inklusiven Unterricht stellen Lesekompetenzscreenings und lernprozessbegleitende Lesediagnostik eine zentrale Bedingung gelingender Lernprozesse auf der mikrodidaktischen Ebene dar. Präventionsmaßnahmen und Förderentscheidungen müssen frühzeitig abgeleitet werden können, um das Wait-to-Fail-Problem (vgl. Huber & Grosche 2012) zu vermeiden.

Die Diagnostik soll dabei von Grundschul- und Sonderpädagog*innen im Sinne der datenbasierten Förderplanung gemeinsam erfolgen (vgl. Wayman 2005; van den Bosch, Espin, Chung & Saab 2017). Empirische Befunde zur Leseentwicklung zeigen deutlich höhere Leseleistungen bei Schüler*innen, deren Lehrkräfte Lernverlaufdiagnostik für eine datenbasierte Förderplanung nutzen, als in Kontrollgruppen ohne eine solche (vgl. Stecker, Fuchs & Fuchs 2005). Ebenso wurde im Rügener Inklusionsmodell die praktische Umsetzung der datenbasierten Förderplanung in multiprofessionellen Teams aus Regel- und Sonderpädagog*innen insbesondere für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen positiv evaluiert (vgl. Voß, Blumenthal, Mahlau, Marten, Diehl, Sikora & Hartke 2016).

Vor diesem Hintergrund werden im BMBF-Verbundprojekt „Digitale alltagsintegrierte Förderdiagnostik – Lesen in der inklusiven Bildung“ (DaF-L)¹ ein digitales adaptives Lesescreening und darauf abgestimmte Lesepakete zur Förderung für den inklusiven Unterricht in dritten Grundschulklassen entwickelt.

1 Das Verbundprojekt DaF-L wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV2116 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

Die Lesepakete enthalten unterrichtliche Fördereinheiten auf drei Niveaustufen und werden im Kontrollgruppendesign auf ihre Wirksamkeit hin überprüft. Das Lesescreening und die Lesepakete sollen als Open Educational Resource auf der Onlineplattform Levumi (<https://www.levumi.de/>) als Gesamtpaket für Lehrkräfte in inklusiven Grundschulen zur Verfügung stehen.

In diesem Beitrag wird beschrieben, wie im Teilprojekt „Expertenbefragungen“ eine möglichst hohe Nachhaltigkeit des Lesescreenings und der Förderbausteine gesichert werden kann. Dazu werden erste Einblicke aus der Begleitstudie vorgestellt.

2 Probleme der Implementierung von Diagnostikverfahren in den Schulalltag

Trotz der seit Jahren hervorgehobenen Bedeutung diagnostischer Verfahren für einen adaptiven und inklusiven Grundschulunterricht (vgl. Brühwiler 2014; Liebers, Junger & Kanold 2019) zeigt sich in der schulischen Praxis, dass diagnostische Verfahren eher selten im Unterricht zum Einsatz kommen (vgl. u. a. May & Berger 2014; Souvignier 2021). Zugleich werden die diagnostischen Informationen bisher nur in einem geringen Maße für den Unterricht genutzt und adaptive Potenziale verschenkt (vgl. Liebers et al. 2019; Blumenthal, Gebhardt, Förster & Souvignier 2022). Vor diesem Hintergrund sind neue diagnostische Verfahren nicht nur auf ihre Wirksamkeit hin zu überprüfen, sondern gleichermaßen deren Akzeptanz und Implementierung in den Fokus zu stellen (vgl. Souvignier 2021). Für die Erstellung des geplanten Diagnoseinstruments soll aus diesem Grund zum einen die Gebrauchstauglichkeit des Instruments als eine Voraussetzung für dessen Akzeptanz und Nutzung im Rahmen einer diagnosebasierten Förderplanung untersucht werden. Zum anderen sollen die Diagnostikkompetenzen der Lehrkräfte als Voraussetzung für eine datenbasierte Förderplanung erhoben werden. Im Folgenden werden diese Aspekte kurz beleuchtet. Gebrauchstauglichkeit beschreibt die Passung zwischen dem Diagnostikinstrument, der konkreten Aufgabe und der Nutzer*in, aus Perspektive der jeweiligen Nutzer*in beim Erreichen definierter Ziele (vgl. Sarodnick & Brau 2016). Mittels des Konzepts der Gebrauchstauglichkeit eines Instruments sollen Effektivität, Effizienz und Zufriedenheit beim Erreichen der Ziele durch die Nutzer*innen erhöht werden (vgl. DIN EN ISO 9241 Teil 11 2018). Dabei spielt in neuerer Zeit die Digitalisierung von Diagnoseinstrumenten eine zentrale Rolle (vgl. Gebhardt, Diehl & Mühling 2016; Liebers et al. 2019).

Zudem sind Diagnoseinstrumente vor dem Hintergrund der Diagnosekompetenzen von Lehrkräften zu betrachten. Unter Diagnosekompetenzen sind dabei das Verständnis und die Fähigkeiten von Lehrkräften zu verstehen, die Lernausgangslage von Schüler*innen zu beurteilen (vgl. Schrader 2013) und ihre pädagogischen Handlungsmuster stetig und kontinuierlich an die Lernvorausset-

zungen der Kinder anzupassen (vgl. Helmke & Weinert 1997; Brühwiler 2014). Dafür ist ein grundlegendes Verständnis von der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht nötig (vgl. Lipowsky 2006; Kunter, Klusmann & Baumert 2009). Wenn dieses in eine datenbasierte Förderplanung eingebettet werden soll, sind entsprechende kooperative Planungsprozesse von Grund- und Förderschulpädagog*innen notwendig. Zugleich sind nicht nur die Bereitschaft der Lehrkräfte und deren jeweilige diagnostischen Kompetenzen ausschlaggebend, sondern ebenso die schulischen Rahmenbedingungen wie personelle, räumliche, zeitliche und materielle Ressourcen, welche pädagogisches Handeln stets begleiten (vgl. Meyer & Jansen 2016).

3 Fragestellung und methodisches Vorgehen

Im Teilprojekt „Expertenbefragungen“ wird der Forschungsfrage nachgegangen, wie ein adaptives und kompetenzorientiertes Diagnoseinstrument sowie eine darauf aufbauende Förderung gestaltet sein sollten, damit diese von den Lehrkräften als datenbasierte Förderplanung in den alltäglichen inklusiven Unterricht integriert werden können. Ziel ist dabei die Sicherung eines direkten Praxis-Forschungstransfers durch eine Überprüfung der ökologischen Validität und Gebrauchstauglichkeit des Instruments sowie einer professionsbezogenen Weiterentwicklung der Diagnosekompetenzen der Praxispartner*innen in den Schulen mit Blick auf diese spezielle Form adaptiver Verfahren.

In der Begleitstudie werden zu drei Erhebungszeitpunkten leitfadengestützte, qualitative Expert*inneninterviews als *Bedarfsanalyse (M1)*, zur *Pilotierung der Lesepakete und Fördereinheiten (M2)* und zur *Evaluation der ökologischen Validität des entwickelten Lesescreenings (M3)* durchgeführt. Expert*innen sind dabei Lehrkräfte, die Levumi seit dem letzten Update im Schuljahr 2019/2020 aktiv nutzen. Zum ersten Messzeitpunkt (M1), von Februar bis März 2022, erfolgte die Bedarfsanalyse zur Gebrauchstauglichkeit der vorhandenen Onlineplattform Levumi, in die die neuen DAF-L-Instrumente und Lesepakete implementiert werden sollen. Zugleich sollte eine erste Bestandsaufnahme der diagnostischen Praxis erfolgen. Dementsprechend wurde folgenden Unterfragen nachgegangen:

1. Wie bewerten die Lehrkräfte die bislang gegebene Gebrauchstauglichkeit der Onlineplattform Levumi vor der Erweiterung und Neuentwicklung?
2. Welche Veränderungen steigern aus Sicht der Lehrkräfte die Gebrauchstauglichkeit der Onlineplattform Levumi?
3. Welche diagnostischen Praktiken und Rahmenbedingungen kennzeichnen im Allgemeinen den Unterrichtsalltag der Lehrkräfte?

Insgesamt konnten sieben Expert*innenlehrkräfte für Einzelinterviews gewonnen werden. Innerhalb der Gelegenheitsstichprobe ergab sich eine ausgewogene Verteilung der Altersspanne, Dienstjahre und des Geschlechts.

Der Interviewleitfaden gliedert sich in zwei Teile. Teil 1 zielte auf die *Gebrauchstauglichkeit* mit den Hauptkategorien *Maß der Gebrauchstauglichkeit* des Instruments, unterteilt in *Effektivität*, *Effizienz* und *Zufriedenstellung* und den *Grundsätzen der Dialoggestaltung*, unterteilt in *Aufgabenangemessenheit*, *Selbstbeschreibungsfähigkeit*, *Erwartungskonformität*, *Lernförderlichkeit*, *Steuerbarkeit*, *Fehlertoleranz* und *Individualisierbarkeit*. Teil 2 zielte auf das *Diagnoseverständnis* und die diagnostische Praxis der Lehrkräfte und war in drei Hauptkategorien unterteilt. Zur ersten Kategorie zählen *Einstellungen*, *Werthaltungen* und *Überzeugungen* der Lehrkräfte, des Kollegiums und der Schulleitung. Zur zweiten Kategorie gehören die *motivationale Orientierung*, also der Zweck, sowie die Intention bzw. die Absicht, mit der Lehrkräfte Diagnostik durchführen. Zur dritten Kategorie *schulische Rahmenbedingungen* gehören die Unterkategorien personelle, räumliche, zeitliche und materielle Bedingungen.

Die Transkription der Interviews erfolgte in Anlehnung an Dresing und Pehle (vgl. Dresing & Pehle 2018). Das Codiersystem wurde deduktiv auf Basis der Kategorien der Leitfragen erstellt. Das gesamte Material wurde mithilfe der Analysesoftware MAXQDA für die Extraktion von Informationen vorbereitet, um sich zur Interpretation schon früh vom Ursprungstext zu trennen (vgl. Gläser & Laudel 2010). Die Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2018).

4 Erste deskriptive Einblicke

Bezogen auf die erste Frage nach der Gebrauchstauglichkeit zeigt sich, dass die Expert*innen die Gebrauchstauglichkeit der Onlineplattform Levumi insgesamt als positiv bewerten. „Also wie gesagt dieses einmal vorher alle einloggen oder sich anmelden, das ist eigentlich die längste Zeit und danach profitiert man nur noch davon“ (Lehrkraft 5, Pos. 28). Zur Steigerung der *Gebrauchstauglichkeit* wurden zum einen Änderungswünsche in der *Steuerung* durch die Niveaustufen geäußert. „[...] wenn ich jetzt zum Beispiel im Bereich Leseflüssigkeit bin oder Leseverständnis, ganz egal, dass ich für den Bereich eine Übersicht aller Niveaustufen zusammengefasst hätte [...]“ (Lehrkraft 3, Pos. 24).

Zum anderen betreffen die Änderungswünsche die *Darstellung* der Ergebnisse. „Dass ich so eine Klassenliste habe und da steht dann drin, so Paul hat fünf Items gelöst, Laura hat sieben und Kalle hat achtzehn. Das als eine Liste. Also es wäre praktisch nur eine andere Umsetzung der Liste, die ja schon da ist [...]“ (Lehrkraft 4, Pos. 60). Auf die Frage, welche der besprochenen Dinge am dringendsten überarbeitet werden sollen, wurde die Übertragung von Schüler*innen in andere Klassen bzw. Klassenstufen genannt. So äußert Lehrkraft 6 „Ich fördere ja hauptsächlich einzelne Schüler, aber tatsächlich kommt es bei mir verhältnismäßig oft vor, dass mir die Kinder wiederbegegnen oder vielleicht nach zwei Jahren begegnen

die mir wieder, die sind dann zu uns an die Förderschule gewechselt. Ja, und dann wäre es natürlich schön, ich könnte das einzelne Kind dann auch vielleicht leicht in eine andere Klasse verschieben“ (Lehrkraft 6, Pos. 109).

Bei der Befragung zu ihrer *diagnostischen Praxis* wurden zwei interessante Aspekte in Bezug auf Levumi deutlich. So nutzen einige Expert*innen die Onlineplattform oftmals als Übungstool und nicht als diagnostisches Instrument. „Zum Teil ist es dann nicht nur Diagnostik, zum Teil nutzen wir das dann auch als Übung“ (Lehrkraft 4, Pos. 20). Des Weiteren wurde das Verfahren nur selten von Lehrkräften im Klassenverfahren durchgeführt. So wurde benannt, dass eine Umsetzung im Klassenverband nur mit zwei oder mehr Personen möglich ist. „Ja, aber solche Sachen kriegst du in diesen großen Klassen-Settings wie Levumi vermutlich gar nicht umgesetzt. Das ist einfach so, da muss man dann wirklich mal [...] die komplette Stunde jeden Schüler einmal durchjagen, aber dann hängst du auch wirklich. Also ich glaube das ist schon eher für diese kleineren Settings geeignet“ (Lehrkraft 1, Pos. 51).

5 Ausblick

Die gewonnenen Befunde aus den Interviews werden aktuell vom Team, das die technische Umsetzung bearbeitet, auf ihre Übertragbarkeit in die aktuelle Version von Levumi überprüft und das neue Lesescreening für die Programmierung aufbereitet.

Die Fertigstellung der DAF-L-Lesepakete und -Fördereinheiten wird bis Januar 2023 erfolgen. Diese werden ab April 2023 in einem Kontrollgruppendesign mit $n = 200$ Schüler*innen auf ihre Wirksamkeit geprüft. Parallel dazu liegt der zweite Messzeitpunkt für die Expert*inneninterviews. In diesem werden die Gebrauchstauglichkeit und die ökologische Validität des Screenings und der Lesetexte und Fördereinheiten erhoben, bevor weitere Materialien als Open Education Resource für den Praxistransfer vorbereitet werden.

Literatur

- Blumenthal, S., Gebhardt, M., Förster, N. G. & Souvignier, E. (2022): Internetplattformen zur Diagnostik von Lernverläufen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Ein Vergleich der Plattformen Lernlinie, Levumi und quop. In: Zeitschrift für Heilpädagogik.
- Bos, W., Valtin, R., Hußmann, A., Wendt, H. & Goy, M. (2017): IGLU 2016: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In: A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany & T. C. Stubbe, R. Valtin (Hrsg.): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, Waxmann Verlag. 13-28.
- Brühwiler C. (2014): Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Münster: Waxmann
- Deutsches Institut für Normung (DIN) (2018): DIN EN ISO 9241 Teil 11. Gebrauchstauglichkeit: Begriffe und Konzepte. Berlin: Beuth Verlag GmbH.

- Dresing, T. & Pehl, T. (2018): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Marburg: Eigenverl.
- Gebhardt, M., Diehl, K. & Mühlhng, A. (2016): Online Lernverlaufsmessung für alle SchülerInnen in inklusiven Klassen. *www.LEVUMI.de. Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67 (10), 444-454.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.). Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997): *Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen*. In: F. E. Weinert (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie*, Band 3. *Psychologie der Schule und des Unterrichts*. Göttingen: Hogrefe, 71-176.
- Huber, C. & Grosche, M. (2012): Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63 (8), 312-322.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kunter, M., Klusmann, U. & Baumert, J. (2009): *Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell*. In: O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*, 153-165.
- Liebers, K., Junger, R. & Kanold, E. (2019): *Digitale Lernstandsanalysen am Schulanfang: Ein Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit für benachteiligte Kinder?* In: E. Inckemann, M. Micha & R. Sigel (Hrsg.): *Chancengerechtigkeit durch Schul- und Unterrichtsentwicklung an Grundschulen: Konzeptionelles, Konkretes und Anschauliches*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 213-226.
- Lipowsky, F. (2006): *Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler*. In: C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.): *Kompetenz und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim, Beltz, 47-70.
- May P. & Berger, C. (2014): *Monitoring des Hamburger Sprachförderkonzepts*. In: R. Valtin & I. Tarelli (Hrsg.): *Lesekompetenz nachhaltig stärken. Evidenzbasierte Maßnahmen und Programme*. Berlin, dgls, 225-247.
- Meyer, M. & Jansen, C. (2016): *Schulische Diagnostik: Ein Studien- und Arbeitsbuch*. utb-studiebook: Bd. 4532. Klinkhardt; Verlag Julius Klinkhardt
- Sarodnick, F. & Brau, H. (2016): *Methoden der Usability Evaluation. Wissenschaftliche Grundlagen und praktische Anwendung*. 3. unveränderte Auflage. Bern: Hogrefe Verlag
- Schrader, F.-W. (2013): *Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31 (2), 154-165.
- Souvignier, E. (2021): *Interventionsforschung im Kontext Schule*. In: T. Hascher, T. S. Idel, W. Helsper (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden, Springer VS, 219-236.
- Stecker, P. M., Fuchs, L. S. & Fuchs, D. (2005): *Using curriculum-based measurement to improve student achievement: Review of research*. *Psychology in the Schools*, 42 (8), 795-819.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (2022): *IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann Verlag.
- van den Bosch, R. M., Espin, C. A., Chung, S. & Saab, N. (2017): *Data-based decision-making. Teachers' comprehension of curriculum-based measurement progress-monitoring graphs*. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32 (1), 46-60.
- Voß, S., Blumenthal, Y., Mahlau, K., Marten, K., Diehl, K., Sikora, S. & Hartke, B. (2016): *Der Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis. Evaluationsergebnisse zum Rügener Inklusionsmodell*. Münster: Waxmann.
- Wayman, J. C. (2005): *Involving teachers in data-based decision-making: Using computer data systems to support teacher inquiry and reflection*. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 10 (3), 295-308.

Jurik Stiller, Petra Anders, Anna-Lena Demi, Katja Eilerts, Frederik Grave-Gierlinger und Detlef Pech

Making in der Primarstufe und ihrer Didaktik – Deutsch, Mathematik und Sachunterricht in einer von Digitalität geprägten Welt

1 Einleitung

Making bezeichnet im Allgemeinen „Aktivitäten von Selbermacher*innen, die sich (auch) digitaler Werkzeuge bedienen.“ (Schön, Ebner & Narr 2020) Damit bietet es Anknüpfungspunkte für fachliche Bildung in der Primarstufe, die im Lichte einer „Kultur der Digitalität“ in besonderer Weise die sich verändernden Lebenswelten aufzugreifen versucht, Fragen von Nachhaltigkeit und nachhaltiger Entwicklung berücksichtigt, damit nachhaltig bildet und zur ko-konstruktiven Auseinandersetzung einlädt. Aus den Arbeitsbereichen der beteiligten Fächer Deutsch, Mathematik und Sachunterricht liegen bereits Konzeptualisierungen eines an die Besonderheiten digitaler Medien angepassten Lernens mit und über Medien vor (Anders 2021, Stiller, Eilerts, Fricke, Goecke, Heinemann, Huhmann, Köhn, Pech, Schulte, Schwanewedel, Todorova & Windt 2019, im Überblick vgl. Eilerts, Anders, Pech, Grave-Gierlinger, Stiller, & Demi 2023). Bisher unterrepräsentiert sind jedoch inter- oder gar transdisziplinäre Zugänge der Fachdidaktiken. Das Konzept des Making bietet sich hier auf besondere Weise an, da mit der Projekt- und Produktorientierung des Making auf selbstverständlichere Weise inter- und transdisziplinäre Arbeits- und damit Lernprozesse einhergehen.

2 Herausforderung

Mit Blick auf die Anforderungen an nachhaltige Bildung in einer zunehmend von Digitalität geprägten Welt werden im internationalen Diskurs in der Regel vier Fähigkeiten genannt, denen herausragende Bedeutung für die Teilhabe und Partizipation an wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Prozessen beigemessen wird: Kollaboration, Kommunikation, Kreativität und kritisches Denken (Roth, Eilerts, Baum, Hornung & Trefzger 2022, Voogt & Roblin 2012, Chalakiadaki 2018). Damit eng verknüpft ist die Idee eines rekursiven, nachhaltigen Lernens mit digitalen Medien, die sich im Sinne von Resnicks (2017) Creative

Learning Spiral als iterativer Prozess beschreiben lässt. Das darin verankerte Lernen über Medien kann im Unterricht aus verschiedenen Fächerperspektiven fokussiert werden; etwa über das Konzept des Computational Thinking, der Algorithmizität oder auch die Reflexion der Medialität der Kulturtechniken Rechnen, Schreiben und Erzählen. Wird nachhaltige Bildung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung in diesem Sinne ernst genommen, ergibt sich daraus unmittelbar der Bedarf, Lehrkräften in allen Phasen der Lehrkräftebildung Gelegenheiten zu bieten, entsprechende Kompetenzen zum Einsatz digitaler Medien in ihrem Fachunterricht, vor allem zur Reflexion über deren Einfluss auf die Gesellschaft und über Digitalität im Kontext globaler Problemlagen insgesamt, aufzubauen.

Vor diesem Hintergrund, aber mit dem expliziten Anspruch, die Grenzen der Fachdidaktiken zugunsten einer transdisziplinären Adressierung in den Hintergrund treten zu lassen, wurde an der Humboldt-Universität zu Berlin von den grundschulbezogenen Fächern Deutsch, Sachunterricht und Mathematik ein transdisziplinärer Makerspace für Klasse 1-6 konzipiert (Eilerts et al. 2023). Dabei wird über den Anspruch hinaus, nachhaltig zu bilden, Digitalität auch zwingend mit Themen der Nachhaltigkeit und der Nachhaltigen Entwicklung verknüpft: Für diese Zukunftsfragen sind transdisziplinäre Ansätze in besonderer Form geeignet (vgl. Jahn & Keil 2015).

Unter dem Leitgedanken „Vom User zum Maker“ (Anders 2018) wird (angehenden) Lehrkräften in allen Phasen der Ausbildung ein Raum geboten, in dem sie Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien im Unterricht kennenlernen und diese auch als Phänomen in kindlichen Lebenswelten reflektieren, Nachhaltigkeitsfragen adressieren, aber vor allem auch Erfahrungen in der gemeinschaftlichen und produktiven Nutzung (digitaler) Werkzeuge zur Umsetzung eigener Ideen und Projekte sammeln können (Mersand 2021; Martinez & Stager 2019). Dieser Umgang mit Digitalität als Kulturtechnik (Stalder 2016) ist hoch anschlussfähig auch an Konzepte der Scientific (Gräber & Nentwig 2002) bzw. Futures Literacy (Miller 2018).

3 Ziel und Konzeption

An der Humboldt-Universität zu Berlin werden im Grundschullehramt aktuell weit über 1.000 Studierende pro Wintersemester zugelassen. Im Drei-Fach-Studium mit Studienziel *Lehramt an Grundschulen* werden Deutsch und Mathematik als Pflichtfächer belegt sowie Sachunterricht als drittes Fach der Grundschule. Auf Basis des bereits eingerichteten Makerspace (Eilerts et al. 2023; vorgehalten werden verschiedene Design-Thinking-Arbeitsbereiche: Videoproduktion und Coding mit Laptops, Tablets, Konstruktion mit 3D-Drucker, Lasercutter, Robotik und Elektronik mit Lernrobotern und Mikrocontrollern) wurden digi-

talisierungs- bzw. nachhaltigkeitsbezogene Lehrveranstaltungen aller Fächer, für die eine Schwerpunktsetzung dieser Art ermöglicht werden konnte, unter einem gemeinsamen Schirm konzeptionell zusammengeführt. Im Einklang auch mit der am Standort der Humboldt-Universität zu Berlin bestehenden Tradition (hoch)schulischer Lernwerkstattarbeit werden die entsprechenden zentralen Gestaltungsprinzipien (Gabriel, Gunzenreiner, Hagstedt, Hangartner, Kieweg, Krauth, Munk, Rangosch-Schneck, Speck-Hamdan & Wedekind 2009, S. 7) berücksichtigt: *Fragen lernen, Selbständiges und selbstverantwortliches Arbeiten, individuelles und gemeinsames Arbeiten sowie Reflexion und Dokumentation des eigenen Lernprozesses*. Einschlägige Definitionen von Maker Education betonen: Making basiert auf (selbstregulierter, kreativer) Nutzung (auch) digitaler Werkzeuge (Schön et al. 2020).

Bei erstmaliger Durchführung im Wintersemester 2022/23 zeigten sich die auch in anderen universitären (Lehr)Projekten beschriebenen Herausforderungen transdisziplinärer Zusammenarbeit (Albiez, König & Potthast 2018). Entlang der *Planungsphase* (ebd., S. 200) wurde als *gemeinsames Thema* (ebd., S. 201) „Berlin“ ausgewählt. Nun folgte im *Veranstaltungsverlauf* (ebd., S. 201) von den jeweiligen fachlichen Perspektiven ausgehend, aber über gemeinsame Arbeitsphasen intensiviert, die Bearbeitung selbst gewählter Aufgabenstellungen mit Ziel der Materialerstellung:

Studienfach Deutsch, Seminar Literalität und Medienumgebungen des Masterstudienganges Lehramt an Grundschulen: Die Studierenden nähern sich in diesem Zusammenhang dem Thema Berlin im Fach Deutsch mithilfe der Ausstellung „Nach der Natur“ im Berliner Humboldt-Forum. Sie nutzen den Lasercutter und den 3D-Druck, um Kindern einer 5. Klasse mithilfe dieser multimodalen Texte (Anders im Druck) den Zugang zu den Exponaten anschaulicher zu gestalten.

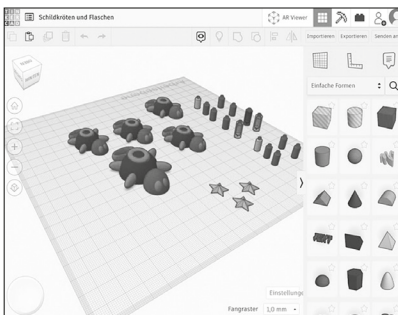


Abb. 1: Planung 3D-Druck im Seminar Literalität und Medienumgebungen

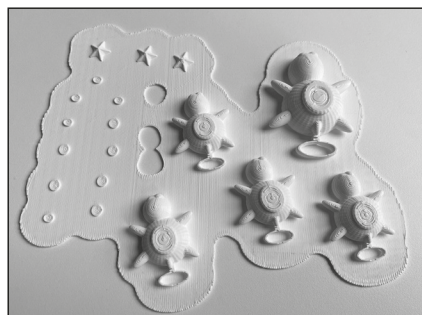


Abb. 2: Endprodukt 3D-Druck im Seminar Literalität und Medienumgebungen

Als Zwischenfazit formulieren Studierende:

Das Erstellen eines 3D-Entwurfs mit der [App für 3D-Druck; JS] ist relativ simpel, trotzdem müssen einige Größen- und Flächeneinstellungen beachtet werden. Trotz der einfachen Bedienung des [3D-Druckers; JS] kann es durch kleine Unstimmigkeiten zu einigen Problemen im Entwicklungsprozess kommen. Letztendlich können mit wenig Aufwand tolle Objekte entstehen, welche auch gemeinsam mit Kindern designt und gedruckt werden können.

In den Seminaren im Studienfach Mathematik werden dabei Merkmale geometrischer Figuren und Körper genutzt, das räumliche Vorstellungsvermögen gestärkt sowie das problemlösende, algorithmische Denken geschult.

In den Seminaren im Studienfach Sachunterricht werden über das *Lernen mit Medien* hinaus der Technikeinsatz, die Mensch-Maschine-Relation, Technikfolgen im Kontext Informatischer Bildung einbezogen und somit auch insbesondere das *Lernen über Medien* ermöglicht. Im Studienfach Sachunterricht wird darüber hinaus vertieft auf Nachhaltige Entwicklung abgestellt.

Zum Abschluss des Semesters stellen alle Studierenden im Rahmen einer Konferenz ihre Projekte und Produkte unter Bezugnahme auf Fachspezifik und den einheitlichen Kontext Berlin vor, erhalten Einblick in die übrigen studentischen Arbeiten und reflektieren über eigene Professionalisierung, den angebahnten Kompetenzerwerb bei Schüler*innen, Praxisintegration und etwa schulorganisatorische Umsetzung.

Die Bildung studienfachübergreifender Studierendengruppen ist für Folgedurchführungen geplant, ebenso die auch studienorganisatorische Zusammenführung der Seminare, etwa gemeinsam genutzter Kurs im universitären Kursmanagementsystem, gemeinschaftlich verantwortetem Blog etc.

4 Fazit

Maker Education kann einen für die Grundschullehrkräftebildung hoch produktiven Zugang bieten. Nicht nur knüpft das Konzept an die Tradition der Werkstattarbeit an, wenn selbständiges und selbstverantwortliches Arbeiten, Arbeiten in Gruppen und Reflexion und Dokumentation des eigenen Lernprozesses fokussiert werden. Darüber hinaus treten Fächergrenzen in den Hintergrund, wenn Informatiksysteme für 3D-Druck genutzt, Roboter programmiert oder die Nachhaltigkeit einer Problemlösung diskutiert werden. Für zukünftige mündige Teilhabe an von Digitalität geprägter Gesellschaft relevante Haltungen und Fähigkeiten, oft als 4 K (Kollaboration, Kommunikation, Kreativität und kritisches Denken) operationalisiert, werden gefördert.

Literatur

- Albiez, M., König, A. & Potthast, T. (2018). Transdisziplinarität und Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Lehre an der Universität Tübingen: Konzeptionelle Fragen mit Bezug auf Lehraktivitäten des „EnergieLABs Tübingen“. In: Leal Filho, W. (eds) *Nachhaltigkeit in der Lehre. Theorie und Praxis der Nachhaltigkeit*. Springer Spektrum, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-56386-1_12
- Anders, P. (2018). Vom User zum Maker. Kinder gestalten und erzählen mit Scratch. In H. Dausend & B. Brandt (Hrsg.): *Lernen digital - Fachliche Lernprozesse im Elementar- und Primarbereich anregen*. Waxmann, 17-36.
- Anders, P. (2021). Die Kultur der Digitalität und der Deutschunterricht. In U. Hauck-Thum & J. Noller (Hrsg.): *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven*. VS Springer. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-662-62989-5.pdf>, 127-143.
- Anders, P. (im Druck). Multimodales Erzählen. In: *Praxis Deutsch*, Heft 301, Basisbeitrag.
- Chalkiadaki, A. (2018). A systematic literature review of 21st century skills and competencies in primary education. *International Journal of Instruction*, 11(3), 1–16.
- Eilerts, K., Anders, P., Pech, D., Grave-Gierlinger, F., Stiller, J. & Demi, A. (2023): Konzeption eines transdisziplinären Makerspace für die Primarstufe an der HU Berlin. In: M. Meier, M. Hammann, G. Greifrath, K. Ziepprecht, R. Wodzinski (Hrsg.): *Lehr-Lern-Labore und Digitalisierung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 149–153. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-40109-2_12
- Gabriel, E., Gunzenreiner, J., Hagstedt, H., Hangartner, W., Kieweg, U., Krauth, I. M., Munk, W., Rangosch-Schneck, E., Speck-Hamdan, A. & Wedekind, H. (2009): *Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit*.
- Gräber, W. & Nentwig, P. (2002). Scientific Literacy – Naturwissenschaftliche Grundbildung in der Diskussion. In W. Gräber, P. Nentwig, T. Koballa & R. Evans (Hrsg.), *Scientific Literacy* (S. 7–20). VS.
- Jahn, T. & Keil, F. (2015): An actor-specific guideline for quality assurance in transdisciplinary research. *Futures* 65:195–208. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2014.10.015>
- Martinez, S. L. & Stager, G. (2019): *Invent to learn: Making, tinkering, and engineering in the classroom (2nd ed.)*, Constructing Modern Knowledge Press.
- Mersand, S. (2021): The state of makerspace research: A review of the literature. *TechTrends*, 65(2), 174–186.
- Miller, R. (Hrsg.) (2018). *Transforming the Future: Anticipation in the 21st Century*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351048002>.
- Resnicks, M. (2017). *Lifelong Kindergarten. Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play*. The MIT Press.
- Roth, R., Baum, M., Eilerts, K., Hornung, G. & Trefzger, T. (im Druck). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Sonderband – Teil 1 und 2 im Rahmen des Projekts der Deutschen Telekom Stiftung „Die Zukunft des MINT-Lernens – Lehr-Lern-Labore digital“*. Wiesbaden: Springer.
- Schön, S., Ebner, M. & Narr, K (2020). *Werkzeugkoffer «Making in der Schule»: Einführung und Praxisprojekte*. IQES online. URL: <https://www.iqesonline.net/bildung-digital/unterrichtspraxis-erfahrungsberichte-lernumgebungen/werkzeugkoffer-making-in-der-schule/>
- Stalder, F. (2016): *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- Stiller, J., Eilerts, K., Fricke, K., Goecke, L., Heinemann, B., Huhmann, T., Köhn, V., Pech, D., Schulte, C., Schwanewedel, J., Todorova, M. & Windt, A. (2019): *(Fachliche) Bildung in der digitalen Welt im Kontext der Primarstufe*. Symposium im Rahmen der DGfE-Tagung 2019, Erfurt.
- Voogt, J. & Roblin, N. P. (2012): A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321.

4 Übergang in die Grundschule und in die Sekundarstufe

Katrin Liebers, Helke Redersborg und Christoph Ratz

Nachhaltige Bildungsprozesse in inklusiven Übergängen grundlegen – anschlussfähige Förderung Früher Literalität bei Kindern mit erheblichen domänenspezifischen Lern- und Entwicklungs herausforderungen

Nachhaltige Bildungsprozesse, in denen literale Kompetenzen in hoher Qualität erworben werden können, erfordern verzahnte Übergänge, in denen die domänenspezifische Entwicklung von Kindern entwicklungsorientiert begleitet wird. Die Forschung zu Lernverläufen verweist auf die hohe Bedeutung vorschulischer schriftsprachspezifischer Kompetenzen für den weiteren Leseerwerb (vgl. Duncan, Dowsett, Claessens, Magnuson, Huston, Klebanov, Pagani & Feinstein 2007; NIFL 2008; Pfof, Artelt & Weinert 2013; Valtin, Wagner & Schwippert 2005). Dies gilt unter inklusiven Aspekten ebenso für Kinder mit erheblichen Lern- und Entwicklungs herausforderungen (ELE), um deren Teilhabe am allgemeinen Curriculum und an ihrer Lebenswelt über Zeichen- und Schriftsysteme zu ermöglichen (vgl. Erickson, Hatch & Clendon 2010). Für die Gruppe der Kinder, deren literale Kompetenzen im Übergangsjahr noch im basalen oder prä-literalen Bereich zu verorten sind, gibt es bislang kaum allgemein etablierte oder empirisch bestätigte Modelle einer ressourcenorientierten Beschreibung früher Kompetenzausprägungen. Ebenso fehlen weitgehend diagnostische Instrumente, mit denen deren Kompetenzen so erfasst werden können, dass sich daraus adaptive Förderangebote auf einer mikrodidaktischen Ebene ableiten lassen (vgl. Liebers, Geiling & Prengel 2020). Im BMBF-Verbundprojekt ILEA-Basis-T¹ wird deshalb an zielgruppenspezifischen Diagnose- und Förderbausteinen gearbeitet, mit denen die frühen literalen Kompetenzen von Kindern mit ELE im letzten Kindergartenjahr ressourcen- und förderorientiert erfasst werden können. Damit soll zu einer verbesserten domänenspezifischen Anschlussfähigkeit während des inklusiven Übergangs in die Schule beigetragen werden. Im folgenden Beitrag werden dazu die theoretischen Vorarbeiten, das Forschungsdesign sowie erste Befunde aus der Pilotierung vorgestellt.

1 Das Projekt ILEA-Basis-T wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV2112A gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und dem Autor.

1 Diagnostische Erfassung Früher Literalität - Forschungsstand

Frühe Literalität kann in vorschulischen Settings als Kompetenz von Kindern konzeptualisiert werden, an der Buch-, Schrift- und Erzählkultur in ihrem Alltag teilzuhaben (vgl. Heger, Liebers & Prengel 2015; Ulich 2003). Dabei steht zunächst eine erfahrungs- und lebensweltorientierte Auseinandersetzung mit Sprache und Schriftkultur, den Zeichen- und Symbolsystemen sowie deren Bedeutungen im Vordergrund (vgl. a.a.O.; Barkow 2013). Vor dem Hintergrund von diversen Risikofaktoren stellen sich in der Frühen Literalität besondere Herausforderungen für Kinder mit ELE, die in inklusiven Settings spezifischer Aufmerksamkeit bedürfen (vgl. Speece & Ritchey 2005). Um die proximalen Basiskompetenzen von Kindern mit ELE angemessen vorschulisch fördern zu können, bedarf es nicht nur geeigneter Instrumente eines alltagsintegrierten inklusiven Assessments, sondern auch entsprechender Ansätze für eine alltagsintegrierte Förderung. Jedoch werden diagnostische Zugänge und eine Förderung im Bereich der Frühen Literalität von Pädagogischen Fachkräften (PFK), Lehrpersonen (LP) und Eltern in früheren Studien generell als nachrangig eingeschätzt (vgl. Geiling & Berger 2015; Korntheuer 2014; Smidt 2012). Auch eine aktuelle eigene Studie verweist darauf, dass im Bildungsbereich Schriftsprache nach wie vor wenig domänenspezifisches Professionswissen abrufbar ist (vgl. Redersborg, Rupprecht & Liebers 2023, im Druck). Die bei Kindern vorhandenen literalen Kompetenzen werden von PFK und LP im Übergang vielfach über- oder unterschätzt (vgl. Dollinger 2013). Hinzu kommt, dass vorhandene Modelle hierarchisch aufbauender Lese- prozesse im engeren und weiteren Sinne die Kompetenzen von Kindern, die sich in der Domäne Früher Literalität im Bereich basaler und präliteral-symbolischer Kompetenzen bewegen, oftmals nur unzureichend abbilden (vgl. Liebers, Geiling & Prengel 2020). Dabei ist noch weitgehend ungeklärt, in welchem Verhältnis hierarchische Stufenmodelle des frühen Leseerwerbs und weitere Modelle nebeneinanderstehender präliteraler Lesearten (vgl. Dönges & Scholz 2021; Ratz 2013; Sachse 2022) stehen. Im Forschungsprojekt ILEA-Basis-T wird deshalb untersucht, wie sich sehr frühe Schriftsprachkompetenzen konzeptualisieren lassen und wie Diagnosebausteine konstruiert werden können, damit PFK die Kompetenzen von Kindern mit ELE im Bereich beginnender Früher Literalität in der Praxis zuverlässig erfassen und mit individuell passfähigen pädagogischen Angeboten beantworten können.

2 Konzeption der Analysebausteine

Der Konzeption der Analysebausteine liegt die Annahme zugrunde, dass Frühe Literalität nicht als eine Entwicklungsstufe zu verstehen ist, sondern als sich entwickelnde Literacy-Fähigkeiten (emergent literacy skills). Dabei hat das Umfeld

eine große Verantwortung, Kindern bedeutsame Erfahrungen mit Schrift zu ermöglichen (vgl. Erickson & Koppenhaver 2020). Der Kerngedanke ist dabei, dass *alle* Kinder „Erfahrungen sammeln und Fortschritte machen [können], wenn Angebote zum Schriftspracherwerb unterbreitet werden“ (Sachse 2022, 276). Die Operationalisierung von Emergent Literacy umfasst in Anschluss an die o.g. Forschungsbefunde die vier Dimensionen Buch- und Schriftkultur, Phonologische Bewusstheit, Frühes Lesen und Frühes Schreiben (einschließlich frühen Alphabetwissens). Diese vier Dimensionen werden in unterschiedlicher Form in den Analysebausteinen erfasst. Der geplante Beobachtungsbogen für den Kitaalltag bezieht sich auf alle vier Dimensionen. Zusätzlich erfolgt eine aufgabenbasierte Erhebung der Dimension Frühes Lesen sowie eine kriteriale Analyse vorliegender oder eigens elizitierter Notate der Kinder in der Dimension Frühes Schreiben. Mit einem solchen Vorgehen sollen die fachlichen Ansprüche des Gegenstandes mit den Bedürfnissen von Kindern mit ELE sowie den diagnostischen Praktiken von PFK in eine Balance gebracht werden, die eine höchstmögliche Validität bei gleichzeitiger Verfahrensfairness und Verfahrensökonomie begründet.

3 Operationalisierung der Dimension Frühes Lesen

Für die Entwicklung der aufgabenbasierten Erhebung der Fähigkeiten des Frühen Lesens war zunächst die beginnende frühe Leseentwicklung genauer zu konzeptualisieren. Dafür wurden vier Modelle unterschiedlicher Provenienz näher untersucht. Einbezogen wurden erstens psychologische *Stufenmodelle der Leseentwicklung, die basale und präliterale Vorstufen ausdifferenzieren* (vgl. Heger et al. 2015; Geiling 2019; Sachse 2022). Ebenso wurden sonderpädagogische Stufenmodelle betrachtet, die *Lesen im weiteren Sinne*, z. B. das Lesen von konkreten Bildern (vgl. Hublow 1985) oder das Lesen gegenstandsähnlicher Abbildungen (vgl. Euker & Koch 2013) mit dem *Lesen im engeren Sinne* verbinden. Einen dritten Zugang beinhaltet das *Modell von visual literacy*, das das Lesen von Bildern, Logos und typischen Sichtwörtern im Lebensumfeld *als einen Teilbereich von functional literacy* umschreibt (vgl. Alberto, Fredrick, Hughes, McIntosh & Cihak 2007). Diese bilden eine Voraussetzung dafür, alltägliche Routinen in unterschiedlichen Umgebungen bewältigen zu können und werden von *academic literacy* abgegrenzt, welche den konventionellen Schriftspracherwerb beschreibt (vgl. a.a.O.). Einen vierten Zugang, speziell für Kinder mit umfassenden Behinderungen oder Beeinträchtigungen, beschreibt das sonderpädagogische *Modell der gleichberechtigten Lesarten, das diese vorgenannten Zugänge nicht als vorgelagerte Stufen auf dem Weg zum konventionellen Lesen, sondern als eigenständige Entwicklungspfade betrachtet* (vgl. Dönges & Scholz 2021; Ratz 2013).

Mit Blick auf die zielgruppenspezifischen Bedürfnisse von Kindern mit ELE fiel die Entscheidung zugunsten eines Modells gleichberechtigter Lesarten aus, das Elemente visueller, funktionaler und akademischer Literalität umfasst. Das Modell beruht damit auf arbiträren Zeichentypen, die als intentional, konventionell und repräsentativ charakterisiert werden können (vgl. Barkow 2013). Alle Lesarten beinhalten eine basale Stufe des (Wieder-)Erkennens visueller Zeichen und damit erste Einsichten in deren repräsentative Funktion. In der Pilotfassung der Diagnosebausteine gibt es neben einer ersten Aufgabengruppe zur visuellen Aufmerksamkeit auf semiotischer Basis sieben weitere zum Erkennen von Emoticons, ikonischen Zeichen, Verkehrszeichen, Symbolen, bildlichen Logos, buchstabengebundenen Logos, Buchstaben und Ganzwörtern.

4 Design der Validierungsstudie und erste Ergebnisse der Pilotierung

In einem ersten Forschungsschritt wurde das Konstrukt einer beginnenden Literalität in ihren verschiedenen Facetten theoretisch modelliert und operationalisiert, sodass diese diagnostisch erhoben werden kann. Darauf aufbauend wurde eine erste Version von Items entwickelt und pilotiert ($n = 15$). Diese umfassen einen großen Itempool, aus dem zunächst die für die Zielgruppe von der Schwierigkeit her geeigneten Items ermittelt wurden. Darauf aufbauend werden geeignete Items identifiziert und in „Lese-Bilder“ integriert, die Alltagssituationen von Kindern abbilden. Auf diesen Schritt folgen eine Erprobung ($n = 60$) und Validierung ($n = 180$) der „Lese-Bilder“ und der darin enthaltenen Items zur Prüfung der psychometrischen Kriterien. Diese Arbeitsschritte sind eng mit drei Feedbackworkshops mit PFK verschränkt. Diese erfolgen mit dem Ziel, die Diagnose- und Förderbausteine in einer Form zu konzipieren, die kompatibel zu den vielfältigen Anforderungen des Kitaalltags wie auch zu den professionsspezifischen Zugängen der PFK im Hinblick auf eine alltagsintegrierte Beobachtung sind (vgl. Redersborg, Rupprecht & Reichenbach in diesem Band). In der Pilotierung zeigte sich, dass eine Vielzahl der ausgewählten Items von Kindern „gelesen“ werden kann, einige Items erwiesen sich als zu schwer. So wies die Pilotskala Symbole eine mittlere Itemschwierigkeit von $p = .19$ auf, während die Pilotskala ikonische Zeichen eine mittlere Itemschwierigkeit von $p = .62$ aufwies. Insgesamt konnte über alle Skalen hinweg eine gute Itemschwierigkeit ($p = .41$) erreicht werden, mit der die beginnenden Kompetenzen Früher Literalität ressourcenorientiert erfasst werden können. Weiterführende Prüfungen der Skalen- und Itemqualität erfolgen in der Erprobung. Eine grundsätzliche Herausforderung deutet sich dahingehend an, dass die Kenntnis der gewählten Items eng mit den individuellen Alltagserfahrungen und der sozialen Praxis der Kinder verbunden ist und dies in alltagsintegrierten Erhebungssituationen zu berücksichtigen ist.

5 Ausblick

Für das weitere Vorgehen war eine klassisch etablierte Vorgehensweise der Testentwicklung (vgl. Eid & Schmidt 2014) vorgesehen. Diese wird aber vermutlich an Grenzen stoßen, die sich infolge zielgruppenspezifischer Aspekte, wie die Überlagerung des Antwortverhaltens durch Kommunikations-, Aufmerksamkeits- und Wahrnehmungsprobleme, testtheoretischer Probleme (Bodeneffekte etablierter konvergenter Validität) sowie fehlender Sensitivität von anderen Instrumenten für basale Entwicklungsstufen ergeben. Zugleich sind die Besonderheiten individueller Entwicklungspfade von Kindern mit ELE zu berücksichtigen, denen die Diagnose- und Förderbausteine gerecht werden sollen, denn je umfangreicher eine Beeinträchtigung ist, desto individueller sind die Entwicklungswege zu erwarten. Insofern stehen weitere psychometrische Klärungen für die letztendliche Konstruktion des Instruments unter inklusiven Zielstellungen (Skala vs. Inventar?), die Erarbeitung dynamischer Hilfen bzw. adaptiver Items sowie deren Erprobung im Rahmen eines weiterentwickelten Diagnosebausteins auf der Agenda.

Literatur

- Alberto, P. A., Fredrick, L., Hughes, M., McIntosh, L. & Cihak, D. (2007): Components of Visual Literacy: Teaching Logos. In: *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22 (4), 234–243.
- Barkow, I. (2013): Schreiben vor der Schrift. Frühe Literalität und Kritzeln. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Dollinger, S. (2013): Diagnosegenauigkeit von ErzieherInnen und LehrerInnen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Dönges, C. & Scholz, M. (2021): Stufenvorstellungen als unzulängliche Basis der Diagnostik zur erweiterten Lesefähigkeit. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72 (1), 15–22.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L.S. & Feinstein, L. (2007): School readiness and later achievement. In: *Developmental Psychology*, 43 (6), 1428–1446.
- Eid, M. & Schmidt, K. (2014): Testtheorie und Testkonstruktion. Göttingen: Hogrefe.
- Erickson, K. A., Hatch, P. & Clendon, S. (2010): Literacy, Assistive Technology, and Students with Significant Disabilities. In: *Focus on Exceptional Children*, 42 (5).
- Erickson, K. A. & Koppenhaver, D. (2020): Comprehensive literacy for all. Teaching students with significant disabilities to read and write. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Euker, N. & Koch, A. (2013): Leseunterricht an der SFgE – Aktuelle Forschungsergebnisse und deren Bedeutung für den Unterricht. In: *Lernen Konkret – Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*, 32 (3), 2–6.
- Geiling, U. & Berger, M. (2015): Diagnostischer Informationstransfer von der Kita in die Grundschule aus Sicht der Eltern, der Erzieherinnen und Lehrerinnen – ausgewählte Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt ILEA T. In: W. Urban, M. Schulz, K. Meser & S. Thoms (Hrsg.): *Inklusion und Übergang*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 217–231.
- Heger, B., Liebers, K., Prengel, A. (2015): Pädagogische Diagnostik für Kinder auf dem Weg zur Schrift. In: U. Geiling, K. Liebers, A. Prengel (Hrsg.): *Handbuch ILEA T. Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang. Pädagogische Diagnostik als verbindendes Instrument zwischen*

- frühpädagogischen Bildungsdokumentationen und individuellen Lernstandsanalysen im Anfangsunterricht. Halle: Universität Halle, 39–61.
- Hublow, C. (1985): Lebensbezogenes Lesenlernen bei geistig behinderten Kindern. Anregungen zur Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern auf der Grundlage eines erweiterten Verständnisses von Lesen. In: *Geistige Behinderung*, 2, 1–24.
- Korntheuer, P. (2014): Startklar fürs Lesen. Eine Checkliste zur Erfassung schriftspracherwerbsvorbereitender Umweltfaktoren und Aktivitäten in Kindertageseinrichtungen. In: *Frühe Bildung*, 3 (1), 43–51.
- Liebers, K., Geiling, U. & Prengel, A. (2020): ILEA T – ein gemeinsames diagnostisches Instrument für die Kooperation von Kita und Grundschule beim Übergang. In: S. Pohlmann-Rother, S. D. Lange & U. Franz (Hrsg.): *Einblicke in die Forschung – Perspektiven für die Praxis*. Köln: Carl Link, 453.
- NIFL (National Institut for Literacy) (2008): *Developing early literacy. Report of the National Early Literacy Panel*. Jessup: National Institute for Literacy.
- Pfost, M., Artelt, C. & Weinert, S. (Eds.) (2013): *The development of reading literacy from early childhood to adolescence. Empirical findings from the Bamberg BiKS Longitudinal Studies*. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Ratz, C. (2013): Zur aktuellen Diskussion und Relevanz des erweiterten Lesebegriffs. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 5 (4), 343–360.
- Redersborg, H., Rupprecht, B. & Liebers, K. (2023, im Druck): Frühe Literalität als Herausforderung für die Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften. In: D. Weltzien, H. Wadepohl, J. Hoffmann, I. Nentwig-Gesemann & S. Nickel (Hrsg.): *Early Literacy. Forschung in der Frühpädagogik*. Bd. 16, Freiburg im Breisgau: FEL-Verlag.
- Sachse, S. K. (2022): Das Merge-Modell beim Schriftspracherwerb. Eine Zusammenführung verschiedener Perspektiven. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73 (6), 273–283.
- Smidt, W. (2012): Vorschulische Förderung im Kindergartenalltag. In: G. Faust-Siehl (Hrsg.): *Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“*. Münster: Waxmann, 69–82.
- Speece, D. L. & Ritchey, K. D. (2005): A longitudinal study of the development of oral reading fluency in young children at risk for reading failure. In: *Journal of Learning Disabilities*, 38 (5), 387–399.
- Ulich, M. (2003): Literacy – Sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: *Kindergarten heute*, 3, 6–18.
- Valtin, R., Wagner, C. & Schwippert, K. (2005): Schülerinnen und Schüler am Ende der 4. Klasse. Schulische Leistungen, lernbezogene Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen. In: W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.): *IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien*. Münster: Waxmann, 187–238.

*Andrea Zaglmair, Melika Ahmetovic, Dorothea Ehr
und Stephanie Blatz*

Den Schuleintritt chancengleich gestalten? Ein Modellprojekt der bayerischen Frühförderstellen zur Übergangsbegleitung vom Kindergarten in die Grundschule

1 Wenn der Schuleintritt eine Herausforderung darstellt

Der Schuleintritt kann eine kritische Schwelle sowohl im Leben als auch auf dem Bildungsweg eines Kindes darstellen. Ergebnisse aus der Übergangsforschung deuten darauf hin, dass in der Vorschulzeit auftretende Risikofaktoren wie Anpassungsprobleme, Ängstlichkeit, Aggression oder mangelnde Sprach- und Sozialkompetenzen einen erfolgreichen Schuleintritt sowie die weitere Schullaufbahn gefährden (vgl. Faust, Kratzmann & Wehner 2012). Vor allem zwei theoretische Erklärungen haben sich in den letzten zwanzig Jahren durchgesetzt: der Transitionsansatz, der den Schuleintritt als eine mögliche Labilisierung des Kindes durch den Wechsel der Umwelt sowie der Personen versteht (vgl. Griebel und Niesel 2015), als auch der Ansatz, dass bestehende persönlichkeitspezifische Tendenzen und Verhaltensweisen andauernd und im neuen System Schule verstärkt wahrgenommen werden (vgl. Faust et al. 2012). Beide Ansätze verdeutlichen, dass für Kinder mit bestimmten Risikofaktoren der Schuleintritt eine besondere Herausforderung darstellt. Um diese beim Übergangsprozess in die Grundschule zu unterstützen, bedarf es Maßnahmen, die diese Faktoren vor, während und nach dem Schuleintritt berücksichtigen. Die Notwendigkeit, hierbei alle am Übergang beteiligten Personen sowie ihre Aufgaben und Rollen in den Fokus zu rücken, wird durch zahlreiche Ergebnisse gestützt (vgl. u. a. Berney 2014). Eine präventive und gezielte Begleitung von Kindern und ihrer Familien sowie des pädagogischen Fachpersonals an der Schnittstelle vom Kindergarten in die Schule ist daher von besonderer Bedeutung. Ein Beispiel für eine nachhaltige Übergangsbegleitung, die den ökosystemischen Ansatz (vgl. Bronfenbrenner 1981) verfolgt, ist das seit 2017 von bayerischen Frühförderstellen entwickelte Modellprojekt „Schulstart-helfer – Übergangsbegleitung vom Kindergarten in die Schule“. Dieses begleitet und unterstützt Kinder mit Risikofaktoren und ihre Familien während des Übergangs und vernetzt das pädagogische Fachpersonal aus dem vorschulischen sowie schulischen Bereich, um Gelingensfaktoren zu gewährleisten.

Um das Modellprojekt erläutern zu können, bedarf es einer kurzen Vorstellung der Arbeit der Frühförderstellen, ehe auf erste Erkenntnisse der Evaluation des Projekts eingegangen wird.

2 Grundlegende Aufgaben der Frühförderstellen

Kinder mit einer Entwicklungsverzögerung oder einer (drohenden) Behinderung haben in Deutschland von der Geburt bis zum Schuleintritt Anspruch auf die sogenannte Frühförderung (vgl. Sohns 2010) an Frühförderstellen. Darunter versteht man ein interdisziplinäres System medizinischer, diagnostischer, pädagogischer, therapeutischer und sozialrehabilitativer Maßnahmen (vgl. Fornefeld 2020). Risikofaktoren, wie ein geringer Bildungsstand, Krankheit oder Suchtverhalten der Eltern, wirtschaftliche Notlagen der Familien, Vernachlässigung der Kinder sowie erzieherisches Fehlverhalten, sind neben einer (drohenden) Beeinträchtigung weitere wichtige Themen für die Arbeit der Frühförderung, da sich daraus häufig Folgen für den Gesundheitszustand der Kinder sowie deren Entwicklung erkennen lassen (vgl. Thurmair & Naggl 2008; Fornefeld 2020). Ziele dieser interdisziplinären Frühförderstellen sind die Früherkennung bzw. die Etablierung von Präventions-, Kompensations-, Rehabilitations- bzw. Interventionsverfahren sowie die Beratung und Begleitung der Eltern, Familien und des sozialen Umfelds.

In Deutschland hat sich seit den späten 1960er Jahren ein flächendeckendes System an unterschiedlichen Frühfördereinrichtungen etabliert, mit dem Ziel, regional familienorientierte Förder- und Beratungsangebote für entwicklungsgefährdete Kinder und ihr soziales Umfeld zu gewährleisten (vgl. Sohns 2010). Hierzu gehören folgende Einrichtungen:

- Frühfördereinrichtungen, die sich ausschließlich auf Kinder spezialisieren, die eine Behinderung haben, z. B. Kinder mit einer Sinnesbeeinträchtigung. Vorwiegend arbeiten dort Mitarbeiter*innen aus dem Bereich Sonder- und Heilpädagogik sowie Psychologie und Therapie. Schwerpunkt der Arbeit ist neben der präventiven und therapeutischen Förder- und Erziehungsarbeit die Versorgung mit apparativ-technischen Hilfsmitteln.
- Regionale Frühförderstellen, die Förder- und Beratungsangebote sowohl ambulant, also in den Frühfördereinrichtungen, als auch in Kindergärten oder Kindertagesstätten, sowie mobil, in der Regel zu Hause bzw. im Elternhaus durchführen (vgl. van Nek 2006). Sie sind meist eigenständige Einrichtungen oder an Beratungsstellen und Kliniken angebunden. Diese Einrichtungen stehen Kindern mit unterschiedlichen Formen der Entwicklungsverzögerungen oder Behinderungen zu. Deutschlandweit gibt es etwa 600 dieser Frühförderstellen (vgl. Fornefeld 2020).

- Ambulanzen und Beratungsstellen einzelner Bundesverbände und Vereine, die sich auf einige ausgewählte Personenkreise spezialisiert haben. So bietet beispielsweise der Bundesverband „Hilfe für das autistische Kind“ Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen und deren Familien Beratung und Förderangebote an (vgl. ebd.). Darüber hinaus gibt es Angebote für u. a. Kinder mit chronischen Erkrankungen oder Krebserkrankungen.
- Sozialpädiatrische Zentren, die größere Einzugsgebiete von etwa einer Million Einwohner umfassen (vgl. ebd.). Derzeit gibt es deutschlandweit etwa 160 dieser Einrichtungen. Sie arbeiten ausschließlich ambulant und verstehen sich als Einrichtung für Kinder, „die wegen der Art und Schwere oder Dauer ihrer Behinderung nicht von geeigneten Ärzten oder geeigneten interdisziplinären Frühförderinstitutionen behandelt werden können“ (van Nek 2006, 265).

Rechtlich endet der Anspruch und somit die Finanzierung sämtlicher Leistungen der Frühförderung mit dem Schuleintritt des Kindes. Unterstützungsangebote wie therapeutische, psychologische oder heilpädagogische Maßnahmen brechen somit häufig abrupt weg. Diese personellen, aber auch systemischen Abbrüche stellen für viele Eltern und Kinder zusätzlich zur Bewältigung des Schuleintritts weitere Herausforderungen dar.

3 Das Modellprojekt der bayerischen Frühförderstellen

Um Kinder und ihre Familien während der sensiblen Phase des Übergangs zu begleiten und Abbrüche etablierter Maßnahmen durch den Schuleintritt zu verhindern, wurde 2016 von der Frühförderstelle der Lebenshilfe Lauf (Nürnberg Land) das Modellprojekt „Schulstärker – Übergangsbegleitung vom Kindergarten in die Schule“ entwickelt. Der sogenannte „Schulstärker“ unterstützt Familien und ihre Kinder ganzheitlich vor, während und nach dem Schuleintritt, um für jedes Kind eine geeignete Schulform sowie konkrete Schule zu finden und Rückstellungen, Abbrüche sowie Schulwechsel zu vermeiden. Nachdem in der intensiven interdisziplinären Arbeit der Frühförderstelle, immer wieder die dringende Notwendigkeit erkannt wurde, Kinder mit bestimmten Risikofaktoren bei der Bewältigung des Übergangs auch nach dem Schuleintritt zu begleiten sowie die Kooperation von Kindergarten, Frühförderstellen, weiterführender Therapieangebote, Grundschule und Eltern zu gewährleisten, wurde durch Spenden und finanzielle Unterstützungen der Aktion Mensch, der Playmobilstiftung sowie des dortigen Landratsamtes eine Stelle an der Frühförderstelle Lauf geschaffen. Dadurch wird eine Ergänzung und Erweiterung der grundlegenden Aufgaben und Angebote der Frühförderung ermöglicht. Alle am Übergang beteiligten Personen werden durch den „Schulstärker“ nach einem ökosystemischen Ansatz (vgl. Bronfenbrenner 1981) eingebunden und gestalten den Prozess aktiv mit. Die

Maßnahmen dieser Übergangsbegleitung beziehen sich auf verschiedene Ebenen und werden individuell auf die Bedürfnisse des Kindes und der Familie abgestimmt.

So bereitet der „Schulstärkender“ das Kind bei Bedarf gezielt auf die Herausforderungen der Schule vor, beispielsweise in Konzentrations-, Aufmerksamkeits- sowie Sozialkompetenztrainings oder durch eine gezielte Förderung der Vorläuferfähigkeiten. Dabei vernetzt sich die Übergangsbegleitung auch mit dem Kindergarten oder dem therapeutischen Fachpersonal. So werden je nach Bedarf des Kindes unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Das Kind und die Familie als Auftraggeber werden konkret in den Förderprozess mit einbezogen.

Die Eltern erhalten u. a. das Angebot, bei Schulwahlentscheidung bzw. bei der Etablierung von Hilfsangeboten beraten und unterstützt, sowie bei den Vorbereitungen zur Einschulung begleitet zu werden. Hierbei wird ein systemischer ressourcen- sowie lösungsorientierter Ansatz verfolgt, der Gelingensfaktoren herausarbeitet und mögliche Barrieren identifiziert.

Zudem findet eine Beratung des pädagogischen Fachpersonals sowohl des Kindergartens als auch der Schule statt, um eine bestmögliche Förderung des Kindes ohne Abbrüche etablierter und wirksamer Maßnahmen zu gewährleisten. So können frühzeitig mögliche Barrieren und Benachteiligungen erkannt und ggf. beseitigt werden.

Außerdem agiert die Übergangsbetreuung als Vermittler und vernetzt Eltern sowie Fachpersonal der Frühförderung, Kindertagesstätte, Schule und evtl. den außerschulischen Akteuren wie Kinderhort oder Nachmittagsbetreuung. Dadurch kann die Kooperation aller beteiligter Personen in einem ko-konstruktiven Prozess nach dem Transitionsansatz (vgl. Griebel & Niesel 2015) gewährleistet und mögliche Hemmnisse beseitigt werden.

Das Projekt „Schulstärkender“ wurde 2019 mit dem Deutschen Frühförderpreis für hervorragende und innovative Leistungen durch die Vereinigung für interdisziplinäre Frühförderung (VIFF) ausgezeichnet (vgl. Hanke & Minkenber 2019).

Aktuell gibt es bayernweit neun weitere Modellversuche an verschiedenen Frühförderstellen mit unterschiedlichen Zielgruppen, die eine Übergangsbegleitung für Kinder und ihre Familien anbieten. Diese unterscheiden sich durch ihre Namen, die Professionen der Übergangsbegleitungen (teilweise werden diese z. B. vom therapeutischen Personal ausgeführt), Ansätze, Ressourcen und Maßnahmen. Grundgelegt ist all diesen Projekten aber, ebenso wie bei dem beschriebenen Projekt „Schulstärkender“ in Lauf, die Zielsetzung, den Transitionsprozess von Kindern zu begleiten und mitzugestalten. Die neun Projekte werden derzeit vom Bayerischen Ministerium für Unterricht und Kultus sowie vom Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales gefördert. Seit 2021 werden

die Modellversuche außerdem durch Mitarbeitende des Lehrstuhls für Pädagogik (Grundschulpädagogik) der Universität Regensburg sowie des Lehrstuhls der Pädagogik bei Verhaltensstörungen der Universität Würzburg wissenschaftlich begleitet. Um die Effekte der Maßnahmen im Rahmen der Übergangsbegleitprojekte zu evaluieren sowie einen möglichen Einfluss auf die weitere Schullaufbahn zielführend untersuchen zu können, bedarf es eines ökosystemischen Ansatzes mit qualitativ-methodischem Vorgehen.

Für erste Datenerhebungen wurden neben Strukturdaten Einzelinterviews mit am Projekt beteiligten Eltern geführt, um konkrete Belastungsmomente während des Übergangs sowie Auswirkungen der Maßnahmen der Übergangsbegleitung zu identifizieren. Neben weiteren Interviews, z. B. mit dem pädagogischen Fachpersonal aus Kindergarten und Schule werden mittels Fragebögen auch quantitative Daten erhoben, welche die Bewertungen von Teilaspekten des Projekts abbilden sollen.

4 Erste Ergebnisse der Projektevaluation

Nach einer ersten Datenerhebung lässt sich erkennen, dass die Übergangsbegleitung der Frühförderstellen zur Bewältigung des Schuleintritts für Kinder mit Risikofaktoren beitragen kann. Rückstellungen, Abbrüche und Schulwechsel sowie weitere Selektionsprozesse könnten nach derzeitigen Erkenntnissen der bisherigen Evaluation durch das Projekt weitgehend verhindert und selbst bei einigen Risikofaktoren der Übergang positiv bewältigt werden. Ausschlaggebende Maßnahmen scheinen hier die Beratung und Begleitung der Eltern, die Identifizierung und Verbesserung der Ressourcen der Familien sowie eine verbesserte Passung zwischen Schule und dem Entwicklungsstand des Kindes zu sein. Dadurch kann ggf. verhindert werden, dass Kinder mit entsprechenden Risikofaktoren vor, während und nach dem Schuleintritt benachteiligt werden und durch Etikettierung und frühzeitige Selektionsprozesse Chancengleichheit erfahren. Ein chancengleicher Schuleintritt bedarf sowohl der Berücksichtigung von Ungleichheiten sowie der unterschiedlichen Entwicklungs- und Sozialisationsbedingungen als auch der Identifizierung von Barrieren und deren Auswirkungen (vgl. Schuppener, Bernhardt, Hauser und Poppe 2014). Das Modellprojekt identifiziert und berücksichtigt diese Differenzen und könnte somit einen Beitrag leisten, einer frühzeitigen Benachteiligung von Kindern mit gewissen Risikofaktoren entgegenzuwirken.

Abschließende Ergebnisse der Evaluation werden voraussichtlich Ende 2024 zu erwarten sein. Allerdings lässt sich bereits erkennen, dass viele Kinder und deren Familien, die bereits vor dem Schuleintritt auf Grund unterschiedlicher Faktoren benachteiligt sind, noch nicht in den Blick genommen werden und es weiterer Angebote während des Übergangs bedarf. So hat beispielsweise die Gruppe der

„Risikokinder“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2019, 141), also u. a. Kinder, deren Eltern eine psychische Erkrankung haben, häufig keinen Anspruch auf die Komplexleistungen der Frühförderstellen, obwohl besonders sie von Förderangeboten vor der Einschulung profitieren würden (vgl. Becker 2016). Rechtlich ist für diese Kinder kein „eindeutiger Hilfsanspruch“, wie vom Sozialgesetzbuch definiert, gegeben (SGB VIII). Dennoch können durch die Evaluation des Modellprojekts wertvolle Ansätze und Erkenntnisse für die Übergangsforschung identifiziert werden.

Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (2019): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 10. Auflage. Cornelsen.
- Becker, R. (2016): Chancengleichheit bei der Einschulung und in der Primarstufe. Theoretische Überlegungen und empirische Evidenzen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 9 (2016) 1, 7-19.
- Berney, E. (2014): Newbridge Junior Transition Pilot Project Evaluation Report. Unpublished Research Report. Kildare Children's Services Committee/Kildare County Childcare Committee. Retrieved January 2022, from http://www.cypsc.ie/_fileupload/Documents/Resources/Kildare/Junior%20Transition%20Programme%20Pilot%20Report.pdf
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett.
- Faust, G., Kratzmann, J. & Wehner, F. (2012): Schuleintritt als Risiko für Schulanfänger? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 26 (3), 2012, 197-212.
- Fornefeld, B. (2020): Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik, 6. Aufl. Ernst Reinhardt.
- Griebel, W. & Niesel, R., (2015): Übergänge verstehen und begleiten – Transitionen in der Bildungslaufbahn. Cornelsen.
- Hanke, N. & Minkenbergh, Ph. (2019): Schulstärker: Von der Frühförderung zur Schule. Ein Fachdienst der Interdisziplinären Frühförderung der Lebenshilfe im Nürnberger Land. heilpädagogik.de 4.
- Shuppener, S., Bernhardt, N., Hauser, M. & Poppe, F. (2014): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Klinkhardt.
- Sohns, A. (2010): Frühförderung. Ein Hilfesystem im Wandel. Stuttgart: Kohlhammer.
- Thurmair, M. & Naggl, M. (2007): Praxis der Frühförderung. 3. Aufl. München: Reinhardt.
- van Nek, S. (2006): Frühförderung – erste Hilfen für Kind und Eltern. In: Wüllenweber, E.; Theunissen, G. & Mühl, H. (Hrsg.): Pädagogik bei geistiger Behinderung. Kohlhammer.

*Helke Redersborg, Beatrice Rupprecht
und Nicole Reichenbach*

Nachhaltige Bildung im Anfangsunterricht durch die individuelle Bildungsprozessbegleitung von Kindern am Übergang Kita – Grundschule: Frühe Literalität und bio-psycho-soziales Wohlbefinden im Fokus

Nachhaltigkeit im Kontext kindlicher Bildungsprozesse am Übergang von der Kita zur Grundschule ist durch ein hohes Maß an Anschlussfähigkeit charakterisiert, was gleichermaßen die Individualisierung der Lernbegleitung und auch das Zusammenspiel zwischen domänenspezifischen Ausgangslagen und der bio-psycho-sozialen Gesamtsituation des Kindes einschließt. Nach Lassek (2022) kann sich die Anschlussfähigkeit dabei auf die Ebenen der Institutionen, der Bildungskonzepte sowie der Bildungsbiographie der Kinder beziehen. Alle drei Ebenen bestimmen die Nachhaltigkeit von Bildungsprozessen im Anfangsunterricht in maßgeblichen Parametern: Sowohl hinsichtlich der Gestaltung einer kindgemäßen Lernumgebung im Allgemeinen als auch didaktisch-methodisch in der konkreten Unterrichtsplanung und -durchführung (z. B. Wahl von Arbeitsformen im Anfangsunterricht). Letzteres ist abhängig von biografischen Erfahrungen und damit verbundenen individuellen sowie gruppenbezogenen Verhaltensweisen und Reaktionen, was die erlebte Selbstwirksamkeit in der Gestaltung und Steuerung der Lern- und Entwicklungsprozesse einschließt.

1 Forschungsstand zur Bedeutung der Verbindung zwischen der Frühen Literalität und dem bio-psycho-sozialen Wohlbefinden

International hat sich insbesondere die inhaltliche Verzahnung im Sinne einer direkten Anknüpfung an die Lernausgangslage der Kinder als wesentliche Gelingensbedingung für erfolgreiche, kontinuierliche Bildungsprozesse ohne Brüche erwiesen (Duncan, Dowsett, Claessens, Magnuson, Huston, Klebanov, Pagani, Feinstein, Engel, Brooks-Gunn, Sexton, Duckworth, & Japel 2007). Im inklusiven Verständnis einer verzahnten Bildungsbiografie von Kindern beim Schul-

eintritt ist das Finden inhaltlicher und didaktisch-methodischer Antworten auf die Heterogenität und die Individualität der Kinder von Fach- und Lehrkräften auf beiden Seiten des Übergangs gefordert (Liebers 2022). Darauf beruhend liegt dem BMBF-geförderten Projekt ILEA-Basis-T¹ die Arbeitshypothese zugrunde, dass eine in diesem Sinn nachhaltige Bildung nur dann adaptiv und individualisiert im Übergang unterstützt werden kann, wenn eine lernprozessbezogene Diagnostik domänenspezifisch den aktuellen Entwicklungsstand des Kindes sowie auch die Zone der nächsten Entwicklung abbildet und eine daraufhin ausgerichtete Förderung ermöglicht. Insbesondere Kindern, die erhebliche Lern- und Entwicklungsherausforderungen aufzeigen, bietet diese Herangehensweise die Verlässlichkeit einer angemessenen Lernbegleitung und ermöglicht den Schuleintritt jenseits der Erfahrung einer Rückstellung (Lassek 2022; Liebers 2022). Diese Zielstellung beansprucht jedoch eine Betrachtung des Zusammenwirkens aus bio-psycho-sozialem Wohlbefinden des Kindes und der Lernausgangslänge. Das bio-psycho-soziale Wohlbefinden, das sich in verschiedenen Facetten wie bspw. positiven Kognitionen und Emotionen, der persönlichen Integrität, der Selbstwirksamkeit und der Eingebundenheit in die Gruppe sowie in verlässliche Strukturen zeigen kann, hat sich dabei als ein bedeutender Einflussfaktor auf die Nutzbarmachung von Lernangeboten im frühkindlichen Kontext erwiesen (Derby, Macfarlane & Gillon 2022; Molina 2017; Prengel & Liebers 2015). Gleichwohl ist belegt, dass das hierzu erforderliche domänenspezifische Fachwissen und diagnostische Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften (PFK) ausbaufähig sind (u. a. Carle, Košinár & Leineweber 2011). Zugleich fehlen geeignete Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, die für die pädagogischen Fachkräfte inhaltlich wie auch methodisch verständlich und zugänglich sind. An beiden Desiderata setzt das Projekt an, wobei im Beitrag die Entwicklung eines entsprechend geeigneten Beobachtungsbausteins für beide Bereiche (Frühe Literalität und bio-psycho-soziales Wohlbefinden) im Fokus steht.

2 Fragestellung

Um Beobachtungsinstrumente entwickeln zu können, die der engen Verzahnung der Domänen *Frühe Literalität* und *bio-psycho-soziales Wohlbefinden* gerecht werden und dabei praxistauglich sind, bedarf es der Beteiligung der Praxis. Die zugrundeliegende Fragestellung des Beitrags lautet daher: Welche Erwartungen und Wünsche haben PFK an ein entsprechendes Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren?

1 Das Akronym ILEA-Basis-T steht für „Individuelle Lernentwicklungsanalyse von Basiskompetenzen in der inklusiven Transition Kita – Schule“ (Förderkennzeichen 01NV2112A; Laufzeit 2021–2024).

3 Untersuchungsdesign

Insgesamt wurden im Projekt 40 halbstrukturierte, leitfadengestützte explorative Expert*inneninterviews in 23 Kitas geführt. Dabei werden die PFK als Expert*innen für eine alltagsintegrierte Beobachtung und Dokumentation verstanden. Bei der Stichprobe handelt es sich um ein nichtzufälliges Convenience Sample und eine Selbstselektion in die Stichprobe. In die vorliegenden Auswertungen geht eine Teilstichprobe von $n = 22$ PFK ($n = 18$ weiblich, $n = 4$ männlich) aus 13 Leipziger Kitas ein, von denen zehn zum Thema Wohlbefinden und zwölf zum Thema Frühe Literalität befragt wurden. Vier Personen sind unter 30, sechs Personen sind zwischen 30 und 39, fünf Personen sind zwischen 40 und 49 und sieben Personen sind zwischen 50 und 59 Jahren. Die Arbeitserfahrung mit Kindern im Vorschul- und Grundschulalter beträgt bei sechs Personen bis zu fünf Jahren, bei sechs Personen bis zu zehn Jahren, bei zwei PFK bis zu 15 Jahren, bei zwei PFK bis 25 Jahre und bei sechs Personen über 26 Jahre. Ausgebildet sind 16 Fachkräfte als Staatlich anerkannte*r Erzieher*in, zwei Personen als Heilpädagog*in und eine Person als Sozialpädagog*in. Drei Personen haben ein Bachelor-Studium absolviert. Die Einrichtungen, in denen die Befragten tätig sind, arbeiten zum größten Teil integrativ ($n = 11$ integrative Kitas; $n = 2$ Regelkindergärten) und gehören zu verschiedenen Trägern ($n = 6$ kirchlich, $n = 2$ privat, $n = 3$ öffentlich, $n = 2$ freigemeinnützig).

Die halbstrukturierten Leitfäden wurden entsprechend der Forschungsfragen im Projekt konzipiert und enthalten u. a. die Schwerpunkte *Situationen zur Beobachtung von Kompetenzen von Kindern, Nutzung von diagnostischen Verfahren und/oder Beobachtungsbögen, Wünsche und Erwartungen an ein diagnostisches Verfahren, geeignete Materialien für die Beobachtung sowie Ansichten zum Begriff Diagnostik*. Die Interviews wurden mit Diktiergeräten aufgezeichnet, mit Hilfe der Software Amberscript transkribiert und im Anschluss pseudonymisiert. Die leitfadengestützten Interviews sind mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker 2022) unter Verwendung der Software MAXQDA 2022 ausgewertet worden. In einem ersten Schritt wurden anhand des Interviewleitfadens deduktiv die Hauptkategorien identifiziert. Auf diese Weise konnte ein einheitliches Codiersystem für das Projektteam gesichert werden. Alle Interviews wurden im Anschluss entlang dieses Systems codiert. Für den vorliegenden Beitrag wird die Kategorie *Wünsche und Erwartungen an ein diagnostisches Verfahren* beleuchtet. Dabei wurden zunächst induktiv die Subcodes (*Blick auf das Kind, Formale Aspekte, Setting, Nutzen, Anregungen*) am Material bestimmt. Daran anschließend erfolgte eine kategorienbasierte Auswertung systematisiert entlang der Themen. Diese Form der Auswertung bezeichnen Kuckartz und Rädiker als den einfachsten Fall, der insbesondere bei stark explorativer sowie beschreibend orientierter Forschung geeignet ist (ebd.). Die codierten Textstellen zu den sechs Subcodes wurden im Fol-

geschritt inhaltlich weiter ausdifferenziert und zusammengestellt. Die Ergebnisse dieser Analyse werden nachfolgend dargestellt.

4 Ergebnisse

Blick auf das Kind: Essenziell erscheint den Fachkräften der „stärken- und ressourcenorientierte Blick“ (W10aF, Pos. 92) auf das Kind, was beispielsweise durch Äußerungen folgender Art Ausdruck findet: „Nur so auf die Defizite mehr oder weniger von den Kindern [...] finde ich nicht gut“ (L13aF, Pos. 42). Dabei wird explizit betont, „die Kinder nicht so in Schubladen stecken“ (L22IIaF, Pos. 62) zu wollen. Aus der Sicht der Fachkräfte erscheint es besonders schwer, Instrumente zu finden, die keinen defizitären Blick auf das Kind werfen. Für einen individuellen Blick auf das Kind schlagen einige PFK z. B. freie Notizen zu Beobachtungen im Alltag vor. Damit könnten Fähigkeiten, die auch erst im Ansatz bestehen, festgehalten werden. Außerdem wünschen sich einige PFK, dass die Items des Bogens die prozesshafte Entwicklung in ihren Teilschritten nachvollziehbar machen und nicht ausschließlich an Normierungen festgehalten wird. „Für mich stellt sich nicht die Frage: Was kann das Kind nicht, sondern wo braucht es noch Unterstützung, wo kann es noch die Fähigkeiten ausbauen?“ (L22IIaF, Pos. 68).

Formale Aspekte: Ein effizienter Einsatz im Alltag ist den Fachkräften aufgrund von personellen und zeitlich knappen Ressourcen ein besonderes Anliegen. „Also nicht große zehn Bögen und noch ein Bogen und noch ein Bogen. Dass es also wirklich relativ knapp und konkret zusammengefasst wird“ (L16cL, Pos. 26). Die PFK erhoffen sich für den herausfordernden Kita-Alltag ein Instrument, das „kurz und knapp“ ist, mit wenig Text in leicht verständlicher, präziser Sprache. Für die Dokumentation der Beobachtungen wünschen sich die PFK neben Items zum Ankreuzen, auch Felder für freie Beschreibungen und Beispiele, angelehnt an die Form von Lerngeschichten. Eine PFK beschreibt beispielweise den Wunsch „für diesen Bogen [...], da noch Freiraum zu lassen, um Notizen, Beispiele hinzuzufügen, weil es so in einem Bogen ist nie alles aufgeführt, weil wir einfach alle individuell sind und handeln“ (W11cF, Pos. 93). Außerdem stellen sich einige PFK kleinere Formate vor, die es Ihnen erleichtern, während des Tages Beobachtungen an Ort und Stelle zu notieren.

Setting: Um das Kind ohne eine möglicherweise einschüchternde Wettbewerbs- oder Testsituation zu beobachten und zu diagnostizieren, werden ein hoher Anforderungscharakter der Aktivität und deren spielerische Umsetzung als wichtige Voraussetzungen benannt. Eine PFK betont, dass ein Kind „gezielt beobachtet oder beim Spielen beobachten soll oder das Kind danach über das Spiel befragt“ (W18aF, Pos. 80) wird. Auch eine andere PFK berichtet, dass sie „gute Erfahrungen mit den Spielen gemacht [hat], wo das Kind nicht in erster Linie den Eindruck hat, dass es jetzt eine Aufforderung, einen Kontrollcharakter hat. Es ist

im Spiel und merkt eigentlich gar nicht, dass jetzt eine Fähigkeit beobachtet wird“ (L17aF, Pos. 28). Das Wohlbefinden des Kindes wird als Grundlage für die Leistungsfähigkeit der Kinder sowie für die Einschätzung von Leistung, auch in einer Testsituation seitens der Fachkräfte verstanden. „Und weil ich denke auch, dass, wenn die sich nicht wohlfühlen und nicht gut klarkommen, dann lernen die halt auch nicht“ (L10aF, Pos. 34). Zur Erfassung des subjektiven bio-psycho-sozialen Wohlbefindens ist aus Sicht der Fachkräfte die Befragung des Kindes selbst unabdingbar. Als eine weitere Gelingensbedingung nennen die Fachkräfte den Einbezug unterschiedlicher Sinne. „Ich würde mir wünschen, dass es ein Test ist, der auch motorisch oder verschiedene Sinne anspricht, dass es nicht nur auf eine Ebene, also auf einem Blatt oder motorisch beschränkt ist“ (L17aF, Pos. 24).

Nutzen: Durch die Lernstandserfassung und die Einschätzung des Wohlbefindens der Kinder, erhoffen sich die Fachkräfte einen Überblick über den Entwicklungsverlauf und die Lernentwicklung jedes Kindes. Darüber hinaus betonen die PFK auch das Potential einer Übersicht über den Entwicklungsverlauf der Kinder für den Fall von Personalwechselln (z. B. Vertretung, Auszubildende), für die Vorbereitung von Elterngesprächen sowie für den Team-internen Austausch. Eine PFK betont: „Wenn man ein Instrument hat, das das überprüft, hilft das der Teamarbeit schon allgemein, weil [...] man schneller nachgucken kann“ (W10aF, Pos. 70).

Anregungen: Um an die Praxistauglichkeit anzuschließen, wünschen sich viele Fachkräfte konkrete Anregungen, wie sie die Kompetenzen im Bereich Frühe Literalität und den Zustand des Kindes in Bezug auf sein Wohlbefinden erheben können. So formuliert beispielsweise eine PFK den Wunsch: „dann hinten so Fallbeispiele [...] und kann dann sagen, hier an dem Beispiel seht ihr, man kann auch bei dem und bei der Sache die Sprache fördern oder Wohlbefinden fördern oder Literalität“ (L10aF, Pos.66). Darüber hinaus wünschen sich verschiedene PFK auch konkrete Förderanregungen, die als „Einladung und nicht [als] erzwungene[s] Angebot“ (L22IaF, Pos.39) verstanden werden. Durch den Einsatz des Instruments erhoffen sich die Fachkräfte, selbst zur Reflexion angehalten zu werden und so immer wieder neu im Alltag den Blick auf das Kind öffnen zu können.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Bei der Entwicklung von geeigneten Beobachtungsbausteinen und Dokumentationsverfahren für die beiden Bereiche Frühe Literalität und bio-psycho-soziales Wohlbefinden ist es von großer Bedeutung, dass diese für pädagogische Fachkräfte inhaltlich wie auch methodisch verständlich und zugänglich sind. Um dies im Projekt zu gewährleisten, wurden pädagogische Fachkräfte zu ihren Erfahrungen mit Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren und den damit verbundenen Erwartungen und Wünschen befragt. Die Analyse der Interviews verdeutlicht,

dass der Wunsch nach hoher Effizienz – formal und inhaltlich – groß ist. Ein Großteil der Fachkräfte betont, dass solch ein Bogen „kurz und knapp“ sein sollte. Sie wünschen sich Bögen, in denen übersichtlich alle Entwicklungsbereiche erfasst werden und fordern einen ressourcenorientierten und offenen Blick auf das Kind sowie ein spielerisches, in den Alltag integrierbares Setting. Die Wünsche und Erwartungen der PFK werden bei der Modellierung und Operationalisierung der Bereiche Frühe Literalität und bio-psycho-soziales Wohlbefinden bestmöglich berücksichtigt. Besondere Relevanz hat dabei die Herstellung einer Balance aus fachlichen Ansprüchen der frühkindlichen Bildung, den Bedürfnissen der Kinder und den Erwartungen der PFK. Auf eine umfassende Darstellung der Modelle muss an dieser Stelle verzichtet werden. Einen Einblick in die Konzeption der Frühen Literalität geben Liebers, Redersborg und Ratz in diesem Band. Die Modelle sowie deren Operationalisierungen werden Anfang 2023 in einer Erprobungsphase weiter ausdifferenziert. Auch die Erprobung und Validierung der Beobachtungsbausteine sowie die geplante Konzeption der Förderanregungen wird in Zusammenarbeit mit PFK in Workshops weiterentwickelt.

Literatur

- Carle, U., Košinár, J. & Leineweber, S. (2011). *Evaluierung der Umsetzung des Sächsischen Bildungsplans, des Schulvorbereitungsjahres und der Verzahnung mit der Schuleingangsphase. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Evaluation*. Verfügbar unter <https://www.kita-bildungsserver.de/downloads/download-starten/?did=770>
- Derby, M., Macfarlane, A. & Gillon, G. (2022). Early literacy and child wellbeing: Exploring the efficacy of a home-based literacy intervention on children's foundational literacy skills. *Journal of Early Childhood Literacy*, 22(2), 254–278. <https://doi.org/10.1177/1468798420955222>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental psychology*, 43(6), 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/00121649.43.6.1428>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden* (Grundlagentexte Methoden, 5. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lassek, M. (2022). Der Weg bis zum Schulanfang. Jedes Kind bringt eine persönliche Geschichte und eine Kindergartengeschichte mit. In: M. Gutzmann & U. Carle (Hrsg.): *Beiträge zur Reform der Grundschule: Band 154. Anfangsunterricht - Willkommen in der Schule!* (S. 20–36). Grundschulverband e.V.
- Liebers, K. (2022). Schuleingangsdiagnostik im adaptiven Anfangsunterricht. Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung ermöglichen. In: M. Gutzmann & U. Carle (Hrsg.): *Beiträge zur Reform der Grundschule: Band 154. Anfangsunterricht – Willkommen in der Schule!* (S. 37–48). Grundschulverband e.V.
- Molina, V. (2017). Le bien-être à l'école et la lecture: Stimuler la joie de penser en lisant. *Recherches éducatives*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.3709>
- Prenzel, A. & Liebers, K. (2015). Beobachtungen zur bio-psycho-sozialen Gesamtsituation von Kindern. In: U. Geiling, K. Liebers & A. Prenzel (Hrsg.): *Handbuch ILEA T* (S. 21–27).

Johanna Backhaus-Knocke

Eltern im Prozess des Übergangs von der Kita in die Grundschule – eine Tagebuchstudie in Pandemiezeiten

1 Problemaufriss

Im Übergang von der Kita in die Grundschule kommt Eltern eine Doppelrolle zu, denn sie begleiten und unterstützen ihr Kind und stehen gleichzeitig vor der Herausforderung der eigenen Bewältigung (vgl. Dockett, Griebel & Perry 2017; Hanke, Dogan, Backhaus & Bogatz 2017). Bislang liegen nur wenige Forschungsstudien zur elterlichen Bewältigung und mit Fokus auf den Prozess vor. In den primär qualitativen Studien wird der Übergang von Eltern als präzente Thematik, Umstellung und Herausforderung beschrieben, der eigene Übergang wird als nachrangig wahrgenommen und bedarf Zeit (vgl. Graßhoff, Ullrich, Binz, Pfaff & Schmenger 2013). Eltern mit gelungenem Übergang bewerten nach Griebel, Wildgruber, Schuster und Radan (2017) ihr Wohlbefinden und ihre Selbstsicherheit positiver, fühlen sich informierter und benennen bessere Beziehungen und Beteiligungsmöglichkeiten in der Schule. Gleichzeitig offenbart die Forschung eine geringe Beteiligung von Eltern im Übergang und bei der Kooperation von Kita und Schule (vgl. u. a. ebd., Backhaus-Knocke 2020). Die Corona-Pandemie führt seit 2020 zur Bewältigung zusätzlicher Entwicklungsaufgaben für Schulanfänger*innen und ihre Eltern. Ergebnisse aus Studien zur psychosozialen Situation von Kindern und Familien während der Pandemie zeigen die verstärkten Entwicklungsrisiken und Belastungen auf (vgl. u. a. Ravens-Sieberer, Otto, Kaman, Adedeji, Devine, Napp, Erhart, Becker, Blanck-Stellmacher, Löffler, Schlack & Hurrelmann, 2020) und betonen Fach- und Lehrkräfte als wichtige Ressource in dieser Zeit (vgl. Langmeyer, Guglhör-Rudan, Naab, Urlen & Winkhofer 2020). Dabei stellt der Übergang in Pandemiezeiten ein relevantes Desiderat dar, woran die folgende Studie anknüpft.

2 Tagebuchstudie mit Eltern im Prozess des Übergangs von der Kita in die Schule

Ziel der Studie ist, die subjektiven Sichtweisen von Eltern im Übergangsprozess näher zu erforschen. Neun Familien mit zehn Schulanfänger*innen (6m, 4w)

füllten von Mai 2020 - März 2021 ca. monatlich einen teilstrukturierten Tagebucheintrag sowie einen Anfangs- und Abschlussfragebogen aus. Die Tagebuchmethode (Bolger, Davis & Rafaeli 2003) bietet dabei die Chance, längsschnittlich und chronologisch das persönliche Erleben festzuhalten (Fischer & Bosse 2013) und intraindividuelle Veränderungen über die Zeit – den Übergangsprozess – zu erheben. Die Stichprobe beinhaltet 73 Tagebucheinträge und 18 Kurzfragebögen, die Rücksendequote beträgt 93%. Ausgewertet wurden die Einträge mittels strukturierender, qualitativer Inhaltsanalyse, deduktiv-induktiv (Kuckartz 2016). Zentrale Fragestellungen der hier vorgestellten Ergebnisse sind:

- Welche Entwicklungsaufgaben für Eltern im Übergangsprozess können beschrieben werden?
- Welche Themen, Belastungen und Chancen der Corona-Pandemie für Familien werden deutlich?

2.1 Entwicklungsaufgaben für Eltern im Prozess des Übergangs

Anhand der zahlreichen Einträge der Eltern, die sich als Entwicklungsaufgaben für Eltern und Kinder beschreiben lassen, wird die Doppelrolle von Eltern als *aktiv Bewältigende* und *Unterstützer* ihrer Kinder deutlich. Bei der Analyse kann – auch mittels einer Betrachtung über die Zeit und die Berücksichtigung der Anzahl der Codings – der prozesshafte Verlauf des Übergangs abgebildet werden: Die *Ebene des Einzelnen* als präsenteste Ebene ist insbesondere durch unterschiedliche, sich über den Prozess verändernde, starke Emotionen geprägt (223 Codings). Besonders während der Kita- und Schulschließungen sind die Emotionen stark negativ geprägt. Zudem wird deutlich, dass die Gefühle der Eltern nicht unabhängig von den beschriebenen Emotionen ihrer Kinder betrachtet werden können. Mit Beginn der Einschulung zeigt sich vermehrt die Übernahme von Verantwortung für den Schulerfolg des Kindes (84), der Verlust an Kontrolle über das Kind (42), ein Statuswechsel (38) sowie das Anpassen der Erwartungshaltung an das Leistungsvermögen des Kindes (34). Auf der *Ebene der Beziehungen* sind die Entwicklungsaufgaben primär durch den Umgang mit Veränderungen in den Beziehungen zwischen Eltern und Kindern geprägt (63). Auf der *Ebene der Lebensumwelten* stehen Eltern vor der Herausforderung des Integrierens der Lebensumwelten und des Einrichtens auf neue Abläufe (86 Codings). Die Kooperation mit der Schule (75) als Entwicklungsaufgabe zieht sich über den gesamten Prozess. Die Partizipation an der Bildung des Kindes (45) beginnt nach der Einschulung. Auffallend ist der Oktober als Monat, in dem auf allen drei Ebenen die meisten Entwicklungsaufgaben identifiziert werden können.

2.2 Auswirkungen der Corona-Pandemie für Eltern und Kinder im Übergang

Die Eltern beschreiben zahlreiche Auswirkungen der Pandemie für sich und ihre Kinder, die primär negativ gefärbt sind (242 Codings). Die identifizierten, negativen Auswirkungen beziehen sich vornehmlich auf folgende Aspekte:

- Homeschooling und damit verbundene Belastungen und Ängste (51)
- verändertes Schulleben (38)
- fehlende Übergangsangebote und Kooperation von Kita und Grundschule (36)
- negativ veränderter Alltag (25)
- Vereinbarkeit von Beruf und Familie (23)
- geringe/fehlende Informationen und Kommunikation der Schule (23)
- Einschränkungen bei der Einschulung (23)

Die positiven Auswirkungen (33 Codings) betreffen primär folgende Aspekte:

- durch Homeschooling gegebene zusätzliche Familienzeit (13 Codings)
- Einblicke in das Lernverhalten des Kindes (7)
- Unterstützung durch anderes Elternteil, wenn beide im Homeoffice arbeiten (6)
- positive Veränderung der Geschwisterbeziehungen (5)

Das Homeschooling zeigt sich anhand der Analyse als besonders intensive Zeit: Zum einen verändern bzw. verstärken sich bestimmte Entwicklungsaufgaben für die Familie, zum anderen zeigt sich oft eine Gleichzeitigkeit negativer und positiver Auswirkungen. Die Eltern erleben einen *erneuten Statuswechsel*, da sie zeitweise die Rolle von Lehrkräften übernehmen. Verstärkte Entwicklungsaufgaben in dieser Zeit sind die Übernahme von Verantwortung für den Schulerfolg, Veränderungen in den Beziehungen von Eltern und Kindern, die häufig mit Stichworten wie „motivieren“ oder „zwingen“ der Kinder verbunden sind, die Partizipation an der Bildungslaufbahn sowie das Integrieren der Lebensbereiche und Einrichten auf neue Abläufe. Spannend ist, dass der *Verlust an Kontrolle über das Kind*, der am Anfang der Schulzeit präsent ist, im Homeschooling häufig umgekehrt wird: Eltern erleben die neu gegebenen Einblicke in das Lehr- und Lerngeschehen positiv.

3 Fazit & Schlussfolgerungen

Deutlich wird sowohl die aktiv bewältigende als auch unterstützende Rolle von Eltern im Übergang. Die Veränderungen und Unsicherheiten, die Eltern für sich und ihre Kinder im Übergangsprozess wahrnehmen, sind stark von Corona beeinflusst, die Pandemie lässt sich als zusätzlich zu verarbeitender Übergang für die Eltern aufzeigen. Erneut wird die Relevanz familiärer Beratung und Unterstützung in Übergängen verdeutlicht (u. a. Backhaus-Knocke 2020). Fach- und Lehrkräfte in Kita und Schule stellen eine wichtige Ressource für Eltern hinsichtlich Informationsweitergabe, Kommunikation und Beratung sowie Übergangsangeboten angesichts elterlicher Unsicherheit und Belastung dar:

„Ende Mai bekamen wir von der Schule einen Brief. Inhaltlich stand nicht viel drin (KEINE ANGEBOTE IM ÜBERGANG!!!!) kein Kennenlernen der Klassenlehrerin vor den Ferien, kein Elternabend, wir wissen (...) noch nicht, wie die Einschulung stattfindet. ...der Brief hat uns Eltern aber „gut“ getan, weil wir das Gefühl hatten, wir wurden nicht vergessen.“ (Juni 20; Familie Pauli)

Literatur

- Backhaus-Knocke, J. (2020): *Bildungsdokumentation im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich - Mehrperspektivische Betrachtungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag.
- Bolger, N., Davis, A. & Rafaeli, E. (2003): *Diary Methods: Capturing Life as it is Lived*. In: *Annual Review of Psychology*. 54. S. 579-616. In Dockett, S., Griebel, W. & Perry, B. (Hrsg.) (2017): *Families and Transition to School*. Springer VS.
- Graßhoff, G., Ullrich, H., Binz, C., Pfaff, A. & Schmenger, S. (2013): *Eltern als Akteure im Prozess des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Griebel, W. & Perry, B. (Hrsg.): *Families and Transition to School*. Springer VS. S. 1-20.
- Fischer, D. & Bosse, D. (2013): *Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument*. In: *Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und BaseL. Beltz Juventa. S. 871-886.
- Griebel, W., Wildgruber, A., Schuster, A. & Radan, J. (2017): *Transition to Being Parents of a School-Child: Parental Perspective on Coping of Parents and Child Nine Months After School Start*. In: *Dockett, S., Griebel, W. & Perry, B. (Hrsg.): Families and Transition to School*. Springer VS. S. 21-36.
- Hanke, P., Dogan, M., Backhaus, J. & Bogatz, A. (2017): *The Transition to Primary School as a Challenge for Parents*. In: *Dockett, S., Griebel, W. & Perry, B. (Hrsg.): Families and Transition to School*. Springer VS. S. 225-242.
- Kuckartz, U. (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3., überarbeitete Auflage. Weinheim u. a.: Beltz.
- Langmeyer, A., Guglhör-Rudan, A., Naab, T., Urlen, M. & Winklhofer, U. (2020): *Kind sein in Zeiten von Corona. Ergebnisbericht zur Situation von Kindern während des Lockdowns im Frühjahr 2020*. DJI.
- Ravens-Sieberer, U., Otto, Ch., Kaman, A., Adedeji, A., Devine, J., Napp, A.-K., Erhart, M., Becker, M., Blanck-Stellmacher, U., Löffler, C., Schlack, R. & Hurrelmann, K. (2020): *Mental health and quality of life in children and adolescents during the COVID-19 pandemic – results of the COPSYP study*. In: *Deutsches Ärzteblatt* 117 (48), S. 828 – 829.

5 Fachunterricht in der Grundschule

Anna-Katharina Widmer und Miriam Hess

Das Projekt KoALA: Kognitives Aktivierungspotenzial in orthografiedidaktischen Lernmaterialien – Aufgabenanalysen für und mit Lehrpersonen

1 Hintergrund

Die aktuellen IQB-Ergebnisse zeigen die Dringlichkeit auf, die Qualität des Rechtschreibunterrichts zu verbessern: Deutschlandweit verfehlten rund 30 % der Viertklässler*innen den Mindeststandard im Kompetenzbereich Orthografie (vgl. Stanat et al. 2022). Daher besteht die Notwendigkeit, Lehrerkompetenzen zu stärken, um die Unterrichtsqualität im Orthografieunterricht zu erhöhen. Insbesondere die Steigerung des kognitiven Aktivierungspotenzials des Unterrichts scheint eine wichtige Stellschraube zur Verbesserung der Unterrichtsqualität im Rechtschreibunterricht zu sein (vgl. Hanisch 2018). Das Unterrichtsqualitätsmerkmal der kognitiven Aktivierung zielt auf vertiefte Denkprozesse seitens der Schüler*innen ab, welche durch spezifische, unterrichtliche Handlungen seitens der Lehrkraft ausgelöst werden können (vgl. Praetorius & Nehring 2020). Unterricht, der Schüler*innen durch anspruchsvolle Aufgaben und deren adäquate Implementierung in den Unterricht zu einer elaborierten Auseinandersetzung mit bedeutsamen Lerninhalten anregt, wird ein hohes kognitives Aktivierungspotenzial zugeschrieben (vgl. Lipowsky 2020). Die tatsächliche kognitive Aktivität der Schüler*innen ist aber auch von deren individuellen Prozessen und Voraussetzungen abhängig (vgl. Hanisch 2018).

Aufgaben gelten als Träger der kognitiven Aktivitäten der Schüler*innen und lenken die kognitiven Prozesse (vgl. Neubrand et al. 2011). Die Bearbeitung von Aufgaben nimmt viel Unterrichtszeit ein, wie Riegler et al. (vgl. 2020) für den Rechtschreibunterricht aufzeigten: Rund 72 % der Unterrichtszeit wurde für das Lösen von Rechtschreibaufgaben verwendet. Somit muss der Qualität der (Rechtschreib-)Aufgaben eine große Bedeutung für die Qualität des Unterrichts im Allgemeinen sowie für dessen Potenzial zur kognitiven Aktivierung im Besonderen beigemessen werden.

Eine Möglichkeit, das kognitive Aktivierungspotenzial des Unterrichts zu erhöhen, ist daher der Einsatz herausfordernder Aufgabenstellungen, welche beispielsweise die Denkweise der Schüler*innen ergründen, verschiedene Wissensarten

fördern und fördern sowie problemorientierte Fragestellungen bearbeiten, deren Lösungswege und/oder deren Lösungen offen sind (vgl. Kleinknecht et al. 2011; Klieme & Schreyer 2020). Fachspezifisch für den Rechtschreibunterricht fordern Aufgaben mit hohem kognitiven Aktivierungspotenzial Schüler*innen zu einer rechtschreibbewussten Auseinandersetzung mit orthografischen Strukturen heraus (vgl. Hanisch 2018).

Wenngleich die Aufgabenauswahl bedeutsam für die Gestaltung eines kognitiv aktivierenden Unterrichts ist, weisen empirische Befunde darauf hin, dass Aufgaben, die im Unterricht tatsächlich eingesetzt werden, ein eher niedrig einzustufendes kognitives Aktivierungspotenzial aufweisen (z. B. für den Mathematikunterricht in der Sekundarstufe: Neubrand et al. 2011; für den Orthografieunterricht: Hofmann 2008; für den Leseunterricht: Lotz 2016). In bisherigen Untersuchungen wurden stets die im realen Unterricht eingesetzten Aufgaben analysiert. Entweder wurden die Aufgaben mittels Videobeobachtungen kategorisiert (vgl. z. B. Lotz 2016) oder die Lehrkräfte stellten ihre verwendeten Aufgaben aus einem bestimmten Zeitraum für die Analyse des kognitiven Aktivierungspotenzials zur Verfügung (z. B. in der COACTIV-Studie: Jordan et al. 2008). Bisher liegen noch keine Daten vor, inwieweit die von den Kultusministerien zugelassenen Lehrwerke den Lehrkräften Aufgaben mit hohem kognitiven Aktivierungspotenzial zur Gestaltung des Unterrichts anbieten. Es ist demnach aktuell nicht klar, welche Qualität die Aufgaben aufweisen, die den Lehrkräften durch veröffentlichte und zugelassene Lehrwerke an die Hand gegeben werden.

Die Kompetenz, das kognitive Aktivierungspotenzial von Aufgaben einschätzen zu können, wird als Teil des fachdidaktischen Wissens von Lehrkräften angesehen (vgl. Baumert et al. 2008). Ist Lehrpersonen beispielsweise klar, wenn eine Aufgabe nur *lower-order thinking skills* fördert und entsprechend eher niedrig kognitiv aktivierend ist (vgl. Wenglinsky 2002)? Je besser Lehrkräfte die Qualität der Aufgaben beurteilen können, desto höher ist auch die Ausprägung des Unterrichtsqualitätsmerkmals der kognitiven Aktivierung in ihrem Unterricht (vgl. Baumert et al. 2011). Damit erscheint es wichtig, dass Lehrkräfte über die Fähigkeit verfügen, das kognitive Aktivierungspotenzial von Aufgaben richtig einzuschätzen. Wie gut Lehrkräfte orthografiedidaktische Aufgaben auf ihr kognitives Aktivierungspotenzial hin untersuchen können, ist noch nicht erforscht.

Weiterhin ist ebenfalls unklar, wie Grundschullehrkräfte ihren aktuellen Rechtschreibunterricht gestalten und dementsprechend, wie sie mit orthografiedidaktischem Material umgehen. Aktuelle Daten aus der TALIS Studie zeigen für den Mathematikunterricht in der Sekundarstufe auf, dass Lehrkräfte nach wie vor sehr häufig Aufgabenblätter und Schulbuchseiten zur Gestaltung des Unterrichts einsetzen (vgl. Klieme & Schreyer 2020). Ob dies auch für den Rechtschreibunterricht der Primarstufe gilt, muss noch überprüft werden. Für den Orthografieunterricht fehlt ein Einblick in die gängige Unterrichtspraxis noch: Bisher wurde

noch nicht untersucht, welche Materialien Lehrkräfte in ihrem Orthografieunterricht verwenden, nach welchen Kriterien die Lehrkräfte Rechtschreibaufgaben auswählen und ob sie die Aufgaben jeweils für ihren Unterricht verändern.

2 Forschungsfragen

Im Projekt KoALA¹ (Kognitives Aktivierungspotenzial in orthografiedidaktischen Lernmaterialien – Aufgabenanalysen für und mit Lehrpersonen) wird ausgehend von den oben skizzierten Forschungslücken in Studie A (= Aufgabenanalysen) folgende übergeordnete Forschungsfrage beantwortet:

1. Verfügen die Aufgaben in den aktuell zugelassenen Lehrwerken für den Orthografieunterricht in Bayern (2.-4. Klassenstufe) über das Potenzial, die Schüler*innen kognitiv zu aktivieren?

Weiterhin werden in Studie B (= Fragebogenstudie) folgende Forschungsfragen bearbeitet:

2. Welche Vorgehensweise verwenden Grundschullehrkräfte, um Aufgaben für ihren Orthografieunterricht auszuwählen und einzusetzen (z. B. Bezugsquellen, Manipulation der Aufgaben, Kriterien der Aufgabenauswahl)?
3. Wie gut schätzen Grundschullehrkräfte Rechtschreibaufgaben aus aktuellen Lehrwerken auf ihr kognitives Aktivierungspotenzial hin ein?
4. Wie ändern sich die Einschätzungen des kognitiven Aktivierungspotenzials von Rechtschreibaufgaben bei den Grundschullehrkräften nach einer Fortbildungsveranstaltung zu kognitiv aktivierenden Rechtschreibaufgaben?

3 Methode

Für die Analyse der Rechtschreibaufgaben hinsichtlich deren kognitiven Aktivierungspotenzials wurden alle zugelassenen Lehrwerke in Bayern für die Grundschule (2.-4. Jahrgangsstufe)² ausgewählt, die sämtliche Kompetenzbereiche des Faches Deutsch in einem ‚Sprachbuch‘ mit entsprechendem ‚Arbeitsheft‘ zusammenfassen (z. B. ‚Frohes Lernen‘). In den Sprachbüchern wurden diejenigen Aufgaben ausgewählt, die sich dezidiert auf die Förderung der Rechtschreibkompetenz bezogen. Zudem wurden alle Arbeitshefte analysiert, die explizit für den Rechtschreibunterricht konzipiert wurden (z. B. ‚Zauberlehrling‘ oder ‚Richtig

1 Das Projekt wird Februar 2022 bis August 2023 durch die interne Forschungsförderung der Otto-Friedrich-Universität Bamberg finanziert.

2 Die erste Jahrgangsstufe blieb unberücksichtigt, da hier der Lernfokus überwiegend auf die Erarbeitung und das Einüben der Phonem-Graphem-Korrespondenzen gerichtet ist und weiteres orthografisches Wissen, z. B. zu Rechtschreibstrategien, meist erst ab Klassenstufe 2 in den Lehrwerken zu finden ist.

schreiben lernen mit Clown Charlie⁶). Insgesamt wurden $n=61$ Lehrwerke in die Analyse einbezogen. Nach der Lehrwerksauswahl wurden die thematischen Einheiten für die Aufgabenanalyse bestimmt und insgesamt vier für die Grundschule besonders entscheidende Themenbereiche ausgewählt (Groß- und Kleinschreibung, Auslautverhärtung, Umlautschreibung und Schreibung der Doppelkonsonanz). Insgesamt standen nach dieser Auswahl $n=1795$ Aufgaben und Aufgabenkomplexe für die Analyse zur Verfügung.

Im Sinne eines quantitativ-qualitativen Forschungsparadigmas wurde ein deduktives Kategoriensystem auf Basis der Arbeiten von Hanisch (vgl. 2018), Metz et al. (vgl. 2009), Pracht & Löffler (vgl. 2012), Riegler et al. (vgl. 2019) und Widmer (vgl. 2022) entwickelt, um das kognitive Aktivierungspotenzial der Aufgaben mit dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse einzuschätzen (vgl. Kuckartz 2016). Weitere Kategorien wurden im Laufe des Analyseprozesses induktiv ergänzt. Folgende übergeordneten Hauptkategorien wurden bestimmt: A) Inhaltliche Ebene (z. B. fachliche Korrektheit; Lebensweltbezug), B) Bearbeitungsebene (z. B. Raum für kognitive Selbstständigkeit; Klarheit und Strukturierung), C) Kognitive Ebene (z. B. intendierter Wissensaufbau; Anregung kognitiver Prozesse) und D) Fachspezifische Ebene (z. B. Anregung zur rechtschreibbewussten Auseinandersetzung mit Schriftstrukturen; Anleitung der Strategieanwendung). Insgesamt umfasst das Kodiersystem zwölf Hauptkategorien, 36 Subkategorien auf Ebene 1 und 48 Subkategorien auf Ebene 2. Für den Kodierungsprozess wurden Kodierer*innen mithilfe eines umfangreichen Manuals geschult. Aktuell werden die Daten ausgewertet.

Die Fragebogenstudie wurde im Zuge einer Fortbildung in einem Prä-Post-Design im November 2022 online in zwei Gruppen (je zwei Veranstaltungen à drei Stunden) durchgeführt. An der Studie nahmen an beiden Messzeitpunkten $n=182$ Grundschullehrkräfte teil. Die Lehrkräfte wurden im Fragebogen u. a. aufgefordert, die Gestaltung ihres Rechtschreibunterrichts zu skizzieren. Dabei kamen sowohl 5-stufige Likert-Skalen zum Einsatz (z. B. „Wie häufig verwenden Sie die aufgeführten Bezugsquellen für Rechtschreibaufgaben?“: (fast) täglich – mehrmals pro Woche – mehrmals pro Monat – seltener als einmal im Monat – (fast) nie) als auch offene Fragestellungen (z. B. „Nach welchen Kriterien wählen Sie die Aufgaben, die Sie im Rechtschreibunterricht einsetzen, aus? Notieren Sie die wichtigsten vier Kriterien.“). Zudem wurden den Lehrpersonen je Messzeitpunkt vier Rechtschreibaufgaben vorgelegt, deren kognitives Aktivierungspotenzial (kAP) sie auf einer 4-stufigen Likert-Skala (sehr geringes kAP – eher geringes kAP – eher hohes kAP – sehr hohes kAP) einschätzen sollten. Jede Einschätzung sollten sie im Anschluss kurz begründen. Zusätzlich wurden den Lehrkräften je drei Rechtschreibaufgaben präsentiert, zu denen im Multiple-Choice-Verfahren Aussagen in Hinblick auf deren Qualität getroffen werden sollten. Zur Validierung der Aufgabeneinschätzungen wurden $n=23$ Expert*innen aus den Forschungsfeldern ‚Empirische Unterrichtsforschung‘ und/oder ‚Orthografiedidaktik‘ aufgefordert, die Aufgaben ebenfalls zu bewerten.

4 Ausblick

Aktuell werden sowohl die Aufgaben in den Lehrwerken als auch die Fragebögen der Lehrpersonen analysiert. Die bisherigen Zwischenergebnisse lassen darauf schließen, dass durch die umfangreiche Analyse der Aufgaben detaillierte Einblicke in die Qualität der Aufgaben in Lehrwerken für den Rechtschreibunterricht gegeben werden können. Dabei ist jedoch stets zu bedenken, dass durch die Aufgabenanalyse nur das *Potenzial* der Aufgaben zur Anregung vertiefter Kognitionsprozesse eingeschätzt werden kann. Der tatsächliche Einsatz der Aufgabe im Unterricht kann von dieser Einschätzung ebenso abweichen wie die schlussendliche Nutzung der Lerngelegenheit durch den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin (vgl. Helmke 2014; Henningsen & Stein 1997).

Die Anzahl der Teilnehmer*innen an der Fortbildung zu kognitiv aktivierenden Rechtschreibaufgaben war deutlich höher als erwartet und zeigt das große Interesse, aber auch die vorherrschende Unsicherheit bei der Auswahl geeigneter, qualitativvoller Aufgaben für den Rechtschreibunterricht der Grundschule. Die Fragebogenstudie wird dahingehend detaillierte Einblicke liefern.

Literatur

- Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., et al. (2008): Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV): Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Materialien aus der Bildungsforschung, 83).
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) - Ein Forschungsprogramm. In: J. Baumert, M. Kunter, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, New York, München, Berlin, Waxmann, S. 7–25.
- Grünkorn, J., Klieme, E., Praetorius, A. & Schreyer, P. (Hrsg.) (2020): Mathematikunterricht im internationalen Vergleich. Ergebnisse aus der TALIS- Videostudie Deutschland. DIPF Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation: DIPF.
- Hanisch, A. (2018): Kognitive Aktivierung im Rechtschreibunterricht. Eine Interventionsstudie in der Grundschule. Münster, New York: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 648).
- Helmke, A. (2014): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 5. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Henningsen, M. & Stein, M (1997): Mathematical Tasks and Student Cognition: Classroom-Based Factors That Support and Inhibit High-Level Mathematical Thinking and Reasoning. In: *Journal for Research in Mathematics Education* 28 (5), S. 524–549. Online verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/pdfplus/749690.pdf>.
- Hofmann, N. (2008): Unterrichtsexpertise und Rechtschreibleistungen – eine empirische Untersuchung in Heidelberger Grundschulen. Heidelberg. Online verfügbar unter <http://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/index/index/docId/23>.
- Jordan, A., Krauss, S., Löwen, K., Blum, W., Neubrand, M., Brunner, M., et al. (2008): Aufgaben im COACTIV-Projekt: Zeugnisse des kognitiven Aktivierungspotenzials im deutschen Mathematikunterricht. In: *Journal für Mathematik-Didaktik* 29 (2), S. 83–107.

- Kleinknecht, M., Maier, U., Metz, K. & Bohl, T. (2011): Analyse des kognitiven Aufgabenpotenzials. Entwicklung und Erprobung eines allgemeindidaktischen Auswertungsmanuals. In: *Unterrichtswissenschaft* 39 (4), S. 328–344.
- Klieme, E., Schreyer, P. (2020): Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. In: J. Grünkorn, E. Klieme, A. Praetorius & P. Schreyer (Hrsg.): *Mathematikunterricht im internationalen Vergleich. Ergebnisse aus der TALIS- Videostudie Deutschland*. DIPP, S. 13–30.
- Kuckartz, U. (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lipowsky, F. (2020): Unterricht. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg: Springer, S. 70–118.
- Lotz, M. (2016): *Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule. Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Leseübungen im ersten Schuljahr*. Wiesbaden: Springer VS (Research).
- Metz, K., Maier, U. & Kleinknecht, M. (2009): Kognitiver Anspruch von Aufgaben im Deutschunterricht. In: *Ide* 33 (3), S. 74–87.
- Neubrand, M., Jordan, A., Krauss, S., Blum, W. & Löwen, K. (2011): Aufgaben im COACTIV-Projekt: Einblicke in das Potenzial für kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 115–132.
- Pracht, H. & Löffler, C. (2012): Analyse des kognitiven Aktivierungspotenzials von Aufgaben zum Orthographieerwerb. In: A. Ballis & A. Peyer (Hrsg.): *Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht. Konzeptionen und Analysen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49–68.
- Praetorius, A. & Nehring, A. (2020): Unterrichtsqualität zwischen Generik und Fachspezifik: Einführung in den Thementeil. In: *Unterrichtswissenschaft* 48, S. 297–301. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00081-9>.
- Riegler, S., Wiprächtiger-Geppert, M., Kusche, D. & Schurig, M. (2020): Wie Primarlehrpersonen Rechtschreiben unterrichten. Zur Praxis des Rechtschreibunterrichts in Deutschland und der Schweiz. In: *Didaktik Deutsch* 25 (49), S. 50–69.
- Riegler, S., Wiprächtiger-Geppert, M. & Stahns, R. (2019): *Rating-Manual zur Erfassung des kognitiven Aktivierungspotenzials von Rechtschreibaufgaben im Projekt ‚Profess-R‘*. [Unveröffentlichtes Manual]. Universität Leipzig.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K., Weirich, S. & Henschel, S. (Hrsg.) (2022): *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann. Online verfügbar unter <https://elibrary.urtb.de/doi/book/10.31244/9783830996064>.
- Wenglinsky, H. (2002): How schools matter: The link between teacher Classroom Practices and Student Academic Performance. In: *Education Policy Analysis Archives* 10 (12), S. 1–30.
- Widmer, A. (2022): Kinder im Rechtschreibunterricht kognitiv aktivieren. In: C. Röber & H. Olfert (Hrsg.): *Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (*Deutschunterricht in Theorie und Praxis*, 2), S. 243–268.

Marius Diekmann

„Umweltbildung vom Kinde aus“ – eine Frage des (Naturerfahrungs-)Typs?

1 Theoretischer Hintergrund und Problemstellung

Adaptivität wird von Helmke (2015) als Universalkriterium guter bzw. lernwirksamer Bildungsangebote bezeichnet. Letztlich handelt es sich dabei um eine altbekannte pädagogische Binsenweisheit. Umso erstaunlicher ist es, dass kaum Konzepte oder empirische Befunde zu einer „Umweltbildung vom Kinde aus“ vorliegen (Schleicher 1997, 51; vgl. a. Heinrich 2005, 250ff.; Saylan & Blumstein 2011, 197). Zu den wenigen Ausnahmen im Hinblick auf die Frage nach Möglichkeiten einer adaptiven Gestaltung von Umweltbildung gehören Überlegungen, die Bögeholz (2001) im Anschluss an die Unterscheidung verschiedener Naturerfahrungstypen (ästhetisch-erkundend, instrumentell-erkundend, sozial, ökologisch) anstellt. Bögeholz unterscheidet zwei (Adaptions-)Strategien für die Einbindung von Naturerfahrungen in Umweltbildungsangebote: (1) Kennzeichnend für ein *typ-orientiertes Vorgehen* ist die Anknüpfung an bereits vorhandene (typ-spezifische) Erfahrungen und Präferenzen. (2) Das *defizit-orientierte Vorgehen* folgt einer entgegengesetzten Logik. Adaptivität soll hergestellt werden, indem (jeweils typ-spezifisch) gezielt solche Naturerfahrungen in Angebote eingebunden werden, die bislang selten waren und die gerade nicht den bereits vorhandenen Präferenzen entsprechen, sondern vielmehr dazu dienen sollen, neue Lernmöglichkeiten zu eröffnen und neue Interessen anzubahnen. Beide Strategien schließen einander nicht aus, sondern sollten – so Bögeholz (2001, 253) – miteinander verknüpft werden. Wie eine solche Verknüpfung gelingen kann/soll bleibt jedoch in wesentlichen Teilen unklar. Eine Herausforderung scheint diesbezüglich – so Lude (2001, 200) – darin zu bestehen, ökologische Naturerfahrungen einzubeziehen, ohne einen großen Teil der Schüler*innen, der sich dafür (noch) nicht interessiert, abzuschrecken. Gebhard (2009, 99) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass das emotionale Erleben von Naturerfahrungen auch davon abhängen dürfte, inwieweit der Kontext jeweils die Befriedigung grundlegender Bedürfnisse (Erfahrung von Kompetenz, Autonomie, sozialer Eingebundenheit) ermöglicht. Mit dieser Anknüpfung an die Selbstbestimmungstheorie der Motivation bzw. das Konzept der „basic needs“ (Deci & Ryan 1993) ist eine mögliche Lösung für die von Lude (2001) beschriebene Herausforderung und u.U. auch das bei Bögeholz (2001) fehlende (*kompensations-orientierte*) Verbindungsglied zwischen typ- bzw.

präferenz- und defizitorientierter Strategie angesprochen. Zum einen ist es naheliegend, dass eine verstärkte Berücksichtigung grundlegender – also typ-unabhängiger – Bedürfnisse eine Kompensation mangelnder inhaltlicher Wertschätzung zu leisten vermag (vgl. Kompensationsmodell der Adaption, Salomon 1975). Zum anderen gelten das Erleben von Kompetenz und Autonomie/Wahlfreiheit als Prädiktoren intrinsischer Motivation sowie das Erleben von sozialer Eingebundenheit als begünstigende Variable einer Übernahme und Integration von (ursprünglich extrinsischen) Zielen und Verhaltensweisen (Ryan & Deci 2000). Ob und inwieweit sich die skizzierten Adaptionstrategien in der Umweltbildungspraxis als hilfreich erweisen können, ist allerdings offen. Es mangelt beispielsweise schon an einer hinreichenden Absicherung der von Bøgeholz (1999) im Rahmen eines Extremgruppen-Designs ermittelten Naturerfahrungstypen.

2 Fragestellungen und methodisches Vorgehen

Es soll untersucht werden, ob und inwieweit Umweltbildung „vom Kinde aus“ als eine Frage des (Naturerfahrungs-)Typs *und* der Befriedigung grundlegender Bedürfnisse anzusehen ist. Damit verbunden sind folgende Teilfragestellungen:

- Lassen sich Befunde zur Häufigkeit und Wertschätzung verschiedener Formen der Naturerfahrung sowie die Naturerfahrungstypen nach Bøgeholz (1999) bestätigen? (*Forschungsfrage 1*)
- Ist zu erwarten, dass die Unterscheidung von Naturerfahrungstypen einen Beitrag für die adaptive Gestaltung von Umweltbildungsangeboten leisten kann? (*Forschungsfrage 2*)
- Ist es plausibel, die Befriedigung grundlegender Bedürfnisse – im Sinne einer Kompensationsstrategie – als ein Bindeglied zwischen typ- und defizit-orientiertem Ansatz anzusehen? (*Forschungsfrage 3*)

Zur Untersuchung dieser Fragestellungen stehen Daten aus einer schriftlichen Befragung von Schülerinnen und Schülern der Jahrgänge 3-12 an allgemeinbildenden Schulformen zur Verfügung (vgl. Diekmann 2022). An der Befragung haben jeweils ganze Klassen und Jahrgänge in sieben nordrhein-westfälischen Städten (v.a. im Ruhrgebiet) teilgenommen.

Mittels der von Bøgeholz (1999) entwickelten Skalen wurden zunächst sowohl Häufigkeit als auch Wertschätzung ästhetischer, erkundender, instrumenteller, ökologischer und sozialer Naturerfahrungen abgefragt. Für die Ermittlung verschiedener Naturerfahrungstypen diente das Mixed-Rasch-Modell (vgl. Diekmann 2022, 158ff.). Subskalen des „Intrinsic Motivation Inventory“ bzw. entsprechende deutschsprachige Adaptionen (Kunter 2005) wurden u. a. genutzt, um zu erfahren, inwiefern Schüler*innen von verschiedenen (fiktiven) Ausflügen zu Umweltthemen jeweils einen Beitrag zur Befriedigung grundlegender Bedürfnisse (Autonomie/Wahlfreiheit, Kompetenz, soziale Eingebundenheit) erwarten.

Neben bewährten Fragebogenskalen/-items wurde auch eine neu entwickelte Vignette eingesetzt (vgl. Diekmann 2022, 216f., 259f.). Die Schüler*innen wurden gebeten, sich eine Situation vorzustellen, in der sie im Vorfeld eines Schulausflugs eines von vier Ausflugszielen (Tierheim, Museum, Naturschutzgebiet, landwirtschaftlicher Betrieb) auswählen können. Die Ziele sind so beschrieben, dass sie jeweils bestimmte Formen der Naturerfahrung in Aussicht stellen. Das Tierheim steht stellvertretend für ein Angebot, das v.a. soziale Naturerfahrungen ermöglicht (Verantwortung für und Hilfe bei der Versorgung der Tiere). Das Angebot Museum stellt ästhetische Naturerfahrungen in den Mittelpunkt (künstlerische Auseinandersetzung mit der Schönheit der Natur). Die Angebote Naturschutzgebiet und landwirtschaftlicher Betrieb sind so angelegt, dass sie schwerpunktmäßig ökologische bzw. instrumentelle Naturerfahrungen ermöglichen sollen (Experimente zu ökologischen Zusammenhängen, Kreisläufen bzw. Herstellung von Lebensmitteln). Erkundende Naturerfahrungen, d. h. solche, die durch Neugier gesteuert werden und durch einen explorativen Charakter gekennzeichnet sind, werden im Zusammenhang mit allen vier Ausflugszielen angesprochen. Für das ausgewählte (fiktive) Ausflugsziel sollten die Schüler*innen jeweils angeben, inwiefern es aus ihrer Sicht eine Befriedigung der Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie/Wahlfreiheit und sozialer Eingebundenheit verspricht.

3 Zentrale Befunde

Forschungsfrage 1: Die Befunde zur Häufigkeit und Wertschätzung verschiedener Formen der Naturerfahrung (vgl. Tabelle 1) bestätigen zunächst das Bild, das sich aus den Ergebnissen von Bögeholz (1999) ergibt. Feststellbar ist u. a., dass ökologische Naturerfahrungen ausgesprochen selten und relativ unbeliebt sind. Nicht nur am häufigsten, sondern auch am beliebtesten sind hingegen soziale Naturerfahrungen.

Tab. 1: Häufigkeit und Wertschätzung von Naturerfahrungen

Naturerfahrung	Häufigkeit			Wertschätzung		
	n	m	s	n	m	s
ökologisch	2007	1,4	,6	1721	1,9	,8
erkundend	1958	1,7	,7	1821	2,1	,8
instrumentell	1948	1,9	,8	1797	2,3	,9
ästhetisch	1908	2,0	,8	1821	2,3	,9
sozial	1889	2,5	1,2	1862	2,9	1,0

Antwortformate: Das mache ich (1) nie – (4) mehr als dreimal im Monat. Daran habe/hätte ich (1) keinen Spaß – (4) sehr großen Spaß.

Wenngleich es gelingt, ein empirisch durchaus überzeugendes Modell (mittlere Zuordnungswahrscheinlichkeiten von 88-90 Prozent) mit vier Häufigkeitstypen der Naturerfahrung zu ermitteln, das Ähnlichkeiten zum Typen-Modell von Bögeholz aufweist, ist im Hinblick auf *Forschungsfrage 2* zu konstatieren: Eine inhaltlich überzeugende und pädagogisch nutzbar erscheinende Typenklassifizierung gelingt auf der Grundlage der Befragungsdaten zur Häufigkeit und Wertschätzung verschiedener Naturerfahrungen nicht. Hervorzuheben ist z. B. (für eine ausführliche Darstellung und Diskussion vgl. Diekmann 2022, 265ff.), dass die ermittelten Häufigkeitstypen mit Blick auf die ästhetische, erkundende, instrumentelle und ökologische Dimension lediglich durch *quantitative Niveauunterschiede* gekennzeichnet sind. Sie lassen sich mit den von Bögeholz gewählten Bezeichnungen, die auf *qualitative* Unterschiede verweisen, nicht angemessen beschreiben. Berücksichtigt man auch die soziale Dimension, so bilden sich zwei qualitativ voneinander verschiedene Typen-Paare heraus. Dass die empirisch ermittelten Typen/Typen-Paare für die alltägliche pädagogische Praxis jedoch kaum mit einem Gewinn verbunden zu sein scheinen, lässt sich illustrieren, wenn man betrachtet, welches der fiktiven Ausflugsziele von den vier Typen jeweils präferiert wird (vgl. Tabelle 2). Eine nach Naturerfahrungsformen (nicht Naturerfahrungstypen) differenzierte Betrachtung der Häufigkeit und Wertschätzung von Naturerfahrungen bei Schülerinnen und Schülern erscheint insgesamt hilfreicher (im Sinne eines Beitrags zur Vorhersage von Präferenzen für Ausflugsziele) im Hinblick auf eine adaptive Gestaltung von Umweltbildungsangeboten zu sein. Vor dem Hintergrund der berichteten Befunde zur Wertschätzung verschiedener Naturerfahrungsformen (vgl. Tabelle 1) ist es allerdings bemerkenswert und nicht erwartbar gewesen, dass das Naturschutzgebiet, welches v.a. die relativ unbeliebten ökologischen Naturerfahrungen in Aussicht stellt, in der Rangreihe der gewählten (fiktiven) Ausflugsziele durchgängig auf dem zweiten Platz landet (vgl. Tabelle 2).

Tab. 2: Auswahl fiktiver Ausflugsziele nach Typen

Mir gefällt am besten ...	Typ 1 (n: 563)	Typ 2 (n: 547)	Typ 3 (n: 293)	Typ 4 (n: 187)
Tierheim	46,5	64,7	65,6	49,2
Museum	18,1	9,0	13,3	16,0
Naturschutzgebiet	24,9	19,6	14,0	24,6
landwirtschaftlicher Betrieb	10,5	6,8	7,2	10,2

Es stellt sich die Frage nach den Gründen, welche die Schüler*innen jeweils zur Auswahl eines bestimmten Angebots bewogen haben und der Rolle, die dabei die erwartete Befriedigung der „basic needs“ möglicherweise gespielt hat (*Forschungsfrage 3*). Die Befragungsdaten (vgl. Tabelle 3) zeigen, dass die Schüler*innen sich

vorstellen können, im Rahmen des jeweils ausgewählten Ausflugs Spaß mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern zu haben, etwas zu lernen und auch selbst Entscheidungen treffen zu dürfen. Mehr noch als das Museumsangebot oder das Angebot des landwirtschaftlichen Betriebs scheinen der Ausflug in das Tierheim oder das Naturschutzgebiet soziale Eingebundenheit, Kompetenzerleben/-zuwachs und Autonomie/Wahlfreiheit zu versprechen. Gegen den Besuch des Museums scheint aus Sicht der Schüler*innen zu sprechen, dass es im Vergleich zum Ausflug in ein Tierheim oder Naturschutzgebiet einen geringeren Grad an sozialer Eingebundenheit verspricht ($p < ,001$ bzw. $p < ,05$). Gegen das Angebot des landwirtschaftlichen Betriebs scheint u. a. ein – im Vergleich zum Tierheim oder Naturschutzgebiet – geringeres Ausmaß an erwartbarem Autonomieerleben zu sprechen ($p < ,05$). Im Hinblick auf mögliche motivationale Qualitäten von Ausflügen scheint insbesondere das Erleben sozialer Eingebundenheit relevant zu sein, gefolgt von Kompetenzerwerb/-erleben und Autonomieerleben/Wahlfreiheit.

Tab. 3: Erwartete Befriedigung grundlegender Bedürfnisse – nach Ausflugszielen

Vom gewählten Angebot erwarte ich ...	soziale Eingebundenheit	Kompetenzerleben	Autonomieerleben
Tierheim (n: 1106)	3,2	2,9	2,8
Museum (n: 301)	2,9 ^{a)}	2,8	2,6
Naturschutzgebiet (n: 406)	3,1	3,0	2,8
landw. Betrieb (n: 170)	3,0	2,9	2,5 ^{b)}
Gesamt (n: 1983)	3,1	2,9	2,7

Antwortformat: (1) stimme gar nicht zu – (4) stimme voll zu; Anmerkungen:
^{a)}Unterschied zum Tierheim und Naturschutzgebiet ist signifikant ($p < ,001/p < ,05$),
^{b)}Unterschied zum Tierheim und Naturschutzgebiet ist signifikant ($p < ,05/p < ,05$)

4 Zusammenfassung und Diskussion

Die von Bögeholz (1999) beschriebene Rangfolge der Häufigkeit und Wertschätzung verschiedener Naturerfahrungsformen konnte im Rahmen einer Befragung zufällig ausgewählter Schüler*innen bestätigt werden. Relativ häufig und beliebt sind soziale Naturerfahrungen. Ökologische Naturerfahrungen hingegen sind nicht nur vergleichsweise selten, sondern sie werden auch am wenigsten wertgeschätzt. Die von Bögeholz (1999/2001) im Extremgruppendesign ermittelten und beschriebenen Naturerfahrungstypen hingegen konnten in einer Zufallsstichprobe nur sehr eingeschränkt bestätigt werden. Die Berücksichtigung der gefundenen Typen scheint überdies nahezu keinen praktischen Nutzen im Hinblick

auf die adaptive Gestaltung von schulischen Umweltbildungsangeboten zu haben. Außerdem ist festzuhalten, dass die Auswahl und Bewertung fiktiver Ausflugsziele durch Schüler*innen nicht allein von der bereits vorhandenen Präferenz für bestimmte Naturerfahrungsformen beeinflusst zu sein scheint. Auch die (erwartete) Erfüllung grundlegender Bedürfnisse spielt hierbei offenbar eine bedeutsame Rolle und ist allem Anschein nach geeignet, gering(er) ausgeprägte Wertschätzung gegenüber einzelnen Naturerfahrungsformen kompensieren zu können. Die von Bögeholz (2001) angestellten Überlegungen hinsichtlich verschiedener, miteinander zu kombinierender Adaptionsstrategien lassen sich an dieser Stelle präzisieren und ergänzen. Zum einen erscheint es sinnvoll zu sein, in Anlehnung an Salomon (1975) und mit Blick auf die Häufigkeit/Wertschätzung verschiedener Formen der Naturerfahrung eher von einem präferenz-orientierten und nicht von einem typ-orientierten Ansatz zu sprechen. Zum anderen erscheint eine stärkere Berücksichtigung von Möglichkeiten zur Befriedigung grundlegender Bedürfnisse – im Sinne einer Kompensationsstrategie der Adaption – gewinnbringend zu sein.

Literatur

- Bögeholz, S. (1999): Qualitäten primärer Naturerfahrung und ihr Zusammenhang mit Umweltwissen und Umwelthandeln. Opladen: Leske und Budrich.
- Bögeholz, S. (2001): Möglichkeiten und Grenzen von „empirischen“ Naturerfahrungstypen in der Umweltbildung. In: G. de Haan, E.-D. Lantermann, V. Linneweber & F. Reusswig, F. (Hrsg.): Typenbildung in der sozialwissenschaftlichen Umweltforschung. Opladen: Leske und Budrich, 243-259.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39 (2), 223-238.
- Diekmann, M. (2022): Umweltbildung und Naturerfahrungen in der Schule. Konzepte, Forschungsbefunde und Entwicklungsperspektiven. Hildesheim: Olms. (<https://dx.doi.org/10.17879/84049444480>)
- Gebhard, U. (2009): Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Heinrich, M. (2005): Bildung und Nachhaltige Entwicklung. Empirische Studien zu SchülerInnen-sichtweisen. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Helmke, A. (2015): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 6., aktualisierte Auflage. Seelze: Klett Kallmayer.
- Lude, A. (2001). Naturerfahrung und Naturschutzbewusstsein. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. In: American Psychologist, 55 (1), 68-78.
- Salomon, G. (1975): Heuristische Modelle für die Gewinnung von Interaktionshypthesen. In: R. Schwarzer & K. Steinhagen (Hrsg.): Adaptiver Unterricht. Zur Wechselwirkung von Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden. München: Kösel, 127-145.
- Saylan, C. & Blumstein, D.T. (2011): The Failure of Environmental Education (And How we Can Fix It). Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Schleicher, K. (1997): Ökologische Erziehung in der Familie – Familiäre Umwelten, Sozialisation und Erziehung. In: K. Schleicher & C. Möller (Hrsg.): Umweltbildung im Lebenslauf. Altersspezifisches und generationenübergreifendes Lernen. Münster: Waxmann, 29-75.

*Nina Skorsetz, Verena Röhl, Marina Bonanati,
Jurik Stiller, Lotte Miehle, Detlef Pech, Oliver Schwedes
und Diemut Kucharz*

Die Rolle der Verkehrssicherheit in einer vielperspektivischen Mobilitätsbildung

1 Einleitung

Wer in Deutschland mit einer Kindergartengruppe oder Schulklasse im Straßenraum unterwegs ist, kann schnell den Eindruck bekommen, dass dieser nicht für Kinder gemacht ist: schmale Gehwege und kurze Grünphasen machen es fast unmöglich, als Gruppe eine Fahrbahn zu überqueren; enge Mittelinseln bieten weder ausreichenden noch sicheren Platz für Kinder(gruppen). Dementsprechend scheinen angebotene Unterrichtsmaterialien für die Grundschule (wie z. B. K&L Verlag 2016) vor allem die Erziehung zu einem verkehrssicheren Verhalten zur Unfallvermeidung bei den Kindern zu fokussieren. Die „Empfehlungen zur Mobilitäts- und Verkehrserziehung in der Schule“ der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK 1972; 2012) sowie der Perspektivrahmen der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (vgl. GDSU 2013) plädieren für eine Verkehrs- und Mobilitätsbildung, die neben Erziehung zu verkehrssicherem Verhalten auch Aspekte einer Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie Inklusion im Sinne einer Teilhabe aller am öffentlichen Raum beinhaltet.

Ausgehend von dieser beobachteten Differenz werden im folgenden Beitrag verschiedene Perspektiven auf die Rolle der Verkehrssicherheit im Sachunterricht erfasst und analysiert: zum einen die Ergebnisse einer Befragung erwachsener Expert*innen im Rahmen des Projekts *MoBild – Entwicklung und Umsetzung von Lehr- und Lernansätzen zur Förderung des Umweltverbundes bei Kindern und Jugendlichen und der Qualifikation von (zukünftigen) Lehrkräften und Erzieher*innen*¹; zum anderen Analyseergebnisse von Unterrichtssequenzen aus dem Forschungsprojekt *FASAN – Fachlichkeit im Sachunterricht*², mit Schüler*innen, die sich auf die Radfahrprüfung vorbereiten.

1 Das Projekt wird aus Mitteln des Nationalen Radverkehrsplans vom BMDV gefördert und gemeinsam von der Integrierten Verkehrsplanung (TU Berlin) sowie dem Sachunterricht und seiner Didaktik (HU Berlin) durchgeführt.

2 Das Projekt wird von Nina Skorsetz, Marina Bonanati und Diemut Kucharz an der Goethe Universität Frankfurt gemeinsam durchgeführt.

2 Von der autogerechten zur kindgerechten Stadt- und Verkehrsplanung

In Deutschland standen im 20. Jahrhundert die Bedürfnisse von Autofahrer*innen an erster Stelle. In der Phase des Wiederaufbaus nach dem Zweiten Weltkrieg setzte die Massenmotorisierung ein und in der Stadt- und Verkehrsplanung galt nun das Ziel, den Autoverkehr sicher und schnell fließen zu lassen (vgl. Holzappel 2020). Der Fokus auf das private Kraftfahrzeug als zentrales Verkehrsmittel hat zahlreiche negative Auswirkungen wie Treibhausgas- und Lärmemissionen, Verkehrstote und Verletzte, Zersiedelung des ländlichen Raumes und soziale Exklusion von Menschen ohne Auto (vgl. Heinrich-Böll-Stiftung & VCD 2020). Hinzu kommt der hohe Flächenverbrauch durch fahrende sowie parkende Fahrzeuge, der insbesondere Kinder in speziell für sie bereitgehaltene Orte, wie z. B. Spielplätze verdrängt und somit zur Verinselung von Kindheiten beiträgt (vgl. Hengst 2013). Zur Überwindung der Nachteile des motorisierten Individualverkehrs ist daher eine Verkehrswende notwendig. Dies meint die Abkehr von der autogerechten Planung und die Entwicklung eines nachhaltigen, auf den Menschen ausgerichteten Verkehrssystems, das den Umweltverbund (ÖPNV-, Fuß-, Tretroller- und Radverkehr, Carsharing) in den Fokus rückt. Es gilt, Verkehr zu vermeiden, zu verlagern (z. B. Förderung des Umweltverbundes, Hinterfragung der kulturellen Symbolik des Autos) und zu verbessern (z. B. klimaneutrale Antriebsarten, Verminderung von Emissionen).

Unter Mobilität wird die Möglichkeit zur gesellschaftlichen Teilhabe und Deckung von Grundbedürfnissen (Bildung, Gesundheit, Nahversorgung, Freizeit u. a.) verstanden. Verkehr entsteht dabei, um von A nach B zu kommen (vgl. Schwedes, Pech, Becker, Daubitz, Röhl, Stage & Stiller 2018). Mobilität kann somit großen Verkehrsaufwand verursachen oder gar keinen (z. B. Telemedizin, Homeoffice) und sowohl kaum als auch viele Ressourcen benötigen bzw. Umweltfolgen bewirken. Aus der unterschiedlichen Bedeutung von Verkehr und Mobilität leiten sich somit auch die Unterschiede in der inhaltlichen Füllung von Verkehrserziehung/ Verkehrssicherheitsarbeit und Mobilitätsbildung ab (s. Kap. 3). Durch einen Wandel von einer individuellen zur einer gemeinschaftlichen Mobilitätskultur würde neu zu verteiler und gestaltender Platz frei werden (vgl. Agora Verkehrswende 2017; Schwedes 2019). Zahlreiche Akteur*innen fordern, sich bei der Straßenraumgestaltung an den Bedürfnissen von Kindern zu orientieren, wie z. B. durch Orientierung an einer Körpergröße von 95 cm, Geschwindigkeitsreduzierung, Bereitstellung von öffentlichen Toiletten und Trinkbrunnen, Umverteilung des Straßenraumes zu Gunsten des Fuß- und Radverkehrs sowie Entwicklung von öffentlichen Räumen, die Spielen und Lernen fördern (vgl. Global Designing Cities Initiative 2020). Wenn der sich aktiv bewegende Mensch der Maßstab der Verkehrsplanung wäre, bestehe keine Notwendigkeit mehr, Menschen zu sicherem

Verhalten im Straßenverkehr zu erziehen. Vielmehr wird der Weg frei für eine Mobilitätsbildung, die dazu befähigt, sich selbstständig, sozial gerecht und umweltfreundlich zu bewegen (vgl. Stiller et al. 2023). Inwiefern diese Sicht auch von Expert*innen geteilt wird, die in der Verkehrs- und Mobilitätsbildung tätig sind, soll mithilfe von Interviews herausgefunden werden (s. Kap. 4).

3 Verkehrssicherheit im Rahmen einer vielperspektivischen Mobilitätsbildung

Verkehrssicherheit von Kindern ist eng mit dem Begriff der Verkehrserziehung verbunden, welche Teil der Mobilitätsbildung im Sachunterricht ist. Im Perspektivrahmen (vgl. GDSU 2013, 72-75), der die aktuelle konzeptionelle Darlegung des Sachunterrichts enthält, wird *Mobilität* den so genannten perspektivenvernetzenden Themenfeldern zugeordnet, die sowohl naturwissenschaftlich-technische wie auch gesellschaftswissenschaftliche, historische und geografische Aspekte umfassen. Dabei wird auch Verkehrssicherheit benannt, welche mit reflexiven Momenten bzw. Handlungsanlässen verknüpft wird: beispielsweise den Schulweg unter Beachtung der Verkehrsregeln selbstständig zu bewältigen, das eigene Wohnumfeld im Hinblick auf die Sicherheit für Verkehrsteilnehmende kritisch zu betrachten und Umgestaltungsprozesse anzustoßen (vgl. ebd.). Auch für die KMK stellt die Verkehrssicherheitserziehung nur einen Teil einer Mobilitätsbildung dar – neben Aspekten einer Bildung für nachhaltige Entwicklung oder „Individualisierung und Inklusion“ (vgl. Schwedes et al. 2021, KMK 2012).

In den wenigen Forschungen zu Mobilitätsbildung zeigt sich, dass die bildungspolitische Forderung, Kinder zu sicheren Verkehrsteilnehmer*innen zu erziehen (vgl. KMK 2012; Schneider 2018), mit dem Schwerpunkt auf Vermittlung von Regeln und Gefahren, Verhaltenstraining und Sicherheitserziehung weiterhin im Fokus des (Sach-)Unterrichts steht und auch im Stundenumfang der ersten und vierten Klasse einen großen Raum einnimmt (vgl. Funk, Hecht, Nebel & Stumpf 2013). Zwar gibt es zunehmend praxisnähere Umsetzungen durch Übungen im Straßenverkehr (vgl. Günther & Degener 2009), aber mangels Fortbildungen und Forschung scheint eine vielperspektivische Sicht auf das Thema im Sinne einer Mobilitätsbildung bislang schwer realisierbar (vgl. Spitta 2015).

Vielperspektivität beinhaltet immer auch die Lebenswelt und Perspektive der Schüler*innen. Forschung zur Perspektive der Schüler*innen im Sachunterricht bezieht sich bisher vor allem auf fachliche Vorstellungen der Schüler*innen in drei Hauptforschungssträngen. In der so genannten Conceptual Change-Forschung wird vor allem in Bezug auf naturwissenschaftliche Phänomene die Weiterentwicklung von so genannten Präkonzepten durch Unterricht untersucht. Phänomenographische Ansätze beforschen die Aneignungsweisen und Erfahrungen der Kinder. Der dritte Forschungsstrang nimmt aus der Schüler*innenperspektive

Aushandlungen und Konstruktionen, die im Unterricht als soziale Praxis entstehen, in den Blick, um daraus Vorstellungen der Kinder zu rekonstruieren (vgl. auch Bonanati & Skorsetz 2022). Durch die Analyse konkreter Unterrichtssequenzen können Vorstellungen von Schüler*innen zu konkreten Begriffen bzw. Situationen im Kontext Mobilitätsbildung rekonstruiert werden (s. Kap. 5).

4 Verkehrssicherheit in der Mobilitätsbildung – Perspektiven von erwachsenen Expert*innen

Im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts *MoBild* werden vorhandene Konzepte, Ressourcen und Begriffsverständnisse im Bereich Mobilitätsbildung erhoben, um daran anschließend Lern- und Lehransätze für den Kita- und Grundschulbereich sowie für Verkehrsschulen zu konzipieren. Nach Praxiserprobung und Evaluation wird ein Wissenstransfer der Projekterkenntnisse in die Lehr- und Fachkräftebildung sowie für Verkehrsschulen angestrebt.

Zu diesem Zweck wurden u. a. 22 Leitfadeninterviews mit Expert*innen verschiedener zuständiger Verwaltungen aus Berlin, Vereinen und Verbänden (u. a. Bund für Umwelt- und Naturschutz Deutschland, Deutsche Verkehrswacht, Verkehrsclub Deutschland), Forschenden aus den Bereichen Kinderrechte, Verkehrsplanung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Inklusion und Sportwissenschaft sowie Lehrkräften mit Expertise in Mobilitätsbildung durchgeführt. Die Interviews wurden inhaltsanalytisch ausgewertet, entlang eines deduktiven und induktiv weiterentwickelten Kategoriensystems (vgl. Kuckartz 2016).

Die Expert*innen fokussieren im Widerspruch zu klassischer Verkehrs-(weil Verhaltens-)erziehung die bestehende Verkehrsinfrastruktur (vgl. Kap. 3.). Eine interviewte Person des Deutschen Verkehrssicherheitsrates sagt dabei deutlich, dass wenn *„die infrastrukturellen Gegebenheiten gar nicht gegeben sind, dann nützt auch das beste Programm und die beste Kampagne nichts.“*

Maßnahmen wie die Verbesserung der Radverkehrsinfrastruktur, Beseitigung von Unfallschwerpunkten oder Reduktion des Autoverkehrs werden von den Interviewpartner*innen als Maßnahmen für die Verkehrswende bezeichnet, die den Verkehr gleichzeitig auch sicherer machen. Im Gegensatz zur Verkehrswende gibt es laut einem Verkehrsplaner der Berliner Senatsverwaltung für Umwelt, Mobilität, Verbraucher- und Klimaschutz (SenUMVK) für die Verkehrssicherheitsarbeit eine hohe Akzeptanz, sie bleibe aber *„in der Nische“*.

Wenn es um die Umgestaltung der Schulumgebung geht, weist ein Experte aus dem Bereich politische Bildung darauf hin, dass Schulen über den Aspekt der Sicherheit im Schulumfeld argumentieren sollten. So dürfen Schulen zwar selbst keine (Verkehrs-)Politik betreiben, jedoch seien sie für die Sicherheit von Schüler*innen verantwortlich.

Auf konkrete Inhalte angesprochen, fordert der Verkehrsclub Deutschland, die Reduzierung von Mobilitätsbildung auf Verkehrssicherheit zu beenden. Statt den Fokus auf die negativen Folgen von Mobilität, die Ängste und Sorgen, zu legen, sollten Chancen und Möglichkeiten ins Zentrum rücken. Für die Zukunft wünscht sich ein Mitarbeiter der SenUMVK, „*dass sich Mobilitätsbildung tatsächlich nicht mehr um Sicherheit kümmern muss.*“.

Jugendverkehrsschulen (JVS) sind ein Ort, an dem Verkehrssicherheit noch eine große Rolle spielt. Im Verständnis der für JVS verantwortlichen Person bei der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF) bilden die drei Begriffe Verkehrssicherheit, Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung den „Dreiklang“ an JVS. Für den interviewten Verein KidBike e.V., verantwortlich für den Betrieb der JVS im Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg, liegt der Schwerpunkt dabei klar auf Verkehrssicherheit. Hierunter werden Bewegungssicherheit und Kenntnis der Verkehrsregeln gefasst. Die motorische Beherrschung des Fahrrads wird auch durch den interviewten Sportwissenschaftler als Voraussetzung betrachtet, damit Kinder im Rahmen ihrer Möglichkeiten verkehrssicher unterwegs sein können. „*Bewegtes Lernen*“ im Schulalltag trage so auch zu Mobilitätsbildung bei.

Zusammenfassend betrachtet ist die Mehrheit der Interviewpartner*innen der Ansicht, dass Verkehrssicherheit in erster Linie durch bauliche Veränderungen des Verkehrsumfeldes sowie regulatorische Maßnahmen erreicht werden kann. Sie liegt somit in der Verantwortung von Erwachsenen und nicht der Kinder.

5 Verkehrssicherheit in der Mobilitätsbildung – Perspektiven von Schüler*innen

Die so genannte Radfahrausbildung wird in Deutschland als Teil einer Verkehrserziehung fast flächendeckend am Ende der vierten Klasse durchgeführt, wie es auch die KMK (2012) empfiehlt. Das eng geführte Ziel ist dabei, dass alle Schüler*innen die theoretische sowie praktische Radfahrprüfung bestehen. Im Rahmen des qualitativ angelegten Forschungsprojekts *FASAN* wurden Schüler*innen bei der Vorbereitung auf die Radfahrprüfung im Sachunterricht videografiert und einzelne dichte Stellen mit fachlichen Aushandlungen aus einer ca. 45-minütigen Arbeitsphase ausgewählt, transkribiert (n. GAT 2) und interaktionsanalytisch (vgl. Krummheuer & Naujok 1999, Deppermann 2008) ausgewertet. Die Aufgabenstellungen, die im transkribierten Zeitraum an dem videographierten Gruppentisch bearbeitet wurden, lauteten: 1. *Was könnten Hindernisse sein?* und 2. *Welche Verkehrsschilder zeigen dir Hindernisse an?*

Die Analysen zeigten, dass Mobilitätsbildung für die Schüler*innen situativ bedeutet, korrekte Antworten zu einer Aufgabe in ein Arbeitsheft zu schreiben, aber auch Bedeutungsaspekte von Begriffen auszuhandeln (vgl. Skorsetz, Bonanati &

Kucharz 2021). Die Schüler*innen bringen dabei mehrfach subjektive Lebensweltbezüge ein, die den Aspekt Verkehrssicherheit betreffen. Sie beschreiben sich z. B. als Radfahrende, die aus der „*Kurve fliegen*“ können und imaginieren sich in konkreten (teilweise auch fiktiven) Situationen, z. B. selbst als Autofahrende oder fragen, ob ein Stein auf einer Straße in der Karibik ein Hindernis darstellt (vgl. Skorsetz et al. 2021). Die Schüler*innen handeln bezogen auf die zweite Fragestellung zunächst aus, dass einerseits das Schild selbst auch ein Hindernis auf dem Gehweg mit Verletzungsgefahr und andererseits einen Gegenstand mit symbolischer Relevanz darstellt (vgl. Bonanati & Skorsetz 2022). Auch das Risiko der einzelnen markierten Gefahrenstellen wird diskutiert, z. B. wie gefährlich tote Tiere je nach Größe oder ein „*angreifender Frosch mit Nägeln*“ für sie als Verkehrsteilnehmende seien (vgl. Stiller, Skorsetz, Laimböck, Kosler & Pech 2023).

Wie wichtig das Anknüpfen an Schüler*innenvorstellungen zu Verkehrssicherheit ist, um bei den Kindern den angestrebten Perspektivwechsel vom Gehweg auf den Radweg bzw. die Fahrbahn zu ermöglichen, zeigt sich in einer Sequenz dazu, ob und wann ein Baum ein Hindernis darstellt. Die Lehrkraft benennt aus Perspektive einer Autofahrerin nur den umgefallenen Baum auf der „*Straße*“ als Hindernis, ein Schüler rekurriert auch auf die Bäume, die sich auf Gehwegen befinden und dort zum Hindernis für Fußgänger*innen und roller- bzw. fahrradfahrende Kinder werden können (vgl. Skorsetz et al. 2021).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die gegenstandsbezogenen Vorstellungen von Schüler*innen immer situativ in das dynamische und komplexe unterrichtliche Geschehen eingebettet sind. Lebensweltliche Bezüge sind immer vorhanden und fließen in den Arbeitsprozess ein, obwohl die Aufgabenstellung nicht explizit dazu auffordert.

6 Fazit

In der Zusammenschau der Perspektiven der an der Mobilitätsbildung beteiligten Akteur*innen werden einige zukunftsweisende Akzente im Hinblick auf die Rolle der Verkehrssicherheit in einer vielperspektivischen Mobilitätsbildung deutlich. Die erwachsenen Expert*innen heben vor allem den engen Zusammenhang zwischen der baulichen Infrastruktur und Verkehrssicherheit hervor. Die Gefahren, die sich aktuell für Fußgänger*innen und Radfahrer*innen ergeben, werden als Resultat einer autozentrierten Verkehrsplanung und -politik bezeichnet. Die Herstellung von Verkehrssicherheit liege somit in der Verantwortung von erwachsenen Personen. Gefordert wird daher teilweise eine Umgestaltung des Verkehrsraumes, die sich am Menschen orientiere und somit eine *Verkehrssicherheitserziehung* überflüssig mache. Andere Befragte legen den Fokus in ihrer praktischen Arbeit neben der Bewegungs(-bildung) weiterhin auf Verkehrssicherheit, verknüpfen

diesen aber mit dem Aspekt der eigenständigen Mobilität der Kinder im Straßenverkehr und schreiben ihnen somit eine aktive und selbstbestimmte Rolle zu. In der Aufgabenbearbeitung der Schüler*innen wird deutlich, dass sich die Kinder differenzierte lebensweltbezogene Gedanken zu ihrer Sicherheit im Verkehr und ihrem Verhalten als Verkehrsteilnehmende machen, die das vorgegebene Material nicht aufgreift.

Die Erkenntnisse beider Projekte legen nahe, auch im Sachunterricht eine kritische Infragestellung des gebauten Straßenraumes vorzunehmen, z. B. durch das Aufgreifen folgender Fragestellungen: Wie viel Fläche wird verschiedenen Verkehrsmitteln im Straßenraum zugeteilt? Wem ist wo eine selbstständige und sichere Nutzung des Straßenraumes möglich? Inwiefern ist der Straßenraum an die Bedürfnisse von Kindern angepasst? Schüler*innen können dabei angeregt werden, Fragen aus ihrer Perspektive zu formulieren, Veränderungen zu imaginieren und an Umgestaltungsideen mitzuwirken (vgl. Schittler & Bonanati 2023). Die Perspektiven der beteiligten Akteur*innen machen zusammenfassend deutlich, dass sich Chancen für eine zeitgemäße Mobilitätsbildung im Sachunterricht ergeben, indem Schüler*innenvorstellungen aufgegriffen und die Nutzung des Straßenraumes für Kinder hinterfragbar gemacht wird (vgl. Stiller et al. 2023).

Literatur

- Agora Verkehrswende (2017): Mit der Verkehrswende die Mobilität von morgen sichern. 12 Thesen zur Verkehrswende. Berlin.
- Bonanati, M. & Skorsetz N. (2022): „Ein Schild kann ein Hindernis sein, wenn du nicht darauf guckst“ – Aufgabenbearbeitungsprozesse in einem Arbeitsheft zur Radfahrausbildung. In: H. de Boer & D. Merklinger (Hrsg.): Lernprozessbeobachtungen im fachdidaktischen Kontext. Schülerinnen- und Schülerperspektiven auf die Bearbeitung von Aufgaben. Wiesbaden: Springer VS, 149-163.
- Deppermann, A. (2008): Gespräche analysieren: Eine Einführung (Qualitative Sozialforschung). 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Funk, W., Hecht, P., Nebel, S. & Stumpf, F. (2013): Verkehrserziehung in Kindergärten und Grundschulen. Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen. Mensch und Sicherheit, Heft M 238. Bremen: Wirtschaftsverlag NW.
- Heinrich-Böll-Stiftung & VCD – Verkehrsclub Deutschland e.V. (2020): Mobilitätsatlas 2019. Daten und Fakten für die Verkehrswende. 2. Aufl. Berlin.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013): Perspektivrahmen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Global Designing Cities Initiative (2020): Designing Streets for Kids. Washington: Island Press.
- Hengst, H. (2013): Kindheit im 21. Jahrhundert. Differenzielle Zeitgenossenschaft. Weinheim und Basel: Juventa Verlag.
- Günther, R. & Degener, S. (2009): Psychomotorische Defizite von Kindern im Grundschulalter und ihre Auswirkungen auf die Radfahr-Ausbildung, Forschungsbericht VV 02, Gesamtverband der Deutschen Versicherungswirtschaft e.V., Berlin. <https://www.verkehrswacht-medien-service.de/wp-content/uploads/VMS-Studie-Psychomotorische-Defizite-und-Radfahrausbildung-2009.pdf> [10.03.2020]

- Holzapfel, H. (2020): *Urbanismus und Verkehr: Beitrag zu einem Paradigmenwechsel in der Mobilitätsorganisation*. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- K&L Verlag (2016): *Mit der lustigen Ampel in die Radfahrausbildung. Arbeitsbuch für Dritt- und Viertklässler mit Spielen und Rätseln*. Detmold: K&L.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2012): *Empfehlungen zur Mobilitäts- und Verkehrserziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1973 in der Fassung vom 10.05.2012*.
- Krummheuer, G. & Naujok, N. (1999): *Grundlagen und Beispiele interpretativer Unterrichtsforschung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Kuckartz, U. (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3. Aufl. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Schittler, S. & Bonanati, M. (2023): *Wo lebst du eigentlich? Ästhetische Praktiken im Quartier*. *Die Grundschulzeitschrift*, H. 338.
- Schneider, L. V. (2018): *Außerschulische Lernorte der Mobilitäts- und Verkehrserziehung im Sachunterricht: Lernprozesse im Spannungsfeld der Ziele und Interessen der Anbieter*. In: A. Flügel, M. Gröger, D. J. Schneider & J. Wiesemann (Hrsg.): *Außerschulische Lernorte von Kindern. Reflexionen – Konzeptionen – Perspektiven*, Siegen: Universitätsverlag, 17-36.
- Schwedes, O. (2019): *Grundlagen der Verkehrspolitik und die Verkehrswende*. In: J. Radtke & W. Canzler (Hrsg.): *Energiewende. Eine sozialwissenschaftliche Einführung*, Wiesbaden: Springer VS, 193-220.
- Schwedes, O., Pech, D., Becker, J., Daubitz, S., Röhl, V., Stage, D. & Stiller, J. (2021): *Von der Verkehrserziehung zur Mobilitätsbildung*. Discussion Paper. TU Berlin. https://moodle.uni-kassel.de/pluginfile.php/207896/mod_resource/content/1/DP4_Schwedes_et_al_Mobilit%C3%A4tsbildung.pdf [15.09.2021]
- Skorsetz, N., Bonanati, M. & Kucharz, D. (2021): *Was ist ein Hindernis? – Fachliches Lernen im inklusiven Sachunterricht am Beispiel der Verkehrserziehung bzw. Mobilitätsbildung*. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 1/2021, 14, 1, 83-98.
- Spitta, P. (2015): *Mobilitätsbildung*. In: J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, M. A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 199-203.
- Stiller, J., Skorsetz, N., Laimböck, G., Kosler, T. & Pech, D. (2023): *Wissenschaftliches Denken im Sachunterricht – eine Gegenüberstellung perspektivenübergreifender und perspektivenspezifischer Zugänge*. In: *GDSU Journal*.
- Stiller, J., Röhl, V., Miehle, L., Stage, D., Becker, J., Pech, D. & Schwedes, O. (2023): *Berliner Modell für Mobilitätsbildung*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <https://doi.org/10.18452/25709>

Sarah L. Fornol

Wegbeschreibungen im Sachunterricht – Handlungsschemata des Texthandlungstyps *Beschreiben*

1 Einleitung

Dem Schreiben im Fachunterricht wird ein besonderes Potenzial zugesprochen, das nicht ausgeschöpft wird (vgl. Schmellentin, Lindauer & Furger 2012; Schmöler-Eibinger & Thürmann 2015; Bleiker 2020). Es kann als Mittel der Wissenskonstruktion bzw. Erkenntnisgewinnung dienen und stellt eine Möglichkeit dar, das Textsortenspektrum von Lernenden zu erweitern (vgl. Bleiker & Obendrauf 2022). Dies beinhaltet auch die Auseinandersetzung mit domänenspezifischen Diskursfunktionen (vgl. Oleschko 2017; Bitmann 2019). Vielfach ist jedoch nicht hinreichend geklärt, was diese kennzeichnet bzw. wie sie zu realisieren sind (vgl. Ahrenholz 2017; Hövelbrinks 2017).

Im Fokus dieses Beitrags steht das *Beschreiben*, welches als zentrale Sprachhandlung für das Fach Sachunterricht erachtet wird (vgl. Hövelbrinks 2014; Quehl & Trapp 2015; Gadow 2016). Lernende sind im Sachunterricht u. a. gefordert, morphologische Merkmale von Tieren und Pflanzen oder einfache Kreisläufe in der Natur zu beschreiben. Außerdem sollen sie im Rahmen der geographischen Perspektive Räume und Wege in ihrer unmittelbaren Lebenswelt beschreiben können (vgl. GDSU 2013; Niedersächsisches Kulturministerium 2017). Diese Aufgabe stellt Schülerinnen und Schüler zum einen vor fachliche Herausforderungen (z. B. Kenntnis von Richtungsangaben wie Südwest). Zum anderen müssen sprachliche Herausforderungen bewältigt werden, damit der Text funktional ist, der Lesende bzw. die Lesende also die Wegbeschreibung nachvollziehen kann. In diesem Beitrag wird daher der Frage nachgegangen, ob es Lernenden der dritten Jahrgangsstufe gelingt, auf Handlungsschemata des *Beschreibens* (vgl. Feilke & Bachmann 2014) zurückzugreifen, die dem Adressaten bzw. der Adressatin eine räumliche Orientierung ermöglichen (sollen).

2 (Weg)Beschreibungen im Sachunterricht

Eine der perspektivbezogenen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen der geographischen Perspektive lautet: „Sich in Räumen orientieren, mit Orientierungsmit-

teln umgehen“ (GDSU 2013, 50). Nachfolgend wird ausgeführt, dass Schülerinnen und Schüler lernen sollen „sich in räumlichen Situationen zurechtzufinden, räumliche Merkmale, Lagebezüge, Proportionen und Dimensionen, Verbindungen und Netze zu verorten und räumliche Situationen aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten“ (ebd.). Um diesen Anforderungen nachzukommen, müssen Lernende auf Textprozeduren des Texthandlungstyps *Beschreiben* zurückgreifen (vgl. Feilke & Tophinke 2016; Feilke & Rezat 2020). Textprozeduren bestehen aus einer Funktionskomponente, auch als Handlungsschema bezeichnet, sowie einer Formkomponente, die sich in einem Ausdruck bzw. Mehrwortausdruck zeigt (vgl. Feilke & Bachmann 2014). Feilke und Tophinke (2016) arbeiten die folgenden Textprozeduren als charakteristisch für das *Beschreiben* heraus:

- *Identifizieren und Kategorisieren*: Was beschreibe ich und um welche Art von Objekt handelt es sich?
- *Qualifizieren*: Welche Eigenschaften (z. B. Gestalt, Größe, Farbe, Ausdehnung, Struktur, ...) besitzt das zu Beschreibende?
- *Perspektivieren*: Von welcher Position aus und aus welchem Blickwinkel erfolgt die Beschreibung?
- *Lokalisieren*: Wo befindet sich das Beschreibende oder eine Teilstruktur, etwa auch im Verhältnis zu anderen Objekten?

Ziel sei es, die Beschaffenheit des Beschreibungsgegenstandes so darzustellen, „dass ein Leser eine kognitive Vorstellung von dem betreffenden Gegenstand entwickeln kann“ (ebd., 8). Dies ist bei Wegbeschreibungen insofern herausfordernd, als dass diese oft durch Positions- und/oder Perspektivenwechsel gekennzeichnet sind. Daher erachten Feilke und Tophinke die Textprozeduren des Perspektivierens sowie des Lokalisierens als besonders bedeutsam für Wegbeschreibungen. Beim Perspektivieren werden der Standort des Betrachters bzw. der Betrachterin und sein bzw. ihr Blickwinkel dargestellt, ein Wechsel des Standorts oder Blickwinkels muss sprachlich markiert werden: „Die lexikogrammatistischen Mittel lassen einen Vorstellungsraum entstehen, der imaginativ durchschritten wird“ (ebd., 9). Die Textprozedur des Lokalisierens beinhaltet, dass relevante Ortspunkte identifiziert und benannt werden. Oftmals werde sich dabei auf Objekte bezogen, deren Position klar sei. Diese werden dann als räumliche Ankerpunkte für weitere Angaben genutzt. „Lokalisierend wirkt auch der textbildende Rückbezug auf bereits benannte Bezugspunkte mit deiktischen Ausdrücken (hier, dort, da)“ (ebd., 10). Das Konzept der Textprozeduren wird in der Deutschdidaktik breit rezipiert. Der Texthandlungstyp des Beschreibens wurde mit Blick auf instruierende Texte (Knopp et al. 2014) sowie informierende Texte (Augst, Disselhoff, Hendrich, Pohl & Völzing 2007; Rübmann 2018; Anskeit 2019) erforscht. Augst et al. (2007) entwickelten ein ontogenetisches Stufenmodell zu Beschreibungen (konkret: Zimmerbeschreibungen). Hier wird ersichtlich, dass bereits ab der zweiten Stufe des Modells eine Perspektivierung in den Texten der Lernenden erkennbar ist.

Diese wird in der dritten Stufe ausgebaut und durch eine Relationierung von Orientierungsvorhaben sowie präziseren Verortungen von Gegenständen ergänzt. In Texten der Stufe 4 gelingt es den Schülerinnen und Schülern schließlich, den Grundriss des Zimmers so zu beschreiben, dass Leserinnen und Leser diesen imaginativ nachvollziehen können (vgl. ebd., 175ff.). Für die Textsorte der Wegbeschreibung liegen aktuell noch keine empirischen Befunde hinsichtlich der Realisierung von Textprozeduren vor.

3 Forschungsfrage und Stichprobe

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, ob Drittklässlerinnen und Drittklässler Handlungsschemata des Perspektivierens sowie Lokalisierens realisieren, wenn sie eine schriftliche Wegbeschreibung anfertigen. Die dritte Jahrgangsstufe wurde ausgewählt, weil in der oben angeführten Studie von Augst et al. (2007) die Perspektivierung (Strukturstufe 3) ab dieser Klassenstufe in den Texten der Lernenden vorzufinden war. Die Stichprobe der Untersuchung umfasst zwei Parallelklassen einer Grundschule mit ländlichem Einzugsgebiet in Rheinland-Pfalz. Aus Klasse A liegen Texte von 15 Kindern vor, aus Klasse B stammen Texte von 13 Kindern. Im Schnitt waren die Lernenden beim Erhebungszeitpunkt 9,7 Jahre alt. 23 der insgesamt 28 Kinder sprechen Deutsch als Erstsprache, drei Lernende sprechen Deutsch als Zweitsprache und bei zwei Kindern wurden keine Angaben zum sprachlichen Hintergrund im Elternfragebogen vorgenommen. In beiden Klassen wurde im Fach Sachunterricht das Thema „Mein Wohnort“ behandelt. In diesem Zusammenhang setzten sich die Lernenden auch mit der Beschreibung ihres Schulwegs und weiteren Wegbeschreibungen auseinander. Im Anschluss an die Unterrichtseinheit erhielten die Kinder den Auftrag, eine schriftliche Wegbeschreibung zu verfassen. Dabei wählten die Lehrkräfte in den Klassen unterschiedliche Räume aus und auch die Schreibaufgaben unterschieden sich entsprechend:

- *Klasse A (n = 15)*: Beschreibe den Weg von der Turnhalle an der Straße „An der Pfrimmhalle“ bis zum Kindergarten. Gehe auf deinem Weg an der Feuerwehr und der Kirche vorbei.
- *Klasse B (n = 13)*: Beschreibe den Weg von dir zu Hause in der Hans-Sachs-Straße bis zur Gesamtschule Osterfeld. Kaufe dir auf deinem Weg einen Apfel bei Rewe. Gehe nach der Schule zu deinen Großeltern in die Völklinger Straße. Gehe danach über die Kirchstraße zurück nach Hause.

Für die Analyse wurden die Texte abgetippt und orthographisch, aber nicht grammatikalisch, geglättet. Der Umfang der Texte in Klasse A lag bei 54 bis 137 Wörtern (\bar{O} 91,3). In Klasse B wurden Texte mit einem Umfang von 131 bis 246 Wörtern (\bar{O} 176,6) verfasst.

4 Kategoriensystem

Die Analyse der Texte erfolgte mittels einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2022). Diese umfasste die Entwicklung eines Kriterienkatalogs. Dessen Hauptkategorien wurden zunächst theoriegeleitet in Anlehnung an Feilke (2003), Feilke und Spinner (2008) sowie Feilke und Tophinke (2016) entwickelt und anschließend anhand des Datenmaterials induktiv ausdifferenziert. Ziel beider Textprozeduren ist die Orientierung des Adressaten bzw. der Adressatin. Zentral ist dafür zunächst die Markierung des Ausgangspunktes der Wegbeschreibung. Dies kann zum einen aus deiktischer Perspektive (Perspektive der Person, die den Weg abschreiten soll; A.1.1) erfolgen: *Sie starten in der Straße: An der Pfrimmhalle* (ZeSvS02). Zum anderen kann eine intrinsische Perspektive aufgegriffen werden (Perspektive eines Objekts; A.1.2): *Startpunkt „An der Pfrimmhalle“* (ZeSvS19). Zudem ist der Blickwinkel des Adressaten bzw. der Adressatin zu berücksichtigen. Er ist anfänglich zu markieren und mit dem Ausgangspunkt zu verknüpfen (A.2): *Sie sehen links von Ihnen die Pfrimmhalle* (ZeSvS19). Auch im weiteren Verlauf einer Wegbeschreibung ist der Blickwinkel aufzugreifen, um zu orientieren bzw. Perspektiv- und Positionswechsel deutlich zu machen (A.3): *Jetzt sollten Sie auf der rechten Seite die Feuerwehr sehen* (ZeSvS08). Die Realisierung der Textprozedur des Lokalisierens soll dazu verhelfen, relevante Ortspunkte zu identifizieren und Verknüpfungen zwischen den Ortspunkten herzustellen. Dies kann durch Richtungsangaben erfolgen, um eine lokale Orientierung zu ermöglichen (rechts, links, vor, hinter; B.1): *Dann biege ich nach links in die Völklingerstraße* (ZeKaS13). Darüber hinaus kann eine globale Orientierung durch das Anführen fester Punkte in der Umgebung vorgenommen werden (B.2): *Sie laufen diese ganz bis zum Ende durch, bis Sie an eine T-Kreuzung kommen* (ZeSvS02). Für die Kodierungen wurde die Software MAXQDA 2020[®] genutzt. Die Interkoder-Reliabilität lag bei Cohens Kappa $\kappa = .91$.

5 Ergebnisse

In Klasse A ($n = 15$) nehmen 12 Lernende eine deiktische Markierung des Ausgangspunktes in ihren Texten vor. Zwei Lernende führen den Ausgangspunkt aus intrinsischer Perspektive an und in einem Text findet sich keine Markierung des Ausgangspunktes. Drei Kinder realisieren neben einer Markierung des Ausgangspunktes anfänglich auch den Blickwinkel. Im weiteren Verlauf der Beschreibung greifen 12 Lernende den Blickwinkel mindestens einmal auf. Die Prozedur des Lokalisierens findet sich in Klasse A in allen Texten. Dabei liegt die Spannweite der Realisierung lokaler Verortungen bei zwei bis sieben pro Text. Globale Verortungen wurden in Klasse A mindestens ein Mal und maximal neun Mal vorgenommen. In Klasse B ($n = 13$) haben neun Lernende eine deiktische Markierung

des Ausgangspunktes ihrer Wegbeschreibung vorgenommen. Darstellungen aus intrinsischer Sicht wurden in keinem Text realisiert, ebenso wurde der Blickwinkel weder anfänglich noch im weiteren Verlauf von den Schülerinnen und Schülern berücksichtigt. In allen Texten lassen sich jedoch mit einer Spannweite von zwei bis 12 Kodierungen lokale Verortungen finden. Globale Verortungen durch lokale Ankerpunkte wurden in 11 der 13 Texte vorgenommen, wobei die Spannweite der Realisierung mit ein bis sieben Kodierungen pro Text erneut umfangreich ist.

6 Diskussion

Die – in diesem Beitrag – rein quantitative Beschreibung der Ergebnisse der Inhaltsanalyse zeigt, dass Lernende der dritten Jahrgangsstufe innerhalb von Wegbeschreibungen mehrheitlich sowohl auf die Prozedur des Perspektivierens als auch Lokalisierens zurückgreifen. Deutlich wird jedoch, dass in den Texten der Lernenden der Klasse B der Blickwinkel unberücksichtigt geblieben ist. Dies kann daran liegen, dass die Schülerinnen und Schüler der Klasse B mehrheitlich eine *Ich-Perspektive* für ihre Beschreibungen gewählt haben und daher der eigene Blickwinkel nicht erwähnenswert erscheint. Die Lehrkraft gab zudem an, dass sich die Klasse intensiv mit der Windrose und den Himmelsrichtungen befasst hat. Die Nutzung dieser Richtungsangaben kann auch dazu geführt haben, dass die zusätzliche Angabe des Blickwinkels den Lernenden nicht erforderlich erschien. Die Herausarbeitung der realisierten Prozedurausdrücke kann hier ggf. Aufschluss geben. Zu prüfen ist zudem, ob Wegbeschreibungen, in denen sehr häufig auf das Perspektivieren und Lokalisieren zurückgegriffen wurde, von einem fremden Adressaten bzw. einer fremden Adressatin besser nachvollzogen werden können als Texte, in denen diese Prozeduren seltener realisiert wurden. Perspektivisch ist eine erneute Datenerhebung mit umfassenderer Erfassung von Hintergrundvariablen sowie einer Videographie des Unterrichts geplant, um nicht nur die Realisierung der Prozeduren in Wegbeschreibungen von Lernenden, sondern auch deren Aneignung im Unterricht, in den Blick zu nehmen.

Literatur

- Augst, G., Disselhoff, K., Hendrich, A., Pohl, T. & Völzing, P.-L. (2007): Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ahrenholz, B. (2017): Sprache als Wissensvermittlung und Wissensaneignung im schulischen Fachunterricht. Empirische Einblicke. In: B. Lütke, I. Petersen, I. & T. Tajmel (Hrsg.): Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis. Berlin, de Gruyter, 1-31.
- Ansket, N. (2019): Schreibarrangements in der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der Schreibaufgabe und des Schreibmediums auf Texte und Schreibprozesse in der 4. Klasse. Bd. 3 der Reihe Sprachliche Bildung – Studien, hrsg. vom Mercator-Institut. Münster u. a.: Waxmann.

- Bitmann, A. (2019): „A crater is coming from the university“ – Diskursfunktionen im Science-Unterricht der Grundschule: Eine vergleichende Analyse zum fachspezifischen Begriffswissen von Lernenden mit Deutsch bzw. Englisch als L1. In: I. Wowro, M. Jakosz & J. Gladysz (Hrsg.): *Geöffnetes Zeitfenster nutzen! Frühes Fremdsprachenlernen – Zwischen Theorie und Praxis*. Göttingen, V&R unipress, 195-214.
- Bleiker, J. (2020): Zwei auf einen Streich! Zusätzliche Wege zu Literalität dank Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: *leseforum.ch*. https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/685/2020_1_de_bleiker.pdf. Zugegriffen: 15. November 2022.
- Bleiker, J. & Obendrauf, M., (2022): „Wenn man es aufschreibt, muss es richtig sein!“ – Kooperatives Verschriftlichen im naturwissenschaftlichen Unterricht als Möglichkeit, sprachliches und fachliches Lernen zu verbinden – und zu untersuchen. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*. <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00157-8>, o. S.
- Feilke, H. (2003): Textroutine, Textsemantik und sprachliches Wissen. In: A. Linke, H. Ortner & P. R. Portmann (Hrsg.): *Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis*. Reihe Germanistische Linguistik 245. Tübingen, Niemeyer, 209-229.
- Feilke, H. & Spinner, K.H., (2008): Raum und Räume. In: *Praxis Deutsch*, 207, 6-12.
- Feilke, H. & Tophinke, D., (2016): Grammatisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, 256, 4-11.
- Feilke, H. & Bachmann, T. (2014): *Werkzeuge des Schreibens – Zur Einleitung*. In: T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart, Fillibach bei Klett, 7-10.
- Feilke, H. & Rezat, S., (2020): Textprozeduren. *Werkzeuge für das Schreiben und Lesen*. In: *Praxis Deutsch*, 281, 4-13.
- Gasdow, A. (2016): *Bildungssprache im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. Beschreiben und Erklären von Kindern mit deutscher und anderer Familiensprache*. Berlin: ESV.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013): *Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hövelbrinks, B. (2014): *Bildungssprachliche Kompetenz von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Eine vergleichende Studie in naturwissenschaftlicher Lernumgebung des ersten Schuljahres*. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa.
- Hövelbrinks, B. (2017): *Bildungssprachliche Diskursfunktionen im frühen naturwissenschaftlichen Lernen. Lexikalische Mittel im sprachlichen Handeln einsprachig und mehrsprachig aufwachsender Kinder zu Schulbeginn*. In: B. Ahrenholz, B. Hövelbrinks & C. Schmellentin (Hrsg.): *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*. Tübingen, Narr, 185-203.
- Kuckartz, U. (2014): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 2. durchges. Aufl., Wiesbaden: Beltz/Juventa.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017): *Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1-4. Sachunterricht*. Hannover: Unidruck. <https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=105>. Zugriff: 15. November 2022.
- Oleschko, S. (2017): *Domänenspezifische Schreibfähigkeit messen*. In: B. Ahrenholz/ B. Hövelbrinks & C. Schmellentin (Hrsg.): *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*. Tübingen, Narr, 207-325.
- Quehl, T. & Trapp, U. (2015): *Wege zur Bildungssprache im Sachunterricht Sprachbildung in der Grundschule auf der Basis von Planungsrahmen*. Münster: Waxmann.
- Rüßmann, L. (2018): *Schreibförderung durch Sprachförderung. Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I*. Bd. 2 der Reihe *Sprachliche Bildung – Studien*, hrsg. vom Mercator-Institut. Münster u. a.: Waxmann.
- Schmellentin, C, Lindauer, T. & Furger, J. (2012): *Fachlernen und Literalität*. In: *leseforum.ch*. http://www.leseforum.ch/fokusartikel2_2012_3.cfm. Zugegriffen am 15. November 2022.
- Schmölzer-Eibinger, S. & Thürmann, E. (Hrsg.) (2017): *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Münster u. a.: Waxmann.

Brigitte Neuböck-Hubinger und Markus Peschel

Lernen mit Bildern aus Schulbüchern des Sachunterrichts

Bildliche Darstellungen ermöglichen Schüler*innen Sachverhalte zu erfassen und mithilfe dieser Darstellungen fachbezogen miteinander über Fachinhalte zu kommunizieren. Die Qualität der Bilder und die didaktische Funktion ist dabei besonders zu beachten, da Bilder nicht automatisch bzw. direkt und unproblematisch einen Lernprozess unterstützen. Auf Basis einer Schulbuchanalyse wurden Bildeigenschaften in Schulbüchern des Sachunterrichts mittels Kategorienkatalog herausgearbeitet und bewertet, um darauf aufbauend den Wissenserwerb durch Bilder in einem (sensiblen) (sprach-)fachlichen Verständnis im naturwissenschaftlich-orientierten Sachunterricht eruieren zu können. Der vorliegende Artikel gibt einen Überblick zum entwickelten Kategorienkatalog und spezifiziert die Analysekategorie *Funktionalität*.

1 Bildliche Darstellungen in Schulbüchern des Sachunterrichts

Schulbücher eignen sich als Indikator, um mögliche unterrichtliche Einblicke, ausgehend von Schulbuchautor*innen, zu erhalten (vgl. Oberhauser & Schönknecht 2019). Auch wenn im Fach Sachunterricht¹ nur von *unterrichtsbegleitenden Schulbüchern* (Sandfuchs 2010, 19) ausgegangen werden kann und der Sachunterricht einen Fokus auf Realauseinandersetzung legt, sind Schulbücher dennoch ein Medium, das besonders von fachfremden Lehrkräften eingesetzt wird (vgl. Bölsterli Bardy, Scheid & Hoesli 2019). Schulbücher sind ohne bildliche Darstellungen kaum vorstellbar (vgl. Lieber 2013). Zwar liegen Studien zum didaktischen Potenzial bildlicher Darstellungen im Sachunterricht vor (vgl. Treinies & Einsiedler 1993; Einsiedler & Martschinke 1998; Martschinke 1996; 2001), allerdings fehlt eine weitere kritische Bestandsaufnahme aus Sicht der Sachunterrichtsdidaktik mit Fokus auf die spezifische Fachlichkeit bzw. eine sorgsame fachdidaktische Fokussierung. Mit Hilfe von Darstellungen, Grafiken bzw. Diagrammen werden komplexe Sachverhalte für Schüler*innen vereinfacht

1 Der Sachunterricht versteht sich als vielmediales Fach, wobei das Schulbuch hier eher eine marginale Rolle einnimmt. Studien geben Hinweise zur Nutzungshäufigkeit und dem Einsatz (vgl. Martin & Mullis 2012; Neumann 2015), obgleich hier nicht unmittelbar auf Österreich geschlossen werden kann und die vorliegende Studie mit Österreichbezug den aktuellen Stand nicht erfasst.

bzw. visualisiert. Schüler*innen sowie Lehrpersonen werden dabei mit einer Vielzahl an bildlichen Darstellungen – abhängig von äußeren Gestaltungsmerkmalen und Techniken – konfrontiert, wobei der Umgang mit den verschiedenen bildlichen Codes gelernt bzw. vermittelt werden muss (vgl. Weidenmann 1991). Die Bilddarstellungen kodieren Mitteilungen, „die aufgrund ihrer Ähnlichkeit oder einer anderen strukturellen Kommunalität (d. h. Analogie) mit ihrem Referenten assoziiert werden“ (Schnotz, Baadte, Müller & Rasch 2011, 214), funktionieren aber nur in einem bestimmten sozialen Zusammenhang sowie innerhalb eines bestimmten Zeitfensters (vgl. Pettersson 2010). Im Gegensatz zur gesprochenen und geschriebenen Sprache kennt die Bildsprache keine eindeutig unterscheidbaren Einzelzeichen samt klar definierten Kombinationen von Regeln (vgl. Weidenmann 1991) und wirkt monodirektional. Zudem übernehmen bildliche Darstellungen meist nicht alleinig die Trägerschaft an Informationen, sondern stehen in (un)mittelbarer Verbindung zu Textelementen im Schulbuch, sodass Schulbuchdarstellungen in einer komplexen Text-Bild-Kombination stehen und dabei unterschiedliche Verarbeitungsprozesse und Rekombinationen von Informationen seitens der Schüler*innen erfordern (vgl. Ballstaedt 2012). Didaktisch gesehen weisen bildliche Darstellungen einen Detailüberschuss auf, der auffordert, zentrale von nebensächlichen Informationen zu unterscheiden (vgl. Weidenmann 1991) und daraus Ableitungen (praktischer und theoretischer Art) zu folgern. Die Beachtung von lern- und wahrnehmungspsychologischen Faktoren, wie z. B. eindeutige Figur-Grund-Unterscheidung, Blickwinkel sowie Pfeile, farbliche Hervorhebungen usw. können den Lernprozess unterstützen – aber auch erschweren. Aufgrund der Vielperspektivität des Faches (vgl. GDSU 2013) und der vielfachlichen Bezüge kommt erschwerend hinzu, dass jede Perspektive des Sachunterrichts an sich eine Vielzahl sehr unterschiedlich gestalteter Bildtypen aufweist (vgl. Schomaker 2013). Abhängig von der Zielsetzung des Lerninhalts beinhalten die bildlichen Darstellungen sehr heterogene und teilweise mehrfach besetzte Funktionen, welche zudem im Rekonstruktionsprozess im engen Zusammenhang mit den Vorerfahrungen und dem Vorwissen der Schüler*innen stehen (vgl. Weidenmann 1991). Um Lernprozesse zu erleichtern, braucht es daher neben *guten* Sachtexten auch *gute* Bilder (ebd.).

2 Methodisches Vorgehen

Um bildliche Darstellungen im naturwissenschaftlich-orientierten Sachunterricht untersuchen zu können, wurde ein Kategoriensystem entwickelt und am Thema Ferromagnetismus angewendet und weiterentwickelt. Da es sich hierbei um ein über Jahrzehnte immer wiederkehrendes Thema im österreichischen Lehrplan und zudem um ein fachlich (und sprachlich) nicht unproblematisches Unterrichtsthema in der Primarstufe handelt (vgl. Neuböck-Hubinger & Peschel 2021), kommt

der bildlichen Darstellung sowie der Text-Bild-Korrespondenz (vgl. Ballstaedt 2012) – insbesondere in Bezug auf eine solide Modellbildung – eine besondere Bedeutung zu. Basierend auf einem deduktiv-induktiv entwickelten Kategoriensystem mit sechs Kategorien, erfolgte eine Codierung in zwei Phasen. Die erste Codierung basiert auf einer Vorerhebung samt mehrfachen Reflexions- und Überarbeitungsrunden hinsichtlich der Kategorienerstellung. Dabei entwickelte sich ein Codiermanual mit Kategorien, Definitionen (Tab. 1), Codieranweisungen und bildlichen Ankerbeispielen (Döring & Bortz 2016). Weitere Codierungen erfolgten in Phase 1 und Phase 2. Den Korpus bildeten in der Phase 1 40 approbierte österreichische Schulbücher des Sachunterrichts mit insgesamt 135 bildlichen Darstellungen zum Thema Ferromagnetismus aus den Klassen 1 bis 4. Diese wurden anhand des entwickelten Kategoriensystems von Rater*innen mehrfach codiert. D. h. 115 Bilder aus 36 Schulbücher wurden doppelt sowie 20 Bilder aus vier Schulbücher wurden dreifach von den Rater*innen codiert. Die durchgeführte Interreliabilitätsüberprüfung ergab dabei eine hohe Übereinstimmung ($\kappa = 0,942$) der einzelnen Raterdyaden sowie -triaten laut Landis & Koch (1977) und bestätigt die Passung und Qualität des entwickelten Kategoriensystems im Kontext naturwissenschaftlich-orientierten Sachunterrichts. Im folgenden Abschnitt wird dazu die Analysekategorie *Funktionalität* näher betrachtet.

3 Analysekategorie „Funktionalität“

Bei der Kategorisierung – insbesondere in der Kategorie „Funktionalität“ – zeigten sich besondere Auffälligkeiten aufgrund der vielfältigen Funktionstypen der bildlichen Darstellung. Die *fachunspezifische* Funktionskataloge (vgl. Issing 1983; Levin, Anglin & Carney 1987) erfassen bildliche Darstellungen im naturwissenschaftlich-orientierten Sachunterricht nur unscharf. Auch die entsprechend entwickelten Funktionsbeschreibungen aus der Physikdidaktik (Kircher, Girwidz & Häusler 2006) erfassen nur zum Teil die didaktischen Wirkungen mittels Schulbuchs im naturwissenschaftlich-orientierten Sachunterricht, weswegen das hier beschriebene Vorgehen die o. g. Kataloge aus sachunterrichtsdidaktischer Sicht ergänzt.

Nach mehrmaligen Reflexions- und Überarbeitungsschritten konnten sechs Unterkategorien erfasst werden. Die Überarbeitung der Kategorien erfolgte jeweils iterativ in den Phasen 1 und 2. Um den Fokus auf die didaktisch beabsichtigte Funktion der Bilddarstellung zu lenken, war bei der Codierung *keine* Mehrfachzuordnung der Bilder erlaubt. Folgende Unterkategorien bilden die Basis: kompensatorische Funktion, Anleitungs-, Detaildarstellungs-, Darstellungs- bzw. Konkretisierungs-, Konstruktionsfunktion sowie sonstige Funktion. In der Literatur wird vermehrt auf die Funktion der Dekoration von Bildern in Schulbüchern (Levin 1981) verwiesen. Wir haben bewusst diese Unterkategorie im ersten Schritt

vermieden, da die Zuordnung zur dekorativen Funktion zu einer voreiligen, weil einfachen und (fast) immer möglichen, Zuordnung führt und damit spezifischere, wesentliche Kategorisierungen verhindert hätte. Das Ergebnis zeigt, dass nur zwei der Codierungen ausschließlich einer dekorativen Funktion zugeordnet wurden. Erst im Codiermanual für die Phase 2 wurde die dekorative Funktion für die Rater*innen für rein dekorative Elemente erlaubt, die Unterkategorie „Sonstiges“ wurde als Leerstelle weiterer Funktionen beibehalten.

Tab. 1: Auszug des Codiermanuals: Analysekategorie Funktionalität samt Definition und Codieranweisung für die Einordnung/Kategorisierung der bildlichen Darstellungen in den Schulbüchern zum Thema Ferromagnetismus

<i>Kompensatorische Funktion:</i> Die Repräsentationseinheit wird in Kombination mit Wort oder Wörtern zugleich angeboten. D. h. die Repräsentationseinheit ersetzt ein Wort bzw. Wörter.
<i>Anleitungsfunktion:</i> Die Repräsentation leitet eine experimentelle Handlung an. Diese kann in Form von einer Abbildung oder mehreren Abbildungen mit oder ohne Pfeildarstellung(en) erfolgen und beschreibt den Ablauf und leitet die experimentelle Handlung (resp. den Versuch) an.
<i>Detaildarstellungsfunktion:</i> Die Repräsentationseinheit hebt Details mit einem einzelnen Wort bzw. Wörtern, einem Pfeil bzw. Pfeilen oder einer Farbmarkierung hervor und lenkt dabei die Aufmerksamkeit auf wichtige Aspekte des Objekts. Im Gegensatz zur Konstruktionsfunktion erfolgt hier keine Innenansicht des Objekts.
<i>Darstellungs- bzw. Konkretisierungsfunktion:</i> Repräsentationseinheiten können, basierend auf Textinformation, Sachverhalte darstellen und konkretisieren. So auch bei experimentellen Handlungen (resp. dem Versuch). Hierbei wird explizit eine einzelne Darstellung bzw. Konkretisierung im Rahmen einer experimentellen Handlung (resp. Versuch) visualisiert und hebt sich von der Anleitungsfunktion ab.
<i>Konstruktionsfunktion:</i> Repräsentationseinheiten können Innenansichten eines Sachverhalts visualisieren und somit konkretisieren.
<i>Physikalische Visualisierung:</i> Die Repräsentationseinheit visualisiert den Sachverhalt nicht real, sondern in Form eines Modells, um physikalische Inhalte zu visualisieren.
<i>Dekorationsfunktion:</i> Die Repräsentation übernimmt keine unmittelbare Funktion (s. Funktionen oben), sondern übernimmt einen dekorativen (motivierenden) Anteil.
<i>Sonstige Funktion:</i> Kann die Repräsentation keiner der oben genannten Funktionen zugewiesen werden, dann erfolgt die Zuordnung unter sonstige Funktion.

4 Fazit

Das Bild im Schulbuch im Fokus der fach-sprach-didaktischen Bedeutung spielt u. E. eine zentrale Rolle für die Unterrichtsqualität, insbesondere, wenn bildliche Darstellungen nicht nur im Fach Sachunterricht Schwierigkeiten aufzeigen, sondern diese Analyse auf andere Fächer der Grundschule übertragbar ist. Bildliche Darstellungen sind vielfältig in Form und Funktion und unterstützen nicht per se Schüler*innen im Lernprozess. Für eine reflektierte Einschätzung der Nutzung des Bildes in seiner Funktionalität für den Wissensaufbau gilt es, die Bandbreite der bildlichen Darstellungen im naturwissenschaftlich-orientierten Sachunterricht fassbar zu machen, um sie einer Analyse der didaktischen Qualität zugänglich zu machen sowie fachdidaktisch Potentiale kritisch einordnen zu können. Die Analyse zeigt ein Spektrum an bildlichen Darstellungen zum Thema Ferromagnetismus in Form, Text-Bild-Kombination sowie hinsichtlich der Funktionalität in Schulbüchern des Sachunterrichts. Zudem wird sichtbar, dass unreflektierte Bildfunktionen sich der dekorativen Funktion zuordnen lassen. Die Ergebnisse eröffnen dabei didaktisches Analysepotential von Darstellungen in Schulbüchern, sofern ein *neuer* und differenzierter Blick auf bildliche Darstellungen in Schulbüchern gelenkt wird. Folglich benötigt es in der Erstellung von Schulbüchern und für die Planung von Lehr-Lernprozessen eine sensible sprach-fachdidaktisch Beachtung, die bildliche Darstellungen fokussiert und in der Lehr*innenaus- und -fortbildung frühzeitig in den Blick genommen werden sollte.

Literatur

- Ballstaedt, S. (2012): Visualisieren. Bilder in wissenschaftlichen Texten. Stuttgart: UVK.
- Bölsterli Bardy, K., Scheid, J. & Hoesli, M. (2019): Wie könnten kompetenzorientierte Schulbücher den Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung unterstützen? In: E. Christophel, M. Hemmer, F. Korneck, T. Leuders & P. Labudde (Hrsg.): Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung. Münster, Waxmann, 51–62.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin: Springer.
- Einsiedler, W., Martschinke, S. (1998): Elaboriertheit und Strukturiertheit in Schulbuchillustrationen des Grundschulsachunterrichts. In: G. Dörr, G. Jüngst, K. Ludwig (Hrsg.): Lernen mit Medien. Ergebnisse und Perspektiven zu medial vermittelten Lehr- und Lernprozessen. Weinheim, Juventa-Verlag, 45–65.
- GDSU (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Issing, L. (1983): Bilder als didaktische Medien. In: L. Issing & J. Hannemann (Hrsg.): Lernen mit Bildern. Audiovisuelle Unterrichtsmedien in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Sulzberg im Allgäu, Sulzberg-Druck, 9–38.
- Kircher, E., Girwidz, R. & Häußler, P. (2006): Physikdidaktik. Berlin: Springer.
- Landis, R. & Koch, G. (1977): The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. In: *Biometrics*, 33, H.1, 159–174.
- Levin, J. R., Anglin, G. J. & Carney, R. N. (1987): On empirically validating functions of pictures in prose. In: D. M. Willows & H. A. Houghton (eds.): *The psychology of illustration*. New York, Springer, 51–68.

- Lieber, G. (2013): *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Martin, M., Mullis, I., Foy, P. & Stanco, G. (2012): *TIMSS 2011 International Results in Science*. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Martschinke, S. (1996): Der Aufbau mentaler Modelle durch bildliche Darstellungen. Eine experimentelle Studie über die Bedeutung der Merkmalsdimensionen. Elaboriertheit und Strukturiertheit im Sachunterricht der Grundschule. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 42, H. 2, 215–232.
- Martschinke, S. (2001): Aufbau mentaler Modelle durch bildliche Darstellungen. Studie über die Bedeutung der Merkmalsdimensionen. Elaboriertheit und Strukturiertheit im Sachunterricht der Grundschule. Münster: Waxmann.
- Neuböck-Hubinger, B. & Peschel, M. (2021): Das Schulbuch im Sachunterricht. In: *Erziehung & Unterricht*, 7/9, 703–708.
- Neumann, D. (2015): *Bildungsmedien Online. Kostenloses Lehrmaterial aus dem Internet: Markt-sichtung und empirische Nutzungsanalyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oberhauser, H. & Schönknecht, G. (2019): Potenziale des Zeichnens für heterogene Lerngruppen. In: N. Skorsetz, M. Bonanati, D. Kucharz (Hrsg.): *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule*. Wiesbaden, Springer, 255–259.
- Pettersson, R. (2010): *Bilder in Lehrmitteln*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Sandfuchs, U. (2010): Schulbücher und Unterrichtsqualität - historische und aktuelle Reflexion. In: E. Fuchs, J. Kahlert, U. Sandfuchs (Hrsg.): *Schulbuch konkret. Kontexte Produktion Unterricht*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 11–24.
- Schnotz, W., Baadte, C. Müller, A. & Rasch, R. (2011): Kreatives Denken und Problemlösen mit bildlichen und beschreibenden Repräsentationen. In: K. Sachs-Hombach & R. Totzke (Hrsg.): *Bilder - Sehen - Denken*. Köln, Herbert von Halem Verlag, 204–253.
- Schomaker, C. (2013): „Alle Menschen alles zu lehren“ - Stellenwert, Funktion und Chancen von Bildern in Schulbüchern für den Sachunterricht. In: G. Lieber (Hrsg.): *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Baltmannsweiler, Schneider, 154–163.
- Treinius, G. & Einsiedler, W. (1993): Hierarchische und bedeutungsnetzartige Lehrstoffdarstellungen als Lernhilfen beim Wissenserwerb im Sachunterricht der Grundschule. In: *Psychologie, Erziehung, Unterricht*, 40, 262–277.
- Weidenmann, B. (1991): *Lernen mit Bildmedien. Psychologische und didaktische Grundlagen*. Weinheim: Beltz.

Svenja Wolken

Schriftsprachliche Zugänge im Sachunterricht – Sichtweisen von Lehrpersonen auf Sachtexte

1 *reading literacy* im Kontext von Nachhaltigkeit

Für eine dauerhafte und erfolgreiche Teilhabe an einer schriftbasierten Wissensgesellschaft ist der selbstständige und selbstverständliche Umgang mit Texten eine wichtige Grundvoraussetzung. Im Rahmen der *Sustainable Development Goals* der Agenda 2030 wird *reading literacy* als ein Indikator für eine „inklusive, gerechte und hochwertige Bildung“ (Global Policy Forum Europe 2020, 73) bezeichnet. Die Förderung dieser fachübergreifenden Schlüsselkompetenz wird somit zu einem nachhaltigen Bildungsziel. Deshalb ist der Umgang mit Texten nicht nur Bestandteil aller Fächer in der Primarstufe, sondern sollte vor dem Hintergrund einer fachübergreifenden Sprachbildung Untersuchungsgegenstand fachdidaktischer Forschung sein – u. a. auch in der Sachunterrichtsdidaktik (vgl. Rank, Wildemann & Hartinger 2016).

Sachtexte haben als schriftsprachliche Medien für den Sachunterricht eine zentrale Funktion: Einerseits können sie Wissen, Meinungen und Handlungen transportieren, andererseits unterstützen sie die Aneignung fachspezifischer Kompetenzen (vgl. Michalak, Lemke & Goecke 2015; von Reeken 2022). Daher ist auch die eigenständige Arbeit mit Texten zur Erkenntnis- und Informationsgewinnung fachdidaktisch und bildungspolitisch als Kompetenz formuliert worden (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2017; GDSU 2013).

2 Textualität von Sachtexten

Sachtexte können als Gegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden. Aufgrund ihrer Abgrenzung zu fiktionalen bzw. literarischen Texten bietet insbesondere die Textlinguistik als eine sprachwissenschaftliche Teildisziplin zentrale Bezüge für eine definitorische Auseinandersetzung (vgl. Adamzik 2016). Auf Grundlage der Textualitätskriterien² von de Beaugrande und Dressler (1981) wurden Modelle entwickelt, die unterschiedliche Dimensionen von Texten

2 Folgende Kriterien werden für Textualität formuliert: Kohäsion, Kohärenz, Intentionalität, Akzeptabilität, Informativität, Situationalität, Intertextualität.

beschreiben und sie als ein Zusammenspiel aus mehreren Faktoren verstehen (vgl. ebd.). Neben textinternen Merkmalen wie die sprachliche Erscheinungsform sind ebenfalls textexterne Merkmale wie der situative Kontext, das Thema bzw. der Inhalt und die Funktion relevant. Somit wird der schulische Kommunikationsbereich innerhalb eines Fachunterrichts zur relevanten Größe, um einen Text zu beschreiben. Diese vielfältigen Dimensionen bilden die Grundlage dafür, die Eignung von Sachtexten für das Fach Sachunterricht zu diskutieren und zu bewerten. Lehrpersonen nehmen Einfluss auf die Gestaltung schriftsprachlicher Zugänge durch die Auswahl textbasierter Medien, weshalb ihre Sichtweise auf Sachtexte im Kontext von Sachunterricht von Belang ist.

3 Textauswahlentscheidungen von Lehrpersonen für den Sachunterricht

Als Expert*innen für Unterricht „wählen [Lehrpersonen] Inhalte, Medien und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen anhand entsprechender Qualitätskriterien [...] aus“ (Kultusministerkonferenz 2019, 7) und „integrieren analoge und digitale Medien didaktisch sinnvoll und reflektieren den eigenen Medieneinsatz“ (ebd.). Damit fällt die begründete Auswahl und Einbindung von Sachtexten in einen zentralen Kompetenzbereich der Lehrer*innenprofessionalität. Im Hinblick auf textbasierte Medien impliziert diese Aufgabe neben fachlichen bzw. fachdidaktischen Kompetenzen auch ein Bewusstsein für sprachliche Strukturen, um z. B. die Textkomplexität einschätzen oder Texterschließungsstrategien nutzen zu können. Somit werden die (Text-)Linguistik und die Sprachdidaktik zu wichtigen Bezugsdisziplinen für den Sachunterricht, was Ansprüche an die Professionalität der Lehrpersonen stellt.

Sowohl die „Medien- und Methodenforschung“ (von Reeken 2022, 536) als auch die Lehrer*innenprofessionalität im Rahmen eines sprachsensiblen Textumgangs bilden Forschungsdesiderate innerhalb der Fachdidaktik Sachunterricht.

Es lassen sich vereinzelt empirische Hinweise auf die Relevanz von textbezogenem Unterrichtsmaterial ableiten. Tänzer (2011) hat in einer qualitativ-rekonstruktiven Längsschnittstudie die Planungspraxis von sechs Lehramtsanwärterinnen erfasst. Die skizzierten Fälle weisen darauf hin, dass insbesondere textbasierte Materialien als Orientierung für die Sachunterrichtsplanung genutzt werden. Zudem zeigt die Studie die konträre Bedeutung von Schulbüchern: Während bei einer angehenden Lehrperson ebendiese aufgrund der „sachorientierte[n], schmucklose[n] Textlastigkeit“ (ebd.) weniger präferiert werden, greift die andere auf Lehrbücher als favorisierte Planungsmittel zurück. Des Weiteren hat Schroeder (2022) in einem Mixed-Methods-Design den Medien- und Materialeinsatz von Lehrpersonen als einen Teilaspekt von inklusivem Sachunterricht untersucht. Demnach entschei-

den sich 91,3 % häufig bzw. sehr häufig für Arbeitsblätter und 88,8 % häufig bzw. sehr häufig für textbasierte Medien (vgl. ebd., 566ff.). Die Nutzung eines Lehrwerks wurde separat erfragt, hierauf greifen lediglich 18 % zurück (vgl. ebd., 572). Dennoch fehlt es der Sachunterrichtsdidaktik an Grundlagenforschung, die Texte als Unterrichtsmedium und Auswahlentscheidungen von Lehrpersonen in den Fokus stellt und im Kontext konkreter Unterrichtssituationen tiefergehende Analysen durchführt. Die vorliegende Studie setzt an dieser Stelle an, indem sie untersucht, wie Lehrpersonen Texte für sachunterrichtliche Lehr-Lern-Prozesse einschätzen, auswählen und einbinden und welche Begründungsmuster sich diesbezüglich identifizieren lassen.

4 Methodisches Vorgehen

Die hier vorgestellten Daten wurden innerhalb einer Dissertation erhoben, die sich derzeit im zirkulären Auswertungsprozess befindet. Für eine ergebnisoffene und explorative Herangehensweise wurde die *Grounded-Theory-Methodologie* mit reflexiver Ausrichtung gewählt (vgl. Breuer, Muckel & Dieris 2019). Der Kern der Erhebung umfasst leitfadengestützte Einzelinterviews mit zwölf Lehrpersonen, die im Sachunterricht unterrichten und sich auf unterschiedliche Jahrgänge verteilen. In Vorbereitung auf die Interviews haben die Teilnehmer*innen eine Unterrichtseinheit hinsichtlich eingesetzter Medien und Materialien schriftlich dokumentiert, sodass ein konkreter Textkorpus vor dem Gespräch vorlag. Die Auswertung der Interviews erfolgt durch das offene, axiale und selektive Kodieren, um den Untersuchungsgegenstand konzeptuell zu erfassen. Aus der Phase des offenen Kodierens werden nachfolgend im Sinne einer maximalen Kontrastierung zwei Lehrpersonen aus dem Sampling vorgestellt und verglichen.

5 Erste Ergebnisse

Lehrperson A ist seit ungefähr fünf Jahren inkl. Referendariat im Berufsleben und unterrichtet in einer dritten Klasse fachfremd das Fach Sachunterricht. Ihre dokumentierte Unterrichtseinheit umfasst das Thema *Haustiere*. Lehrperson B unterrichtet als studierte Sachunterrichtsfachkraft seit ca. 15 Jahren inkl. Referendariat und hat eine Einheit zum Thema *Wetter* in einer zweiten Klasse dokumentiert. Die beiden Fälle geben einen Einblick, mit welchen textbasierten Medien und Materialien die exemplarischen Unterrichtseinheiten gestaltet wurden. Die Interviewauszüge zeigen Gründe und Intentionen der Textauswahlentscheidungen auf.

Lehrperson A – Thema Haustiere, 3. Klasse

In dieser Unterrichtseinheit lässt sich eine hohe Textvariation feststellen, die sich u. a. aus einer Wissenskartei über unterschiedliche Haustiere³, einer Tierfibel⁴, Kindersachbüchern⁵ und digitalen Texten⁶ zusammensetzt. Der mehrstündige Arbeitsauftrag besteht darin, ein Plakat und einen Vortrag über ein selbstgewähltes Haustier zu entwickeln. Die unterschiedlichen Texte bilden die Grundlage für die Rechercharbeit. Zuvor haben die Schüler*innen eigene Leitfragen formuliert. Das freizugängliche Angebot von diversen Texten ermöglicht es der Lehrperson, die Informationsrecherche und -entnahme für die Schüler*innen differenziert zu gestalten:

„Das ist eher ein Kind, was auch vielleicht teilweise auch eine Unterstützung braucht oder sich so in dieser Tierfibel oder dann online nicht so orientieren kann, konnte natürlich mit dieser Wissenskartei schon ganz viel im Steckbrief ausfüllen [...] und hatte trotzdem das Gefühl: Ich habe auch eine Quelle, ich forsche auch, lese was und übertrage das.“ (LP_A)

In den Aussagen der Lehrperson wird deutlich, dass insbesondere „Methode lernen“ (LP_A), also ein eigenständiger Umgang und Kompetenzerleben in der Arbeit mit Texten, im Fokus steht. Die Texte sollen demnach auf unterschiedlichen Niveaustufen hinsichtlich Gestaltung, Umfang und Zugänglichkeit eine Orientierung bieten, damit die Schüler*innen eine forschende Haltung einnehmen und gemäß ihrer eigenen Fragen geeignete Quellen auswählen können. Die Textauswahl ist einerseits durch die Lehrperson vorstrukturiert, indem Grundlagentexte zur Verfügung stehen. Andererseits ist sie offen, da Schüler*innen über die iPads eine eigenständige Textrecherche durchführen können, um fehlende Informationen zu ergänzen. Somit können sie an der Textauswahl partizipieren.

Lehrperson B – Thema Wetter, 2. Klasse

In dieser Unterrichtseinheit sind ein Schulbuch und ein dazugehöriges Arbeitsheft leitführende Textmedien. Die Lehrperson hat „einfach so ein bisschen zugearbeitet“ (LP_B) und bei Bedarf bzw. persönlichen Präferenzen um weitere schriftbasierte Medien⁷ ergänzt. Dadurch ergibt sich für diese Einheit eine vergleichsweise niedrige Textvariation. Die Textauswahl ist ausschließlich vorstrukturiert und insbesondere durch das Buch vorgegeben:

3 Das Material wurde von einem Blog für Lehrer*innen bezogen.

4 Es handelt sich dabei um kostenloses Schulmaterial des Bundesministeriums für Ernährung und Landwirtschaft.

5 Die Sachbücher setzen sich aus von den Schüler*innen mitgebrachten Büchern sowie Exemplaren aus dem Bestand der Schule/Klasse zusammen.

6 Der Zugang erfolgte über iPads, sodass die Schüler*innen Zugriff auf Suchmaschinen hatten.

7 z. B. textorientierte Arbeitsblätter aus anderen, themenbezogenen Arbeitsheften.

„Also das Buch gibt ganz viele Sachtexte einfach her. Deswegen lesen wir die einfach auch ganz häufig [...] damit wir erstmal irgendwie ins Thema hineinkommen. [...] dass man dann irgendwie informiert wird.“ (LP_B)

Die Arbeit am Text erfolgt weniger individuell, sondern zusammen im Klassenverband. Hier zeigt sich materialbezogen ein enggeführter Unterricht auf Grundlage einer einheitlichen Textbasis. Die Buchtexte werden genutzt, um in ein Thema einzuführen und eine gemeinsame Wissensgrundlage zu schaffen. Die Lehrperson hat u. a. solche Texte ausgeschlossen, die „zu weit in die Tiefe“ (LP_B) gehen und „lateinische Fremdbegriffe für Wolkenarten“ (LP_B) enthalten. Damit liegt ihr Fokus auf einer sprachlichen Angemessenheit hinsichtlich der inhaltlichen Lernziele.

6 Fazit & Ausblick

Die Gegenüberstellung der beiden Fälle liefert Anhaltspunkte für erste Konzeptideen. Es deutet sich an, dass Sachtexte innerhalb der medialen Ausgestaltung im Sachunterricht eine dominierende Rolle einnehmen. Gleichzeitig eröffnet sich ein breitgefächertes Spektrum: Sachunterricht kann von vielfältigen Textzugängen geprägt sein. Damit wird die Erfassung von textbasierten Medien in unterschiedlichen Einheiten zur Grundlage einer zentralen Samplingstrategie für die Fallauswahl in der vorliegenden Untersuchung. In den Argumentationen der zwei Lehrpersonen lassen sich Kontraste in Bezug auf die Zusammensetzung und Zugänglichkeit von Sachtexten im Sachunterricht finden. Hierbei ist im unterschiedlichen Maße Sprachsensibilität bei den Lehrpersonen erkennbar. In einem weiteren Schritt gilt es, die Eigenschaften konzeptuell für die Theoriebildung auszuarbeiten und zu verdichten. Dafür wird das Sampling auf weitere minimale und maximale Kontrastierungen untersucht und ggf. erweitert, um diverse Begründungsmuster für die Herangehensweisen zu identifizieren.

Literatur

- Adamzik, K. (2016): Textlinguistik. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven. 2. Neuaufl. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Beaugrande, R. de, Dressler, W. (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer.
- Breuer, F., Muckel, P., Dieris, B. (2019): Reflexive Grounded Theory. Einführung für die Forschungspraxis. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Global Policy Forum (Hrsg.) (2020): Agenda 2030 – Wo steht die Welt? 5 Jahre SDG's – eine Zwischenbilanz. Bonn: GPF. Online unter: https://www.2030agenda.de/sites/default/files/2030/zwischenbilanz/Agenda_2030_Zwischenbilanz_online-2.pdf (Abrufdatum: 14.07.2023)

- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2019), Berlin/Bonn: Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Abrufdatum: 14.07.2023)
- Michalak, M., Lemke, V. & Goecke, M. (2015): Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017), Hannover: Online unter: https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=detail_view&docid=1162&k0_0=Schulbereich&v0_0=Primarbereich (Abrufdatum: 14.07.2023)
- Rank, A., Wildemann, A., Hartinger, A. (2016): Sachunterricht – der geeignete Ort zur Förderung von Bildungssprache? In: widerstreit-sachunterricht.de, 22, 1-7.
- Reeken, D. von (2022): Texte. In: Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Götz, M., Hartinger, A., Miller, S. & Wittkowske, S. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 535-539.
- Schroeder, R. (2022): Ungestört bei der Sache? Eine Befragung von Lehrkräften an Grund- und Förderschulen zur Sachunterrichtspraxis unter Bedingungen des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tänzer, S. (2011): Sachunterrichtsplanung aus der Sicht von Lehramtsanwärterinnen. In: widerstreit-sachunterricht.de, 17, 1-12.

Eva Odersky und Angelika Speck-Hamdan

Qualitätvoller Handschreibunterricht und seine Bedeutung für nachhaltige Bildung

Lesen, Schreiben, Rechnen lernen ... Mit diesem Vorsatz starten Kinder seit jeher ihre Schullaufbahn und doch ist er von besonderer Aktualität und Brisanz, seit die IQB-Studie 2021 (Stanat et al. 2022) ergab, dass sich der Abwärtstrend fortsetzt und etwa 20 % der Schüler*innen am Ende des 4. Schuljahrs die Mindeststandards im Lesen, Rechtschreiben, Zuhören und in der Mathematik nicht erreichen. Das Schreiben gehört zu den basalen Kompetenzen, die damit einhergehend wieder in den Vordergrund gerückt werden. Schreiben ist unabdingbare Voraussetzung für Teilhabe an Literalität und an den Angeboten sowie Anforderungen von Schule. Nachhaltige Bildung ist ohne Schreiben nicht denkbar.

Dieser Beitrag setzt sich ausgehend davon vor allem mit Funktion und Bedingungen der *transcription*, des Verschriftens, auseinander und betrachtet diese aus drei Blickwinkeln, die für nachhaltige Bildung in der Grundschule wichtig scheinen: langfristige Bedeutung der Transkriptionsflüssigkeit, qualitätvoller und damit „nachhaltiger“ Handschreibunterricht, Handschreiben und Digitalität. Basierend auf aktuellen empirischen Ergebnissen ist damit ein Impuls für die theoretische Weiterentwicklung und Diskussion intendiert.

1 Zum Begriff der Schreibflüssigkeit: *translation* und *transcription*

Ausgehend von dem wohl einflussreichsten, über viele Jahrzehnte weiterentwickelten Schreibmodell von John Hayes (vgl. Hayes & Flower 1980; Hayes 1996, 2012) lässt sich das Verfassen von Texten in eine Vielzahl unterschiedlicher Teilprozesse diversifizieren, die zudem in ein Netz weiterer Funktionen (Kontrollebene, z. B. Motivation, Schreibziel; Ressourcenebene, z. B. Aufmerksamkeit, Arbeitsgedächtnis) eingebettet sind. Seit der Aufnahme der *Transcribing Technology* in Hayes' Modell von 2012 werden nicht mehr nur im didaktischen Kontext (vgl. Berninger & Swanson 1994) die beiden grundlegenden Prozesse der *translation*, der „Übersetzung“ von Ideen, Schreibzielen, Formulierungen usw., und der *transcription*, der graphomotorischen und orthographischen Realisierung, unterschieden.

Die so genannten hierarchiehoheren, der *translation* zuzuordnenden, Schreibprozesse beim „Vertexten“ (Sturm, Nänny & Wyss 2017, S. 85) basieren auf der *transcription*, also den hierarchieniedrigen Schreibprozessen beim „Verschriften“ (ebd.) mit Handschrift oder beim digitalen (Tastatur-)Schreiben. Schreibflüssigkeit wird entsprechend verstanden „als eine Art Meta-Konstrukt (...), das das Zusammenspiel aller Teilprozesse in den Blick nimmt“ (Sturm 2017, S. 266).

2 Transkriptionsflüssigkeit und Automatisierung

Schreibflüssigkeit ist also nur durch das Zusammenspiel vieler Teilprozesse erreichbar, von denen alle flüssig, aber nur die hierarchieniedrigen automatisiert ablaufen können. Durch diese Automatisierung ist das Schreiben insgesamt determiniert: Nur wenn die Transkription (Hand-/Tastaturschreiben und Rechtschreibung) flüssig erfolgt und nicht durch Reflexionsprozesse „gestört“ und kontrolliert wird, können die Ressourcen des Arbeitsgedächtnisses für die hierarchiehoheren Prozesse der *translation* genutzt werden (vgl. Sturm et al. 2017). Mit zunehmender Automatisierung nimmt die Kontrolle der Ausführung einer Bewegung ab und sie ist nicht (mehr) der Reflexion zugänglich, so dass sich routinierte Schreiber*innen stärker auf die linguistischen und kognitiven Ebenen des Schreibprozesses konzentrieren können. Signifikante Zusammenhänge zwischen der Automatisierung des Handschreibens und der Qualität von Texten wurden vielfach bestätigt (vgl. Feng, Lindner, Ji & Joshi 2019), zuletzt und mit der bislang größten Stichprobe (N=4950 in den Jahrgangsstufen 1, 2 und 3) in Norwegen (vgl. Skar et al. 2022).

3 Von der kontrollierten zur automatisierten Schreibbewegung

Die Automatisierung einer Bewegung – egal ob beim Erlernen einer Sportart oder des Handschreibens – wird nur durch Übung und die dabei zunehmende Routine in der Bewegungsausführung erreicht, indem die Bewegung ökonomisiert und auf die persönlichen Bedingungen adaptiert, beim Schreiben also eine persönliche Handschrift entwickelt wird (vgl. Sturm 2017).

Schreibanfänger*innen müssen die Grundformen der Buchstaben zunächst anhand von Vorgaben (Buchstabenformen und Richtungspfeile für eine ökonomische, gut weiterzuentwickelnde Ausführung) erlernen und üben. Dieses Schreiben erfolgt langsam und kontrolliert, umso kontrollierter übrigens je mehr Einschränkungen zu beachten, also visuell zu kontrollieren, sind (z. B. beim Nachspüren oder Schreiben in mehrbändige Lineaturen). Durch bewegungsdynamisches und motorisch sinnvolles Üben gelingen die Ausführung der Buchstaben und die Bewegungen zwischen den einzelnen Buchstaben zunehmend automatisiert

(vgl. Santangelo & Graham 2016; Hurschler Lichtsteiner 2020), wobei ökonomisches Verbinden sowohl auf dem Papier als auch in der Luft erfolgen kann: „Der einfachste Weg vom Ende eines Buchstabens zum Anfang des nächsten ist gleich, ob der Stift in Kontakt mit dem Papier ist oder in der Luft.“ (Sassoon 2013, S. 11) Allerdings ist das Ausführen einer Verbindung auf dem Papier langsamer und in der Bewegung oft komplexer als ein Luftsprung, so dass routinierte Schreiber*innen in der Regel teilverbunden schreiben. Die Personalisierung und Weiterentwicklung der Schrift erfolgen also auf zwei Ebenen: der Ökonomisierung und Individualisierung der Buchstabenformen *und* der Verbindungen zwischen den Buchstaben. Auch Kinder im Primarschulalter schreiben schneller und automatisierter, wenn sie unverbunden oder teilverbunden schreiben, sich also von den verbundenen Ausgangsschriften lösen und die Verbindungen ökonomisieren (vgl. Odersky et al. 2023; Bara & Morin 2013; Graham et al. 1998).

Präzise lässt sich dieser Automatisierungsprozess nur über digitale Aufzeichnungen mit entsprechender Software erfassen, indem verschiedene kinematische Parameter (z. B. Schreibfrequenz, Anzahl der Geschwindigkeitswechsel) erhoben und analysiert werden (vgl. Odersky et al. 2021). In einer im 4. Schuljahr durchgeführten Studie (N = 336) schrieben die Kinder, die eine durchgehend verbundene Schrift verwendeten (n = 70), im Mittel mit einer Schreibfrequenz von nur 2,58 Hertz, die Kinder, die eine unverbundene Schrift schrieben (n = 77), mit einer Schreibfrequenz von 3,74 Hertz (vgl. Odersky 2018). Routinierte Erwachsene schreiben mit einer Frequenz von etwa 5 Hertz (vgl. z. B. Mai & Marquardt 1995).

4 „Nachhaltiger“ Handschreibunterricht

Für eine gelungene Transformation der Erstschrift zur flüssigen, persönlichen Handschrift ist die Qualität des Unterrichts entscheidend, wie die sehr klaren Klasseneffekte in mehreren Untersuchungen (vgl. Odersky 2018; Troia/Graham 2003) nahelegen. Es gilt also den Handschreibunterricht nachhaltig zu planen und zu gestalten.

Als nachhaltig kann ein Handschreibunterricht bezeichnet werden, wenn er die Kinder auf dem Weg vom Erlernen der durch Konvention vorgegebenen Formen zur flüssigen, automatisierten Bewegung wirksam unterstützt. Als Zielvorstellung gilt, so viel Routine in der Bewegungsausführung zu erlangen, dass das Schreiben ohne ein Nachdenken über die korrekte Form der Einzelbuchstaben oder die Verbindungen zwischen den Buchstaben erfolgt (vgl. Sturm 2017).

Unterrichtlich greifen dabei über die gesamte Grundschulzeit hinweg in einem Dreischritt immer wieder Prozesse der Beobachtung, der Anleitung und der Begleitung ineinander, wobei jeder Schritt der Reflexion bedarf.

Am Anfang jeder didaktischen Aktion steht eine umfassende, möglichst differenzierte *Beobachtung* der Ausgangslage. Da sich Bewegung nur prozesshaft erfassen

lässt, reicht es nicht aus, sich nur das Ergebnis, d. h. das Schreibprodukt, anzusehen. Im Regelfall steht im Unterricht kein aufwändiges Diagnoseinstrumentarium, wie etwa ein digitales Aufnahmetool, das den Schreibprozess sichtbar werden lässt, zur Verfügung. Daher wird die Lehrperson nicht umhinkommen, die Schreibenden einzeln aufmerksam zu beobachten. Dabei kann sie sich auf einzelne Aspekte, wie etwa bewegungsökonomische Verbindungen oder das Ausführen bestimmter Bewegungsmuster oder die Schreibhaltung, konzentrieren und diese anschließend in den Fokus der Aufmerksamkeit des schreibenden Kindes rücken. In einer gemeinsamen Analyse kann vereinbart werden, wo angesetzt werden soll, um das Schreiben entweder zu ökonomisieren oder besser an die individuellen Voraussetzungen (z. B. die Linkshändigkeit) anzupassen. Hier hat die Reflexion einen festen Platz, denn es geht noch nicht um Automatisierung, sondern zunächst darum, bessere Bedingungen für eine gelungene Automatisierung zu schaffen; möglicherweise geht es auch um die Tilgung einer ungünstig automatisierten Bewegung, also einen Umlernprozess. Entscheidend ist die Bewusstmachung des Schreibprozesses, die umso besser gelingt, je klarer die Kriterien für gelungenes Schreiben vorher erarbeitet wurden.

Der zweite Schritt besteht in einem Angebot in Form einer *Anleitung* für eine optimierte Bewegungsausführung. Die Lehrperson gibt ein oder auch mehrere mögliche Modelle vor, das schreibenlernende Kind erprobt und entscheidet sich schließlich für einen individuellen Bewegungsablauf, der selbstverständlich der Forderung nach Leserlichkeit ebenso entsprechen muss wie der nach Flüssigkeit. Auch dieser Schritt bedarf der Reflexion auf Seiten der Lehrperson wie auf Seiten des Kindes. Das passende Modell muss gewählt und angepasst werden. Die Ausführung erfolgt zunächst sehr bewusst und wird gemeinsam beobachtet und „kontrolliert“.

Erst im dritten Schritt erfolgt nach und nach eine Reduzierung der Kontrolle. Die *Begleitung* umfasst den Dialog über das Schreiben wie das selbstständige Üben. Die neue Bewegung wird durch Übung internalisiert und routinisiert. Da hierbei weiter in Abständen beobachtet wird, besteht auch immer wieder die Möglichkeit eines Nachbesserns. In diesem Sinne greifen die genannten drei Schritte immer wieder ineinander.

Die Trias von Beobachtung, Anleitung und Begleitung, die reflexive und motorische Lernprozesse aufeinander bezieht, kann sich nicht nur zwischen Lehrperson und Kind abspielen, sondern zunehmend von den Peers und dem lernenden Kind selbst übernommen werden (vgl. Hurschler Lichtsteiner 2020; Odersky et al. 2021). Dem Üben sollte in jedem Fall ein fester Platz eingeräumt werden. Troia und Graham (2003) empfehlen in ihrer Analyse wirkungsvollen Schreibunterrichts eine wöchentliche Übungszeit für das Handschreiben von etwa 75 bis 100 Minuten, und das nicht nur in der Anfangsphase, sondern über die gesamte Grundschulzeit hinweg. Kommunikative Einbettungen ermöglichen es, das Transkribieren dabei sinnvoll mit der Textproduktion zu verbinden (vgl. Sturm 2017).

5 Handschreiben und Digitalisierung

Über viele Jahre wurden primär Unterschiede zwischen analogem und digitalem Schreiben betont und analysiert, wie die höhere Geschwindigkeit beim Tastaturschreiben oder die bessere Informationsverarbeitung beim Handschreiben (vgl. Bulut 2019; James & Engelhardt 2012). Denn nur beim Handschreiben, nicht beim Tastaturschreiben, aber auch nicht beim kontrollierten Nachspuren, werden die für das Lesen und Schreiben entscheidenden Gehirnareale aktiviert: „Only three fingers write, but the whole brain works.“ (van der Meer & van der Weel 2017) Feng et al. (2019) berichten zudem einen signifikanten Zusammenhang zwischen flüssigem Handschreiben und flüssigem Tastaturschreiben.

Ein Neben- und Miteinander beider Modalitäten scheint nicht nur durch solche Ergebnisse gut begründet, sondern insbesondere aufgrund der Zunahme hybrider Formen des Schreibens. Handschreiben auf Tablets und die digitale Weiterverarbeitung des Handgeschriebenen sind von zunehmender Bedeutung und legen didaktisch adaptive und inklusive Anwendungen nahe. Dabei gilt es die besonderen Bedingungen des Handschreibens auf Tablets zu beachten. Die Bildschirmoberfläche hat über visuelles und propriozeptives Feedback signifikanten Einfluss auf die Graphomotorik, kann aber über entsprechende Folien für die intendierte Nutzung (z. B. mit einem digitalen Stift oder mit dem Finger) optimiert werden (vgl. Guilbert et al. 2019).

Ein nachhaltiger, zeitgemäßer Schreibunterricht fokussiert deswegen weniger die normgerechte Ausführung von Ausgangsschriften, sondern berücksichtigt von Beginn an analoge, digitale und hybride Schreibwerkzeuge und führt in den situativen, individuellen und adaptiven Umgang mit ihren je spezifischen Vorteilen und Bedingungen ein (vgl. Hurschler Lichtsteiner 2020; Bulut 2019).

6 Fazit

Da das flüssige Transkribieren, ob mit der Hand oder auf der Tastatur, für alle weiteren Bildungsprozesse und für die Teilhabe an der literalen Kultur auch im digitalen Zeitalter unverzichtbar ist, lohnt es sich, den diesbezüglichen Lernprozessen angemessene – und das heißt in der Regel wohl mehr als bisher üblich – Aufmerksamkeit zu schenken. Ein qualitätsvoller Handschreibunterricht zeichnet sich durch das Ineinandergreifen von individueller Beobachtung, gezielter Anleitung und adaptiver Begleitung in einem dialogischen, reflektierenden Prozess aus.

Literatur

Bara, F., Morin, M.-F. (2013): Does the handwriting style learned in first grade determine the style used in the fourth and fifth grades and influence handwriting speed and quality? A comparison between french and quebec children. In: *Psychology in the Schools* 50 (6), 601–617.

- Berninger, V. W., Swanson, H. L. (1994): Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. In: Butterfield, E.C. (ed.): *Children's writing: Toward a process theory of the development of skilled writing*. Bingley: Emerald, 57–81.
- Bulut, N. (2019): *Handschrift in der digitalisierten Welt*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Feng, L., Lindner, A., Ji, X. R., Joshi, R. M. (2019): The roles of handwriting and keyboarding in writing: a meta-analytic review. *Reading and Writing* 32 (1), 33–63.
- Graham, S., Weintraub, N., Berninger, V. W. (1998): The Relationship Between Handwriting Style and Speed and Legibility. In: *The Journal of Educational Research* 91 (5), 290–297.
- Guilbert, J., Alamargot, D., Morin, M.-F. (2019): Handwriting on a tablet screen: Role of visual and proprioceptive feedback in the control of movement by children and adults. In *Human Movement Science*, 65, 30–41.
- Hayes, J., Flower, L. (1980): Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, L.W., Steinberg, E. R. (eds.): *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach*. Hillsdale: Erlbaum, 3–30.
- Hayes, J. R. (1996): A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In: Levy, C. M., Ransdell, S. (eds.): *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*. Mahwah, New Jersey, 1–29.
- Hayes, J. R. (2012): Modeling and Remodeling Writing. In: *Written Communication* 29 (3), 369–388.
- Hurschler Lichtsteiner, S. (2020): Differenzierende Beurteilung der Handschrift – ein Bestandteil der Schreibförderung. *leseforum.ch*.
- James, K., Engelhardt, L. (2012): The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. In: *Trends in Neuroscience and Education*, 1(1), 32–42.
- Mai, N., Marquardt, C. (1995): *Schreibtraining in der neurologischen Rehabilitation*. Dortmund: borgmann (EKN-Materialien für die Rehabilitation, Bd. 8).
- Odersky, E. (2018): *Handschrift und Automatisierung des Handschreibens. Eine Evaluation von Kinderschriften im 4. Schuljahr*. Berlin.
- Odersky, E., Speck-Hamdan, A., Lenzgeiger, B., Stark, M., Lohrmann, K. (2023): Das Konstrukt der Verbundenheit und seine Bedeutung für das Handschreiben. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*. Published online 30 June 2023
- Odersky, E., Speck-Hamdan, A., Mahrhofer, C., Marquardt, C. (2021): Handschriften und Handschreiben in der Schule – Ein Forschungsbericht. In: *Didaktik Deutsch* 51. Baltmannsweiler: Schneider, 78–92.
- Santangelo, T., Graham, S. (2016): A Comprehensive Meta-analysis of Handwriting Instruction. In: *Educational Psychology Review* 28 (2), 225–265.
- Sassoon, R. (2013): Schreiben mit der Hand im Computerzeitalter. In: *Die Grundschulzeitschrift* 27 (265.266), 9–11.
- Skar, G., Lei, P., Graham, S., Aasen, A., Johansen, M., Kvistad, A. (2022): Handwriting fluency and the quality of primary grade students' writing. In: *Reading and Writing* 35, 509–538.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S., Henschel, S. (Hrsg.) (2022): *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster, New York: Waxmann.
- Sturm, A. (2017): Förderung hierarchieniedriger Schreibprozesse. In: Philipp, M. (Hrsg.): *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*. Weinheim: Beltz Juventa, 266–284.
- Sturm, A., Nänny, R., Wyss, S. (2017): Entwicklung hierarchieniedriger Schreibprozesse. In: Philipp, M. (Hrsg.): *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*. Weinheim: Beltz Juventa, 84–104.
- Troia, G., Graham, S. (2003): Effective Writing Instruction Across the Grades: What Every Educational Consultant Should Know. In: *Journal of Educational and Psychological Consultation* 14 (1), 75–89.
- Van der Meer, A., van der Weel, F. R. (2017): Only Three Fingers Write, but the Whole Brain Works: A High-Density EEG Study Showing Advantages of Drawing Over Typing for Learning. *Frontiers in Psychology*, 8.

Silke Schmid

Grundschulmusikunterricht for Future? Grundzüge einer *Eco-Literate Music Pedagogy* für die Grundschule

1 Hintergrund

Obgleich ökologische Transformationen im Anthropozän extensiv Gegenstand gesellschaftlicher Aushandlungen sind (vgl. Neubauer & Repenning 2019) und erziehungswissenschaftliche Reflexionen im Kontext globaler Transformationen vorliegen (vgl. Clemens, Hornberg & Rieckmann 2019), wurden diese in den musikpädagogischen Diskursen bislang nur marginal berücksichtigt (vgl. Shevock 2020). Vier Jahrzehnte nach KMK-Beschlüssen zu „Umwelt und Unterricht“ (vgl. KMK 1981) existiert noch immer ein fachliches Vakuum hinsichtlich der Frage, wie eine konkrete unterrichtliche Auseinandersetzung mit diesen Transformationen und insbesondere eine Umsetzung der BNE-Ziele im Kontext der aktuellen Klimakrise konzeptualisiert werden können (vgl. Schmid & Kittel 2022).

2 Forschungsstand & Desiderat

In unterschiedlichen fachlichen Kontexten findet sich der Ruf nach neuen Zugängen in der Bewältigung der multiplen ökologischen Herausforderungen der Gegenwart. Denn die Klimakrise ist auch eine kulturelle Krise und o.g. Transformation bezeichnen unterschiedlichste Autor*innen als notwendige „kulturelle Transformation“ (vgl. Braun-Wanke & Wagner 2020; Berry 2010; Shevock 2015; 2018). Dabei wird von einem Kulturbegriff ausgegangen, der sich dezidiert auch auf künstlerisch-kreative Zugänge zur Welt bezieht (vgl. Becker 2013). So ist nicht erstaunlich, dass vom ehemaligen Direktor des Wuppertal Instituts für Klima, Umwelt, Energie im Zusammenhang mit der Klimakrise Transformation als das Kerngeschäft der Künste und eine „transformative literacy“ als „Zukunftskunst“ bezeichnet wurden (vgl. Schneidewind 2018). Neue Wege zu neuen Handlungsmustern sollen durch „kraftvolle Bilder“ und Narrative, durch kreative Imagination eröffnet werden (Nationale Plattform BNE 2017, 82). Verortet man Musik im Bereich der kulturellen Bildung (vgl. Schatt 2021), so wird außerdem konstatiert, dass diese durch „prozessorientierte „Selbstbildung““ (Keuchel 2020, 41) gerade mit Blick auf Nachhaltigkeit enormes Potenzial besitzt. Doch bislang

vorliegende musikpädagogische Ausdifferenzierungen zu BNE finden sich nur im Sekundarstufenbereich und fokussieren Teilhabegerechtigkeit (vgl. Clausen, Mascher & Vogels 2017) sowie interkulturelle Kompetenz (vgl. Feucht 2018). Themenbereiche wie *Mensch und Natur* oder *Musik und Klima* finden dagegen kaum Beachtung (vgl. Eusterbrock, Schmid & Völker i.Dr.). Dies, obwohl das Konzept der *Artistic Citizenship* (vgl. Elliott, Silverman & Bowman 2016) die soziale Verantwortung der Künste betont und die Positionierung einer Musikpädagogik für soziale Gerechtigkeit (vgl. Hess 2019) auch Klimagerechtigkeit impliziert (Eusterbrock 2022). Gerade Musik wird zudem ein spezifisches Potenzial für gesellschaftliche Transformation zugeschrieben (vgl. Bentz & O'Brien 2019; Publicover, Wright, Baur & Duinker 2018), was vielfältige künstlerische Projekte zum Klima- und Umweltschutz unterstreichen (vgl. König 2019). Das Potenzial musikalisch-ästhetischer Praktiken für den Grundschulmusikunterricht bedarf vor diesem Hintergrund einer Einordnung. Erste Ansätze wurden im Rahmen der Entwicklung einer Online-Plattform „Musik-Klima“ (vgl. Eusterbrock, Schmid & Völker 2021; Eusterbrock et al. i.Dr.) unternommen. Es fehlt jedoch bislang an konkreten theoretischen Fundierungen. Der erste Schritt einer solchen Fundierung soll hier unternommen werden.

3 Fragestellung, Ziel & Methode

In einer *Critical Review* (vgl. Booth, Sutton & Papaioannou 2016) geht der Beitrag der Frage nach, wie der Anspruch einer ja letztlich gemeinwohlorientierten BNE auch im traditionell subjektorientierten (vgl. Keuchel 2020) Grundschulmusikunterricht eingelöst werden und exemplarisch das Konzept einer musikbezogenen *Eco-Literacy* reflektiert werden kann, um entsprechende Praxen im Grundschulmusikunterricht zu fundieren. Die *Critical Review* versucht, die wichtigsten Publikationen in einem Feld zu identifizieren und deren konzeptionellen Beitrag zu kondensieren (Booth et al. 2016, S. 24). Ziel ist entsprechend, den im englischsprachigen Fachdiskurs entwickelten Ansatz der *Eco-Literate Music Pedagogy* (ELMP) (vgl. Shevock 2020; 2018; 2015; Shevock & Bates 2019) für den deutschsprachigen Grundschulmusikunterricht zu erschließen und musikalisch-ästhetische Praktiken fachdidaktisch und konzeptionell im Kontext BNE zu verorten. Hierfür werden einschlägige englischsprachige Publikationen zwischen 2015 und 2020 rezipiert und kondensiert. Die theoretische Fundierung einer ELMP sowie unterrichtliche Ansätze für die Grundschule werden skizziert.

4 Eco-literate Music Pedagogy (ELMP): Sozialräumlichkeit und Posthumanismus

Die ELMP basiert auf dem *Amerikanischen Pragmatismus*, der *Philosophy on Soil* (u. a. Prakash & Esteva 2008), die eine Präeminenz unserer Verwurzelung und Interdependenz betont, und dem Konzept der *Ecological Literacy* (u. a. McBride, Brewer, Berkowitz & Borrie 2013), welches auf eine ökologische Transformation pädagogischer Prozesse zielt. Der amerikanische Musikpädagoge Daniel Shevock verweist zudem auf die *Pedagogy of Place* (vgl. Bates 2013), die die sozialräumliche Situierung aller Bildungsprozesse nicht nur reflektiert, sondern sie als radikales Prinzip implementiert sowie die *Ecomusicology* (vgl. Allan & Dawe 2016), die den Bezug von Musik und Natur untersucht. Für Shevock und Kollegen verbindet Musik „humans’ internal, psychological, and spiritual lives with external soundscapes“ (Shevock 2018, 6). Als zentrale Aussage bietet Shevocks Ansatz vor diesem Hintergrund ein ökozentrisches, post-humanes Framework, in dem auch nicht-humane Akteur*innen als musizierende Entitäten gelten (vgl. ebd.). Dabei wird dem pädagogischen Diversitätsdiskurs eine Verengung auf anthropozentrische Sichtweisen attestiert, ELMP fokussiert dagegen die Diversität des gesamten Ökosystems und das Prinzip der Interdependenz. Konkret werden im ELMP-Diskurs in der Entwicklung von Anthropozentrik zu Ökozentrik (vgl. ebd.) vier Punkte zentral gesetzt: (1) Verbindung mit dem unmittelbaren Sozial- und Naturraum (2) Erfahrung und ethische Reflexion von Musik und Natur (3) Entwicklung eines ökologischen Bewusstseins durch ritualisierte Kreativität (4) Planetares Denken und Reflexion globaler Krisen (vgl. Shevock 2015). Shevock versteht auf diesem Verständnis aufbauend die Kultivierung eines ökologischen Bewusstseins als Prozess der Kultivierung von Stille und Zuhören ebenso wie das Schaffen kreativer *communities* (vgl. Shevock 2018). Wesentlich ist dabei die Perturbation bisheriger Affirmationen lebensfeindlicher Systeme wie Konsumerismus mit grundlegender Implementierung der drei „Rs“ (*reduce, reuse & recycle*) (ebd., 42) sowie der Shift von Interkulturalität zum Posthumanismus (vgl. ebd.).

5 Diskussion und Ausblick: Über drei „Rs“ zu drei „S“

Eine Weiterentwicklung von Lernräumen im Sinne der ELMP bedeutet, diese über die o.g. drei „Rs“ hinaus als sozial-räumlich konzipierte Lernökologien (vgl. Schmid & Doerne 2020) zu denken, die den multimodalen Zugängen der Lernenden (vgl. Schmid 2016) gerecht werden. Hier kommen u. a. drei musikalisch-ästhetische Praktiken in den Blick: Die drei „S“ *Soundwalks*, *Sonifikation* und *Song-Writing*. (1) Durch *Soundwalks* (vgl. Zill 2016) als Hörspaziergänge und Inspiration für (Re)Kreationen von (Um)weltklängen wie Geophonie (bspw. Wind & Wasser), Biophonie (Tierklängen) und Anthrophonie (menschlichen

Klängen) kann demnach *Eco-Literacy* gefördert werden: Im *Soundscape Approach* wird Umwelt-Sound als Ressource betrachtet, einer „noise pollution“ wird „clean hearing“ entgegengesetzt (Schafer 1994, 11). (2) *Sonifikation* als Verklanglichung von bspw. Klimadaten (vgl. George, Crawford, Reubold & Giorgi 2017) bietet unzählige, gerade auch interdisziplinäre Möglichkeiten für ELMP: In einem kreativen Prozess lassen sich Entsprechungen von Datum und Klangereignis finden und festlegen, Manifestationen der Klimakrise wie steigende Temperaturen werden so unmittelbar erfahrbar. Darüber hinaus ermöglicht (3) *Song-Writing* (vgl. Arbutnott & Sutter 2019), Krise(n) expressiv zu verarbeiten „and to enact a little bit of change“ (Shevock 2018, 63). Zu Songwriting, welches inhärent ebenfalls hochgradig interdisziplinär ist, existiert inzwischen einiges an didaktischen Konzepten¹ – hier wäre zu prüfen, ob diese dem Anspruch einer ELMP genügen würden.

Künftig soll auf der Grundlage des hier skizzierten Ansatzes ein Forschungsprogramm entwickelt werden, das die Eckpunkte einer ELMP bspw. als Framework für Design Prinzipien im Rahmen didaktischer Entwicklungsforschung fruchtbar macht. Denn hinsichtlich der Implementierung einer ELMP stellen sich interessante Fragen: So konnte Sarah Gaubitz in ihrer Studie zu *Wertorientierungen von Grundschulkindern im Kontext nachhaltiger Entwicklung* zeigen, dass Grundschulkindern zwischen „physiozentrischen² Argumentationsfiguren“ (Gaubitz 2018, 285) und Anthropozentrismus schwanken – ein Spannungsfeld, das durch die posthumanistische Positionierung der ELMP explizit bearbeitet wird (s.o.). Doch welche Orientierungen lassen sich bei Grundschulkindern in einem Setting rekonstruieren, das musikalisch-ästhetische Zugänge wählt und dabei die grundlegende Interdependenz menschlichen Daseins fokussiert? Und welche Orientierungen finden sich diesbezüglich bei Lehrkräften? In dokumentarischer Entwicklungsforschung ließen sich hier wertvolle Einblicke gewinnen.

Abschließend lässt sich konstatieren, dass die ELMP sich auch im Spannungsfeld zwischen Subjekt- und Gemeinwohlorientierung verorten lässt: sie oszilliert zwischen individueller Wahrnehmungssensibilisierung (s.o. *Soundwalk*) einerseits und zivilgesellschaftlichem Engagement andererseits, in dem das Klassenzimmer interdisziplinärer Laborraum und potenziell Ort gesellschaftlicher Transformation werden kann („enact change“). Zu fragen wäre vor diesem Hintergrund, ob angesichts der Größe der Herausforderungen der Mut wächst, Fachgrenzen zu überwinden, so dass Potenziale der ELMP künftig im Kontext transdisziplinärer

1 Siehe <https://www.podcast.de/episode/497688461/kreativ-und-schuelerorientiert-songwriting-in-der-grundschule>.

2 „Während bei anthropozentrischen Positionen der Natur kein bzw. kaum ein Eigenwert zugeschrieben wird, sprechen die Physiozentristen der Natur einen inhärenten Wert zu“ (Gaubitz 2018, 31).

Lernsettings und der Einbettung in den *Whole-School-Approach* (vgl. Gibb 2016) entfaltet werden können.

Literatur

- Allen, A. S., & Dawe, K. (Eds.). (2016). *Current directions in ecomusicology. Music, culture, nature*. New York: Routledge. Kindle edition.
- Arbuthnott, K.D. & Sutter, G.C. (2019): Songwriting for nature. Increasing nature connection and well-being through musical creativity. In: *Environmental Education Research*, 25(9), 1300-1318. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1608425>.
- Bates, V.C. (2013): Music education unplugged. In: *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 12(2), 75–90.
- Becker, T. (2013): Die Rolle von Kunst und Kultur. In: *Management mit Kultur*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19809-5_6.
- Bentz, J. & O'Brien, K. (2019): Art for change. Transformative learning and youth empowerment in a changing climate. In: *Elem Sci Anth*, 7(52). <https://doi.org/10.1525/elementa.390>
- Berry, W. (2010): *What are people for?* Berkeley, CA: Counterpoint.
- Booth, A., Sutton, A. & Papaioannou, D. (2016): *Systematic approaches to a successful literature review*. Los Angeles: Sage.
- Braun-Wanke, K. & Wagner, E. (Hrsg.) (2020): *Über die Kunst, den Wandel zu gestalten. Kultur - Nachhaltigkeit - Bildung*. Münster; New York: Waxmann. DOI: 10.25656/01:21067
- Clausen E., Mascher, E. & Vogels, R. (2017): Musik. In: *Engagement Global* (Hrsg.): *Orientierungsrahmen Globale Entwicklung. Teilausgabe Musik*. https://www.eineweltsong.de/fileadmin/downloads/Dokumente/05_or-ge_musik_bf.pdf.
- Clemens, I., Hornberg, S. & Rieckmann, M. (Hrsg.) (2019): *Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen (Schriftenreihe Ökologie und Erziehungswissenschaft der Kommission Umweltbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft)*. Opladen; Berlin; Toronto: Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:18187>.
- Elliott, D., Silverman, M. & Bowman, W.D. (Hrsg.) (2016): *Artistic citizenship. Artistry, social responsibility, and ethical praxis*. Oxford: Oxford University Press.
- Eusterbrock, L. (2022): Climate-conscious popular music education: From theory to practice. In: *Journal of Popular Music Education*, 6(3), 385–401. https://doi.org/10.1386/jpme_00098_1.
- Eusterbrock, L. Schmid, S. & Völker, J. (2021): *Musik und Klima. Leitidee*. <https://musik-klima.de/leitidee/>.
- Eusterbrock, L., Schmid, S. & Völker, J. (i.Dr.). *Musik – Pädagogik – Klimakrise. Eine Bestandsaufnahme ökologischer Musikpädagogik und Überlegungen zur Wissenschaftskommunikation*. In: Koch, H.P., Niegot, A. & Rora, C. (Hrsg.): *Musikpädagogik im Diskurs Bd. 6. Musik – Utopie – Bildung*. Aachen: Shaker.
- Feucht, W. (2018): *Musikpädagogik, Nachhaltigkeit und die hilfreiche interkulturelle Perspektive*. In: Krettenauer, T., Schäfer-Lembeck, H.-U. & Zöllner-Dressler, S. (Hrsg.): *Musiklehrer*innenbildung: Veränderungen und Kontexte*. München, Allitera Verlag, 83-94.
- Gaubitz, S. (2018): *Wertorientierungen von Grundschulkindern im Kontext nachhaltiger Entwicklung. Eine empirische Untersuchung zum moralischen Urteilen über Ressourcendilemmata*. Wiesbaden: Springer.
- George, S.S., Crawford, D., Reubold, T. & Giorgi, E. (2017): Making climate data sing: Using music-like sonifications to convey a key climate record. In: *Bulletin of the American Meteorological Society*, 98(1), 23-27.
- Gibb, N. (2016): *Getting climate-ready: a guide for schools on climate action*. (UNESCO Education 2030). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246740>.

- Hess, J. (2019). *Music education for social change. Constructing an activist music Education*. New York: Routledge.
- Keuchel, S. (2020): Zum Potenzial der Kultur für die Agenda 2030. Kongruenzen und Divergenzen der Kulturellen Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Braun-Wanke, K. & Wagner, E. (Hrsg.): *Über die Kunst, den Wandel zu gestalten. Kultur - Nachhaltigkeit - Bildung*. New York, Waxmann, 39-47.
- KMK (1981): *Umwelt und Unterricht. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 17.10.1980*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_10_17_Umwelt_Unterricht.pdf.
- König, B. (2019): Monteverdi und der Klimawandel. Wie die Musik auf eine globale Herausforderung reagieren könnte. In: *NMZ*, 68(9). <https://www.nmz.de/artikel/monteverdi-und-der-klimawandel>.
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung c/o Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2017): *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm*.
- Neubauer, L. & Repenning, A. (2019): *Vom Ende der Klimakrise. Eine Geschichte unserer Zukunft*. Stuttgart: Klett.
- McBride B.B., Brewer, C.A., Berkowitz, A.R. & Borrie, W.T. (2013): Environmental literacy, ecological literacy, ecoliteracy: What do we mean and how did we get here? In: *Ecosphere*, 4(5), 1–20, DOI: 10.1890/ES13-00075.1
- Prakash, M.S. & Esteva, G. (2008): *Escaping education: Living as learning within grassroots cultures*, 2. Aufl. New York: Peter Lang.
- Publicover, J.L., Wright, T. S., Baur, S. & Duinker, P.N. (2018): Music as a tool for environmental education and advocacy: Artistic perspectives from musicians of the playlist for the planet. In: *Environmental Education Research*, 24(7), 925-936. DOI:10.1080/13504622.2017.1365356
- Schafer, R. M. (1994): *The soundscape: Our sonic environment and the tuning of the world*. Rochester, VT: Destiny Books.
- Schatt, P.W. (2021): *Kulturelle Bildung in Musik. Eine Topologie*. Waxmann.
- Schmid, S. (2016): Children's multimodal dimensions of music experience: An open framework. In: Kraemer, O. & Malmberg, I. (Hrsg.): *European Perspectives on Music Education VI: Open ears - Open minds. Listening and Understanding Music*. Innsbruck, Helbling, 105-120.
- Schmid, S. & Kittel, S. (2022): Es ist Zeit für Zukunftsmusik – oder kann man die Klimakrise hören?! Potenziale kreativer Zugänge zum Umgang mit einem komplexen Phänomen. In: *PH-FR. Nachhaltigkeit*.
- Schmid, S. & Doerne, A. (2020): Children's musical agency in immersive educational environments: An interdisciplinary laboratory about future music schools. In: Saether, E. & Houmann, A. (Hrsg.): *Make Music Matter: Music Education Meeting the Needs of Young Learners. European Perspectives on Music Education VIII*. Innsbruck, Helbling, 71-88.
- Schneidewind, U. (2018): *Die große Transformation: eine Einführung in die Kunst gesellschaftlichen Wandels*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Shevock, D.J. (2020): An environmental philosophy for music education based on Satis Coleman's (1878–1961) writings on music and nature. In: *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 19(1), 174-207. <https://doi.org/10.22176/act19.1.174>.
- Shevock, D.J. (2018): *Eco-literate music pedagogy*. New York; London: Routledge.
- Shevock, D.J. (2015): The possibility of eco-literate music pedagogy. In: *TOPICS for Music Education Praxis*, 15(1), 1-23. <http://topics.maydaygroup.org/articles/2015/Shevock2015.pdf>.
- Shevock, D.J. & Bates, V.C. (2019): A music educator's guide to saving the planet. In: *Music Educators Journal*, 105(4), 15-20. <https://doi.org/10.1177/0027432119843318>.
- Zill, E. (2016): *Den eignen Ohren folgen*. Berlin: LIT.

*Anabelle Thurn, Miriam Sénécheau, Bettina Degner
und Eva-Kristina Franz*

Historisches Denken diagnostizieren: Entwicklung und Pilotierung eines Kodiermanuals

Die Förderung historischen Denkens von Kindern und damit eines reflektierten Geschichtsbewusstseins ist für eine nachhaltige Bildung von hoher Bedeutsamkeit. Denn ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein und mit ihm historische Kompetenzen wie die Frage-, Methoden-, Reflexions- und Dekonstruktionskompetenz ermöglichen es Schüler*innen und späteren Erwachsenen, die Welt multiperspektivisch zu betrachten und zu verstehen: Sie bieten die Grundlage für eine reflektierte und selbstreflexive Orientierung in der Zeit und in der Welt, da sie dazu befähigen, Deutungsmuster zu erkennen und zu hinterfragen.

Für eine in die Unterrichtsplanung eingebundene adaptive Förderung von Schüler*innen ist eine immanente Diagnostik, d. h. eine regelmäßige Einschätzung der individuellen Lernvoraussetzungen in Bezug auf das zu unterrichtende Thema, unabdingbar (vgl. Beck, Baer, Guldiman, Bischoff, Brühwiler, Müller, Niedermann, Rogalla & Vogt 2008, Brühwiler 2014, Franz 2019). Im Projekt „Früher gab’s nur kalt“ wurde ein material- und bildgestützter Interviewleitfaden entwickelt und anhand einer Stichprobe von 143 Kindern pilotiert. Im vorliegenden Beitrag wird der Entwurf eines Kodiermanuals vorgestellt, das wir derzeit aus Kodierungen im Rahmen der Interview-Pilotierung erarbeiten. Ziel ist, dadurch sowohl eine immanente Diagnostik als auch eine adaptive Förderung im Sachunterricht mit Schwerpunkt Geschichte zu erleichtern.

1 Historisches Denken und Geschichtsbewusstsein von Kindern

Historisches Lernen zielt auf die Fähigkeit, historisch zu denken (vgl. Lankes & Thünemann 2017) und soll zur Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins beitragen (vgl. Gläser 2012). Historisches Denken wird als Prozess historischer Sinnbildung verstanden (vgl. Bracke, Flaving, Jansen, Köster, Lahmer-Gebauer, Lankes, Spieß, Thünemann, Wilfert & Zülsdorf-Kersting 2018). Re- und Dekonstruktion stellen die zwei zentralen Basisoperationen historischen

Denkens dar (vgl. Schreiber 2008). Dabei bildet die historische Methodenkompetenz die Basis, solche Prozesse durchzuführen (vgl. Becher & Gläser 2016, Mathis & Barsch 2022).

Da Vergangenheitserfahrung, Gegenwartsverstehen und Zukunftserwartung miteinander verknüpft sind (vgl. Rösen 2008), fördert historisches Denken nachhaltig die Orientierungskompetenz – im Sinne einer Orientierung für Gegenwart und Zukunft in der Welt durch ein breit angelegtes Geschichtsverständnis – und damit die Mündigkeit angehender Bürger*innen.

2 Historisches Denken diagnostizieren

Um das historische Denken von Kindern einschätzen zu können, operationalisieren wir das historische Denken und das Geschichtsbewusstsein anhand dreier didaktischer Ansätze (vgl. Thurn, Sénécheau, Degner & Franz 2023). So legen wir die vier Komplexitätsniveaus nach Kübler, Bietenhader & Pappa (2013), die Geschichtsbewusstseinsdimensionen nach Pandel (1987; 2013) sowie das historische Kompetenzmodell des Perspektivrahmens Sachunterricht nach Becher, Gläser & Pleitner (2016) unserer Diagnostik zu Grunde.¹

Trotz einer Fülle an Studien zu Teilbereichen historischer Bewusstseinsdimensionen und Kompetenzen bestehen Desiderate. Jüngere Kinder in Vorschule und Schuleingangsstufe wurden bislang wenig beforscht und selten lag der Fokus auf Zusammenhängen zwischen Wissen, Verstehen, Re- und Dekonstruktion, Geschichtsbewusstsein und historischen Kompetenzen. Des Weiteren wurden Einflussfaktoren auf deren Entwicklung noch wenig in den Blick genommen.²

Ein begleitend zu den im Interview eingesetzten Materialien³ situativ eingesetztes Frageninventar bringt alle Kategorien und Kompetenzen der drei ausgewählten Ansätze zusammen. Erhoben werden auch das Alter des Kindes, eine Einschätzung der allgemeinen und sprachlichen Entwicklung, der Beruf der Eltern, der Zugang des Kindes zu Sach(bilder)büchern sowie Spielzeug mit historischem Themenbezug und anderen Medien, die Freizeitgestaltung der Familie und außerdem mögliche institutionelle Berührungen mit historischen Inhalten, etwa im Schulunterricht.

1 Für die graphische Synopse zur Analyse des historischen Denkens siehe Thurn, Sénécheau, Degner & Franz 2023.

2 Für eine Darstellung des Forschungsstandes vgl. Thurn et al., 2023.

3 Für eine Übersicht über die eingesetzten Bilder und Materialien vgl. Thurn et al., 2023.

3 Hypothesen

Im Rahmen der Instrumententwicklung standen für uns drei Arbeitshypothesen im Mittelpunkt:

1. Kinder verfügen bereits vor dem Schuleintritt über ein komplexes Wissen zu historischen Themen. Besonders im Bereich ihrer Interessenschwerpunkte – empirisch belegt sind die Steinzeiten, Ägypten, Rom und das Mittelalter (u. a. Zabold 2017) – überführen Kinder bereitwillig ihr Wissen in Narrationen. Entsprechend haben wir das Material ausgewählt.
2. Wissen beziehen Kinder aus unterschiedlichen Objektivationen der Geschichtskultur. Was dabei prägend auf ihr historisches Denken wirkt – etwa die Freizeitgestaltung der Familie, Erzählungen der Eltern etc. – ist zu erfassen und in die Auswertung mit einzubeziehen.
3. Historisches Denken und Geschichtsbewusstsein können in leitfadengestützten Interviews angemessen erhoben werden. Gegenständig und bildlich vorgelegte Materialien dienen dabei als Gesprächsanlässe.

Erste Interviews wurden und werden durchgeführt und mit einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (u. a. Kuckartz 2018) ausgewertet. Dazu kodieren wir anhand deduktiv gebildeter Kategorien. Wir stellen fest, dass sich für einige Konstrukte, etwa bestimmte Geschichtsbewusstseinsdimensionen nach Pandel, leicht trennscharfe Ankerbeispiele finden lassen, während sich andere Konstrukte, z. B. die Methodenkompetenz, im Moment noch nicht valide in den Interviews abbilden lassen.

4 Entwicklung eines Kodiermanuals

Bei der Entwicklung eines Kodiermanuals gilt es, Definitionen der a priori festgelegten Kategorien zusammenzutragen und in ersten Interviews Beispiele und Gegenbeispiele für Codes, sogenannte Ankerbeispiele, zu finden (u. a. Kuckartz 2018).

Für das *Temporalbewusstsein* können wir in fast allen ausgewerteten Interviews Beispiele identifizieren, so z. B. bei einem 10-jährigen Mädchen: „*Ja, das sind halt Figuren aus (...) früheren Zeiten halt, halt nicht so aus dem Jetzt*“ (INT_10J-w_2022-01-04). Ein 8-jähriger Junge begründet die chronologische Reihung seiner Figuren „*von links nach rechts (...), weil die Römerzeit (...) grob gesagt zwischen Steinzeit und Mittelalter liegt*“ (INT_8J-m_2019-12-09).

Auch das *Historizitätsbewusstsein* zeigt sich an vielen Stellen eindeutig, so etwa bei einem 7-jährigen Jungen, der durch den Vergleich seiner Gegenwart mit der imaginierten Vergangenheit gleichzeitig *Identitätsbewusstsein* erkennen lässt: „*Ja, also damals gab es große Burgen und da haben die Leute gekämpft. Und (...) da*

war es nicht so schön wie heute. Die Städte waren dreckig und es gab auch noch keine Autos oder so, deswegen hatten die Pferde, die die benutzt haben“ (INT_7J-m_2022-06-01).

Bezüglich des *politischen* und des *ökonomisch-sozialen Bewusstseins* lassen sich ebenfalls Aussagen zuordnen, so z. B. die eines 8-jährigen Jungen: *„Also, ich finde der Unterschied ist, der Bundeskanzler hat auch viele Leute neben sich, fast auf seiner Höhe. Und der König war so der Bestimmer, der alles bestimmen darf. Allein! Und der Bundeskanzler, der muss dann sich mit seinen Leuten absprechen, ob das auch wirklich so geht“ (INT_8J-m_2019-12-09).*

Auch im Hinblick auf das *moralische Bewusstsein* können wir Stellen identifizieren: *„Ich finde es gar nicht gerecht, weil ich meine, nur weil man kein Ritter oder halt ein Bauer ist, heißt das ja jetzt nicht, dass der eine nur in so einer kleinen Hütte leben darf und die anderen in einer riesigen Burg. Die Bauern haben ja auch ganz viel gemacht mit den Tieren. Und so Brot gäbe es ja auch nicht ohne die Bauern. (...) Ich hätte es anders gemacht, wenn ich es mir aussuchen dürfte. Also dass jeder eigentlich gleich behandelt werden sollte. Also alle Leute“ (INT_10J-w_2022-01-04).* Diese Aussage steht stellvertretend für mehrere Äußerungen zu moralischen Vorstellungen, nicht aber für ein *historisch-moralisches Bewusstsein*: ein Bewusstsein dafür also, dass sich die damaligen Wertvorstellungen von unseren heutigen unterscheiden.

Über das *Genderbewusstsein* gibt z. B. folgende Äußerung eines 7-jährigen Jungen Auskunft, die zugleich sein Konzept von Rollenteilung (ohne ein Bewusstsein für die ggf. soziale Konstruiertheit von Geschlechterrollen) offenbart: *„Nein, ich glaube, das ist auf einem Turnier. Weil auf dem Schlachtfeld gucken doch keine Frauen zu und jubeln. Die müssen zu Hause bleiben. Das ist doch zu gefährlich auf dem Schlachtfeld“ (INT_7J-m_2022-06-01).* Wie auch beim moralischen Bewusstsein wird an dieser Stelle deutlich, wie die Vergangenheit zur Projektionsfläche gegenwärtiger Vorstellungen werden kann.

Bezogen auf das *Realitätsbewusstsein* lassen sich ebenfalls Ankerbeispiele finden. So äußert ein 8-jähriger Junge zur Sage über den Heiligen Georg: *„Auf jeden Fall hat er halt gegen Drachen gekämpft, was für mich vollkommen unlogisch ist, wenn man es kritisch ansieht. Weil es keine Drachen gibt (...)“ (INT_8J-m_2019-12-09).* In einer anderen Passage aus demselben Interview zeigt sich, wie das Erkennen des Rekonstruktionscharakters von Geschichte eng mit der Methodenkompetenz verknüpft ist. Auf die Frage, woher wir wissen, was Menschen auf einer Burg gemacht haben, antwortet der Junge: *„Das (...) weiß man aus Geschichten und aus so Sachbüchern und von Mönchen, die das aufgeschrieben haben. Und man erkennt auch, dass Ritter im Kampf waren, wenn sie zum Beispiel hier so einen Schwertstich haben. Und das sieht man dann halt auch noch auf den Knochen, (...) die die Archäologen dann ausgegraben“ (INT_8J-m_2019-12-09).*

Dekonstruktionskompetenz äußert sich beispielsweise, wenn Kinder kritisch mit dem Angebot aus der Geschichtskultur umgehen. Der zitierte Junge muss bei

den Playmobilfiguren aus dem Leitfaden an seine (mit Kanonen ausgestattete) Playmobil-Ritterburg denken und betont von sich aus, „*dass die Ritter keine Kanonen*“ gehabt hätten (INT_8J-m_2019-12-09).

Allerdings fassen wir mit beiden Beispielen nur das Wissen um den Rekonstruktionscharakter von Geschichte und um Fehler in geschichtskulturellen Darstellungen, nicht die Fähigkeit, eigenständig aus den Quellen heraus eine triftige Narration über Geschichte zu konstruieren. Das liegt, so vermuten wir, auch daran, dass wir bei der bisherigen Konzeption des Leitfadens zu wenig Fragen entworfen haben, die Rekonstruktion und Dekonstruktion als *Fähigkeit* der Befragten erheben. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen wir bei der Analyse der Interviews in Bezug auf die historische Frage-, Medien- und vor allem Methodenkompetenz. Diese lassen sich mit dem aktuell eingesetzten Leitfaden noch nicht valide einschätzen. Deshalb arbeiten wir vor der abschließenden Finalisierung der Pilotierungsphase nun noch einmal an den Leitfragen und ergänzen die Pilotierungsstichprobe entsprechend. Um zusätzlich die Qualität der den Konstrukten zugeordneten Aussagen einschätzen zu können, wird zudem eine Feinabstimmung ausgearbeitet.

5 Fazit

Eine immanente Diagnostik des historischen Denkens der Schüler*innen ist für uns die Grundvoraussetzung, Sachunterricht mit historischer Perspektive adaptiv gestalten zu können. Für die Unterrichtsplanung als Diagnoseinstrument eingesetzt soll es Lehrkräften mit dem finalen Interviewleitfaden und Kodiermanual möglich werden, im Sinne einer adaptiven Lehrkompetenz historisches Denken einzuschätzen und darauf aufbauend gezielt und an die Klasse angepasst historisches Denken zu fördern. Die Fähigkeit, Narrative und Deutungen im Zusammenspiel aller drei Zeitmodi Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft kritisch zu hinterfragen, ist schließlich ein wichtiger Bestandteil nachhaltigen historischen Denkens.

Literatur

- Becher, A. & Gläser, E. (2016): Geschichte erforschen mit historischen Quellen. Förderung historischer Methodenkompetenz mit vorstrukturierten Materialien. In: A. Becher, E. Gläser & B. Pleitner (Hrsg.): Die historische Perspektive konkret (Begleitbände zum Perspektivrahmen Sachunterricht, Bd. 2). Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 40-52.
- Becher, A., Gläser, E. & Pleitner, B. (2016): Die historische Perspektive konkret (Begleitbände zum Perspektivrahmen Sachunterricht, Bd. 2). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beck, E., Baer, M., Guldman, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M., & Vogt, F. (Hrsg.) (2008): Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens. Münster: Waxmann.

- Bracke, S., Flaving, C., Jansen, J., Köster, M., Lahmer-Gebauer, J., Lankes, S., Spieß, C., Thünemann, H., Wilfert, C. & Zülsdorf-Kersting, M. (2018): *Theorie des Geschichtsunterrichts*. Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Brühwiler, C. (2014): *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler*. Münster: Waxmann.
- Franz, E.-K. (2019): *Diagnostische Kompetenzen entwickeln – Lernwerkstätten als (Erprobungs)Räume didaktischer Adaptivität*. In: S. Tänzer & G. Mannhaupt (Hrsg.): *Lernwerkstätten im Spannungsverhältnis zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 144-156.
- Gläser, E. (2012): *Lernaufgaben und Kompetenzorientierung im Sachunterricht. Eine Studie zum historischen Lernen in Schulbüchern*. In: U. Carle & J. Kosinár (Hrsg.): *Aufgabenqualität in Kindergarten und Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren, 197-208.
- Kübler, M., Bietenhader, S. & Pappa, I. (2013): *Können Kindergartenkinder historisch denken? Ergebnisse einer Pilotstudie*. In: E. Wannack, S. Bosshart, A. Eichenberger, M. Fuchs, E. Heidegger & S. Marti (Hrsg.): *4- bis 12-jährige und ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten*. Münster, Waxmann, 225-232.
- Kuckartz, U. (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Aufl., Weinheim et al.: Beltz.
- Lankes, S. & Thünemann, H. (2017): *Historisch denken lernen mit aktuellen Schulgeschichtsbüchern? In: Erziehung & Unterricht*, 167, H. 9/10, 945-953.
- Mathis, C. & Barsch, S. (2022): *Wie Grundschulkindern über das Geschichtszimmer von Playmobil® nachdenken*. In: *GDSU-Journal*, 13, 38-49.
- Pandel, H.-J. (1987): *Dimensionen des Geschichtsbewusstseins: Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen*. In: *Geschichtsdidaktik*, 12, H. 2, 130-140.
- Pandel, H.-J. (2013): *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Rüsen, Jörn (2008): *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*. 2. überarbeitete Aufl., Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Schreiber, Waltraud (2008). *Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, H. 2, 198-212.
- Thurn, A., Sénécheau, M., Degner, B. & Franz, E.-K. (2023): *Historisches Denken von Kindern diagnostizieren – Entwicklung und Pilotierung eines materialgestützten Interviewleitfadens*. In: *GDSU-Journal*, 14, 58-70.
- Zabold, S. (2017): *Empirische Erkenntnisse zum historischen Denken Neunjähriger: Das Beispiel der historischen Begriffskompetenz*. In: N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, J. Hasselhorn & A. Ohle (Hrsg.): *Bedingungen gelingender Lern- und Bildungsprozesse. Aktuelle Befunde und Perspektiven für die Empirische Bildungsforschung*. Münster, Waxmann, 117-125.

Daniela Balk

Sprachbewusstheit bei Kindern mit Interviews erheben

Im Forschungsvorhaben *mamola* (*mathematical modelling and language awareness*) gilt als wesentliches Erkenntnisinteresse, wie sich ein Arbeitssetting mit unterschiedlich hohem Grad an Sprachbewusstheitsförderung auf die mathematische Modellierungskompetenz von Grundschulkindern auswirkt. In diesem Beitrag wird der Fokus auf die qualitative Forschungsfrage gerichtet, indem untersucht wird, inwieweit sich Kinder mit schwacher Modellierungskompetenz aus den beiden Experimentalgruppen des Projekts in ihrer Sprachbewusstheit unterscheiden. Dafür ist es notwendig, die Sprachbewusstheit der Kinder zu erheben und fassbar zu machen. Wie dies zu erreichen ist, wird im Folgenden anhand eines eigens konzipierten Interviews zur Erhebung der Sprachbewusstheit dargestellt.

1 Sprachbewusstheit - eine Begriffsklärung

Die Sprachbewusstheit entwickelte sich aus dem Begriff der *Language Awareness*, der in den 1980er Jahren durch Eric Hawkins geprägt wurde. Aufgrund unzureichender sprachlicher Leistungen von britischen Schülerinnen und Schülern forderte er, sich aktiv mit der meist so selbstverständlich genutzten Sprache auseinanderzusetzen (vgl. Hawkins 1984). *Language Awareness* meint dabei, die bewusste Wahrnehmung und Sensibilität für Sprache sowie das explizite Wissen darüber in den Vordergrund zu stellen (vgl. ALA 2021). Im deutschsprachigen Raum findet sich „Sprachbewusstheit“ als Übersetzung, wobei im englischen Begriff die Reflexion über sprachlich Wahrgenommenes eine weniger starke Beachtung erfährt als im deutschen Pendant (vgl. Wolff 1993). Die Sprachbewusstheit schreibt den kognitiven Vorgängen eine wichtige Rolle zu, um sprachliche Erscheinungen wahrnehmen und analysieren zu können (vgl. Akbulut, Bien, Reich & Wildemann 2015). Daher ist explizites Sprachwissen notwendig, das wiederum durch die Auseinandersetzung mit Sprache vertieft sowie reflektiert wird (vgl. Akbulut et al. 2015; ALA 2021). Sprachbewusstheit lässt sich somit als prozesshaftes Konstrukt beschreiben, das sich stetig verändert und nicht statisch ist (vgl. Morkötter 2005). Zusammenfassend wird dabei ein sprachliches Problem unter Beachtung von Einstellungen und Emotionen kognitiv gesteuert wahrgenommen, verarbeitet, reflektiert und kontrolliert. Um diese Vorgänge ermöglichen zu können,

bedarf es sprachanalytischen Wissens, das für die Auseinandersetzung mit dem sprachlichen Problem genutzt, vertieft sowie weiterentwickelt wird.

2 Möglichkeiten zum Nachweis von Sprachbewusstheit

Da es sich bei Sprachbewusstheit nicht um ein direkt messbares Merkmal handelt, ist es notwendig, dieses zu operationalisieren. Denn Sprachbewusstheit lässt sich nicht dichotom (sprachbewusst - nicht sprachbewusst) sondern graduell verstehen, indem verschiedene Ausprägungen von Sprachbewusstheit existieren (vgl. Smith 2008). Auch Wildemann, Akbulut und Bien-Miller (2016, 49) sprechen bei Sprachbewusstheit von einer „emergente[n] Größe [...], die sich in Abhängigkeit zu anderen Faktoren wie Spracherfahrung und -kompetenzen und kognitiven Fähigkeiten und [...] anderen Einflussfaktoren, wie Familie, Peers usw. entfaltet“. Um Sprachbewusstheit erheben zu können, werden sprachbezogene Äußerungen erfasst, die Einblicke in kognitive Vorgänge gewähren (ebd.). Um nun das Elizitieren metasprachlicher Äußerungen zu schaffen, bietet die Studie von Hirsh-Pasek, Gleitman und Gleitman (1978) eine mögliche Herangehensweise. Mithilfe der Ambiguität von Sprachwitzen wurden Schülerinnen und Schülern der ersten bis zur sechsten Jahrgangsstufe angeleitet, beispielsweise doppeldeutige Pointen zu erklären, wozu Sprachbewusstheit notwendig ist (ebd.). Denn die linguistische Seite des Humors steht nach Fowles und Glanz (1977) zur Sprachbewusstheit in Beziehung. Wird der Fokus bei Sprachwitzen oder Rätseln nicht explizit auf die Sprache gerichtet, ist es unmöglich, das Lustige zu finden und dadurch die Pointe zu verstehen (ebd.).

3 Leitfadengestützte Interviews als Diagnoseinstrument für Sprachbewusstheit

Das Ziel des Interviews ist es, Aussagen über die Sprachbewusstheit der Kinder treffen zu können. Eine Möglichkeit zum Erheben von Sprachbewusstheit bietet das Erfassen metasprachlicher Äußerungen zu dargebotenen Sprachwitzen, die in ihrer Bedeutung, ihrem Klang oder ihrer Syntax doppeldeutig sind (vgl. Wildemann et al. 2016; Hirsh-Pasek et al. 1978). Da erst Kinder ab zwölf Jahren Witze zu Ambiguitäten auf Satzebene verstehen, werden sich die Sprachspiele auf doppeldeutige Wörter beschränken, die bereits ab etwa acht Jahren gut lösbar sind (vgl. Shultz & Pilon 1973; Shultz 1974). Bei der Konzeption des Leitfadens diente das Vorgehen nach Helfferich (2014) als Orientierungshilfe: Fragen sammeln, prüfen, sortieren, subsumieren. Im ersten Schritt wurde ein Pool an möglichen Sprachwitzen angelegt. Anschließend wurden die gefundenen Witze überprüft, ob sie inhaltlich sowie sprachlich für Kinder angemessen sind. Daher wurden aus-

schließlich Sprachwitze mit Ambiguitäten auf Wortebene sowie mit Potenzial zur tieferen sprachlichen Beschäftigung ausgewählt (vgl. Brodzinsky 1977; Helfferich 2014; Shultz & Pilon 1973). In einem dritten Schritt wurden die sprachlichen Erklärungen der Witze sortiert, ob sie lexikalisch, phonologisch oder durch Morphemgrenzen zu klären sind (Hirsh-Pasek et al. 1978; Shultz & Pilon 1973). Beispielsweise lässt sich die Pointe im Witz „Was essen Autos am liebsten? Parkplätzchen.“ über die Morphemzerlegung zeigen. Es wird außerdem zwischen gelenkt, halb offen und offen dargebotenen Witzen unterschieden. Zuletzt wurden jeweils drei Witze zu den drei genannten sprachlichen Erklärungen in den Kategorien gelenkt, halb offen und offen subsumiert. Tabelle 1 zeigt die Interview-Bausteine, wobei zusätzlich zu den Erklärungen weitere darauf bezogene Aufgaben eingebunden werden. Um eine kommunikationsfördernde Wirkung zu erzielen, wird am Anfang des Interviews das Fantasiewesen „Sprabi“ eingeführt, das Probleme beim Verstehen von Witzen hat und deshalb der Unterstützung des interviewten Kindes bedarf (vgl. Vogl 2021). Das Interview zur Erfassung der Sprachbewusstheit wurde im *mamola-Projekt* mit 31 unterschiedlichen Kindern geführt, wobei der Großteil der Teilnehmenden vor und nach der Intervention interviewt wurde, so dass an die 60 Interviews zur Verfügung stehen. Die Interviewdauer belief sich auf zehn bis 15 Minuten pro Kind. Um nun den Ausprägungsgrad der Sprachbewusstheit bei den Schülerinnen und Schülern beschreiben zu können, werden in einem nächsten Schritt die Äußerungen entsprechend den Kategorien des Sprachbewusstheitskontinuums nach Wildemann et al. (2016) kodiert.

Tab. 1: Inhaltliche Bausteine des Interviews zur Erfassung der Sprachbewusstheit

Baustein	Inhalt
Gelenkte Witzdarbietung Präsentation des Witzes mit Pointe	Aufforderung zur Erklärung vor Aufgabe I 02 - (M) Erklärung einer alternativen Pointe I 03 - (P) Erklärung einer Tippkarte I 04 - (L) Einkreisen eines Morphems
Halb offene Witzdarbietung Präsentation des Witzes z. T. ohne Pointe	Aufforderung zur Erklärung vor/durch Aufgabe I 05 - (M) Entscheidung für eine passende Pointe I 06 - (P) Erklärung einer konkreten Lösungshilfe I 07 - (L) Erklärung einer freien Lösungshilfe
Offene Witzdarbietung Präsentation des Witzes ohne Pointe	Erklärung und Notation der eigenen Pointe nach Aufgabe I 08 - (M) Erklärung des Dilemmas I 09 - (P) Ausdenken einer Pointe mit Anleitung I 10 - (L) Ausdenken einer freien Pointe

Anmerkungen. I = Item. (M) = Morphemgrenze. (P) = Homonym. (L) = Lexikalisch.

Literatur

- Akbulut, M., Bien, L., Reich, H. H. & Wildemann, A. (2015): Metasprachliche Interaktionen in mehrsprachigen Lernsettings. Ein Projekt zur Sprachbewusstheit im Grundschulalter. In: Esterl, U. & Gombos, G. (Hrsg.): Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit, 39, H. 4, 116–125.
- Association for Language Awareness (ALA, Hrsg.) (2021): About. http://www.languageawareness.org/?page_id=48 [14.01.2021].
- Brodzinsky, D. M. (1977). Children's Comprehension and Appreciation of Verbal Jokes in Relation to Conceptual Tempo. In: *Child Development*, 48, H. 3, 960–967.
- Fowles, B. & Glanz, M. E. (1977): Competence and talent in verbal riddle comprehension. In: *Journal of Child Language*, H. 4, 433–452.
- Hawkins, E. (1984): *Awareness of language. An introduction*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Hirsh-Pasek, K., Gleitman, L. R. & Gleitman, H. (1978). What Did the Brain Say to the Mind? A Study of the Detection and Report of Ambiguity by Young Children. In: A. Sinclair, R. J. Jarvella & W. J. M. Levelt (Hrsg.): *The child's conception of language*. Berlin, Springer, 97–132.
- Helfferich, C. (2014): Leitfaden- und Experteninterviews. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden, 559–574.
- Morkötter, S. (2005): *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 21)*. Frankfurt am Main: Lang.
- Shultz, T. R. (1974): Development of the Appreciation of Riddles. In: *Child Development*, 45, H. 1, 100–105.
- Shultz, T. R. & Pilon, R. (1973): Development Of the Ability to Detect Linguistic Ambiguity. In: *Child Development*, 44, H. 4, 728–733.
- Smith, M. S. (2008): Morphological and Syntactic Awareness in Foreign/Second Language Learning. In: N. H. Hornberger (Hrsg.): *Encyclopedia of Language and Education*. Boston, Springer US, 1935–1947.
- Vogl, S. (2021): Mit Kindern Interviews führen: Ein praxisorientierter Überblick. In: I. Hedderich, J. Reppin & C. Butschi (Hrsg.): *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 142–157.
- Wildemann, A., Akbulut, M. & Bien-Miller, L. (2016): Mehrsprachige Sprachbewusstheit zum Ende der Grundschulzeit – Vorstellung und Diskussion eines Elizitationsverfahrens. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21, H. 2, 42–56.
- Wolff, D. (1993): Sprachbewußtheit und die Begegnung mit Sprachen. In: *Die Neueren Sprachen*, 92, H. 6, 510-531.

Stephanie Lutz, Nikola Ebenbeck und Markus Gebhardt

Die Bedeutung und Konstruktion von Screenings und Lernverlaufs-tests zu mathematischen Basiskompetenzen im Bereich Größen

1 Die Bedeutung mathematischer Basiskompetenzen im Bereich Größen

Die Entwicklung grundlegender mathematischer Kompetenzen auf der Basis von Alltagserfahrungen ist ein wesentlicher Bestandteil des Bildungsauftrags der Grundschule (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2005a, S. 6). Inhaltsbereiche des Mathematikunterrichts sind neben Arithmetik und Geometrie die Sachgebiete Größen und Sachrechnen, die eine Verbindung zwischen Mathematik, Umwelt und Person darstellen (vgl. Krauthausen, 2018) und als Leitidee „Größen und Messen“ in den Bildungsstandards benannt werden (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2005a, 2005b).

Schwierigkeiten in den Basiskompetenzen stellen einen Prädiktor für die spätere mathematische Leistungsentwicklung dar (vgl. Ennemoser et al., 2015). Wenn während der Grundschulzeit kein tragfähiges mathematisches Verständnis und grundlegende mathematische Kompetenzen wie das Verständnis des Zehnersystems aufgebaut werden können, führt dies vielfach zu Schwierigkeiten beim Erwerb der Kompetenzen der Sekundarstufe I, da sich Schwierigkeiten beim Erlernen von Mathematik während der Schuljahre manifestieren (vgl. Scherer et al., 2016). Basiskompetenzen sind nicht auf frühe Entwicklungsphasen begrenzt, sondern entwickeln sich auch in höheren Jahrgangsstufen weiter und differenzieren sich aus (vgl. Ennemoser et al., 2011). Insbesondere für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf erweist sich die Entwicklung der mathematischen Basiskompetenzen als eine Herausforderung (vgl. Gebhardt et al., 2013; Gebhardt et al., 2015; Lehmann & Hoffmann, 2009; Moser Opitz, 2013).

Der Umgang mit Größen wird vom ersten Schuljahr über die Sekundarstufe bis zur Berufsschule angelehnt an die Zahlenräume aufgebaut (vgl. Krauthausen, 2018) und stetig erweitert. Ziel ist, dass die Schüler*innen über Größenvorstellungen zu lebenswelt- und berufsrelevanten Größen wie Gewichte, Längenmaße,

Flächenmaße, Volumen- und Hohlmaße, Geldwerte und Zeitspannen verfügen. Als wichtige Kompetenzen werden der Größenvergleich, das Messen und Schätzen von alltagswichtigen Standardeinheiten sowie die Darstellung von Größenangaben in unterschiedlichen Schreibweisen (Umwandeln) erlernt (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2005b). Für einen guten adaptiven Unterricht und zur Differenzierung werden Screenings und Lernverlaufstests benötigt, die diese Kompetenzen reliabel messen können.

2 Konstruktion von Lernverlaufstests zu mathematischen Basiskompetenzen im Bereich Gewichte und Längen

Zum Umwandeln und Vergleichen von Gewichten und Längen wurden zwei Testverfahren unter Einbezug didaktischer Regeln neu konstruiert und auf der Onlineplattform Levumi (www.levumi.de) implementiert (vgl. Lutz & Gebhardt, 2022a, 2022b). Levumi ist eine seit 2015 eigene, zur Benutzung kostenlose Onlineplattform zur Lernverlaufdiagnostik, welche auch den Datenschutzbestimmungen der Bundesländer entspricht (vgl. Gebhardt et al., 2016). Die Anforderung der Tests besteht darin, einzuschätzen, welche der beiden vorgegebenen Mengenangaben mit unterschiedlichen Gewichts- bzw. Längeneinheiten die größere ist, und das passende Relationszeichen einzusetzen. Um die Tests möglichst fair für leistungsheterogene Gruppen zu entwerfen, werden Aufgabenkategorien mit unterschiedlichen Schwierigkeiten gebildet und zufällig sowie nach Aufgabenschwierigkeitspool geordnet nach dem Ansatz von Klauer (2010) für jede*n Schüler*in einzeln gezogen. Aufgaben, die keinen Dezimalbruch beinhalten, sind die einfacheren Aufgaben, da nur Größenangaben mit ganzen Zahlen miteinander zu vergleichen sind. Beinhaltet der Größenvergleich eine Dezimalzahl, fallen sie in die schwere Aufgabenkategorie (vgl. Franke & Ruwisch, 2010). Die Durchführungsdauer jedes Tests beträgt 300 Sekunden.

Die konstruierten Tests zum Längenvergleich und zum Größenvergleich können von allen Nutzer*innen der Plattform Levumi im Unterricht für curriculumbasierte Messungen eingesetzt werden. Levumi-Tests sind für die Lernstandskontrolle und formative Beurteilung gut geeignet (vgl. Jungjohann et al., 2018; Schurig et al., 2021). Alle Tests können als Basis für eine datenbasierte Förderplanung und zur Gestaltung von adaptiven Förderungen auch im inklusiven Unterricht genutzt werden (vgl. Anderson et al., 2020; Anderson et al., 2021; Jungjohann et al., 2021).

3 Ausblick

Auch im beruflichen Bereich nach Beendigung ihrer Schulpflicht verfügt ein Teil der Jugendlichen über nicht ausreichend gesicherte mathematische Basiskompetenzen. Daher sollte Kindern möglichst früh eine individuelle und kompetenzbezogene Förderung angeboten werden. Hierbei können Screenings und Lernverlaufstests eine wertvolle Hilfe sein, um Schwierigkeiten frühzeitig zu erkennen und den Lernprozess der Schüler*innen zu begleiten.

Literatur

- Anderson, S., Jungjohann, J. & Gebhardt, M. (2020). Effects of using curriculum-based measurement (CBM) for progress monitoring in reading and an additive reading instruction in second classes. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 51(1), 1. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00072-5>
- Anderson, S., Jungjohann, J., Schurig, M. & Gebhardt, M. (2021). Verknüpfung von Lernverlaufsdagnostik und Leseförderung. Die Konstruktionsprinzipien des Leseabenteuers „Levumi und Fredro auf Schatzsuche“. In N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschulforschung: Bd. 25. Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung* (S. 173–179). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31737-9_20
- Ennemoser, M., Krajewski, K. & Schmidt, S. (2011). Entwicklung und Bedeutung von Mengen-Zahlen-Kompetenzen und eines basalen Konventions- und Regelwissens in den Klassen 5 bis 9. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 43(4), 228–242. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000055>
- Ennemoser, M., Sinner, D. & Krajewski, K. (2015). Kurz- und langfristige Effekte einer entwicklungsorientierten Mathematikförderung bei Erstklässlern mit drohender Rechenschwäche. *Lernen und Lernstörungen*, 4(1), 43–59. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000091>
- Franke, M. & Ruwisch, S. (2010). *Didaktik des Sachrechnens in der Grundschule* (2. Aufl.). *Mathematik Primarstufe und Sekundarstufe I + II*. Spektrum Akad. Verl. <https://doi.org/10.1007/978-3-8274-2695-6>
- Gebhardt, M., Diehl, K. & Mühling, A. (2016). *Lern-Verlaufs-Monitoring LEVUMI Lehrerhandbuch*. Dortmund. Technische Universität Dortmund. <https://doi.org/10.17877/DE290R-17792>
- Gebhardt, M., Oelkrug, K. & Tretter, T. (2013). Das mathematische Leistungsspektrum bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Sekundarstufe: Ein explorativer Querschnitt der fünften bis neuen Klassenstufe in Münchner Förderschulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 5(2), 130–143. <https://doi.org/10.5283/epub.43746>
- Gebhardt, M., Sälzer, C., Mang, J., Müller, K. & Prenzel, M. (2015). Performance of students with special educational needs in Germany: Findings from Programme for International Student Assessment 2012. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(3), 343–356. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.14.3.343>
- Jungjohann, J., Anderson, S., Schurig, M. & Gebhardt, M. (2021). Adaptiven Unterricht mit und durch Lernverlaufsdagnostik gestalten. In N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschulforschung: Bd. 25. Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung* (S. 329–335). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31737-9_37
- Jungjohann, J., DeVries, J. M., Mühling, A. & Gebhardt, M. (2018). Using theory-based test construction to develop a new curriculum-based measurement for sentence reading comprehension. *Frontiers in Education*, 115(1).

- Klauer, K. J. (2010). Schädliche Interferenzen beim Training hochkomplexer Lernstrategien? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(3-4), 235–239. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000019>
- Krauthausen, G. (2018). *Einführung in die Mathematikdidaktik – Grundschule* (4. Aufl.). *Mathematik Primarstufe und Sekundarstufe I + II*. Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-54692-5>
- Lehmann, R. & Hoffmann, E. (Hrsg.). (2009). *BELLA. Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf „Lernen“*. Waxmann. <http://www.ciando.com/ebook/bid-40156>
- Lutz, S. & Gebhardt, M. (2022a). *GewVM-Levumi N4 - Test zu Größen zur Lernverlaufsdagnostik – „Größen - Gewichte vergleichen (N4)“ der Onlineplattform www.levumi.de*. <https://doi.org/10.5283/epub.53453>
- Lutz, S. & Gebhardt, M. (2022b). *LäVM-Levumi N4 – Test zu Größen zur Lernverlaufsdagnostik – „Größen – Längen vergleichen (N4)“ der Onlineplattform www.levumi.de*. <https://doi.org/10.5283/epub.53452>
- Moser Opitz, E. (2013). *Rechenschwäche/Dyskalkulie: Theoretische Klärungen und empirische Studien an betroffenen Schülerinnen und Schülern* (2. Aufl.). *Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik: Band 31*. Haupt Verlag.
- Scherer, P., Beswick, K., DeBlois, L., Healy, L. & Opitz, E. M. (2016). Assistance of Students with Mathematical Learning Difficulties: How Can Research Support Practice? *ZDM*, 48(5), 633-649. <https://doi.org/10.1007/s11858-016-0800-1>
- Schurig, M., Jungjohann, J. & Gebhardt, M. (2021). Minimization of a Short Computer-Based Test in Reading. *Frontiers in Education*, 6, Artikel 684595. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.684595>
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (2005a). *Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9): Beschluss vom 15.10.2004*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Mathe-Haupt.pdf
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (2005b). *Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich: Beschluss vom 15.10.2004*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Mathe-Primar.pdf

6 Partizipation, demokratisches Lernen und politische Bildung

Leonora Gerbeshi und Sonja Ertl

Möchten Grundschul Kinder im Unterricht (mehr) mitbestimmen?

1 Einleitung

Die Notwendigkeit, Kinder auch im Unterricht mitbestimmen zu lassen, ergibt sich aus verschiedenen Begründungslinien: dem kinderrechtlichen Anspruch, dem grundschulpädagogischen Auftrag sowie aus demokratiepädagogischer Sicht (vgl. Ertl, Martschinke & Grüning 2022). Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, in welchen Bereichen des Unterrichts Kinder mehr mitbestimmen möchten.

2 Mitbestimmung von Kindern im Grundschulunterricht

Der Begriff der Mitbestimmung ist nicht eindeutig definiert und wird häufig synonym zu Partizipation, Teilhabe oder Beteiligung verwendet (vgl. Müller-Kuhn & Häbig 2022). Im vorliegenden Beitrag wird – orientiert an Reisenauer (2020) – Mitbestimmung neben der Teilhabe und Selbstbestimmung als Teil von Partizipation gesehen und als kollektiver Prozess verstanden, an dem sowohl Kinder als auch Lehrkräfte im Klassenkontext beteiligt sind und der von der individuellen Selbstbestimmung eines jeden Kindes abgegrenzt wird. Im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention und der Demokratiebildung zählen dazu unter anderem das Recht der Kinder zur Meinungsäußerung, aber auch die Beteiligung der Kinder an Austausch- und Abstimmungsprozessen, um an einer demokratischen Gesellschaft teilhaben zu können (vgl. Beutel, Gloe, Himmelmann, Lange, Reinhardt & Seifert 2022). Die Mitbestimmung der Kinder im Klassenkontext kann sich auf organisatorische Aspekte, wie Klassenregeln oder Klassenzimmergestaltung, aber auch auf unterrichtliche Aspekte, wie Unterrichtsthemen und -methoden, beziehen. Daher wird im Folgenden zwischen der organisatorischen und unterrichtlichen Ebene unterschieden.

Vorliegende nationale wie auch internationale Studien¹ kommen zu dem Ergebnis, dass an Schulen für Schüler*innen nur wenige Partizipations- und Mitbestimmungsmöglichkeiten gewährt werden (vgl. Dür & Griebler 2017; Forde, Horgan,

1 Aufgrund der zum Teil synonymen Verwendung von Mitbestimmung und Partizipation werden auch Studienergebnisse zur Partizipation angeführt, wenn Aspekte von Mitbestimmung im Sinne des vorliegenden Beitrags untersucht wurden.

Martin & Parkes 2018) – auch in der Grundschule und vor allem bzgl. des konkreten Unterrichtsgeschehens (vgl. Mühling, Razakowski & Gottschling 2018). Grundschul Kinder dürfen vorrangig bei organisatorischen Aspekten mitbestimmen, beispielsweise bezüglich Projektwochen und Ausflügen (vgl. Grundmann, Kötters & Krüger 2000) oder ihres Sitznachbarn (vgl. Pupeter & Schneekloth 2018), wobei sie sich in der Schule jedoch mehr Mitbestimmung wünschen (vgl. Mühling et al. 2018). Bislang unerforscht ist, in welchen Bereichen sich die Kinder das im Unterricht der Grundschule wünschen. Dieser Frage geht der vorliegende Beitrag nach.

3 Forschungsfragen

Konkret sollen mit dem vorliegenden Beitrag folgende Fragen beantwortet werden:

1. In welchen Bereichen des Unterrichts, bezogen auf die organisatorische und unterrichtliche Ebene, möchten Grundschul Kinder mehr mitbestimmen?
2. Gibt es Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen sowie zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer Mitbestimmungswünsche?

4 Methodik

In einem quantitativen Querschnitt wurden 551 Grundschul Kinder der 3. Jahrgangsstufe aus 32 Klassen zu ihren Mitbestimmungswünschen im Unterricht befragt (48,8 % weiblich, 68,4 % kein Migrationshintergrund – ein Migrationshintergrund liegt vor, wenn das Kind oder mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren ist).

Auf organisatorischer Ebene wurde der Mitbestimmungswunsch bezüglich der *Klassenregeln*, *Klassenzimmergestaltung*, *Klassendienste*, *Klassenausflüge* und *Sitzordnung* erfasst, auf unterrichtlicher Ebene bezüglich der *Hausaufgaben*, *Proben*, *Unterrichtsthemen* und des *Lernens*. Zusätzlich wurden die Kinder nach weiteren Mitbestimmungswünschen gefragt.

Die Auswertung der quantitativen Daten fand zum einen deskriptiv und zum anderen mit einem Chi-Quadrat-Test statt, um zu prüfen, ob sich Mädchen und Jungen sowie Kinder mit und ohne Migrationshintergrund bezüglich ihrer Mitbestimmungswünsche unterscheiden. Die zusätzlich über ein offenes Antwortformat geäußerten Mitbestimmungswünsche wurden anhand eines induktiv am Datenmaterial angelegten Kategoriensystems analysiert.

5 Ergebnisse

Die Ergebnisse werden entlang der Forschungsfragen präsentiert.

5.1 In welchen Bereichen möchten Kinder mehr mitbestimmen?

Tab. 1: Mitbestimmungswünsche der Kinder angeordnet nach Bereich der Mitbestimmung

Bereich der Mitbestimmung	Ja	Nein	Keine Angabe
Organisatorische Ebene			
Klassenregeln	43,0 %	55,0 %	2,0 %
Klassenzimmergestaltung	51,9 %	45,9 %	2,2 %
Klassendienste	60,3 %	36,5 %	3,3 %
Klassenausflüge	78,2 %	20,0 %	1,8 %
Sitzordnung	78,6 %	19,8 %	1,6 %
Unterrichtliche Ebene			
Hausaufgaben	69,1 %	28,7 %	2,2 %
Proben	61,0 %	37,0 %	2,0 %
Unterrichtsthemen	61,2 %	36,7 %	2,2 %
Lernen	51,7 %	45,7 %	2,5 %

Insgesamt wird deutlich, dass sich die Kinder mehrheitlich in allen Bereichen des Unterrichts – abgesehen von den Klassenregeln – mehr Mitbestimmung wünschen (vgl. Tab. 1). Bezüglich der *organisatorischen Ebene* zeigt sich, dass sich die Kinder vor allem bei den *Klassenausflügen* (78,2%) und der *Sitzordnung* (78,6%) mehr Mitbestimmung wünschen. Weniger Kinder gaben an, bei den *Klassendiensten* (60,3 %), der *Klassenzimmergestaltung* (51,9 %) und den *Klassenregeln* (43,0 %) mehr mitbestimmen zu wollen. Bezogen auf die *unterrichtliche Ebene* zeigt sich, dass die meisten Kinder ankreuzten, sich bei den *Hausaufgaben* (69,1 %) mehr Mitbestimmung zu wünschen. Weniger Kinder wünschen sich bei den *Proben* (61,0 %), *Unterrichtsthemen* (61,2 %) und bezüglich des *Lernens* (51,7 %) mehr Mitbestimmung. Insgesamt wünschen sich die meisten Kinder bei den *Hausaufgaben*, den *Klassenausflügen* und der *Sitzordnung* mehr mitbestimmen zu dürfen – in diesen Bereichen haben knapp unter bzw. über drei Viertel der Kinder *ja, ich wünsche mir mehr Mitbestimmung* angekreuzt. Hingegen wünschen sich am wenigsten Kinder mehr Mitbestimmung bezüglich der *Klassenregeln*, der *Klassenzimmergestaltung* und des *Lernens*.

Die Auswertung der offenen Frage bezüglich weiterer Mitbestimmungswünsche der Kinder zeigt, dass sich die Kinder in den *Unterrichtsfächern* HSU, Englisch und Sport und insgesamt bei der *Wochenplanarbeit* mehr Mitbestimmung wünschen, bspw. bei den *Themen* und *Aufgaben*. Zudem führen die Kinder an, dass sie bei den Schulstunden am Freitag oder bei Referaten mehr mitbestimmen möchten, ebenso im Rahmen der *Hausaufgaben* und *Proben*, indem sie bei Entscheidungen bezüglich des Umfangs und der Schwierigkeiten von Hausaufgaben berücksichtigt werden wollen, aber auch äußern dürfen, ob sie bereit für eine Probe sind und wann eine Probe geschrieben werden soll.

5.2 Unterschiede im Mitbestimmungswunsch nach Geschlecht und Herkunft

Vergleicht man die Angaben der Mädchen und Jungen (vgl. Tab. 2), so zeigt sich, dass sich mehr Mädchen bei der *Klassenzimmergestaltung*, den *Klassendiensten* und bezüglich des *Lernens* mehr Mitbestimmung wünschen als Jungen. In allen anderen Bereichen wünschen sich etwas mehr Jungen mehr Mitbestimmung als Mädchen. Signifikant ist lediglich der Unterschied bezüglich der *Klassendienste* mit einer geringen Effektstärke ($X^2(1) = 5.70, p = .017, \phi = .104$).

Bezüglich der Herkunft (vgl. Tab. 2) zeigt sich, dass sich in fast allen Bereichen – außer bei den Unterrichtsthemen - mehr Kinder mit Migrationshintergrund wünschen, mehr mitbestimmen zu können, als Kinder ohne Migrationshintergrund. Der Unterschied bezüglich der *Klassenzimmergestaltung* ist signifikant mit einer hohen Effektstärke ($X^2(1) = 3.97, p = .046, \phi = .086$). So wünschen sich signifikant mehr Kinder mit Migrationshintergrund weitere Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der *Klassenzimmergestaltung* als Kinder ohne Migrationshintergrund.

Tab. 2: Mitbestimmungswünsche der Kinder angeordnet nach Bereich der Mitbestimmung. Chi-Quadrat-Test, * $p \leq .05$, Mihi = Migrationshintergrund

Bereich der Mitbestimmung	Ja weiblich	Ja männlich	Ja Mibi	Ja ohne Mibi
Organisatorische Ebene				
Klassenregeln	40,1 %	45,3 %	46,5 %	41,4 %
Klassenzimmergestaltung	53,5 %	50,4 %	58,1 %	49,3 %
Klassendienste	64,7 %	55,4 %	66,3 %	57,6 %
Klassenausflüge	77,3 %	79,0 %	79,7 %	77,5 %
Sitzordnung	75,8 %	80,0 %	79,7 %	78,2 %

Unterrichtliche Ebene				
Hausaufgaben	68,8 %	69,9 %	70,9 %	68,2 %
Proben	58,7 %	63,0 %	63,4 %	59,7 %
Unterrichtsthemen	58,7 %	63,0 %	57,6 %	62,6 %
Lernen	54,6 %	48,9 %	51,7 %	51,5 %

6 Diskussion und Ausblick

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich Kinder im Grundschulunterricht, entsprechend der Befunde von Müthing et al. (2018), mehr Mitbestimmung wünschen. Vor allem bezüglich der Sitzordnung, den Klassenausflügen und Hausaufgaben, aber auch bei Proben und Unterrichtsthemen möchten Grundschul Kinder mehr mitbestimmen. Außerdem zeigt sich, dass es nur bei vereinzelt Bereichen, die die organisatorische Ebene betreffen, signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen sowie Kindern mit und ohne Migrationshintergrund gibt. Es bleibt jedoch unklar, ob den Kindern in den Bereichen, in denen sie sich wünschen, mehr mitbestimmen zu können, keine bzw. wenige Mitbestimmungsmöglichkeiten gewährt werden oder ob es sich dabei um genau die Bereiche handelt, in denen ihre Meinung bereits berücksichtigt wird und sie sich dies noch in einem größeren Ausmaß wünschen. Dies ist in weiteren Studien zu klären. Zudem ist zu eruieren, inwiefern der Mitbestimmungswunsch mit der wahrgenommenen Mitbestimmung aus Kinderperspektive und der gewährten Mitbestimmung aus Lehrkräfteperspektive zusammenhängt. Bezüglich der objektiven Erfassung von Mitbestimmungsmöglichkeiten für Kinder im Unterricht bedarf es jedoch Beobachtungsstudien. Limitierend ist anzumerken, dass die dichotomen Variablen keine Aussagen über das Ausmaß des Mitbestimmungswunsches zulassen, was ebenfalls in weiteren Studien zu berücksichtigen ist.

Literatur

- Beutel, W., Gloe, M., Himmelmann, G., Lange, D., Reinhardt, V. & Seifert, A. (Hrsg.) (2022): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M.: Debus Pädagogik, Wochenschau.
- Dür, W. & Griebler, R. (2007): Die Gesundheit der österreichischen SchülerInnen im Lebenszusammenhang. Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey (2007). Bundesministerium für Gesundheit Familie und Jugend.
- Ertl, S., Martschinke, S. & Grüning, M. (2022): Lasst uns mitbestimmen! Grundschul Kinder und ihr Recht auf Mitbestimmung. In: M. Grüning, S. Martschinke, J. Häbig, & S. Ertl (Hrsg.): Mitbestimmung von Kindern - Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule. Weinheim, Beltz Juventa, 74-91.
- Forde, C., Horgan, D., Martin, S. & Parkes, A. (2018): Learning from children's voice in schools: Experiences from Ireland. In: Journal of Educational Change, 19, 489-509.

- Grundmann, G., Kötters, C. & Krüger, H.-H. (2000): Schulische Partizipationsstrukturen und -möglichkeiten. In: H.-H. Krüger, G. Grundmann & C. Kötters (Hrsg.): Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Bd. 10. Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung: Ergebnisse einer quantitativen Schüler- und Lehrerbefragung in Ostdeutschland. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften, 257-274.
- Müller-Kuhn, D. & Häbig, J. (2022): Partizipation, Mitbestimmung, Beteiligung ...? Eine begriffliche Differenzierung und damit verbundene Problematiken. In: M. Grüning., S. Martschinke, J. Häbig & S. Ertl (Hrsg.): Mitbestimmung von Kindern - Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule. Weinheim, Beltz Juventa, 56-73.
- Müthing, K., Razakowski, J. & Gottschling, M. (2018): LBS-Kinderbarometer Deutschland 2018 Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland.
- Pupeter, M. & Schneekloth, U. (2018): Selbstbestimmung: Selbstständigkeit und Wertschätzung. In: World Vision Deutschland (Hrsg.): 4. World Vision Kinderstudie. Weinheim, Basel, Beltz, 148-179.
- Reisenauer, C. (2020): Kinder- und Jugendpartizipation im schulischen Feld - 7 Facetten eines vielversprechenden Begriffs. In: S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.): Partizipation und Schule: Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden, Springer Fachmedien, 4-22.

Thorsten Merl, Angela Bauer und Andrea Bossen

Klassenrat – nachhaltige Gemeinschaftsbildung?

1 Einleitung

Im permanenten Krisenerleben der Moderne wird die Überforderung der Gesellschaft mit sich selbst sichtbar (vgl. Nassehi 2021). Da verspricht Gemeinschaft – verstanden als grundsätzlich positiv besetzte Vorstellung einer idealen sozialen Einheit – Entlastung, Geborgenheit und Sicherheit. Das lässt sich auch auf die Vorstellung einer schulischen Klassengemeinschaft übertragen. Was aber ist das Gemeinsame, das einer jener zugrunde liegt? Wie wird was für eine Gemeinschaft hergestellt? Und inwiefern lässt sich dabei von einer nachhaltigen Gemeinschaft (-sbildung) sprechen?

Wir erörtern diese Fragen am Beispiel des Klassenrats als pädagogisches Medium der Gemeinschaftsbildung. Dafür richten wir unseren Blick zunächst auf grundlegende Verständnisse (Kapitel 1) und zeichnen empirisch den Vollzug und die Konstitution von Gemeinsamem im Klassenrat nach (Kapitel 2). Abschließend stellen wir das sich darin zeigende Verständnis nachhaltiger Gemeinschaftsbildung im schulischen Kontext dar und beleuchten dessen Implikationen (Kapitel 3).

2 Gemeinschaft & Klassenrat

Gemeinschaften gelten als „Idealbild einer sozialen Ordnung“, die „als unproblematische Einheit vorgestellt wird“ (Schäfer & Thompson 2019, 9) – auch wenn der Preis der Verwirklichung das „Recht auf Individualität“ (Bauman 2009, 11) ist. Für Gemeinschaft – verstanden als eine „Einheit mehrerer Individuen“ (Fechner 2015) – besteht immer ein Spannungsverhältnis zwischen individuellem und kollektivem Subjekt, das eine grundsätzliche Fragilität sichtbar macht und eine nachhaltig bestehende Gemeinschaft in Frage stellt.

Weil Gemeinschaft nun grundsätzlich positiv konnotiert ist, aber letztlich eine idealisierte Imagination bleibt, lässt sich von einem leeren Signifikanten sprechen, der nahezu beliebig begründet und ausgefüllt werden kann: bspw. biologisch-rassistisch als Volksgemeinschaft oder durch das vermeintliche Bestehen gemeinsamer Werte oder auch gemeinsamer Verantwortlichkeit. Was das begründende Gemeinsame sein soll, kann sehr unterschiedlich verstanden werden. Auch das verweist auf Fragilität.

Ungeachtet solcher skeptischen Reflexionen finden sich im schulpädagogischen Kontext unzählige Rekurse auf eine idealisierte Vorstellung. Insbesondere in Bezug auf den Klassenrat wird von (fürsorglicher) Gemeinschaftsbildung gesprochen (Friedrichs 2014) und die „Orientierung an einem gemeinsamen Guten“ (Röken 2011, 383) zugrunde gelegt. Auch weil es sich bei der ersehnten Gemeinschaftskonstitution einer Schulklasse immer schon um eine zeitlich befristete und zwanghaft auferlegte handelt, stellt sich die Frage, wie unter diesen Vorzeichen die Idee einer nachhaltigen Gemeinschaftsbildung verstanden werden kann?

Mit Rekurs auf den Begriff der Nachhaltigkeit wird eine Zeitdimension (dauerhaft oder anhaltend) mit einer Wertedimension (hohe Erträge oder Verbesserung der Lebenssituation) verbunden (vgl. Pufé 2017, 37). Kurz: Was nachhaltig ist, ist *dauerhaft gut*. In diesem Sinne lässt sich auch der Klassenrat als Medium einer nachhaltigen Gemeinschaftsbildung fassen. Angestrebt wird die Herstellung einer positiv konnotierten Gemeinschaft, wie bereits in reformpädagogischen Vorläufern deutlich wird, in denen regelmäßige Versammlungen auf gemeinsame Verantwortlichkeit verpflichten sollen (bspw. Freinet 1979).

Im Gegensatz zu kurzfristigen Aktionen wie bspw. Klassenfahrten ist der Klassenrat programmatisch darauf ausgerichtet, Themen dauerhaft und regelgeleitet zu bearbeiten. Das führt dazu, dass die Schüler*innen fortlaufend dazu angehalten werden, zu besprechende Sachverhalte als gemeinsame Themen hervorzubringen, damit sie sich mit diesen im Klassenrat lösungsorientiert auseinandersetzen können. Die überwiegend auf Abstimmungen hinauslaufenden Prozesse suggerieren eine dauerhafte Lösbarkeit von Konflikten sowie gerechte Lösungen, da jedem Mitglied der Gemeinschaft das gleiche Stimmrecht gewährt wird.

Empirische Studien machen jedoch auf Diskrepanzen zu den konzeptionellen Erwartungen aufmerksam. So wird die Problematik des Lehrer*innenhandelns hervorgehoben (vgl. Gregori 2019) und auch das angestrebte Ideal des demokratischen und selbstorganisierten Handelns zeigt sich empirisch eher als „verordnete“ (Leser 2011, 23) oder auch „irritierende Autonomie“ (Bauer 2018, 696). In Bezug auf die gemeinsame Lösung interindividueller Konflikte der Klasse weist de Boer (2018) darauf hin, dass es kaum zu „persönlichen Ein- und Zugeständnissen“ oder einer „Kultur der Nähe“ (ebd., 164) kommt, sondern eher Praktiken der Imagepflege zu beobachten sind (Bauer 2013).

Es zeigt sich, dass dem Klassenrat programmatisch der Anspruch nachhaltiger Gemeinschaftsbildung zugrunde liegt, dieser aber kaum eingelöst werden kann. Deshalb stellen wir die normativen Ansprüche an den Klassenrat zurück und betrachten die Herstellung von Gemeinschaft empirisch im Vollzug des Klassenrats; insbesondere in Abstimmungen und Beschlüssen. Jene gehen in unserem Verständnis aus situativen Bezügen auf Gemeinsames hervor (beispielsweise das Abstimmungsergebnis). Sie können in dieser Performativität auch als *inszenierte*

Vergemeinschaftung begriffen werden (Bossen & Merl 2021, 329, Bossen, Merl & Bauer 2023). Wir fragen deshalb: Was für eine Art von Gemeinschaft wird im Klassenrat implizit angesprochen und zugleich performativ hergestellt?

3 Die Herstellung einer pragmatischen Arbeitsgemeinschaft

Die Herstellung einer (Klassen-)Gemeinschaft möchten wir an Auszügen eines Beobachtungsprotokolls zur ersten konstituierenden Klassenratssitzung einer vierten Klasse nachverfolgen. Mit dem Blick auf eine solche Einführungssitzung werden Vereinbarungen für die langfristige Gestaltung und erste, in Praktiken vollzogene, Erwartungen an die Gemeinschaftskonstitution analysierbar. Zugleich fokussieren wir auf die dabei initiierten Abstimmungen, die wir als *modus operandi* der Gemeinschaftsbildung bzw. als Brennglas sowohl für Gemeinschaft als auch für Differenz im Klassenrat verstehen (Bossen et al. 2023). Aus Gründen des begrenzten Umfangs zeichnen wir unsere Rekonstruktion zusammenfassend nach.

Es zeigt sich, wie im Vollzug einer Abstimmung individuelle Meinungen zu etwas Gemeinsamen werden. So auch in folgender Szene: Nachdem zunächst die bisherigen Erfahrungen der Kinder zum Klassenrat abgefragt wurden, folgt eine Art Fokussierung des Diskurses, bei der die anwesende Sozialpädagogin (SP), welche maßgeblich durch die Sitzung führt, Möglichkeiten der Themensammlung für den ‚neuen‘ Klassenrat zur Abstimmung bringt:

Die SP lehnt sich vor, stützt ihre Ellenbogen auf die Knie und sagt mit lauterer Stimme: „So passt mal auf, eins nach dem anderen. Jetzt erstmal: Würdet ihr euch eher so ‚ne Pinnwand wünschen oder eher ‚ne Box?“ Einige Kinder sagen gleichzeitig Box bzw. Pinnwand. SP: „Wer, wer würde gern ‚ne Pinnwand haben? Meldet euch mal. Gucken wir mal, was so das Meinungsbild ist.“

Entlang der Aufforderung, öffentlich sichtbar eigene Prioritäten zu einer dualen Wahlmöglichkeit (Box oder Pinnwand) anzugeben, konstituiert sich ein „*Meinungsbild*“ aus individuellen Positionierungen. Das gemeinsame Bild wird dabei durch die individuelle Stimmabgabe hergestellt; die zuvor sprachlich geäußerten individuellen Erfahrungen der Schüler*innen gehören nicht dazu. Somit konstituiert die quantifizierende Abstimmung das Meinungsbild; nicht die inhaltlichen Argumente. Diese Abstimmung endet wie folgt:

SP: „So, jetzt nochmal einmal die Finger hoch, wer ‚ne Box möchte, ganz hoch.“ Nora senkt den Arm. Karl, Jonathan und Nele heben die Arme. SP: „Eins, zwei, drei.“ Olga hebt den Arm. SP: „Vier. Ist ‚n bisschen. Dann fragen wir vielleicht einfach nochmal, wenn die anderen vier Kinder wieder da sind, ‚ne? Weil das ist jetzt so ‚n bisschen.“ Dabei schaut sie zur Lehrkraft (LK). LK: „Mmmh.“ SP: „Knapp. Okay“

Das sich ergebende Meinungsbild wird nicht als solches expliziert, sondern vertagt. Die Abstimmung wird dabei als unzureichend markiert und ein Beschluss an die Mehrheit aller Stimmberechtigten (also die Gesamtheit der Mitglieder der Klasse) geknüpft. In den Fokus rückt somit nicht der Beschluss selbst, sondern wie die (Klassen-) Gemeinschaft ‚ihre‘ gemeinsamen Beschlüsse legitimiert: In unserem Fall durch das formale Mehrheitsprinzip. Entlang der Vermeidung von Inkongruenzen und die formalisierte Entscheidungsfindung wird die Imagination einer dauerhaft handlungsfähigen Gemeinschaft aufrechterhalten. Die sich hier exemplarisch zeigende pragmatische Schließung von Diskursen mittels Abstimmungen, eine damit einhergehende Produktion und Legitimation von Beschlüssen und die Logik des pragmatischen Abarbeitens von Themen finden sich in unseren Projekt-Daten nahezu durchgehend (Bauer 2013, Budde, Kansteiner & Bossen 2016).

Eine Gemeinschaft deren konstituierendes Gemeinsames die formale Produktion von Mehrheitsbeschlüssen ist, möchten wir als *pragmatische Arbeitsgemeinschaft* charakterisieren. Wir sprechen von *Arbeitsgemeinschaft*, weil sich die Abstimmungen an der Logik des Abarbeitens von Themen und der Produktion von Beschlüssen (nicht an dem Produkt) orientieren und dieses Abarbeiten die Funktion der (Wieder-) Herstellung von Arbeitsfähigkeit der Klasse hat. Und wir sehen eine doppelte Pragmatik: Einmal in Bezug auf den performativen Akt der regelgeleiteten Abstimmung, der die Praxis gangbar macht, und einmal mit Bezug auf den Selbsterhalt der so hervorgebrachten Gemeinschaft. Kurz gesagt: Eine pragmatische Arbeitsgemeinschaft ist auch pragmatisch bearbeitbar (Bossen et al. 2023).

4 Nachhaltige Arbeitsgemeinschaften

Vor dem Hintergrund der idealisierten Erwartungen an Gemeinschaft, die auch den pädagogischen Konzeptionen des Klassenrats zugrunde liegen, kann der praktische Vollzug empirisch nur defizitär erscheinen. Die Rückstellung solcher normativer Perspektiven zugunsten eines Verständnisses von Gemeinschaft, als sich durch Bezüge auf Gemeinsames konstituierend, erlaubt uns, ein gänzlich anders ausgerichtetes implizites Gemeinschaftsverständnis der Praxis zu analysieren: das der performativ hergestellten pragmatischen Arbeitsgemeinschaft. Ihr konstituierendes Gemeinsames ist der formale Produktionsprozess von (Mehrheits-) Beschlüssen, die über die Abstimmung als gemeinsame Beschlüsse anerkennbar werden. Damit schließen unsere Ergebnisse auch an die Rekonstruktionen zur grundsätzlichen Produktionsorientierung in Schule an (Breidenstein 2006, 221). Über die Herstellung pragmatischer Beschlüsse im Klassenrat wird das prekäre Moment des Gemeinsamen – man könnte auch sagen der leere Signifikant der Gemeinschaft – bearbeitbar und handhabbar gemacht. Dabei wird, wie auch bei

Breidenstein, deutlich, „dass die Beteiligten nicht tatsächlich auf die Produkte der Arbeit ‚orientiert‘ sind, sondern die Produktionsprozesse als solche im Zentrum stehen“ (ebd., 223). Im Falle des Klassenrates geht es weniger um den (inhaltlichen) Wert des Beschlusses für die (Klassen-)Gemeinschaft, sondern um die Herstellung und Aufrechterhaltung einer nachhaltigen Arbeitsgemeinschaft über die Beschlussfassung.

Diese Vollzugslogik ist auch eine unterrichtspraktische Lösung dafür, die Arbeitsgemeinschaft auf Dauer zu stellen und damit nachhaltig zu sichern: Die systematische Ausrichtung auf Abstimmungen sorgt dafür, dass grundsätzlich jegliche Themen im Klassenrat be- bzw. abgearbeitet werden können. Da es nicht um den Beschluss selbst geht, sondern um seine Legitimation durch das Verfahren (Luhmann 1983), ist es auch möglich, dass selbst Themen bearbeitet werden, die von außen betrachtet für einen Mehrheitsbeschluss ungeeignet erscheinen, weil sie beispielsweise nicht alle Klassenmitglieder betreffen. Mit der Ausrichtung auf die Produktion abschließender ‚Lösungen‘, wird die (Wieder-)Herstellung einer arbeitsfähigen Gemeinschaft abgesichert, indem zumindest auf der Oberfläche bearbeitet wird, was einer unterrichtlichen Zusammenarbeit im Wege stehen könnte. Im Klassenrat werden Schüler*innen deshalb zu rationalen Mitgliedern einer Arbeitsgemeinschaft, die diejenigen Themen, Abstimmungsmöglichkeiten und -ergebnisse (an)erkennen, die schulisch rational und funktional für diese Arbeitsgemeinschaft sind. Diese wöchentliche Hervorbringung pragmatischer Beschlüsse macht u.E. den auf Dauer angelegten Klassenrat zu einem Werkzeug für eine nachhaltige schulische Ordnungssicherung.

Literatur

- Bauer, A. (2018): Pädagogische Professionalität und Schülermitbestimmung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 64, H. 5, 680-699.
- Bauer, A. (2013): „Erzählt doch mal vom Klassenrat!“. Halle (Saale): Universitätsverlag.
- Bauman, Z. (2009): Gemeinschaften: auf der Suche nach Sicherheit in einer bedrohlichen Welt. Deutsche Erstausgabe. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bossen, A./Merl, T./Bauer, A. (2023): Zur Abstimmung gebracht - Zur Herstellung einer Klassengemeinschaft im Klassenrat. In: ZISU. H. 12/2023, 136-153.
- Bossen, A./Merl, T. (2021): Zur Fragilität von Gemeinschaft und Inklusion. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 14, 325-340.
- de Boer, H. (2018): Klassenrat als Ort der Persönlichkeitsbildung? In: Budde, J./Weuster, N. (Hrsg.): Erziehung in Schule. Wiesbaden: VS, 163-178.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Wiesbaden: Springer.
- Budde, J./Kansteiner, K./Bossen, A. (2016): Zwischen Differenz und Differenzierung. Wiesbaden: VS.
- Fechner, R. (2015): Gemeinschaft. In: Farzin, S./Jordan, S. (Hrsg.), Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Stuttgart: Reclam, 76-78.
- Freinet, C. (1979): Die moderne französische Schule. Paderborn: Schöningh.
- Friedrichs, B. (2014): Praxisbuch Klassenrat. Weinheim und Basel: Beltz.

- Gregori, N. (2019): Lehrpersonenhandeln im Klassenrat. Bern u. a.: Peter Lang.
- Leser, C. (2011): Demokratie-Lernen durch Partizipation? Berlin/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Luhmann, N. (1983): Legitimation durch Verfahren. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Nassehi, A. (2021): Theorie der überforderten Gesellschaft. München: Beck.
- Pufé, I. (2017): Nachhaltigkeit. Konstanz und München: UTB.
- Röken, G. (2011): Demokratie-Lernen und demokratisch-partizipative Schulentwicklung als Aufgabe für Schule und Schulaufsicht. Münster: MV Wissenschaft.
- Schäfer, A./Thompson, C. (2019): Gemeinschaft - eine Einleitung. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): Gemeinschaft. Paderborn: Schöningh, 9–36.

*Christian Gößinger, Astrid Rank, Mirjam Wenzel
und Katharina Asen-Molz*

Politische Bildung in der Digitalität – Eine Intervention zur Förderung von Kompetenzen bei (angehenden) Grundschullehrkräften

1 Zum Konzept einer politischen Medienbildung

Als eine Herausforderung gegenwärtiger und zukünftiger Bildungsarbeit stellt sich der Umgang mit den Folgen der Digitalität für Gesellschaft und Politik heraus. Beispiele hierfür sind etwa die automatisierte Entscheidungsfindung durch Algorithmen, neue Möglichkeiten im Zusammenhang mit Big & Smart Data (BMBF 2022) oder der Einfluss vermehrt genutzter Onlinequellen auf die Informations- und Meinungsbildungsprozesse von Bürger*innen (vgl. Gapski, Oberle & Stauer 2017; Urban & Lange 2022; Oberle & Heldt 2022). Heute sind Informationen in größerer Anzahl digital verfügbar, einfacher zugänglich und zu verbreiten, weswegen es Kompetenzen für eine kritische Abschätzung der Qualität und Intention von Informationen, wie auch für ein selbstbestimmtes Agieren und für die Teilhabe an diesen Prozessen und ihrer Mitgestaltung bedarf (vgl. GDSU 2021; Oberle & Heldt 2022). Insofern sollen im Unterricht nicht nur Kompetenzen für die Arbeit mit digitalen Medien vermittelt (vgl. KMK 2021), sondern auch Wissen und Können für eine kritisch reflektierte Nutzung digitaler Medien aufgebaut werden. Ziele wären, den veränderten Zugriff auf Informationen oder die Algorithmisierung von Abläufen (Digitalität) erkennen und beurteilen zu können (Irion 2022; Gryl, Dorsch, Zimmer, Pokraka & Lehner 2020; Stalder 2016), gerade im Hinblick auf die politische Meinungsbildung (vgl. Oberle 2021). So ist eine „politische Medienbildung“ wünschenswert, die als Beschäftigung mit den gesellschaftlichen Herausforderungen der demokratischen Gesellschaft in der Digitalität verstanden wird. Im Folgenden stellen wir eine Intervention für die Lehrkräfteaus- und -fortbildung im Rahmen eines Forschungsprojekts dar, die dies zum Ziel hat.

2 Politische Medienbildung in der Grundschule

Klafki weist darauf hin, dass Schule und Unterricht immer von den gesellschaftlichen Bedingungen geprägt sind, unter denen sie stattfinden. Die Grundschule soll zwar ein „kindgemäßer Erfahrungsraum sein“ (Klafki 1992, 7), dabei aber

auch Widerspruchserfahrungen thematisieren. Eines der von ihm formulierten epochaltypischen Schlüsselprobleme lautet: „Gefahren und die Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien“ (Klafki 1992, 9). Bereits damals bezieht er sich auf die Sozialisation durch Massenmedien. Diese wird heute in der durch Digitalität geprägten Lebenswelt für Grundschulkinder zunehmend bedeutsam (Kenner & Lange 2020, 235), wie Studien zum Nutzungsverhalten digitaler Medien nahelegen (mpfs 2021). Dementsprechend sind in Anlehnung an Klafki sowohl Gefahren – aktuell z. B. die Beeinflussung von politischer Meinungsbildung durch Desinformationen, der Kontrollverlust über persönliche Daten oder die Konfrontation mit HateSpeech – als auch Möglichkeiten der Digitalisierung – z. B. die Partizipation an Gestaltungsprozessen oder der einfachere Zugang zu Informationen, im (Sach-)Unterricht der Grundschule zu thematisieren.

3 Kompetenzen von Lehrkräften - Die Intervention im Projekt PoliMeR

Um politische Medienbildung vermitteln zu können, benötigen Grundschullehrkräfte entsprechende professionelle Kompetenzen. Politische Bildung, Medienbildung oder auch informatische Bildung finden in der Ausbildung angehender Grundschullehrkräfte zu wenig statt. Erste Studien, die sich mit Vorstellungen von Grundschullehramtsstudierenden zu informatischen Inhalten beschäftigen, liefern Hinweise auf Fehlvorstellungen und Wissensdefizite (vgl. Dengel & Heuer 2017; Gläser 2020). Auch die Fähigkeit, die politische Dimension von digitalisierungsbezogenen Prozessen erkennen zu können, scheint generell wenig ausgeprägt zu sein (vgl. Heldt 2022).

Wie kann es also gelingen, (angehende) Grundschullehrkräfte zu befähigen, ein „politisches“ Verständnis des Bildungsgegenstandes „Digitalisierung“ (vgl. ebd.) und informatisches und politisches Fachwissen sowie Wissensbestände über die unterrichtliche Vermittlung dieser Thematik aufzubauen? Diesen Fragen stellt sich die Projektgruppe PoliMeR (**P**olitische **M**edienbildung **R**egensburg)¹ im Rahmen einer Interventionsstudie, bei der bisher 76 Studierende und acht Lehrkräfte gemeinsam in einem Seminar bzw. einer Fortbildung in der Entwicklung dieser Kompetenzen unterstützt wurden. Die Elemente der Intervention werden im Folgenden skizziert:

1 Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätssoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA2010 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

1. Element: Selbstlernkurs

Einen zentralen Bestandteil der im flipped-classroom-Ansatz gestalteten Veranstaltung (vgl. Strelan, Osborn & Palmer 2020) stellt der Selbstlernkurs dar, der aus sechs Modulen besteht. Hier stehen die Themen ‚Kommunikation im Internet‘; ‚Bewerten und Einordnen von Nachrichten‘; ‚Beeinflussen Medien unsere Meinung?‘; ‚Algorithmen – ein Thema für Kinder‘; ‚Datenspuren im Internet‘ und ‚YouTube als Thema für den Sachunterricht‘ im Fokus, die im Rahmen des Projekts als wichtige Inhaltsmomente für eine politische Medienbildung herausgearbeitet wurden. In den im H5P-Format bereitgestellten Einheiten werden jeweils Hintergrundinformationen, aktuelle Studien und Materialien vorgestellt, mit dem Ziel, über die informatische bzw. digitalisierungsbezogene Perspektive hinausgehend die politischen Aspekte der Themen aufzuzeigen. Dabei wird der Aufbau sowohl von Fachwissen als auch von fachdidaktischem Wissen angestrebt.

2. Element: Gemeinsame Sitzungen mit Lehrkräften und Studierenden

In Präsenz werden an vier Nachmittagen die im Selbststudium erworbenen Inhalte gemeinsam von den Grundschullehrkräften und Studierenden reflektiert, vertieft, sowie Materialien zur Vermittlung der Themen im Unterricht der Grundschule erprobt. Vor allem die Diskussion und Reflexion der Inhalte aus den Selbstlerneinheiten sollen den Transfer, die Anbahnung von Handlungskompetenz und die Veränderung der Einstellungen und motivationalen Orientierungen als Teil der professionellen Kompetenzen ermöglichen (vgl. Rank 2022).

3. Element: Praktische Unterrichtsumsetzung

Aus den Seminarinhalten wählen Gruppen aus mehreren Studierenden und jeweils einer Lehrkraft einen Themenschwerpunkt aus und planen dazu eine Unterrichtseinheit, die in der Klasse der Lehrkraft durchgeführt wird. Diese kollaborative Projektarbeit wird in den Präsenzsitzungen angestoßen und dann selbstständig von den Gruppen außerhalb der gemeinsamen Fortbildungs- bzw. Seminarzeit weitergeführt.

Als Vorteil dieser Form der gemischten Gruppen wird gewertet, dass eine Verschränkung von Praxiserfahrung in didaktischen und methodischen Fragen bei den Lehrkräften einerseits und dem intuitiven Umgang der Studierenden mit digitalen Medien und Tools andererseits zu einem möglichst kooperativen Austausch und zu motivierenden sowie erkenntnisbringenden Unterrichtseinheiten führen. Während der gesamten Fortbildungs- bzw. Seminarlaufzeit beraten und begleiten die Projektmitarbeitenden diesen Prozess.

Die letzte Veranstaltungssitzung dient der Präsentation der ausgearbeiteten und durchgeführten Unterrichtseinheiten durch die Gruppen. Durch gegenseitige Rückmeldungen soll eine intensive Reflexion der Unterrichtsentwürfe und verwendeten Materialien ermöglicht werden, um diese optimieren zu können, da langfristig eine Veröffentlichung auf der Projektseite als OER vorgesehen ist.

4 Erste Befunde zur Intervention

Zur wissenschaftlichen Begleitung kommen zwei Fragebögen zum Einsatz, die im Pre-, Post- und Follow-up-Design eingesetzt werden und Einstellungen zu informatischen, politischen und medienpolitischen Themen sowie Fach- und fachdidaktisches Wissen dazu erheben (siehe hierzu Wenzel & Asen-Molz, 2023). Zur Evaluation der Fortbildung wurden leitfadengestützte Einzelinterviews zum Postzeitpunkt durchgeführt (n = 10, mit jeweils fünf Studierenden und Lehrkräften). Im Folgenden werden exemplarisch Befunde aus dieser Evaluation aufgezeigt.

Ziel der Intervention war neben der Wissensvermittlung auch das Bewusstmachen der Bedeutung einer politischen Medienbildung in der Grundschule, weshalb entsprechende Leitfragen formuliert wurden. Eine qualitative Inhaltsanalyse der Interviews zeigt, dass die Teilnehmenden die Themen anfänglich bereits als wichtig eingeschätzt haben, was insbesondere bei den Lehrkräften zur Teilnahme an der Veranstaltung führte. Dennoch lässt sich bei einzelnen Teilnehmer*innen durch die Intervention eine Veränderung in den Einstellung zu den Themen und deren Bearbeitung in der Grundschule feststellen. Dies wird z. B. durch folgende Aussage einer Studentin deutlich: „Ich dachte mir am Anfang die Themen sind zu schwierig für Grundschulkindern, aber man hat durchaus Methoden erlernt, wie man das kindgerecht beibringen kann und dadurch versteht es auch jeder.“

Insbesondere dem Praxisbezug messen die Studierenden hierfür eine hohe Bedeutung bei. So lassen sich in allen Interviews Aussagen finden, die die eigenen praktischen Erfahrungen als besonders wichtigen Bestandteil der Veranstaltung benennen. Dafür werden unterschiedliche Gründe angeführt, wie z. B. die damit verbundene Möglichkeit, Einblicke in die vorhandenen (oder auch nicht vorhandenen) Verständnisschwierigkeiten der Kinder bei diesen Themen zu erhalten. Auch das Ausprobieren der eigenen Ideen trägt zur Bedeutsamkeit dieser Erfahrung bei den Studierenden bei.

Von den Lehrkräften wird der Aufbau der Intervention aus Selbstlernphasen, den gemeinsamen Fortbildungssitzungen und den praktischen Unterrichtsumsetzungen als gewinnbringend eingeschätzt, da „nicht nur was gelernt und dann in den Ordner gelegt [wird], sondern [...] man eigentlich schon ein bisschen gezwungen war oder gezwungen sein wollte, das durchzuführen.“ Die Lehrkräfte berichteten im Laufe der Fortbildung, dass sie die Chance nutzten, die vorgestellten Ideen und Materialien auch außerhalb der Unterrichtseinheiten mit den Studierenden direkt im eigenen Unterricht zu erproben.

Mit Blick auf die Zusammenarbeit innerhalb der Gruppen kann den Interviews entnommen werden, dass trotz Unterschieden in der Qualität der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Studierenden diese überwiegend positiv gesehen wird. Auf Seiten der Studierenden wird hier vor allem die Beratung durch die Lehrkräfte bei der Gestaltung hervorgehoben: „Die Lehrkraft hat uns viele Tipps

gegeben, was wir wie umsetzen sollen“. Gleichzeitig loben sie die hohe Eigenständigkeit bei der Durchführung der Unterrichtseinheiten. Bei den Lehrpersonen wurden die Kreativität: „Also die waren sehr engagiert und hatte ihre Ideen“; und die Impulse durch die Studierenden, sich diesen Themen zu stellen, gelobt: „Aber diese Zusammenarbeit mit den Studenten, die fand ich schon sehr gewinnbringend.“ Auch die Kooperation mit der Universität wird als positiv herausgestellt: „Wir haben uns dahingehend gleich als Partnerschule angemeldet für die Uni Regensburg [...], so dass wir hoffentlich öfter mit den Studierenden oder mit der Uni zusammenarbeiten können.“

Obwohl die Befragten die Unterrichtsumsetzungen als gelungen einschätzen, zeigen inhaltliche Analysen der entstandenen Produkte (Artikulationsschemata, Arbeitsblätter etc.) durch die Projektmitarbeitenden, dass die politische Dimension in den jeweiligen Themen nicht umfänglich und differenziert herausgearbeitet ist. Ob dies darauf zurückzuführen ist, dass die Teilnehmenden Probleme hatten, die politischen Aspekte zu erkennen oder sie didaktisch aufzubereiten, ist unklar. Grundsätzlich deckt sich dieser Befund jedoch mit der seit Längerem bekannten Annahme, dass (angehende) Lehrkräfte Schwierigkeiten dabei haben, das Politische an Themen zu erkennen (vgl. Richter 2006). Deswegen wird dieser Beobachtung weiter nachzugehen sein. Auch lässt sich bereits schlussfolgern, dass bei einem so anspruchsvollen, vielperspektivischen Inhaltsbereich ausreichend Zeit für Fortbildungsmaßnahmen nötig ist bzw. wie bedeutend die Implementierung von medienpädagogischen, informatischen und politischen Ausbildungsinhalten in die Curricula der Lehramtsstudiengänge ist.

Literatur

- Asen-Molz, K., Gößinger, C. & Rank, A. (2020): Im Tandem politische Medienbildung stärken – Eine Studie zur Kompetenzentwicklung (angehender) Lehrkräfte für Förderung von Schüler*innenkompetenzen im Bereich der politischen Medienbildung. In: Kasper, K. et al. (Hrsg.): *Bildung, Schule und Digitalisierung*. Münster, Waxmann, 278-283.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2022): *Big&Smart Data – Daten als Rohstoff*. <https://www.bildung-forschung.digital/digitalezukunft/de/technologie/daten/big-smart-data-daten-als-rohst-uer-fortschritt-und-innovation/big-smart-data-daten-als-rohstoff.html>.
- Dengel, A. & Heuer, U. (2017): *Aufbau des Internets: Vorstellungsbilder angehender Lehrkräfte*. In: Diethelm, I. (Hrsg.): *Informatische Bildung zum Verstehen und Gestalten der digitalen Welt*. Bonn, Gesellschaft für Informatik e.V., 87-96.
- Gapski, H., Oberle, M. & Staufer, W. (2017): *Medienkompetenz: Herausforderungen für Politik, politische Bildung und Medienbildung*. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) – AG Medien & Digitalisierung (2021): *Sachunterricht und Digitalisierung*. Positionspapier. https://gdsu.de/sites/default/files/PDF/GDSU_2021_Positionspapier_Sachunterricht_und_Digitalisierung_deutsch_de.pdf
- Gläser, E. (2020): *Professionswissen von Sachunterrichtsstudierenden zu Digitaler und Informatischer Bildung*. In: Skorsetz, N., Bonanati, M, Kucharz, D. (Hrsg.): *Diversität und soziale Ungleichheit*. Wiesbaden, Springer, 315-319.

- Gryl, I., Dorsch, C., Zimmer, J., Pokraka, J. & Lehner, M. (2020): Mündigkeitsorientierte Lehrer*innenbildung in einer Kultur der Digitalität. In: Beißwenger, M., Bulizek, B., Gryl, I. & Schacht, F. (Hrsg.): *Digitale Innovationen und Kompetenzen in der Lehramtsausbildung*. Duisburg, Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 121-145.
- Heldt, I. (2022): Digitalisierung, Mediatisierung, Demokratie. Politische Medienbildung als Anliegen und Auftrag der Erwachsenenbildung. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*, 44/45, 9 S. DOI: 10.25656/01:24479.
- Irion, T. (2022): Digitalisierung - Mediatisierung - Sachunterricht. Herausforderungen und Zukunftsperspektiven. Vortrag auf der GDSU Jahrestagung, Köln.
- Kenner, S. & Lange, D. (2020): Digitalisierung als Herausforderung für politische Bildung. In: Albrecht, A., Bade, G., Eis, A., Jakubczyk, U. & Overwien, B. (Hrsg.) *Wann, wenn nicht jetzt? Politische Bildung in der Schule stärken*. Frankfurt/M., Wochenschau Verlag, 233-248.
- Klafki, W. (1992): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: Pech, D., Rauterberg, M & Scholz, G. (Hrsg.): *Archäologie des Sachunterrichts*. Widerstreit Sachunterricht, Beiheft. 3-18.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2012): Medienbildung in der Schule. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2021): Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf.
- mpfs (Hrsg.) (2021): KIM-Studie 2020 Kindheit, Internet, Medien Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf.
- Oberle, M. (2021): „Politisches Handeln auch im digitalen Raum ermöglichen und fördern“. Bundeszentrale für politische Bildung <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/politische-bildung-in-einer-digitalen-welt/326494/politisches-handeln-auch-im-digitalen-raum-ermoenlichen-und-foerdern>.
- Oberle, M. & Heldt, I. (2022): Politische Bildung in der digitalen Welt. In: Frederking, V. & Romeike, R. (Hrsg.): *Fachliche Bildung in der digitalen Welt*. Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken. Münster, Waxmann, 310-332.
- Rank, A. (2022): Professionalisierung von Grundschullehrkräften durch Fortbildung. In: Mammes, I. & Rotter, C. (Hrsg.): *Professionalisierung von Grundschullehrkräften*. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 233- 243.
- Richter, D. (2006): Was gibt's Neues zur Politischen Bildung im Sachunterricht? Ein Kommentar zu Gertrud Beck. Verfügbar unter [www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe Nr. 6 /März/2006](http://www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe%20Nr.%206%20März/2006).
- Urban, J. & Lange, D. (2022): Digitalisierung und Digitalität. In: Baumgardt, I., Lange, D. & Geissler, M. (Hrsg.): *Young citizens: Handbuch politische Bildung in der Grundschule*. Bonn, Bundeszentrale für Politische Bildung, 313–319.
- Stalder, F. (2016): *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Wenzel, M. & Asen-Molz, K. (2023): Politische Bildung in der digitalisierten Welt – Entwicklung eines Instruments zur Erfassung des medienpolitischen Wissens (angehender) Grundschullehrkräfte. In: D. Schmeinck, K. Michalik & T. Goll (Hrsg.): *Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 118-125.
- Strelan, P., Osborn, A. & Palmer, E. (2020): The flipped classroom: A meta-analysis of effects on student performance across disciplines and educational levels. *Education Research Review*, 30, 100314.

Larissa Ade, Katharina Kindermann und Sanna Pohlmann-Rother

Digitale Rückmeldungen zu den Hausaufgaben – Perspektiven von Grundschüler*innen einer Tabletklasse

1 Tablets im Grundschulunterricht

Tablets wird ein großes Potenzial für die Realisierung digital gestützten Unterrichts zugesprochen, was unter anderem über die mobile Nutzbarkeit begründet wird (vgl. Bastian & Kolb 2020). Diese eröffnet neuartige Möglichkeiten der ortsunabhängigen Zusammenarbeit sowohl der Schüler*innen untereinander als auch zwischen Lehrkraft und Schüler*innen. Gegenseitige Unterstützung und Rückmeldung, etwa zu den Hausaufgaben, wird so über die Schulmauern hinweg möglich (vgl. Irion & Knoblauch 2021). Direkte und individuelle Leistungsrückmeldung, die als besonders motivierend und lernförderlich erachtet wird, kann zudem durch digitale Medien verstärkt umgesetzt werden (vgl. Rank 2022).

Auch wenn Tablets großes Potenzial für den Grundschulunterricht zugesprochen wird, weisen die Ergebnisse der aktuellen KIM-Studie auf einen eher zurückhaltenden Einsatz dieses digitalen Endgeräts bei 6-13-Jährigen hin: Lediglich 8 % der Lernenden arbeiten mindestens einmal pro Woche mit dem Tablet im Unterricht (mpfs 2021, 57). Zudem zeigt die Studie, dass ortsunabhängige Zusammenarbeit von Grundschüler*innen untereinander sowie mit der Lehrkraft bislang kaum stattfindet (ebd. 57; 59).

Voraussetzung für die Tabletnutzung im schulischen Kontext bildet eine ausreichende Ausstattung der Schüler*innen mit digitalen Endgeräten. Eine Möglichkeit hierfür bildet eine sog. One-to-One-Lösung, bei der jedem Lernenden dauerhaft ein personalisiertes Endgerät zur Verfügung steht. Klassen, die mit einer solchen Eins-zu-eins-Ausstattung arbeiten, werden häufig als Tabletclassen bezeichnet, da das Gerät hier zum „ständig verfügbaren Arbeitsmittel“ wird (Prasse, Egger, Döbeli Honegger 2017, 210). Besonders intensiv kann die Arbeit mit dem Endgerät gestaltet werden, wenn dieses den Lernenden nicht nur in der Schule zur Verfügung steht, sondern auch bei den Hausaufgaben genutzt wird (vgl. ebd.). Werden Hausaufgaben auf dem Tablet angefertigt, kann dies so gestaltet werden, dass die Lehrkraft online auf die Arbeitsergebnisse zugreift und digital in den Dokumenten der Schüler*innen Anmerkungen vornimmt. Die Rückmeldung erfolgt

so für die Schüler*innen unmittelbar im Anschluss an die Hausaufgaben, so dass mögliche Überarbeitungen direkt vorgenommen werden können.

2 Forschungsdesiderat und Fragestellung

Ausgehend von einem Verständnis von Unterricht als Zusammenspiel von Angebot und Nutzung ergibt sich die Förderlichkeit eines Lernangebots nicht nur aus dessen Qualität, sondern darüber hinaus aus der Nutzung dieses Angebots seitens der Lernenden. Voraussetzung für diese Nutzung bildet die Wahrnehmung und Interpretation des Lernangebots durch die Schüler*innen (vgl. Helmke 2017).

Empirische Ergebnisse zur Perspektive von Grundschüler*innen auf die Arbeit in einer Tabletklasse liegen bislang jedoch nur eingeschränkt und im Kontext von Modellprojekten vor (vgl. Bastian & Kolb 2020). Diese zeigen, dass das Interesse der Schüler*innen an der Arbeit mit dem Tablet je nach Gestaltung des Unterrichtsangebots variiert (vgl. Tillmann 2018). Eine umfassende Analyse der Perspektiven von Schüler*innen auf alltägliches Lernen in einer Tabletklasse erfolgte bislang jedoch nicht. Dies wäre jedoch wichtig, um Chancen aber auch Grenzen der One-to-One-Lösung in der Tabletklasse für die Adressat*innen des Unterrichts zu erfassen und darauf aufbauend Möglichkeiten der Tabletintegration in die Grundschule zu reflektieren. Auch ist bislang offen, wie Schüler*innen Möglichkeiten der direkten, ortsunabhängigen Rückmeldung durch die Lehrkraft bewerten. Im vorliegenden Beitrag ist daher die folgende Fragestellung zentral: *Welche Chancen und Anforderungen der digitalen Rückmeldung durch die Lehrkraft nehmen Schüler*innen einer Tabletklasse wahr?*

3 Anlage der Studie

Ausgangspunkt der Evaluationsstudie bildet die Digitalisierungsinitiative einer Grundschule im ländlichen Raum in Nordbayern. Auf Initiative der Schule wurden die beiden dritten Klassen zum Schuljahr 2021/22 als Tabletklassen ausgestattet. Alle Schüler*innen der beiden Klassen erhielten ein personalisiertes Leihgerät, das sie sowohl in der Schule als auch zu Hause nutzen konnten. So wird auch ein Teil der täglichen Hausaufgaben von der Lehrkraft über das System OneNote¹, zur Verfügung gestellt und am Nachmittag von den Schüler*innen auf dem Tablet bearbeitet.

1 OneNote ist ein System zum Dokumentenmanagement, in dem von Schüler*innen und Lehrkräften gemeinsam auf Dokumente zugegriffen werden kann. Ergänzend zu OneNote wird in der Klasse Microsoft Teams zur digitalen, ortsunabhängigen Kommunikation genutzt.

Die wissenschaftliche Begleitung erfolgte mit Blick auf die Akteur*innen des Unterrichts. Hierfür wurden die Schüler*innen beider dritter Klassen ($N = 35$) im Verlauf des Schuljahres zweimal leitfadengestützt zu ihren Erfahrungen mit dem Unterrichtsangebot in der Tabletklasse befragt. Im vorliegenden Beitrag werden Ergebnisse des ersten Befragungszeitpunkts (November 2021) berichtet.

Die Auswertung der Interviewtexte erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2018) in einer Kombination aus deduktiven und induktiven Auswertungsschritten. In einem ersten deduktiven Schritt wurden alle Textstellen identifiziert, in denen die Schüler*innen über digitale Rückmeldung von der Lehrkraft berichten. Diese Textstellen wurden in einem zweiten Schritt hinsichtlich der beiden Hauptkategorien „Chancen“ und „Herausforderungen“ systematisiert. Abschließend wurden in einem Analysedurchgang diese Hauptkategorien weiter ausdifferenziert. Die so entstandenen Subkategorien werden unter Punkt 4 in Kursivschrift angegeben.

4 Ausgewählte Ergebnisse

In den Aussagen der Schüler*innen zeigt sich zunächst, dass digitale Rückmeldungen der Lehrkraft zu den Hausaufgaben fester Bestandteil des Lernens in der Tabletklasse sind. Nachmittags haben die Kinder bis 15 Uhr Zeit, um die Hausaufgaben in OneNote zu bearbeiten, bevor die Lehrkraft digital Korrekturen vornimmt. Diese sehen die Schüler*innen auf ihrem Tablet und können ihre Arbeitsergebnisse direkt verbessern:

- I: Okay. Und äh, da/ Und was ist, wenn ihr jetzt zum Beispiel eine Aufgabe bearbeitet? Vergleicht ihr das dann nachher auch miteinander?
- B: Äh, eigentlich nicht. Dann (..) dann haben wir eben aus [...] Ähm und dann, eine Stunde später, dann tut die [Lehrerin] da gucken und kontrolliert online. Und dann guckt sie die Fehler an, tut sie markieren und dann können wir es verbessern. (K26m, Pos. 52-53)

In dieser Art der unmittelbaren digitalen Rückmeldung auf ihre Hausaufgaben sehen die Schüler*innen Chancen (4.1), nehmen aber gleichzeitig auch Anforderungen wahr (4.2).

4.1 Chancen der digitalen Rückmeldung

Die Möglichkeit, dass die Lehrkraft Arbeitsergebnisse der Hausaufgaben online betrachtet und hierzu *Zeitnahe Rückmeldung* ohne eine gesonderte Abgabe von Arbeitsmaterial geben kann, wird von manchen Schüler*innen als grundlegende Chance des Tablets beschrieben.

- I: Und was findest du noch am Tablet gut, im Gegensatz zu anderen Sachen[...]?
 B: Weil ähm, (...) man muss halt auch nicht immer das [Hausaufgaben] zurückgeben und so. Weil die [Lehrerin] das immer angucken kann über das Internet. (K29m, Pos. 64-65)

Darüber hinaus berichten die Schüler*innen davon, dass sie durch die digitale Rückmeldung *Unterstützung über die Schulmauern hinaus* erhalten.

- B: Dann haben wir so eine App, die heißt ‚Teams‘. Da kann ich der [Lehrerin], äh, schreiben und sagen, was mein Problem ist.
 I: [...] Und kannst du auch zum Beispiel Mama und Papa zu Hause fragen, oder? Also, wie machst du es da?
 B: Man darf auch fragen, aber wenn die Mutter das zum Beispiel nicht weiß, dann kann man schon die [Lehrerin] fragen. (K21w, Pos. 43-47)

4.2 Anforderungen der digitalen Rückmeldung

Auch wenn viele Schüler*innen die direkte Rückmeldung zu Hausaufgaben noch am selben Nachmittag schätzen, berichten manche Kinder dennoch von *Unklarheiten bei organisatorischen Absprachen* in Bezug auf die digitale Rückmeldung durch die Lehrkraft. So müssen die Kinder manchmal auf das Hochladen von Hausaufgaben warten und können diese daher nicht erledigen:

- B: Ähm wegen Hausaufgabenheft halt da steht ON also für OneNote und da schreibt sie dann immer Hausaufgaben, dann geh ich hier auf Hausaufgaben und manchmal ist das aber nicht so drin. Manchmal ist das nicht drin. Und ja dann warte ich halt mal vielleicht mache ich sie dann in der Schule oder dann muss ich es dann mal nachholen [...] (K18m, Pos. 135)

In diesem Fall erhalten die Schüler*innen nicht nur keine Rückmeldung durch die Lehrkraft, sondern können darüber hinaus die Hausaufgaben nicht am selben Nachmittag bearbeiten. Ähnlich verhält es sich bei den Schüler*innen, die darauf hinweisen, dass bei ihnen die Option der direkten Rückmeldung aufgrund des Fehlens einer *Stabilen Internetverbindung* nur eingeschränkt genutzt werden kann.

- B: [...] Und weil, ich habe nur zuhause das WLAN [...] Das Problem ist, wenn ich bei Oma und Opa bin, mache ich nur die Zettel-Hausaufgaben und die iPad muss ich dann halt zu Hause machen. (K23m, Pos. 81-83)

Die Option, dass die Lehrkraft direkt Rückmeldung zu den Hausaufgaben gibt, scheint zudem für manche Kinder *Digitalen Stress* zu verursachen. Das Wissen, im Anschluss an die Erledigung der Hausaufgaben direkt Rückmeldung durch die Lehrkraft zu erhalten, führt bei einem Kind zu Belastungserleben. Die Schülerin berichtet von innerer Unruhe und Nervosität aufgrund des Wissens, zeitnah die Rückmeldung der Lehrkraft zu erhalten. Dies äußert sich darin, dass das Kind

mehrfach überprüft, ob bereits eine Korrektur eingegangen ist und die Hausaufgaben verbessert werden müssen:

B: Aber (..) das Blöde ist, wenn sie nicht am Tablet ist, ist sie auch nicht erreichbar. Dann muss ich warten, bis sie es entdeckt hat [...] Und dann häng ich die ganze Zeit an meinen Hausaufgaben dran. Den ganzen Tag //(unv.)/[...] //Und ich habe// nicht mal frei. Nein, ich habe da schon Freizeit jetzt erstmal, aber ich muss die ganze Zeit nachdenken. Muss die ganze Zeit immer hingucken. Hab' keine Freizeit nach den Hausaufgaben [...] Weil ich dann nicht abgeschlossen habe, weil ich ja erst bis 5 oder 6 Uhr warten muss, bis die [Lehrerin] unterschrieben hat. (K27w, Pos. 84-90)

5 Fazit und Ausblick

Die Aussagen der Schüler*innen zeigen, dass im Kontext der Tablet-Klasse Potenziale des Tablets zur digitalen Rückmeldung zu Arbeitsergebnissen genutzt werden. So erhalten die Drittklässler*innen auch zu Hause Lernunterstützung seitens der Lehrkraft und werden damit, unabhängig von den Unterstützungsmöglichkeiten im Elternhaus, beim Lernen zu Hause begleitet. Insbesondere vor dem Hintergrund der starken Heterogenität von Grundschulklassen und einer Realisierung inklusiver Beschulung scheint dies bedeutsam (vgl. Irion & Knoblauch 2021). Zudem werden die Unmittelbarkeit und digitale Organisation der Rückmeldung von den Schüler*innen als positiv beschrieben. Gerade für die formative Leistungsrückmeldung, die stärker die individuelle Entwicklung der Schüler*innen in den Blick nimmt sowie eine kontinuierliche und direkte Rückmeldung an die Schüler*innen ermöglichen soll (vgl. Rank 2022), können Tablets in der Verschränkung von schulischer und häuslicher Nutzung als gewinnbringend angesehen werden.

Die Interviews mit den Schüler*innen illustrieren auch, dass das Unterrichtsqualitätsmerkmal der Klassenführung und damit verbunden der Strukturiertheit des Unterrichts (vgl. Helmke 2017) auf den digitalen Raum erweitert werden muss. So resultieren die, von den Schüler*innen beschriebenen Herausforderungen bei der digitalen Rückmeldung, häufig aus unklaren organisatorischen Strukturen, beim Hochladen und der Korrektur der Hausaufgaben seitens der Lehrkraft. Auffällig sind zudem der beschriebene digitale Stress und das Gefühl der Dauerpräsenz, die bislang eher aus Untersuchungen im Kontext der Arbeitswelt bekannt sind (vgl. Gimpel et al. 2020). Davon ausgehend scheint eine konsequente Reflexion der digitalen Erreichbarkeit mit bewusst medienfreien Zeitfenstern im Rahmen einer Tablet-Klasse unabdingbar.

Inwiefern es sich bei den beschriebenen Ergebnissen um Neuheitseffekte des Tablets handelt, soll in einem nächsten Schritt mit Hilfe der Interviews aus dem zweiten Befragungszeitpunkt überprüft werden. Zudem wurden ergänzend die

beiden Klassenlehrkräfte der Tablet-Klassen befragt. Ihre Überlegungen zu digitalen Rückmeldungen an die Schüler*innen erlauben eine Erweiterung der bisherigen Erkenntnisse, mit dem Ziel, einen umfassenden Einblick in die Perspektive der Akteur*innen in der Tablet-Klasse zu erlangen.

Literatur

- Bastian, J. & Kolb, C. I. (2020): Tablets in Schule und Unterricht - Anforderungen an den Kompetenzerwerb von Lehrkräften und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In M. Rothland & S. Herrlinger (Hrsg.): *Digital?! Perspektiven der Digitalisierung für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung*. Münster, Waxmann, 127-142.
- Gimpel, H.; Berger, M.; Regal, C.; Urbach, N.; Kreilos, M.; Becker, J. & Derra, N. D. (2020): Belastungsfaktoren der digitalen Arbeit. Eine beispielhafte Darstellung der Faktoren, die digitalen Stress hervorrufen. Augsburg, Projektgruppe Wirtschaftsinformatik des Fraunhofer FIT. <https://doi.org/10.24406/fit-n-58132>
- Helmke, A. (2017): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze, Klett-Kallmeyer.
- Irion, R. & Knoblauch, V. (2021): Lernkulturen in der Digitalität. In M. Peschel (Hrsg.): *Didaktik der Lernkulturen*. Frankfurt a. M., Grundschulverband e. V., 122-145.
- Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel, Beltz Juventa.
- Mpfs [Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest]. (2021): *KIM-Studie 2020. Kindheit, Internet, Medien*. Zugriff am 01.02.2022. Verfügbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf
- Prasse, D., Egger, N. & Döbeli Honegger, B. (2017): Mobiles Lernen. Auch zu Hause?. In J. Bastian & S. Aufenanger. (Hrsg.): *Tablets in Schule und Unterricht*. Wiesbaden, Springer VS, 209-239 https://doi.org/10.1007/978-3-658-13809-7_10
- Rank, A. (2022): Möglichkeiten der Leistungserhebung, -bewertung und -rückmeldung mit digitalen Medien. In M. Haider & D. Schmeinck (Hrsg.): *Digitalisierung in der Grundschule. Grundlagen, Gelingensbedingungen und didaktische Konzeptionen am Beispiel des Fach Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt, 73-84.
- Tillmann, A. (2018): Begleituntersuchung zum Projekt MOLE. Mobiles Lernen in Hessen. In A. Tillmann & I. Antony (Hrsg.): *Tablet-Klassen. Begleituntersuchung, Unterrichtskonzepte und Erfahrungen aus dem Pilotprojekt „Mobiles Lernen in Hessen – MOLE“*. Münster, Waxmann, 13-40.

*Petra Bükler, Anna-Maria Kamin, Veronika Becker,
Katrin Glawe, Jana Herding, Franziska Schaper
und Mona Stets*

Fallarbeit im OER-Format: Die Lehr-/Lernumgebung inklud.nrw zur Entwicklung inklusions- und digitalisierungsbezogener Kompetenzen in der Grundschullehrkräftebildung

1 Ausgangslage

Im nachfolgenden konzeptionellen Beitrag steht die Lehr-/Lernumgebung inklud.nrw im Mittelpunkt, die mit Inklusion und Digitalisierung zwei aktuelle Querschnittsthemen in der Lehrer:innenbildung (vgl. u.a. Lehrerausbildungsgesetz NRW 2022) verknüpft und sie über das Format der Fallarbeit (vgl. Steiner 2014) in einem hochschuldidaktischen Lehr-/Lernkonzept als Open Educational Resource (OER) zusammenführt.

In Professionalisierungsabsicht verfolgt inklud.nrw den Anspruch, Studierende auf individuelles und gemeinsames Lernen von Schüler:innen im Sinne umfanglicher Teilhabe vorzubereiten (vgl. Hußmann, Schlebrowski, Schmidt & Welzel 2018, 33), Reflexionskompetenzen aufzubauen, inklusions- und digitalisierungsbezogene Kompetenzen weiterzuentwickeln sowie mediendidaktische und -pädagogische Kompetenzen auszubauen.

2 Konzept und Projektvorhaben

Im Rahmen des Verbundprojekts inklud.nrw¹ wurden an vier NRW-Hochschulstandorten im Fach Bildungswissenschaften für das Grundschullehramt OER entwickelt, die im Repositorium für Dozierende auf der NRW-Landesplattform ORCA.nrw bereitgestellt werden.

Bei OER handelt es sich um „Bildungsmaterialien jeglicher Art und in jedem Medium, die unter einer offenen Lizenz stehen. Eine solche Lizenz ermöglicht den

¹ Inklud.nrw ist ein im Rahmen der DH.NRW-Förderlinie OER-Content.nrw (Laufzeit 07/20-12/22) gefördertes Projekt.

kostenlosen Zugang sowie die kostenlose Nutzung, Bearbeitung und Weiterverbreitung durch Dritte ohne oder mit geringfügigen Einschränkungen“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2022).

Dem Lehr-/Lernmaterial von inklud.nrw liegen die konzeptionellen Grundpfeiler *Teilhabe*, *Reflexion*, die Idee des „pädagogischen Doppeldeckers“ und *Fallarbeit* zugrunde (vgl. ausführlicher Bükler, Kamin, Glawe, Herding, Menke & Schaper 2022). Angeboten wird ein komplexes, variantenreiches Fallformat, das reflexiv-rekonstruktive, entscheidungsorientierte sowie praxisreflektierende Zugänge gemäß der Kasuistik-Klassifikation ermöglicht, sodass durch die reflexive Bearbeitung von Fällen die „Wissensbasis für eine inklusive Handlungspraxis“ (Hummrich 2020, 63) erweitert wird. Die Fallporträts entstammen der in Paderborn entwickelten und in der Hochschullehre etablierten Online-Fallsammlung Vielfaltstableau (Bükler, Meier, Bethke & Autor:innenteam 2015). Dieses Vorprojekt wurde unter Berücksichtigung kompetenzorientierter sowie konstruktivistisch-didaktischer Ansätze von Hochschullehre mit dem Fokus auf den Erwerb digitalisierungsbezogener Kompetenzen unter der Perspektive von Inklusion ausgebaut.

3 Gestaltung und Schwerpunkte des Lehr-/Lernmaterials

In interdisziplinärer Verzahnung von Inhalt, Hochschulmediendidaktik und technischer Infrastruktur stehen die aufbereiteten Fallporträts und daran anknüpfende Aufgabenoptionen in einer moodlebasierten, kohärenten, den Ansprüchen an digitale Teilhabe berücksichtigenden Lehr-/Lernumgebung zur Verfügung. Diese sind granular und daher flexibel insbesondere in Modulen zur Heterogenitätsthematik in den Lehramtsstudiengängen Grundschule, Sekundarstufe I sowie Sonder-/Inklusionspädagogik einsetzbar. Pädagogisch-didaktische Bearbeitungsschwerpunkte bilden die Kernthemen *Beobachtung*, *Bildungsmedien*, *Gestaltung von Unterrichtssequenzen*, *Raumgestaltung*, *Übergangsgestaltung* sowie *Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams*. Zielstellung bildet stets die Gestaltung und kritische Reflexion von inklusiven, digital unterstützten Lernsettings, die an den Stärken, Bedürfnissen und systemischen Ressourcen von Schüler:innen ansetzen und so einen Beitrag zur Verwirklichung des Anspruchs auf bestmögliche schulische Teilhabe leisten.

4 Evaluation: Erfahrungen, Ergebnisse und Herausforderungen

Die Lehr-/Lernumgebung wurde an vier Projektstandorten in bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen mit Grundschullehramtsstudierenden auf Basis einer *Usability-Studie* (n=5, Lehrende) und einer *Evaluationsstudie* (n=152, Studierende) erprobt und evaluiert (vgl. ausführlich Kamin, Bükler, Glawe, Herding, Menke & Schaper 2023).

Dabei bestätigen sich aus Lehrendenperspektive die Eignung für die Lehrer:innenbildung sowie Passfähigkeit für die Curricula der Lehramtsstudiengänge. Durch die Granularität wird dem Material zudem eine gute Adaptivität an die eigene Lehrveranstaltung zugesprochen. Eine gewinnbringende Verknüpfung von inklusions- und digitalisierungsbezogenem Wissen sowie die Vielfalt von Lernmaterialien und Tools wird sowohl aus Sicht der Lehrenden als auch der Studierenden betont. Ebenso wird die Reflexion der eigenen Haltung zu Inklusion und dem eigenen Medienhandeln, die Vorbereitung auf die spätere Berufspraxis durch ein „Handeln im Proberaum“ (DOZ3) und somit ein praxisnaher Kompetenzerwerb hervorgehoben.

Daneben zeichnen sich in der Auseinandersetzung mit der anspruchsvollen und komplexen Inklusionsthematik Herausforderungen für die Entwicklung von inklusionsorientierten OER ab. So besteht auf Dozierendenseite Konsens darüber, dass das Lehr-/Lernmaterial nicht als reines Selbstlernmaterial einzusetzen ist (vgl. ebd.). Vielmehr erweist sich die professionelle Begleitung des Materials durch Dozierende für eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung der Studierenden als unabdingbar, um anspruchsvolle Fragestellungen wie Dramatisierung und Entdramatisierung von Inklusion (vgl. Budde 2017) unter Einnahme einer intersektionalitäts- und heterogenitätssensiblen Perspektive adäquat bearbeiten zu können (vgl. Stets & Vielstädte 2022).

5 Ausblick

Nicht allein mit Blick auf die dargestellten Evaluationsergebnisse sind Herausforderungen des Materialeinsatzes und Modifikationsbedarfe erkennbar. Mit erweitertem Blick auf die Grundgedanken von OER und OEP (als Open Educational Practice) im Sinne einer „Kultur des Teilens“ lässt sich ableiten, dass die dem Format inhärente, kollaborative und fortwährende Weiterentwicklung im Sinne der „5v“ (d.h. OER verwahren/vervielfältigen, verwenden, verarbeiten, vermischen und verbreiten) (Merholz-Muuß 2018) zu grundlegenden Veränderungen der Qualität sowie der Intention des Ursprungsmaterials führen kann. Um die Nachhaltigkeit von OER im Rahmen von OEP zu sichern, bedarf es daher einer Identifikation von Gelingensbedingungen, Problemlagen und Weiterentwicklungsbedarfen bei der Nutzung und Weiterverbreitung von OER, denen aktuell im Pilotprojekt InDigO in hochschulübergreifenden Learning Communities nachgegangen wird.

Literatur

- 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 und didaktische Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 13-26.
- Bükler, P., Kamin, A.M., Glawe, K., Herding, J., Menke, I. & Schaper, F. (2022): Inklusions- und digitalisierungsbezogene Kompetenzerfordernisse in der Lehrkräftebildung verzahnen: Theoretische und konzeptionelle Grundlagen der Lehr-/Lernumgebung inklud.nrw. Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift Zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 5 (1). 337-355.
- Bükler, P., Meier, S., Bethke, C. & Autorengruppe Vielfaltstableau (2015): Inklusion vom Kind aus denken – Das Vielfaltstableau zur Aus- und Weiterbildung in multi-professionellen Teams. In: C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.): *Grundlagen inklusiver Bildung, Teil 1: Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung*, Bd. 28: Theorie und Praxis der Schulpädagogik. Opladen: Barbara Budrich. 70-82.
- Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (2022): Open Educational Resources. Online: <https://www.unesco.de/bildung/open-educational-resources>. Zugriff am 11.02.2023.
- Hummrich, M. (2020): Inklusiv Kasuistik? Zwischen fallanalytischer Ermöglichungsstruktur und der Problematik der thematischen Festschreibung. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 62-75.
- Hußmann, S., Schlebrowski, D., Schmidt, S., & Welzel, B. (2018): Prozesse gestalten – Inhalte aus-schärfen. Perspektiven auf eine inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung. In: Bildungsministerium für Bildung und Forschung (BMBF): *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis*. Gütersloh: Bertelsmann. 33-43.
- Kamin, A.-M., Bükler, P., Glawe, K., Herding, J., Menke, I. & Schaper, F. (2023): Inklusions- und digitalisierungsbezogene Kompetenzen im Lehramtsstudium erwerben – Konzeption, Erprobung und Evaluation der Lehr-/Lernumgebung inklud.nrw. In: D. Ferencik-Lehmkuhl, I. Huynh, C. Laubmeister, C. Lee, C. Melzer, I. Schwank, H. Weck & K. Ziemer (Hrsg.): *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 228-246.
- Lehrerausbildungsgesetz – LABG (2022): Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen. Online: <https://bass.schul-welt.de/9767.htm>. Zugriff am 11.02.2023.
- Merholz-Muuß, J. (2018): *Freie Unterrichtsmaterialien finden, rechtssicher einsetzen, selbst machen und teilen*. Weinheim: Beltz.
- Steiner, E. (2014): Kasuistik – Ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (1). 6-20.
- Stets, M. & Vielstädte, T. (2022): „Man lernt Emma in drei Minuten lesen kennen“. Kritische Anfragen an Reflexionsprozesse in und über OER-Lehr-Lernmaterialien im Projekt „inklud.nrw“. In: DiMawe. *Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht*, 4 (1), 79-97.

7 Professionalisierung von Lehrpersonen

Friederike Heinzl, Natalie Fischer, Marlene Kowalski, Anne Piezunka, Annedore Prengel und Anna Schichtholz

Zur Bedeutung einer Ethik pädagogischer Beziehungen für nachhaltiges Lernen in der Grundschule

Gute pädagogische Beziehungen gelten als Gelingensbedingungen für die persönliche Entwicklung, für kognitive Lernprozesse und für eine demokratische Sozialisation von Schüler*innen (Prengel & Piezunka 2019; Fischer & Richey 2021; Pianta 2014). Auf der Basis von Ansätzen zum nachhaltigen Lernen einerseits und Theorien sowie Forschungsergebnissen zu Anerkennung und Vertrauen in pädagogischen Beziehungen andererseits wird in diesem Beitrag, der auf einem Symposium beruht, die Frage nach der Bedeutung einer Ethik pädagogischer Beziehungen für die Arbeit in der Grundschule thematisiert. Darüber hinaus werden Befunde zur Rezeption und Relevanz der Reckahner Reflexionen, als „code of ethics“ in der Lehrer*innenbildung, präsentiert und diskutiert.

1 Pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen in der Grundschule

Aktuelle Debatten über Bildung und Erziehung befassen sich mit den Kompetenzen, die in Zukunft benötigt werden, um gesellschaftliches Wohlergehen zu sichern (OECD 2019; 2021). International ist man sich weitgehend einig, dass diese Zukunftskompetenzen weit über spezifische Fachkenntnisse und entsprechende Schlüsselkompetenzen, wie z. B. Lesen hinausgehen. Um mit den im Zuge von Globalisierung und Digitalisierung wachsenden Veränderungen, Ungewissheiten und Mehrdeutigkeiten umzugehen, brauchen Menschen lebenslanges Lernen, verbunden mit kritischem Denken, Kreativität, Beziehungsfähigkeit und ethischen Orientierungen. Ein solches nachhaltig wirksames Lernen ist eng mit der wahrgenommenen Qualität pädagogischer Beziehungen und dem schulischen Wohlbefinden der Lernenden verknüpft (Fischer & Richey 2021).

Es liegt in der Verantwortung der Lehrpersonen, positive Beziehungen zu ihren Schüler*innen aufzubauen, um nachhaltiges Lernen und schulisches Wohlbefinden zu unterstützen (Faber et al. 2018; OECD 2021; Prengel 2019). Die besondere Bedeutung des Grundschulunterrichts ergibt sich insbesondere dadurch,

dass die Motivation, nachhaltig zu lernen von vorangegangenen Lernerfahrungen und den dazugehörigen Emotionen abhängig ist (Pekrun 2018). Eine besondere Rolle spielen hier die Anerkennung seitens der Lehrperson sowie wechselseitiges Vertrauen. Obgleich die Bedeutung von sowohl Kreativität und kritischem Denken (Vincent-Lancrin et al., 2019) als auch sozialem Lernen und Wertebildung für Bildung und Erziehung bundesweit als hoch eingeschätzt werden, scheinen diese Ziele nach Angaben von Lehrpersonen und Eltern in der Schulpraxis eher unterrepräsentiert (Drahmann et al. 2018). Mit Blick auf überfachliche Kompetenzen, nachhaltiges Lernen und pädagogische Beziehungen lassen sich daher in allen Phasen der Lehrer*innenbildung Bedarfe feststellen, die noch nicht systematisch erfüllt werden.

Wohlbefinden und positive Beziehungsqualität in der Schule sind Voraussetzungen gelingender Bildungs- und Erziehungsprozesse. Deshalb ist es wesentlich, Bewertungspraktiken und Lehr-Lernmethoden zu überdenken, Schule auch als Raum für non-formales und informelles Lernen anzuerkennen, die Partizipation von Kindern zu unterstützen und die Förderung positiver Beziehungs- und Vertrauenskultur in Schulen als professionelle Aufgabe aller Akteur*innen zu stärken. Hierfür ist die Etablierung einer Ethik pädagogischer Beziehungen notwendig, wie sie mit den „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ vorgelegt wird.

2 Erfahrungen mit den „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ in Fort- und Weiterbildungen

Die „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ wurden in einem fünfjährigen Prozess entwickelt und 2017 veröffentlicht. Die zehn Leitlinien der Reckahner Reflexionen beschreiben, welche Handlungsweisen in pädagogischen Beziehungen ethisch begründet bzw. ethisch unzulässig sind, z. B. Leitlinie 1 „Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt“ (<https://paedagogische-beziehungen.eu/leitlinien/>).

Die Arbeit mit den Reckahner Reflexionen bezieht sich anerkennungs- und vulnerabilitätstheoretisch fundiert auf den Forschungsbefund, dass im Alltag der Grundschule Kinder teilweise durch Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte seelisch verletzt werden (z. B. Prengel 2019; Krumm & Weiß 2000), womit eine Beeinträchtigung demokratischer Grundbildung in der Primarstufe einhergeht. Deshalb ist eine Sensibilisierung von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften für die Bedeutung pädagogischer Beziehungen in der Grundschule sinnvoll und möglich (Faber et al. 2019).

Untersuchungen beschäftigen sich aus inklusions- und anerkennungstheoretischer Perspektive häufig nur am Rande mit den Reckahner Reflexionen. Vor-

liegende wissenschaftliche Arbeiten beziehen sich bislang fast ausschließlich auf den Kita-Bereich (Wollasch 2020; Walther et al. 2021; Wedewardt & Hohmann 2021), wobei es vorrangig um die pädagogische Arbeit mit den Leitlinien geht.

Die vorliegenden Befunde aus dem Bereich der Lehrer*innenbildung weisen darauf hin, dass Studierende Situationen nach der Befassung mit den Reckahner Reflexionen verletzendere einstufen als zu Beginn der Untersuchung und, „dass sie die Handlungsmöglichkeiten positiver bewerteten“ (Lambrecht & Bosse 2020, 137). Insgesamt liegen aber noch kaum Forschungsergebnisse zum Einfluss der Arbeit mit den Reckahner Reflexionen auf die professionsbezogenen Auseinandersetzungen mit pädagogischen Beziehungen vor.

Zur nachhaltigen Sensibilisierung von Lehrkräften für anerkennende und verletzende Verhaltensmuster wurden seit 2020 auch digitale Fort- und Weiterbildungen zu den Reckahner Reflexionen im Open-Access-Format konzipiert und angeboten.

Im Anschluss an die Weiterbildungen zu den Reckahner Reflexionen wurden Befragungen (n=22) im Sinne von reflective writing (vgl. McKay & Macomber 2021) durchgeführt, die erheben, welche professionell bedeutsamen persönlich-emotionalen (Selbst-)Beobachtungen Teilnehmende thematisieren und wie diese interpretiert werden können, um Aus- und Fortbildungsangebote für Grundschullehrkräfte zu optimieren.

In der Befragung wurde deutlich, dass die multiprofessionelle Zusammensetzung der teilnehmenden pädagogischen Berufsgruppen zu gegenseitigem Respekt beiträgt. Zudem zeigte sich, dass die befragten Kursteilnehmer*innen eine nachhaltige Stärkung ihrer latent vorhandenen anerkennenden Haltung erfahren. Dabei bietet das Onlineformat den Teilnehmer*innen die Möglichkeit selbst zu entscheiden, wie viel Nähe sie zu den anderen Teilnehmenden und der Fortbildungsleitung zulassen bzw. wie viel Distanz sie bei der Bearbeitung des Themas brauchen. Die Thematisierung persönlicher Handlungsmuster geht häufig mit emotionalen Momenten des Widerstands bzw. mit Irritationen einher (vgl. Helms 1990; für einen Überblick siehe Zembylas 2008). Damit ist tendenziell eine geringe Bereitschaft, eigenes Fehlverhalten zu reflektieren, verbunden. Die Auseinandersetzung mit solchen emotionalen Momenten kann jedoch notwendig sein, um nachhaltig einen Perspektivenwechsel zu erzeugen (Zembylas 2008). Es gibt keinen Nachweis dafür, dass zu Verletzungen neigende Lehr- und Fachkräfte erreicht werden. Dies ist problematisch, da Befunde aus dem INTAKT-Projekt ergeben haben, dass im Kontext der Grundschule 16 % leicht verletzende Handlungsmuster und 6 % sehr verletzende Interaktionen beobachtet wurden (Prenzel 2019, 104ff).

3 „Das klingt theoretisch alles sehr, sehr gut“: Die Reckahner Reflexionen als Anstoß zum Nachdenken über pädagogische Beziehungen - Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen

Die Reckahner Reflexionen und deren zehn Leitlinien beanspruchen ein Orientierungs- und Reflexionsinstrument für die Qualität pädagogischer Beziehungen zu sein. Damit betreffen sie den beruflichen Habitus der Lehrkräfte (Kowalski 2020). Anhand von zwei Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden und einer mit Lehrpersonen in einem Weiterbildungsstudiengang, die mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurden, sollten kollektive Orientierungen bei der Befassung mit den Reckahner Reflexionen ermittelt werden.¹ In einer Seminargruppe fand die Gruppendiskussion mit den Studierenden in Präsenz statt (n = 14), in der anderen Seminargruppe online (n = 8). Auch die Gruppendiskussion mit den Lehrkräften fand online statt (n = 9). Für die Ergebnisdarstellung werden nun Ausschnitte aus Rekonstruktionen ausgewählter Sequenzen aus den drei Gruppendiskussionen zusammenfassend präsentiert.

Beispielausschnitt 1 (Lehramtsstudierende)

S5_o: Und ich finde auch das klingt auch alles theoretisch sehr sehr gut, aber ist praktisch glaube ich teilweise schwierig umzusetzen. Gerade so Dinge auch wie die Nummer 7 (.). Ich finde, das ist ja auch so eine Alltagshandeln wie wir es mal genannt also wenn ich diskriminierend oder respektlos bin auch außerhalb der Schule. Aber ich habe mich dann auch gefragt wer kontrolliert das? Oder welche Konsequenzen soll das haben, wenn ich mich da nicht dran halte?

Differenziert wird hier zwischen theoretischer und praktischer Umsetzbarkeit der Leitlinien. Deutlich wird in der Stellungnahme des Studenten S5 die positive Einschätzung theoretischer Inhalte der Leitlinien durch die zweifache Verwendung des Worts „sehr“. Um die eigenen Vorbehalte gegenüber den Reckahner Reflexionen öffentlich etwas abzuschwächen, wird zunächst der theoretische Entwurf gelobt, dann aber direkt die mangelnde Umsetzbarkeit entgegengestellt. Offensichtlich ist eine vehemente Ablehnung für S5 im Rahmen der Gruppendiskussion im Seminar nicht sagbar und wird daher als („glaube ich teilweise schwierig“) abgeschwächt. Dennoch zeigt sich eine bestehende Ablehnung in der Äußerung „klingt“.

1 Die Gruppendiskussionen wurden im Rahmen des Projektverbundes PRONET² geführt. PRONET² wird unter dem Förderkennzeichen 01JA1805 im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätssoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Verantwortlich für den Inhalt des Beitrags sind die Autor*innen.

Idealtypische Handlungsmaxime, die als Orientierungsanker dienen und intrinsisch zu verfolgen sind, erschließen sich offensichtlich dem Orientierungsrahmen von S5 nicht. Es bedarf eines äußeren Regulativs, das die Durchsetzung von Normen verantwortet und Verstöße sanktioniert.

Beispielausschnitt 2 (Lehramtstudierende)

S4_o: Ja, aus eigener Erfahrung (.). Ich bin 97 (.) eingeschult worden, habe in (.) der Grundschule ganz viel auch noch körperliche Übergriffe gehabt ähm, durch Lehrkräfte und (.) das hat dann in den weiterführenden Schulen dann aufgehört, aber Schwingungen waren da immer (.) ähm noch gängig und das zeigt sich ja dann auch aus den Zahlen, die Sie uns da vorgelegt haben. Also 20 Prozent und aufwärts noch an (.) an von seelischen Übergriffen, die noch vorkommen. Also man kann jetzt nicht sagen, dass wir die besonders gut umsetzen würden. Wie sind zwar schon besser dran, als vor (.) 20 30 Jahren (.), aber noch nicht so weit, dass wir sagen wir haben es geschafft. Jetzt ist ja auch gesetzlich geregelt, dass das eigentlich nicht sein darf und dafür ist es eigentlich viel zu hoch. Das ist ja eigentlich ein Gesetzesüberschritt, wenn wir sagen 20 Prozent der Fälle finden immer noch seelische Übergriffe statt (.). Das ist dann deutlich deutlich zu viel.

Die von dem Studierenden begonnene Erzählung beschreibt Schulerfahrungen mit körperlichen Übergriffen durch Lehrpersonen in der Grundschulzeit. Offenbar fungiert die Zeitangabe „97 eingeschult“ als Beleg für die persönliche Bedeutung und Aktualität der Erfahrung, dass unzulässiges Verhalten in Form von körperlichen Übergriffen noch erlebt wurde.

In der Kritik steht die mangelnde Umsetzung der Leitlinien der Reckahner Reflexionen, deren Zielmarke als verfehlt eingeschätzt wird. Das Problem, dass 20% der Interaktionen mit seelischen Verletzungen einhergehen, wird dadurch untermauert, dass dies auch ein Verstoß gegen rechtliche Vorgaben sei. Würden vorher körperliche Übergriffe beschrieben, werden nun zusätzlich seelische Übergriffe aufgeführt, deren Abschaffung es als Kollektiv bedarf.

Die Betonung des Worts „viel“ sowie die Wortwiederholung „deutlich deutlich“ unterstreicht die Orientierung an der Normativität der Reckahner Reflexionen und deutet auch die Forderung nach Sanktionen und Konsequenzen beim „Gesetzesüberschritt“ an.

Beispielausschnitt 3 (Lehrpersonen)

L1_a: Also als ich das gelesen habe und ich habe es tatsächlich zum ersten Mal gelesen. Ich habe in meiner Lehrerausbildung damit nie etwas zu tun gehabt. Ich wusste auch gar nicht, dass es so etwas gibt. (.) Habe ich gedacht warum gibt es das überhaupt? Also es ist gar nicht notwendig das aufzuschreiben, weil es ist doch selbstverständlich, dass wir so handeln. (.) Und dann wurde ich irgendwie immer trauriger, weil ich mich dann ja mit den Forschungsergebnissen beschäftigt habe, die Sie uns zur Verfügung gestellt haben und dann dachte ich ok, scheinbar muss es doch mal aufgeschrieben werden, damit man

drüber nachdenkt und reflektiert weil es gibt (.) es gibt leider vie- ehm Lehrkräfte, die ethisch unzulässig handeln und dann habe ich mich weiter gefragt. Was ist bei denen in der Lehrerbildung passiert, oder eben nicht passiert? Oder in ihrer beruflichen Sozialisation, dass sie so geworden sind, wie sie geworden sind und diese Dinge da tun, die hier so schlecht sind für das Kind.

L2_a: Ja, also mir ging es ähnlich wie bei L1_a. Eigentlich sollte so etwas selbstverständlich sein (.) ehm allerdings, wenn es formuliert wird, dann hätte ich mir gewünscht, dass das von beiden Seiten aus formuliert wird. Also ich habe da die andere Seite des Gegenseitigen vermisst, ehm, also dass man also sagt: Wir benehmen uns so, wir handeln so, aber das im beidseitigen Einvernehmen, also wenn ehm ich (.) verlange so behandeln zu werden, benehme ich mich dann aber so. Und ich hatte das Gefühl es ist sehr sehr einseitig, ehm, setzt auch voraus in meinen Augen, ja, dass da irgendwas nicht stimmt und ich hatte es so ein bisschen unfair den Lehrpersonen gegenüber empfunden auch.

In der Stellungnahme der Lehrerin L1_a wird deutlich, dass die Reckahner Reflexionen unbekannt sind und in der eigenen „Lehrerbildung“ (nicht Lehrer*innenbildung) nie thematisiert wurden. Die Verwendung des Begriffs „damit“ lässt offen, ob konkret die Leitlinien oder das Thema pädagogischen Beziehungen allgemein zu verstehen ist. Insgesamt erfolgt eine unpräzise Benennung des Inhaltes („das“, „es“, „damit“ und „so etwas“), die zu einer Distanzierung vom Gegenstand führt. Als Alternative zur unspezifischen Formulierung hätten die Leitlinien oder die Reckahner Reflexionen benannt oder von unzulässigem und zulässigem bzw. anerkennendem und verletzenden Lehrer*innenverhalten gesprochen werden können. Zunächst wird der Nutzen der Reckahner Reflexionen durch die rhetorische Frage „Warum gibt es das überhaupt?“ angefochten. Die Orientierung wird elaboriert indem die „Überraschung“ über das Thema deutlich wird: „*warum gibt es das überhaupt?*“ Hier wird die Sinnhaftigkeit und Relevanz der Leitlinien in Frage gestellt. Die Betonung des Begriffs „*immer trauriger*“ drückt die gesteigerten Emotionen aus, die mit der Lektüre der Reckahner Reflexionen einhergingen. Zugleich wird Überraschung über die Häufigkeit und Alltäglichkeit solcher schulischen Situationen signalisiert. Die Positionierung der Lehrerin zeigt eine hohe Empathie mit den Lernenden, während ihre eigene Identität und ihre Rolle unklar bleiben.

Mit der Stellungnahme von L2_a erfolgt eine Validierung der zuvor aufgetragenen Proposition. Die Orientierung wird zunächst weiterverfolgt. Was in den Leitlinien steht, sollte „*eigentlich*“ selbstverständlich sein. Mit der Verwendung des Wortes „*allerdings*“ wird dieses als selbstverständlich gesetzte Verhalten dann eingeschränkt.

L2_a setzt sich von der vorher aufgetragenen Orientierung von L1_a ab, indem sie die Einseitigkeit der Reckahner Reflexionen kritisiert. Sie fordert die Gegenseitigkeit („*im beidseitigen Einvernehmen*“) der Beteiligten ein ohne die Schüler*innen explizit zu benennen, zumindest dann, wenn es öffentlich gemacht („*formuliert*“) wird. Offenbar kann zulässiges Verhalten nur dann erfolgen, wenn dieses Verhalten

wechselseitig erfolgt. Die wissenschaftliche Fundierung der Reckahner Reflexionen wird als praxisfern oder „unfair“ kritisiert, weil nur die Lehrpersonen (nicht die Schüler*innen) mit ethischen Ansprüchen konfrontiert werden.

Die Rekonstruktionsausschnitte verdeutlichen, dass die Leitlinien von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen zwar als selbstverständliche Handlungsweisen wahrgenommen, gleichzeitig jedoch teilweise als nicht umsetzbar beurteilt werden. Die Studierenden schätzen die Reckahner Reflexionen als „idealistische Handlungsentwürfe“ ein, die kollektiv und unterstützt durch Sanktionen umgesetzt werden müssten. Dabei verweisen sie auch auf Praxiserfahrungen aus der Schulzeit oder auf Beobachtungen in schulpraktischen Phasen im Studium.

Die Lehrpersonen hingegen nehmen eine vergleichsweise oppositionelle Orientierung ein und distanzieren sich stärker von den Reckahner Reflexionen. Sie bemühen sich zudem um eine Rettung des Berufsstandes und delegieren Verantwortung (an Lehrer*innenbildung oder an Schüler*innen). Beide Gruppen halten eine vertragliche und sanktionierbare Regelung des Arbeitsbündnisses für notwendig.

4 Diskussion und Fazit

Die These, dass die Reckahner Reflexionen zur Sensibilisierung von pädagogischem Personal beitragen sollen und damit wiederum eine positive und nachhaltige Beziehungsgestaltung, höheres Wohlbefinden von Schüler*innen und nachhaltigere Lernprozesse ermöglichen sollen, wird im Folgenden abschließend kommentiert:

Die hohe Normativität der Reckahner Reflexionen und die Brüchigkeit der empirischen Praxis

Die Reckahner Reflexionen sind ein eindrucksvolles Instrument, das eine professionsethische Rahmung des Arbeitsbündnisses zwischen Lehrkräften und Schüler*innen definiert und Leitlinien dessen entwirft, was im generationalen Miteinander erlaubt und geboten ist. Es soll für beide Seiten eine verlässliche Grundlage schaffen, Handlungssicherheit für Lehrkräfte einerseits, Einordnung von Grenzverletzungen für Schüler*innen andererseits. Das Markante und zugleich das Provokante an den Reckahner Reflexionen ist hierbei der starke normative Anspruch, die – man könnte sagen – enge normative Fassung in der Binarität von anerkennend und verletzend, ethisch begründet und ethisch unzulässig. Dabei wird – und das ist auch ein Verdienst der Reflexionen – neben Wertschätzung und Anerkennung eben auch Verletzung, Überschreitung und Missachtung thematisiert. Dieser hohe normative Anspruch – vor allem auch in Formulierungen wie „es ist nicht zulässig“ – wird von Studierenden und Lehrkräften auch als Zumutung und praxisfernes Ideal empfunden. Erstaunlich und bedenklich ist hierbei die geringe kritische Distanzierung und Reflexion der eigenen pädagogischen

Handlungen, die sich, vor allem bei Lehrkräften, in den Gruppendiskussionen zeigte. In der Tat ist die empirische Praxis mitunter vielschichtiger als die Reckahner Reflexionen nahelegen könnten. Die Leitlinien erscheinen geeignet, schwerere seelische Verletzungen, die auch gesetzlich „unzulässig“ sind, bewusst zu machen. Demgegenüber kann die Reflexion ambivalenter Interaktionen und ungewollter Missachtungen, die nicht eindeutig in der Polarität von Anerkennung oder Verletzung einzuordnen sind, möglicherweise zu kurz kommen.

Dennoch ist der Wert einer ethischen Leitlinie und die Formulierung von No Gos im pädagogischen Handeln nicht hoch genug einzuschätzen. Um für Grenzverletzungen sensibilisiert zu sein, ist es zudem wichtig, eine Multiperspektivität im Hinblick auf die Sichtweisen der Akteur*innen zu ermöglichen, die zugleich mit der Frage der Deutungshoheit etwa über Formen der Ausgrenzung, Diskriminierung oder seelischen Gewalt einhergeht. Auch wird mit der Namensgebung der Reckahner Reflexionen die Notwendigkeit, Interaktions- und Beziehungsqualitäten reflexiv zu erwägen nahegelegt.

Multiperspektivität und die Frage der Deutungshoheit

In den Studien zu pädagogischen Beziehungen kann die Sicht von Schüler*innen, Lehramtsstudierenden oder Lehrkräften untersucht oder die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler*innen beobachtet werden. Alle Perspektiven (die der Lehrkräfte, der Lehramtsstudierenden, der Schüler*innen und der Interaktion) sind ertragreich und bedeutsam. Sie beleuchten wichtige Facetten der pädagogischen Beziehung und deren Beitrag zum nachhaltigen Lernen.

Zugleich stellt sich mit den verschiedenen Analyseinstellungen die Frage, wer hier die Deutungshoheit darüber hat, ob eine bestimmte Handlung an Kindern und Jugendlichen zum Beispiel als ethisch zulässig und anerkend oder ethisch unzulässig, illegitim und verletzend eingestuft werden muss. Einige neuere Positionen gehen davon aus, dass die Deutungshoheit bei den betroffenen Kindern, Jugendlichen oder sozialen Gruppen selbst liegen sollte, die von Diskriminierung, Marginalisierung oder Herabwürdigung betroffen sind, wie etwa Aylin Karabulut sagt, die in ihrer Studie zeigt, dass Kinder und Jugendliche im Kontext der Schule mannigfaltige, auch kollektiv geteilte Erfahrungen individueller oder rassistischer Diskriminierung machen (Karabulut 2020, 2022).

Zugleich verweist Aladin El-Mafalaani im Kontext von Diskriminierung darauf hin, dass die Frage, ob bestimmte Handlungen von einer Person als grenzüberschreitend und verletzend empfunden werden, auch davon abhängig ist, über welche Teilhabemöglichkeiten diese Person oder die sozialen Gruppen innerhalb der Gesellschaft verfügen und inwiefern sie in der Lage sind, Erfahrungen der Diskriminierung oder auch der seelischen Gewalt zu erkennen und zu benennen (El-Mafalaani u. a. 2017; auch Richter & Langer 2021). Im Fall der Grundschule wird diese Problematik des Erkennens und Benennens von Verletzungen, Dis-

kriminierung und auch seelischer Gewalt durch das junge Alter und die hohe Vulnerabilität und Abhängigkeit der Kinder noch einmal verstärkt und führt zum Problem der Einordnung von Beziehungsqualitäten. Seelische Gewalt ist hierbei insgesamt ein Topos, der viel stärker – sowohl empirisch als auch theoretisch – zu erforschen ist, wie auch andere Studien belegen (Prenzel 2019; Piezunka 2022). Der grundlegende Anspruch, pädagogische Beziehungen sollten nachhaltig sein, ist insofern sehr anschlussfähig an den bisherigen Diskurs um pädagogische Beziehungen und erweitert diesen um die Idee des nachhaltigen Lernens (Fischer & Richey 2021). Dennoch sollte im Blick behalten werden, dass es dabei eben nicht nur um kognitive Reifungsprozesse gehen sollte, sondern auch um emotionale, ethisch-moralische, sozial-affektive Entwicklungen, die durch die Beziehungen von Lehrkräften zu ihren Schüler*innen gefördert werden.

Literatur

- Deutsches Institut für Menschenrechte, Deutsches Jugendinstitut, MenschenRechtsZentrum Uni Potsdam & Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e. V. an der Universität Potsdam (Hrsg.) (2017): Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen. Rochow-Edition: Reckahn.
- Drahmann, M., Cramer, C. & Merk, S. (2018): Wertorientierungen und Werterziehung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Tübingen: Forschungsbericht.
- El-Mafaalani, A., Waleciak, J. & Weitzel, G. (2017): Tatsächliche, messbare und subjektiv wahrgenommene Diskriminierung. In: A. Scheer, A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden, Springer Fachmedien, 173–189.
- Faber, L., Fischer, N. & Heinzl, F. (2018): Wertschätzung und Anerkennung als Basis professionellen Handelns von Grundschullehrerinnen und -lehrern in inklusiven Settings. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 11, 253–268.
- Faber, L., Fischer, N. & Heinzl, F. (2019): Pädagogische Beziehungen in der inklusiven Grundschule. Eine SeminarKonzeption für Lehramtsstudierende. Herausforderung Lehrer_innenbildung. In: Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 2, 88–101.
- Fischer, N. & Richey, P. (2021): Pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen. Eine Einführung für Studium und Unterrichtspraxis. Stuttgart: Kohlhammer.
- Helms, J. E. (eds.) (1990): Black and white racial identity: theory, research, and practice. 1st publ., Westport, Connecticut: Praeger Publishers.
- Karabulut, A. (2020): Rassismuserfahrungen von Schüler*innen. Institutionelle Grenzziehungen an Schulen. Wiesbaden: Springer VS.
- Karabulut, A. (2022): Schulische Rassismuskritik. Zur Überwindung des schulischen Artikulationstabus. Wiesbaden: Springer VS.
- Kowalski, M. (2020): Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Rekonstruktionen zum Lehrerhabitus und Möglichkeiten der Professionalisierung. Wiesbaden: Springer VS.
- Krumm, V. & Weiß, S. (2000): Was Lehrer Schülern antun: Ein Tabu in der Forschung über „Gewalt in der Schule.“ In: Pädagogisches Handeln, 4, H.3, 121–130.
- Lambrecht, J. & Bosse, S. (2020): Lässt sich die Reflexionsfähigkeit von angehenden Lehrkräften ändern? Eine Studie zum Beitrag der Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen zur Lehrer_innenbildung. Herausforderung Lehrer_innenbildung, 3, H.2, 137–150.
- McKay, C. & Macomber, G. (2021): The Importance of Relationships in Education: Reflections of Current Educators. In: Journal of Education, 002205742110570.

- OECD (2019): Learning Compass 2030. <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/>.
- OECD (2021): Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills. Paris: OECD Publishing.
- Pekrun, R. (2018): Emotion, Lernen und Leistung. In: M. Huber & S. Krause (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden, Springer VS, 215–231.
- Pianta, R. C. (2014): „Children cannot be successful in the classroom unless they are successful in relationships“ – Analysen und Interventionen zur Verbesserung von Lehrer-Schüler-Beziehungen. In: A. Prengel & U. Winkhofer (Hrsg.): Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. Opladen, Budrich, 127-141.
- Piezunka, A. (2022): Seelische Verletzungen in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen. In: N. Leonhardt, A. Goldbach, L. Staib, S. Schuppener & V. Böhm (Hrsg.): Macht und Schule: Perspektiven in einfacherer und schwerer Sprache. Bad Heilbrunn: Klinkhardt,
- Prengel, A. (2019): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Leverkusen: Budrich.
- Prengel, A. & Piezunka, A. (2019): Zur inklusiven und ethischen Qualität pädagogischer Beziehungen: zwischen individuellen, kollektiven und universellen Perspektiven. In: E. v. Stechow, P. Hackstein, K. Müller, M. Esefeld & B. Klocke (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 114-122.
- Richter, S. & Langer, A. (2021): Im Namen der Gerechtigkeit? Ungerechtigkeitsthematisierungen von Schüler*innen als Positionierungen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 11, 137–153.
- Walther, B., Nentwig-Gesemann, I. & Fried, F. (2021): Ganztage aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter. Eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen und –dimensionen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Wedewardt, L. & Hohmann, K. (2021): Kinder achtsam und bedürfnisorientiert begleiten: in Krippe, Kita und Kindertagespflege. Freiburg: Herder.
- Wollasch, U. (2020): Reckahner Reflexionen – zur Ethik pädagogischer Beziehungen. Kita Fachtexte, 1/2020. Verfügbar unter https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/user_upload/201214_KitaFachtexte_Wollasch_01.pdf.
- Zembylas, M. (2008): Engaging With Issues of Cultural Diversity and Discrimination Through Critical Emotional Reflexivity in Online Learning. In: Adult Education Quarterly, 59 H.1, 61-82.

*Anke Spies, Kathinka Beckmann, Kristin Balbach
und Heike Prüshoff*

Nachhaltiger Kinderschutz in der Grundschule – Eckpunkte für ein interdisziplinäres Schulentwicklungsverständnis

1 Grundschule als Schutzfaktor

Während der pandemiebedingten Schulschließungen betonte der öffentliche Diskurs die wichtige Funktion von Schule für die Wahrnehmung von Kindeswohlgefährdungen, weil sie der ‚sichere‘ Ort sei (Krüger & Zehrback 2020), der Verbindung zum Jugendhilfesystem herstelle. Im Widerspruch dazu sind Grundschulen nur in ca. 10% der Fälle an der Vermittlung von Hilfen beteiligt (Statistisches Bundesamt 2022), dulden aber mit 5% – 20% verletzendes Handeln professioneller, semi-professioneller und ehrenamtlicher Akteur*innen in Unterricht und Schulalltag (Wysujack 2021). Auch verlangen, trotz der seit 2012 gültigen Rechtsnormen zur Beteiligung von Schulleitungen (§ 3 KKG) und Lehrkräften (§ 4 KKG) an der vernetzten Sicherung des Kindeswohls, (noch) längst nicht alle Kultusbehörden Kinderschutzkonzepte von ihren Schulen. Während auch der sozialpädagogisch orientierte Fachdiskurs Schulen eine „wichtige Rolle beim Schutz des Kindes vor Gewalt“ (Dimitrova-Stull 2014, 7) zuweist, verfügen Lehrkräfte nur in seltenen Fällen über die notwendigen Kenntnisse von Verfahrensabläufen und Beratungsmöglichkeiten in Zusammenarbeit mit dem Jugendhilfesystem, oder über Rechts- und Handlungssicherheit im Umgang mit Kindeswohlgefährdung (u. a. Bathke, Bücken & Fiegenbaum 2019; Berneiser & Bartels 2016; Zimmermann 2019). Vielmehr nehmen sie Hilfebedarfe von Kindern im Grundschulalter eher als Belastung wahr, die sie an sozial- und sonderpädagogische Professionalität delegieren möchten (Spies, Speck & Steinbach 2023).

Für Europa geht die WHO (2020) davon aus, dass mindestens jedes dritte bis fünfte Kind einer Grundschulklasse von familialen Gewalterfahrungen im engeren Sinne betroffen ist. Da der neunte Familienbericht die „Zunahme psychischer Misshandlung, physischer Misshandlung und Vernachlässigung“ (BMFSFJ 2021, 291f) von Kindern belegt¹ und die Sachverständigen erstmals auch häusliche

1 Die Werte für festgestellten sexuellen Missbrauch scheinen dagegen vergleichsweise stabil zu bleiben (ebd.).

Gewalt, sowie Hochkonfliktfälle in Trennungs- und Scheidungsverfahren als Kindeswohlgefährdung einstufen, müssen wir von einem deutlich höheren Anteil betroffener Kinder ausgehen und außerdem jene hinzurechnen, die in institutionalisierten öffentlichen Kontexten (z. B. Religionsgemeinschaften, Vereine, Kita, Schule) gewalttätige Übergriffe erleiden. Unter Berücksichtigung der Geschlechter- und Generationenperspektive häuslicher Gewaltkontexte (Henschel 2022) verlangt die Auseinandersetzung mit Bedingungen für nachhaltige Bildung in der Primarstufe, die Aspekte des Kinderschutzes als Wechselwirkungen zwischen „Gesundheit und Wohlergehen“, „Geschlechtergerechtigkeit“ und „Hochwertige(r) Bildung“ der BnE-Agenda zu betrachten, da „erfolgreiche Bildung und Kinderschutz [...] untrennbar miteinander verknüpft“ (UBKSM 2022) sind, weil Gewalterfahrungen ein „hohes Risiko für schulischen Misserfolg“ (ebd.) mit sich bringen.

Unsere interdisziplinäre Perspektive erörtert die Rolle von Grundschulen im Kinderschutz zunächst auf der Grundlage empirischer Befunde (Beckmann, Breitfeld, Gollmann, Werner & Morawetz 2021) anhand von Falldaten, die Kriseninterventionen in Form von diagnostisch-therapeutischer Fremdplatzierung im Jugendhilfesystem nötig machten. Im zweiten Schritt zeigen Zwischenbefunde eines primärpädagogischen Forschungsprojektes zur Klärung der Ausgangslage für schulische Kinderschutzkonzepte, dass fachliche und emotionale Unsicherheiten schulischer Akteur*innen zu problemverschärfenden Handlungsstrategien führen. Die sonderpädagogisch rezipierte Bindungsforschung lenkt danach den präventiven Blick auf pädagogische Beziehungen und Involviertheiten, der an rechtsnormativen Möglichkeiten und pädagogischer Verantwortung veranschaulicht wird, bevor wir abschließend einige Desiderata für Grundschulentwicklung zusammenfassen.

2 Frühzeitiges Erkennen: Lehrkräfte als zentrale Akteur*innen im Kinderschutz

Die KiD-Verlaufsstudie zeichnet die Werdegänge von 478 gewaltbelasteten Kindern (z.T. bis ins Erwachsenenalter) nach, die zwischen 1994 und 2018 in einer diagnostisch-therapeutischen Facheinrichtung (KiD) für Kinder im Alter von 4 bis 12 Jahren stationär untergebracht waren. Bundesweit belegen hier mehr als 100 Jugendämter Plätze, um herauszufinden, welche Art von Gewalt und durch wen das dort temporär fremdplatzierte Kind erlebt hat. Die Analyse der Abschlussberichte zeigt, dass nahezu alle Kinder Gewalt erlebt haben und 68,2% von ihnen mehrere Formen (Misshandlung, Vernachlässigung, sexualisierte Gewalt) ertragen mussten.

Mit der Akten- und Dokumentenanalyse wurde eine Werdegangsforschung kombiniert, so dass sich die Lebenswege der Kinder rekonstruieren lassen und Aussa-

gen über die kindlichen Entwicklungen *vor, in* und *nach* der stationären Unterbringung möglich sind. Die Studie belegt u. a. für die Zeit vor und im KiD, dass im Vorfeld der Aufnahme in das Krisenzentrum bei allen Kindern in Kita, Schule oder von Fachkräften ambulanter Dienste auffällige Verhaltensweisen beobachtet wurden. Im Schulsetting zeigten sie vor allem massiv lärmendes Verhalten, komplette Verweigerung der Mitarbeit und/oder extreme Respektlosigkeit gegenüber Lehrkräften, Prügeleien und selbstgefährdendes Verhalten. In der Schlussfolgerung wäre also jede Lehrperson aufgefordert gewesen, die irritierenden kindlichen Verhaltensweisen zu hinterfragen, denn gewaltbetroffene Kinder sind auf Menschen in ihrem Umfeld angewiesen, die (meist anstrengenden) Verhaltensweisen als Alarmsignale verstehen und Hilfen einleiten können. Diese ‚Dolmetscherfunktion‘ wird jedoch nur von wenigen Lehrkräften wahrgenommen, da Schulen bzw. Kitas nur für 59 der 478 Kinder (12%) die Jugendhilfe einschalteten. Dieser Befund korrespondiert mit den Meldungen von 197.759 Kinderschutzfällen in 2021, von denen lediglich ein Zehntel durch Schulen erfolgt sind (Statistisches Bundesamt 2022). Viele Fachkräfte in Schulen und Kitas sind also nicht in der Lage, die Not betroffener Kinder zu erkennen, zu vertrauenswürdigen Bezugspersonen für sie zu werden und auf krisenhafte Verläufe verstehend zu reagieren. Immerhin wurde die Grundschule von vielen Kindern vor der sechs- bis achtmonatigen Zeit im KiD als ‚sicherer‘ Ort der ‚Normalität‘ wahrgenommen.

Die Werdegangsforschung untersuchte in zwei Erhebungszeiträumen die Zeit nach dem KiD und konnte u. a. die schulischen Biografien von 146 mittlerweile erwachsenen Kindern rekonstruieren. Diese Teilgruppe weist auf einen Zusammenhang zwischen bedarfsgerechter, für ein Jugendamt oft kostenintensiver Fortführung der Hilfe und dem Erreichen eines Schulabschlusses hin, da zwei Drittel, der nicht empfehlungsgemäß untergebrachten Kinder, diesen nicht erreichten. Gewaltbelastete Kinder sind also zum einen auf frühe Wahrnehmung im schulischen Setting zur Vermittlung bedarfsgerechter Hilfen, umsichtig handlungskompetente Lehrkräfte, sowie auf die passgenaue Förderung ihrer Bildungsbiografie *nach* der Intervention und folglich auf langfristige Kooperationsverhältnisse zwischen Schule und Jugendhilfe angewiesen, um verwertbare Bildungszertifikate zu erwerben.

3 Handlungsunsicherheiten

Um Wissensbestände zur zentralen Position der Grundschule im Kinderschutz (u. a. Edelstein, Bending & Enderlein 2011) aufzubauen, folgen drei Kohorten Masterstudierender mit dem Berufsziel Lehramt in der Primarstufe im hochschuldidaktischen Setting Forschenden Lernens des niedersächsischen Praxissemesters der Frage, welche aktuellen Praxen des Kinderschutzes professionelle Akteur*innen der Grundschulen zehn Jahre nach Inkrafttreten des Bundeskinderschutzgesetzes

im Kontext ihres schulischen Ausbildungsauftrags erläutern und welche Entwicklungs- und Fortbildungsbedarfe sich daraus ableiten lassen.

Die folgenden Zwischenbefunde basieren auf der explorativen sekundäranalytischen Auswertung (u. a. Logan 2020) des Datensatzes der ersten Kohorte, die 13 problemzentrierte Interviews (Witzel 2002) mit acht Lehrkräften, zwei Schulleitungen, zwei Schulsozialarbeiter*innen und einer Förderschullehrkraft geführt und primäranalytisch per SWOT-Verfahren (Spies & Knapp 2019) ausgewertet hat. Demnach scheinen kaum Stärken und Chancen, aber eine Vielzahl von Schwächen und Risiken die schulische Alltagspraxis im Kindeschutz zu bestimmen. So wird z. B. trotz Problembewusstsein und Kooperationsbereitschaft nur vereinzelt von strukturierten Fallberatungen in Zusammenarbeit mit Beratungsstellen/S8a-Fachkräften berichtet. In der Summe scheinen Schulen kindliche Hilfebedarfe eher zu verschleppen, denn aufzugreifen, weil Wissens- und Reflexionslücken, Unsicherheiten, Pragmatik, Delegationen und Verantwortungsverlagerungen unhinterfragt bleiben.

In der Sekundäranalyse bestätigt die qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018) entlang deduktiver und induktiver Kriterien die Schwächen und Risiken im Kindeschutz der Grundschulen: Anstelle strukturierter Fallklärungen scheint innerschulischer Austausch eher kollegialen Informationscharakter zu haben, denn reflektierend förderlich zu sein, wenn Kinder als „speziell“ (E1, L) markiert werden, weil man mit ihnen „natürlich speziell umgehen“ (C1, L 47f) müsse, ohne dass Anhaltspunkte zum pädagogischen Handeln in dieser Besonderung erläutert werden können. Vorstrukturierte Abläufe, wie kommunale Leitlinien der Jugendhilfe sind Lehrkräften entweder unklar, oder werden ohne Berücksichtigung weiterer Gefährdungen formalisiert und unter Verzicht auf Partizipation und Transparenz für betroffene Kinder verkürzt praktiziert. Um möglichst schnell Handlungsentlastung zu erreichen, werden Eltern sowohl als Adressat*innen der Intervention, als auch als Begründung für Unterlassungen bemüht, während gleichzeitig das Ideal des elterlichen Schutzauftrags betont und die Möglichkeit ihrer Täter*innenschaft/Beteiligung ausgeblendet wird. Verdachtsfälle werden als „überfordernd und belastend“ (J2, L 624) wahrgenommen und Intervention ist von Strategien des „Doing Background“ (Machold & Wienand 2021) anhängig, die auch Abgrenzungen (vom Fall) begründen. Lehrkräfte erläutern weder pädagogische Handlungsstrategien für Interaktionen zur Verdachtsabklärung und Unterstützung von Kindern, noch scheinen sie sich der Verlagerung von Verantwortung bewusst, wenn sie persönliche Interaktionen mit einem Kind im schulischen Rahmen als „Opfer“ verstehen, dem man sich entziehen kann, indem private Kontaktaufnahme in kindliche Verantwortung gelegt wird (A1, FL 156-159). Widersprüche, wie die Scheu der Ansprache „ohne Indizien“ (J3, L 846-849) oder Nachrangigkeit in Priorität (A1 FL, 100-104) lassen sich, ebenso wie Handlungsverzicht, in ‚vorausiegender‘ Resignation gegenüber den „zuständigen Behörden“

(J2, L 882-884), als professionelle (emotionale) Überforderungen deuten, die als Reaktionen auf *wahrgenommene* Anhaltspunkte für Hilfebedarfe weitergegeben werden. Handlungsentscheidungen wie auch Handlungsblockaden gründen in Pragmatik, die stets bemüht zu sein scheint, die Unbequemlichkeit, die ein Verdachtsfall für die Organisation Schule und ihre Akteur*innen mit sich bringt, zügig zu minimieren. Kinderschutz wird mit akutem Handlungsbedarf assoziiert, implizit überwiegend auf die Aufdeckung sexuellen Missbrauchs bezogen, der Überlegungen zum Sexualkundesetting mit sich bringt. Als Präventionsstrategie verstandene, behavioristische Trainings „Sozialprogramme, Lubo oder, dass wir eben jetzt auch Projekt 2000 machen“ (J1, L 256) und Ritualisierungen bleiben hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf pädagogische Beziehungen oder schädliche Wechselwirkungen zum Kinderschutz unhinterfragt (kritisch dazu Spies 2022). Während Schulleitungen sich an administrativen Vorgaben zu orientieren versuchen und Schulsozialarbeit (trägerabhängig) den engsten Bezug zu den Beratungsangeboten der Jugendhilfe zu haben scheint, stellen sich Lehrkräfte gegenüber Praktikant*innen als, im Rahmen ihrer antizipierten Möglichkeiten, aktiv handelnd dar und regen zur Nachahmung an, während die sekundäranalytische Inhaltsanalyse zeigt, dass sie den Erwartungen als „kompetentes, verstehendes und helfendes Gegenüber“ (UBSKM 2022), das den Zugang durch Unterricht und pädagogischen Alltag nutzt, „Veränderungen von Schüler*innen [...] bemerkt“, „Gefährdungen und Belastungen“ erkennen kann und sowohl ein „(pro)aktives Unterstützungsangebot“ als auch „Primärprävention (Selbstwert und Aufklärung“ (ebd.) verantwortet, (noch) nicht entsprechen können.

4 Bindung – Die pädagogische Haltung der Lehrkraft

Wenn anstrengende oder rückzügige Verhaltensweisen von Grundschüler*innen in emotionaler und sozialer Not (Herz & Zimmermann 2018) im schulischen Alltag nicht durch Sanktionen (Noten, Trainings, Strafen etc.) beantwortet, sondern auf ihre beziehungsbezogenen Botschaften befragt werden, kann die Bedürftigkeit von Schüler*innen in belasteten Lebenslagen wahrgenommen werden. Präventiv nachhaltiger Kinderschutz erfordert also zunächst eine ‚feinfühliges‘ Haltung aller Lehrkräfte gegenüber Schüler*innen, um irritierende Verhaltensweisen als Ausdruck von inneren Konflikten verstehen (Balbach 2022) zu können. Bindungstheorie (u. a. Bowlby 1975) und (sonderpädagogische) Bindungsforschung bieten eine fachwissenschaftliche Bezugsfolie verstehensgenerierender Zugänge zu Dynamiken in pädagogischen Beziehungen: Jegliche Kindeswohlgefährdung ist beziehungsbezogene Gewalt, bei der das Schutz- und Fürsorgeverhältnis zwischen einem Kind und seinen Haupt-Bindungsfiguren (Bowlby 2014), tiefgreifend verletzt ist (Rassenhofer, Hoffmann, Hermeling, Bertold, Fegert & Ziegenhain

2020). Beziehungsbezogene Gewalt ist folglich ein Ausdruck von dysfunktionalen Bindungsbeziehungen (Claussen & Crittenden 1991).

In primären Bindungsbeziehungen internalisierte Bindungsstrategien reetablieren sich als Transmissionen in Lehrkraft-Schüler*in-Beziehungen (Bolz 2021). Besonders in hoch-unsicheren Kontexten familiärer Kindeswohlgefährdung führen sie zu dysfunktionalen Übertragungen, wenn Lehrkräfte (intuitiv) komplementär auf kindliches Bindungsverhalten reagieren und den internalisierten Erwartungen des Kindes an frühere Bindungsfiguren entsprechen. Für betroffene Kinder besteht also die Gefahr einer Reviktimisierung in pädagogischen Beziehungen, wenn grenzverletzende Erfahrungen auf der Ebene von Sekundärbeziehungen im Schulsetting unbeabsichtigt ‚gedoppelt‘ werden und die Risiken für ihre weitere psychosoziale Entwicklung kumulieren (Balbach 2022).

Demnach wären bindungsreflektierte pädagogische Haltungen von Lehrkräften, die komplementäre Verhaltensreaktionen auf dysfunktionale Bindungsstrategien von Schüler*innen zu vermeiden wissen, eine grundlegende Präventionsstrategie im schulischen Kinderschutz, um Schüler*innen in tragfähigen pädagogischen Beziehungen Schutzzonen bereitzustellen. Trotz Transmission-Gap ist davon auszugehen, dass eine, als sekundäre Bezugs- und Vertrauensperson definierte pädagogische Rolle vom Kind als ‚sichere Basis‘ für neue soziale Lernerfahrungen genutzt werden kann (van IJzendoorn 2021). Fürsorge- und Bindungsrepräsentationen von schulischen Akteur*innen verlangen also achtsame, entwicklungsfördernde Beziehungsangebote, die allerdings von den eigenen grenzverletzenden Bindungs- und Fürsorgeerfahrungen der Pädagog*innen, wirkmächtigen Tabuisierungen und unbewussten Psycho- und Beziehungsdynamiken erschwert werden können.

Heterogenität, Komorbidität und die Komplexität der Erscheinungsformen von Kindeswohlgefährdung, sowie mangelnde kinderschutzspezifische Qualifizierung und affektive Involviertheiten sind demnach die gemeinsamen *pädagogischen* Herausforderungen *aller* schulischer Akteur*innen als Bezugs- und Vertrauenspersonen von Schüler*innen (Andresen, Gade & Grünewald 2015; Rassenhofer et al. 2020). Aus bindungstheoretischer Sicht setzen kinderschutzbezogene pädagogische Haltungen also die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Bindungsbiografie voraus, weil von *unbewussten*, konfliktbeladenen Bindungsrepräsentationen ausgegangen werden muss. Neben fachspezifischem Wissen und rollenförmiger Distanz zum pädagogischen Beziehungsgeschehen verlangt diese Professionalitätsanforderung auch die Zugänglichkeit des eigenen Bindungssystems.

Für Korrelationen zwischen der Qualität pädagogischer Beziehungen und Bindungsrepräsentationen von Lehrkräften wird angenommen, dass es sicher gebundenen Erwachsenen leichter fällt, eine stabile Basis für das Kind zu sein (Posado, Waters, Crowell & Lay 1995). Dem stehen Befunde gegenüber, die belegen, dass von einer Überrepräsentation unsicherer Bindungsklassifikationen unter Lehrkräften ausgegangen werden muss (Beetz 2014). Zudem ist von Zusammenhängen

zwischen eigener Verstricktheit in Gefährdungslagen und der Bereitschaft zur aktiven Verantwortungsübernahme im schulischen Kinderschutz auszugehen, so dass mit jedem Verdachtsfall die Frage aufgeworfen wird, ob eine Verschiebung der Perspektive vom Wohle des Kindes auf das eigene Sicherheitsbedürfnis der Lehrkraft zurückführt (Leitner 2021).

5 Pädagogische Verantwortung

Anders als die Jugendhilfe, haben Schulen einen deutlich größeren ‚Spielraum‘, um auf nachhaltige Hilfen hinwirken zu können. Sie unterliegen nicht § 8a SGB VIII, können sich aber die Expertise der insofern erfahrenen Fachkraft nach § 8a zur Gefährdungseinschätzung zu Nutze machen: *Bevor* die Entscheidung zur namentlichen Meldung im Sinne eines Verwaltungsaktes getroffen wird, kann eine *pseudonymisierte* gemeinsame Fallberatung im mehrschrittigen Ablauf des Beobachtens, Dokumentierens und Abwägens, bei dem Sichtweisen und Kooperationsbereitschaft der Kinder und ihrer Eltern zentrale Faktoren sind, die transparente beziehungsbezogene Gespräche erfordern, abschätzen. In Abstimmung mit schulischen Unterstützungsmöglichkeiten können individuell geeignete Schutz- und Hilfsmaßnahmen für das Kind entworfen werden, die berücksichtigen, ob und wie Eltern in der Lage sind, Veränderungen einzuleiten, mögliche Gefährdungen abzuwenden und diese Prozesse zu durchstehen. Zur strukturierten, nachhaltigen Unterstützung müssen vom Kind ausgewählte schulische Akteur*innen also bereit sein, Vertrauenspersonen für das Kind zu sein, sich in krisenhaften Erziehungsfragen mit Eltern und eigenem Beziehungshandeln strukturiert auseinanderzusetzen und diesen Prozess *auszuhalten*.

6 Eckpunkte und Desiderata für ein interdisziplinäres Schulentwicklungsverständnis

Mit den KiD-Befunden müssen wir davon ausgehen, dass Grundschulen in einer Tradition stehen, nur in die sichtbarsten Fälle und krisenhaftesten Entwicklungen von Kindeswohlgefährdung einzugreifen, obwohl Gewalterfahrungen erhebliche Risiken für Bildungsbiografien mit sich bringen. Die explorative Analyse schulischer Kinderschutzpraxis der Gegenwart zeigt, dass Erwartungen an die Organisation Grundschule weder von hinreichend kooperativen Vernetzungsstrukturen ins Hilfesystem, noch von fachlichen Grundlagen und sensibler Handlungsbereitschaft oder Einsichten in die Konsequenzen pädagogischen (Nicht-)Handelns ausgehen können. Als Teil des Systems der Lehrkräftebildung zeigt Schulpraxis deutlich mehr ‚blinde Flecke‘ als Wissen, Problemreflexionen oder kritische Auseinandersetzung mit Erscheinungsformen von Kindeswohlgefährdungen und

organisationalen Beteiligungen oder behavioristischer Programmatik, um nachfolgende Generationen zu qualifizieren.

Affektive Involviertheiten von Lehrkräften in Gefährdungslagen ist ein Desiderat für Interventionspraxen, Falleinschätzungen, Handlungsstrategien, Prävention und Vernetzung im Kinderschutz, das nach belastbaren Befunden zur qualitativen Beziehungsgestaltung in Schulen verlangt (Balbach 2022). Da Bindung das interdisziplinär tragende Element für pädagogische Unterstützung und kompensatorische Funktionen der Primarstufe zu sein scheint, werden Delegationspraxen fraglich und Unterrichtssettings, ebenso wie Programme sozialen Lernens kinderschutzrelevant (Spies 2022). Ethisch verantwortbare pädagogische Beziehungen (Prenzel 2020) innerhalb der Organisation Schule *und* deren strukturierte Kooperation mit dem Hilfesystem (Spies & Wolter 2020) scheinen für aktiven Kinderschutz im Einzelfall und für ein grundschulpädagogisches Schulentwicklungsverständnis die wesentlichen Konzeptbausteine für nachhaltige Bildung unter kinderschützender Perspektive zu sein.

Literatur

- Andresen, S., Gade, J. D. & Grünewald, K. (2015): Prävention in der Grundschule. Wirkung, Wahrnehmung und Sichtweisen von Kindern und Erwachsenen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Balbach, K. (2022): Soziale Lernerfahrungen im Gefährdungsbereich Vernachlässigung – eine kinderschutzsensibile und bindungstheoretische Perspektive auf Lehrkräfte. In: ESE, 4, H.4, 58-69.
- Bathke, S.A., Bücken, M. & Fiegenbaum, D. (2019): Praxisbuch Kinderschutz interdisziplinär. Wie die Kooperation von Schule und Jugendhilfe gelingen kann. Wiesbaden: Springer VS.
- Beckmann, K., Breitfeld, F., Gollmann, C., Werner, K. & Morawetz, V. (2021): Kindeswohlgefährdung – was kommt danach? Ein multidisziplinärer Blick auf die Werdegänge 478 gewaltbelasteter Kinder und ihre Hilfesysteme auf Grundlage der KiD-Verlaufsstudie. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Beetz, A. (2014): Unsichere Bindung bei Lehrern und Erziehern in der Sonderpädagogik mit dem Sonderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung. In: Heilpädagogische Forschung, 39, H.1, 26-36.
- Berneiser, C. & Bartels, M.B. (2016): Interdisziplinäre Lehre im Kinderschutz - Teil 1. Das „Frakfurter Modell“ - Soziale Arbeit, Recht und Medizin im Dialog. In: ZKJ – Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe, 12, 440-444.
- BMFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (2021): Neunter Familienbericht. Eltern sein in Deutschland. Drucksache 19/27200, <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/174094/93093983704d614858141b8f14401244/neunter-familienbericht-langfassung-data.pdf> (Zugriff: 30.09.2021)
- Bolz, T. (2021): Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung. Dissertation, Universität Oldenburg. <http://oops.uni-oldenburg.de/5176/>.
- Bowlby, J. (1975): Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung. München: Kindler.
- Bowlby, J. (2014): Bindung als sichere Basis: Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. 3. Aufl. München: Reinhardt.

- Claussen, A.H. & Crittenden, P.M. (1991): Physical and psychological maltreatment: Relations among types of maltreatment. In: *Child Abuse & Neglect*, 15, 5–18. <https://kurzlinks.de/k5ft>. (Zugriff: 16.12.2021)
- Dimitrova-Stull, A. (2014): Gewalt gegen Kinder in der EU. Wissenschaftlicher Dienst für die Mitglieder, November 2014 – PE 542.139. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2014/542139/EPRS_IDA\(2014\)542139_DE.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2014/542139/EPRS_IDA(2014)542139_DE.pdf) (Zugriff: 30.9.2021)
- Edelstein, W., Bendig, R. & Enderlein, O. (2011): Schule: Kindeswohl, Kinderrechte, Kinderschutz. In: J. Fischer, T. Buchholz & R. Merten (Hrsg.): *Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule*. Wiesbaden, Springer VS, 117–140.
- Henschel, A. (2022): Kinder im Kontext häuslicher Gewalt. https://www.nifbe.de/fachbeitraege-2?vie_w=item&cid=1036&catid=273&showall=1&start=0 (Zugriff 14.12.2022)
- Herz, B. & Zimmermann, D. (2018): Beziehung statt Erziehung? Psychoanalytische Perspektiven auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional-sozial belasteten Heranwachsenden. In: R. Stein & T. Müller (Hrsg.): *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. 2. Aufl., Stuttgart, Kohlhammer, 150–177.
- IJzendoorn, M.H. van (2021): Bindung und Entwicklungspsychopathologie. Über uneinfühlames Elternverhalten, Kindesmisshandlung und strukturelle Vernachlässigung. In: H.K. Brisch (Hrsg.): *Bindung und psychische Störungen. Ursachen, Behandlung und Prävention*. Stuttgart, Klett-Cotta, 122–132.
- Krüger, S. & Zehrback, S. (2020): Kinderschutz in der Coronakrise „Für manche Kinder ist Schule der einzige sichere Ort“ <https://www.deutschlandfunk.de/kinderschutz-in-der-coronakrise-fuer-manche-kinder-ist-100.html> (Zugriff 6.12.2022)
- Kuckartz, U. (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Leitner, S. (2021): Netzwerk im Kinderschutz. Visionen für die Kooperation bei Gefährdung des Wohls von sonderpädagogisch markierten Kindern. In: *ESE*, 3, H.3, 154–162.
- Logan, T. (2020): A practical, iterative framework for secondary data analysis in educational research. In: *The Australian Educational Researcher* (2020) 47:129–148 <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00329-z> (Abruf 18.11.2021)
- Machold, C. & Wienand, C. (2021): Die Herstellung von Differenz in der Grundschule. Eine Langzeitstudie. Weinheim: Beltz Juventa.
- Posado, G., Waters, E., Crowell, J.A. & Lay, K.-L. (1995): Is it easier to use a secure mother as a secure base? Attachment Q-Set correlators of the Adult Attachment Interview. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60, H.2-3.
- Prengel, A. (2020): *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rassenhofer, M., Hoffmann, U., Hermeling, L., Bertold, O., Fegert, J.M. & Ziegenhain, U. (2020): *Misshandlung und Vernachlässigung. Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe. H.2-3, 133-145
- Spies, A. (2022): Kinderschutz in der Primarstufe: Professionalisierungs- und Schulentwicklungsbedarf. In: *Erziehung und Unterricht*, H.3-4, 272-283.
- Spies, A. & Knapp, K. (2019): „Praxisnah erheben und auswerten“ – SWOT-Analysen als Verfahren zur Ermittlung von Impulsen für die kooperative Grundschulentwicklung. In: C. Donie, F. Foerster, M. Obermayer, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.): *„Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer“ Jahrbuch Grundschulforschung*, 23. Wiesbaden, Springer VS, 212-217.
- Spies, A., Speck, K. & Steinbach, A. (2023): Schulsozialarbeit als ‚Schnittstelle‘ in den Handlungslogiken einer Ganztagsgrundschule – Zum Dilemma zwischen Stabilisierungsauftrag und schulischer Transformation. In: M. Zipperle & K. Maier (Hrsg.): *Empirische Facetten der Schulsozialarbeit*. Weinheim: Beltz Juventa (i.D.)

- Spies, A. & Wolter, J. (2020): Die Bildungslandschaft als Rahmenkonzept einer (pädagogischen) Verantwortungsgemeinschaft für Schulentwicklungsprozesse. In: N. Engel, C. Fahrenwald & A. Schröer (Hrsg.): *Jahrbuch Organisation und Verantwortung*. Wiesbaden, Springer VS, 139-153.
- Statistisches Bundesamt (2022): Verfahren zur Einschätzung der Gefährdung des Kindeswohls nach Bundesländern. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kinderschutz/Tabellen/gebrahrdung-kindswohl.html> (Zugriff 16.12.2022)
- UBKSM (2022): Das muss geschehen, damit nichts geschieht. Schutzkonzepte an Institutionen und Organisationen. URL: www.kein-raum-fuer-missbrauch.de/schutzkonzepte/schule (Zugriff: 20.12.2022)
- WHO (2020): Gewalt gegen Kinder: Bekämpfung versteckten Kindesmissbrauchs, <https://www.euro.who.int/de/health-topics/disease-prevention/violence-and-injuries/news/news/2020/01/violence-against-children-tackling-hidden-abuse> (Zugriff: 30.9.2021)
- Witzel, A. (2002): Das problemzentrierte Interview. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1, H.1, Art. 22. <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>. Witzel.
- Wysujak, V. (2021) *Interaktive Handlungsweisen von Lehrpersonen unter anerkennungstheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Zimmermann, J. (2019): *Kinderschutz an Schulen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung zu den Erfahrungen mit dem Bundeskinderschutzgesetz. Forschung zum Kinderschutz*, 3. München: DJI.

Fabian Hoya

Unterschiede in den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Mädchen und Jungen im naturwissenschaftlichen Sachunterricht der Grundschule

1 Theoretischer Hintergrund

1.1 Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Kindern im Grundschulalter

Den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen kommt eine hohe Bedeutung für das Lernen von Grundschüler*innen zu. Diese können als die Überzeugung von Personen verstanden werden, ein für ein erwünschtes Handlungsergebnis erforderliches Verhalten erfolgreich ausführen zu können (vgl. Bandura 1997) und stellen eine wichtige Determinante für die Regulation der Lernprozesse und die Leistungen von Kindern dar. So kann ihnen eine wichtige Funktion für das Setzen von Handlungszielen, der Anstrengungsbereitschaft und der Motivation von Personen zugeschrieben werden. Treten herausfordernde Situationen ein, werden diese von Menschen mit hoch ausgeprägten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen häufiger gemeistert als von solchen mit niedrig ausgeprägten (vgl. Köller & Möller 2018). Aufgrund der hohen Relevanz, die den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Kindern für das schulische Lernen zukommt, muss es Aufgabe der Grundschule sein, alle Schüler*innen gleichermaßen in ihrer Selbstwirksamkeit zu fördern.

1.2 Einflussfaktoren auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Hinsichtlich der Genese der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Personen können laut Bandura (1997) vier unterschiedliche Einflussfaktoren voneinander unterschieden werden. Als die wichtigste Determinante der Selbstwirksamkeit sieht er eigene Erfahrungen an. Hierunter fasst er die über Anstrengung erreichten Erfolge von Personen, die sich in ihren Leistungen widerspiegeln können. Kommen diese dagegen in die Situation, dass sie trotz eigener Anstrengung Misserfolge erleben, so hat dies negative Auswirkungen auf ihre Selbstwirksamkeit. Weiterhin können auch stellvertretende Erfahrungen die Selbstwirksamkeit von Lernenden tangieren, indem man Erfolge oder Misserfolge Anderer beobachtet. Als einen weiteren wichtigen Einflussfaktor sieht er die sozialen Überzeugungen von Personen an. Im Detail können hierunter die Rückmeldungen von signifikanten

Bezugspersonen verstanden werden. So können zum Beispiel Hinweise oder Instruktionen von Lehrkräften (instruktionales Feedback) den Lernenden konkrete Möglichkeiten aufzeigen, wie sie über ihr eigenes Handeln zu Erfolgen gelangen können (vgl. Bandura 1997; Hoya 2019). Als letzter Einflussfaktor kann die Bewertung des wahrgenommenen körperlichen Zustands von Personen genannt werden. Im Detail werden aus vorliegenden physischen Zuständen Rückschlüsse von den Personen in Bezug auf die Wirksamkeit ihres Handelns gezogen. So könnte das Auftreten einer starken Nervosität in einer herausfordernden Situation zu Selbstzweifeln von Personen führen und ihre Selbstwirksamkeitserwartungen negativ beeinträchtigen (vgl. Bandura 1997).

1.3 Ansätze zur Erklärung geschlechtsspezifischer Unterschiede in den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Kindern im Grundschulalter

Gegenwärtig liegen verschiedene theoretische Ansätze zur Erklärung von Unterschieden in den Leistungen und überfachlichen Kompetenzen von Mädchen und Jungen in einzelnen Unterrichtsfächern der Grundschule vor. Beiden vorgestellten Ansätzen ist gemein, dass Mädchen tendenziell eher im sprachlichen Bereich und Jungen eher im naturwissenschaftlich-mathematischen Bereich gefördert werden. So wird beim lerntheoretischen Ansatz davon ausgegangen, dass Kinder geschlechtsspezifisches Verhalten bereits früh in ihrer Entwicklung durch die Interaktion mit ihren Bezugspersonen (z. B. Eltern) erlernen, die ihr Handeln bewerten. Zeigen Kinder ein gesellschaftlich geprägtes geschlechtskonformes Verhalten, werden sie hierin bestärkt. Ein für das Geschlecht eher untypisches Verhalten wird dagegen negativ sanktioniert. Den Kindern werden durch ihre Eltern folglich klare geschlechtsspezifische Zuschreibungen vermittelt. In einem weiteren Ansatz wird davon ausgegangen, dass sich Unterschiede von Mädchen und Jungen über geschlechterstereotype Vorstellungen ihrer Lehrkräfte erklären lassen. Diese (häufig unbewusst) von Lehrkräften vertretenen Zuschreibungen tangieren ihr konkretes Handeln und ihre Interaktion mit Mädchen und Jungen im Grundschulunterricht. Im Detail könnte dies zu einem geschlechterdifferenten Feedbackverhalten führen (vgl. Hannover 2008).

2 Forschungsstand, Forschungsdesiderata und Forschungshypothesen

Die zuvor angeführten theoretischen Annahmen zu geschlechtsspezifischen Unterschieden in den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Kindern im naturwissenschaftlichen Sachunterricht der Grundschule können auch durch aktuelle Forschungsergebnisse belegt werden. Dabei zeigte sich weitgehend einheitlich, dass sich Jungen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Grundschulunterricht als signifikant selbstwirksamer wahrnehmen als Mädchen (vgl. z. B. Zhou, Chen, Xu,

Lu, Li & Li 2021). Allerdings ist gegenwärtig weitgehend ungeklärt, über welche konkreten Faktoren sich geschlechtsspezifische Unterschiede in den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Kindern im Grundschulalter erklären lassen.

Folgt man den theoretischen Annahmen Banduras (1997) stellen insbesondere die Leistungen und das Feedback signifikanter Bezugspersonen wichtige Determinanten für die Genese der Selbstwirksamkeit von Kindern im Grundschulalter dar. Einerseits zeigte sich in mehreren Untersuchungen (vgl. z. B. Nonte, Steinmayr & Scholz 2020), dass Jungen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern höhere Leistungen erbringen als Mädchen. Andererseits wird in verschiedenen Studien deutlich, dass Lehrkräfte Geschlechterstereotype vertreten und Jungen höhere Kompetenzen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern zuschreiben als Mädchen (vgl. z. B. Robinson-Cimpian, Lubienski, Ganley & Copur-Gencturk 2014; Hannover 2008). Hieraus kann ein unterschiedliches Feedbackverhalten gegenüber Mädchen und Jungen in den einzelnen Fächern des Grundschulunterrichts resultieren. Konkret kann dies dazu führen, dass Jungen häufiger konkrete Hilfestellungen und Instruktionen (instruktionales Feedback) von ihren Lehrkräften erhalten.

Auf der Grundlage der Befunde von Zhou et al. (2021) wird in *Forschungshypothese H₁* davon ausgegangen, dass sich Mädchen und Jungen in ihrer Selbstwirksamkeit im naturwissenschaftlichen Sachunterricht der Grundschule signifikant voneinander unterscheiden. Vor dem Hintergrund der theoretischen Annahmen von Bandura (1997) und Hannover (2008) wie auch der Befunde von Nonte et al. (2020) und Robinson-Cimpian et al. (2014) wird in *Forschungshypothese H₂* angenommen, dass die Effekte des Geschlechts auf die Selbstwirksamkeit von Kindern unter anderem auf höhere Leistungen der Jungen und eine häufigere Erteilung instruktionalen Feedbacks durch ihre Lehrkräfte im Sachunterricht zurückzuführen sind. Dementsprechend wird vermutet, dass sich die Effektstärke des Geschlechts in Bezug auf die Selbstwirksamkeit der Kinder verringert, wenn gleichzeitig die Leistung und das wahrgenommene instruktionale Feedback als weitere Prädiktoren eingesetzt werden.

3 Empirische Untersuchung

3.1 Stichprobe

An der vorliegenden Studie waren 337 Mädchen und 318 Jungen (655 Schüler*innen) aus 66 inklusiv zusammengesetzten Grundschulklassen in Nordrhein-Westfalen beteiligt. Zum Zeitpunkt der Erhebung befanden sich 345 Kinder in der dritten und 310 in der vierten Jahrgangsstufe. Die Größe der Lerngruppen variierte zwischen 3 und 26 Kindern ($M=11,12$; $SD=6,29$; $Min=4,00$; $Max=26,00$).

3.2 Methode

Die an der Untersuchung beteiligten Kinder wurden mittels eines Fragebogens zu ihren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (5 Items; $M=3,05$; $SD=0,81$; $Min=1,00$; $Max=4,00$; $\alpha=.89$; Beispielitem: Ich bin davon überzeugt, auch schwierige Aufgaben im Sachunterricht erfolgreich lösen zu können.) im Sachunterricht der Grundschule befragt. Als Grundlage für die Skala wurden bestehende Instrumente von Jerusalem und Satow (1999) adaptiert. Weiterhin beantworteten die Kinder Fragen zu dem von ihnen perzipierten instruktionalen Feedback ihrer Lehrkräfte (6 Items; $M=2,02$; $SD=0,62$; $Min=1,00$; $Max=4,00$; $\alpha=.82$; Beispielitem: Wie oft sagt deine Lehrerin/dein Lehrer diese Sätze zu dir, nachdem du im Sachunterricht etwas gesagt hast? – Verdeutliche deine Aussagen noch einmal anhand der Materialien.). Die verwendeten Items wurden von Hoya (2019) adaptiert und auf den Sachunterricht bezogen. Alle Antworten der Kinder wurden auf einer vierstufigen Likert-Skala erfasst (1=stimmt gar nicht; 2=stimmt ein wenig; 3=stimmt fast; 4=stimmt genau). Darüber hinaus bearbeiteten die Kinder einen im Projektteam entwickelten Wissenstest zu erneuerbaren Energien (19 Items; $M=7,11$; $SD=4,21$; $Min=0,00$; $Max=17,00$; $\alpha=.85$; Beispielitem: Wo sollte ein Windrad am besten aufgestellt werden? Begründe deine Antwort!). Die Antworten der Kinder wurden dichotomisiert (0=falsch/nicht beantwortet; 1=richtig) und anschließend aufsummiert (Maximalwert: 19 Punkte).

3.3 Ergebnisse

Zur Überprüfung der Forschungshypothesen H_1 und H_2 wurde eine Kovarianzanalyse mit den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Kinder als abhängige Variable und ihrem Geschlecht als Faktor berechnet. Das von ihnen wahrgenommene instruktionale Feedback ihrer Lehrkräfte und ihre Leistung im Sachunterricht bildeten die Kovariaten. Das beschriebene Vorgehen ermöglicht es, Effekte des Geschlechts auf die Selbstwirksamkeit der Kinder unter statistischer Konstanthaltung der Leistung und ihres perzipierten instruktionalen Feedbacks zu berechnen (vgl. Sedlmeier & Renkewitz 2013). Die Ergebnisse der Analyse lassen sich Tabelle 1 entnehmen:

Tab. 1: Kovarianzanalyse zur Erklärung von Unterschieden in den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Kindern im Grundschulalter

	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Faktor A: Geschlecht ^a	$F=5,55$; $p\leq.05$; $\eta^2=.01$	$F=5,44$; $p\leq.05$; $\eta^2=.01$	$F=6,26$; $p\leq.05$; $\eta^2=.01$
Kovariate A: Perzipiertes instruktionales Feedback ^b	-	$F=6,58$; $p\leq.05$; $\eta^2=.01$	$F=1,66$; $p=.20$; $\eta^2=.00$

Kovariate B: Leistung ^c	-	-	$F=26,65; p\leq.001;$ $\eta^2=.04$
Aufgeklärte Varianz (R^2)	.01	.02	.06

Anmerkungen: ^a 0=Mädchen; 1=Junge; ^b 1=stimmt gar nicht; 2=stimmt ein wenig; 3=stimmt fast; 4=stimmt genau; ^c 0=falsch/unbeantwortet; 1=richtig; Maximalwert: 19 Punkte

Anhand der Ergebnisse aus Modell 1 kann *Forschungshypothese H₁* bestätigt werden. Es wird deutlich, dass Jungen eine signifikant höhere Selbstwirksamkeit aufweisen als Mädchen ($M=3,13; SD=0,80$ vs. $M=2,98; SD=0,81$). Darüber hinaus zeigt sich in Modell 2, dass Unterschiede in der Selbstwirksamkeit der Kinder signifikant über das von ihnen wahrgenommene instruktionale Feedback ihrer Lehrkräfte erklärt werden können. Die Ergebnisse eines einseitigen t-Tests belegen zudem, dass Jungen eine signifikant häufigere Erteilung instruktionalen Feedbacks als Mädchen wahrnehmen ($M=2,06; SD=0,64$ vs. $M=1,98; SD=0,59; t=1,66; df=629; p\leq.05; d=.13$). Dagegen belegt das dritte berechnete Modell, dass die Leistung der Kinder im Sachunterricht der Grundschule, nicht jedoch das von ihnen wahrgenommene instruktionale Feedback ihrer Lehrkräfte, einen signifikanten Prädiktor für ihre Selbstwirksamkeit darstellt. Trotz signifikanter Effekte des instruktionalen Feedbacks (Modell 2) sowie der Leistung (Modell 3) zur Erklärung der Selbstwirksamkeit der Grundschul Kinder, verändert sich die Effektstärke des Geschlechts durch die Einführung der zuvor genannten Prädiktoren kaum, sodass Unterschiede in den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Kinder in allen Modellen signifikant über ihr Geschlecht erklärt werden können. *Forschungshypothese H₂* muss damit weitgehend abgelehnt werden.

4 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

In der vorliegenden Untersuchung konnte erwartungskonform gezeigt werden, dass das Geschlecht von Grundschulkindern einen signifikanten Prädiktor zur Erklärung von Unterschieden in ihrer Selbstwirksamkeit darstellt. Die Befunde gehen damit mit denjenigen von Zhou et al. (2021) einher. Die weiteren Ergebnisse belegen, dass das von Kindern wahrgenommene instruktionale Feedback ihrer Lehrkräfte einen statistisch bedeutsamen Prädiktor für ihre Selbstwirksamkeit im Sachunterricht darstellt. Darüber hinaus wurde deutlich, dass Jungen eine signifikant häufigere Erteilung instruktionalen Feedbacks ihrer Lehrkräfte im Sachunterricht wahrnehmen. Dies könnte einen Hinweis darauf geben, dass Lehrer*innen vor dem Hintergrund bestehender Geschlechterstereotype unterschiedlich mit Mädchen und Jungen im naturwissenschaftlichen Sachunterricht der Grundschule interagieren (vgl. Hannover 2008; Robinson-Cimpian et al. 2014). Zusätzlich wurde evident, dass die Leistung der Kinder einen bedeutsameren Prädiktor als das von den Kindern wahrgenommene instruktionale Feedback ihrer Lehrkräf-

te und ihr Geschlecht darstellt. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Annahmen Banduras (1997), der die eigenen Erfahrungen der Kinder als wichtigste Quelle der Selbstwirksamkeit ansieht. Dennoch zeigte sich in allen Modellen, dass das Geschlecht der Kinder eine nicht zu vernachlässigende Rolle in Bezug auf die Genese ihrer Selbstwirksamkeit spielt. Hierfür sollten Lehrkräfte an Grundschulen sensibilisiert werden. Eine konkrete Möglichkeit hierfür könnten Fortbildungen sein, um die Geschlechterkompetenz der Lehrkräfte zu fördern (vgl. Budde 2008). Allerdings sollte ebenso bedacht werden, dass geschlechtsspezifische Unterschiede von Kindern nicht nur mit Blick auf das Verhalten ihrer Lehrkräfte an Grundschulen betrachtet werden sollten. Kinder erlernen geschlechtsspezifisches Verhalten ebenso über die Sozialisation im Elternhaus und die Interaktion mit ihren Peers (vgl. Hannover 2008). Limitierend ist anzumerken, dass die vorliegende Untersuchung eine Querschnittsstudie darstellt, sodass keinerlei Rückschlüsse auf bestehende Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge einzelner Variablen gezogen werden können. Dies müsste in weiterführenden Untersuchungen noch einmal genauer in den Blick genommen werden.

Literatur

- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Budde, J. (2008): *Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen*. Berlin, Bundesministerium für Bildung und Forschung. Abrufbar unter: <https://jus.dissens.de/fileadmin/JuS/Redaktion/Dokumente/Bildungsmisserfolg.pdf> (abgerufen am 13.02.2023).
- Hannover, B. (2008): Vom biologischen zum psychologischen Geschlecht: Die Entwicklung von Geschlechterunterschieden. In: A. Renkl (Hrsg.): *Lehrbuch Pädagogische Psychologie*. Bern, Huber, 339–388.
- Hoya, F. (2019): *Feedback aus der Sicht von Kindern und Lehrkräften. Die Relevanz der Erteilung und Wahrnehmung im Leseunterricht der Grundschule*. Wiesbaden, Springer.
- Jerusalem, M. & Satow, L. (1999): *Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung*. In: R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Berlin, Freie Universität Berlin, 15–16.
- Köller, O. & Möller, J. (2018): *Selbstwirksamkeit*. In: D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. R. Buch (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 5., überarbeitete und erweiterte Aufl., Weinheim & Basel, Psychologie Verlags Union, 757–762.
- Nonte, S., Steinmayr, R. & Scholz, L. A. (2020): *Geschlechterunterschiede in mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen*. In: K. Schwippert, D. Kasper, O. Köller, N. McElvany, C. Selter, M. Steffensky & H. Wendt (Hrsg.): *TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster & New York, Waxmann, 223–262.
- Robinson-Cimpian, J. P., Lubienski, S. T., Ganley, C. M. & Copur-Gencturk, Y. (2014): *Teachers' perceptions of students' mathematics proficiency may exacerbate early gender gaps in achievement*. In: *Developmental Psychology*, 50, H.4, 1262–1281.
- Sedlmeier, P. & Renkewitz, F. (2013): *Forschungsmethoden und Statistik. Ein Lehrbuch für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. 2., aktualisierte Auflage, München, Pearson.
- Zhou, S.-N., Chen, L.-C., Xu, S.-R., Lu, C.-T., Li, Q.-Y. & Li, D.-A. (2021). *Primary students' performance of STEM domain-specific self-efficacy belief and expectance-value belief*. In: *Journal of Baltic Science Education*, 20, H.4, 677–690.

Anke Spies und Udo Gerheim

Bildungsbiografische Rekonstruktionen – Der Übergang in die Sekundarstufe aus der Retrospektive

1 Teilhabechancen

Als biografisch fassbarer Zeitpunkt ungleicher Chancenverteilung (u. a. Ditton 2010) ist der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe in seinen differenzierten institutionalisierten Ausformungen *die* zentrale bildungsbiografische Hürde im bundesdeutschen Bildungssystem (u. a. Maaz, Baumert, Gresch & McElvany 2010). Die mit der Transition verbundenen Empfehlungen, Beratungen und Entscheidungen sind zum einen ein entscheidender Faktor in der Produktion und Reproduktion von Bildungs- und sozialer Ungleichheit (Becker & Lauterbach 2016; Solga & Dombrowski 2009). Zum anderen sind sie mit Akten pädagogischen Handelns (Gerheim & Spies 2017) verbunden, die für die adressierten Subjekte eine enorme Herausforderung darstellen (Griebel & Niesel 2011), weil sie ein komplexes, kollektives Lebensereignis mit sich bringen: (Grund)Schüler*innen haben einen Transitionsprozess innerhalb eines nur begrenzt durchlässigen Bildungssystems zu bewältigen (u. a. Kramer, Helsper, Thiersch & Ziems 2009; van Ophuysen 2010), der Kinder und ihre Familien zwingt, sich zu einem, im internationalen Vergleich sehr frühen, biografischen Zeitpunkt mit den Chancen und Reichweiten ihres weiteren Bildungswegs auseinanderzusetzen. Im Sinne der BNE-Agenda verfestigt sich mit den Bildungsentscheidungen und Übergangspraxen die (Hoch)Wertigkeit der zugewiesenen Bildungs- und Teilhabechancen, also der Ungleichheit, deren Abbau eines der Ziele der Agenda ist.

Im Folgenden erörtern wir, wie schulische Transitionsprozesse von der Primar- in die Sekundarstufe in bildungsbiografischen Interviews aus Sicht von Absolvent*innen niedersächsischer Oberschulen¹ rekonstruiert werden. Die retrospektiven Betrachtungen werden insbesondere in Bezug auf Erfahrungen mit (ungleich verteilten) elterlichen Ressourcen und primärpädagogischem Handeln

1 Die Proband*innen gehörten zur ersten Abschlusskohorte des mit SJ 2011/2012 eingeführten Formats Oberschule, die als Alternative zur Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe kommuniziert wurde, indem Haupt- und Realschulen mit dem bildungspolitischen Versprechen erweiterter Bildungschancen organisatorisch zusammengeführt, aber mit innerer Differenzierung entlang verschieden wertiger Abschlusszertifikate fortgeführt werden.

im Bildungs- und Entscheidungsprozess analysiert. Unsere bildungsbiografische Rekonstruktion des Grundschulübergangs knüpft an Forschungen an, die eine empirische Rekonstruktion der zum Zeitpunkt der Transition unmittelbaren sozialen Praxen und Erfahrungen vorlegen (Griebel & Niesel 2011; Kramer et al. 2009). Ergänzend dazu analysiert unsere Untersuchung der narrativen Retrospektion zu Übergängen die thematisierten Phänomene, *nachdem* die Sekundarstufe I erfolgreich im Format der niedersächsischen Oberschule abgeschlossen wurde. Außerdem gehen wir davon aus, dass Prognose und Transition von langfristig wirksamen kritischen Lebensereignissen (Rosch-Inglehard 1988; Spies 2000) mitbestimmt werden und Einfluss auf Bildungsprozesse nehmen.

2 Forschungsdesign und Methode

Im Rahmen des Forschungsprojektes *Widerfahrnisse und Umgangsweisen – Bildungsbiografische Rekonstruktionen nach dem ersten Schulabschluss*² wurden anhand narrativ-biografischer Interviews (Schütze 1983; Rosenthal 2006) die bildungsbiografischen Erzählungen von 22 Schulabsolvent*innen (davon ein Abiturient in Berufsausbildung) erhoben, um u. a. Anrufungsgeschehen schulischer Settings zu untersuchen (Steinbach & Spies 2021).

In die Rekonstruktion der Transitionserfahrungen sind 21 Interviews mit Jugendlichen kurz nach deren erfolgreichem Oberschulabschluss eingeflossen. 15 Interviewpartner*innen waren zum Zeitpunkt der Erhebung in einer beruflichen Ausbildung, sechs Proband*innen strebten auf der Grundlage des sog. ‚erweiterten‘ Realschulabschlusses in verschiedenen Formaten der Sekundarstufe II das Abitur an.

Zur Berücksichtigung sekundärer Herkunftseffekte (u. a. Maaz & Nagy 2009) und deren Relevanz in Schulwahlentscheidungen haben wir die formalen Bildungsabschlüsse der Eltern erfragt, die überwiegend mit HS/RS-Abschlüssen die Schule verlassen haben und (bis auf zwei Lehrerinnen) der Arbeiterklasse bzw. dem ‚respektablen‘ Volks- und Arbeitermilieu (Vester, von Oertzen, Geiling & Herrmann 2001) zuzuordnen sind.

Methodisch folgten wir der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung (u. a. Krüger & Deppe 2013; Marotzki 2006), die Biografie als retrospektive Deutung und subjektive Rekonstruktion des individuellen Lebenslaufs versteht, der mit der reaktiven Methode des narrativen Interviews im Modus der Erzählung generiert wird (Sackmann 2013). Die Bildungsbiografie beinhaltet die Rekonstruktion

2 Das Projekt wurde an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg unter Leitung von Prof. Dr. Anke Spies von 2016–2018 in Kooperation mit dem an der University of Iceland verorteten Forschungsprojekt „Social justice and educational inclusiveness: upper secondary education attainment among students of culturally diverse backgrounds born in Iceland“ (Tran/Ragnarsdóttir) durchgeführt.

lebensgeschichtlicher Erfahrungen mit Strukturen, Institutionen und Abläufen des Erziehungssystems sowie pädagogischen Praxen (Helsper & Bertram 2006; Krüger, Köhler, Zschach & Pfaff 2008; Wiezorek 2005). Die hier vorgelegten Befunde der Teilstudie zur Transitionsrekonstruktion basieren auf den von Kuckartz (2018) formulierten inhaltsanalytischen Maßgaben zur Generierung und Auswertung anhand induktiver und deduktiver Kriterien.

3 Entscheidungsprozesse und kritische Lebensereignisse

In den bildungsbiografischen Rekonstruktionen der Laufbahnentscheidungen lassen sich vier zentrale elterliche Entscheidungsmuster feststellen. Die Jugendlichen erinnern ihre Eltern als überwiegend einem *Muster der Akzeptanz* der von der Schule ausgesprochenen Empfehlung folgend. Nahezu kritiklos und widerspruchsfrei als „Gesetz“ (I2, 494) interpretiert, wird die symbolische Macht der Institution akzeptiert. Eltern, die bei Gymnasialempfehlungen von der Empfehlung nach ‚unten‘ abwichen, werden als einem *Muster der schützenden Abstufung* folgend erinnert. Elterliche Entscheidungen im *Muster Pragmatismus* werden als soziale Praktiken geschildert, die sich auf pragmatische Deutungen und Einstellungen, wie z. B. positiv bewertete Nähe der Schule zum Wohnort oder die subjektive Vertrautheit mit der gewählten Schule und Schulform bezogen. Das *Muster Widerspruch* erinnern vier Jugendliche, deren Eltern entgegen den Empfehlungen in zwei Fällen Höherstufungen von der Förderschule zur Hauptschule oder je einmal von Hauptschule zum Gymnasium bzw. zur Realschule vornahmen.

Für die gesamte Grundschulzeit finden sich eine Vielzahl von Widerfahrungen in den biografischen Retrospektionen, die als einflussreiche *kritische Lebensereignisse* detailreich erinnert werden können. Umzüge und Schulwechsel, Klassenwiederholungen, biografisch belastende längere Abwesenheiten aus familiären oder gesundheitlichen Gründen, Sonderbeschulung und Gewalthandeln von Eltern oder Lehrkräften nehmen demnach ebenso Einfluss auf die Laufbahneempfehlung, wie Diskriminierungs- und Othingprozesse in Gestalt sonderpädagogischer Diagnosen, Mobbing- sowie Rassismuserfahrungen, Markierungen aufgrund nicht-adaptierter psycho-sozialer Entwicklungsstände (zu verspielt, zu verträumt) oder Abschuldungsdrohungen. Diese, letztlich kollektiven Widerfahrungen werden als scheinbar individuelle Beeinträchtigungen ursächlich für die individuellen Möglichkeiten zur Ausbildung eines schuladaptiven Habitus während der Grundschulzeit herangezogen und als folgenreich für Dimensionen wie Anstrengungsbereitschaft, Konzentrationsfähigkeit, Gewissenhaftigkeit, Fokussierung und Selbstwirksamkeit erläutert.

Die unmittelbare Transition wird entlang der Kategorien *akzeptierte Fremdbestimmung*, *Selbstbestimmung & Mitbestimmung* sowie *Diskriminierung & Beurteilungsfehler* erinnert. *Akzeptierte Fremdbestimmung* zeigt ein hohes Maß an biografischer

Akzeptanz der frühen institutionalisierten Aufteilung auf verschiedene Schulformen. Elterliche Entscheidungshoheit und symbolische Macht der Institution Schule bleiben als ‚biografisches Schicksal‘ unhinterfragt, während die Bedeutsamkeit des Übergangs als biografisches Ereignis bzw. Begrenzung bildungs- und erwerbsbiografischer Lebenschancen kaum thematisiert wird. Einige klagen in der Retrospektion aber das mangelnde Maß an *Selbst- und Mitbestimmung* im Entscheidungsprozess an oder äußern ‚biografische Wut‘ und moralische Empörung über vorenthaltene Teilhabechancen bzw. die Hürden, die sie für ihre ‚späte‘ akademische Orientierung zu überwinden haben oder hatten. In der Kategorie *Diskriminierung & Beurteilungsfehler* werden eine Vielzahl von pädagogischen Praktiken im Übergangsprozess rekonstruiert und elterliche Entscheidungen kritisch kontextualisiert: Praktiken falscher oder als unfair erlebter Bewertungen, aktive Notenmanipulation und im Vergleich zu Mitschüler*innen abgewertete Laufbahempfehlungen werden mit emotionalem Ausdruck erinnert und Reichweiten von Fehlprognosen zögernd in Erwägung gezogen. In der biografischen Rekonstruktion des elterlichen Handelns im Übergangsprozess werden vor allem deren prozessbezogene und strukturelle Kenntnislücken erläutert, die zu Ablauffehlern (Fristen, Anmeldungen) bzw. mangelnder strategischer Planung und Prozesskontrolle führten und langfristig Begrenzungen der Teilhabechancen zur Folge haben.

4 Fazit: Biografizität und Bildungsprozesse

Die in den biografischen Narrationen enthaltenen Konstruktionen individueller Biografizität (Alheit 1995) werden in den Fähigkeiten, den Übergang in sich verändernde Selbst- und Weltbezüge der schulischen Chancenzuteilung bewältigen zu können, sichtbar und machen Bildungsprozesse nachvollziehbar. Als „Leistung der Subjekte“ (Alheit & Dausien 2018, 888) ist die „Aneignung von Lernangeboten“ hier aber keine Möglichkeit der Wahl und Ausdruck von Mündigkeit, sondern mit dem Zwang zur „Herstellung neuer kultureller und sozialer Erfahrungsstrukturen“ (ebd.) verbunden. So werden die „Startchancen“ (Alheit & Dausien 2018, 890) im sozialen Raum der Grundschulzeit in der Retrospektive überwiegend resignativ individualisiert, während versagte Lebenschancen nur bei späteren Bildungsaufstiegen als Mangel an Chancengleichheit gesehen werden. Biografische Widerfahrnisse und kritische Lebensereignisse müssen durchgängig ohne Unterstützung der Organisation Schule bewältigt und in Bildungsprozesse integriert werden (Spies & Steinbach 2018). Die pädagogischen Handlungen und ihre organisationale Repräsentanz (Spies & Wolter 2020), die letztlich sämtlich den Transitionsprozess (mit)bestimmen (Gerheim & Spies 2017), haben den retrospektiven Narrationen zufolge eine deutlich negativ-nachhaltigere Reichweite, als es die bekannten „Barrieren der Bildungsgerechtigkeit im Vorfeld des Eintritts in die Schullaufbahn, im Durchlauf durch die Institution und an

den Gelenkstellen der Bildungsbiographie, den Übergängen von einer Bildungseinrichtung in die andere“ (Drinck 2007, 229) im Diskurs thematisieren oder Herkunftseffekte nachvollziehbar machen.

Unsere Befunde bestätigen, dass klassenspezifische Bildungsaspirationen und -strategien von Eltern in enger Wechselwirkung zu pädagogischem Handeln stehen, das insbesondere als symbolische Gewalt in Doing-Prozessen (Machold & Wienand 2021) zur Wirkung kommt. Die pädagogische Ambivalenz und Brüchigkeit zeigt sich signifikant in Laufbahneempfehlungen, deren mangelnde Objektivität, leistungsfremde Übertrittskriterien und fehlerhafte prognostische Validität längst bekannt sind. In unserer Untersuchung kann das im Abgleich zwischen realen Bildungsverläufen (Aufstiegsmuster) und falschen Prognosen auch als Bildungsprozess rekonstruiert werden.

Bildung für nachhaltige Entwicklung verlangt die Einsicht, dass die kognitiven, sozialen und schuladaptiven Entwicklungs- und Subjektivierungsprozesse von Grundschüler*innen nicht objektiv und valide prognostiziert werden können und jede Fehlentscheidung ein individuelles biografisches ‚Schicksal‘ bedeutet, durch das Teilhabechancen *reduziert* werden. Das Transitionsverfahren als Erbe des Weimarer Grundschulkompromisses und weiterer, späterer politischer Entwicklungen weist eine strukturelle Dysfunktionalität auf, die weder durch mehr Diagnostik, Kooperation und Beratung, noch durch Pädagogik oder ‚bessere‘ Lehrer*innenbildung reformierbar ist. Nachhaltige Bildung verlangt nach ethisch vertretbaren, pädagogischen Praxen (Prengel 2020) sowie dem politischen Willen zum zehnjährigen gemeinsamen Lernen und dessen enger organisationaler Verknüpfung zwischen formalen und nicht-formalisierten Settings, wie dies z. B. in den skandinavischen Ländern mit ‚After-School-Programmes‘ üblich ist.

Literatur

- Alheit, P. (2006): „Biografizität“ als Schlüsselkompetenz in der Moderne. http://freicaltenarbeitgoettingen.de/cms/upload/2_LERNEN/pdf-Dateien/Alheit_Biographizitaet_2006.pdf (Abfrage: 27.6.2018)
- Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.) (2016): Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 5., aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Ditton, H. (2010): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: Springer VS, 247-275.
- Drinck, B. (2008): Barrieren der Bildungsgerechtigkeit. In: Y. Ehrenspeck, G. de Haan & F. Thiel (Hrsg.): Bildung: Angebot oder Zumutung? Wiesbaden: Springer VS, S. 229-242.
- Gerheim, U. & Spies, A. (2017): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln von Lehrkräften im Rahmen der Schullaufbahneempfehlung. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 10, 63-75.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2011): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. 5., aktual. Aufl. Berlin: Cornelsen.

- Helsper, W. & Bertram, M. (2006): Biographieforschung und SchülerInnenforschung. In: H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: Springer VS, 273-294.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziems, C. (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, H.-H., Köhler, S.-M., Zschach, M. & Pfaff, N. (2008): Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. Opladen/Farmington Hills: Budrich.
- Kuckartz, U. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C. & McElvany, N. (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bonn: BMBF.
- Maaz, K. & Nagy, G. (2009): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12-2009 (Bildungsentcheidung), 153-182.
- Machold, C. & Wienand, C. (2021): Die Herstellung von Differenz in der Grundschule. Eine Langzeitstudie. Weinheim: Beltz Juventa.
- Marotzki, W. (2006): Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: Springer VS, 111-136.
- Prenzel, A. (2020): Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rosch-Inglehart, M. (1988): Kritische Lebensereignisse. Eine sozialpsychologische Analyse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rosenthal, G. (2006): Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen. Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen. Opladen: Budrich.
- Sackmann, R. (2013): Lebenslaufanalyse und Biografieforschung. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13, H.3, 283-293.
- Solga, H. & Dombrowski, R. (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung: Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Spies, A. (2000): „Wer war ich eigentlich?“ Erinnerung und Verarbeitung sexueller Gewalt. Frankfurt/M.: Campus.
- Spies, A. & Wolter, J. (2020): Die Bildungslandschaft als Rahmenkonzept einer (pädagogischen) Verantwortungsgemeinschaft für Schulentwicklungsprozesse. In: N. Engel, C. Fahrenwald & A. Schröer (Hrsg.): Jahrbuch Organisation und Verantwortung. Wiesbaden: Springer VS, 139-153.
- Spies, A. & Steinbach, A. (2020): Bildung, Biografizität und Lebensbewältigung. In: G. Stecklina, G. & J. Wienforth (Hrsg.): Handbuch Lebensbewältigung und Soziale Arbeit. Praxis, Theorie und Empirie. Weinheim: Beltz Juventa, 417-425.
- Steinbach, A. & Spies, A. (2021): Bildungsbiografische Rekonstruktionen Erfahrungen von Schüler*innen mit verbalen und nonverbalen Anrufungen und Diskriminierungen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 2021, H. 11, 155-168.
- van Ophuysen, S. (2010): Professionelle pädagogisch-diagnostische Kompetenz - eine theoretische und empirische Annäherung. Jahrbuch der Schulentwicklung, 16, 203-234.
- Vester, M., von Oertzen, P., Geiling, H., Hermann, T. & Müller, D. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Wiezorek, C. (2005): Schule, Biografie und Anerkennung. Eine fallbezogene Studie der Schule als Sozialisationsinstanz. Wiesbaden: Springer VS.

Verena F. Keimerl und Miriam Hess

Hochbegabung und Hochleistung fördern – ein Lehr- und Forschungskonzept mit Theorie-Praxis-Verzahnung für angehende Grundschullehrkräfte

1 Förderbedarfe hochbegabter und hochleistender Grundschulkinder

Für alle Grundschüler*innen Lernbedingungen zu schaffen, die ihnen eine optimale Potenzialentfaltung und ihrer Leistungsfähigkeit nach adäquate Bildung ermöglichen (vgl. KMK 2015), ist Ziel heterogenitätssensiblen Unterrichtens. Während Fördermaßnahmen an Grundschulen verständlicherweise häufig schulleistungsschwache Grundschüler*innen fokussieren (z. B. Völkerling 2020), werden auch Förder- bzw. Förderbedarfe leistungsstarker und (hoch-)begabter Grundschüler*innen empirisch wie bildungstheoretisch immer ersichtlicher. Mehrere (inter-)nationale Schulleistungsstudien attestieren Deutschland eine Schwäche in den oberen Verteilungsbereichen. Die oberste Kompetenzstufe V in Mathematik erreichten im Jahr 2021 nur mehr 10,5% der Viertklässler*innen, während der Anteil im Jahr 2011 noch bei 16,1% lag (vgl. IQB-Länderbericht, Schumann & Sachse 2022, 75). Zudem stieg der Anteil der Grundschulen *ohne* Kinder mit Schulleistungen in den oberen Kompetenzstufen in den Naturwissenschaften von 28% (2007) auf 53% (2019) an (*TIMMS*-Studie 2019, Kaspar, Wendt, Schwippert & Köller 2020).

Für Enrichmentmaßnahmen, die eine Anreicherung und Erweiterung des Schulstoffs durch zusätzliche Angebote fokussieren, wurden positive Effekte auf die Schulleistung und die sozioemotionale Entwicklung von Schüler*innen belegt (Kim 2016; Rindermann 2000). Qualitative Einschätzungen zu bisherigen Enrichmentmaßnahmen fielen aufgrund des erhöhten Anforderungsniveaus und des fehlenden Leistungsdrucks positiv aus (Reinders & Wittek 2008), dennoch mangelt es an systematischen Beschreibungen und quantitativen Evaluationen (Vock, Preckel & Holling 2007).

Die Notwendigkeit, die Förderung besonders leistungsfähiger und begabter Grundschüler*innen im Sinne des gesamtgesellschaftlichen Gewinns zu verbessern (KMK 2015), bedarf vertiefter Professionalisierung (angehender) Grundschullehrkräfte im Umgang mit (Hoch-)Begabung und (Hoch-)Leistung. Die häufig zu

geringe Verzahnung pädagogisch-psychologischen Wissens mit unterrichtlichen Handlungskompetenzen (Straub & Waschewski 2019) erschwert es (angehenden) Grundschullehrkräften, Unterricht begabungsfördernd zu gestalten. Insbesondere kommt eine kognitiv aktivierende Unterrichtsführung im Grundschulunterricht selten vor (Lotz 2016; Pietsch 2010). Ziel des Teilprojekts „Inklusive Begabtenförderung im Lehramtsstudium der Primarstufe“ (*ingenium primar*) des Projekts *ProHet* („Professionalisierung Lehramtsstudierender hinsichtlich Heterogenität“), das im Rahmen des BMBF-Projekts „Wegweisende Lehrerbildung“ (WegE) an der Universität Bamberg durchgeführt wird, ist es daher, angehende Grundschullehrkräfte mittels der Theorie-Praxis-Lehrveranstaltung „Hochbegabung und Hochleistung in der Grundschule“ für die begabungsfördernde Gestaltung inner-schulischer Enrichmentkurse an einer bayerischen Grundschule mit Begabtenförderungsprofil zu qualifizieren. Hierfür sollte (1) ein geeignetes Lehrkonzept erarbeitet werden und (2) analysiert werden, inwieweit Grundschullehramtsstudierende Enrichment-Kurse für (hoch-)begabte und hochleistende Grundschul-kinder motivierend, differenzierend und kognitiv aktivierend gestalten.

2 Professionalisierung Grundschullehramtsstudierender in der Förderung von (Hoch-)Begabung und (Hoch-)Leistung

Eine kooperatives mehrphasiges Lehrkonzept mit universitären und schulischen Lerngelegenheiten ermöglichte es in einem ersten Durchgang $N = 23$ Grundschullehramtsstudierenden, pädagogisch-psychologische Grundlagen zur Diagnostik, Identifikation und Förderung von (Hoch-)Begabung und (Hoch-)Leistung mit unterrichtspraktischer Begabtenförderung in der Grundschule zu verzahnen. Die extracurricularen Lehr-Lerneinheiten für besonders begabte und leistungsfähige Grundschüler*innen der Klassenstufen 2 bis 4 mit unterschiedlichen Fachbezügen (z. B. Knobelparcours, Meteorologie, Ernährung) wurden jeweils im Team-Teaching von Grundschullehramtsstudierenden durchgeführt und mit je drei individuellen Feedbackgesprächen (Lorenzen, Limberger, Wirth, Strohmayer & Fröhlich-Gildhoff 2020) während der Konzeption einer adressatengerechten inhaltlichen Zusammenfassung, der Unterrichtsplanung und nach der Durchführung gerahmt.

Die Qualität des begabungsfördernden Unterrichtsdukts¹ wurde von den Studierenden selbst (S_t) wie von zwei Expertinnen (Ex) hinsichtlich Motivierung ($\alpha Ex = .77$), kognitiver Aktivierung ($\alpha Ex = .85$), und Differenzierung nach individuellen Lernständen ($\alpha Ex = .72$) auf einer vierstufigen Likertskala eingeschätzt. Für die Motivierung der Schüler*innen ($MS_t = 2.93$, $SDS_t = 0.34$; $MEx = 3.16$, $SDEx = 0.24$; $d = 0.78$) und die Differenzierung ($MS_t = 2.91$, $SDS_t = 0.40$; $MEx = 3.16$, $SDEx = 0.44$; $d = 0.60$) zeigten sich hohe Kompetenzen der Lehramtsstudierenden, wobei die Expertinneneinschätzungen leicht über denen der Studierenden lagen.

Die kognitive Aktivierung der Grundschul Kinder ($MSt = 2.93$, $SDSt = 0.37$; $MEx = 2.76$, $SDEx = 0.26$) wurde jedoch als herausfordernder und von den Expertinnen als niedriger verglichen mit den Studierendeneinschätzungen ($d = -0.53$) wahrgenommen.

3 Nachhaltigkeit von (Hoch-)Begabtenförderung im Grundschullehramt

Die Evaluation der Theorie-Praxis-Veranstaltung wies auf substanzielle Kompetenzen Lehramtsstudierender in motivierender und differenzierender Unterrichtsführung hin, während die eingeschätzte kognitive Aktivierung der Lernenden – übereinstimmend mit der bisherigen Befundlage (z. B. Lotz 2016) – geringer ausfiel. Qualitativem Feedback der Studierenden zufolge wurde die Verbindung theoretischer Grundlagen zur Diagnostik und Förderung von (Hoch-)Begabung mit unmittelbarer Unterrichtspraxis als nachhaltiges Konzept zum Erwerb unterrichtsbezogenem Professionswissen wahrgenommen: „*Das kriterienorientierte Unterrichtsfeedback mittels Feedbackkarten zur Selbst- und Fremdeinschätzung half mir zu identifizieren, an welchen Stellen ich Unterricht begabungsfördernd gestalten konnte und wo ich noch dazulernen kann.*“ – so die Einschätzung einer Studentin. Unter Perspektive einer nachhaltigen Verankerung von Begabtenförderung im Grundschullehramtscurriculum konnten die Theorie-Praxis-Verzahnung hinsichtlich Differenzierung, kognitiver Aktivierung und Motivierung sowie die individuelle Lernbegleitung der Studierenden durch Schul- und Seminarleitung als wesentliche Erfolgsfaktoren identifiziert werden. „*Super fand ich, dass wir nicht alle dasselbe machten, sondern dass jeder seine eigenen Aufgaben auswählen konnte.*“ – so die mündliche Unterrichtsevaluation eines Drittklässlers.

Literatur

- Bremerich-Vos, A., Wendt, H. & Bos, W. (2017): Lesekompetenzen im internationalen Vergleich: Testkonzeption und Ergebnisse. In: A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kaspar, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster/ New York, Waxmann, 79-143.
- Kaspar, D. Wendt, H., Schwippert, K. & Köller O. (2020): Trends in Schülerzusammensetzungen und in mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen. In: K. Schwippert, D. Kaspar, O. Köller, N. McElvany, C. Selter, M. Steffensky & H. Wendt (Hrsg.): TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern und im internationalen Vergleich. Münster/ New York, Waxmann, 331-349.
- Kim, M. (2016): A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. In: *Gifted Child Quarterly*, 1-15.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2015): Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Foerderstrategie-leistungsstarke-Schueler.pdf

- Lorenzen, A., Limberger, J., Wirth, C., Strohmer, J., & Fröhlich-Gildhoff, K. (2020): Individuelle kompetenzorientierte Feedbacks als Methode der Professionalisierungsbegleitung frühpädagogischer Fachkräfte: Projekt "InKoFeed". Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Evangelische Hochschule Freiburg, Forschung-Entwicklung-Lehre-Verlag.
- Lotz, M. (2016): Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule. Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Leseübungen im ersten Schuljahr. Wiesbaden: Springer VS.
- Pietsch, M. (2010): Evaluation von Unterrichtsstandards. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13 (1), 121-148.
- Reinders, H. & Wittek, R. (2009): Soziale und emotionale Entwicklung hochbegabter Kinder. Abschlussbericht der Begleitstudie zur Mannheimer Kinderakademie. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 8. Würzburg: Universität Würzburg.
- Rindermann, H. (2000): Evaluation eines Programms zur Förderung geometrischer Fähigkeiten bei überdurchschnittlich begabten und interessierten Grundschulkindern. In: Magdeburger Arbeiten zur Psychologie, 2(3), 1-34.
- Schumann, K & Sachse K.A. (2022): Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Mathematik. In: P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (2022): IQB-Bildungstrend 2021. *Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster/ New York, Waxmann, 67-80.
- Straub, R., & Waschewski, T. (2019): Transdisziplinäre Entwicklungsteams – Lerntheoretische und didaktische Implikationen eines kooperativen Ansatzes zur Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrkräftebildung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium, 63-73.
- Vock, M., Preckel, F. & Holling, H. (2007): Förderung Hochbegabter in der Schule. Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen. Göttingen: Hogrefe.
- Völkerling, A. (2020): Risikokinder–Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf im Spiegel des Deutschen Bildungsservers. In: Frühe Bildung, 9 (4), 214-216.

Das dem Beitrag zugrundeliegende Projekt wurde im Rahmen der „Qualitätsorientierte Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1915 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt liegt bei den Autorinnen (Kontakt: verena.keimerl@uni-bamberg.de).

Alina Seger und Miriam Hess

Wie gelingen virtuelle Analysen von Unterrichtsvideos im Grundschullehramtstudium? – Variation der Analysebedingungen in der quasi-experimentellen Interventionsstudie „ViUVi“

1 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Immer häufiger werden Unterrichtsvideos in der Lehrer*innenbildung eingesetzt (vgl. Steffensky & Kleinknecht 2016). Anhand von Videografien können Lehramtsstudierende beispielsweise Unterricht von fremden Lehrkräften analysieren. Die Herstellung von Praxisbezug und die Verringerung von trägem Wissen sind dabei nur einige Argumente, die den Einsatz von Unterrichtsvideos begründen (vgl. Brophy 2004). Insbesondere für die professionelle Unterrichtswahrnehmung angehender Lehrkräfte von Klassenführung als zentraler Dimension der Unterrichtsqualität (vgl. Praetorius et al. 2018) konnten bereits mehrfach positive Effekte nachgewiesen werden (vgl. Gold et al. 2017; Hellermann et al. 2015; Kramer et al. 2017). Auch konnte gezeigt werden, dass sich die Selbstwirksamkeitserwartungen über Klassenführung durch videobasierte Interventionen steigern lassen (vgl. Gold et al. 2017).

Zunehmend werden Unterrichtsvideos im Studium auch virtuell und asynchron analysiert (vgl. Vohle & Reinmann 2012). Diesem Online-Setting werden, neben den allgemeinen Vorteilen des Einsatzes von Unterrichtsvideos, spezifische Chancen zugesprochen (vgl. Hess 2021; Vohle & Reinmann 2012). So kann beispielsweise der eigene Lernprozess flexibler organisiert und gestaltet werden (vgl. Grieschop 2017).

Allerdings hängt die Wirksamkeit der virtuellen Analyse von Unterrichtsvideos von deren konkreten Ausgestaltung ab (vgl. Seago 2004).

Besonderes Potenzial bietet dabei der gemeinsame Austausch (vgl. Hess 2021; Krammer 2014). Die moderne Lernpsychologie verweist darauf, dass verschiedene Meinungen und Perspektiven zu einem tieferen Verständnis der (Video-)Inhalte führen sowie zum Durchdenken eigener Positionen animieren (vgl. Reusser 2001). Auch zeitmarkenbasierte Annotationen können virtuelle Videoanalysen unterstützen. Dabei stoppen die Teilnehmer*innen an relevanten Stellen das Video und

kommentieren diese (vgl. Krüger et al. 2012). Besondere Chancen für Reflexions- und Lernprozesse ergeben sich durch die Notwendigkeit zur Beimessung von Relevanz an konkreten Stellen im Video (vgl. Krüger et al. 2012) sowie durch die Verbalisierung und Explikation der Beobachtungen (vgl. Vohle & Reinmann 2012). Zeitmarkenbasierte Annotationen können, wenn sie geteilt werden, auch kollaborativ verarbeitet werden und somit gemeinsamen Austausch ermöglichen (vgl. ebd.).

2 Fragestellung und Methode

Da bislang kaum untersucht wurde, inwieweit die Bedingungen (Austausch, zeitmarkenbasierte Annotationen) Studierende bei Online-Unterrichtsvideoanalysen tatsächlich unterstützen können, wird dieser Frage in einer quasi-experimentellen Interventionsstudie nachgegangen. Vier Gruppen, bestehend aus Grundschullehramtsstudierenden in einem Grundlagenmodul der Universität Bamberg, mit jeweils verschiedenen Settings zur virtuellen, asynchronen Analyse von Unterrichtsvideos, werden dabei verglichen (vgl. Abb. 1).

Alle Interventionsgruppen erhalten zunächst einen identischen theoretischen Input zum zentralen Unterrichtsqualitätsmerkmal Klassenführung. Anschließend analysieren die Studierenden online Unterrichtsvideos von fremden Lehrkräften im Hinblick auf Klassenführung. In zwei Interventionsgruppen (A und B) findet gemeinsamer Austausch über die Videos in Kleingruppen von jeweils circa fünf Studierenden statt, wobei eine Interventionsgruppe zeitmarkenbasierte Annotationen nutzt (A). Gruppe B analysiert die Unterrichtsvideos hingegen ohne diese Funktion und tauscht sich situationsunabhängig über die Klassenführung in den Videos aus. Die Teilnehmer*innen zwei weiterer Interventionsgruppen (C und D) analysieren die Videos eigenständig. Auch hier nutzt lediglich eine der beiden Gruppen zeitmarkenbasierte Annotationen (C). Gruppe D analysiert die Unterrichtsvideos situationsunabhängig ohne Austausch zwischen den Studierenden. Zur Überprüfung der Wirksamkeit der verschiedenen Settings wird durch ein videobasiertes standardisiertes Testverfahren (vgl. Gold & Holodynski 2017) die professionelle Wahrnehmung der Studierenden in Bezug auf drei zentrale Klassenführungsfacetten (vgl. Hellermann et al. 2015) jeweils vor und nach der Intervention gemessen (PWKF).

Anhand eines selbst entwickelten Instruments wird auch die Selbstwirksamkeit von Klassenführung (SWK) vor und nach der Intervention erhoben. Dabei orientieren sich die Items ebenfalls an den Klassenführungsfacetten von Hellermann et al. (2015). Die 9-stufige Ratingskala wurde von der deutschen Adaptation der Teacher's Sense of Efficacy Scale (vgl. Pfitzner-Eden 2016) übernommen.

Im Rahmen der Post-Erhebung findet zusätzlich eine Evaluation (EVA) statt. Durch selbst entwickelte geschlossene und offene Fragen wird nach Motivation,

subjektivem Lerngewinn sowie positivem Befinden gefragt. Außerdem bewerten die Studierenden die Analysebedingungen „Austausch“ und „zeitmarkenbasierte Annotationen“ hinsichtlich des jeweiligen Unterstützungspotenzials. Bei der Evaluation werden 5-stufige Likertskalen eingesetzt.

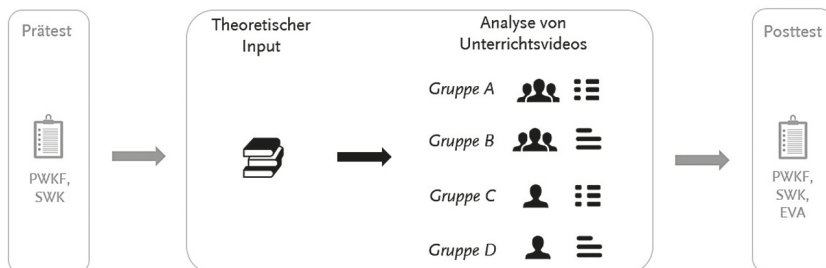


Abb. 1: Design der Studie „ViUVi“

3 Aktueller Stand der Studie

Nachdem bereits Intervention und Erhebungsinstrumente im Rahmen einer Pilotierung geprüft und die Videoausschnitte in einem Expert*innenrating hinsichtlich Ihrer Eignung bewertet wurden, fand im Wintersemester 2022/23 die Haupterhebung statt. Die Ergebnisse sollen dann Aufschluss über Gelingensbedingungen des Einsatzes von Unterrichtsvideoanalysen in der asynchronen Online-Lehre geben.

Literatur

- Brophy, J. (Hrsg.). (2004): Using video in teacher education. Amsterdam: Elsevier.
- Gold, B., Hellermann, C. & Holodysnki, M. (2017): Effekte videobasierter Trainings zur Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen über Klassenführung im Grundschulunterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20(1), 115-136.
- Gold, B. & Holodysnki, M. (2017): Using digital video to measure the professional vision of elementary classroom management: Test validation and methodological challenges. In: Computers & Education, 107, 13-30.
- Griesehop, H. R. (2017): Wege in die Online-Lehre: Wie lassen sich Lehrende gewinnen und motivieren? In: H. R. Griesehop & E. Bauer (Hrsg.): Lehren und Lernen online. Lehr- und Lernerfahrungen im Kontext akademischer Online-Lehre. Wiesbaden, Springer VS, 67-80.
- Hellermann, C., Gold, B. & Holodysnki, M. (2015): Förderung von Klassenführungsfähigkeiten im Lehramtsstudium. Die Wirkung der Analyse eigener und fremder Unterrichtsvideos auf das strategische Wissen und die professionelle Wahrnehmung. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 47(2), 97-109.
- Hess, M. (2021): „Man vergisst nicht den Bezug zur Praxis.“ Das Lernen mit Videos in der digitalen Lehrerbildung aus Studierendensicht. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 14(1), 52-79.

- Kramer, C., König, J., Kaiser, G., Ligtvoet, R. & Blömeke, S. (2017): Der Einsatz von Unterrichtsvideos in der universitären Ausbildung: Zur Wirksamkeit video- und transkriptgestützter Seminare zur Klassenführung auf pädagogisches Wissen und situationsspezifische Fähigkeiten angehender Lehrkräfte. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(1), 137-164.
- Krammer, K. (2014): Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(2), 164-175.
- Krüger, M., Steffen, R. & Vohle, F. (2012): Videos in der Lehre durch Annotationen reflektieren und aktiv diskutieren. In: G. Csanyi, F. Reichl & A. Steiner (Hrsg.): *Digitale Medien – Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre*. Münster u. a., Waxmann, 198-210.
- Pfützner-Eden, F. (2016): STSE. Scale for Teacher Self-Efficacy - deutsche adaptierte Fassung [Verfahrensdokumentation und Fragebogen]. In: Leibniz-Institut für Psychologie (ZPID) (Hrsg.), *Open Test Archive*. Trier, ZPID.
- Praetorius, A., Klieme, E., Herbert, B. & Pinger, P. (2018): Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Dimensions. In: *ZDM : Mathematics Education*, 50(39), 407-426.
- Reusser, K. (2001). Co-constructivism in educational theory and practice. In N. J. Smelser & P. B. Baltes(Hrsg.): *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*. Amsterdam, Elsevier, 2058-2062.
- Seago, N. (2004): Using video as an object of inquiry for mathematics teaching and learning. In: J. Brophy (Hrsg.): *Using video in teacher education*. Amsterdam, Elsevier, 259-285.
- Steffensky, M. & Kleinknecht, M. (2016): Wirkungen videobasierter Lernumgebungen auf die professionelle Kompetenz und das Handeln (angehender) Lehrpersonen. Ein Überblick zu Ergebnissen aus aktuellen (quasi-)experimentellen Studien. In: *Unterrichtswissenschaft*, 44(4), 305-321.
- Vohle, F. & Reinmann, G. (2012): Förderung professioneller Unterrichtskompetenz mit digitalen Medien: Lehren lernen durch Videoannotationen. In: *Jahrbuch Medienpädagogik*, 9, 413-430.

8 Professionalität von Lehrpersonen

Philipp Abelein

ADHS und die Nachhaltigkeit von Etikettierungen in der schulischen Arbeit

1 Etikettierungen in Bezug auf Kinder mit einer ADHS-Diagnose

„Plagegeister“ (Döpfner, Frölich & Lehmkuhl 2013, 57), „Störenfried“ (Drüe 2007, 17), oder „kleiner King Kong“ (Wender & Wender 1988, 13) – in Bezug auf Kinder mit ADHS-Diagnose liegen in der Fach- und Ratgeberliteratur eine Fülle an Skizzierungen vor, die über die deskriptive Erfassung von Symptomkriterien hinausgehen. Gerade aufgrund des emotionalen Überschusses darin erweisen sich solche Bilder als nachhaltig – im negativen Sinne des Wortes: Lange hallen und hallten sie in den Köpfen der Fachkräfte sowie der Kinder nach. Aber auch aufgrund ihres depersonalisierenden Charakters sind solche Metaphern als Etikettierungen mit besonderer Tragweite für die schulpädagogische Arbeit einzustufen. Im Zentrum dieses Beitrags steht die exemplarische Analyse zweier Metaphernreihen aus der Fach- und Ratgeberliteratur zu ADHS. Welche Funktionen haben diese metaphorischen Etikettierungen, die den ADHS-Diskurs formieren?

2 Methodisches Vorgehen: Metaphernanalyse und Szenisches Verstehen

Als bedeutendes Stilmittel von Autor*innen, um im wissenschaftlichen Diskurs (eigene) Muster des Denkens, Handelns und Empfindens in bildhafter Sprache darzulegen, gelten Metaphern (Schmitt 2017, 158). Metaphern begleiten „unser gesamtes Denken, unsere Wissensorganisationen und unsere tägliche Konversation“ (Buchholz 2015, 7) oft unbemerkt und dienen dazu, „komplexe Prozesse in überraschend einfachen Mustern darzustellen“ (Schmitt 2017, 11). Dabei können Metaphern einerseits die Funktion erfüllen, den wissenschaftlichen „common sense“ zu einer Thematik zu repräsentieren (ebd.). Andererseits eignen sich Metaphern auch dazu, „indifferente oder der Ideologie widersprechende Realitäten umzuetikettieren und innerhalb des jeweiligen Systems der Überzeugungen sinnvoll zu machen“ (ebd.). Lakoff und Johnson (1980, 10ff.) zufolge, impliziert jede Metapher sowohl ein „highlighting“ als auch ein „hiding“, sodass sie „einen Bereich von Sinnzusammenhängen besonders verdeutlicht (oder gar herstellt),

aber andere Sinnzusammenhänge ausblendet, gar nicht erst denken lässt oder abwertet“ (Schmitt 2017, 30). Schmitt (2017, 257) konstatiert im erziehungswissenschaftlichen Diskurs ein zentrales Forschungsdesiderat hinsichtlich der „Rolle der Metaphern, in deren Bann Eltern ihre Kinder erziehen“ und kritisiert, dass Subdisziplinen (wie z. B. die Grundschulforschung) die Metaphernanalyse „bisher nicht genutzt“ hätten.

Die beiden folgenden Textausschnitte wurden durch eine Forschungsgruppe von Erziehungswissenschaftler*innen nach der Methode des Szenischen Verstehens (Rauh 2022) analysiert. Neben dem manifesten Inhalt ist beim Szenischen Verstehen von Texten auch das Nicht-Gesagte und der latente Gehalt von Relevanz.

1. „Kameltreiber von störrischen Kamelen“

„Bildlich gesprochen sind Eltern Kameltreiber von störrischen Kamelen. Das Kamel ist auf den Kameltreiber angewiesen, weil es sonst überhaupt nichts macht. Aber natürlich bringt das Kamel keine Dankbarkeit für seinen Treiber auf. Es ist eine undankbare und kräftezehrende Arbeit, die die Eltern von ADHS-Kindern leider jeden Tag aufs Neue vollbringen müssen. Manchmal ist es sogar Schwerstarbeit, weil sie mit viel Widerstand und Trotz zu kämpfen haben“ (Neuy-Bartmann 2014, 157).

Im Zentrum des ersten Zitats steht die Umschreibung „Kameltreiber“ für Eltern von Kindern mit einer ADHS-Diagnose. Auf manifester Ebene kennzeichnet „Kameltreiber“ einerseits eine Person, die Kamele führt, andererseits ist es als (veraltetes) diskriminierendes Schimpfwort zu bewerten (Duden 2022a). Ein „Treiber“ (Neuy-Bartmann 2014, 157) meint laut Duden (2022b) eine Person, die „besonders Lasttiere führt bzw. Vieh auf die Weide treibt“. In der Rolle des Kameltreibers sehen sich Eltern zudem mit „störrischen Kamelen“ konfrontiert. Das Adjektiv „störrisch“ steht laut Duden (2022c) für eine Haltung, die sich als „eigen-sinnig, starrsinnig, widersetzend“ definieren lässt und ist in der Tierwelt vor allem für die Beschreibung eines Esels vorgesehen (DWDS 2022a). Indem Erziehung als „eine undankbare und kräftezehrende Arbeit, die die Eltern von ADHS-Kindern leider jeden Tag aufs Neue vollbringen müssen“ (Neuy-Bartmann 2014, 157) beschrieben wird, wird ein hohes Maß an kontinuierlicher (Über-)Belastung bei Eltern verortet, die keine angemessene Wertschätzung erfährt. Als latenter Gehalt kann ein hohes Maß an Mitgefühl für Eltern von Kindern mit ADHS entnommen werden, indem an verschiedenen Textstellen Erziehung als „ein einseitiges Tun und Erleiden“ (Kobi 2004, 74) von Erwachsenen beschrieben wird.

Dadurch gelingt dieser Metapher eine Reduktion von Komplexität im Hinblick auf Kausalattributionen: Sie trägt einerseits dazu bei, Eltern in ihrer Verantwortung für das Entstehen von problematischen Verhaltensweisen des Kindes und gestörten Interaktionsprozessen zu entlasten. Andererseits unterstützt das „erzieherische“ Bild

von Eltern als „Kameltreiber“ dabei, eine lediglich sekundäre Bedeutsamkeit des (eigenen) pädagogischen Einflussbereich zu suggerieren.

In einer anderen Lesart stellen die verwendeten Metaphern einen Versuch dar, die besonders schwierigen pädagogischen Herausforderungen im Umgang mit Kindern mit ADHS zu artikulieren und weisen auf eine (akute) Überforderung bei Erwachsenen mit spezifischen (störenden) Verhaltensweisen hin. Anhand von bildlichen Vergleichen, die aus der Tierwelt entstammen, wird zum Ausdruck gebracht, dass ADHS-typische Verhaltensweisen schwer verstehbar zu sein scheinen und sich die Erwachsenen in pädagogischen Interaktionssituationen als stark eingeschränkt in ihrer Denk- und Handlungsfähigkeit erleben. Dies kann fatalerweise wiederum den Eindruck erwecken, dass Kinder mit ADHS-Diagnose in der Fach- und Ratgeberliteratur als „erziehungsresistent“ (Skrodzki 2009, 169) eingestuft werden und ein pädagogischer Zugang zu dieser Gruppe fast unmöglich, ineffektiv und nur von geringem Erfolg gekrönt – und damit wenig(er) bedeutsam sei. Sehr fraglich und kaum reflektiert erscheint das Bild von Kindern mit ADHS-Diagnose, welches in Form von Metaphern auf Leser*innen übertragen wird. Autor*innen, die die heikle Frage aufwerfen, ob Aufmerksamkeitsstörungen, Hyperaktivität und Impulsivität nicht nur Auslöser von Erziehungsproblemen, sondern auch deren Folge sein könnten, sind in der Fach- und Ratgeberliteratur zu ADHS nur selten zu finden – womöglich auch deshalb, weil man sich damit (bei den Eltern) sehr unbeliebt machen könnte.

2. „Sprechdurchfall“ (Neuhaus 1998, 113)

„Die häufigen Unmutsäußerungen des Kindes betrachtet man möglichst als „Sprechdurchfall“, nimmt sie niemals persönlich und stellt sich dabei vor, man hätte ein kleines Eimerchen an einem besonderen Haken an der Schulter hängen, in das all diese Ausdrücke hineinplumpsen. Einmal pro Tag kann man dann ja symbolischerweise auf die Toilette gehen, dieses Eimerchen ausgießen und zweimal kräftig nachspülen“ (Neuhaus 1998, 113).

Der im Zentrum des Textausschnitts stehende Begriff „Sprechdurchfall“, welcher weder im Duden noch im digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) zu finden ist, lässt sich als umgangssprachlicher Begriff definieren, der scherzhaft den krankhaften Zwang, sich ständig verbal äußern zu müssen, umschreibt (Online Wörterbuch Wortbedeutung.info 2022) und damit als Synonym zur medizinischen Begrifflichkeit „Logorrhö“ zu verstehen ist, welche nach Duden (2022d) eine „krankhafte Geschwätzigkeit“ bedeutet. Damit eng verwandt ist auf Wort- und Inhaltsebene der medizinische Terminus „Diarrhö“, der mit „Durchfall“ gleichzusetzen ist (Duden 2022e). „Unmut“ wird im Duden (2022f) als starkes Gefühl der Unzufriedenheit, des Missfallens, des Verdresses bestimmt, das durch das Verhalten anderer ausgelöst wird. Eine Unmutsäußerung ist als

„Beschwerde“ oder „Missfallensbekundung“ (DWDS 2022b) zu verstehen. Indem die „häufigen Unmutsäußerungen des Kindes (...) als Sprechdurchfall“ eingestuft werden, werden starke für das Kind unzufriedenstellende und unangenehme Affekte als (medizinisch) krankhaftes Verhalten bewertet, das vom Erwachsenen „*niemals persönlich*“ (Neuhaus 1998, 113) genommen werden sollte. Vielmehr, so die Handlungsempfehlung, solle man diese in „*ein kleines Eimerchen (...) hineinplumpsen*“ (ebd.) lassen und täglich „*symbolischerweise auf die Toilette gehen*“ und diese dort zu entsorgen. Dabei wird nahegelegt, die „*Ausdrücke*“ (ebd.), d. h. die negative Einstellung zu etwas, nicht für einen längeren Zeitraum zu halten, zu reflektieren oder zu bearbeiten, sondern sie aus dem eigenen Blick- und Handlungsfeld zu entfernen. Die hier dargestellte (aggressive) Handlungsempfehlung deutet als latenter Sinngehalt auf ein großes Maß an Hilflosigkeit, Resignation und Erschöpfung seitens der Eltern und Fachkräfte in Bezug auf die sprachlichen Äußerungen/Beschimpfungen von Kindern (mit ADHS-Diagnose) hin. Eine mögliche Funktion dieser Symptom- bzw. Diagnosefixierung und Personifizierung der Problematik könnte (erneut) in der Entlastung und Reduktion des erzieherischen Verantwortungsbereichs bestehen. Die in der Ratgeberliteratur häufigen Kausalattributionen können auch die Funktion übernehmen, die wissenschaftliche Kritik bzw. die Zweifel an einer (linearen) neurobiologisch-genetischen Verursachungsthese von ADHS (vgl. Abelein 2017) abzuwehren.

In einer anderen Lesart stellen die verallgemeinernden, vereinfachenden Zuschreibungen möglicherweise in ihrer Dramatisierung und Dramaturgie den Versuch eines Appells (an die Pädagogik) dar und können als Spiegelbild des ADHS-Diskurses verstanden werden, denn: „Wenn Erwachsene in unserer Gesellschaft über unruhige Kinder diskutieren, dann wirken sie selbst alles andere als ruhig“ (Benz 2007, 95). So bestehen im ADHS-Diskurs unterschiedliche Spannungsfelder. Neben der Klassifikation, Epidemiologie und Diagnostik ist hier insbesondere die Genese von ADHS zu nennen. Hier hat sich ein Erklärungsmodell durchgesetzt, wonach „vorrangig genetische und andere biologische Faktoren“ die Entstehungsgrundlage von ADHS darstellen und psychische bzw. soziale Faktoren lediglich die Intensität bzw. eine „Verschärfung der Problematik“ (Schramm 2016, 30) zu beeinflussen vermögen.

Insgesamt ist auch innerhalb pädagogischer Disziplinen der ADHS-Diskurs stark medizinisch-psychiatrisch dominiert. Pädagogische Aspekte und Sichtweisen kommen erheblich zu kurz. Kritisch betrachtet sind schulbasierte Maßnahmen bei ADHS, wie sie von Richard, Eichelberger, Döpfner und Hanisch (2015) in einem Forschungsüberblick zusammengefasst wurden, v.a. darauf ausgerichtet, die ADHS-Symptomatik zu bekämpfen.

3 Conclusio: Bedeutung der Dekonstruktion von Metaphern in Bezug auf Kinder mit ADHS-Diagnose

Die im ADHS-Diskurs vorfindbare Verbreitung von starken Metaphern scheint als eine wesentliche Diskursstrategie die Funktion zu übernehmen, im Sinne einer Dramatisierung auf zentrale Belastungen und Problematiken in der pädagogischen Arbeit aufmerksam zu machen. In Bezug auf die schulische Arbeit erscheinen die in Bezug auf Kinder mit ADHS-Diagnose vorliegenden Metaphern jedoch ein nachhaltiges Hindernis darzustellen. Sie erschweren oder verunmöglichen es sogar, zentrale Fragen zu eruieren, ob und inwieweit das Verhalten für ein Kind eine Reaktion auf nachhaltig beeinträchtigende Erziehungsverhältnisse darstellt und eine bestimmte, wichtige Funktion erfüllt. Ein tieferes Verstehen von Kindern mit ADHS-Diagnose wäre notwendig, um „qualitativ neue entwicklungs-fördernde Gestaltungsspielräume für pädagogisches Handeln“ (Rauh 2010, 176) in den Diskurs einzuführen und dort zu etablieren. Auf pädagogischer Diskurs- und Handlungsebene dominiert stattdessen eine Symptomorientierung, welche die Bedeutung von Verhaltensweisen, die unter dem Syndrombegriff ADHS subsummiert werden, für die Subjektgenese weitestgehend ausklammert. Kinder mit ADHS-Diagnose sehen sich, wie die Fülle an metaphorischen Umschreibungen verdeutlicht, mit starken Affekten der personalen Umwelt konfrontiert, die nachhaltig zur Bildung von problematischen Internalisierungen und Selbstkonzepten beitragen. Zugunsten einer Ausweitung des wissenschaftlichen Diskurses zu ADHS gilt es zukünftig, Metaphern in Bezug auf Kinder mit ADHS-Diagnose, nicht zuletzt auch aufgrund deren Tragweite und handlungsleitenden Wirkung für die schulische Arbeit gezielt zu dekonstruieren.

Literatur

- Abelein, P. (2017). „Ich sehe was, was du nicht siehst“. Subjektive und fremde Wahrnehmung der sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern mit AD(H)S. Eine empirische Untersuchung an bayerischen Grundschulen. Hohengehren: Schneider.
- Benz, U. (2007). Zum Erregtsein verführt, zum Stillhalten gezwungen. Die Instrumentalisierung der kindlichen Unruhe. In B. Ahrbeck (Hrsg.), *Hyperaktivität. Kulturtheorie, Pädagogik, Therapie*. (S. 95-106). Stuttgart: Kohlhammer.
- Buchholz, M. B. (2015). Einführung. In M. B. Buchholz (Hrsg.), *Die Macht der Metaphern in Psyche und Kultur. Interdisziplinäre Perspektiven*. (S. 7-14). Gießen: Psychosozial.
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (2022a). <https://www.dwds.de/wb/störrisch>, zuletzt aufgerufen am 13.12.2022.
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (2022b). <https://www.dwds.de/wb/Unmutsäußerung#ot-1>, zuletzt aufgerufen am 13.12.2022.
- Döpfner, M., Frölich, J. & Lehmkuhl, G. (2013). *Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS)* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Duden (2022a). <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/Kameltreiber>, zuletzt aufgerufen am 15.11.2022

- Duden (2022b). <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/Treiber>, zuletzt aufgerufen am 15.11.2022.
- Duden (2022c). <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/störrisch>, zuletzt aufgerufen am 15.11.2022.
- Duden (2022d). <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/Logorrhö>, zuletzt aufgerufen am 15.11.2022.
- Duden (2022e). <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/Diarrhö>, zuletzt aufgerufen am 15.11.2022.
- Duden (2022f). <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/Unmut>, zuletzt aufgerufen am 15.11.2022.
- Kobi, E. (2004). *Grundfragen der Heilpädagogik*. Berlin: BHP.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Neuy-Bartmann, A. (2014). *ADHS – Erfolgreiche Strategien für Erwachsene und Kinder* (6. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Online Wörterbuch Wortbedeutung.info (2022). <https://www.wortbedeutung.info/Sprechdurchfall/>, zuletzt aufgerufen am 15.11.2022.
- Rauh, B. (2010). Szenisches Verstehen. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 173-181). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rauh, B. (2022). Szenisches Verstehen – die Kultivierung einer alltäglichen Kompetenz zur psychoanalytischen Methode. In M. Günther, J. Heilmann & A. Kerschgens (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik und Soziale Arbeit. Verstehensorientierte Beziehungsarbeit als Voraussetzung für professionelles Handeln* (S. 211-230). Gießen: Psychosozial.
- Richard, S.; Eichelberger, I.; Döpfner, M. & Hanisch, C. (2015). Schulbasierte Interventionen bei ADHS und Aufmerksamkeitsproblemen: Ein Überblick. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 29 (1), 5-18.
- Schmitt, R. (2017). *Systematische Metaphernanalyse als Methode der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Schramm, S. A. (2016). Störungsbild ADHS. In K. Mackowiak & S. A. Schramm (Hrsg.), *ADHS und Schule*. Stuttgart: Kohlhammer. (S. 13-36).
- Skrodzki, K. (2009). Kinder mit ADHS. Kinder mit besonderem Förderbedarf. In D. Menzel & W. Wiater (Hrsg.), *Verhaltensauffällige Schüler. Symptome, Ursachen und Handlungsmöglichkeiten*. (S. 161-175). Bad Heilbrunn: Kinkhardt.
- Wender, P. & Wender, E. H. (1988). *Das hyperaktive Kind und das Kind mit Lernstörungen*. Ravensburg: Otto Maier.

Elisabeth Fuchs

Kooperationszeiten in gebundenen Ganztagsklassen

1 Einleitung

Mit dem Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Grundschul Kinder ab dem Jahr 2026 (BMFSJ 2021) ist ein weiterer Ausbau der Ganztagsbildung in Deutschland notwendig. Dabei darf der Blick auf die Qualität nicht in den Hintergrund rücken. Lehrkräftekooperation und multiprofessionelle Kooperation stellen Qualitätsmerkmale im Kontext Ganztagschule dar (Holtappels, Kamski & Schnetzer 2009). Gemeinsame Besprechungen zwischen Kooperierenden sind eine wichtige Gelingensbedingung dafür (Spieß 2004; 2015). Ob sich die Zeiten, die Klassenlehrkräfte mit Besprechungen im Rahmen der Lehrkräftekooperation verbringen, und die Zeiten, die sie mit Besprechungen im Rahmen der multiprofessionellen Kooperation verbringen, unterscheiden, wird im vorliegenden Beitrag untersucht.

2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Positive Effekte von Ganztagsbildung stehen in engem Zusammenhang mit ihrer Qualität (StEG-Konsortium 2019). Diese lässt sich anhand von ganztagspezifischen Qualitätsmodellen (Willems & Becker 2015), Analyserahmen (Fischer, Radisch, Theis & Züchner 2012) und zentralen Handlungsfeldern (Radisch, Klemm, & Tillmann 2018) theoretisch und empirisch erschließen. Sowohl Lehrkräftekooperation als auch multiprofessionelle Kooperation (zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal) gelten dabei als wichtige Qualitätsmerkmale (Holtappels et al. 2009; Radisch et al. 2018). Die Umsetzung von Ganztagsbildung ist in Deutschland sehr unterschiedlich. In der Literatur ist von einem „Flickenteppich“ (Klemm & Zorn 2016) die Rede und es wird betont, dass es *die* Ganztagschule nicht gibt (Rauschenbach, Arnoldt, Steiner & Stolz 2012). Ein Blick auf einzelne Formen ist demnach notwendig. Eine dieser Formen ist die gebundene Ganztagsklasse, die auch als teilgebundene Form bezeichnet wird. Dafür stehen in Bayern zwölf zusätzliche Lehrkraftstunden und Budget für weiteres pädagogisch tätiges Personal zur Verfügung (BayMBI. Nr. 86 2021). Mit weiterem pädagogisch tätigem Personal sind nach Tillmann (2020) pädagogisch arbeitende Personen gemeint, „die nicht als Lehrkräfte eingestellt sind“ (Tillmann

2020, 1380). Die veränderte Rolle der Klassenlehrkräfte in Ganztagsklassen umfasst demnach neben der Zusammenarbeit mit Lehrkräften auch die Zusammenarbeit mit weiteren pädagogisch tätigen Personen.

Verbreitung und Bewertung von Lehrkräftekooperation wurde in den letzten Jahren vielfach untersucht. Lehrkräftekooperation und multiprofessionelle Kooperation werden von Beteiligten überwiegend positiv bewertet (Hochfeld & Rothland 2022; Richter & Pant 2016). Immer wieder wird dabei auf die Berechtigung verschiedener Kooperationsformen mit unterschiedlichen Intensitäten verwiesen, die jeweils spezifische Funktionen erfüllen (Gräsel, Fussangel & Pröbstel 2006). Gleichzeitig ist bekannt, dass intensivere, ko-konstruktive Formen eher selten praktiziert werden (Richter & Pant 2016). Dabei gelten genau diese Formen als notwendig, um gemeinsame Visionen zu verwirklichen und Innovationen zu etablieren (Sliwka & Klopsch 2022). Belegt ist, dass Lehrkräfte in Sekundarstufe I mehr Wochenarbeitszeit in Zusammenarbeit und Besprechungen mit anderen Lehrkräften investieren, als in Zeit mit weiterem pädagogisch tätigem Personal (Richter & Pant 2016).

Forschungsergebnisse bescheinigen Schulen in Ganztagsform, in denen Lehrkräftekooperation in Form von Teamarbeit etabliert ist, bessere Qualität in den Bereichen Rhythmisierung, Förderkonzeption und erweiterter Lernkultur im Vergleich zu Schulen ohne funktionierende Teamarbeit (Höhmman, Holtappels & Schnetzer 2004; Holtappels, Lossen, Spillebeen & Tillmann 2011).

In Bezug auf multiprofessionelle Kooperation in Ganztagsklassen ist die Rolle des weiteren pädagogisch tätigen Personals zu betrachten. Diese kann entweder pragmatisch oder fachlich und pädagogisch begründet sein. Pragmatisch meint, dass weiteres pädagogisch tätiges Personal eingesetzt wird, um den zeitlich quantitativen Umfang des Ganztags zu gewährleisten (Speck, Olk & Stimpel 2011; Speck 2020). Fachlich und pädagogisch begründet ist der Einsatz, wenn durch multiprofessionelle Kooperation gemeinsame pädagogische Ziele umgesetzt werden (Speck 2020).

Dass Kommunikation ein zentrales Kennzeichen von Kooperation ist, zeigt sich in verschiedenen Definitionen, etwa der Definition von Spieß (2004). Danach ist Kooperation „[...] *intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens.*“ (Spieß 2004, 199). Darüber hinaus gilt gemeinsame Zeit und dadurch ermöglichte Kommunikation als Voraussetzung gelingender Lehrkräftekooperation (Spieß 2004; 2015) und multiprofessioneller Kooperation im Ganzttag (Rehm 2018). Belegt ist, dass intensivere Kooperationsformen an Ganztagschulen dann vorzufinden sind, wenn Kooperationszeiten strukturell verankert sind (Drossel & Willems 2014). Auch umgekehrt lässt sich geringe multiprofessionelle Kooperation auf das Fehlen gemeinsamer Kooperationszeit zurückführen (Schützler & Pröbstel 2009). Zeit für Besprechungen ergibt sich insbesondere dann, wenn kooperierende Personen zeitgleich an der Schule anwesend sind. Lehrkräfte finden gemeinsame Zeitfenster

rund um ihre Unterrichtszeit. Allerdings sind an 23 % der in der StEG befragten Grundschulen keine Lehrkräfte am Nachmittag anwesend (StEG-Konstortium 2019). Inwiefern sich trotzdem gemeinsame Besprechungen mit weiterem pädagogisch tätigem Personal, das oft am Nachmittag tätig ist, realisieren lassen, ist unklar. An Grundschulen wird häufiger darauf geachtet, dass feste Kooperationszeiten zur Verfügung stehen als an weiterführenden Schulen (ebd.). An 21 % der Grundschulen mit Ganzttag gab es laut der StEG aber keine festen Kooperationszeiten für multiprofessionelle Kooperation (StEG-Konsortium 2016). Gefordert wird die Integration von Kooperationszeiten in die Studentafeln und gemeinsame Konferenzen der Beteiligten (Hochfeld & Rothland 2022).

3 Zusammenfassung und Ableitung der Fragestellung

Um den Anforderungen von Lehrkräftekooperation und multiprofessioneller Kooperation gerecht zu werden, lässt sich schlussfolgern, dass Lehrkräfte in gebundenen Ganztagsklassen sowohl Zeit in Absprachen mit Lehrkräften als auch Zeit in Absprachen mit weiterem pädagogisch tätigem Personal investieren sollten. Deshalb ist nicht verwunderlich, dass in aktuellen Forderungen die Notwendigkeit betont wird, dass „Lehr- und pädagogische Fachkräfte über Kooperationszeit verfügen [sollen]“ (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz [SWK] 2022, 15). Unklar ist, ob Lehrkräfte genauso viel Zeit in Besprechungen mit Lehrkräften wie in Besprechungen mit weiterem pädagogisch tätigem Personal investieren. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung soll deshalb folgender Fragestellung nachgegangen werden: Unterscheidet sich die Zeit, die Klassenlehrkräfte von gebundenen Ganztagsklassen in Besprechungen mit anderen Lehrkräften verbringen, signifikant von der Zeit, die Klassenlehrkräfte von gebundenen Ganztagsklassen in Besprechungen mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal verbringen, das in ihrer Klasse tätig ist? Aufgrund von Forschungsergebnissen aus der Sekundarstufe I (Richter & Pant 2016) kann folgende Hypothese aufgestellt werden: Besprechungen von Lehrkräften in gebundenen Ganztagsklassen mit anderen Lehrkräften unterscheiden sich in der Zeitdauer von Besprechungen von Lehrkräften mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal, das in der Klasse tätig ist.

4 Forschungsmethodik

Um dieser Fragestellung nachzugehen, wurden im Rahmen einer quantitativ querschnittlichen Untersuchung Daten von $N=222$ bayerischen Klassenlehrkräften von gebundenen Ganztagsklassen an Grundschulen im Paper-and-Pencil-Format erhoben. Die Stichprobe setzt sich aus 208 (94 %) weiblichen und 14 (6 %) männlichen Lehrkräften zusammen. Als divers bezeichnete sich keine Person (0 %) in

der Stichprobe. Die Lehrkräfte wurden befragt, wie viel Zeit sie in einer durchschnittlichen Schulwoche in Absprachen mit anderen Lehrkräften und in Absprachen mit weiterem pädagogisch tätigem Personal investieren. Die Unterschiedshypothese wurde mit einem t-Test für verbundene Stichproben geprüft. Aufgrund der geringen Anzahl fehlenden Werte (0,68 %) kam die Methode des fallweisen Ausschlusses zur Anwendung.

5 Ergebnisse

Tab.1: Vergleich der Besprechungszeiten

Absprachen Lehrkraft - Lehrkräfte		Absprachen Lehrkraft - päd. Personal		<i>t</i> (219)	Diff	95% KI	<i>p</i>	Cohens <i>d</i>
<i>n</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>n</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>)					
220	68.2 (46.0)	221	28.8 (27.1)	11.7	38.0	[32.4;45.5]	< 0.01	1.0

Anmerkung: Unterschiede in der Stichprobengröße entstehen durch fehlende Werte.

Die befragten Klassenlehrkräfte gaben an, im Mittel 68 Minuten pro Woche mit Absprachen mit anderen Lehrkräften zu verbringen (Minimum: 10 Minuten, Maximum: 250 Minuten). 29 Minuten verbringen sie nach eigener Angabe mit Absprachen mit weiterem pädagogisch tätigem Personal (Minimum: 0 Minuten, Maximum: 120 Minuten). Der Vergleich zeigt einen signifikanten Unterschied zwischen beiden Besprechungszeiten (vgl. Tab. 1). Besprechungen von Lehrkräften in gebundenen Ganztagsklassen mit anderen Lehrkräften unterscheiden sich in der Zeitdauer signifikant von Besprechungen von Lehrkräften mit weiterem pädagogisch tätigem Personal. Lehrkräfte verbringen im Mittel deutlich mehr Zeit pro Woche mit Absprachen mit anderen Lehrkräften als mit Absprachen mit weiterem pädagogisch tätigem Personal.

6 Diskussion

Die vorliegende Untersuchung gibt Hinweise darauf, dass mehr Zeit in Lehrkräftekooperation als in multiprofessionelle Kooperation investiert wird, obwohl beide Formen als Qualitätsmerkmale von gebundenen Ganztagsklassen gelten. Das Ergebnis steht im Einklang mit den Studienergebnissen aus der Sekundarstufe I (Richter & Pant 2016). Einschränkend ist zu erwähnen, dass diese Zahlen keine Aussage über die Gründe für unterschiedliche Kooperationszeiten zulassen. Außerdem fehlen Informationen über die Inhalte und Intensität der Kooperati-

onen. Die Erfassung der Besprechungszeit gibt auch keine Auskunft über weitere Merkmale der Kooperation. So ist beispielsweise nicht bekannt, inwiefern gemeinsame Ziele gesetzt wurden. Wichtige Einflussvariablen wie die Rolle der Schulleitung oder das Vorhandensein von gemeinsamen Zeitfenstern wurden nicht berücksichtigt. Ob das Ergebnis bedeutet, dass die Rolle des weiteren pädagogisch tätigen Personals eher pragmatisch und nicht pädagogisch verstanden wird, bleibt offen. Dazu wären einerseits Informationen notwendig zu Aufgaben, die Lehrkräfte und weiteres pädagogisch tätiges Personal in gebundenen Ganztagsklassen übernehmen, andererseits müssten weitere Facetten der multiprofessionellen Kooperation untersucht werden. Die Tatsache, dass Lehrkräfte im Ganztags mehr Zeit in Lehrkräftekooperation investieren, kann als Impuls für die Praxis dienen. Rahmenbedingungen sollten reflektiert werden, um möglichst passende Bedingungen für beide Kooperationsformen zu schaffen. Eine Institutionalisierung von Strukturen für Lehrkräftekooperation und multiprofessionelle Kooperation gilt für die Umsetzung von qualitativvoller ganztäglicher Bildung deshalb als unerlässlich (Idel & Rabenstein 2016). Dabei muss Kommunikation längst nicht mehr nur analog und in Präsenz stattfinden. Gemeinsame Fortbildungen und die Einbindung des weiteren pädagogisch tätigen Personals in Konferenzen können Möglichkeiten für die Erarbeitung gemeinsamer Ziele darstellen.

Literatur

- BayMBl. Nr. 86. (2021): Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus über die Gebundenen Ganztagsangebote an Schulen vom 10. Februar 2020 (BayMBl. Nr. 86), die durch Bekanntmachung vom 31. Mai 2021 (BayMBl. Nr. 413) geändert worden ist.
- BMBF Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021): Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für ab 2026 beschlossen.
- Drossel, K. & Willems, A. S. (2014): Zum Zusammenhang von Formen der Lehrerkooperation, des Schulleitungshandelns und des Kooperationsklimas an Ganztagsgymnasien. In: K. Drossel, R. Strietholt & W. Bos (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen. Münster, New York, Waxmann, 129-154.
- Fischer, N., Radisch, F., Theis, D. & Züchner, I. (2012): Qualität von Ganztagschulen – Bedingungen, Wirkungen und Empfehlungen. Expertise für die SPD-Bundestagsfraktion. Gutachten im Auftrag der SPD-Bundestagsfraktion. Frankfurt am Main.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik, 52(2), 205-219.
- Hochfeld, L. & Rothland, M. (2022): Multiprofessionelle Kooperation an Ganztags(grund)schulen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 15(2), 453-485.
- Höhmann, K., Holtappels, H. G. & Schnetzer, T. (2004): Ganztagschule. Konzeptionen, Forschungsbefunde, aktuelle Entwicklungen. In: H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeifer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 13, Weinheim, München, Juventa, 253-289.
- Holtappels, H. G., Kamski, I. & Schnetzer, T. (2009): Qualitätsrahmen für Ganztagschulen. In: I. Kamski, H. G. Holtappels & T. Schnetzer (Hrsg.): Qualität von Ganztagschule - Konzepte und Orientierungen für die Praxis. Münster, München, Waxmann, 61-88.
- Holtappels, H. G., Lossen, K., Spillebeen, L. & Tillmann, K. (2011): Schulentwicklung und Lehrerkooperation in Ganztagschulen. Konzeption und Entwicklungsprozess als förderliche Faktoren der Kooperationsentwicklung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14(25), 25-42.

- Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2016): Lehrpersonen als „kreative Subjekte“. Überlegungen zum Verhältnis von Professione und Innovation. In: T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.): *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform: zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, 278-295.
- Klemm, K. & Zorn, D. (2016): Flickenteppich Ganzttag: Ein Bundesländervergleich von gebundenen Ganzttagsschulen zeigt, wie stark sich dort die Lernbedingungen unterscheiden. Von gleichwertigen Lernchancen in Deutschland kann deshalb keine Rede sein. In: *DJI Impulse* (2), 31-35.
- Radisch, F., Klemm, K. & Tillmann, K.-J. (2018): Gelingensfaktoren guter Ganzttagsschulen: eine qualitative Studie bewährter Schulpraxis. In: S. Maschke, G. Schulz-Gade & L. Stecher (Hrsg.): *Jahrbuch Ganzttagsschule. Lehren und Lernen in der Ganzttagsschule: Grundlagen - Ziele - Perspektiven*. Bd. 2018, Frankfurt am Main, Debus Pädagogik, 118-149.
- Rauschenbach, T., Arnoldt, B., Steiner, C. & Stolz, H.-J. (2012). *Ganzttagsschule als Hoffnungsträger für die Zukunft? Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand*. Gütersloh, Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Rehm, I. (2018). *Von der Halbtags- zur Ganzttagsschule: Lehrerprofessionalisierung im Übergang*. Springer-Lehrbuch. Wiesbaden, Springer VS.
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016): *Lehrerkooperation in Deutschland: Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/lehrerkooperation-in-deutschland>. Zugriff am 13.07.2023.
- Schützler, L. & Pröbstel, C. H. (2009): *Ganzttagsschule in Nordrhein-Westfalen. Ganztagsorganisation im Grundschulbereich*. In: H. Merckens (Hrsg.): *Ganztagsorganisation im Grundschulbereich*. Münster, München, Waxmann, 135-150.
- Sliwka, A. & Klopsch, B. (2022): *Deeper Learning in der Schule: Pädagogik des digitalen Zeitalters*. 1. Aufl. Weinheim, Basel, Beltz.
- Speck, K. (2020): *Multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung*. In: P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung*. 2. Aufl., Wiesbaden, Springer VS, 1455-1467.
- Speck, K., Olk, T. & Stimpel, T. (2011): *Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganzttagsschulen - Zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. In: K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wieszorek (Hrsg.): *Studien zur ganztägigen Bildung. Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*. Weinheim, Juventa, 69-84.
- Spieß, E. (2004): *Kooperation und Konflikt*. In: H. Schuler (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D Praxisgebiete*. Ser. 3: Wirtschafts-, Organisations- und Arbeitspsychologie. Bd. 4., Göttingen, Hogrefe Verlag für Psychologie, 193-247.
- Spieß, E. (2015): *Voraussetzungen gelingender Kooperation*. In: U. Merten & U. Kaegi (Hrsg.): *Kooperation Kompakt: Professionelle Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit*. Leverkusen, Barbara Budrich-Esser, 71-88.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2022). *Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)*: Bonn.
- StEG-Konsortium (2016): *Ganzttagsschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen 2012-2015*. Frankfurt am Main.
- StEG-Konsortium (2019): *Ganzttagsschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen, StEG*. Frankfurt am Main, Dortmund, Gießen & München.
- Tillmann, K. (2020): *Weiteres pädagogisch tätiges Personal an Ganzttagsschulen*. In: P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung*. 2. Aufl., Wiesbaden, Springer VS, 1377-1394.
- Willems, A. S. & Becker, D. (2015): *Ganzttagsschulen – Qualitätsmodelle, Potenziale und Herausforderungen für die Schulpraxis und die empirische Schul- und Unterrichtsforschung*. In: H. Wendt & W. Bos (Hrsg.): *Auf dem Weg zum Ganzttagsgymnasium: Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In*, Münster, Waxmann, 32-66.

Manuela Heimbeck und Andreas Dengel

Digitale Medien in der Eltern-Lehrer*innen-Kooperation

1 Spannungsfelder der Eltern-Lehrer*innen-Kooperation

„Die Einbeziehung der Eltern ist vielleicht einer der wichtigsten Punkte der gegenwärtigen Erziehungsdebatte“ (Mortimore 1994, 127f). Die Schwierigkeiten, Anknüpfungspunkte und Spannungsfelder zwischen Schule und Familie, die schon vor fast 30 Jahren postuliert wurden, rückten durch die pandemische Lage sichtbarer und stärker ins öffentliche Interesse. Obwohl positive Aspekte von Kooperationen zwischen Eltern und Lehrer*innen nachgewiesen sind, zeigen sich Problemfelder in der täglichen Praxis, etwa bei bestehenden sozialen Disparitäten, asymmetrischen Kommunikationsstrukturen oder Einstellungen gegenüber der anderen „Partei“ (Killus & Paseka 2021). Während Lehr-/Lernprozesse in der Pandemiezeit weitgehend in den digitalen Raum überführt oder durch diesen unterstützt werden konnten, blieb eine entsprechende Substitution oder Unterstützung der Kooperationen zwischen Eltern und Lehrer*innen weitgehend aus. Dieses Forschungsdesiderat versucht dieser theoretische Beitrag zu untersuchen. Er beschreibt zunächst Indikatoren einer gelingenden Eltern-Lehrer*innen-Kooperation (ELK) und ergänzt diese anschließend mit Überlegungen, wie digitale Medien diese unterstützen können.

2 Das ELK-Modell

2.1 Indikatoren gelingender Eltern-Lehrer*innen-Kooperationen

Zunächst werden Indikatoren gelingender Eltern-Lehrer*innen-Kooperationen (ELK) herausgearbeitet und anschließend in einem heuristischen Modell zusammenggeführt. Die Indikatoren wurden hermeneutisch exploriert und sollen als nächstes empirisch-analytisch überprüft werden. Aus empirischen und normativen Perspektiven lassen sich insbesondere drei (Haupt-) Indikatoren identifizieren, die die Qualität der Kooperation zwischen Schule und Elternhaus zu beeinflussen scheinen: Informationsfluss, Verhältnis und Lernprozessbegleitung (Hoover-Dempsey 1997; Neuenschwander 2005). Diese sollen im Folgenden vorgestellt werden. Die drei Hauptindikatoren haben Schnittmengen mit den jeweils anderen Indikatoren und werden außerdem systemtheoretisch betrachtet (Makro-, Meso-, Mikroebene).

Informationsfluss zwischen Schule und Elternhaus

Eine der zentralen Aufgaben einer Eltern-Lehrer*innen-Kooperation findet sich in der Gewährleistung eines stetigen Informationsflusses zwischen Schule und Elternhaus wieder. Darunter sind alle Kommunikationselemente, -strukturen und -prozesse zu verstehen, die zwischen Schule und Elternhaus vollzogen werden. Informationsfluss wird in diesem Kontext als zirkulärer Prozess verstanden, bei dem beide Seiten kollaborativ eingebunden werden und einen (individuellen) Mehrwert ziehen können. Kontaktformate und -möglichkeiten, wie Informationsbriefe, Sprechstunden, Elternsprechtage oder Elternabende sind gegeben, jedoch gibt es kaum empirisch gesicherte Hinweise, wie diese konkret genutzt werden (Killus 2012; Sacher 2012). Die referierten Forschungsergebnisse zeigen weiter, dass die Nutzung abhängig von elterlichen Merkmalen, wie Bildungsabschluss und Engagement, oder von schulischen, wie Schulform oder Schulgröße, ist (Killus 2012).

Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus

Die Beziehungsqualität zwischen Elternhaus und Schule steht bei diesem Indikator im Mittelpunkt, wobei das gegenseitige Vertrauen, das Zutrauen in die Professionalität des anderen und Erwartungshaltungen als zentrale Korrelate anzusehen sind (Neuenschwander 2005). Gemäß des Beschlusses der Kultusministerkonferenz von 2018 zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft müssen Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe wahrgenommen werden (KMK 2018). Dafür ist Vertrauen zwischen den Akteuren notwendig, dass die jeweils andere Partei ihren Anteil der Aufgaben gewissenhaft erfüllt. Wünsche und Bedürfnisse besser zu verstehen, hilft Verständnis und Respekt zu bekommen (Kämpf & Winetzhammer 2020; Schneider & Huber 2020). Sacher (2014) formuliert kooperationshemmende Faktoren wie schlechte Erfahrungen, praktische Kontakt Hindernisse, Minderwertigkeitsgefühle, hierarchisches Verhalten, unzureichender Informationsaustausch oder Desinteresse. Interessant sind Überlegungen von Killus und Paseka (2021), welche Arten identifizieren, wie Eltern wahrgenommen werden können: als Gegner, Klienten, Zulieferer, Experten, Akteure oder Kunden. Diese Haltungen manifestieren sich auch in Verhaltensweisen gegenüber Eltern. Das Verhältnis zueinander könnte als Mit-/Füreinander, Gegeneinander, labiles Miteinander oder Nebeneinander beschrieben werden (Heimbeck 2020). Beispielhaft soll beim Indikator Verhältnis Bezug auf die Schnittmengen zwischen den Indikatoren genommen werden. Bei der Schnittmenge zwischen Verhältnis/ Informationsfluss könnten sich Eltern und Lehrkräfte durch einen Elternbrief wahrgenommen und wertgeschätzt fühlen. Die Schnittmenge Verhältnis/Lernprozessbegleitung würde zutreffen, wenn ein Workshop gestaltet wurde, bei dem Eltern und Lehrkräfte pädagogisch wertvolle Leseübungen kennenlernen und schulische und häusliche Übungseinheiten aufeinander abgestimmt werden.

Lernprozessbegleitung durch Schule und Elternhaus

Dieser Indikator umfasst alle Formate der Unterstützung bei Lernprozessen, welche insbesondere eine Steigerung der Schulleistung, Feedback zum Lernstand oder zur Lernentwicklung als Ziel haben. Das beinhaltet die gemeinsame Gestaltung schulischer und außerschulischer Lernumgebungen, auf die jeweils beide Akteure einen Einfluss haben, wenngleich in unterschiedlichem Ausmaß (Krumm 1996). Gleichzeitig konstatieren Griffore und Bubolz (1986) verschiedene relative Verantwortlichkeiten für bestimmte Lehr-/Lernziele: So liegen etwa Bereiche wie Geschlechtsidentität, besondere Werte, die erste gesprochene Sprache, gesellschaftliche Regeln sowie Ernährung und Körperpflege besonders in der Verantwortung der Eltern, während etwa Kulturtechniken, kognitive Fähigkeiten/Wissen in Form von Schulfächern insbesondere in der Verantwortung der Lehrpersonen liegen.

2.2 Ein Modell der Eltern-Lehrer*innen-Kooperation

Das ELK-Modell (Abb. 1) versucht die genannten Indikatoren (Informationsfluss, Verhältnis, Lernprozessbegleitung), die beteiligten Systeme (Schule und Elternhaus; Luhmann 1984) sowie die schulischen Ebenen in einem theoretischen Modell zusammenzuführen. Unter schultheoretischer Sichtweise nach Fend (2009) können diese Faktoren auf einer Makro-, Meso- und Mikroebene lokalisiert werden. Auf Makroebene werden die Indikatoren unter dem Fokus Rechtslage, Gesetze und Verordnungen betrachtet; die Mesoebene fokussiert auf die Einzelschule mit ihren Akteuren (Schulleitung, Kollegium, Schüler*innen und deren Familien). Die Mikroebene befasst sich mit dem Individuum und dessen Motiven, Bedürfnissen, Einstellungen und Überzeugungen. Es ist davon auszugehen, dass es sich bei den Kooperationsprozessen um komplexe Wirkgeflechte handelt und Wechselwirkungen zwischen Indikatoren, Korrelaten, Ebenen und Prozessen bestehen (siehe u.a. Helmke 2015).

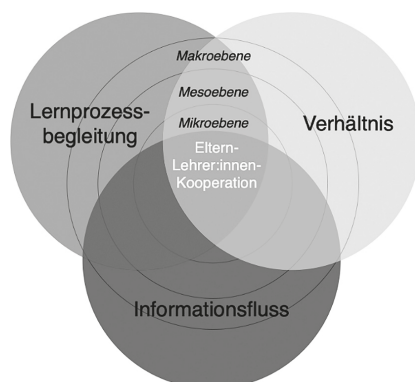


Abb. 1: Eltern-Lehrer*innen-Kooperation (ELK)

3 Medienunterstützte Eltern-Lehrer*innen-Kooperation

Während der Pandemie ergab sich ein verstärkter Bedarf beim Informationsfluss: Eltern erwarteten zum einen mehr Informationen von Lehrpersonen (z.B. zu aktuellen Entwicklungen bezüglich Prüfungen, Anforderungen und Organisation), zum anderen aber auch Unterstützungsleistungen, etwa eine gute Erreichbarkeit und ein individualisiertes Lernangebot für Schüler*innen (Huber et al. 2020; Killus & Paseka 2021). Sowohl Qualität als auch Quantität des Informationsflusses werden allerdings von Lehrpersonen und Eltern meist ambivalent beurteilt: So gibt etwa ein Großteil der Lehrpersonen an, für Fragen zur Verfügung zu stehen, während die Hälfte der Eltern kritisieren, dass es keinen ausreichenden Kontakt zu den Lehrpersonen gibt. Aus Sicht der Schule wird das Informationsangebot als zufriedenstellend wahrgenommen, während sich viele Eltern nur schlecht unterstützt fühlen (Killus & Paseka 2021). Das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrer*innen ist geprägt von Emotionen, die besonders in der Pandemiezeit verstärkt zum Vorschein kamen. Als stärkste Prädiktoren von Beanspruchung, Angst und Enthusiasmus bei Eltern wurden die Bewertung der Schulunterstützung und die erlebte Selbstwirksamkeit der Eltern in den Kernfächern identifiziert (Porsch & Porsch 2020). Eine Option, Eltern Sicherheit in Lernprozessen zu vermitteln und die Beziehungsebene zu verbessern, wird im Praxisbericht von Schönbächler et al. (2020) vorgestellt: So könnte etwa ein virtuelles „Eltern-Café“ Möglichkeiten zum Austausch zwischen den Erziehungsberechtigten bieten. Voss und Wittwer (2020) empfehlen in Bezug auf die Lernprozessbegleitung den Einsatz digitaler Programme für eine effektive Rückmeldung zum Lernen der Schüler*innen. Obwohl solche potenziellen Mehrwerte digitaler Medien von Eltern grundsätzlich erkannt werden, berichten Kämpf und Winetzhammer (2020) von einem eher skeptischen Grundtenor. Lehrende und Eltern betonen gleichermaßen, dass eine Lehrperson nicht durch digitale Medien ersetzt werden könnte und diese als unterstützendes Werkzeug gesehen werden sollten (Kämpf & Winetzhammer 2020). Analog zum SAMR-Modell nach Puentedura (2006) zum Einsatz digitaler Medien im Klassenzimmer ist es möglich, mehr als eine reine Substitution zu erreichen. So würde die Implementierung medienunterstützter Eltern-Lehrer*innen-Kooperationen einen echten Mehrwert liefern oder vorher undenkbbare Kooperationsformate ermöglichen.

Diskussionen über den zielführenden Einsatz digitaler Medien sind stets an die Art der Kooperation gebunden. Eine mögliche Einteilung von Medienformaten ergibt sich in den Dimensionen Distanzkooperation vs. medienunterstützte Präsenzkooperation sowie asynchrone vs. synchrone Kooperationsformate. Die Verknüpfung der Dimensionen ergibt eine 2x2 Matrix (siehe Tab. 1) der Potenziale digitaler Medienformate:

Tab. 1: Medienformate

	Distanzkooperation	Präsenzkooperation
synchroner Medieneinsatz	z.B. Video- und Telefoncalls für Sprechstunden und Elternabende (Zoom, Teams, BigBlueButton, ...), spielerische Meetingangebote (Gather.Town, Mozilla Hubs...)	Synchrone Bewertungs-/ Abstimmungssysteme (z. B. Mentimeter), Mediennutzung (Videos, Präsentationen) für Qualifikation der Eltern, z. B. zur Lernprozessbegleitung
asynchroner Medieneinsatz	z. B. Abstimmungstools für Terminfindungen, Informationen über E-Mail teilen, digitale Pinboards (z.B. Padlets, Miro-Boards)	

In einer Distanzkooperation mit synchronem Medieneinsatz kommunizieren und kollaborieren Eltern und Lehrpersonen zeitgleich und örtlich getrennt im digitalen Raum, etwa durch Videokonferenzen oder andere Meetingangebote. Bei der Präsenzkooperation erweitert der ergänzende, synchrone Einsatz von Medien die Möglichkeiten der Zusammenarbeit. Asynchrone Formen der Kooperation können sowohl in Präsenz- als auch in Distanzsettings genutzt werden und bieten zusätzlich zur räumlichen auch eine zeitliche Flexibilität, beispielsweise mit Abstimmungstools oder digitalen Pinboards. Im Fall einer durch asynchrone Medien unterstützten Präsenzkooperation wird das Präsenzangebot um diese asynchronen Medien ergänzt.

4 Implikationen für die Praxis und Fazit

Ziel des Beitrags war die Identifikation und Verortung von Indikatoren gelingender Eltern-Lehrer*innen-Kooperationen sowie die theoretische Erarbeitung von Unterstützungspotenzialen digitaler Medien in Kooperationsformaten. Das ELK-Modell beschreibt Informationsfluss, Verhältnis und Lernprozessbegleitung als zentrale Indikatoren einer gelingenden Eltern-Lehrer*innen-Kooperation. Es bietet jedoch nur einen groben Überblick über Indikatoren und Einflussfelder. Der Beitrag beschreibt die Potenziale digitaler Medien zur Unterstützung auf den Ebenen der Distanz- und Präsenzkooperation sowie der synchronen und asynchronen Kooperation. Der nächste Schritt des Forschungsvorhabens ist die Entwicklung von Messinstrumenten, um die Qualität von Handlungskonzepten der Eltern-Lehrer*innen-Kooperation und des Medieneinsatzes zu überprüfen. Diese werden dann in Forschung und Praxis eingesetzt.

Literatur

- Chen, J. J., & Rivera-Vernazza, D. E. (2022). Communicating digitally: Building preschool teacher-parent partnerships via digital technologies during Covid-19. *Early childhood education journal*, 1-15.
- Fend, H. (2009): *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Griffore, R. J. & Bubolz, M. (1986): Limits and Possibilities of Family and School as Educators. In: Griffore, R. J. & Boger R. P. (Hrsg.): *Child Rearing in the Home and School*. Springer US, 61-104.
- Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. & Pruitt, J. (2020): COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung: Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster: Waxmann.
- Heimbeck, M. (2020): *Subjektive Theorien von Grundschullehrkräften über Eltern* [Dissertation].
- Helmke, A. (2015): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*: Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1997): Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3.
- Kämpf, P. & Winetzhammer, A. (2020): Distance Learning während der Corona-Krise an Österreichs Volksschulen. In: *Medienimpulse*, 58(02), 1-37.
- Killus, D. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (2012): *JAKO-O-Bildungsstudie: Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland*. 2. Aufl. Münster, New York: Waxmann.
- Killus, D. & Paseka, A. (2021): Kooperation zwischen Eltern und Schule: eine Orientierung im Themenfeld. In: *DDS – Die Deutsche Schule*, 2021(3), 253-266.
- KMK (2018): *Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule*.
- Krumm, V. (1996): *Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft. Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder*. Weinheim, München: Beltz.
- Luhmann, N. (1987): *Soziale Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mortimore, P. (1994): *Schuleffektivität: Ihre Herausforderung für die Zukunft*. Weinheim, München: Beltz.
- Neuenschwander, M. P. (2005): *Schule und Familie: Was sie zum Schulerfolg beitragen*. Wien: Haupt.
- Puentedura, R. P. (2006): *The SAMR-Modell: Background and Exemplars*. http://www.hippasus.com/trpweblog/archives/2012/08/23/SAMR_BackgroundExemplars.pdf
- Porsch, R. & Porsch, T. (2020): Fernunterricht als Ausnahme-situation: Befunde einer bundesweiten Befragung von Eltern mit Kindern in der Grundschule. In: *DDS – Die Deutsche Schule* (Beiheft 16), 61-78.
- Sacher, W. (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft: Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneider, N. & Huber, S. G. (2020): Die Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Schule in Corona-Zeiten: Aktuelle Befunde neu betrachtet. In: *b:sl Beruf: Schulleitung*, 15(3), 14-17.
- Schönbächler, E., Himpl-Gutermann, K., Grünberger, N. & Macher, S. (2020): Auf die Beziehung kommt es an. In: *Medienimpulse*, 58(02), 1-34.
- Voss, T. & Wittwer, J. (2020): Unterricht in Zeiten von Corona: Ein Blick auf die Herausforderungen aus der Sicht von Unterrichts- und Instruktionsforschung. In: *Unterrichtswissenschaft*, 48, 601-627.

Vanessa Henke und Magdalena Buddeberg

Umgang mit der Arbeitsgeschwindigkeit von Schüler*innen. Erste Ergebnisse videobasierter, qualitativer Analysen zum Anfangsunterricht

1 Zum Verständnis von Zeit

Wie Zeit wahrgenommen und genutzt wird, ist maßgeblich durch gesellschaftliche Normen geprägt (vgl. Adam 1994). Diese werden in der Schule (re-)produziert und im Rahmen der Zeitsozialisation an die heranwachsenden Generationen weitergegeben (vgl. Wahne 2021). Die Auseinandersetzung mit Zeit im Kontext von Schule und Bildung ist dabei in zweierlei Hinsicht dem Thema Nachhaltigkeit zuzuordnen: Zum einem ist das Erlernen der Zeitkultur in der Schule zukunftsweisend für den Umgang mit sozialer Beschleunigung, die unsere Gesellschaft prägt (vgl. Buddeberg & Hornberg 2017; Rosa 2005). Zum anderen impliziert diese Sichtweise, dass Zeit eine knappe Ressource darstellt und damit als Brennglas für den Klimawandel fungiert (vgl. Grauer, Fischer & Frank 2022). An Brisanz gewinnt die Thematik zudem mit Blick auf empirische Befunde zur Zeitwahrnehmung von Kindern: Jedes vierte bis sechste Kind weist deutliche Stresssymptome auf. Als größte Stressquelle wird die Schule genannt. Dabei besteht insbesondere eine Korrelation zwischen dem Gefühl, zu wenig Zeit zu haben sowie Zeitzwängen unterworfen zu sein und dem eigenen Stressempfinden (vgl. Wahne 2021 im Überblick).

Bereits in dieser Einleitung werden unterschiedliche Zeitverständnisse sichtbar, die im wissenschaftlichen Diskurs verhandelt werden: *Zeit als gesellschaftliche Konstruktion* geht auf ein intersubjektives Zeitverständnis zurück und spiegelt eine soziologische Sichtweise auf Zeit wider (vgl. Adam 1994; Elias 1988). *Zeit als (knappe) Ressource* nimmt Zeit als objektive Messeinheit in den Blick. Dabei wird ein physikalisches Zeitverständnis zugrunde gelegt (vgl. Chopin 2010). Die eigene *Zeitwahrnehmung* fokussiert ein subjektives Zeitverständnis, wie es in der Chronobiologie und -psychologie zu finden ist (vgl. Grabmüller 2019). Im Rahmen der Bildungs- und Erziehungswissenschaft wird keine eigenständige Zeitdefinition formuliert, sondern auf die Zeitdefinitionen anderer Disziplinen, insbesondere der zuvor genannten, zurückgegriffen (vgl. Alhadeff-Jones 2016). In bildungswissenschaftlichen Studien, in denen Zeit Berücksichtigung findet, wird vielfach auf die Zeitdefinition *einer* Disziplin rekurriert. Dem gegenüber

liegt dem vorliegenden Beitrag ein plurales Zeitverständnis zugrunde: So weist Unterrichtszeit unterschiedliche Komponenten von Zeit auf, die sich den psychischen, physikalischen, biologischen, sozialen etc. Zeitverständnissen zuordnen lassen. Mit einem pluralen Zeitverständnis werden die Unterschiedlichkeiten der Zeitkonzepte anerkannt und als bedeutsam herausgestellt, anstelle einer Negierung bestimmter Zeitverständnisse zugunsten anderer vorzunehmen (vgl. ebd.; Rabenstein 2020). Rabenstein (2020) konstatiert, dass ein solches plurales Zeitverständnis, welches die Zeit in seinen unterschiedlichen Facetten „als konstitutiv für Vermittlungsprozesse“ (ebd., 1028) in unterrichtlichen Praktiken wahrnimmt, bisher weitgehend im schulpädagogischen Diskurs fehlt.

2 Forschungsstand zum Umgang mit Zeit im Kontext von Schule

Nicht nur bezogen auf eine plurale Sichtweise auf Zeit, sondern auch insgesamt liegen der schulpädagogischen bzw. grundschulpädagogischen Forschung nur wenige Arbeiten vor, in denen Zeit als Forschungsgegenstand Berücksichtigung findet (vgl. Leineweber 2020; Wahne 2021). Auch für die englische und französische Bildungswissenschaft hält Alhadeff-Jones (2016) fest, dass Zeit ein fragmentiertes und unterentwickeltes wissenschaftliches Gebiet ist. In Erhebungen, in denen Zeit zum Gegenstand gemacht wird, wird zum einen die zur Verfügung gestellte Zeit für Unterricht als rahmende Größe, welche ein physikalisches Verständnis impliziert, auf quantitativer Ebene miteinbezogen (vgl. z.B. Buddeberg, Hornberg & Pawicki 2015; Homuth 2017). Zum anderen wird in einigen qualitativen Untersuchungen Zeit als Teilgegenstand betrachtet und dabei auf ein soziologisches Zeitverständnis rekurriert (vgl. im Überblick Buddeberg 2022): So konnte Budde (2013) anhand von Unterrichtsbeobachtungen aufzeigen, dass Schnelligkeit als Differenzkriterium konstruiert wird. Ergänzend dazu resümiert Hess (2020) ebenfalls auf Grundlage einer ethnographischen Studie, dass im Unterricht ein hohes Arbeitstempo „zur Norm der Anerkennung im schulischen Kontext“ (ebd., 140) avanciert, langsames Arbeiten dagegen als individuelles Leistungsdefizit markiert wird. Damit verbunden sind die Zuschreibung negativ konnotierter Eigenschaften langsamer arbeitender Schüler*innen und Hierarchisierungen zwischen den Heranwachsenden bezüglich der Arbeitsgeschwindigkeit (vgl. Budde 2013). Zeit wird damit von den Lehrkräften als formalisierter Vergleichsmaßstab verwendet (vgl. Reh 2013), der zum Teil in unterrichtlichen Praktiken inhaltliche Lernergebnisse als Maßstab für den Lernerfolg ersetzt (vgl. dazu die Untersuchungen von Breidenstein & Rademacher 2017). Ergänzend dazu konnte Huf (2008) im selbstgesteuerten Unterrichtsetting empirisch beobachten, wie die Fokussierung auf Schnelligkeit von Schüler*innen übernommen wird und sie ihr Arbeitsverhalten entsprechend auf Zeit ausrichten.

Kaum untersucht wurde vor diesem Hintergrund bisher der Anfangsunterricht zu Beginn der Grundschulzeit (vgl. Wahne 2021). Um diesem Forschungsdesiderat zu begegnen, wird der Fokus im vorgestellten Forschungsprojekt auf den Anfangsunterricht gesetzt, in dem der Grundstein für den Umgang mit Zeit bezogen auf das Lernen für die Schüler*innen gelegt wird: Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule ist von Kontinuität und Diskontinuität bereits begonnener Bildungs- und Entwicklungsprozesse geprägt (vgl. Henke 2020). Dabei haben die Kinder im Laufe ihrer bisherigen (Lern-)Biographie bereits kulturspezifische Regeln und Normen in Bezug auf Zeit übernommen und internalisiert (vgl. Viehweger 2016). Da die Erfahrungen der Kinder mit Zeit bis zum Eintritt in die Grundschule eher Zeitgewohnheiten entsprechen, stellt Zeit als Erfahrungsdimension gerade im Anfangsunterricht einen wichtigen Lernfaktor dar (Hacker 2008). Gleichzeitig sind die Kinder damit konfrontiert sich an Bedingungen der Schule im Umgang mit Zeit anzupassen (vgl. Viehweger 2016). Empirische Befunde deuten in die Richtung, dass Schüler*innen sich im Übergang in die Grundschule mit Unterschieden beschäftigen, mit denen ein verändertes Verständnis von Lernen und an die Kinder gerichtete erwünschte Verhaltensweisen einhergehen (vgl. Griebel & Niesel 2017). So vermitteln Pädagog*innen den Kindern Zeit effektiv zu nutzen, zu takten und nicht zu trödeln (vgl. Viehweger 2016).

3 Fragestellung und Untersuchungsdesign

Im Rahmen des hier vorgestellten Forschungsprojekts wird der übergreifenden Fragestellung nachgegangen, an welchen Stellen und in welcher Form Bearbeitungsgeschwindigkeit von Lehrkräften bereits im Anfangsunterricht verbalisiert wird. Dazu werden Sekundäranalysen auf Grundlage von Daten des vom BMBF geförderten Verbundprojekts KuL „Kompetenzerwerb und Lernvoraussetzungen (KuL)“¹ vorgenommen (vgl. Kristen, Stanat, Kogan, Lorenz, Gentrup & Rahmann 2018). Das zentrale Forschungsinteresse der Studie war es, Interaktionen von Klassenlehrkräften und neu eingeschulter Kindern zu untersuchen (vgl. Lorenz, Gentrup, Kristen, Stanat, Kogan & Rahmann 2015). Die vorliegenden Daten umfassen 63 Unterrichtsstunden in ersten Klassen des Schuljahres 2013/14. Mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2018; Mayring 2015) wird die Thematisierung der Bearbeitungsgeschwindigkeit der Kinder analysiert. Zur Auswertung wird das Programm MaxQDA genutzt.

1 Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben wurde unter der Projektleitung von Prof. Dr. Irena Kogan, Prof. Dr. Cornelia Kristen und Prof. Dr. Petra Stanat durchgeführt und mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JC1117A (Otto-Friedrich-Universität Bamberg), 01JC1117B (Universität Mannheim) und 01JC1117C (Humboldt-Universität zu Berlin) gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

In einem ersten Schritt wurden die Sequenzen mit Verbalisierungen in den Unterrichtsstunden transkribiert, in denen Zeit durch explizite Formulierungen wie „schnell“, „langsam“, konkrete Zeitangaben etc. thematisiert wird. Anschließend wurden die transkribierten Sequenzen gesichtet und im Rahmen einer deduktiv-induktiven Vorgehensweise die Kategorien aus dem Material gebildet. Als erste Kategorie wurde die Verbalisierung von *Geschwindigkeit* durch die Lehrkräfte genutzt. Die dazu identifizierten Sequenzen wurden hinsichtlich der folgenden Subkategorien eingeordnet: Verbalisierung von Geschwindigkeit bei der *Beschreibung des Arbeitsauftrages*, bezogen auf die *Arbeitsprozesse der Schüler*innen* und hinsichtlich von *Unterrichtsabläufen*. Eine weitere Differenzierung wurde vorgenommen, indem zwischen einem Fokus auf *Schnelligkeit* und einem Fokus auf *sich Zeit nehmen* unterschieden wurde. Die im Folgenden dargestellten ersten Ergebnisse beziehen sich auf 23 Unterrichtsstunden des Datenmaterials.

4 Erste Ergebnisse

Die ersten Befunde machen den Umfang sichtbar, den die Verbalisierung von *Geschwindigkeit* im Anfangsunterricht durch die Lehrkräfte einnimmt: 145 Sequenzen, in denen die Lehrkräfte (n=11) Geschwindigkeit thematisieren, konnten anhand des bisher analysierten Datenmaterials herausgearbeitet werden. Dies entspricht in etwa eine durchschnittliche verbalisierte Fokussierung auf diesen Gegenstand alle 6 Minuten. Den höchsten Stellenwert nimmt die Thematisierung von *Geschwindigkeit* bei der Kommunikation der Lehrkraft zu den *Arbeitsprozessen* der Schüler*innen ein: 116 Sequenzen sind dieser Kategorie zuzuordnen, wogegen bei der Beschreibung des *Arbeitsauftrages* in nur 7 Fällen die *Geschwindigkeit* angesprochen wird und bezüglich der *Unterrichts- bzw. Arbeitsabläufe* in 22 Fällen. In den 116 Sequenzen, in denen die Lehrkräfte mit den Schüler*innen hinsichtlich ihrer *Arbeitsprozesse* in Bezug auf Geschwindigkeit kommunizieren, liegt der Fokus der Lehrkraft auf *Schnelligkeit*, da in 105 Fällen die Kategorie *Schnelligkeit* und in nur 11 Situationen die Kategorie *sich Zeit nehmen* identifiziert werden konnte. Dabei zeigt sich, dass die von den Lehrkräften formulierten Rückmeldungen an die Schüler*innen in Bezug auf *Schnelligkeit* unterschiedlich formuliert werden. So wird *Schnelligkeit* durch die Lehrkräfte fokussiert, indem sie zum Weitermachen bzw. zum beschleunigten Arbeiten antreiben, Pausen unterbinden oder langsames Arbeiten negativ bewerten, wie die folgenden Beispiele verdeutlichen: „Super. Dann wegmachen, nächste Karte“ (Stunde 23: 1:24:32), „Trödelst du heute?“ (Stunde 20: 20:17) oder „So, Endspurt“ (Stunde 2: 1:24:42). Dass mit dem Fokus auf *Schnelligkeit* die Gefahr einer Unterbindung von eigenständigen Gedankenprozessen der Schüler*innen verbunden sein kann, wird an der folgenden Sequenz deutlich:

Die Lehrkraft möchte mit den Kindern die Subtraktionsaufgaben, welche die Kinder zu einem Piratenposter gefunden haben, an der Tafel sammeln. Ein Kind sagt: 4-2. Die Lehrerin sagt kurz danach: „Und die zweite Aufgabe.“ Es entsteht eine Pause von 2-3 Sekunden. Die Lehrkraft ergänzt: „Oh kommt, schnell! Sonst wird das ja ganz langweilig.“ (Stunde 1: 41: 59).

Die Lehrkraft verbindet hierbei ein weniger schnelles Agieren im Unterrichtsprozess mit einem negativ konnotierten Gefühl der Langeweile. Die Assoziation mit Langeweile als ein unangenehmes Gefühl, das durch Nichtstun entsteht, verdeutlicht, dass die Lehrkraft damit Untätigkeit unterstellt. Die Lehrkraft vermittelt den Kindern, Zeit im Unterricht effektiv zu nutzen, sodass nicht sichtbar genutzte Zeit durch sie eher negativ interpretiert wird.

5 Fazit

Insgesamt lässt sich in den ersten Analysen zum Umgang mit Zeit im Anfangsunterricht erkennen, dass Geschwindigkeit bereits im Anfangsunterricht der Grundschule einen hohen Stellenwert einnimmt, wie anhand der Häufigkeit der Verbalisierungen durch die Lehrkräfte deutlich wird. Die bisherigen Ergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte Schnelligkeit insbesondere bei ihren Rückmeldungen hinsichtlich der Arbeitsprozesse der Kinder fokussieren. Damit geben die Befunde Hinweise darauf, dass bereits der Einstieg in die Schulzeit von Beschleunigungsprozessen (Rosa 2005) getragen ist, die mögliche Stressquellen für das weitere Zeiterleben der Heranwachsenden bedeuten können. Anhand von folgenden Analysen des weiteren Datenmaterials sowie vertiefenden Analysen zu den Verbalisierungsformen von Schnelligkeit im Anfangsunterricht werden die Befunde weiter ausgebaut und verfeinert werden. Darüber hinaus bedarf es an weiterer Forschung zum Umgang mit Zeit im Unterricht, um Möglichkeiten und Schwierigkeiten bei den Praktiken von Lehrkräften bezüglich der Arbeitsgeschwindigkeiten von Schüler*innen aufdecken zu können.

Literatur

- Adam, B. (1994): Time and social theory. Cambridge: Polity Press.
- Alhadeff-Jones, M. (2016): Time and the Rhythms of Emancipatory Education. London: Routledge.
- Breidenstein, G. & Rademacher, S. (Hrsg.) (2017): Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, J. (2013): Didaktische Regime – Zettelwirtschaft zwischen Differenzstrukturen, Homogenisierung und Individualisierung. In: J. Budde (Hrsg.): Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 169-185.
- Buddeberg, M. (2022): Auswirkungen sozialer Beschleunigung auf schulische Lernprozesse und die Frage nach Effizienz. In: S. Hornberg & M. Buddeberg (Hrsg.): Schule als Ort gesellschaftlicher Teilhabe. Bildungswissenschaftliche Perspektiven, Schulkonzepte und Schulprofile im Fokus. Münster: Waxmann, 43-58.

- Buddeberg, M. & Hornberg, S. (2017): Schooling in times of acceleration. In: *British Journal of Sociology of Education*, 38 (1), 49–59.
- Buddeberg, M., Hornberg, S. & Pawicki, M. (2015): Zeitliche Rahmenbedingungen für schulische Bildung im internationalen Vergleich. In: *Tertium Comparationis*, 21 (1), 70–104.
- Chopin, M.P. (2010): Les usages du « temps » dans les recherches sur l'enseignement. In: *Revue française de pédagogie*, (170), 87–110.
- Elias, N. (1988): Über die Zeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Grauer, C., Fischer, D. & Frank, P. (2022): Time and sustainability: A missing link in formal education curricula. In: *The Journal of Environmental Education*, 53 (1), 22–41.
- Grabmüller, H. J. (2019): „Was also ist die Zeit ...?“. Wege und Irrwege der Zeitforschung. Nordhausen: Traugott Bautz Verlag.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2017): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. 4., Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Hacker, H. (2008): Bildungswege vom Kindergarten zur Grundschule. 3., neubearbeitete Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Henke, V. (2020): Lerngelegenheiten im Übergang von der Kita in die Grundschule. Münster: Waxmann.
- Hess, A. (2020): Disziplin und Leistung im Alltag einer zweiten Grundschulklasse. Eine ethnographische Studie. Wiesbaden: Springer VS.
- Homuth, C. (2017): Die G8-Reform in Deutschland. Auswirkungen auf Schülerleistungen und Bildungsungleichheit. Wiesbaden: Springer VS.
- Huf, C. (2008): Ein befremdender Blick auf die Wochenplanarbeit - Lernprozesse im Anfangsunterricht aus der Perspektive von Schulanfängerinnen. In: G. Breidenstein, & F. Schütze (Hrsg.): *Paradoxien in der Reform der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 113–125.
- Kuckartz, U. (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Leineweber, C. (2020): *Die Verzeitlichung der Bildung*. Bielefeld: transcript-Verlag.
- Lorenz, G., Gentrup, S., Kristen, C., Stanat, P., Kogan, I. & Rahmann, S. (2015): Schlussbericht des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Forschungsprojektes „Kompetenzerwerb und Lernvoraussetzungen (KuL)“. <https://doi.org/10.2314/GBV:866991506>.
- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz.
- Rabenstein, K. (2020): ‚Rhythmisierung‘. In: P. Bollweg (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung*. 2., aktualisierte und erweiterte Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 1021–1031.
- Reh, S. (2013): Die Produktion von (Un-)Selbstständigkeit in individualisierenden Lernformen. Zur Analyse von schulischen Subjektivierungspraktiken. In: A. Gehlhard, T. Alkemeyer, & N. Ricken (Hrsg.): *Techniken der Subjektivierung*. Paderborn: Fink, 189–200.
- Rosa, H. (2005): *Beschleunigung: Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Viehweger, A. (2016): Zeiterfahrungen von Grundschulkindern – eine qualitative Studie zur kindlichen Perspektive auf Zeitstrukturen in Schule und Unterricht. In: K. Schultheis & P. Hiebl (Hrsg.): *Pädagogische Kinderforschung: Grundlagen, Methoden, Beispiele*. Stuttgart: Kohlhammer, 133–142.
- Wahne, T. (2021): *Kindliche Zeitpraktiken in KiTa und Grundschule*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Datenquelle:

- Kristen, C., Stanat, P., Kogan, I., Lorenz, G., Gentrup, S. & Rahmann, S. (2018): *Kompetenzerwerb und Lernvoraussetzungen - Unterrichtsbeobachtung (KuL) [Datenkollektion: Version 1.0]. Datenerhebung 2014*. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF: Frankfurt am Main. <http://dx.doi.org/10.7477/287:1:0>

Damaris Knapp

Was Kinder von Lerngesprächen erwarten – Lerngespräche im Spannungsfeld von Erwartungen und Bedürfnissen

„Also eine Kindersprechstunde ist etwas mit den Lehrern und Lehrerinnen und wo man selber sagen kann, was man von sich gut findet, was man im Unterricht macht und was man nicht gut findet. Wo man noch ein bisschen lernen kann. Und das sagen die Lehrerinnen und Lehrer auch. Und die schreiben das auch auf.“ (Johann, 9 Jahre)

Lerngespräche dienen der lernförderlichen und unterstützenden Begleitung des Lernens von Schüler*innen. In diesem Beitrag wird die Perspektive von Kindern fokussiert mit der Frage, wie Kinder Lerngespräche verstehen und was sie von ihnen erwarten. Zunächst wird die Gesprächsform „Lerngespräch“ begrifflich geklärt und theoretisch eingeordnet. Ausgehend von einer explorativen Studie an Grundschulen werden zentrale Ergebnisse zu den Erwartungen von Schüler*innen dargestellt und diskutiert.

1 Lerngespräch – eine begriffliche Klärung

Lerngespräche sind eingebettet in eine Pädagogische Leistungskultur (vgl. Bohl 2003; Winter 2018) und ermöglichen als Feedbackgespräche (vgl. Hattie 2014) das Nachdenken über eigenes Können und (Weiter-)Lernen. Die Gespräche zwischen Lehrperson und Kind finden im Kontext des Unterrichts statt, sind dialogisch angelegt, fokussieren den Lernstand, den Lernprozess und die Lernentwicklung und nehmen das Weiterlernen durch Zielvereinbarungen und die Planung nächster Lernschritte in den Blick (vgl. Fischer et al. 2015). Retrospektiv und prospektiv lernen Kinder durch Reflexion eigenes Lernen verstehen und sukzessive Verantwortung dafür zu übernehmen. Von strukturell verankerten Lernentwicklungsgesprächen (vgl. Bonanati 2018; Dollinger 2019; Ertl et al. 2022) unterscheiden sich Lerngespräche insbesondere durch die zeitliche Nähe zum Lernprozess bzw. Unterricht. Durch regelmäßige Lerngespräche während des Schuljahres kann schlüssig an konkrete Lernsituationen angeknüpft werden und eine kontinuierliche Lernbegleitung wird möglich (vgl. Knapp 2022).

2 Theoretische Fundierung

Im Sinne eines „reden mit“ und verbunden mit dem Ziel der Lernbegleitung wird mit Schüler*innen über ihr Lernen gesprochen. Gleichzeitig sind das Lernen des Kindes und seine Leistung Gesprächsgegenstand im Sinne eines „reden über“. Die daraus resultierende „doppelte Positionierung“ (Bonanati 2018, 408) von Schüler*innen markiert eine besondere Herausforderung in der Kommunikation. Durch das asymmetrische Verhältnis zwischen Lehrperson und Schüler*in wird die Kommunikation zusätzlich beeinflusst. Eine tragfähige und vorurteilsfreie Beziehung ist erforderlich (vgl. Aich 2019), um offen über Stärken und Schwächen nachdenken und sprechen zu können. Gleichzeitig wird von Schüler*innen erwartet, dass sie selbstkritisch ihr Lernen reflektieren ohne zu wissen, inwieweit ihre Perspektive ernstgenommen wird oder gar Einfluss auf die künftige Leistungsbeurteilung hat. Neben diesen Unsicherheiten wird Kommunikation durch Deutungen aller am Gespräch Beteiligten beeinflusst. Lerngespräche sind eingebettet in ein „Zusammenspiel personaler Faktoren“ von Sender und Empfänger (Strijbos & Müller 2014, 90), wodurch das Prinzip der „doppelten Subjektivität“ (Landwehr 2007, 13) wirksam wird. Folglich hängt perzeptives Feedback nicht allein vom Inhalt ab, sondern auch vom situativen Kontext sowie der Wahrnehmung und Deutung durch die Feedbackempfänger*innen (ebd.). Dadurch werden Faktoren, wie das subjektive Erleben der Feedbacksituation oder leistungsbezogene Erfahrungen mit der Lehrperson, aber auch Motivation oder Selbstwirksamkeitserwartungen bzw. -erfahrungen auf Seiten der Lernenden bedeutsam. Schüler*innen nehmen Feedback auf und verleihen diesem einen subjektiven Sinn und Lehrende ziehen Rückschlüsse aus der Beobachtung und binden diese in das weitere Gespräch ein. Beide bringen zudem individuelle Attributionsmuster (vgl. Weiner 1985) mit, welche die jeweiligen Deutungen beeinflussen. Hoya (2019) konnte bezogen auf Leseleistungen in der Primarstufe zeigen, dass der Wahrnehmung und Deutung von Feedback durch Lernende eine höhere Bedeutung zukommt als der Erteilung von Feedback durch Lehrende.

Kommunikation ist ein höchst sensibles und auch störepfindliches Konstrukt und gegenseitiges Verstehen wird zur Herausforderung für alle Beteiligten, wenn Lerngespräche lernunterstützend (vgl. Dollinger 2019) wirken sollen. Lernförderliches Feedback ist konkret und verhaltensbezogen, hat möglichst einen Bezug zum aktuellen Lernen, Handeln bzw. Verhalten und wird als glaubwürdig wahrgenommen und emotional verkräftbar erlebt. Neben einem reflektierten Umgang mit Werturteilen wird vorausgesetzt, dass Feedback in lernförderlicher Absicht erteilt wird und Lernende eine offene und lernbereite Haltung einnehmen (vgl. Landwehr 2007).

Die in der Kommunikation verankerten Herausforderungen sind u. a. in den unterschiedlichen Perspektiven von Lehrenden und Lernenden begründet. In dieser

explorativen Studie wird die Perspektive von Schüler*innen fokussiert als Beitrag für eine gelingende Kommunikation in Lerngesprächen.

3 Methodische Überlegungen

Die explorativ angelegte Studie, die in der qualitativ-rekonstruktiven Lehr-Lernforschung verortet werden kann, nimmt den Aspekt der Perspektivität auf und stellt die Sicht von Kindern (vgl. Heinzel 2012) ins Zentrum der ersten Teilstudie. Im Sinne eines methodisch kontrollierten Fremdverstehens (vgl. Bohnsack 2014) wurden die Daten in Forschungskolloquien erschlossen und kommunikativ validiert. Im weiteren Verlauf wird die Stichprobe ausgeweitet, die Perspektive von Lehrenden ergänzt sowie die Interaktion zwischen den Kommunizierenden im Lerngespräch analysiert. 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 weitere Erhebung und Auswertung einzubeziehen. Grundlage der vorliegenden Ergebnisse sind zwölf Interviews mit Kindern von der ersten bis zur vierten Klasse, die im Anschluss an Lerngespräche mit der Lehrperson geführt wurden. Beteiligt waren Schüler*innen aus sechs unterschiedlichen Lerngruppen an drei baden-württembergischen Schulen, einer städtischen und zwei ländlich gelegenen Grundschulen, wobei Lerngespräche an allen beteiligten Schulen Teil des pädagogischen Konzeptes sind. Dieser Teil der Studie fragt danach, wie Schüler*innen Lerngespräche wahrnehmen und welche Sinnkonstruktionen und handlungsleitenden Kognitionen aus der Perspektive von Kindern sichtbar werden.

4 Zentrale Ergebnisse: Kommunikation, gesehen werden und Anerkennung erleben

Das offene und axiale Kodieren mündete in die Kategorien *Kommunikation*, *Beziehung zur Lehrperson*, *Lernen & Weiterlernen* sowie *Feedback*. Als Kernkategorie bildete sich „*Gesehen werden und Anerkennung erleben*“ heraus, welche alle Kategorien durchzieht. In diesem Beitrag wird neben dieser Kernkategorie die Kategorie *Kommunikation* fokussiert.

Wenn Schüler*innen von *Kommunikation* sprechen, dann geht es ihnen um den Dialog zwischen Lehrperson und Kind, insbesondere die Tatsache, dass diese miteinander sprechen. Gleichzeitig haben Lernende die Erwartung, dass auch die Lehrperson dem Kind gegenüber ehrlich ist, so wie auch Lernende ehrlich sagen, was sie denken bzw. wie sie etwas selbstkritisch einschätzen. Darüber hinaus formulieren sie Wünsche, die sie an die Lehrperson richten: Diese soll sich für das

Kind interessieren, Positives bzw. Gelingen zur Sprache bringen und mit dem Kind über verschiedene Bereiche des Lernens sprechen, nicht nur über Mathematik und Deutsch.

Im Rahmen der Kernkategorie „*gesehen werden und Anerkennung erleben*“ sehen sich Lernende einerseits als Akteur*innen und andererseits werden Lehrende als handelnde Personen positioniert. Als aktive Gesprächspartner*innen wollen sie formulieren, wie es ihnen geht und was ihnen selbst wichtig ist. Von Lehrenden erwarten sie, dass diese über Aspekte sprechen, die auch für das Kind selbst bedeutsam sind, dass sie das Kind und seine Gefühle verstehen und schließlich, dass Lehrende wahrnehmen, was ein Kind kann und was es für sein Weiterlernen braucht.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Grundschul Kinder eine klare Vorstellung davon haben, wann ein Lerngespräch aus ihrer Perspektive gelungen ist. Nämlich dann, wenn die Lehrperson das einzelne Kind mit seinen Stärken und seinem Können sieht und die individuellen Leistungen bzw. das Kind als solches anerkennt. Ihre damit verbundenen Erwartungen an die Lehrperson und das Lerngespräch, wie z. B. eine authentische und ehrliche Kommunikation sowie ihre Bedürfnisse in Bezug auf eine lernunterstützende Begleitung bringen sie unmissverständlich zum Ausdruck. Sich selbst sehen sie dabei als aktiv Handelnde und gleichzeitig in der Abhängigkeit von Lehrenden. Das dabei entstehende Spannungsfeld wird im Folgenden in den Blick genommen.

5 Diskussion

Die dargestellte Spannung verweist auf eine Abhängigkeit des Kindes von der Lehrperson. Im Lerngespräch wird *mit* dem Kind *über* sein Lernen gesprochen (Bonanati 2018). Wird das asymmetrische Verhältnis zwischen Lehrer*in und Schüler*in im Gespräch stärker wirksam als die partizipative Rolle des Kindes, kann eine Abhängigkeit für das Kind spürbar werden. Ausgehend von einem ungleichen Verhältnis zwischen den Gesprächspartner*innen besteht die Gefahr einer Angleichung der Perspektive des Kindes an die der Lehrperson (vgl. Bonanati 2018). Dies hat zur Folge, dass die Perspektive von Kindern nur eine Alibifunktion darstellt und Kinder die Sicht von Lehrenden übernehmen (sollen). Weiter stellt sich die Frage, ob Kinder die Wünsche, die sie formulieren, aufgrund eines Bedürfnisses einbringen oder, weil sie es als positiv erleben, mit der eigenen Perspektive und Selbsteinschätzung gefragt zu sein und deshalb diesen Aspekt aktiv verstärken wollen. Aufgrund der Tatsache, dass solche Wünsche von allen Kindern formuliert werden, ist anzunehmen, dass beide Beweggründe zum Tragen kommen.

Die Spannung, die für Schüler*innen spürbar wird, wird möglicherweise durch die Tatsache verstärkt, dass es inhaltlich um ihre Leistung geht und somit einen

sehr sensiblen Bereich. Die Abhängigkeit des Kindes von der Lehrperson erfordert auf Seiten von Lehrenden Rollenklarheit und Reflexivität, um diese von Schüler*innen wahrgenommene Spannung zu kompensieren bzw. zu minimieren – soweit dies in einem asymmetrischen Verhältnis möglich ist. Nur dann wird es möglich sein, die von den Schüler*innen geforderte Ehrlichkeit auf beiden Seiten einzulösen. Die starke Fokussierung und der Wunsch nach ehrlicher Kommunikation lassen fragen, warum dies für Lernende so bedeutsam ist. Mögliche Gründe könnten sein: Lernende haben den Eindruck, dass Lehrende nicht authentisch wirken, sie haben teilweise das Gefühl, diese sind nicht ehrlich oder enthalten ihnen Informationen vor. Dadurch kann Verunsicherung ausgelöst bzw. eine Abhängigkeit verstärkt werden. Möglich wäre auch eine Erklärung im Sinne von Partizipation und Gleichberechtigung: Kinder nehmen wahr, dass sie sich selbst kritisch reflektieren sollen und erwarten deshalb von Lehrenden, dass diese auch Kindern gegenüber ehrlich sind. In diesem Kontext kann auch der Wunsch nach positiver Rückmeldung von Gelungenem gehört werden, denn Kinder suchen nach Anerkennung und Bestätigung. Schließlich fördern Autonomie- und Kompetenzerleben (vgl. Deci & Ryan 1993) Lernentwicklungen und Lernerfolg. Die Tatsache, dass Kinder sich selbst als Akteur*innen positionieren, kann in der Nähe zum Unterricht bzw. zu konkreten Situationen begründet sein. Dies schließt an Fischer et al. (2015) an, die zeigen, dass Partizipation durch eine Nähe zu Lernhandlungen und eine Konkretisierung an Beispielen zunimmt. Gleichzeitig steht der Partizipation immer wieder der hohe Redeanteil von Lehrenden im Weg (vgl. Bonanati 2018), der auch in diesem Datensatz sichtbar wird. Dies könnte ebenso ein Hinweis auf eine versteckte Angleichung von Perspektiven oder auf bestehende Machtverhältnisse sein.

Ausgehend von der – von den Kindern – hervorgehobenen Bedeutung von Kommunikation und ihrem Wunsch nach positiver, lernförderlicher Rückmeldung und Anerkennung ist nach dem Zusammenhang zwischen inhaltlich formulierten Anliegen und dem, was von den Gesprächspartner*innen wie gedeutet und verstanden wird, zu fragen. Oder anders ausgedrückt: Verstehen Lernende, was Lehrende sagen wollen und entwickeln sie Deutungen, die der Intention der Lehrperson entsprechen bzw. lernförderlich sind – und umgekehrt?

Ausgehend von einem personenorientierten Ansatz (Rogers 1977) ist die Beziehungsebene wesentlich für eine gelingende Kommunikation. Das bedeutet, Empathie und eine bedingungsfreie Wertschätzung Kindern gegenüber sind ebenso bedeutsam wie ein authentisches Agieren der Lehrperson (vgl. Aich 2019). Auf dieser Grundlage hängt eine lernförderliche Wirkung von Lerngesprächen nicht nur von einer Passung zwischen Inhalt und Deutung ab, sondern es muss auch das interaktive Geschehen zwischen Lehrer*in und Schüler*in betrachtet werden.

6 Schlussfolgerungen und Ausblick

Es kann festgehalten werden, dass die Ambiguität in der Rolle der Schüler*innen, deren Selbstwahrnehmung und -deutung bei gleichzeitiger Abhängigkeit von der Lehrperson zu disparaten Deutungen führt. Im Hinblick auf die lernförderliche Funktion von Lerngesprächen (vgl. Dollinger 2019; Ertl et al. 2022) für den individuellen Lernprozess und eine individuelle Lernbegleitung sind die Prozesse der Kommunikation, Interaktion und des gegenseitigen Verstehens weiter in den Blick zu rücken. Verstehen und Verständigung stellen sensible und komplexe Prozesse dar (vgl. Strijbos & Müller 2014), die nicht nur durch Gesprächsinhalte und Deutungen determiniert werden, sondern ebenso durch die Art und Weise der Interaktionen und nonverbale Kommunikation (Mimik, Gestik, Körpersprache etc.). Deshalb soll im nächsten Schritt die Interaktion zwischen Lehrperson und Kind fokussiert und analysiert werden – mit dem Ziel, Zusammenhänge zwischen sprachlichen und nonverbalen Aspekten aufzudecken. Damit geht die Hypothese einher, dass gegenseitiges Verstehen als bedeutsame Voraussetzung für eine lernförderliche Rückmeldung, durch nonverbale Kommunikation und den Kommunikationsstil der Lehrperson beeinflusst werden. Da diese Faktoren variabel sind und durch gezieltes Training bzw. Fortbildung von Lehrpersonen verändert werden können, wird hierin Potenzial zur Qualitätsentwicklung von Lerngesprächen angenommen.

Literatur

- Aich, G. (2019): Gesprächsführung mit Eltern. 2. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Bohl, T. (2003): Neuer Unterricht – neue Leistungsbewertung. Grundlagen und Kontextbedingungen eines veränderten Bewertungsverständnisses. In: O. Vorndran & D. Schnoor (Hrsg.): Schulen für die Wissensgesellschaft. Ergebnisse des Netzwerkes Medienschulen. Gütersloh: Bertelsmann, 211-231.
- Bohnsack, R. (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 2. Aufl., Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Bonanati, M. (2018): Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern. Wiesbaden: Springer.
- Deci, E.; Ryan, R. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, H.2, 223-238.
- Dollinger, S. (2019): Lernunterstützende Rückmeldung in Lernentwicklungsgesprächen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 12, 197-212.
- Ertl, S.; Kücherer, B. & Hartinger, A. (2022): Lernentwicklungsgespräche und die Entwicklung motivationaler Aspekte des Lernens. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 15, 221-236.
- Fischer, M.; Wagner, M.-Ch. & Breuning, M. (2015): Reflexion und Partizipation in Lerngesprächen. In: H. de Boer & M. Bonanati. (Hrsg.): Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch. Wiesbaden: Springer, 143-159.
- Hattie, J. (2014): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heinzel, F. (2012): Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: F. Heinzel. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz, 22-35.

- Hoya, F. (2019): Feedback aus der Sicht von Kindern und Lehrkräften. Die Relevanz der Erteilung und Wahrnehmung im Leseunterricht der Grundschule. Wiesbaden: Springer.
- Knapp, D. (2022): Wie Kinder Lerngespräche verstehen – Sinnkonstruktionen und Bedeutungshorizonte. In: E. Gläser, J. Poschmann, P. Büker & S. Miller (Hrsg.): Jahrbuch Grundschulforschung, Band 26. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Landwehr, N. (2007): Grundlagen zum Aufbau einer Feedback-Kultur: Konzepte, Verfahren und Instrumente zur Einführung von lernwirksamen Feedbackprozessen. Bern: H.e.p. Verlag.
- Rogers, C. R. (1977): *Therapeut und Klient*. München: Kindler.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2010): *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Strijbos, 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, 83-134.
- Weiner, B. (1985): An attributional theory of achievement motivation and emotion. In: *Psychological Review*, 92, H.4, 548–573.
- Winter, F. (2018): *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung*. 2. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.

Benjamin Kücherer, Sonja Ertl und Andreas Hartinger

Kompetenzerleben von Schüler*innen in Lernentwicklungsgesprächen

Abstract

In Lernentwicklungsgesprächen (LEG – 15- bis 30-minütige Gespräche zwischen Lehrkraft und Kind im Beisein mindestens eines Erziehungsberechtigten) erhalten die Schüler*innen von ihrer Lehrkraft Feedback zu ihrem Lernen. In diesem Beitrag wird mit Hilfe von Videoanalysen der Frage nachgegangen, inwieweit dieses Feedback so gegeben wird, dass es förderlich für das Kompetenzerleben und die Entwicklung günstiger Attributionsstile ist. Die Ergebnisse zeigen, dass sich Kinder in LEG weitgehend als kompetent erleben können und dass in den Rückmeldungen überwiegend motivations- und selbstwertdienliche Attributionen berücksichtigt werden. Ergebnisse einer Kinder- und Elternbefragung bestätigen und ergänzen die Einschätzungen aus den Beobachtungen. Die Ergebnisse werden diskutiert, und weitere Forschungsdesiderata werden aufgezeigt.

Schlüsselwörter

Lernentwicklungsgespräche, Kompetenzerleben, Attributionen, Mixed-Methods

1 Lernentwicklungsgespräche und Kompetenzerleben

Das Erleben von Kompetenz ist gemäß der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (z. B. Ryan & Deci 2017) für den Aufbau und Erhalt intrinsischer Motivation eine zentrale Bedingung. Zugleich konnte gezeigt werden, dass ein hohes Ausmaß intrinsischer Motivation mit positiven Leistungen einhergeht (z. B. Cerasoli, Nicklin & Ford 2014).

Situationen, in denen Leistungen zurückgemeldet werden, haben hier eine besondere Bedeutung. Dabei ist plausibel, dass sich Schüler*innen als kompetent empfinden, wenn ihnen schulische Erfolge bzw. Stärken rückgemeldet werden. Eng verbunden mit dem Kompetenzerleben sind Selbstwirksamkeitserwartungen. Dabei zeigen Befunde, dass Schüler*innen, die in ihren Fähigkeiten bestärkt werden und glauben, dass sie Aufgaben erfolgreich bewältigen können, ein stärkeres Kompetenzerleben besitzen (vgl. Schunk & DiBenedetto 2016). Auch hier sind Rückmeldungen von Lehrkräften von Bedeutung: So konnten z. B. Hattie & Yates (2015) zeigen, dass Feedback dann besonders lernunterstützend ist, wenn Lernende

darauf reagieren können und sich dadurch aktiv mit den rückgemeldeten Informationen auseinandersetzen. Diese Möglichkeit ist in LEG gut gegeben.

Von Bedeutung ist ebenfalls, welche Attributionen für Ergebnisse in Leistungssituationen – unterschieden in Erfolg und Misserfolg – durch die Lernenden herangezogen werden (Weiner 1985). Diese Ursachenerklärungen beeinflussen die zukünftige Motivation (und lassen anschließend Erfolge und Misserfolge mehr oder weniger wahrscheinlich werden) (Gerrig & Zimbardo 2008). Nach Weiner (1985) lassen sich diese Attributionen in einem Vier-Felder-Schema nach internal/external sowie stabil/variabel klassifizieren (s. Tab. 1). Als Faustformel kann gelten, dass bei Erfolg internale und bei Misserfolg v.a. variable Attributionen günstig sind, um motivations- und selbstwertdienlich zu handeln (z. B. Dresel & Lämmle 2017).

Tab. 1: Vier-Felder-Schema der Attribution nach Weiner (1985).

<i>Bsp. Prüfungserfolg</i>	internal	external
stabil	Ursache Fähigkeit <i>weil ich intelligent bin</i>	Ursache Aufgabenschwierigkeit <i>weil die Aufgaben meiner Lehrerin immer leicht sind</i>
variabel	Ursache Anstrengung <i>weil ich viel gelernt habe</i>	Ursache Zufall <i>weil ich Glück hatte</i>

Lernentwicklungsgespräche bieten vor allem durch die Gesprächssituation das Potential, das Kompetenzerleben der Schüler*innen durch entsprechendes Feedback zu stärken – aber auch, es zu schwächen. Zudem gibt die Gesprächssituation die Möglichkeit, dass nicht nur die Qualität der Leistungen, sondern auch mögliche Ursachen thematisiert werden (z. B. Dollinger, Hartinger & Klippel 2020). Dies wiederum berührt die Attributionsmuster der Schüler*innen.

Bezogen auf die Förderung des Kompetenzerlebens und günstiger Attributionsmuster durch LEG zeigte sich für die bayerische Variante (LEG dienen hier als Zeugnisersatz), in Fragebogenstudien, dass die Rückmeldung in LEG weitestgehend von den Schüler*innen als lernunterstützend wahrgenommen wird (Dollinger 2019). Gezeigt werden konnte auch, dass LEG günstige Effekte auf motivationale Aspekte des Lernens (wie z. B. die Anstrengungsbereitschaft oder das Selbstkonzept) haben, wenn sie von den Schüler*innen als lernunterstützend wahrgenommen werden (z. B. Ertl, Kücherer & Hartinger 2022b).

Bisherige Befunde aus Studien mit niedrig-inferenten Beobachtungsbögen zeigen, dass in LEG vermehrt die Stärken (durchschnittlich pro LEG: 15-mal) anstatt Schwächen (2-mal) oder mittlerer Leistungen (4.7-mal) angesprochen werden (Ertl, Kücherer & Hartinger 2022a). Es zeigte sich dabei jedoch auch eine deutliche Varianz zwischen den Lehrkräften und zwischen den einzelnen LEG.

Noch nicht untersucht ist jedoch, inwieweit das Erleben von Kompetenz in LEG von Lehrkräften ermöglicht wird. Auch fehlen Informationen, welche Attributionsmuster die Lehrkräfte in den LEG den Schüler*innen nahelegen. Diesen Desideraten widmet sich der vorliegende Beitrag¹.

2 Fragestellung

Konkret werden folgende Fragestellungen zur Durchführung von LEG fokussiert:

1. Inwieweit ermöglichen Lehrkräfte den Kindern Kompetenzerleben?
2. Welche Attributionsstile werden genannt und rückgemeldet?

3 Methode

Die Studie ist in einem querschnittlichen Mixed-Methods-Design angelegt. Untersucht werden LEG aus der 2. Jahrgangsstufe. Zur Beantwortung unserer Fragen werden die Einschätzung externer Beobachter*innen, die Angaben der Kinder sowie die der teilnehmenden Erziehungsberechtigten verwendet. Insgesamt liegen 63 Videoaufnahmen (aus 20 Klassen; Range zwischen 1–6 Videos pro Klasse), 203 Fragebögen von Kindern sowie 217 Fragebögen von Erziehungsberechtigten vor. Die Videodaten werden mittels quantitativer Inhaltsanalyse (Lamnek 2010) ausgewertet. Erfasst wird dabei, welches Leistungsniveau (gut – mittel – schwach) und in welcher Art die Leistungen der Kinder (förderlich vs. hinderlich für Kompetenzerleben) rückgemeldet werden. Als förderlich werden z. B. wertschätzende Rückmeldungen zum Leistungsniveau betrachtet – auch zu schwachen Leistungen (z. B. „Minusrechnen klappt noch zu selten, aber du hast in letzter Zeit große Fortschritte gemacht.“); als hinderlich z. B. relativierende Rückmeldungen zum Leistungsniveau („Ich sehe das Plusrechnen nicht so gut wie du, v.a. beim Plusrechnen im Zahlenraum bis 100 machst du noch einige Fehler.“).

Analysiert wurde zudem, inwieweit Erklärungen für die rückgemeldeten Leistungen durch die Lehrpersonen benannt wurden, und welche Attributionsmuster dabei gewählt wurden – betrachtet wurden alle vier oben dargestellten Attributionsstile nach Weiner (1985, s. Tab. 1).

An sechs LEG wurde eine Beobachterübereinstimmung errechnet. Diese liegt für alle hier genannten Kategorien im sehr guten Bereich (Cohen's Kappa = .77–.92; vgl. Döring & Bortz 2016, S.346).

In den Fragebögen (4-stufige Likertskala von 0 „trifft nicht zu“ bis 3 „trifft zu“) wurden Kinder („Ich hatte im LEG das Gefühl, dass ich schon richtig viel gut kann.“) und Eltern („Mein Kind hatte im LEG das Gefühl, dass es schon richtig

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

viel gut kann.“) mit einer Single-Item-Skala nach dem Kompetenzerleben der Kinder gefragt (orientiert am RAPS-SE 1998).

4 Ergebnisse

Die Ergebnisse der quantitativen Inhaltsanalyse zeigen, dass die Art der Rückmeldung überwiegend kompetenzförderlich ist (84.7%). Der Großteil dieser kompetenzförderlichen Rückmeldungen (79.0%) entfällt dabei auf die Rückmeldung von guten Leistungen (= Stärken.) Dies ist wenig überraschend, da eine positive Leistungsrückmeldung per se das Empfinden von Kompetenz erleichtert und da zudem in den LEG deutlich häufiger Stärken als Schwächen thematisiert wurden (s.o.; vgl. genauer dazu Ertl et al. 2022a). Bei den als kompetenzhinderlich eingeschätzten Rückmeldungen entfielen 36.9% auf Rückmeldungen zu Schwächen und 57.5% zu mittleren Leistungen und 5.5% zu Stärken..

Bemerkenswert ist dabei, dass es einigen Lehrpersonen gelingt, auch bei schwachen bzw. mittleren Leistungen die Rückmeldung noch kompetenzförderlich zu gestalten (vgl. Abb.1). Bei Schwächen sind dies 24.3%, bei mittleren Leistungen 64.4%. Sehr selten (in 21 Fällen) werden aber auch gute Leistungen kompetenzhinderlich rückgemeldet (1.3%).

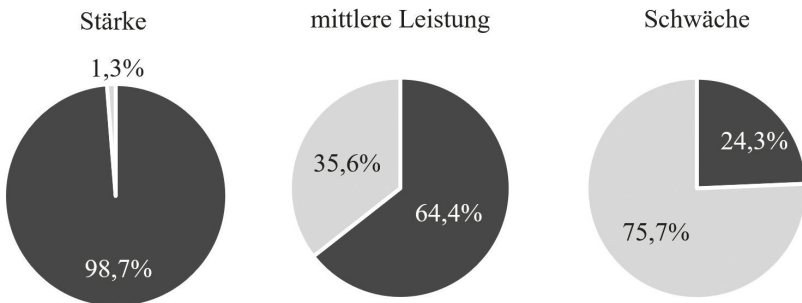


Abb. 1: Kompetenzförderliche (dunkel) und -hinderliche (hell) Rückmeldungen zu Leistungen im Vergleich.

Mit Blick auf die Attributionen zeigt sich, dass bei mehr als der Hälfte der Lehrkraftaussagen (60.1%) Gründe für die Qualität von Leistungen gesucht und benannt werden: Diese sind bei Erfolg (99.9%) fast ausschließlich im oben genannten Sinne motivations- und selbstwertdienlich: Lehrkräfte führen Stärken und mittlere Leistungen (die als Stärke geäußert werden) der Kinder auf deren Fähigkeiten und Anstrengungen zurück. Bei Misserfolg nennen Lehrkräfte selten Gründe (12.4%), die motivations- und selbervwertdienlich sind.

Die Fragebogendaten bestätigen die Ergebnisse der Videoanalysen: Kinder ($M=2.58$, $SD=0.67$) und Eltern ($M=2.74$, $SD=0.47$) geben hohe Werte bzgl. des Kompetenzerlebens im Gespräch an. Beide Werte sind mit einer großen Effektstärke (Kinder: $d=1.63$; Eltern: $d=2.63$) signifikant höher als der theoretische Mittelwert von 1.50.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Rückmeldungen der Lehrkräfte zum Großteil förderlich für das Kompetenzerleben sind und in über der Hälfte der Aussagen Attributionsmuster beinhalten, die bei Erfolg nahezu immer motivations- und selbstwertdienlich sind. Außerdem schätzen Kinder und Eltern das Kompetenzerleben der Kinder im Gespräch als hoch ein. Der sehr hohe Anteil an Rückmeldungen der Lehrkräfte mit motivations- und selbstwertdienlichen Attributionen bei Erfolg und Misserfolg deckt sich mit den Befunden von Ertl und Kollegen (2022a), dass in LEG überwiegend lernunterstützende Rückmeldungen gegeben werden. Zudem zeigen die Befunde, dass es den Lehrkräften durch ihre Rückmeldungen gelingt, dass sich die Kinder als kompetent erleben – aus Kinder- und Elternsicht –, was ebenfalls für lernförderliche Rückmeldungen spricht. In weiteren Analysen ist zu prüfen, inwieweit das Kompetenzerleben der Kinder im LEG mit den tatsächlichen schulischen Leistungen zusammenhängt und ob sich darauf aufbauend das Kompetenzerleben als Prädiktorvariable für schulischen Lernerfolg erweist. Zu untersuchen ist anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse auch, ob sich eine (spezielle) Struktur der Kompetenzrückmeldung durch Lehrkräfte zeigt. Dies wäre z. B. der Fall, wenn Schwächen immer in einer direkten Kombination mit Stärken rückgemeldet werden. Die direkte Triangulation, in der ausschließlich die Daten der Schüler*innen, deren LEG videographiert wurden verwendet werden, steht ebenfalls noch aus.

Für die Schulpraxis deuten die vorliegenden Befunde darauf hin, dass das Potential von LEG in dieser Hinsicht weitgehend gut genutzt wird. Genauer zu betrachten sind noch die Fälle, in denen das nicht der Fall ist. Dabei wäre zu untersuchen, inwieweit Lehrkräfte ihre Rückmeldungen bewusst und unter professioneller Kenntnis der Gestaltung von LEG lern-, motivations- und selbstwertförderlich geben. Aufgrund der positiven Wirkung solcher Rückmeldungen könnte dies dann verstärkt in Lehrkräftefortbildungen zu LEG fokussiert werden. Ein besonderes Augenmerk verdient die Möglichkeit, auch bei schlechteren Leistungen kompetenzunterstützende Rückmeldungen zu geben.

Literatur

- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., & Ford, M. T. (2014): Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: a 40-year meta-analysis. In: *Psychological bulletin*, 140, H.4, 980–1008.
- Dollinger, S. (2019): Lernunterstützende Rückmeldung in Lernentwicklungsgesprächen. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12, H.1, 197–212.
- Dollinger, S., Hartinger, A. & Klippel, E. (2020): Funktionen und Ziele von Lernentwicklungsgesprächen. In: Dollinger, S. & Hartinger, A. (Hrsg.): *Lernentwicklungsgespräche in der Grundschule. Erprobte Praxisbausteine*. Berlin, Cornelsen, 11–16.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation*, Wiesbaden: Springer Verlag.
- Dresel, M., & Lämmle, L. (2017): Motivation. In: Götz, T. (Hrsg.): *Emotion, Motivation und selbst-reguliertes Lernen*. 2. Aufl. Paderborn, Schöningh, 80–142.
- Ertl, S., Kücherer, B. & Hartinger, A. (2022a). Berücksichtigung individueller Lernprozesse in Lernentwicklungsgesprächen. In: Hartinger, A., Dresel, M., Matthes, E., Nett, U. & Peuschel, K. (Hrsg.): *Lehrkraftprofessionalität im Umgang mit Heterogenität – theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde*. Münster & New York, Waxmann, 197–210.
- Ertl, S., Kücherer, B. & Hartinger, A. (2022b): Lernentwicklungsgesprächen und die Entwicklung motivationale Aspekte des Lernens. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15, H.1, 221–236.
- Gerrig, R. J., & Zimbardo, P. G. (2008): *Psychologie*, München: Pearson Deutschland GmbH.
- Hattie, J. & Yates, G. C. R. (2015). *Lernen sichtbar machen aus psychologischer Perspektive*. Hohengehren: Schneider.
- Institute for Research and Reform in Education (1998): *Research assessment package for schools – The Student Self-Report for Elementary School (RAPS-SE) Manual*. Philadelphia: Author. Lamnek, S. (2010): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Lamnek, S. (2010): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017): *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publishing.
- Schunk, D. H. & DiBenedetto, M. K. (2016): Self-efficacy theory in education. In: Wentzel, K. R. & Miele, D. B. (Eds.): *Handbook of motivation at school*. New York, Routledge, 34–54.
- Weiner, B. (1985): An attributional theory of achievement motivation and emotion. In: *Psychological review*, 92, H.4, 548–573.

*Ulrike Beate Müller, Anja Seifert, Maximilian Kopp
und Benedikt Basedow*

Internationalisierung als hochschuldidaktische Strategie für eine zukunftsweisende Gießener Grundschullehrer*innenbildung

1 Theorie & Konzept

Internationalisierung im hochschulischen Kontext kann als „process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of higher education“ (Knight 2008, 21) definiert werden. Es handelt sich demnach um einen schrittweisen Prozess der Integration einer internationalen, interkulturellen und globalen Dimension in die Hochschullehre. Eine international ausgerichtete Hochschullehre erfüllt hierbei keinen Selbstzweck, sondern verfolgt das Ziel, die Lehre zu verbessern und einen gesellschaftlichen Beitrag zu leisten (de Wit et al. 2015, 29). In Anknüpfung daran sollen laut der Hochschulrektorenkonferenz Lehramtsstudierende zur Wahrnehmung einer „global citizenship“ qualifiziert werden (HRK 2014, 94). In einer international ausgerichteten Lehrer*innenbildung wird dabei insbesondere der Umgang mit Heterogenität und Diversität zum leitenden Handlungsmotiv (Barsch & Dziak-Mahler 2015, 10). Diesem Handlungsmotiv hat sich die Grundschule mit ihrem Gründungsversprechen, eine *Schule für alle* sein zu wollen, besonders verschrieben. Trotzdem ist das Grundschullehramt im Vergleich zu anderen Studiengängen wenig internationalisiert und hat aktuell wenig institutionell verankerte, international ausgerichtete Lehrangebote (Radhoff & Ruberg 2020, 57). Vor allem wird das Studium im Lehramt, abgesehen von den fremdsprachlichen Fächern, als wenig international auffordernd wahrgenommen (Wernisch 2017, 8).

Die Gießener Grundschullehrer*innenbildung begegnet diesem Desiderat mit einer mehrstufigen Internationalisierungsstrategie (GloPEG 2022). Ziel dieser Strategie ist es, internationale Anteile im Grundschullehramtsstudium nachhaltig zu implementieren und den Studierenden jeweils in selbstbestimmter Intensität und Frequenz internationale Erfahrungen zu ermöglichen. Der erste Schritt der Strategie umfasst die digitale Ringveranstaltung „Selected aspects of pedagogy and didactics in primary schools“ im Rahmen des Virtual International Programme (VIP) der Justus-Liebig-Universität (JLU) Gießen, die im Zentrum dieses Beitrags steht. Nach der folgenden Erläuterung des Konzepts der Lehrveranstaltung

werden erste empirische Betrachtungen sowie ausblickende und weiterführende Gedanken zur Internationalisierung des Grundschullehramts aufgeführt.

Die digitale Ringveranstaltung wird insgesamt von acht Dozierenden und einer als Tutor*in eingesetzten studentischen Hilfskraft betreut. Die Gruppe der Studierenden setzt sich aus bis zu zehn internationalen Studierenden und einer wechselnden Gruppe Gießener Grundschullehramtsstudierender zusammen. Die *inhaltlichen Seminarsitzungen* werden jeweils von einem Dozierenden in englischer Sprache geleitet. Die Besonderheit des Konzepts ist dabei, dass Dozierende die Seminarsitzungen in den konzeptionellen und organisatorischen Aufbau eines ihrer Seminare einbetten können und diese besondere Sitzung dann lediglich für die internationalen Studierenden öffnen und in den digitalen Raum verlagern müssen. Dabei handelt es sich um *eine* Seminarsitzung, die weiteren Sitzungen werden nach dem Vorbild einer Ringveranstaltung von anderen Dozierenden übernommen (*Rotating Mentorship*). Diese *Rotating Mentorship* sorgt dafür, dass jede Woche eine andere Gruppe Gießener Grundschullehramtsstudierender und ein*e Dozent*in gemeinsam mit der Gruppe internationaler Studierender eine Seminarsitzung gestalten. Als Leistungsnachweis bearbeiten die internationalen Studierenden wöchentliche Aufgaben, erstellen zudem eine Präsentation zum Schulsystem ihres Landes und verfassen ein Essay zu einer im Rahmen des Seminars frei gewählten Thematik. In den flankierenden *Wrap-Up Sessions*, die tutoriell betreut werden, stehen die Nachbearbeitung der Aufgaben der *inhaltlichen Sitzungen* in einem eigenen Portfolio und ein informeller Austausch im Vordergrund.

2 Evaluierung

2.1 Methodik

Die Ringveranstaltung wird in Form von schriftlichen Online-Befragungen aus Sicht der internationalen Studierenden (pro Semester ca. $n = 8$), der Dozierenden (pro Semester ca. $n = 8$) und der deutschen Studierenden ($n = 51$ im Wintersemester 2021/22) evaluiert. In diesem Beitrag werden die Antworten zu offenen Fragestellungen nach positiven und nach verbesserungsbedürftigen Aspekten zusammengefasst, die inhaltsanalytisch (vgl. Kuckartz 2018) quantifizierend ermittelt wurden. Aus der Perspektive der Studierenden der JLU Gießen werden darüber hinaus zusammenfassende Ergebnisse präsentiert, die mithilfe geschlossener Fragen zur Einschätzung der eigenen Bedeutsamkeit und des Lernzuwachses bezüglich internationaler Interaktion in einem 5-stufigen Likert-Format ermittelt wurden.

2.2 Ergebnisse

Die internationalen Studierenden heben wiederholt die interkulturelle Atmosphäre als einen positiven Aspekt hervor. Sowohl das Treffen mit anderen Studierenden aus unterschiedlichen Ländern als auch die Zusammenarbeit mit den

Studierenden der Universität Gießen wird als bereichernd empfunden („I really liked the way that most of the lectures were designed, they were very interactive and we had the chance to collaborate with regular students of JLU Giessen as well. This created a good and friendly environment.“). Der durch die Konstruktion der Ringveranstaltung entstehende kontinuierliche Wechsel der Lehrpersonen wird von den internationalen Studierenden ebenfalls als positiv hervorgehoben, da sie auf diese Weise eine Vielfalt an unterschiedlichen didaktisch-methodischen Lehr-Lern-Szenarien erfahren. Die internationalen Studierenden stellen ebenfalls heraus, dass sie viel gelernt haben über „andere Kulturen“, aber auch über Themen, die in ihren Heimatländern in Bezug auf Bildung wenig oder kaum besprochen werden („I learned many things about school systems. What’s worth mentioning is that due to the diversity of cultures I learned not just about German school system but also about other countries’ school systems.“). Verbesserungsvorschläge für die Veranstaltung wurden von den internationalen Studierenden kaum aufgeführt. Für einen persönlicheren Austausch schlugen sie ein häufigeres Einschalten der Kameras bei den Online-Sitzungen und perspektivisch Interaktionen in direktem Austausch in Präsenz vor.

Aus Sicht der Lehrenden ist der „Blick über den Tellerrand“ ein besonders positiver Gesichtspunkt an dem Seminar. Einerseits ist damit gemeint, dass durch den Austausch der Studierenden untereinander und zwischen Studierenden und Dozierenden neue Reflexionsoptionen eröffnet werden. Andererseits entsteht ein veränderter Blick auf die eigene Lehre dadurch, dass die Inhalte in einer anderen Sprache kommuniziert werden. Der Aspekt des Englischen als Lingua Franca und damit verbunden als Fremdsprache für die deutschen Beteiligten wird zugleich als ein Stolperstein bei der Planung und der Durchführung der Veranstaltung empfunden. Die eigenen Lehrmaterialien liegen den Lehrenden häufig in der deutschen Sprache vor, sodass viele relevante Fachtermini zunächst ins Englische übersetzt werden müssen. Das eigene Sprachniveau der Dozierenden im Englischen ist unterschiedlich und bestimmt das Maß, inwieweit die Lehrplanung verändert bzw. sprachlich vorbereitet werden muss. Aus Perspektive der Dozierenden ist das Sprachniveau der Studierenden ebenfalls ein nicht unwesentlicher Aspekt. Die tatsächlichen sprachlichen Fähigkeiten der internationalen Studierenden im Englischen sind bei der Planung des Seminars schwer einzuschätzen. Die Kommunikation in der Fremdsprache wird von den Lehrenden auch teilweise als ein Hemmnis für Interaktion empfunden („Die eigenen Studierenden sind schüchtern und bringen sich mündlich weniger ein.“).

Aus der dritten Perspektive der Evaluierung, die der deutschen Studierenden, wird nur von wenigen Personen berichtet, dass das Englische eine tatsächliche Erschwerung der Beteiligung und/oder der Kommunikation darstellt. Als Gesichtspunkt der Optimierung stellen auch die deutschen Studierenden einen direkteren und intensiveren Kontakt zu den internationalen Studierenden heraus („Ich wünsche

mir mehr Kontakt zu den VIP-Studierenden, um Kontakte zu knüpfen und mehr Zusammenarbeit, auch in Zukunft, möglich zu machen.“). Hinsichtlich der gelungenen Aspekte des Seminars erwähnen auch die deutschen Studierenden ähnliche Aspekte wie die internationalen Studierenden und die Lehrenden. Sie bewerten den interkulturellen Austausch als gelungen („Ich fand besonders den Austausch untereinander, ganz besonders mit den Studierenden aus anderen Ländern, sehr wertvoll.“) und äußern sich zu einer Erweiterung der eigenen Erfahrungen und Reflexionsweisen. Hinsichtlich der geschlossenen Fragestellungen an die Gießener Studierenden wird ersichtlich, dass den deutschen Lehramtsstudierenden der Austausch mit internationalen Studierenden, die Thematisierung internationaler Bildungsperspektiven und ein Klima der Wertschätzung bedeutsam sind. Sie sehen einen individuellen Lernzuwachs hinsichtlich der Reflexion von anderen Perspektiven und hinsichtlich internationaler Kommunikation durch die (zumeist einmalige) Teilnahme an der Ringveranstaltung. Ein Lernzuwachs bezüglich anderer Lernkulturen und -konzepte bzw. internationaler und interkultureller Sichtweisen wird nur teilweise von den deutschen Studierenden bestätigt. Insgesamt zeigen die ersten Ergebnisse demnach, dass das Ringseminar aus allen drei Perspektiven als bereichernd für die eigene Erkenntnis wahrgenommen wird. Das Englische als Verkehrssprache wird teilweise als Herausforderung beschrieben. Der Wunsch nach einem persönlichen und intensiveren Austausch wird aus Sicht der Studierenden expliziert.

3 Ausblick

Die Auswertungen der Befragungen deuten an, dass die VIP-Seminare nicht nur bei den Studierenden interkulturelle Kompetenzen fördern, sondern auch bei den Dozierenden Kompetenzen erweitern. Neben der Erfahrung von Mehrsprachigkeit, (vergleichenden) Inhalten und Perspektiven geht es um eine Erweiterung der Vermittlungsmethoden. Gemeinsame virtuelle Veranstaltungen mit Partneruniversitäten im Sinne der „Internationalisierung zuhause“ und das (virtuelle) Einladen ausländischer/internationaler Gastdozent*innen oder Studierender sind eine Möglichkeit, Einblick in ein anderes Bildungssystem zu bekommen und nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Hinblick auf Fragestellungen zu Schule und Unterricht zu schauen und damit auch das eigene System (der Schule/der Professionalisierung) zu reflektieren. Gleichwohl ist darauf hinzuweisen, dass international nicht per se gleichzusetzen ist mit interkulturell oder divers und Internationalität kein (einfaches) Synonym für Diversität oder Vielfalt werden kann. Vielmehr ist zu fragen, worin der Benefit gemeinsamer digitaler oder hybrider Veranstaltungen für die angehenden Grundschullehrer*innen respektive deren Professionalisierungsprozesse genau liegen und zu welchen unterschiedlichen Themen in diesem neuen Arbeitsbereich der Grundschulpädagogik und

grundschulpädagogischen Forschung sowie der Lehrer*innenbildungsforschung gearbeitet werden könnte. Angeknüpft werden kann hier etwa in der grundschulpädagogischen Forschung an bestehende „Strategien vergleichender Forschung“ (Huf & Parreira do Amaral 2021). Neben dem Anschluss an die internationale Grundschul- und Übergangsforschung, die hier insbesondere zum Übergang vom Elementar- zum Primarbereich vorliegt (z. B. Huf & Panagiotopoulou 2011, Seifert & Kieferle 2022), kann inhaltlich an Querschnittsthemen wie Kinder- und Menschenrechte, Migration und Inklusion/Exklusion, aber auch die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) angeknüpft werden, da diese Themen keine sind, die sich nur auf nationale Bildungssysteme beziehen. Im VIP-Seminar der Grundschulpädagogik der JLU Gießen geht es darum, andere Bildungssysteme kennen zu lernen und die nationalstaatliche Perspektive in Richtung einer transnationalen Perspektive zu erweitern. Dies schließt an die Leitidee der 17 Ziele der UN als Bildung für nachhaltige Entwicklung an. Gerade im anglo-amerikanischen Raum wird im BNE-Diskurs darauf verwiesen, dass der *antizipierende Ansatz* einer BNE-Erziehung hier zu kurz greife und es im Sinne eines *emanzipatorischen Ansatzes* (vgl. Vare & Scott 2007) um den Aufbau von Urteilsfähigkeit und Reflexion als Selbstreflexion im Hinblick auf eine kritische Auseinandersetzung mit Fragen der nachhaltigen Entwicklung gehe. Im VIP-Seminar besteht die Möglichkeit, relevante Aspekte zu vertiefen und sich hier in Intensität und Frequenz mit einem hohen Selbstbestimmungsgrad zu organisieren, um eigene Vertiefungsschwerpunkte im Portfolio zu wählen, die dem eigenen Bildungsprozess entsprechen. Neben der Tatsache, dass Internationalisierung an allen Hochschulstandorten Teil hochschulstrategischer Entwicklungsprozesse ist, bleibt für die Lehrer*innenbildung respektive die Grundschullehrer*innenbildung zu klären, worin der Mehrwert einer internationalen Perspektive in Lehre und Forschung liegen kann. Die Grundschule begegnet hier als Schulform mit der größten Heterogenität unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen, zu denen vor allem auch die migrationsspezifische gehört. Mehrsprachigkeit gehört zur Lebenswirklichkeit vieler Kinder und Familien in Deutschland, die zudem häufig über migrationsspezifische Erfahrungen verfügen. Auch wenn das Bildungssystem und die Lehrer*innenbildung nationalstaatlich und weniger transnational ausgerichtet sind, wird deutlich, dass eine transnationale Perspektive eine wichtige Ergänzung und Erweiterung darstellen kann.

Literatur

- Barsch, S. & Dziak-Mahler, M. (2015): Blickwechsel – Die Zukunft der LehrerInnenbildung international denken. In: M. Kricke & L. Kürten (Hrsg.): Internationalisierung der LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Theorie und Praxis. Münster: Waxmann, 9-13.
- De Wit, H., Hunter, F., Howard, L. & Egron-Polak, E. (2015): Internationalisation of higher education. Verfügbar unter: <http://media.obvsg.at/AC15505020-2001>, zuletzt abgerufen am 17.12.2022.
- GloPEG (2022): Global Primary School Education Gießen. Verfügbar unter: <https://www.uni-giessen.de/de/fbz/fb03/institute/fb03/elementarbildung/abteilungen/grundschule/fopro/GloPEG>, zuletzt abgerufen am 17.12.2022.
- Hochschulrektorenkonferenz (2014): Auf internationale Erfolge aufbauen. Beispiele guter Internationalisierungspraxis an deutschen Hochschulen. Verfügbar unter: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk-audit/Infothek/HRK-Audit_Auf_internationale_Erfolge_aufbauen.pdf, zuletzt abgerufen am 17.12.2022.
- Huf, C. & Panagiotopoulou, A. (2011): Institutionalisierung des Übergangs in die Schule. Methodische Herausforderungen ethnographischer Forschung im englischen und finnischen Bildungssystem. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 31 (3), 264-279.
- Huf, C. & Parreira do Amaral, M. (Hrsg.) (2021): Kontext- und Kultursensibel – Strategien vergleichender Forschung. Münster: Waxmann.
- Knight, J. (2008): Higher Education in Turmoil. Sense Publishers. <https://doi.org/10.1163/9789087905224>
- Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim/Basel: Juventa.
- Radhoff, M., & Ruberg, C. (2020): Studiengänge und Standorte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: H. J. Abs, H. Kuper & R. Martini (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2020: Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen: Verlag Barbara Budrich, 51-78.
- Seifert, A. & Kieferle, C. (2022): Der Übergang vom Elementar- zum Primarbereich: Erfahrungen estnischer und deutscher Eltern in der COVID-19-Pandemie. In: E. Gläser, J. Poschmann, P. Bükker & S. Miller (Hrsg.): Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektive für Forschung, Lehrer*innenbildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 209-213.
- Vare, P. & Scott, W. (2007): Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1 (2), 191-198.
- Wernisch, D. (2017): Diskrepanz zwischen Interesse und Realisation von Auslandsaufenthalten im Lehramtsstudium. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 40 (4), 8-12.

Anja Kürzinger und Stefan Immerfall

Schulstrukturelle Gelingensbedingungen von Grundschulen in heterogenen sozialräumlichen Kontexten

1 Bedeutung der Schulzusammensetzung für die Lernentwicklung

In der Diskussion um Kompetenzdefizite im Primarbereich (vgl. Stanat, Schipolowski, Schneider, Sachse, Weirich & Henschel 2022) sollten auch sozialräumliche Ursachen in den Blick genommen werden, welche sich in Schulen mit ungünstigen bzw. besonders günstigen Lern- und Leistungsvoraussetzungen ausdrücken. Derartige standortbezogene Disparitäten können aus einer regionalen Perspektive u. a. durch residentielle Segregation entstehen, bei der sich infolge sozioökonomischer Entmischungstendenzen einerseits Quartiere mit einer privilegierten Einwohnerschaft und andererseits Wohnviertel mit überwiegend sozial benachteiligten Einwohner*innen herausgebildet haben (vgl. Helbig 2010). Aufgrund der Korrelation von Wohnortnähe und Schulbesuch (vgl. z. B. Schräpler & Weishaupt 2019) betrifft die zunehmende sozialräumliche Spaltung verschiedener Bevölkerungsgruppen (vgl. Helbig & Jähnen 2018) insbesondere Grundschulen. Für Lernende an benachteiligten Schulstandorten hat diese „Verräumlichung sozialer Ungleichheit“ (Fölker, Hertel & Pfaff 2015) substantielle Konsequenzen, da die Schul- bzw. Klassenzusammensetzung über sogenannte Kompositionseffekte einen eigenständigen Einfluss auf ihre individuelle Lern- und Persönlichkeitsentwicklung nehmen kann (vgl. z. B. Scharenberg 2014). Auch wenn die Befundlage über das Ausmaß von Kompositionseffekten nicht eindeutig ist, gelten auf Basis nationaler Studien insbesondere das mittlere Leistungsniveau einer Klasse und die damit konfundierte soziale Zusammensetzung (z. B. sozioökonomischer Hintergrund) als leistungsrelevante Kompositionsmerkmale für den Primarbereich (vgl. zsf. Dumont, Neumann, Maaz & Trautwein 2013), die – mit anderen Worten – der Leistungsentwicklung der Lernenden in sozial segregierten Schulen zusätzlich abträglich sind.

Befunde, wonach sozial benachteiligte Schulen zum Teil überdurchschnittliche Leistungsergebnisse erzielen (vgl. Racherbäumer, Funke, van Ackeren & Clausen 2013), unterstreichen die Relevanz von Qualitätsmerkmalen auf der Schul- und Unterrichtsebene, die Kompositionseffekten entgegenwirken können. Die Be-

deutung dieser schulischen und unterrichtlichen Prozessvariablen sowie des sozialen Kontexts wird in der Schuleffektivitätsforschung anhand des einschlägigen CIPO-Modells (vgl. z. B. Stufflebeam 1972) systematisiert, welches Schulqualität als Zusammenspiel von Input- (z. B. innerschulische Ressourcen), Prozess- (z. B. Schulklima) und Output-Faktoren (z. B. kognitive Kompetenzen) sowie den sozialen Kontext abbildet. Internationalen Studien zufolge gelten auf der Schulebene u. a. eine hohe Leistungserwartung und ein gutes Unterrichtsklima als zentrale Gelingensbedingungen von Schulen in benachteiligter Lage (vgl. Muijs, Harris, Chapman, Stoll & Russ 2004; zsf. Racherbäumer et al. 2013).

Während die Qualitätskriterien leistungsstarker Schulen in sozial benachteiligter Lage international umfangreich dokumentiert wurden, liegen – bis auf Ausnahmen (vgl. z. B. van Ackeren, Holtappels, Bremm & Hillebrand-Petri 2021) – für den deutschsprachigen Raum vergleichsweise wenig systematische Befunde vor.

Mit Blick auf die eher dürftige Befundlage einerseits und den zunehmenden sozial-räumlichen Disparitäten (vgl. Weishaupt 2022) sowie den steigenden Lesedefiziten an Grundschulen in Baden-Württemberg (vgl. Stanat et al. 2022) andererseits wird in der vorliegenden Studie *Stabil*¹ (*starke und bildungsgerechte Grundschulen*) die Beziehung zwischen schulstrukturellen Merkmalen, der Schulkomposition sowie der Leseleistung baden-württembergischer Grundschüler*innen beleuchtet.

2 Zielsetzung und Forschungsdesign der Studie *Stabil*

Für den vorliegenden Beitrag ist folgende Forschungsfrage leitend: Inwiefern unterscheiden sich sozial verschieden zusammengesetzte Grundschulen in den ausgewählten schulstrukturellen Merkmalen *Schulklima*, *Leistungsorientierung an der Schule*, *Personalmangel* und *Ziele während der COVID-19-Pandemie*? Während sich das Schulklima und die Leistungsorientierung an den Befunden internationaler Schulleistungsstudien orientieren (vgl. z. B. Muijs et al. 2004), wurden angesichts des aktuellen Lehrkräftemangels (vgl. Klemm 2022) und der Herausforderungen während der COVID-19-Pandemie (vgl. Immerfall 2021) auch die Personalsituation sowie die Ziele von Schulleitungen im Distanzunterricht² (z. B. fachliche Ansprüche reduzieren) ermittelt. Es wird angenommen, dass an benachteiligt zusammengesetzten Grundschulen der Personalmangel als höher und das

1 Die Untersuchung ist in das Forschungs- und Nachwuchskolleg „Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln“ (vgl. Kürzinger, Schnebel, Immerfall, Kansteiner, Funk, Oberdorfer, Schmid & Strohmaier 2022) eingebettet, das vom Wissenschaftsministerium in Baden-Württemberg finanziert wird.

2 Ein Problem könnte sein, dass die zugespielten VERA Daten 2019, die Schulleitungsbefragung jedoch in der Pandemie 2021 erhoben wurde. Es kann jedoch angenommen werden, dass die soziale Zusammensetzung einer Schule und somit der Blick der Schulleitungen auf diese Zusammensetzung weitgehend stabil blieb.

Schulklima als weniger positiv wahrgenommen wird. Zudem wird eine geringere Leistungsorientierung sowie die Tendenz, Ansprüche an die Schüler*innen während des Distanzunterrichts zu senken, vermutet.

Zur Erfassung der schulstrukturellen Merkmale wurde im Projekt Stabil jeweils ein Online-Fragebogen auf Basis getesteter Skalen (vgl. z. B. Bos, Pietsch, List, Guill, Gröhlich, Scharenberg & Wendt 2016) an Schulleitungen und Lehrkräfte aller Grundschulen in Baden-Württemberg versendet. Die Zusammensetzung der Grundschulen im Hinblick auf soziokulturelle Merkmale (kulturelles Kapital und Alltagssprache) sowie der Leseleistung von Drittklässler*innen liegt über die VERA 3 Stichprobe aus dem Schuljahr 2018/2019 vor (vgl. Schult & Wagner 2019). Während die Alltagssprache (deutsch/nichtdeutsch) auf Angaben der Fachlehrkraft beruht, wurde das „kulturelle Kapital“ der Familien über die sogenannte „Bücherfrage“ bei den Lernenden erhoben. Hierfür sollten die Grundschüler*innen die Anzahl der Bücher in ihrem Haushalt auf Basis einer fünfstufigen grafischen Skala (1 = 0–10 Bücher, 2 = 11–25 Bücher, 3 = 26–100 Bücher, 4 = 101–200 Bücher und 5 = mehr als 200 Bücher) einschätzen. Die anhand von 22 Items ermittelte Leseleistung kann entlang eines Kompetenzstufenmodells in fünf Fähigkeitsniveaus mit Mindest-, Regel- und Optimalstandards unterteilt werden, die sich auf die zu erreichenden Kompetenzen am Ende der Grundschulzeit beziehen (ebd.).

3 Erste Befunde der Studie

Im vorliegenden Beitrag werden ausschließlich erste deskriptive Befunde der Befragung von 152 Schulleitungen zu ausgewählten schulstrukturellen Qualitätsmerkmalen (Tab.1) berichtet, die mit den VERA 3 Daten von 5.553 Schüler*innen in diesen 152 Schulen kombiniert wurden. Im Mittel beträgt die Lesekompetenz der Lernenden in der aggregierten Stichprobe $M=503.9$ Punkte ($SD=49.7$). Das kulturelle Kapital der Schüler*innen liegt im Mittel bei $M=3.2$ ($SD=0.5$) und 19.5 % ($SD=16.3$) sprechen in ihrem Alltag nicht Deutsch gemäß Auskunft der Lehrkräfte.

Tab. 1: Ausgewählte Skalen der schulstrukturellen Prozessqualität ($N=152$ Schulleitungen)

Skala	Beispielitem	Güte
Schulklima (Hußmann, Wendt, Bos & Rieser 2020); 12 Items; $M=3.7$; $SD=0.4$; Skala:1-5	„Erfolg der Lehrkräfte bei der Implementierung des Lehrplans.“	$\alpha = .79$
Leistungsorientierung (adaptiert nach Bos et al., 2016); 5 Items $M=2.5$; $SD=0.4$; Skala 1-4	„Unsere Schule hat auch an leistungsschwächere Schüler*innen hohe Ansprüche.“	$\alpha = .66$

Skala	Beispielitem	Güte
Strategie im Distanzunterricht: Ansprüche senken (adaptiert nach Jesacher-Rößler & Klein 2020) 4 Items; $M=2.4$; $SD=0.6$; Skala 1-4	„Die aktuelle Situation ist für unsere Schülerinnen und Schüler so belastend, dass wir unsere fachlichen Ansprüche herunterschrauben, um sie nicht noch zusätzlich zu belasten.“	$\alpha = .73$
Mangel an Schulpersonal (adaptiert nach Mang, Ustjanzew, Leßke, Schiepe-Tiska & Reiss 2019); 8 Items; $M=2.2$; $SD=0.6$; Skala 1-4	„Mangel an Lehrkräften.“	$\alpha = .80$

Um potenzielle Differenzen in den schulstrukturellen Merkmalen zu identifizieren, werden tendenziell sozial benachteiligt zusammengesetzte Schulen mit günstigeren gegenübergestellt. Ausgehend von einflussreichen Kompositionsmerkmalen (siehe Kap. 1) wird die Über- bzw. Unterschreitung des Mittelwerts in der Stichprobe hinsichtlich der Alltagssprache, der Lesekompetenz sowie des kulturellen Kapitals als heuristisches Unterscheidungskriterium zwischen den beiden Gruppen ausgewählt. Demnach gelten Grundschulklassen als „benachteiligt“, wenn a) die Lesekompetenz der Schüler*innen geringer ist als $M=503.9$ (bei 51.3 % der Schulen) und b) das kulturelle Kapital niedriger ist als $M=3.2$ (bei 45.4 % der Schulen) sowie c) der Anteil an Schüler*innen mit nichtdeutscher Alltagssprache über 19.5% (bei 44.7% der Schulen) liegt. Alle drei Merkmale werden in der Stichprobe von 23.7 % der Grundschulen erfüllt.

Tab. 2: Unterschiede in schulstrukturellen Qualitätsmerkmalen nach Klassenzusammensetzung

	Benachteiligt zusammen- gesetzte Schulen ($N=36$)	Günstig zusammen- gesetzte Schulen ($N=116$)	T-Statistiken			Cohen's d
			t	df	p	
Schulklima	$M=3.4$	$M=3.7$	4.3	149	<.001	.75
Leistungsorien- tierung	$M=2.6$	$M=2.5$	-0.5	150	.70	/
Ansprüche sen- ken	$M=2.4$	$M=2.0$	-4.4	148	<.001	.76
Mangel an Schulpersonal	$M=2.3$	$M=2.1$	-2.1	149	.04	.38

Zur Überprüfung der Mittelwertsunterschiede wurden T-Tests für unabhängige Stichproben berechnet (Tab.2), die für das Schulklima, den Mangel an Schulper-

sonal sowie die Strategie, die Ansprüche während der Pandemie zu reduzieren, signifikante Differenzen zwischen den verschiedenen zusammengesetzten Schulen belegen. Dabei erweisen sich vor allem die Unterschiede im Schulklima und in der Strategie, Ansprüche an Schüler*innen während der Pandemie zu senken, als markant. Hinsichtlich der Leistungsorientierung lassen sich keine signifikanten Unterschiede feststellen.

4 Diskussion

Auf Basis erster deskriptiver Befunde deuten sich tendenziell Differenzen in ausgewählten schulstrukturellen Merkmalen zwischen sozial „benachteiligt“ und „günstig“ zusammengesetzten Grundschulen an. Erwartungskonform nehmen Schulleitungen an benachteiligten Grundschulen in Baden-Württemberg das Schulklima negativer wahr. Dass sie zusätzlich eher über einen Mangel an Schulpersonal klagen, muss zu denken geben. Darüber hinaus scheinen sie während der Pandemie eher die Strategie verfolgt zu haben, das Anspruchsniveau an die Lernenden zu reduzieren. Entgegen der Vermutung unterscheidet sich die Leistungsorientierung zwischen als „günstig“ bzw. „benachteiligt“ eingeschätzten Grundschulen aus Perspektive der Schulleitungen nicht signifikant.

Limitierend ist in der Studie die selektive Stichprobe, was am Größenverhältnis der heterogen zusammengesetzten Grundschulen deutlich wird. Darüber hinaus besteht die Problematik, dass anhand der VERA 3 Stichprobe pro Grundschule lediglich Daten für ausgewählte Klassen vorliegen und die Anzahl an getesteten Grundschüler*innen in den Schulen deutlich variiert. Dennoch legen die Befunde – die allerdings mit Hilfe komplexerer statistischer Verfahren weiter vertieft werden müssen – nahe, dass sich heterogen zusammengesetzte Grundschulen tendenziell auch in schulstrukturellen Qualitätsmerkmalen unterscheiden.

Literatur

- Ackeren, I. van, Holtappels, H. G., Bremm, N. & Hillebrand-Petri, A. (Hrsg.) (2021): Schulen in herausfordernden Lagen - Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt »Potenziale entwickeln - Schulen stärken«. Weinheim, Juventa.
- Bos, W., Pietsch, M., List, M. K., Guill, K., Gröhlich, C., Scharenberg, K. & Wendt, H. (2016): KESS 4: Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Kiel, Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) an der Universität Kiel.
- Dumont, H., Neumann, M., Maaz, K. & Trautwein, U. (2013): Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen. Internationale und nationale Befunde. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60, H. 3, 163-183.
- Fölker, L., Hertel, T. & Pfaff, N. (2015). Schule ‚im Brennpunkt‘ – Einleitung. In: Fölker, L., Hertel, T. & Pfaff, N. (Hrsg.): *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Opladen, Budrich, 9-26.

- Helbig, M. (2010): Neighborhood does matter! Soziostrukturelle Nachbarschaftscharakteristika und Bildungserfolg. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62, H. 4, 655-679.
- Helbig, M. & Jähnen, S. (2018): Wie brüchig ist die soziale Architektur unserer Städte? Trends und Analysen der Segregation in 74 deutschen Städten. Discussion Paper P-2018-001. Berlin, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W. & Rieser, S. (Hrsg.) (2020): IGLU 2016 – Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente und Arbeit mit den Datensätzen. Münster, Waxmann.
- Immerfall, S. (2021): Unterricht und Schulen in der Pandemie: Versuch einer Zwischenbilanz. In: *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik* 70, H. 3, 345-356.
- Jesacher-Rößler, L. & Klein, E. D. (2020): COVID-19: Strategien der Schulentwicklung in der Krise. Ergebnisse einer Schulleitungsbefragung in Österreich. Working Paper, Innsbruck: Arbeitsbereich Schulentwicklungsforschung und Leadership, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck.
- Klemm, K. (2022): Zum Mangel an Grundschullehrkräften. In: Mammes, I. & Rotter, C. (Hrsg.): *Professionalisierung von Grundschullehrkräften*. Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt, 304-314.
- Kürzinger, A., Schnebel, S., Immerfall, S., Kansteiner, K., Funk, M., Oberdorfer, K., Schmid, S. & Strohmaier, B. (2022): Die Gestaltung von Heterogenität in der Primarstufe – Grundlagen und Bedingungen für die Förderung von Grundschulkindern. In: E. Gläser, E., Poschmann, J., Büker, P. & Miller, S. (Hrsg.): *Jahrbuch Grundschulforschung*, Band 26. Kempten, Julius Klinkhardt, 143-154.
- Mang, J., Ustjanzew, N., Leßke, I., Schiepe-Tiska, A. & Reiss, K. (2019): PISA 2015 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Münster/New York, Waxmann.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas. A Review of the Research Evidence. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 15, H. 2, 149-175.
- Racherbäumer, K., Funke, C., van Ackeren, I. & Clausen, M. (2013): Schuleffektivitätsforschung und die Frage nach guten Schulen in schwierigen Kontexten. In: Becker, R. & Schulze, A. (Hrsg.): *Bildungskontexte: Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*. Wiesbaden, Springer VS, 239-267.
- Scharenberg, K. (2014): Schule und Schulklasse als soziale Kontexte der Entwicklung im Jugendalter. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66, H. 1, 317-348.
- Schräpler, J.-P. & Weishaupt, H. (2019): Grundschule und sozialräumliche Ungleichheit. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12, H. 2, 415-437.
- Schult, J. & Wagner, S. (2019): VERA 3 in Baden-Württemberg 2019. Beiträge zur Bildungsberichterstattung, Stuttgart: Institut für Bildungsanalysen.
- Stufflebeam, D. L. (1972): Evaluation als Entscheidungshilfe. In: Wulf, C. (Hrsg.): *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen*. München, Piper, 113-145.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (2022): Zusammenfassung und Einordnung der Befunde. In: Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (Hrsg.): *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster, Waxmann, 259-284.
- Weishaupt, H. (2022): Wann sind Grundschulen in „sozial schwierigen Lagen“ und was bedeutet dies für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler? In: *Die Deutsche Schule*, 114, H. 1, 89-111.

Sarah Désirée Lange, Sanna Pohlmann-Rother, Laura Zapfe und Daniel Then

Was wirkt? Einflussfaktoren zur Förderung von mehrsprachigkeitsbefürwortenden Überzeugungen bei Grundschullehrkräften¹

1 Erkenntnisinteresse

Im vorliegenden Beitrag wird anhand der Daten aus der quantitativen BLUME²-Fragebogenstudie (2017-2020) (vgl. Lange & Pohlmann-Rother 2020) das Ziel verfolgt, die Überzeugungen berufstätiger Grundschullehrkräfte in Süddeutschland zu Mehrsprachigkeit im Unterricht zu analysieren und Einflussfaktoren im Kontext der Lehrkräftebildung in den Blick zu nehmen. Dabei geht es um formale Aus- und Fortbildungsangebote zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht, in denen angehende oder berufstätige Lehrkräfte auf den Unterricht bzw. die sprachliche Förderung von Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Erstsprache vorbereitet werden können (vgl. Witte 2017). Als Einflussfaktoren in der beruflichen Praxis werden auf der Unterrichtsebene die Kontakterfahrungen mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern untersucht, wohingegen auf Schulebene von Interesse ist, ob die Lehrkräfte an Schulen mit sprachsensiblen Schulprogramm tätig sind.

2 Theoretischer Hintergrund

Auf Unterrichtsebene hängt es entscheidend von den Überzeugungen der Lehrkräfte ab, ob und inwieweit sie eine mehrsprachigkeitssensible Unterrichtsgestaltung

1 Der vorliegende Beitrag ist eine gekürzte Version des folgenden Aufsatzes: Pohlmann-Rother, S., Lange, S. D., Zapfe, L. & Then, D. (2023). Supportive primary teacher beliefs towards multilingualism through teacher training and professional practice. *Language and Education*, 37(2), 212-228. Link to this article (open access): <https://doi.org/10.1080/09500782.2021.2001494>. Link to this article (open access): <https://doi.org/10.1080/09500782.2021.2001494>.

2 Die BLUME-Studie besteht aus verschiedenen Teilstudien und wird von Dr. Sarah Désirée Lange am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg geleitet. Die vorliegenden Daten wurden im Rahmen der quantitativen BLUME-Fragebogenstudie (2017 – 2020) erfasst. Seit 04/22 läuft die qualitative DFG-geförderte BLUME II-Vig-nettenstudie (=Überzeugungen von GrundschulLehrkräften zum UMGang mit Mehrsprachigkeit).

umsetzen und den unterschiedlichen Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsalltag einen Bildungswert zuschreiben. Lehrkräfte mit mehrsprachigkeitsbefürwortenden Überzeugungen nehmen migrationsbedingte Mehrsprachigkeit tendenziell als ‚potenzielle Ressource‘ wahr und räumen ihr zumindest zeitweise einen Platz im Unterricht ein (vgl. Lange & Pohlmann-Rother 2020). Daher kommt den Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit eine wichtige Bedeutung als Kompetenzfacette pädagogischer Professionalität zu. Berufsbezogene Überzeugungen tragen dazu bei, die Wahrnehmung der Welt zu strukturieren und zu filtern (vgl. Pajares 1992) und werden in Bezug auf Lehrkräfte als relevant für die Steuerung und Begründung von unterrichtlichem Handeln angesehen (vgl. Liegmann 2012). Nach Skott (2015, 18–20) lassen sich die folgenden vier Kernaspekte von Überzeugungen benennen: Überzeugungen (1) sind individuelle mentale Konstrukte, die für die jeweilige Person subjektiv wahr sind; (2) bestehen aus miteinander verwobenen kognitiven und affektiven Anteilen; (3) zeichnen sich durch zeitliche und kontextunabhängige Stabilität aus, die nur durch subjektiv als bedeutsam erlebte soziale Praktiken veränderbar sind; (4) beeinflussen die Art und Weise, wie Lehrkräfte ihren Alltag wahrnehmen und interpretieren. Die Erfassung von Überzeugungen bei *berufstätigen* Grundschullehrkräften zu Mehrsprachigkeit im Unterricht stellt ein nationales wie internationales Forschungsdesiderat dar. Sowohl in der Lehramtsausbildung als auch in der beruflichen Praxis stellt die Nutzung formaler Lerngelegenheiten (universitäre Lehr-Lernkontexte, Fortbildungsangebote) zum Umgang mit Mehrsprachigkeit eine potenzielle Einflussgröße auf mehrsprachigkeitsbezogene Überzeugungen dar (vgl. Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter 2011). In der beruflichen Praxis gelten darüber hinaus die Kontakterfahrungen der Lehrkräfte mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern im Unterricht als relevante Faktoren (vgl. Lucas, Villegas & Martin 2015). Auch das Vorhandensein eines heterogenitätssensiblen Schulprogrammes kann als potenziell relevanter Einflussfaktor in der beruflichen Praxis gelten (vgl. Edelmann 2008). Das Ziel der Studie besteht in der Analyse dieser relevanten ‚Stellschrauben‘ im universitären sowie berufsbezogenen Abschnitt der Lehrkräftebildung für mehrsprachigkeitsbezogene Überzeugungen. Folgende Hypothesen liegen der Studie zugrunde:

H1: Je unfänglicher die DaZ-Ausbildung einer Grundschullehrkraft ist, desto befürwortender sind deren Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit im Unterricht.

H2: Je unfänglicher Grundschullehrkräfte DaZ-Fortbildungen nutzen, desto befürwortender sind ihre Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit im Unterricht ausgeprägt.

H3: Je mehr Erfahrungen Grundschullehrkräfte im Umgang mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern haben, desto befürwortender sind ihre Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit im Unterricht.

H4: Grundschullehrkräfte, die ihre Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit als bereichernd bewerten, haben ausgeprägtere befürwortende Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit als solche, die ihre Erfahrungen als negativ bewerten.

H5: Wenn die Schule ein sprachsensibles Schulprogramm hat, dann sind die Überzeugungen der Grundschullehrkräfte zu Mehrsprachigkeit befürwortender als an Schulen ohne ein entsprechendes Schulprogramm.

3 Methodisches Vorgehen

Zur Beantwortung der Forschungsfragen werden Daten der quantitativen BLUME-Fragebogenstudie² ausgewertet (vgl. Lange & Pohlmann-Rother 2020). Hierfür wurden im Sommer 2018 in einem Schulamtsbezirk in Süddeutschland anhand eines online-Fragebogens Daten von berufstätigen Grundschullehrkräften ($N=123$) erhoben (Skalenhandbuch der BLUME I-Studie open access: Lange & Pohlmann-Rother, 2023). Dabei wurden Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit im Unterricht und Erfahrungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit, Kontextinformationen sowie demografische Merkmale der Lehrkräfte erfragt. Der Fragebogen wurde zunächst mit kognitiven Pretestinterviews (vgl. Willis 2005) pilotiert ($N=12$). Die zwei Kriterien für das Sampling waren die aktuelle Anstellung als Grundschullehrkraft und das Innehaben einer Klassenleitung.

3.1 Als *abhängige Variable* wurde ein Index aus vier Skalen gebildet ...

... welcher verschiedene Dimensionen, die hinsichtlich des Umgangs mit Mehrsprachigkeit für die Überzeugungen von Grundschullehrkräften bedeutsam sind, abdeckt (zur theoretischen Fundierung vgl. Fischer 2018). Der für die vorliegende Studie genutzte Index umfasst die folgenden Skalen (vgl. Pohlmann-Rother et al. 2023): 1) *Überzeugungen zum Umgang mit Erstsprachen im Unterricht* (vgl. Lange & Pohlmann-Rother 2020); 2) *Überzeugungen zum Unterrichten mehrsprachiger Kinder in Regelklassen* (Adaption ausgehend von Pettit 2014); 3) *Überzeugungen zur Zuständigkeit für Sprachförderung im Unterricht* (Adaption ausgehend von Fischer 2018); 4) *Enthusiasmus für das Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Erstsprache* (Adaption ausgehend von Hachfeld, Hahn, Schroeder, Anders & Kunter, 2012). Die Faktorenanalyse bestätigte die einfaktorielle Datenstruktur des aus diesen vier Skalen gebildeten Gesamtindex³ und die Reliabilität weist eine hohe interne Konsistenz auf (Cronbachs alpha: 0,79). Der Index weist eine Skala von eins („stimme überhaupt nicht zu“) bis sechs („stimme voll und ganz zu“) auf ($Min = 2,15$; $Max = 5,71$; $M = 4,14$; $SD = 0,80$).

3 KMO=0,74; Signifikanz nach Bartlett <0,001; Hauptkomponentenanalyse, Eigenwert = 61,7%, Faktor mit Eigenwert = 2,46.

3.2 Einflussfaktoren auf die mehrsprachigkeitsbezogenen Überzeugungen der Grundschullehrkräfte

DaZ-Ausbildung: Es wird berücksichtigt, ob die Lehrkräfte eine DaZ-Ausbildung haben und wie viel Zeit die Lehrkräfte während der Lehramtsausbildung mit Themen zur Förderung von mehrsprachigen Kindern aufbrachten. *DaZ-Fortbildungen:* Die inhaltliche Breite der DaZ-Themen, die in DaZ-Fortbildungen thematisiert wurden, welche die befragten Grundschullehrkräfte besuchten, wurde abgefragt. Hier wird ein Index gebildet, der mit einem Alpha von 0,93 eine sehr hohe interne Konsistenz aufweist. Ein hoher Wert des Index‘ verweist auf eine inhaltliche Breite der behandelten DaZ-Themen in den besuchten Fortbildungen ($Min = 1$; $Max = 4,13$; $M = 2,13$; $SD = 0,77$). *Kontakterfahrungen:* Die Lehrkräfte wurden nach ihrer Einschätzung zum Umfang ihrer unterrichtlichen Kontakterfahrungen mit mehrsprachigen Kindern befragt sowie zur Bewertung der unterrichtlichen Kontakterfahrungen mit mehrsprachigen Kindern („Wie würden Sie Ihre Unterrichtserfahrungen mit mehrsprachigen Kindern bewerten?“; 0 = negativ: 14,74%; 1 = positiv: 85,26%). *Sprachsensibles Schulprogramm:* Zudem wurde berücksichtigt, ob an der Schule der befragten Lehrkräfte ein sprachsensibles Schulprogramm zur Förderung von mehrsprachigen Kindern vorhanden ist.

3.3 Datenauswertung

Anhand schrittweise aufgebaute linearer Regressionsmodelle (in STATA 15) wird analysiert, inwieweit die Überzeugungen von der Nutzung DaZ-bezogener Lerngelegenheiten während der Ausbildung, von unterrichtlichen Kontakterfahrungen, von der Nutzung von Fortbildungsangeboten zum Thema Mehrsprachigkeit und von sprachsensiblen Schulprogrammen beeinflusst werden. Durch den schrittweisen Aufbau der Modelle werden Zusammenhänge zwischen den unabhängigen Variablen sichtbar. Für das finale Regressionsmodell werden anschließend standardisierte beta-Koeffizienten berechnet, um die Koeffizienten vergleichen und aufzeigen zu können, welche Variablen am einflussreichsten für die Überzeugungen der Grundschullehrkräfte sind.

4 Ergebnisse – Ausprägungen der Überzeugungen & Einflussfaktoren auf die Überzeugungen der Grundschullehrkräfte

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass die Überzeugungen der befragten Grundschullehrkräfte zu Mehrsprachigkeit im Unterricht überwiegend befürwortend ausfallen ($M = 4,14$, $SD = 0,80$). Die Mehrzahl der befragten Grundschullehrkräfte gab an, Mehrsprachigkeit in der Klasse grundsätzlich als Bereicherung zu empfinden. Die Ergebnisse der Regressionsanalysen zeigen, dass von den untersuchten Faktoren

vor allem der Nutzung formaler Aus- und Fortbildungsangebote eine hohe Bedeutung zukommt. Insbesondere ein hoher Zeitaufwand im Rahmen der universitären DaZ-Ausbildung führt zu wertschätzenderen Überzeugungen gegenüber Mehrsprachigkeit im Unterricht. Lehrkräfte, die also viel Zeit in eine DaZ-Ausbildung investierten, weisen befürwortendere Überzeugungen zur Mehrsprachigkeit im Unterricht auf ($\beta = 0,216$). Auch die inhaltliche Breite der DaZ-Themen in den besuchten Fortbildungen ist ein signifikanter Einflussfaktor. Je umfangreicher die in den Fortbildungen behandelten Themen sind, desto positiver sind die Überzeugungen der Lehrkräfte in Bezug auf Mehrsprachigkeit im Unterricht ($\beta = 0,331$). Wenn Lehrkräfte die Erfahrungen mit mehrsprachigen Lernenden im Unterricht als bereichernd bewerten, führt dies ebenfalls zu befürwortenderen Überzeugungen ($\beta = 0,284$) im Vergleich zu Lehrkräften, die Ihre Erfahrungen als nicht bereichernd bewerten. Wie viele Kontakterfahrungen Lehrkräfte mit mehrsprachigen Kindern im Unterricht sammeln, ist hingegen weniger relevant. Eine Tätigkeit an Schulen mit sprachsensiblen Schulprogramm geht mit marginal ablehnenderen Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit im Unterricht einher.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Die deskriptiven Ergebnisse verweisen tendenziell auf befürwortende Überzeugungen der Lehrkräfte gegenüber Mehrsprachigkeit im Unterricht. Die Ergebnisse der multivariaten Analysen zeigen, dass die DaZ-Ausbildung mit befürwortenden Überzeugungen der Lehrkräfte gegenüber Mehrsprachigkeit im Unterricht einhergeht (Hypothese 1), so dass diese Annahme im Einklang mit vorliegenden Forschungsbefunden (Lee & Oxelson 2006; Pettit 2011) bestätigt werden kann. Die Überzeugungen fallen zudem umso befürwortender aus, je breiter DaZ-Inhalte in Fortbildungen während der Berufspraxis behandelt wurden, womit auch die zweite Hypothese bestätigt wird und im Einklang mit vorliegenden Untersuchungen steht (z. B. Brooks & Adams 2015). Entgegen der Vermutung (Hypothese 3) zeigt sich in den Analysen, dass nicht der Umfang der Kontakterfahrungen, sondern die Bewertung der Erfahrungen für die Überzeugungen der Lehrkräfte bedeutsam ist: Eine positive Bewertung des Kontakts führt zu befürwortenderen Überzeugungen. Mit diesem Ergebnis wird Hypothese vier bestätigt, denn die (wahrgenommene) Qualität der Kontakterfahrungen scheint als Einflussfaktor auf die mehrsprachigkeitsbezogenen Überzeugungen zu wirken.

Lehrkräfte an Schulen mit einem sprachsensiblen Schulprogramm weisen etwas ablehnendere Überzeugungen gegenüber Mehrsprachigkeit auf als Lehrkräfte an Schulen ohne ein solches Schulprogramm. Hypothese fünf kann damit nicht bestätigt werden. Eine Erklärung für diesen Befund könnte sein, dass Lehrkräfte an Schulen mit sprachsensiblen Schulprogrammen ein ausgeprägteres Bewusstsein für Mehrsprachigkeit entwickeln, sodass die Überzeugungen differenzierter und

damit im Einzelnen kritischer ausfallen als bei Lehrkräften, die einen weniger differenzierten Blick auf Mehrsprachigkeit im Unterricht haben. Insgesamt kann festgehalten werden, dass von den untersuchten Einflussfaktoren vor allem der Nutzung formaler Aus- und Fortbildungsangebote Bedeutung zukommt. Wie viele Kontakterfahrungen Lehrkräfte mit mehrsprachigen Kindern im Unterricht sammeln, ist weniger relevant. Wenn Lehrkräfte die Erfahrungen mit mehrsprachigen Lernenden im Unterricht für sich als bereichernd bewerten, führt dies zu befürwortenderen Überzeugungen.

Literatur

- Brooks, K. & Adams, S. R. (2015): Developing Agency for Advocacy. In: *The New Educator*, 11, H.4, 292–308.
- Edelmann, D. (2008): Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Münster: LIT-Verlag.
- Fischer, N. (2018): Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65, H.1, 35–51.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y. & Kunter, M. (2012): Multikulturelle Überzeugungen. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 H.2, 101–102.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011): Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In: M. Kunter, J. Baumert & W. Blum (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. Münster, Waxmann, 55–68.
- Lange, S. D. & Pohlmann-Rother, S. (2020): Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen im Unterricht. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10, H.1, 43–60.
- Lange, S. D. & Pohlmann-Rother, S. (2023). *Skalenhandbuch der BLUME I-FB Fragebogenstudie. Dokumentation der Erhebungsinstrumente zur Erfassung der Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit Mehrsprachigkeit*. <https://doi.org/10.25972/OPUS-30611>.
- Lee, J. S. & Oxelson, E. (2006): 'It's Not My Job'. In: *Bilingual Research Journal*, 30, H.2, 453–477.
- Liegmann, A. B. (2012): Durchlässigkeit im Schulsystem. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, H.2, 131–149.
- Lucas, T., Villegas, A. M. & Martin, A. D. (2015): Teachers' Beliefs about English Language Learners. In H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.): *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York, Routledge, 453–474.
- Pajares, M. F. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research. In: *Review of Educational Research*, 62, H.3, 307–332.
- Pettit, S. K. (2011): Teachers Beliefs About English Language Learners in the Mainstream Classroom. In: *International Multilingual Research Journal*, 5, H.2, 123–147.
- Pettit, S. K. (2014): Middle School Mathematics Teachers' Beliefs about ELLs in Mainstream Classroom. In: *TESOL Journal*, 11, H.1, 25–34.
- Pohlmann-Rother, S., Lange, S. D., Zapfe, L. & Then, D. (2023). Supportive primary teacher beliefs towards multilingualism through teacher training and professional practice. *Language and Education*, 37(2), 212–228.
- Skott, J. (2015): The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In: H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.): *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York, Routledge, 13–29.
- Willis, G. B. (2005): *Cognitive Interviewing*. London: SAGE.
- Witte, A. (2017): Sprachbildung in der Lehrerbildung. In: M. Becker-Mrotzek, H.-J. Roth, S. Bredthauer & C. Lahmann (Hrsg.): *Sprachliche Bildung*. Münster, Waxmann, 351–363.

Barbara Lenzgeiger und Elisabeth Fuchs

Die Erstellung von Erklärvideos als Prüfungsformat in der Wahrnehmung von Grundschullehramtsstudierenden

1 Einleitung

Als zentraler Bestandteil der universitären Ausbildung werden zahlreiche Erwartungen an den Einsatz von Prüfungen gestellt: Sie sollen Studierenden Rückmeldung zu ihren Lernprozessen geben und sie dazu motivieren, sich vertieft mit den Inhalten auseinanderzusetzen (Trempp & Reusser 2007). Inwiefern alternative Prüfungsformate wie die Erstellung von Erklärvideos aus Sicht von Grundschullehramtsstudierenden solche Funktionen erfüllen, wird im Folgenden untersucht.

2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

2.1 Zusammenspiel von Prüfungsformen, Lehr-/Lernaktivitäten und Kompetenzen

Grundlage der Überlegungen für die Gestaltung bzw. Formulierung von Prüfungsformen, Lehr-/Lernaktivitäten und Kompetenzen bildet in der Hochschuldidaktik das didaktische Konzept des Constructive Alignment (Biggs & Tang 2011). Im Rahmen des Konzepts wird postuliert, dass zunächst definiert werden sollte, welche Kompetenzen es durch die Hochschullehre zu erreichen gilt. Ausgehend von diesen Überlegungen werden Lehr-/Lernaktivitäten formuliert und gestaltet. Auch die Prüfungsformen müssen an die Kompetenzen, deren Entwicklung im Rahmen der universitären Lehrveranstaltungen forciert wird, angeglichen werden. Dabei sind Lehr-/Lernaktivitäten und Prüfungsformen nicht immer klar voneinander trennbar – auch Prüfungen selbst tragen durch die Bestimmung geeigneter Formen und Formate zum Erreichen der Kompetenzen bei. Dadurch wird die zentrale Stellung von Prüfungsformen deutlich: Ausgehend von den angestrebten Kompetenzen beeinflussen sie die Qualität der Lehre maßgeblich, indem sie sowohl die Lehre als auch das Lernen der Studierenden steuern können (Prenzel 2015; Wildt & Wildt 2013).

2.2 Universitäre Prüfungsformen und deren didaktische Funktionen

Grundsätzlich können in der universitären Ausbildung eine Vielzahl an Prüfungsformen eingesetzt werden (Gerick, Sommer & Zimmermann 2018). Da Erklärvideos es ermöglichen, die digitale Lebenswelt der Kinder, Studierenden und Lehrkräfte einzubeziehen, Lern- und Prüfungsprozesse miteinander zu verknüpfen sowie die Theorie-Praxis-Differenz zu überbrücken, indem die Erklärkompetenz in den Mittelpunkt gestellt wird, liegt der Fokus im Folgenden auf der Erstellung von Erklärvideos. Unter Erklärvideos werden dabei eigenproduzierte Filme verstanden, in denen Inhalte, Konzepte und Zusammenhänge in kurzer Zeit möglichst effektiv erklärt werden, mit dem Ziel einen Lernprozess bei den Lernenden anzustoßen (Findeisen, Horn & Seifried 2019). Dabei müssen bei der Erstellung verschiedene Qualitätskriterien wie beispielsweise die fachliche Richtigkeit, Adressatenorientierung oder Strukturiertheit berücksichtigt werden (Kulgemeyer 2018; Gaubitz 2021). Das entstandene Produkt wird bewertet.

Da die Erstellung schriftlicher Seminararbeiten ein Prüfungsformat darstellt, welches häufig in der universitären Ausbildung herangezogen wird, soll auch dieses Prüfungsformat in der vorliegenden Studie eingehend berücksichtigt werden. Dabei werden unter schriftlichen Seminararbeiten schriftliche Ausführungen zu problembezogenen Fragestellungen, theoretischen Darstellungen, Systematisierungen, Diskussionen und/oder unterrichtspraktischen Problemlösungen gefasst (Berger-Grabner 2016).

Prüfungsformen – wie die Erstellung von Erklärvideos oder schriftlichen Seminararbeiten – erfüllen eine Vielzahl an Funktionen. Im Folgenden stehen vier didaktische Funktionen von Prüfungsformaten für Grundschullehramtsstudierende im Fokus. Im Rahmen der *Motivierungsfunktion* stellt sich die Frage, inwieweit die Prüfungsform die Studierenden motiviert, gezielt und intensiv zu lernen (Kunter 2011). Eine weitere zentrale Funktion ist die *Feedbackfunktion* (Frölich-Steffen & den Ouden 2019): Haben Studierende das Gefühl, dass sie Rückmeldung dazu bekommen, welche geforderten Kompetenzen sie erreicht haben? Neben diesen eher allgemeineren Funktionen werden in der vorliegenden Studie zudem zwei weitere Funktionen in den Blick genommen, die spezifisch auf Kompetenzen abzielen, die angehende Lehrkräfte entwickeln sollen. So ist die *Kooperation* ein wichtiger Aspekt des späteren Berufsalltags, welcher bereits im Rahmen der universitären Ausbildung gefördert werden soll (Trempp und Reusser 2007). Zudem soll durch *forschendes Lernen* bei den Lehramtsstudierenden ein forschender Habitus gefördert werden: Sie sollen ihren Unterricht stets auf Grundlage der Rezeption aktueller Forschung reflektieren und optimieren (Pasternack 2018). Forschungsergebnisse zeigen, dass Studierende Prüfungsformen und deren didaktische Funktionen unterschiedlich wahrnehmen (Ali, Tariq & Topping 2009). So schätzen Studierende den Lernaufwand bei Multiple-Choice-Aufgaben geringer ein als bei Freitextaufgaben. Sie nehmen Multiple-Choice-Aufgaben als leichter, klarer und

weniger komplex wahr (Scouller 1998; Lindner, Mayntz & Schult 2018). Zudem gibt es Hinweise, dass die Wahrnehmung der Prüfungsform und deren Ausgestaltung das Lernverhalten der Lernenden beeinflusst (z. B. McDaniel, Blischak & Challis 1994; Cho & Neely 2017; Middlebrooks, Murayama & Castel 2017).

3 Forschungsdesiderat und Fragestellung

Der Fokus der meisten Studien, die sich mit der Wahrnehmung von Prüfungsformen beschäftigen, liegt auf der Wahrnehmung geschlossener und offener Prüfungsformen (Lindner et al. 2018; Struyven, Dochy, & Janssens 2005) oder auf der Wahrnehmung einzelner didaktischer Funktionen von Prüfungsformen (Ali et al. 2009). Unklar ist, wie Lehramtsstudierende die Erstellung Erklärvideos als Prüfungsform wahrnehmen. Daher wurde untersucht, ob sich in der Wahrnehmung von Grundschullehramtsstudierenden die didaktischen Funktionen (Motivierung, Feedback, Kooperation, Forschendes Lernen) bei der Erstellung von Erklärvideos und schriftlichen Seminararbeiten als Prüfungsformate unterscheiden.

4 Forschungsmethodik

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden im Rahmen einer querschnittlich-quantitativen Studie mittels eines Online-Fragebogens Daten von $N = 69$ Grundschullehramtsstudierenden erhoben. Die Teilnehmenden (83.1 % weiblich; $M_{\text{Alter}} = 24.23$ Jahre, $SD = 5.28$; $M_{\text{Semesteranzahl}} = 3.39$, $SD = 1.22$) besuchten ein Sachunterrichtseminar, in welchem die Erstellung eines Erklärvideos für Grundschüler*innen das Prüfungsformat darstellte und anhand der mit den Studierenden besprochenen Qualitätskriterien bewertet wurde. Da die Erstellung von Erklärvideos unter anderem fachliches sowie fachdidaktisches Wissen über die Sache sowie auch technisches Wissen erfordert, beschäftigten die Studierenden sich zunächst mit fachlichen Inhalten und erstellten eine Sachanalyse mit einer fachdidaktischen Reduktion. Im Anschluss arbeiteten sie auf Basis dieser sowie der Qualitätskriterien ein Drehbuch aus und erstellten – nachdem sie Input zur technischen Umsetzung bekamen – ein Erklärvideo.

Die Wahrnehmung der Grundschullehramtsstudierenden zu den didaktischen Funktionen bei der Erstellung von Erklärvideos und schriftlichen Seminararbeiten als Prüfungsformat wurde mit Hilfe einer vierstufigen Likert-Skala erfasst. Neben den Items zu den Hintergrundvariablen umfasst der Online-Fragebogen weitere 12 Items zu den vier Skalen Motivation, Feedback, Kooperation und forschendes Lernen (drei Items pro Skala). Für die Itemformulierung wurden Instrumente anderer Studien adaptiert (Lindner et al. 2018; Klimczak, Kampa, Bürgermeister, Harks, Rakoczy, Besser, Klieme, Blum & Leiss 2012; Fußangel 2008;

Fischer, Kollar, Ufer, Sodian, Hussmann, Pekrun, Neuhaus, Dorner, Pankofer, Fischer, Strijbos, Heene & Eberle 2014). Alle Skalen waren hinreichend reliabel (Cronbachs Alpha > .65). Die Unterschiedshypothesen wurden anhand von t-Tests bei verbundener Stichprobe überprüft. Bei den erhobenen Variablen lag der Anteil der fehlenden Werte bei maximal 1,45 % pro Variable. Daher wurde fallweiser Ausschluss als hinreichend betrachtet, um die fehlenden Werte zu berücksichtigen.

5 Ergebnisse

Es zeigt sich, dass die Studierenden das Erstellen von Erklärvideos im Vergleich zum Anfertigen schriftlicher Seminararbeiten als motivierender empfinden, sie außerdem mehr Möglichkeiten zum Feedback sehen und auch die Kooperationsfunktion signifikant besser einschätzen (siehe Tabelle 1). Dabei sind die Effekte mit Effektstärken mit d von 1.46 bis 3.26 als sehr groß einzuordnen (Cohen 1977). Keine signifikanten Unterschiede hingegen gibt es beim forschenden Lernen: Die Studierenden nehmen hier keinen Unterschied zwischen den Möglichkeiten von Erklärvideos als Leistungsnachweis und den schriftlichen Seminararbeiten als Leistungsnachweis wahr.

Tab. 1: Didaktische Funktionen von Erklärvideos und schriftlichen Seminararbeiten

Didaktische Funktion	Skala	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> (69)	<i>p</i> (_t)	<i>d</i> (_t)
Motivierung	Motivierung EV	.87	.16	13.49	< .01	2.22
	Motivierung SA	.45	.21			
Feedback	Feedback EV	.83	.17	10.07	< .01	1.46
	Feedback SA	.54	.23			
Kooperation	Kooperation EV	.92	.14	18.98	< .01	3.26
	Kooperation SA	.39	.18			
Forschendes Lernen	Forschendes Lernen EV	.73	.18	-0.96	> .05	-0.15
	Forschendes Lernen SA	.76	.23			

Anmerkung: $N = 69$, EV = Erklärvideos, SA = Schriftliche Seminararbeit, Berechnet wurden t-Tests bei verbundenen Stichproben.

6 Diskussion

Die Studie gibt erste Hinweise darauf, dass das Erstellen von Erklärvideos im Sachunterricht durch die Verknüpfung von Lern- und Prüfungsprozessen eine mögliche Ergänzung zu klassischen Prüfungsformaten darstellen könnte. So nehmen Grundschullehramtsstudierende, welche Erfahrungen mit Erklärvideos als Leistungsnachweis gemacht haben, verschiedene didaktische Funktionen von Erklärvideos wahr: Sie empfinden Erklärvideos als motivierend und sehen Möglichkeiten zum Feedback und zur Kooperation.

Einschränkend ist dabei zu berücksichtigen, dass die Befragten ein Seminar besuchten, in welchem aus organisatorischen Gründen lediglich Erklärvideos als Leistungsnachweise herangezogen wurden, nicht aber schriftliche Seminararbeiten. Es wurde nicht erhoben, welche Erfahrungen die Studierenden bisher mit schriftlichen Seminararbeiten gemacht haben. Der deutliche wahrgenommene Unterschied zwischen Erklärvideos und schriftlichen Seminararbeiten könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Leistungen der befragten Studierenden bisher nicht durch schriftliche Seminararbeiten überprüft wurden, bei welchen der Fokus auf den beschriebenen didaktischen Funktionen lag. Denkbar wäre es daher, zu untersuchen, inwieweit diese didaktischen Funktionen auch bei schriftlichen Seminararbeiten umgesetzt und wahrgenommen werden können. Zudem wäre es im Rahmen künftiger Untersuchungen sinnvoll, weitere Facetten, wie beispielsweise Prüfungsziele und Motive der Studierenden sowie weitere didaktische und gesellschaftliche Funktionen von Leistungsnachweisen, zu erheben und Zusammenhänge zu überprüfen. Aufgrund der eher kleinen Stichprobengröße bietet sich eine Kreuzvalidierung der Ergebnisse an.

Um weitere Möglichkeiten beim Einsatz von Erklärvideos zu ergründen, gilt es auch in Zukunft Forschungsprojekte zu initiieren, die Erklärvideos als Leistungsnachweise in den Blick nehmen.

Literatur

- Ali, A., Tariq, R. H., & Topping, J. (2009): Students' perception of university teaching behaviours. In: *Teaching in Higher Education*, 14(6), 631-647.
- Berger-Grabner, D. (2016): *Wissenschaftliches Arbeiten in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften: Hilfreiche Tipps und praktische Beispiele*. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer.
- Biggs, J. B., & Tang, C. S.-K. (2011): *Teaching for quality learning at university. What the student does* (4th ed.). Maidenhead: McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- Cohen, J. (1977): *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (Rev. ed). New York: Academic Press.
- Cho, K. W., & Neely, J. H. (2017): The roles of encoding strategies and retrieval practice in test-expectancy effects. In: *Memory*, 25(5), 626-635.
- Findelisen, S., Horn, S., & Seifried, J. (2019): Lernen durch Videos. Empirische Befunde zur Gestaltung von Erklärvideos. In: *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 16-36.

- Fischer, F., Kollar, I., Ufer, S., Sodian, B., Hussmann, H., Pekrun, R., Neuhaus, B., Dorner, B., Panhofer, S., Fischer, M., Strijbos, J.-W., Heene, M., & Eberle, J. (2014): Scientific reasoning and argumentation. Advancing an interdisciplinary research agenda in education. In: *Frontline Learning Research*, 2(3), 28-45.
- Frölich-Steffen, S., Ouden, H. den, & Gießmann, U. (Hrsg.) (2019): Kompetenzorientiert prüfen und bewerten an Universitäten. Didaktische Grundannahmen, rechtliche Rahmenbedingungen und praktische Handlungsempfehlungen. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Fußangel, K. (2008): Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften. <https://d-nb.info/994090838/34>. Zugegriffen: 18. April 2022.
- Gaubitz, S. (2021): Analysen von Erklärvideos für den sozialwissenschaftlichen Sachunterricht: Ein Entwicklungsfeld für die Lehrer*innenausbildung. In: E. Matthes, S. T. Siegel, & T. Heiland (Hrsg.): Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung. Lehrvideos – das Bildungsmedium der Zukunft? Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 213-222.
- Gerick, J., Sommer, A., & Zimmermann, G. (Hrsg.) (2020): Kompetent Prüfungen gestalten. 53 Prüfungsformate für die Hochschullehre. Münster, New York: Waxmann.
- Klimczak, M., Kampa, M., Bürgermeister, A., Harks, B., Rakoczy, K., Besser, M., Klieme, E., Blum, W., & Leiss, D. (2012): Dokumentation der Befragungsinstrumente der Interventionsstudie im Projekt „Conditions and Consequences of Classroom Assessment“ (Co²CA). Frankfurt am Main: DIPF.
- Kulgemeyer, C. (2018b): Wie gut erklären Erklärvideos? Ein Bewertungs-Leitfaden. *Computer + Unterricht*, 109, 8-11.
- Kunter, M. (2011): Motivation als Teil der professionellen Kompetenz. Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, München, Berlin: Waxmann, 259-275.
- Lindner, M. A., Mayntz, S. M., & Schult, J. (2018): Studentische Bewertung und Präferenz von Hochschulprüfungen mit Aufgaben im offenen und geschlossenen Antwortformat. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 32(4), 239-248.
- McDaniel, M. A., Blischak, D. M., & Challis, B. (1994): The effects of test expectancy on processing and memory of prose. In: *Contemporary Educational Psychology*, 19(2), 230-248.
- Middlebrooks, C., Murayama, K., & Castel, A. (2017): Test expectancy and memory for important information. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 43(6), 972-985.
- Pasternack, P. (2018): Kompetenzorientierung. Eine hochschulreformerische Anstrengung. In: M. Weil (Hrsg.): *Zukunftslabor Lehrentwicklung. Perspektiven auf Hochschuldidaktik und darüber hinaus*. Münster, New York: Waxmann, 35-57.
- Prenzel, M. (2015): Institutionelle Strategien zur Verbesserung der Lehre an Hochschulen: Ein Beispiel. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/VS-Bericht_Okt_2015.pdf?_blob=publicationFile&v=3. Zugegriffen: 26. August 2021.
- Scouller, K. (1998): The influence of assessment method on students' learning approaches. Multiple choice examination versus assignment essay. In: *Higher Education*, 35, 453-472.
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005): Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education. In: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325-341.
- Tremp, P. & Reusser, K. (2007): Leistungsbeurteilung und Leistungsnachweise in Hochschule und Lehrerbildung. Trends und Diskussionsfelder. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 25, 5-13.
- Wildt, J., & Wildt, B. (2013): Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment“. Ein Beitrag zur Förderung der Qualität von Hochschulbildung durch eine Weiterentwicklung des Prüfungssystems. In: B. Berendt (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*. Stuttgart: Raabe, 1-46.

Jurik Stiller und Maria Gäde

Unterricht und universitäre Lehre im 21. Jahrhundert – Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt *DigitaL*Raum für digital-synchrone Lehr-/Lern-Settings

1 Einleitung

Mit den Maßnahmen zur Eindämmung der COVID-19-Pandemie sind digitale und hybride¹ Anwendungen an den Hochschulen und Bildungseinrichtungen eingezogen.

Die Entwicklungen reichen dabei über der Bereitstellung von einfachen Systemen für die digitale Teilnahme an Konferenzen oder Meetings (z. B. Gather²) bis hin zur Ausarbeitung von pädagogischen Konzepten für individuelle virtuelle Lehr- / Lernumgebungen (Prestridge, Exley, Pendergast, O'Brien, Cox & Schmid 2021). Zahlreiche Virtual-Reality-Szenarien mit unterschiedlichsten Zielsetzungen existieren bereits im Kontext der Bildungslandschaft. Mit der Rückkehr auf den Campus stellt sich die Frage, welche Konzepte und Chancen der digitalen Transformation auch in Zukunft komplementär für Lehre, Forschung und Wissensmanagement eingesetzt werden können.

Uneindeutig ist die Befundlage sowohl in Bezug auf Argumente für oder wider digitale/hybride/analoge Lehr-/Lern-Settings und insbesondere hinsichtlich beizubehaltender Facetten bisheriger Lehr-/Lernparadigmen, wenn hybride Szenarien diese Konzepte ablösen (vgl. etwa Adam-Gutsch, Paschel, Ophardt & Huck 2021; Berghoff, Horstmann, Hüscher & Müller 2021; Breitenbach 2021; Rogge, Nowak, Entrich & Teke 2021 oder auch Stadler-Altman & Winkler 2021).

Das Projekt *DigitaL*Raum unterscheidet sich von bisherigen Anwendungen dahingehend, dass mittels des Einsatzes der Digital-Twin-Technologie eine simultane Verknüpfung von analogen und digitalen Orten, Personen und Daten erfolgt. Die holistische Betrachtung aller Elemente und Beteiligten unter Einsatz von

1 Unter hybrider Gestaltung wird im Allgemeinen sowohl ein im Sinne des blended learning asynchrone als auch synchrone Anteile umfassende Lehrangebots verstanden wie auch ein ausschließlich synchrones Lehrangebot, bei dem die Teilnahme in Präsenz und digital möglich ist – die zuletzt genannte Konstellation wird im Projekt *DigitaL*Raum fokussiert. Siehe auch: <https://www.digitalelehre.hu-berlin.de/de/konzeption-didaktik-digitaler-lehre/umsetzungsoptionen>

2 <https://www.gather.town/>

KI-Applikationen lassen sich so analoge und digitale Repräsentationen optimal miteinander verknüpfen und personalisierte individuelle Lernbiografien erzeugen (Furini, Gaggi, Mirri, Montangero, Pelle, Poggi & Prandi 2022). So wäre es zum Beispiel möglich, Lernmaterialien, Lernziele und individuelle Merkmale von Lernenden miteinander zu verbinden, um somit maßgeschneiderte Lehr-/Lernräume zu schaffen.

In einem ersten Schritt wurde sich zunächst auf die erste Stufe, den Lehr-/Lernraum, konzentriert. Studierende und Lehrende an Hochschulen wurden dafür befragt, welche (interaktiven) Elemente positiv wahrgenommene Lehre und Lehrräume auszeichnen. Auf dieser Basis wurde ein digitaler Zwilling eines physischen Lehrraums erstellt, der ausgewählte Eigenschaften und Möglichkeiten abbildet. Aktuell wird dieser Prototyp in der konkreten Nutzung durch Studierende und Lehrende erprobt. In den nächsten Schritten wird der Fokus auf die Gestaltung der digitalen Zwillinge von Lehrenden und Lernende liegen. Im Unterschied zu den meisten virtuellen Anwendungen ist die Präsentation von Avataren hier eher zweitrangig, entscheidend ist an dieser Stelle die Identifikation von Merkmalen, die für die Repräsentation im jeweiligen Setting von Relevanz sind. Langfristig soll das Vorgehen auf weitere Lehr-/Lernszenarien übertragbar gemacht werden.

Im Beitrag werden erste Eindrücke der Fokusgruppeninterviews und der darauf aufbauenden Fragebogenstudie vorgestellt und ein Ausblick auf die Weiterentwicklung des programmierten Lehr-/Lern-Raumes etwa in Richtung einer hybrid-synchronen Variante sowie auf den langfristig zu erreichenden Transfer auf den schulischen Kontext und hier insbesondere auf Themen der digitalen Transformation und des Sachunterrichts gegeben.

2 Erste Eindrücke der Fokusgruppeninterviews und Fragebogenstudie

Initial wurden Bachelor- und Masterstudierende des Instituts für Bibliotheks- und Informationswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin (grundständiger Bachelorstudiengang, konsekutiver Masterstudiengang und Fernstudiengang) in vier Fokusgruppeninterviews ($n = 20$) zu ihren Erfahrungen mit digitaler Lehre und den Chancen und Herausforderungen von hybrid-synchronen Settings befragt. Im Laufe der Interviews stellte sich heraus, dass der gewohnte informelle Austausch besonders dringend in digitalen Räumen abgebildet werden sollte.

Bis auf die Studierenden aus dem Fernstudium hatten die restlichen Teilnehmer*innen bisher wenig bis keine Erfahrung mit hybrid-synchronen Settings. Der Fokus der Diskussionen lag daher in erster Linie auf der digitalen Lehre.

Die Audioaufnahmen der Fokusgruppeninterviews wurden im Anschluss transkribiert und im Hinblick auf die Erfahrungen, Wünsche und Anforderungen für digitale und hybrid-synchrone Lehr-/Lern-Settings inhaltsanalytisch mittels

der Anwendung der induktiven Kategorienbildung nach Mayring ausgewertet (Mayring 2010). Die Analyse erfolgte zunächst durch zwei unabhängige Annotationen, welche anschließend abgeglichen und in einheitliches Kategorienschema überführt wurde. In einer weiteren Runde wurde das Material erneut gesichtet und – wo notwendig – die vorhandene Kategorisierung angepasst. Während die ersten Ergebnisse sehr individuelle und zum Teil konträre Eindrücke vermitteln, kristallisieren sich vereinzelt Kommunikationsformen wie Chatfunktionen als relevanter Bestandteil der Interaktion und Teilhabe heraus, die auch in Zukunft Betrachtung finden sollten.

Als dominante Befunde zeigen sich:

- Studierende sind mit dem Angebot der digitalen Lehre weitestgehend zufrieden, soziale Interaktionen sowie der (informelle) Austausch zwischen Studierenden als auch mit den Lehrenden wurde vermisst:

„Also, wenn es um die Information geht, dann ist das Digitale genauso gut, aber es geht ja auch um das Zwischenmenschliche.“

- Es besteht Sorge, dass in hybriden Settings kein angemessener, gleichberechtigter Austausch zwischen den Teilnehmer*innen in Präsenz und den digital einbezogenen Teilnehmer*innen stattfindet:

„...wenn ich mir so vorstelle, wenn da so eine große Beamer-Wand ist und da sind dann Menschen, die eben digital teilnehmen und man ist dann so eine kleine Gruppe, die im Raum sitzt. [...]. Ich kann mir das schwer vorstellen, dass da so eine Barriere wirklich überwunden wird.“

Im Zuge einer größer angelegten Lehrevaluation wurden schriftliche Interviews unter den Studierenden des Fernstudienganges am Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft (als Teilstichprobe, die bereits über Erfahrung mit hybrid-synchronen Settings verfügte) durchgeführt. Auch hier wurde zuvorderst die Sorge des Einbezugs von Teilnehmer*innen betont, allerdings ergänzend zur Studierenden-Studierenden-Interaktion auch explizit in Bezug auf den Einbezug Studierender durch Lehrende.

Basierend auf diesen Erkenntnissen der qualitativen Befragungen wurden zwei Umfragen konzipiert, die einerseits Studierende als auch Lehrende adressierten ($n_{\text{Studierende}} = 224$, $n_{\text{Lehrende}} = 59$). Die Ergebnisse der Umfragen sollten vor allem zur Validierung der qualitativen Erhebung als auch als empirische Grundlage für Gestaltung der Features im digitalen Zwilling dienen.

Als abhängige Variablen der Umfrage unter Studierenden wurde erfasst, für wie hilfreich einzelne Features (z. B. Chatfunktion, Bildschirmteilung, Breakoutsessions) gehalten werden, welche weiteren Features zum Beispiel Interaktion verbessern, und welche Elemente (der Präsenzlehre) insgesamt als in digital-synchroner Lehre fehlende eingeschätzt werden.

Als unabhängige Variablen der Umfrage unter Studierenden wurden Alter, Gender, Universität, Fachrichtung, Lehramtsbezug, angestrebter Abschluss, Anfahrtsweg sowie Immatrikulation vor dem Sommersemester 2020 (als Indikator für Vorerfahrung mit Präsenzlehre) erhoben.

Als vorläufiger Befund zeigt sich auf einer 7-stufigen Likert-Skala (von 1 sehr hoher Zustimmung bis 7 sehr geringer Zustimmung) eine hohe Affinität etwa zum Chat, der als besonders hilfreich eingeschätzt wurde ($M = 2,55$; $SD = 1,92$) und auch in Zukunft für die hybride Lehre erwünscht ist. Die Bereitstellung von informellen Lehr-/Lern-Räumen (vor und nach der Lehre) wurde von den Studierenden als große Verbesserung für Interaktion eingeschätzt ($M = 2,34$, $SD = 1,53$). Lehrende betonen die Bedeutung bereitgestellter Technik und Ressourcen (etwa Moderation von hybrid-synchronen Lehr-/Lern-Settings).

3 Ibitwin – ein Prototyp für interaktive und individuelle digital-synchrone Lehr-/Lern-Settings

Die Erstellung und Gestaltung des digitalen Zwillings *ibitwin* (Gäde & Stiller 2022) erfolgte auf zwei Ebenen: (1) Auf Basis eines hochauflösenden Scans des Instituts für Informations- und Bibliothekswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin wurde eine virtuelle Abbildung erzeugt. (2) Auf Basis der ersten Auswertungen der Fokusgruppeninterviews und Umfragen erfolgte die Implementierung von Features, die als besonders relevant eingeschätzt wurden (vgl. Abbildung 1). Bewegung und Begegnung im Gebäude und ausgewählten Räumen ebenso wie die Teilnahme an einer Lehrveranstaltung sind bisher ermöglicht. Während der Lehrveranstaltung kann bilateral und als Gruppe, mit und ohne Lehrende gechattet werden. Es lassen sich beliebige Materialien (synchron als auch asynchron nutzbar) einbinden.

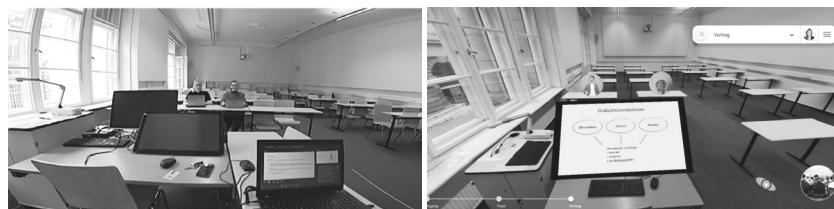


Abb. 1: Gegenüberstellung des Realraums (links) sowie des digitalen Zwillings (rechts)

Die Gestaltung und Einrichtung des Raumes ist prinzipiell beliebig möglich, Arbeitsergebnissen und Lerntheken können eingebunden und auch dauerhaft verfügbar gemacht werden und somit bereits etablierte (digitale) Lern-Management-Systeme und Workflows direkt integriert werden.

4 Ausblick und Transfer auf Kontexte der Lehrkräftebildung sowie auf schulpraktische Kontexte

In weiteren Schritten werden nun digitale Zwillinge der Lernenden und Dozierenden erstellt, die durch die Anreicherung von persönlichen Daten (Vorkenntnisse, absolvierte Kurse, Sprachkenntnisse, Fachgebiete etc.) zur individuellen Nutzung des Raumes genutzt werden können.

Als Perspektive wird im Projekt *DigitaleLRaum* die Zielstellung verfolgt, auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse auch einen Transfer auf Kontexte der Lehrkräftebildung sowie schulische Kontexte zu ermöglichen. Unterrichtspraxis, Exkursionen oder auch (je nach Studienfach) laborpraktischer Kompetenzerwerb sind unter anderem aufgrund kapazitärer Erwägungen gedeckelt oder werden curricular erst spät im Studienverlauf verortet. Durch den Einsatz digitaler Klassenzimmer, digitaler Labore, digitaler Zwillinge von Exkursionszielen oder schulischen Umfeldern (etwa für im Kontext von Mobilitätsbildung realisierte Sozialraumbegehung, Verkehrssicherheitstrainings, vgl. Stiller, Röhl, Miehe, Stage, Becker, Pech & Schwedes, 2023) lassen sich verschiedene Szenarien frühzeitig, niedrigschwellig, individualisiert und wiederholt erproben und es erfolgt eine möglichst effektive und realitätsnahe Vorbereitung auf die eigentlichen praxisintegrierenden Lehr-/Lern-Settings.

Perspektivisch steht überdies eine Nutzung für pädagogische Praxisorte selbst aus: Die aus finanziellen oder rechtlichen Gründen, aus Sicherheitsgründen oder aufgrund noch fehlender Kompetenzen bei den Schüler*innen nicht, selten oder erstmals in höheren Klassenstufen konsultierten Orte (Schüler*innenlabor; weit entfernte Exkursionsziele; Fabrik; Justizvollzugsanstalt; Meeressgrund; fließender Kraftfahrzeugverkehr) werden so in die Schule „geholt“.

Nicht zuletzt können digitale Zwillinge in Schulen vor allem in Vertretungsstunden eine effektive Verknüpfung von Lehrkräften, Materialien und Schüler*innen erzeugen, die bisher nur bedingt möglich ist.

Literatur

- Adam-Gutsch, D., Paschel, F., Ophardt, D. & Huck, J. (2021): Studieren im Corona-Online-Semester: Bericht zur Befragung der Lehramtsstudierenden der Technischen Universität Berlin im Sommersemester 2020. Technische Universität Berlin.
- Berghoff, S., Horstmann, N., Hüsch, M. & Müller, K. (2021): Studium und Lehre in Zeiten der Corona-Pandemie - Die Sicht von Studierenden und Lehrenden: CHE Impulse Nr. 3.
- Breitenbach, A. (2021): Digitale Lehre in Zeiten von Covid-19: Risiken und Chancen. Marburg. 1-18. <https://doi.org/10.25656/01:21274>
- Furini, M., Gaggi, U., Mirri, S., Montangero, M., Pelle, E., Poggi, F. & Prandi, C. (2022): Digital twins and artificial intelligence: as pillars of personalized learning models. *Communications of the ACM* 65, 4, 98–104. <https://doi.org/10.1145/3478281>

- Gäde, M. & Stiller, J. (2022): IBI Twin. Digitaler Zwilling des Institutsgebäudes Dorotheenstraße 26. Berlin: Institut für Informations- und Bibliothekswissenschaft & Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin.
- Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Pant, H. A. (2014). Aufbereitung von Evidenz für bildungspolitische und pädagogische Entscheidungen. Metaanalysen in der Bildungsforschung. In: R. Brumme & M. Prenzel (Hrsg.): *Von der Forschung zur evidenzbasierten Entscheidung. Die Darstellung und das öffentliche Verständnis der empirischen Bildungsforschung*. Wiesbaden, Springer VS, 79-99
- Prestridge, S., Exley, B., Pendergast, D., O'Brien, M., Cox, D. & Schmid, M. (2021). Teaching in a 3D Virtual World - Defining Teacher Practices. *Journal of Technology and Teacher Education*, 29(3), 415-445.
- Rogge, F., Nowak, V., Entrich, S. R. & Teke, G. (2021): *Rekonstruktive Betrachtung der digitalen Lehre: Was macht die Lehre mit uns und was machen wir mit der Lehre? Bestandsaufnahme zum Status Quo in der Corona-Pandemie*. Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), zuletzt abgerufen am 14.02.2023: <https://www.uni-potsdam.de/de/inklusion/zeif/fachportal.html>.
- Stadler-Altman, U., Winkler, G. (2021): Real & virtuell, analog & digital. Dimensionen einer Kooperation. Multifunktionalität als Kennzeichen zukunftsfähiger Lernwerkstatt- und Bibliothekskonzeption. In: B. Holub, K. Himpf-Gutermann, K. Mittlböck, M. Musilek-Hofer, A. Varelija-Gerber & N. Grünberger (Hrsg.): *lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität*. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, 121-136. doi.org/10.35468/5904
- Stiller, J., Röhl, V., Miehle, L., Stage, D., Becker, J., Pech, D. & Schwedes, O. (2023): *Berliner Modell zur Mobilitätsbildung*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <https://doi.org/10.18452/25709>.

Cathrin Vogel

(Sozialer) Ungleichheit im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit durch professionelles Gesprächshandeln begegnen

1 Einleitung

Die Agenda 2030 strebt mit ihrem vierten von 17 Zielen für Nachhaltige Entwicklung hochwertige Bildung für alle Kinder an. Sie richtet einen zukunftsweisenden Blick auf Bildung auch für mehrsprachige Kinder mit Zuwanderungsgeschichte. Damit geht einher, die Bildung qualifizierter Lehrkräfte zu stärken. Eng damit verbunden ist das zehnte Ziel, Ungleichheit zu verringern, Selbstbestimmung zu ermöglichen und soziale Inklusion zu fördern (vgl. Vereinte Nationen 2015). In diesem Beitrag ist die Annahme leitend, dass eine hochwertige Bildung, die (soziale) Ungleichheit im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit verringert, mit der Subjektivierung mehrsprachiger Kinder und (angehender) Grundschullehrkräfte in (pädagogischen) Interaktionen zusammenhängt. Wie sich Subjektivierungsprozesse durch gegenseitige Ansprachen in Gesprächen zwischen Kindern mit Zuwanderungsgeschichte und Grundschullehrantsstudierenden vollziehen, wird adressierungsanalytisch anhand einer Sequenz exemplarisch rekonstruiert. Zu welchen anerkegnbaren Subjekten die Interaktant*innen im Vollzug des Gesprächs (gemacht) werden, wird ebenso fokussiert.

2 (Soziale) Ungleichheit im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit

Im schulischen Kontext zeigt der Blick auf den Umgang mit Migration und Mehrsprachigkeit, dass v.a. der Erwerb der deutschen Sprache fokussiert wird und die Bedeutsamkeit anderer sprachlicher Ressourcen und (kulturellen) Wissens sowie die individuellen Erfahrungen mehrsprachiger Kinder in den Hintergrund treten (vgl. de Boer & Vogel i.E.). Bleibt der Fokus auf Deutschkenntnissen und dem Erwerb der deutschen Sprache, zeigt sich, dass Kinder, für die die deutsche Sprache noch herausfordernd ist, in unterrichtlichen Interaktionen potenziell verstummen. Sie sind nicht nur mit Blick auf Bildungschancen, sondern auch insofern benachteiligt, als sie nicht mit ihren individuellen Erfahrungen und Gedanken sichtbar

werden (vgl. ebd.). Sichtbar zu werden bedeutet auch, (in pädagogischen Situationen) eigene Erzählungen und Erklärungen zu versprachlichen.

3 Professionelles Gesprächshandeln im Umgang mit Migration und Mehrsprachigkeit

De Boer & Merklinger verweisen darauf, dass bei der Betrachtung von Unterrichtsgesprächen häufig das Gesprächshandeln der Lehrkräfte aus dem Blick gerät und halten fest: „Gesprächshandlungen, die Reziprozität und Dialogorientierung nach sich ziehen, können nicht einseitig zur Lernaufgabe der Schüler*innen gemacht werden, sondern entstehen in der Interaktion als gemeinsam hervorgebrachtes Produkt“ (de Boer & Merklinger 2021, 85). Das ist besonders mit Blick auf Mehrsprachigkeit relevant: de Boer/Merklinger arbeiten in Rekonstruktionen von Gesprächen zwischen mehrsprachigen Kindern und Grundschullehramtstudierenden Faktoren heraus, die zur Entstehung von Reziprozität beitragen. *Pausen und Wartezeiten, offene Fragen, Anschlussnehmen an Gesagtes, begrenzte Formulierungsvorschläge im Sinne des Scaffoldings* begünstigen, dass Kinder eigene Erzählungen und Erklärungen entfalten (vgl. ebd.). Untersuchungen zur Professionalisierung von Lehrkräften im Umgang mit Mehrsprachigkeit zeigen, dass die Sprache der Lehrkräfte potenziell sprachbezogene Zuschreibungen enthält, die zu Ausgrenzungen führen können (vgl. ebd.). Solche Sprachhandlungen können zur Reproduktion von Ungleichheit beitragen (vgl. de Boer & Merklinger 2021). Daran anschließend ist die Überlegung bedeutsam, dass Kinder auch durch sprachliche Handlungen der Lehrkräfte zu jemandem (gemacht) werden. Mit der Frage, wie (junge) Menschen zu jemandem (gemacht) werden, setzt sich die (erziehungswissenschaftliche) Subjektivierungstheorie und -forschung auseinander (vgl. Kuhlmann & Ricken 2022).

4 Subjektivierungstheoretische und -forschende Perspektive auf Gesprächshandeln

Subjekte sind in ihrem „Handeln und (körperlichen) Erscheinen entlang sozialer Normen er- und anerkenntbar“ (ebd., 100). Diese sozialen Normen sind abhängig von den jeweiligen Kontexten: „Für eine erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung ist die Annahme leitend, dass junge Menschen nicht qua Geburt Subjekte sind, sondern dass diese Form der Deutung und Gestaltung des Selbst erst in (pädagogischen) Interaktionen hervorgebracht wird“ (ebd., 99). Übertragen auf den Kontext Grundschule bedeutet das, dass Schüler*insein keine feststehende Kategorie ist, sondern dass junge Menschen erst durch (pädagogische) Interaktionen zu Schüler*innen (gemacht) werden. Für dieses Subjektivierungsverständnis sind

vier Perspektiven grundlegend: 1. Subjektivierungsprozesse sind paradoxal verfasst: Zum einen werden Individuen durch andere als Subjekt konstituiert, zum anderen konstruieren sie sich durch andere selbst als Subjekt. 2. Subjektivierungsprozesse sind „als spezifisch eröffnete Räume der Rekursivität immer mit historisch-kulturell bedingten Wissens- und Machtordnungen verwoben“ (ebd., 100). 3. Aus praktikentheoretischer Perspektive lernen Individuen die Welt, sich und andere im Vollzug von Praktiken „in bestimmter Weise zu deuten sowie sich [...] als jemand bestimmtes zu zeigen“ (ebd.). Dabei werden in diesem Vollzug Wissens-, Macht- und Selbstrelationen hervorgebracht. 4. Aus anerkennungstheoretischer Perspektive wird „eine Handlungsfähigkeit im Sinne eines anerkennbaren Sprechen- und Handeln-Könnens nur um den Preis der Unterwerfung unter Kategorien und soziale (Körper-) Normen hervorgebracht“ (ebd., 101). Vor dem Hintergrund dieser vier Perspektiven begreift die Forscher*innengruppe um Ricken & Rose Anerkennung¹ als Subjektivierungs geschehen und fokussiert im Projekt a:spect die Bedeutung von Adressierungsprozessen im schulischen Unterricht (vgl. Rose & Ricken 2018). Um Prozesse der Adressierung als interaktives Zusammenspiel von sprachlichen Adressierungen und Readressierungen empirisch zugänglich zu machen, wurde eine Heuristik entwickelt, die anhand der verwobenen Dimensionen von *Organisation, Normen und Wissen, Macht und Selbstverhältnis* Adressierungsprozesse sichtbar macht (vgl. Ricken, Rose, Kuhlmann & Otzen 2017). Nachfolgend wird illustriert, wie sich in Anlehnung an diese Heuristik Adressierungsprozesse empirisch mit Blick auf Gespräche zwischen Kindern mit Zuwanderungsgeschichte und Grundschullehrantsstudierenden rekonstruieren lassen.

5 Methodik

Der Untersuchung liegt ein Korpus von 84 Gesprächen zwischen Kindern mit Zuwanderungsgeschichte und Grundschullehrantsstudierenden zugrunde, die 2018/19 im Mentoringprojekt GeKOS² zu zwei Erhebungszeitpunkten im Abstand von sechs Monaten entstanden sind. Die Studierenden wurden vorbereitet und in der Gesprächsführung geschult. Die Gespräche verfolgten unterschiedliche Intentionen: Im ersten Gespräch ging es darum, gemeinsam die Interessen der Kinder herauszufinden, im zweiten Gespräch um Erinnerungen an gemeinsame

1 Anerkennung verstehen sie in Anlehnung an Butler als performativen Akt, durch den Individuen als bestimmte Subjekte adressiert werden (vgl. Kuhlmann & Ricken 2022).

2 GeKOS – Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden. Das Mentoringprojekt fand 2015-2020 am Institut für Grundschulpädagogik der Universität Koblenz unter der Leitung von Prof.in Dr.in Heike de Boer statt, wurde wissenschaftlich begleitet und ausgewertet. Es wird aktuell von der Familienbildungsstätte Koblenz weitergeführt. Im Rahmen des Projekts gestalten Tandems aus Kindern mit Zuwanderungsgeschichte und Grundschullehrantsstudierenden über ein Schuljahr gemeinsam einen Nachmittag pro Woche und erkunden die neue Heimat.

Erlebnisse im Projekt (vgl. de Boer, Braß & Falmann 2021). Die audiografierten Gespräche wurden in Anlehnung an GAT2 transkribiert (vgl. Selting, Auer & Günther et al. 2009) und inventarisiert. Anschließend wurden inhaltsanalytisch (vgl. Mayring 2015) interaktiv dichte Sequenzen³ herausgearbeitet: die Beiträge der Kinder wurden bzgl. Länge und Komplexität der Aussagen und Satzstrukturen, die studentischen Beiträge mit Blick auf Frageformen, Pausen und Formen des Anschlussnehmens untersucht. So wurden Sequenzen herausgearbeitet, die in einem weiteren Schritt interaktions- und adressierungsanalytisch (vgl. Ricken et al. 2017) untersucht werden. Adressierungsanalytisch geht es um die Frage, wie Individuen zu bestimmten Subjekten (gemacht) werden. Rose & Ricken (2018) verstehen Adressierungen dabei als „konkrete, explizite, aber auch implizite Ansprachen von jemandem (als jemand)“. Readressierungen erfolgen als Antwort auf die Adressierungen, in denen Adressierte selbst wieder zu Adressierenden werden. In den Readressierungen werden auch „Möglichkeitsräume des Sich-Anders-Verhaltens“ (Kuhlmann & Ricken 2022, 103) sichtbar. Im Folgenden wird anhand einer Beispielsequenz das Adressierungsgeschehen mithilfe der adressierungsanalytischen Heuristik betrachtet.

6 Fabia & Ayoub und das Zirkusprojekt

Die folgende Sequenz entstammt einem Gespräch, das die Studentin Fabia und ihr Mentee Ayoub zu Beginn der gemeinsamen Projektzeit führen. Ayoub kommt aus Syrien und besucht die 4. Klasse. Im Gespräch spricht das Tandem zunächst darüber, was Ayoub nach der Schule macht und über seine Lieblingsautos. Die Studentin Fabia interessiert sich dafür, was Ayoub am Wochenende macht. So sind die beiden innerhalb der ersten 1-2 Minuten auf das Zirkusprojekt zu sprechen gekommen, an dem Ayoub am Wochenende regelmäßig teilnimmt.

Tab. 1: Fallbeispiel Fabia & Ayoub

01:34 Fabia	[und] was machst du da so? was gefällt dir gut?
01:37 Ayoub	[un] kugellaufen nagelbrett stehn (--)
01:42 Fabia	kanns du erklärn wie das funktioniert?
01:44 Ayoub	also es gibt so ein nagelbrett da mussn wir dann uns verbeigen un dann dann gehen wir so mit den füßen dadrauf oder mit dem bauch oder dem hände un es gib so ein ähm also viele bierglas die kaputt sin un ein ander da machen wir kopfstand oder legn unser hände oder unser füße

3 Interaktiv dichte Sequenzen brechen „das klassische Frage-Antwort-Muster [auf und zeigen] längere Antworten der Kinder“ (de Boer & Merklinger 2021, 92).

02:02 Fabia	un das tut nich weh?
02:04 Ayoub	bisschen
02:05 Fabia	okay
02:06 Ayoub	is gefährlich
02:08 Fabia	is gefährlich (.) un dann bis du aber stolz wenn du das machen kannst

Die Sequenz startet damit, dass Fabia an das Thema *Zirkus* anschließt. Indem sie erst allgemein fragt, was Ayoub macht, dann zur spezifischen Frage danach übergeht, was ihm gefällt, setzt sie sukzessiv an seinen Erfahrungen an. In der *Organisationsdimension* fällt zunächst auf, dass Fabia Ayoub mit „du“ explizit adressiert. Sie wählt ihn so als Angesprochenen aus. Ihre Fragen führen weiter dazu, dass sie Ayoub in Zugzwang versetzt. Ayoub fährt mit „[un]“ fort, was darauf hindeutet, dass er selbstkohärent anschließt, sich jedoch mit Fabia überschneidet. Indem er die Kunststücke „kugellaufen“ und „nagelbrett stehn“ aufzählt, reagiert er auf Fabias Fragen und kommt dem Zugzwang nach. Die Studentin fragt, ob er erklären kann, wie das funktioniert; welches Kunststück sie mit „das“ meint, lässt sie offen. Sie adressiert ihn als Wissenden. Indem Ayoub seine Erklärung entfaltet und den detaillierten Ablauf schildert, schließt er an die Frage an. Mit Blick auf die heuristische Dimension der *Macht* ist es relevant, dass Ayoub sich als Wissender positioniert und sich durch die Readressierung von Fabia als Unwissende in Relation dazu setzt. In der Dimension des *Selbstverhältnisses* fällt auf, dass Ayoub die Position des Wissenden annimmt und valuiert. Denkbar ist, dass die explizite Adressierung mit „du“ und die Adressierung als Wissender durch Fabia dazu führen, dass Ayoub seine Erklärung entfaltet. Als Ayoub mit „un es gibt so ein“ ein weiteres Kunststück beschreibt, fragt Fabia, ob das nicht weh tut. Sie adressiert ihn als jemanden, der Erfahrung mit dem Kunststück hat und zeigt sich implizit als überrascht oder beeindruckt. Auf der Ebene der *Norm- und Wissensdimension* wird eine situative Ordnung etabliert, die auf die Erfahrung und das Wissen des Kindes abzielt. Dabei werden Normen geltend gemacht, die durch die Differenzierung zwischen Fabias und Ayoub's Erfahrungshorizont gekennzeichnet sind. Ayoub greift Fabias Nachfrage auf, sagt, dass es ein bisschen wehtut und ergänzt, dass es gefährlich ist. Das deutet daraufhin, dass er Fabias Nachfrage als Infragestellen seiner Erfahrung interpretiert. Er positioniert sich als jemand, der Erfahrung mit dem Kunststück hat. Vor dem Hintergrund der *Selbstverhältnisdimension* wird sichtbar, dass Ayoub der potenziell zugewiesenen Position als jemand, der keine Erfahrung mit dem Kunststück hat, widerspricht. Mit der Wiederholung „is gefährlich“ unterstreicht Fabia die Herausforderung des Kunststücks. Mit der Ergänzung, dass Ayoub stolz ist, wenn ihm das Kunststück gelingt, zeigt sie sich als überzeugt, dass Ayoub seine Erklärungen vor dem Hintergrund seiner Erfahrung entfaltet. Sie readressiert ihn so als jemand, der Erfahrung mit dem Kunststück besitzt.

7 Fazit

Im Fallbeispiel (re-)adressieren sich die Studentin und ihr Mentee in einer Weise, die zu Teilen der klassischen Rollenzuweisung Erwachsene (wissend, erfahren) vs. Kind (unwissend, unerfahren) widerspricht. Es wird möglich, dass sich das Kind mit seinen Erklärungen und seiner Erfahrung als kompetent subjektivieren kann und anerkenntbar ist. Der Studentin gelingt es, für die Äußerungen des Kindes offen zu sein und anzuschließen. Der Gesamtkorpus zeigt, dass es für Studierende herausfordernd ist, mehrsprachige Kinder so zu adressieren, dass sie sich mit ihrer Erfahrung und ihrem Wissen subjektivieren können. Das deutet auf die Notwendigkeit hin, die Lehrkräftebildung so zu stärken, dass diese für (Re-)Adressierungs- und Subjektivierungsprozesse im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit sensibilisiert. Wie dies gelingen kann, ist im Anschluss an diesen Beitrag zu diskutieren.

Literatur

- 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. <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/fb1/gpko/fup/gekos> [12.12.2022].
- de Boer, H. & Merklinger, D. (2021): Mehrsprachige Kinder zum Sprachen ermutigen: Dialogische Gespräche führen. In: dies. (Hrsg.): *Grundschule im Kontext von Flucht und Migration*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 83-104.
- de Boer, H. & Vogel, C. (i.E.): Subjektivierungsprozesse in dyadischen Gesprächssituationen zwischen Kindern mit Fluchterfahrung und Lehramtsstudierenden. In: Röhner, C., Schwittek, J. & Potsi, A. (Hrsg.): *Transmigration und Place-Making geflüchteter Kinder und Jugendlicher*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kuhlmann, N. & Ricken, N. (2022): Subjektivierung von Schüler*innen. In: Bennewitz, H., de Boer, H., Thiersch, S. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*. Münster: UTB/Waxmann, 99-109.
- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N. & Otzen, A. (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ‚Anerkennung‘. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93, 193-235.
- Rose, N. & Ricken, N. (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse. Eine Perspektive der Subjektivierungsforschung. In: Heinrich, M., Wernet, A. (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, 159-175.
- Selting, M., Auer, P., Günther, S. et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10 (1). <http://www.gespraechsforschung-online.de/heft2009/heft2009.html> [12.12.2022].
- Vereinte Nationen (2015): Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 26.09.2015. www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf [12.12.2022].

*Eva-Maria Kirschhock, Miriam Grüning
und Miriam Hess*

Mentoring im Praktikum aus der Sicht von Grundschullehramtsstudierenden – Wie können nachhaltige Unterrichtsbesprechungen im Praktikum gestaltet werden?

1 Einleitung

Praktika in der Lehrer*innenbildung halten eine Vielzahl an Lerngelegenheiten bereit, die jedoch nicht immer bestmöglich genutzt werden. Gerade für einen nachhaltigen Wissens- und Kompetenzerwerb stellt die Begleitung durch die Praktikumslehrperson eine wichtige Einflussgröße dar (Gröschner & Seidel 2012). Schnebel (2022, S. 19) legt drei zentrale Zielsetzungen für Schulpraktika fest:

1. (Weiter-)entwicklung didaktischer und pädagogisch-psychologischer Kompetenzen
2. Überprüfung und Reflexion der Berufswahl
3. Anbahnung der Verantwortungsübernahme typischer Aufgaben von Lehrkräften

Hier ist die Praktikumslehrperson einerseits in der Rolle als Vorbild bzw. Modell, indem Studierende deren Verhaltensweisen im Umgang mit den Schüler*innen oder deren Vorgehen bei der Unterrichtsplanung und -durchführung beobachten. Wichtig ist allerdings, dass Studierende nicht unreflektiert das Verhalten ihrer Praktikumslehrkraft übernehmen. Daher ist es bedeutsam, dass die Praktikumslehrkraft durch angemessenes Feedback und geeignete Impulse Reflexionsprozesse initiiert. Denn Reflexion ermöglicht immer wieder eine Neustrukturierung des eigenen Denkens, was wichtig ist im Umgang mit Unsicherheiten und Herausforderungen im Lehrberuf (Wyss 2013). Gerade in Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen können solche nachhaltigen Reflexionsprozesse unterstützt werden. Daher möchten wir in diesem Beitrag zunächst die wichtige Aufgabe von Praktikumslehrkräften gerade in Bezug auf die Gestaltung von Unterrichtsnachbesprechungen hervorheben, um anschließend anhand einer Studierendenbefragung die Perspektiven Studierender im Grundschullehramt zu deren Erfahrungen und Wünschen dazu aufzuzeigen.

2 Zielsetzungen und Nachhaltigkeit von Praktika

Der Lernerfolg eines Praktikums hängt von den Lernangeboten bzw. Möglichkeiten, aber auch von der Nutzung dieser Lerngelegenheiten, ab. Dieses Zusammenspiel von Lehr-Lernsituationen wurde von Helmke in seinem Angebot-Nutzungs-Modell (2012) zur Beschreibung von schulischen Lehr-Lernkontexten formuliert, welches von Hascher und Kittinger (2014, S. 223) als Angebots-Nutzungs-Modell zur Beschreibung des Lernens in Schulpraktika adaptiert wurde. Zu den Lernangeboten in Praktika gehören neben den Rahmenbedingungen die Kompetenzen der schulischen und hochschulischen Begleitpersonen im Praktikum. Für die Nutzung der Lernangebote sind die Studierenden verantwortlich, dies wird beeinflusst durch individuelle Voraussetzungen sowie kognitive, motivationale und emotionale Kompetenzen. Die Qualität des Praktikums kann nur in der Interaktion begriffen werden, denn sie ist einerseits abhängig von den durch die Praktikumsbegleitenden zur Verfügung gestellten Lerngelegenheiten und andererseits davon, inwiefern Studierende diese auch wahrnehmen und nutzen. Das Modell hebt die wichtige Rolle der Lernbegleitung im Praktikum hervor, wobei den Studierenden keine passive Rolle zukommt, denn gerade durch das Einbringen eigener Ideen und Fragestellungen schaffen sie die Voraussetzung zur Entstehung von Ko-Konstruktion.

3 Bedeutung nachhaltiger Unterrichtsbesprechungen für das Lernen im Praktikum

Gerade in Unterrichtsbesprechungen kann sich die Entstehung von ko-konstruktivem Wissen als besonders ertragreich und nachhaltig erweisen (Beckmann & Ehmke 2020), da die Gesprächspartner*innen ein geteiltes Verständnis über den Gesprächsgegenstand schaffen und eingebrachte Ideen gemeinsam weiterentwickelt werden. Ein ko-konstruktiver Lerndialog zwischen Praktikumslehrkraft und Studierenden kann auch unreflektiertes Modelllernen vermeiden, wenn Wissen und Ideen von beiden Seite einfließen, diese diskutiert und elaboriert werden (Kreis & Staub 2011). Studierende schätzen aber insbesondere formatives Feedback, da es als zielgerichtet, spezifisch, verständlich und objektiv wahrgenommen wird (Shute 2008). In einer großen Meta-Analyse von Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen und Bergen (2008) wurden typische Rollenmuster herausgefiltert, die Praktikumslehrkräfte in Gesprächen einnehmen. Am häufigsten ist die Rolle der *Meisterlehrenden* vertreten. Meisterlehrende dominieren stark und beziehen sich auf durch sie selbst eingebrachte Themen. Sie geben direkte Ratschläge und Handlungsanweisungen. Dahinter steckt nach Beckmann und Ehmke grundsätzlich das Verständnis, dass Expert*innen ihr Wissen und Können in einer hierarchisch strukturierten Beziehung weitergeben (Beckmann & Ehmke 2020,

S. 193). *Ratgebende* übertragen ihr Expert*innenwissen hingegen in einer stärker kollaborativ angelegten Form. Sie pflegen einen eher direktiven Gesprächsstil und greifen Themen der Studierenden auf, zu denen sie Informationen beisteuern. Ebenfalls in Bezug auf die Anliegen des Gegenübers reagieren *Ermutigende*. Sie nutzen eher einen non-direktiven Gesprächsstil in Form von Impulsen und Fragestellungen, die zum Reflektieren anregen. Die Rolle der *Initiierenden* lässt sich hingegen so umschreiben, dass die Praktikumslehrkraft eher von sich aus konkrete Fragestellungen in den Raum stellt, wenn sie den Fokus auf bestimmte Aspekte einer Unterrichtsstunde richten möchten, dann aber gern Beiträge der Praktikant*innen aufnimmt. Die Rollen unterscheiden sich also vor allem durch die Direktheit eines aktiv eingebrachten Inputs und durch den Gesprächsstil, der entweder als direktiv oder non-direktiv eingeschätzt werden kann. Beckmann und Ehmke (2020) zeigen in ihrer Untersuchung auf, dass Unterrichtsbesprechungen, welche in einem ko-konstruktiven Dialog geführt werden, zu einem höheren Lernertrag, zu höherer Selbstwirksamkeit, Lehrbegeisterung und Arbeitszufriedenheit sowie geringerer emotionaler Erschöpfung der Praktikantinnen führen.

4 Studie zur Gestaltung von Unterrichtsnachbesprechungen

Als Datengrundlage unserer Studie diente eine schriftliche Online-Befragung bei $N=228$ Grundschullehramtsstudierenden (Frauenanteil = 86%) der Universität Erlangen-Nürnberg während des studienbegleitenden grundschulpädagogischen Praktikums. Dieses Praktikum ist das letzte von insgesamt fünf Praktika, weshalb es von Studierenden höherer Semester besucht wird ($Min=4$; $Max=12$). Das Praktikum fand während des Wintersemesters 2020/21 statt. Eine Gruppe von in der Regel vier Studierenden war an einem Tag in der Woche in einer Grundschule anwesend und wurde dort durch eine Praktikumslehrkraft betreut. Flankierend dazu fand eine hochschulische Online-Begleitveranstaltung mit synchronen und asynchronen Anteilen statt. In diese Untersuchung gingen die inhaltsanalytisch ausgewerteten Ergebnisse von drei Fragenstellungen im Freitextformat ein:

1. „Was fanden Sie an bisherigen Unterrichtsreflexionen (Nachbesprechungen) besonders gelungen?“
2. „Was fanden Sie bei den bisherigen Unterrichtsreflexionen (Nachbesprechungen) nicht gelungen/verbesserungswürdig?“
3. „Wie stellen Sie sich eine ideale Unterrichtsreflexion (Nachbesprechung) vor?“

Die Antworten der Studierenden wurden anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) induktiv ausgewertet. Die Berechnung der Beobachterüberstimmung von zwei unabhängig voneinander agierenden Kodierenden ergab einen sehr guten Wert (Cohens Kappa $\kappa \geq .94$). Bei der induktiven Kodierung wurden vier Kategorien gewonnen: a) Gesprächsstil, b) Inhaltliche Gestaltung

c) Methodische Gestaltung, und d) Äußere Rahmenbedingungen. Insgesamt zeigt sich, dass deutlich weniger negative Erfahrungen ($n=262$) als positive Erfahrungen ($n=431$) genannt werden (vgl. Abbildung 1). Auch gibt mehr als ein Viertel der Studierenden an, dass sie in bisherigen Praktika noch keine negativen Erfahrungen bei den Unterrichtsnachbesprechungen gemacht haben. Sechs Studierende geben an, dass überhaupt keine Nachbesprechung stattgefunden hat.

4.1 Negative Erfahrungen bei den Unterrichtsnachbesprechungen

Bei der Hauptkategorie *Gesprächsstil* werden 21 negative Erfahrungen genannt. Die Anmerkung einer Studierenden „*Oft haben die Lehrkräfte zu viel gesagt und die Kommilitonen nicht zu Wort kommen lassen*“ erinnert an die Rolle des Meisterlehrenden mit einer wahrgenommenen starken Dominanz und dem direktiven Gesprächsstil, der nicht nur inhaltlich, sondern auch zeitlich viel Raum fordert. Fehlende transparente Kriterien zur inhaltlichen Gestaltung der Nachbesprechung ($n=60$) werden als kritikwürdig angesehen: „*Es wurden nur allgemeine Eindrücke (z. B. zur Lehrerpersönlichkeit) geäußert*“.

Bezogen auf die methodische Gestaltung benötigen Studierende sowohl eine erkennbare Struktur ($n=31$) bei der Nachbesprechung („*Struktur wäre schön gewesen*“) als auch geeignete Rahmenbedingungen ($n=52$), in denen die Besprechung stattfinden kann, wie beispielsweise diese Rückmeldung zeigt: „*Es waren keine entsprechenden Räume vorhanden, in denen sie [die Unterrichtsnachbesprechungen] ungestört hätten abgehalten werden können.*“

4.2 Positive Erfahrungen

Von den Studierenden wird insgesamt jedoch ein positives Resümee zu den bisherigen Unterrichtsnachbesprechungen im grundschulpädagogischen Praktikum gezogen. Ein positiv bewerteter Gesprächsstil der Lehrpersonen ($n=112$) wird eher im Sinne der Ermutigenden oder Ratgebenden charakterisiert. Die Situation ist stärker kollaborativ angelegt, sodass der direkte Bezug zu Anliegen der Studierenden gesucht wird. Bei den äußeren Rahmenbedingungen ($n=53$) wird oft auf die Bedeutsamkeit eines angemessenen Zeitslots hingewiesen, z. B.: „*Die Lehrkraft nahm sich stets viel Zeit, um auf die Fragen einzugehen.*“ Bei der methodischen Gestaltung ($n=100$) schätzen viele Praktikant*innen die Mühe, die die Lehrkräfte in die Strukturierung der Nachbesprechung investieren, auch im Detail: „*Besonders gelungen finde ich die Gesamtübersichten, die nach einer Reflexion entstanden sind. Hierbei bekommt man einen guten Überblick über jegliche Aspekte. Ich habe mir diese oftmals abfotografiert und zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal angeschaut. Dabei konnte ich in Ruhe meinen Unterrichtsversuch noch einmal reflektieren.*“ Bei der inhaltlichen Gestaltung ($n=128$) wird beispielsweise Kritik als solche wertgeschätzt, wenn sie sachlich und nachvollziehbar ist: „*Die geäußerte Kritik war immer sachlich und nachvollziehbar für mich.*“ Diese Haltung der Studierenden

wird sehr oft deutlich und überrascht womöglich. Für Lehrpersonen gibt sie einen guten Anhaltspunkt dafür, dass Lernpotenzial nicht nur in der Bestärkung, sondern auch in der sachlich formulierten Kritik liegen kann.

4.3 Wünsche der Studierenden

Die meisten Wünsche der Studierenden beziehen sich auf den Gesprächsstil ($n=186$). Hier ist es ihnen wichtig, dass die Gespräche mit der Praktikumslehrkraft auf Augenhöhe stattfinden und verschiedene Perspektiven, auch die der Mitstudierenden, eingebracht werden. Dennoch ist für die Praktikant*innen auch von Bedeutung, dass die Praktikumslehrkraft ihr vorhandenes Wissen mit einbringt, was gerade für das Entstehen von Ko-Konstruktion eine Rolle spielt. Ähnlich häufig beziehen sich die Befragten auf die inhaltliche Gestaltung der Nachbesprechungen ($n=154$). Hier wird häufig der explizite Wunsch nach der Nennung von klaren Kritikpunkten geäußert, die ihnen dazu dienen, ihre didaktischen und pädagogischen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Aber auch bezüglich der methodischen Gestaltung bestehen Vorstellungen ($n=103$). Es wird als sinnvoll angesehen, dass es eine schriftliche Fixierung der Rückmeldungen gibt, auch in Verbindung mit einem Beobachtungsinstrument, welches Kriterien guten Unterrichts berücksichtigt. Der Einsatz von Beobachtungskriterien gibt den Studierenden bereits bei der Planung und Durchführung ihrer Unterrichtsstunde Orientierung und in der Nachbesprechung können diese als Strukturhilfe dienen. Am wenigsten geben Studierende Wünsche zur Gestaltung der äußeren Rahmenbedingungen an ($n=67$), sodass insgesamt davon ausgegangen werden kann, dass hier in der Regel keine bedeutsamen Mängel erlebt wurden und deshalb auch weniger Wünsche geäußert wurden.

5 Fazit

Limitationen der Studie bestehen darin, dass die Stichprobe nicht repräsentativ ist und inhaltlich nur die Perspektive der Studierenden und deren Selbsteinschätzung erhoben wurde. Zudem wird keine Aussage über den gesamten Zeitraum des Praktikums hinweg gemacht. Trotzdem bringt die kleine Studie einen Erkenntnisgewinn. Insgesamt zeichnet sich eine erfreuliche Zufriedenheit mit der Qualität der Unterrichts(nach)besprechungen im Grundschullehramtsstudium ab. Sehr zentral wird bei vielen Studierenden der Wunsch nach einem Dialog auf Augenhöhe genannt. Erfreulich professionell ausgerichtet wird häufig der Wunsch nach sachlich formulierter Kritik geäußert. Zudem bestätigen sich bereits bekannte Forschungsergebnisse wie etwa das Bedürfnis nach formativ angelegtem Feedback, das auch die befragten Studierenden als ertragreich ansehen (vgl. Shute 2008). Weitere Ergebnisse, wie etwa die Wertschätzung sachlicher Kritik oder eines gut kommunizierten Beobachtungsrasters geben Ansatzpunkte

für Weiterentwicklungen in der Qualität der Praktikumsbetreuung. Implikationen für die Forschung könnten in einer systematischen Untersuchung zur tatsächlichen Wirksamkeit von Besprechungen über die Selbsteinschätzungen der Studierenden hinaus liegen. Auch genauere Analysen zu Reflexionsprozessen, die ein Dreh- und Angelpunkt für den Lerngewinn in einem Praktikum darstellen, sind eine lohnende quantitative wie qualitative Forschungsaufgabe, Darauf aufbauend wären gezielte Fortbildungen sinnvoll und ebenfalls ein Feld, das beforscht werden sollte.

Literatur

- Beckmann, T. & Ehmke, T. (2020). Unterrichtsbesprechungen im Praktikum – Konstruktivistische und transmissive Lernbegleitung durch Lehrkräftebildner/innen unterschiedlicher Institutionen. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(2), 191–209.
- Gröschner, A. & Seidel, T. (2012). Lernbegleitung im Praktikum – Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.): *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Wiesbaden: Springer*, 171–183.
- Hascher, T. & Kittinger, C. (2014). Learning processes in student teaching: Analyses from a study using learning diaries. In: K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.): *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster, Waxmann*, 221–235.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Stuttgart: Klett Kallmeyer.*
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. A. J. & Bergen, T. C. M. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. In: *Educational Research Review*, 3(2), 168–186.
- Kreis, A. & Staub, F. C. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 61–83.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Aufl., Beltz Pädagogik, Weinheim, Beltz.*
- Schnebel, S. (2022). Wie kann ich meine Praktikantin unterstützen? Konzepte der Lernbegleitung in Praxisphasen. In: *Die Grundschulzeitschrift*, 336, 18–21.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. In: *Review of Educational Research*, 78, 153–189.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Münster, New York: Waxmann.*

Josephine Tanneberger und Sebastian Kempert

Studienwahlmotive und arbeitsbezogene Einstellungsmerkmale angehender Grundschullehrkräfte im Kontext variabler Studienausgangslagen

1 Konzeptioneller Hintergrund und Fragestellung

Im Rahmen der COVID-19-Pandemie haben sich die situativen Kontextmerkmale des Studierens sowie familiäre und sozioökonomische Lebensbedingungen Studierender verändert (vgl. Pelikan, Reiter, Bergen, Lüftenegger, Holzer, Korlat, Schober & Spiel 2022). Dies gilt auch für die Bedingungen des schulischen Lehrens und Lernens (vgl. Huber, Günther, Schneider, Helm, Schwander, Schneider & Pruitt 2020). Insgesamt standen angehende Lehrkräfte somit Neuerungen und Belastungen sowohl bezogen auf die Bedingungen ihrer Berufsausbildung und ihres zukünftigen Berufsfeldes als auch bezüglich ihrer gesamten privaten Lebenswelt gegenüber.

In Anbetracht des vergleichsweise hohen Risikos für Lehrkräfte im beruflichen Verlauf physisch oder psychisch zu erkranken (vgl. Schaarschmidt & Kieschke 2013), erscheint eine Betrachtung von Strategien der *arbeitsbezogenen Selbst- und Stressregulation* bereits für angehende Lehrkräfte sinnvoll. Diese sind wichtig, um Belastungen entgegenwirken und so die aktuelle und spätere Gesundheit erhalten zu können (vgl. ebd.). Nach Schaarschmidt und Fischer (2008) lassen sich auf Grundlage des Verhaltens und Erlebens gegenüber arbeitsbezogenen Anforderungen Muster bilden, die als Indikatoren der psychischen Gesundheit bzw. Gefährdung von Individuen verwendet werden können. Die Autoren unterscheiden hierbei die Muster G (Gesund) und S (Schonung) sowie in die Risikomuster A (Anstrengung) und B (Burnout) (vgl. ebd.). Letztere gehen mit einem erhöhten Erkrankungsrisiko einher (vgl. ebd.).

Weiter deutet sich bereits zu Beginn des Studiums ein Zusammenhang zwischen den motivationalen Orientierungen und den Mustern der arbeitsbezogenen Selbstregulation bzw. deren Entstehung an (vgl. Künsting, Billich-Knapp & Lipowsky 2013). In diesem Zusammenhang sind *Motive* als relativ zeitstabile Persönlichkeitsmerkmale zu verstehen (vgl. Rheinberg & Vollmeyer 2018). Aus dem Zusammenspiel unterschiedlicher Motive lässt sich die Motivation für die Studienwahl erklären (vgl. Göller & Besser 2021). Insbesondere intrinsische Motive

gelten als bedeutsam für die Bewältigung von Studienanforderungen und den Lernerfolg (vgl. Watt & Richardson 2008). Insgesamt sind Strategien der Selbstregulation und Studienwahlmotive somit zum einen wichtige Prädiktoren für den Umgang von Personen mit studienbedingten oder beruflichen Anforderungen und anhaltenden Belastungen (vgl. Eckert, Ebert & Sieland 2013). Zum anderen sind sie aber auch für einen erfolgreichen Studienverlauf sowie für die Qualität des späteren beruflichen Handelns von Interesse (vgl. Kunter & Pohlmann 2015).

Es gibt bisher wenig Wissen über die Auswirkungen der durch die Pandemie entstandenen situativen Veränderungen auf selbstregulative und motivationale Merkmale von Studienanfänger*innen im Lehramt Grundschule. Vor dieser Ausgangslage thematisiert der Beitrag die folgende Frage: Welche kohortenspezifischen Unterschiede zeigen sich in den Ausprägungen von Studienwahlmotiven und Mustern der arbeitsbezogenen Stress- und Selbstregulation von Studienanfänger*innen des Grundschullehramts?

Wir nehmen an, dass sich die Studierendenkohorten, die unter Pandemiebedingungen ihr Studium beginnen, in ihren Mustern selbstregulativer Merkmale von den vorpandemischen Kohorten unterscheiden, was mit einem vergleichsweise höheren Gesundheitsrisiko einhergeht (H1). Weiterhin gehen wir davon aus, dass sich Studienwahlmotive im Vergleich vor, zu Beginn und während der COVID-19-Pandemie nicht signifikant voneinander unterscheiden (H2), da hiermit i.d.R. langfristige bildungsbiografische Entscheidungen verbunden sind.

2 Stichprobe und Methode

Für die Prüfung der Hypothesen wurden Daten von $N = 818$ Studierenden des Grundschullehramts ($m = 12.9\%$, $w = 86.8\%$, $d = 0.02\%$) an der Universität Potsdam ausgewertet. Das mittlere Alter der Befragten betrug 22 Jahre ($SD = 5.45$). Die Stichprobe setzte sich aus fünf Kohorten je zum Zeitpunkt des Studienbeginns ($N_{2017} = 146$, $N_{2018} = 190$, $N_{2019} = 197$, $N_{2020} = 177$, $N_{2021} = 108$) zusammen.

Die *arbeitsbezogene Selbst- und Stressregulation* der Studierenden wurde mithilfe des Fragebogens zur Bestimmung Arbeitsbezogener Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM; Schaarschmidt & Fischer 2008) erfasst. Für die Erhebung der *Studienwahlmotive* wurde der Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA; Pohlmann & Möller 2010) verwendet. Die vorliegenden Daten wurden mithilfe einfaktorierlicher Varianzanalysen (ANOVA) für unterschiedlich große Gruppen analysiert. Für die Prüfung von H2 erfolgte zudem die Bildung von je zwei Gesundheits- und Risikotypen der Studierenden nach Schaarschmidt und Fischer (2008) entlang ihrer arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster. Die Typisierungen wurden anschließend hinsichtlich deskriptiver Merkmale miteinander verglichen.

3 Ergebnisse

Die Ergebnisse der ANOVA zur Überprüfung der H1 zeigen ausschließlich für die 2020er-Kohorte einen signifikanten Unterschied ($p < 0.01$) aller Facetten (Engagement, Widerstandskraft und Lebenszufriedenheit) der *arbeitsbezogenen Selbst- und Stressregulation* im Vergleich zu den anderen Kohorten. Hierfür können große Effektstärken ($.39 < \eta^2 < .72$) berichtet werden. Die Betrachtung der Gesundheits- und Risikotypen zeigt für den Jahrgang 2020 eine um 8 – 21 % höhere Ausprägung des Musters G, während Muster S um 7 – 12 % seltener als in den anderen Kohorten auftritt. Die Häufigkeitsverteilungen der gesundheitlichen Risikomuster A und B schwanken für die unterschiedlichen Kohorten nach oben und unten weniger stark (2 – 8 %). H1 kann in Teilen bestätigt werden, weil sich kohortenspezifische Unterschiede nur für den 2020er Jahrgang nachweisen lassen. Das Gesundheitsmuster (G) ist in dieser Kohorte am stärksten ausgeprägt. Ein vergleichsweise höheres Gesundheitsrisiko lässt sich anhand der Daten nicht feststellen. Der Kohortenvergleich zur Prüfung von H2 ergibt signifikante Unterschiede der *Studienwahlmotive* zwischen den Kohorten ($p < 0.01$). Demnach sind *intrinsische Studienwahlmotive* bei Studienanfänger*innen der Pandemie-Kohorten (2020, 2021) vergleichsweise geringer ausgeprägt, wobei von einem großen Effekt ausgegangen werden kann ($\eta^2 = .91$). Zudem liegen für diese Kohorten etwas stärker ausgeprägte *extrinsische Studienwahlmotive* vor. Die Effektstärke ist hier als klein einzuschätzen ($\eta^2 = .04$). Die H2 kann anhand der Befunde nicht bestätigt werden.

Diskussion und Ausblick

Die ungünstigere Ausprägung von Strategien der arbeitsbezogenen Selbst- und Stressregulation der 2020er-Kohorte bei gleichzeitig höherem Anteil eines gesunden Stressbewältigungs-Typs könnte darauf hinweisen, dass insbesondere resiliente Studierende in diesem Jahr das Lehramtsstudium begonnen haben.

Die geringer ausgeprägten intrinsischen Studienwahlmotive der Corona-Kohorten könnten über entstandene Ambivalenzen des öffentlichen Blicks auf den Lehrkräfteberuf sowie wahrgenommene gestiegene Berufsanforderungen der Studierenden erklärt werden. Demgegenüber könnten die leicht höher ausgeprägten extrinsischen Studienwahlmotive auf ein erhöhtes Sicherheitsbedürfnis der Studierenden bezogen auf finanzielle und familiäre Aspekte der individuellen Lebensgestaltung zurückzuführen sein.

Anschlussstudien sollten sich mit der Frage beschäftigen, ob sich die Gruppenmerkmale künftiger Studierendenkohorten in Anbetracht der aktuellen pandemischen Perspektiven wieder an die Jahrgänge 2017 - 2019 angleichen bzw. inwiefern

sich Muster zu Beginn des Studiums prädiktiv für den Studienverlauf und den Berufserfolg zeigen.

Literatur

- Eckert, M., Ebert, D. & Sieland, B. (2013): Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? Belastungsregulation als Aufgabe und Ziel für Lehrkräfte und Schüler. In: M. Rothland (Hrsg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Wiesbaden, Springer, 193–211.
- Göller, R. & Besser, M. (2021): Studienwahlmotive von Bewerberinnen und Bewerbern auf ein Lehramtsstudium und auf andere Studiengänge. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 0, 1–17.
- Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. & Pruitt, J. (2020): COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster: Waxmann.
- Künsting, J., Billich-Knapp, M. & Lipowsky, F. (2012): Profile der Anforderungsbewältigung zu Beginn des Lehramtsstudiums. In: *Journal for Educational Research Online*, 4, H. 2, 84–119.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2015): *Lehrer*. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Berlin, Heidelberg, Springer, 261–281.
- Pelikan, E., Reiter, J., Bergen, K., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Schober, B., Spiel, C. (2022): Lernen unter COVID-19 Bedingungen. Zur Situation der Studierenden in Österreich. In: H. Angenent, J. Petri & T. Zimenkova (Hrsg.): *Hochschulen in der Pandemie. Impulse für eine nachhaltige Entwicklung von Studium und Lehre*. Bildungsforschung, Bd. 9, Bielefeld, transcript, 200–224.
- Pohlmann, B. & Möller, J. (2010): Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24, H. 1, 73–84.
- Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2018): *Motivation*. 9. überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2008): *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster*. Manual. 3. Aufl. London: Pearson.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2013): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Wiesbaden, Springer, 81–97.
- Watt, H. M. & Richardson, P. W. (2008): Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. In: *Learning and Instruction*, Vol. 18, Issue 5, 408–428.

Autor*innenverzeichnis

Abelein, Philipp, Dr., Akademischer Rat am Lehrstuhl für Pädagogik bei Verhaltensstörungen einschließlich inklusiver Pädagogik an der Universität Regensburg

Ade, Larissa, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Würzburg

Ahmetovic, Melika, Mphil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik bei Verhaltensstörungen und Autismus einschließlich inklusiver Pädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München

Anders, Petra, Prof. Dr., Professorin für Deutschunterricht und seine Didaktik in der Primarstufe der HU Berlin

Asen-Molz, Katharina, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik (Grundschulpädagogik) der Universität Regensburg

Backhaus-Knocke, Johanna, Lehrkraft für besondere Aufgaben im Arbeitsbereich für Schulforschung mit dem Schwerpunkt Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe an der Universität zu Köln

Bade, Gesine, Dr. phil., Lehrkraft für besondere Aufgaben und Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet „Didaktik der politischen Bildung“ an der Universität Kassel

Balbach, Kristin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abteilung Pädagogik bei Verhaltensstörungen an der Leibniz-Universität Hannover

Balk, Daniela, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik an der Universität Regensburg

Bärtlein, Lotta, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulforschung der FAU Erlangen-Nürnberg

Basedow, Benedikt, Lehrkraft für besondere Aufgaben am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik und Didaktik des Sachunterrichts an der Justus-Liebig-Universität Gießen

Bauer, Angela, Dr., Akademische Rätin am Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Universität Bayreuth

Baumann, Rebecca, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulforschung der FAU Erlangen-Nürnberg

Becher, Andrea, Dr. phil., Professorin für Sachunterrichtsdidaktik Lernbereich Gesellschaftswissenschaften an der Universität Paderborn

Becker, Veronika, Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Schulforschung K-7 an der Universität Duisburg-Essen

Beckmann, Kathinka, Prof. Dr., Professorin für Kinder- und Jugendhilfe mit Schwerpunkt Kinderschutz am FB Sozialwissenschaften der Hochschule Koblenz AUS

Bernet, Felix, Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fach Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Weingarten

Blatz, Stephanie, AORin am Lehrstuhl Sonderpädagogik V - Pädagogik bei Verhaltensstörungen an der Universität Würzburg

Bonanati, Marina, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe Universität Frankfurt am Main

Bosse, Stefanie, Dr. phil., Akademische Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Psychologische Grundschulpädagogik an der Universität Potsdam

Bossen, Andrea, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Bröll, Leena, Prof. Dr., Professorin für Grundschuldidaktik Sachunterricht an der Technischen Universität Chemnitz

Buddeberg, Magdalena, Dr. phil, Akademische Rätin am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik (IADS) an der Technischen Universität Dortmund.

Büker, Petra, Professorin für Grundschulpädagogik und Frühe Bildung an der Universität in Paderborn

Butterer, Hanna, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet „Didaktik der Sozialwissenschaften“ an der Universität Siegen

Degner, Bettina, Dr. phil., Professorin i.R. für Geschichte und ihre Didaktik mit Schwerpunkt Zeitgeschichte an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Demi, Anna-Lena, Wissenschaftliche Mitarbeiterin des Arbeitsbereichs Deutschunterricht und seine Didaktik in der Primarstufe der HU Berlin

Diedrichs, Katharina, M.Ed., Studierende im Master Inklusive Sonderpädagogik an der Universität Bielefeld

Diehl, Kirsten, Prof. Dr., Professorin für Inklusion und pädagogische Entwicklungsförderung an der Europa-Universität Flensburg

Diekmann, Marius, Dr. phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Münster

Ebenbeck, Nikola, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Lernbehindertenpädagogik einschließlich inklusiver Pädagogik an der Universität Regensburg

Ehr, Dorothea, Dr. phil., Lehrkraft für besondere Aufgaben am Lehrstuhl Sonderpädagogik V - Pädagogik bei Verhaltensstörungen an der Universität Würzburg

Eilerts, Katja, Professorin für Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Mathematik der HU Berlin

Elting, Christian, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Ertl, Sonja, Dr. phil., Juniorprofessorin für Grundschulpädagogik und -didaktik mit dem Schwerpunkt inklusiver Umgang mit Heterogenität am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Fölling-Albers, Maria, Prof. i.R. Dr., ehemals Lehrstuhlinhaberin für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Regensburg

Fornol, Sarah L., Dr., Universitätslektorin im Arbeitsbereich Deutschdidaktik an der Universität Bremen

Franz, Eva-Kristina, Dr. phil., Professorin für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe an der Universität Trier

Fuchs, Elisabeth, Abgeordnete Lehrkraft am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München

Fütting-Lippert, Angelika, Dr., Mitarbeiterin der Professional School of Education an der Universität Würzburg

Gäde, Maria, Wissenschaftliche Mitarbeiterin des Arbeitsbereichs Information Retrieval der HU Berlin

Gaubitz, Sarah, Dr. phil., Juniorprofessorin für Interdisziplinäre Sachbildung an der Universität Erfurt

Gebhardt, Markus, Dr. phil., Professor für Lernbehindertenpädagogik einschließlich inklusiver Pädagogik an der Universität Regensburg

Gerbeshi, Leonora, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulforschung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Gerheim, Udo, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Pädagogik und Didaktik der Elementar- und Primarbildung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Gläser, Eva, Dr. phil., Professorin für Sachunterricht an der Universität Osnabrück

Glawe, Katrin, Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Frühe Bildung an der Universität Paderborn

Gößinger, Christian, Dr., akademischer Rat am Lehrstuhl für Pädagogik (Grundschulpädagogik) der Universität Regensburg

Grave-Gierlinger, Frederik, Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Mathematik der HU Berlin

Grüning, Miriam, Prof. Dr., Professorin für Kindheitspädagogik an der Hochschule für Soziale Arbeit und Pädagogik Berlin

Hanke, Judith, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Inklusion und pädagogische Entwicklungsförderung an der Europa-Universität Flensburg

Harterter, Andreas, Prof. Dr., Professor für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Augsburg

Hauenschild, Katrin, Prof. Dr., Professorin für Grundschuldidaktik und Sachunterricht an der Universität Hildesheim

Haustein, Aline, Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Grundschuldidaktik Sachunterricht an der Technischen Universität Chemnitz

Henke, Vanessa, Dr. phil., Abgeordnete Lehrkraft am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik (IADS) an der Technischen Universität Dortmund.

Hennemann, Thomas, Dr., Professor für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung an der Universität zu Köln

Herding, Jana, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Frühe Bildung an der Universität Paderborn

Hertel, Sophia, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung an der Universität zu Köln

Hess, Miriam, Dr. phil., Professorin für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Bamberg

Hoya, Fabian, Hochschulprofessor am Institut für Primarbildung und Lernentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, Österreich

Immerfall, Stefan, Dr., Professor für Soziologie an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd

Irion, Thomas, Prof. Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Grundschulpädagogik und Medienpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd

Junger, Ralf, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik des Primarbereichs an der Universität Leipzig

Kamin, Anna-Maria, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik im Kontext schulischer Inklusion an der Universität Bielefeld

Kater-Wettstädt, Lydia, Dr., Vertretungsprofessorin für Grundschulentwicklung und integrativen Sachunterricht im Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Universität Kassel

Keimerl, Verena Felicitas, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt WegE/ProHet und am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Bamberg

Kempert, Sebastian, Prof. Dr., Professor für Empirische Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Potsdam

Kindermann, Katharina, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Würzburg

Kirschhock, Eva-Maria, Dr. phil., Akademische Oberrätin am Institut für Grundschulforschung (Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik mit dem Schwerpunkt Lehren und Lernen) an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Knapp, Damaris, Prof. Dr., Professorin für Grundschulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd

Knoth, Saskia, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik (Grundschulpädagogik) der Universität Regensburg

Kollar, Isabelle, Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Geographiedidaktik an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität (RPTU) in Landau

Kopp, Maximilian, M.A., Grundschullehrkraft

Kucharz, Diemut, Prof. Dr., Professorin für Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Sachunterricht an der Goethe Universität Frankfurt am Main

Kücherer, Benjamin, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Augsburg

Kürzinger, Anja, Dr., Juniorprofessorin für Soziologie an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd

Lange, Sarah Désirée, PD Dr., Akademische Forschungsrätin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Würzburg

Laub, Jochen, Dr. rer. nat., Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Arbeitsgruppe Geographiedidaktik an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität (RPTU) in Landau

Laufs, Ann-Kathrin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Empirische Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Potsdam

Lenzgeiger, Barbara, Juniorprofessorin für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt

Liebers, Katrin, Dr., Professorin für Schulpädagogik des Primarbereichs an der Universität Leipzig

Liebner, Saskia, Dr. phil., Akademische Rätin a.Z. am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Lindau, Anne-Kathrin, Prof. Dr., Professorin für Didaktik der Geographie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Lintorf, Katrin, Dr. phil., Juniorprofessorin für den Bereich Grundschulforschung an der Universität zu Köln

Lutz, Stephanie, Dr. phil., Akademische Rätin am Lehrstuhl für Lernbehindertenpädagogik einschließlich inklusiver Pädagogik an der Universität Regensburg

Martschinke, Sabine, Prof. Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und -didaktik mit dem Schwerpunkt Umgang mit Heterogenität an der Universität Erlangen-Nürnberg

Merl, Thorsten, Dr., Vertretung der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Heterogenität an der RWTH Aachen University

Meyer, Simon, Dr. phil., Akademischer Rat auf Zeit am Institut für Grundschulforschung der FAU Erlangen-Nürnberg

Miehle, Lotte, Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Sachunterricht der HU Berlin

Müller, Ulrike Beate, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik und Didaktik des Sachunterrichts

Neuböck-Hubinger, Brigitte, Dozentin für Grundschuldidaktik Sachunterricht mit Schwerpunkt naturwissenschaftliche Bildung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich

Odersky, Eva, Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik der Ludwig-Maximilians-Universität München

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

Pech, Detlef, Professor für Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Sachunterricht an der HU Berlin

Peschel, Markus, Dr., Professor für Didaktik des Sachunterrichts an der Universität des Saarlandes

Pohlmann-Rother, Sanna, Prof. Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Würzburg

Prüshoff, Heike, Dipl. Sozialpädagogin, Systemische Beratung & Supervisorin (SG) und insoweit erfahrene Fachkraft (ISEF §8a SGB VIII) , Winsen (Aller)

Ramseger, Jörg, Dr., phil., Professor i. R. für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Grundschule an der Freien Universität Berlin

Rank, Astrid, Prof. Dr., Lehrstuhlinhaberin für Grundschulpädagogik an der Universität Regensburg

Ratz, Christoph, Dr., Professor für Pädagogik bei Geistiger Behinderung an der Universität Würzburg

Redersborg, Helke, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Schulpädagogik des Primarbereichs an der Universität Leipzig

Reichenbach, Nicole, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Pädagogik der frühen Kindheit an der Universität Leipzig

Röhner, Charlotte, Dr. phil. habil., Goethe Teaching Professorin, Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Goethe Universität Frankfurt

Röll, Verena, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Integrierte Verkehrsplanung der TU Berlin

Rupprecht, Beatrice, Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Schulpädagogik des Primarbereichs an der Universität Leipzig

Schaper, Franziska, Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der AG 9 Medienpädagogik der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld

Schmid, Silke, Prof. Dr., Professorin für Musik und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Schnebel, Stefanie, Prof. Dr. habil., Stv. Direktorin des Forschungszentrums für Primar- und Elementarbildung an der Pädagogischen Hochschule Weingarten

Schürer, Sina, Dr. phil., Akademische Oberrätin im Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Münster

Schürmann, Henrike, Doktorandin des Zukunftszentrums Lehrerbildung (ZZL) an der Leuphana Universität Lüneburg

Schwedes, Oliver, Gastprofessor für Verkehrsplanung und -politik im Fachgebiet Integrierte Verkehrsplanung der TU Berlin (von 2014 bis 2023)

Seger, Alina, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Bamberg

Seifert, Anja, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik und Didaktik des Sachunterrichts an der Justus-Liebig-Universität Gießen

Sénécheau, Miriam, Dr. phil., Akademische Oberrätin in der Abteilung Geschichte (mit einem fachwissenschaftlichen Schwerpunkt in der Ur- und Frühgeschichte) an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Simon, Jaqueline, Lehrkraft für besondere Aufgaben am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Simon, Toni, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Skorsetz, Nina, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe Universität Frankfurt am Main

Speck-Hamdan, Angelika, Prof. Dr., Professorin (em.) am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik der Ludwig-Maximilians-Universität München

Spies, Anke, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik und Didaktik der Elementar- und Primarbildung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Spörer, Nadine, Prof. Dr., Professorin für Psychologische Grundschulpädagogik an der Universität Potsdam

Stets, Mona, Akademische Rätin in der G 3 Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld

Stiller, Jurik, Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Sachunterricht der HU Berlin

Strehle, Thomas, Dr. phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter/Abgeordnete Lehrkraft am Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Tanneberger, Josephine, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Empirische Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Potsdam

Then, Daniel, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Würzburg

Thurn, Anabelle, Dr. phil., Akademische Rätin in der Abteilung Geschichte (mit einem fachwissenschaftlichen Schwerpunkt in der Alten Geschichte) an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Urton, Karolina, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik - Inklusive Bildung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

Vogel, Cathrin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulpädagogik an der Universität Koblenz

Wenzel, Mirjam, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik (Grundschulpädagogik) der Universität Regensburg

Widmer, Anna-Katharina, Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Bamberg

Wiederseiner, Victoria, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik mit dem Schwerpunkt Umgang mit Heterogenität an der Universität Erlangen-Nürnberg

Wittau, Franziska, Dr. phil., Lehrkraft für besondere Aufgaben im Arbeitsbereich Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Bielefeld

Wolken, Svenja, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Sachunterricht an der Universität Osnabrück

Zaglmaier, Andrea, Abgeordnete Studienrätin FS am Lehrstuhl für Pädagogik (Grundschulpädagogik) an der Universität Regensburg

Zapfe, Laura, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Methoden der Quantitativen Empirischen Sozialforschung an der Universität Würzburg

Nachhaltige Bildung in der Grundschule kann unter mehreren Blickwinkeln betrachtet werden: In einem weiten Begriffsverständnis bezieht sich das Thema auf nachhaltige Bildungsprozesse im Sinne einer langfristigen Verfügbarkeit. Dies spielt für die Grundschule als erste Schule mit ihrem Auftrag der grundlegenden Bildung eine besondere Rolle. Gleichzeitig ist ein enges Begriffsverständnis mit eingeschlossen, welches die Bildung für nachhaltige Entwicklung aus einer ökologischen, ökonomischen und sozialen Perspektive betrachtet. Dabei zielt das Handeln auf eine nachhaltiger und gerechter gestaltete Gegenwart und Zukunft. Der vorliegende Band stellt Beiträge der 30. Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe zusammen, welche im September 2022 in Regensburg stattfand und das Thema „Nachhaltige Bildung in der Grundschule“ adressierte.

Die Herausgeber*innen des Bandes arbeiten an den Lehrstühlen für Grundschulpädagogik der Universität Regensburg.

Haider, Michael, PD Dr., Akademischer Rat

Böhme, Richard, Wissenschaftlicher Mitarbeiter

Gebauer, Susanne, Dr., Akademische Rätin

Gößinger, Christian, Dr. Akademischer Rat

Munser-Kiefer, Meike, Prof. Dr., Lehrstuhlinhaberin

Rank, Astrid, Prof. Dr., Lehrstuhlinhaberin

978-3-7815-2592-4



9 783781 525924