

Jennifer Bertram, Katja F. Cantone, Kevin Niehaus,
Petra Scherer, Günther Wolfswinkler (Hrsg.)

Lehrkräfte- professionalisierung für die Vielfalt der Metropolregion Rhein-Ruhr

WAXMANN

Jennifer Bertram, Katja F. Cantone, Kevin Niehaus,
Petra Scherer, Günther Wolfswinkler (Hrsg.)

Lehrkräfteprofessionalisierung für die Vielfalt der Metropolregion Rhein-Ruhr



Waxmann 2024

Münster • New York

Die frei zugängliche Open-Access-Publikation des vorliegenden Titels wurde mit Mitteln des Publikationsfonds der Universitätsbibliothek Duisburg-Essen ermöglicht.

Gedruckt mit Unterstützung der Fakultät für Geisteswissenschaften, der Fakultät für Mathematik und des Zentrums für Lehrkräftebildung an der Universität Duisburg-Essen.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Print-ISBN 978-3-8309-4861-2
E-Book-ISBN 978-3-8309-9861-7
<https://doi.org/10.31244/9783830998617>

Waxmann Verlag GmbH, 2024
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: MTS. Satz & Layout, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY veröffentlicht
(Namensnennung 4.0 International)



Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Inhalt

Zur Einführung	7
<i>Jennifer Bertram, Katja F. Cantone, Kevin Niehaus, Petra Scherer & Günther Wolfswinkler</i>	
Inklusion als Querschnittsthema im Grundschullehramt Mathematik Einblick in längsschnittliche Daten zu Einstellungen von Studierenden	13
<i>Jennifer Bertram & Petra Scherer</i>	
Professionalisierung für Vielfalt in der Sportlehrkräftebildung	29
<i>Helena Sträter, Michael Pfitzner, Franziska Heidrich, Ellen Van Aerde & David Krefß</i>	
Vielfältig inklusiv in Religion Lehrkräfteprofessionalisierung im Fach Evangelische Religion	45
<i>Thorsten Knauth & Janine Wolf</i>	
Konzeption eines Lehr-Lern-Labor-Seminars zur Förderung der adaptiven Lehrkompetenz im naturwissenschaftlichen Sachunterricht	57
<i>Laura Siebers, Sarah Rau-Patschke & Stefan Rumann</i>	
Berücksichtigung heterogener Lernvoraussetzung angehender Sachunterrichtslehrkräfte im Masterstudium bei der Unterrichtsvorbereitung	75
<i>Julia Wiedmann, Marc Rodemer, Julia Ortmann, Stefan Rumann & Inga Gryl</i>	
„Man sollte bei Sprachbildung doch mehr zusammenarbeiten ...“ Zum sprachbildungsbezogenen Selbstverständnis angehender Grundschullehrkräfte in inklusiven Schulentwicklungsprozessen.	93
<i>Kevin Niehaus & Katja F. Cantone</i>	
Sicherung des Sprachverstehens im Unterricht Herausforderungen und Chancen aus sprachheilpädagogischer Perspektive	111
<i>Tanja Ulrich</i>	
Kooperative videogestützte Unterrichtsreflexion in der Lehrkräftebildung sowie Perspektiven für die Reflexion inklusiven Unterrichts	125
<i>Kerstin Göbel & Lisanne Rothe</i>	

Lernkompetenz als inklusionsrelevantes Bildungsziel	
Implementierung eines Interventionszugangs zur Förderung erfolgreichen Lern-	
Handelns von Realschüler:innen	141
<i>Ella Sofie Posny & Angela Heine</i>	
„Aber ohne ZuS wäre man bestimmt nicht so breit aufgestellt“	
Ergebnisse der qualitativen Evaluation zur Zusatzqualifikation Sprachbildung in	
mehrsprachiger Gesellschaft (ZuS) als Konzept der Lehrkräfteprofessionalisierung ...	159
<i>Maren Reschke, Heike Roll & Kerstin Salewski-Tefsmann</i>	
Kohärenz als Daueraufgabe	
Gelingensbedingungen fachübergreifender Abstimmung im Bereich Inklusion	175
<i>Günther Wolfswinkler, Petra Scherer & Katja F. Cantone</i>	

Zur Einführung

*Jennifer Bertram, Katja F. Cantone, Kevin Niehaus,
Petra Scherer & Günther Wolfswinkler*

Der vorliegende Sammelband vereint Forschung, die aus der Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Vielfalt und Inklusion im Rahmen der Lehrkräftebildung in den letzten zehn Jahren an der Universität Duisburg-Essen (UDE) entstanden ist. Diese Forschung wurde durch das Projekt „Professionalisierung für Vielfalt“ (ProViel) gefördert. ProViel war mit zuletzt 23 Teilprojekten eines der größten Einzelvorhaben (FKZ 01 JA 1910) in dem Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. An diesem Band sind Mitarbeitende der UDE beteiligt, wobei nicht alle ProViel-Teilprojekte mitwirken konnten.

ProViel ist Bestandteil einer längerfristigen Entwicklungsstrategie der UDE für eine zukunftsweisende, kontextsensible Lehrkräftebildung. Eingerahmt ist diese lehrkräftespezifische Strategie in das Profil der UDE, das auf die Erbringung eines aktiven Beitrags zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit in der sozialräumlich stark segregierten Metropolregion Rhein-Ruhr ausgerichtet ist. Die Professionalisierung für Vielfalt ist hierfür ein wesentlicher Baustein und geht mit hohen Anforderungen an Reflexionsvermögen und Haltungen sowie kontextsensiblen Kenntnissen und Handlungskompetenzen angehender Lehrkräfte einher.

Das Projektdesign entstand 2015 in einer Phase, die durch starke Veränderungen der Schullandschaft geprägt war. Die Herausforderungen der Inklusion und der Anstieg des Anteils geflüchteter Schüler:innen stellten hohe Anforderungen an die Professionsentwicklung angehender Lehrkräfte. ProViel sollte vor diesem Hintergrund die UDE dabei unterstützen, ihr Profil im Bereich „Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht“ zu einem Ausbildungsschwerpunkt „Vielfalt und Inklusion“ weiterzuentwickeln. Für eine weitere Ausdifferenzierung der Studieninhalte war eine substanzielle Erweiterung der Forschungs- und Lehrgebiete der Lehrenden erforderlich. Die ProViel-Maßnahmen leisteten hierfür unterschiedliche Beiträge. Das Projekt war in drei Handlungsfelder („Vielfalt & Inklusion“, „SkillsLabs | Neue Lernräume“ und „Qualitätsentwicklung und -sicherung“) mit verschiedenen Teilprojekten untergliedert: Das Handlungsfeld „Vielfalt & Inklusion“ mit den Handlungsfeldsprecherinnen Prof. Dr. Katja F. Cantone und Prof. Dr. Petra Scherer bestand aus neun Teilprojekten. Hier wurde in den Bildungswissenschaften, Mathematik, Deutsch, Sport, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache sowie ab Juni 2019 in Englisch und der Ev. Theologie die Weiterentwicklung der Lehrveranstaltungen vorangetrieben. Die genannten Fächer machten sich auf den Weg, alle vier an der UDE vertretenen Schulformen zu erschlie-

ßen und den fachübergreifenden Expertiseaufbau für alle 126 lehrkräftebildenden Studiengänge vor Ort zu stärken. Diese fachspezifischen Maßnahmen wurden durch fächerübergreifende Abstimmungen flankiert. Ein Ergebnis ist die Möglichkeit des Erwerbes des Zertifikats QuIL (Qualifikation Inklusion in der Lehrkräftebildung) für Studierende, das den Erwerb ihrer spezifischen Expertise im Bereich „Inklusion“ ausweisen soll. Dafür werden auch über die Projektlaufzeit hinaus vertiefende, fachübergreifend abgestimmte Inhalte angeboten und die Zertifizierung des Kompetenzerwerbs koordiniert.

Das Handlungsfeld „SkillsLabs | Neue Lernräume“ mit den Handlungsfeldsprecherinnen Prof. Dr. Nicolle Pfaff und Prof. Dr. Heike Theyßen gliederte sich ebenfalls in neun Teilprojekte. Das Handlungsfeld „Qualitätsentwicklung und -sicherung“ bestand aus fünf Teilprojekten mit den Handlungsfeldsprechern Prof. Dr. Detlev Leutner und Prof. Dr. Maik Walpuski. Beide ProViel-Handlungsfelder lieferten abgestimmte, inklusionsbezogene Beiträge: So wurden im Rahmen der „Skills Labs“ Konzepte und Materialien zum gelingenden Unterrichten in inklusiven Settings generiert, und inklusionsbezogene Aspekte wurden auch in den Methodenkursen (Methoden-Labs), den produzierten Lehr-Lern-Videos (CaseLabs) und im Umgang mit heterogenen Lerngruppen im Micro-Teaching (PraxisLabs) zum Gegenstand gemacht. Zur „Qualitätsentwicklung und -sicherung“ der lehrkräftebildenden Studiengänge wurden in dem gleichnamigen Handlungsfeld Kompetenzmessungen von Studierenden am Ende des Studiums vorgenommen. In diesem Rahmen wurde die in der ersten Förderphase (2016–2019) entstandene Itematterie seit 2019 um einschlägige Inklusionsitems ergänzt, die die Einstellungen zu diesem Themenkomplex und das Wissen darüber bei den Studierenden erfassen.

Nicht alle Bereiche können in diesem Band gleichermaßen dargestellt werden. Die Beiträge stellen eine Auswahl aus dem breiten Spektrum der ProViel-geförderten, inklusionsbezogenen Maßnahmen dar.

Die sich abzeichnenden Ergebnisse wurden im Projektjahr 2021 in Form eines Audits mit einschlägig ausgewiesenen, externen Wissenschaftler:innen evaluiert. Der Fokus des Audits lag vor allem auf der Relevanz der Projekte für die Lehrkräftebildung. So seien im Bereich Vielfalt und Inklusion „die zugrundeliegenden Konzepte und Leitideen von außerordentlicher gesellschaftlicher Relevanz und können mit der Anerkennung von Heterogenität und Inklusion als Querschnittsthemen der Bildung von Lehrkräften als Grundpfeiler der Lehrkräftebildung der Zukunft betrachtet werden“ (unveröffentlichter Audit-Bericht 2, 2021). Die Studierenden würden durch die Maßnahmen befähigt, „kompetent kontextsensible Kenntnisse und Handlungskompetenzen einzusetzen“ (ebd.).

Die inklusionsbezogenen Ansätze und Konzepte werden nach Ende der Projektlaufzeit auf unterschiedlichen Wegen verstetigt: Erstens erfolgt eine breite curriculare Einbindung der Ergebnisse in den beteiligten Fächern und den Bildungswissenschaften. Zweitens wird im systemakkreditierten Qualitätsmanagementsystem der Lehrkräftebildung der UDE die Verwertung der inklusionsbezogenen ProViel-Ergebnisse explizit zum Gegenstand gemacht. Sie sind Gegenstand des Qualitätszyklus der Studi-

engänge, insbesondere der Qualitätsgespräche zwischen Rektorat und den Fakultäten. Auch werden die Ergebnisse der inklusionsbezogenen Kompetenzmessungen in die Qualitätskonferenzen der Studiengänge eingebracht und hinsichtlich einer möglichen Optimierung der Ausbildung erörtert. Drittens werden evaluierte Lehr-Lernmaterialien und -module auf überregionalen Plattformen (z. B. Moodle, auf überregionalen Videoplattformen oder dem Landesportal für Hochschulen *orca.nrw*) datenschutzkonform verfügbar gemacht. Viertens wurde im Wintersemester 2022/2023 an der UDE das Lehramt Sonderpädagogik mit den Förderschwerpunkten „Sprache“ und „Emotionale und Soziale Entwicklung“ eingeführt. In die Entwicklung der Modulhandbücher der Studiengänge (Förderschwerpunkte, Fächer, Bildungswissenschaften und DaZ/DaF) ist systematisch die umfassende, im ProViel-Kontext seit 2016 aufgebaute, inklusionsbezogene Expertise eingeflossen.

Die in diesem Band versammelten Beiträge stehen also im Kontext eines bildungsgerechtigkeitsorientierten Universitätsprofils, sind Teil einer längerfristigen Entwicklungsstrategie, wurden qualitätsgesichert und erfahren auf unterschiedlichen Wegen eine Verfestigung.

Der vorliegende Sammelband beinhaltet inklusionsbezogene Beiträge u. a. zu curricularen, konzeptuellen und methodischen Innovationen sowie qualitätsentwickelnden und -sichernden Maßnahmen. Der Band startet mit Beiträgen aus drei Fächern, die als fachspezifische Projekte im Handlungsfeld „Vielfalt und Inklusion“ beteiligt waren:

Im Mittelpunkt des Beitrags von *Jennifer Bertram* und *Petra Scherer* steht eine Untersuchung zu affektiven Einstellungen von Lehramtsstudierenden der UDE zu inklusivem Mathematikunterricht. Dabei wurden Längsschnittdaten an zwei Zeitpunkten (Ende BA-Studium und Ende MA-Studium) verglichen. Diese weisen darauf hin, dass sich die Studierenden am Ende des Studiums weniger selbstsicher und optimistisch fühlen, im inklusiven Mathematikunterricht zu unterrichten.

Helena Sträter, Michael Pfitzner, Franziska Heidrich, Ellen Van Aerde und *David Krefß* erläutern in ihrem Beitrag zunächst theoretisch konzeptionelle Grundlagen einer Professionalisierung für Vielfalt in der Sportlehrkräftebildung. Anschließend werden empirische Erkenntnisse aus Lehr-Lernprojekten zum Umgang mit Vielfalt vorgestellt, die sich insbesondere auf die Einstellungsveränderung zu inklusivem Sportunterricht von angehenden Lehrkräften beziehen.

Thorsten Knauth und *Janine Wolf* zeichnen in ihrem Beitrag die Entwicklung der inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt nach. Neben der Darstellung zentraler Charakteristika verdeutlichen die Autor:innen die konkrete Umsetzung im Rahmen von Professionalisierungsmaßnahmen, die im Projekt *Religion inklusiv* entwickelt und umgesetzt wurden.

Die beiden folgenden Beiträge beleuchten den Sachunterricht und illustrieren die Relevanz des Themas Inklusion auch in den weiteren Handlungsfeldern des Projekts ProViel:

Laura Siebers, Sarah Rau-Patschke und Stefan Rumann befassen sich in ihrem Beitrag mit einem Lehr-Lern-Labor für den naturwissenschaftlichen Sachunterricht. Sie stellen das Konzept ihres Lehr-Lern-Labor-Seminars vor, das sich durch eine enge Vernetzung von Theorie und Praxis auszeichnet und u. a. das Universal Design for Learning thematisiert. Im Rahmen des Seminars werden sowohl die Kompetenzentwicklung als auch die Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden untersucht.

Der Beitrag von *Julia Wiedmann, Marc Rodemer, Julia Ortmann, Stefan Rumann* und *Inga Gryl* thematisiert die hochschulseitige Vorbereitung auf das Praxissemester. Die Autor:innen überprüfen durch ein selbstentwickeltes Testinstrument das Identifizieren heterogener Lernvoraussetzungen und das damit verbundene Ableiten wichtiger Schritte für die Unterrichtsplanung seitens angehender Grundschullehrkräfte des Lernbereichs Sachunterricht.

Daran anschließend wird der wichtige Bereich der Sprachbildung in den Blick genommen:

Kevin Niehaus und *Katja F. Cantone* fokussieren in ihrem Beitrag die Professionalisierung für Sprachbildung und haben bei Masterstudierenden mittels Fragebogen die Aspekte multiprofessionelle Zusammenarbeit und sprachbildungsbezogenes Selbstverständnis im Rahmen schulischer Inklusion erhoben. Die Ergebnisse dieser Pilotstudie sollen Impulse zu einer verbesserten, konsekutiv angelegten Professionalisierung von angehenden Lehrkräften liefern.

Tanja Ulrich fokussiert in ihrem Beitrag die Sicherung des Sprachverstehens im inklusiven Unterricht aus sprachheilpädagogischer Perspektive und eröffnet neben praxisnahen Gestaltungsmöglichkeiten der Lehrer:innensprache für den Unterricht auch weiterführende Perspektiven in der zukünftigen Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften im umrissenen Themenbereich. Dabei wird insbesondere die Arbeit in multiprofessionellen Teams im Rahmen des Gemeinsamen Lernens fokussiert.

Fachübergreifende Perspektiven werden in den beiden folgenden Beiträgen aus Sicht der Bildungswissenschaften präsentiert:

Kerstin Göbel und *Lisanne Rothe* stellen in ihrem Beitrag das Konzept und die Befunde des Projekts FLECTT (Kooperative Unterrichtsvideoreflexion in Reflecting Teams) vor. Im Vordergrund steht dabei eine videogestützte, kooperative Reflexion von Unterricht, die die professionelle Entwicklung von angehenden Lehrkräften unterstützt. Darüber hinaus diskutieren die Autorinnen Möglichkeiten, das Reflexionssetting für inklusive Kontexte zu adaptieren.

Ella Sofie Posny und *Angela Heine* legen in ihrem Beitrag den Schwerpunkt auf den Bereich der Lernkompetenz als inklusionsrelevantes Bildungsziel von Schule und Studium. Dabei wird das selbstregulierte Lernen als innovative Möglichkeit inklusiver Bildung hervorgehoben und es werden damit bislang wenig verknüpfte Forschungsbereiche miteinander verbunden.

Auch die letzten beiden Beiträge nehmen eine fachübergreifende Perspektive ein und präsentieren fachübergreifende Initiativen, die maßgeblich durch ProViel entwickelt oder unterstützt wurden:

Maren Reschke, Heike Roll und Kerstin Salewski-Teßmann erläutern in ihrem Beitrag die Konzeption der Zusatzqualifikation ZuS (Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft), die seit 2014 als Profildisziplin fester Bestandteil in der Lehramtsausbildung an der UDE ist. Ziel ist die Vermittlung professioneller Kompetenzen hinsichtlich Sprachbildung und Mehrsprachigkeitsförderung, und ZuS bietet hierfür ein breites, fachübergreifendes Spektrum an universitären Lernangeboten. Besonders im Fokus sind die Ergebnisse der qualitativen Evaluation hinsichtlich der subjektiven Perspektiven von ZuS-Absolvent:innen.

Günther Wolfswinkler, Petra Scherer und Katja F. Cantone widmen sich in ihrem Beitrag dem Anliegen, verschiedene Gelingensbedingungen fachübergreifender Abstimmungsprozesse im Bereich Inklusion zu diskutieren. Durch Beispiele – insbesondere in den Bereichen Sprache (DaZ/DaF) und Mathematische Grundbildung – werden Beiträge zur Schaffung von interdisziplinärer Kohärenz in Vielfalt und Inklusion nachgezeichnet.

Die Qualitätssicherung der einzelnen Beiträge erfolgte in einem zweistufigen Verfahren: zum einen durch eine single-blind-interne Begutachtung der Beitragenden untereinander und zum anderen durch eine single-blind-externe Begutachtung eines jeden Beitrags. Unser Dank gilt allen Gutachtenden, die sich mit ihrer wertvollen Expertise eingebracht haben.

Inklusion als Querschnittsthema im Grundschullehramt Mathematik

Einblick in längsschnittliche Daten zu Einstellungen von Studierenden

Jennifer Bertram & Petra Scherer

1. Einleitung

Das Teilprojekt *Mathematik Inklusiv*, das im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung im Projekt *Professionalisierung für Vielfalt (ProViel)* gefördert wurde, verfolgte die Weiterentwicklung und Evaluation des Ausbildungsprogramms der Universität Duisburg-Essen (UDE) im Lernbereich Mathematische Grundbildung rund um das Thema Inklusion. Das entsprechende Professionalisierungskonzept aus dem Lehramtsstudiengang Grundschule versteht Inklusion als Querschnittsthema, sodass sowohl im Bachelor als auch im Master mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen in verschiedenen Lehrveranstaltungen und Praxisphasen das Thema *Inklusiver Mathematikunterricht* behandelt wird.

In diesem Beitrag wird daher zunächst skizziert, wie die Lehre hinsichtlich des Einbezugs von inklusionsorientierten Fragestellungen konzipiert ist (Kap. 2). Im Anschluss wird ein Ausschnitt der zugehörigen Begleitforschung zu Einstellungen von (angehenden) Lehrkräften präsentiert: Diese werden als eine Gelingensbedingung für Inklusion aufgefasst (z. B. Avramidis & Norwich, 2002; Ruberg & Porsch, 2017), wobei ein Forschungsbedarf insbesondere hinsichtlich fachspezifischer affektiver Einstellungen besteht (z. B. Bertram & Scherer, 2022a; Seifried, 2015). Die hier vorgestellte Studie basiert auf längsschnittlichen Daten, die die affektiven Einstellungen von Studierenden zu inklusivem Mathematikunterricht in den Blick nehmen und diese auch im Vergleich zu ihren affektiven Einstellungen zu inklusivem Unterricht in anderen Fächern betrachtet (Kap. 3). Der Beitrag endet mit einer kritischen Reflexion der Ergebnisse und Diskussion möglicher Implikationen für die Gestaltung der Lehre hinsichtlich inklusionsorientierter Fragestellungen (Kap. 4).

2. Inklusion als Querschnittsthema der Ausbildung im Fach Mathematik

Aufgrund der in der Literatur häufig genannten unklaren Begriffsdefinition von Inklusion (Ainscow et al., 2006; Grosche, 2015) wird in Kapitel 2.1 das diesem Beitrag und damit auch das der Lehramtsausbildung im Lernbereich *Mathematische Grund-*

bildung an der UDE zugrunde liegende Inklusionsverständnis erläutert. Anschließend wird aufgezeigt, wie der entsprechende Studiengang aufgebaut und das Thema Inklusion als Querschnittsthema in verschiedenen Lehrveranstaltungen eingebettet ist (Kap. 2.2). Die Forschung und Entwicklung im Projekt *Mathematik Inklusiv* hat sich primär auf die Lehrveranstaltung *Mathematiklernen in substanziellen Lernumgebungen (MSL)* fokussiert, sodass diese detaillierter vorgestellt wird (Kap. 2.3).

2.1 Zugrundeliegendes Inklusionsverständnis

Inklusion wird auf vielfältige Weise definiert, wobei sich in der deutschsprachigen Literatur häufig die Unterscheidung eines engen und eines weiten Inklusionsverständnisses wiederfinden lässt (z. B. Kiuppis, 2022; Löser & Werning, 2015). Ersteres fokussiert explizit auf Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, während Letzteres jegliche Heterogenitätsfacetten der Schüler:innen in den Blick nimmt. Unter dem Begriff Heterogenität werden somit nicht nur die Unterschiede der Schüler:innen hinsichtlich spezifischer Beeinträchtigungen verstanden, sondern darüber hinaus auch weitere Merkmale, in denen sich die Schüler:innen unterscheiden, etwa Geschlecht, Ethnie, Alter, Leistung, Vorwissen, Vorgehensweisen oder Motivation (z. B. Krauthausen & Scherer, 2022). Beide Auffassungen haben ihre Berechtigung und führen dazu, dass in der Lehramtsausbildung im Lernbereich *Mathematische Grundbildung* an der UDE die unterschiedlichen Perspektiven aufgegriffen werden (u. a. auch das Leitbild Inklusion der UDE, Wolfswinkler et al. in diesem Band), wobei die unklare Begriffsdefinition durchaus auch mit den Studierenden reflektiert wird (Scherer, 2022).

In der mathematikdidaktischen Literatur hat sich – unabhängig davon, ob ein enges oder weites Inklusionsverständnis zugrunde gelegt wird – im Laufe der letzten Jahre ein Verständnis von inklusivem Mathematikunterricht durchgesetzt, das einen gemeinsamen Unterricht fokussiert, in dem alle Kinder individuell gefördert werden, sowie mit- und voneinander lernen (z. B. Jütte & Lüken, 2021; Scherer, 2017). Hierbei erfolgt eine Fokussierung auf grundlegende Fragen von Lehr-/Lernprozessen, für die es keine andere Fachdidaktik braucht, sondern eine konsequente Umsetzung der Prinzipien guten Mathematikunterrichts (Korff, 2016). Herausgestellt werden in diesem Kontext etwa das entdeckende Lernen in Kombination mit produktivem Üben, die Vernetzung von Darstellungsformen, eine Anwendungs- und Strukturorientierung sowie Überlegungen zum individuellen und gemeinsamen Lernen beispielsweise durch Design gemeinsamer Lerngegenstände und eine natürliche Differenzierung (Fetzer, 2016; Häsel-Weide & Nührenböcker, 2017; Knipping et al., 2017; Krauthausen & Scherer, 2022).

2.2 Inklusion als Thema im Verlauf des Studiums

Seit der Umstellung auf die Bachelor/Master-Struktur (LABG, 2009) ist die Lehramtsausbildung im Lernbereich *Mathematische Grundbildung* an der UDE explizit auf den

Umgang mit Heterogenität ausgerichtet (vgl. auch Schacht et al., 2022). Auf formaler Ebene erfolgte die Umsetzung der Vorgabe, inklusionsorientierte Fragestellungen im Umfang von 5 ECTS auch im Lernbereich *Mathematische Grundbildung* auszuweisen (Lehramtzugangsverordnung in Nordrhein-Westfalen; MSB, 2016), zunächst in der Lehrveranstaltung *Diagnose und Förderung* des 6. Bachelor-Semesters (vgl. Tab. 1). In einer Überarbeitung der Modulhandbücher werden zukünftig weitere Credits in einer Lehrveranstaltung des Masters (*Mathematik lernen und lehren*, 2 ECTS) sowie einer weiteren Lehrveranstaltung im Bachelor (*Mathematiklernen in substanziellen Lernumgebungen*, 1 ECTS) verortet.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über den Aufbau des Studiums im Lernbereich *Mathematische Grundbildung*, wobei ausgewiesen wird, inwiefern eine Thematisierung inklusionsbezogener Fragestellungen in den fachdidaktischen Veranstaltungen erfolgt. Die fachlichen Lehrveranstaltungen (z. B. Arithmetik und Elementare Kom-

Tab. 1: Aufbau des Studiums im Lernbereich *Mathematische Grundbildung* (Fachdidaktik)

Sem.	Lehrveranstaltung (Format)	Thematisierung inklusionsbezogener Fragestellungen (z. T. Wahlpflicht)
BA 2	Didaktik der Arithmetik (V & Ü)	Heterogenität der Schüler:innen etwa hinsichtlich ihrer Denk- und Lösungswege
BA 4	Mathematik in der Grundschule (V & Ü)	Heterogenität der Schüler:innen etwa hinsichtlich ihrer Denk- und Lösungswege
BA 5	Berufsfeldpraktikum (SW)	Praxis u. a. in inklusiven Lerngruppen
BA 5	Mathematiklernen in substanziellen Lernumgebungen* (V & ÜW)	Gestaltung und Erprobung von Lernumgebungen für inklusiven Mathematikunterricht (z. B. Differenzierungsmöglichkeiten)
BA 6	Diagnose und Förderung* (SW)	Diagnose- und Fördermöglichkeiten für Mathematiklernen auch bei sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen
BA 6	Bachelorarbeit (mit Begleitseminar)	Themenwahl Umgang mit Heterogenität/ Inklusion im Mathematikunterricht mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen
MA 1	Vorbereitung Praxissemester (S)	Unterrichtsplanung vor dem Hintergrund der Heterogenität der Schüler:innen
MA 2	Begleitung Praxissemester (S)	Studienprojekt mit inklusionsbezogener Fragestellung
MA 3	Mathematik lehren und lernen* (V & Ü)	Forschungsbezogene Vertiefung zur Gestaltung inklusiven Mathematikunterrichts (z. B. Lernen am gemeinsamen Gegenstand oder Universal Design for Learning)
MA 4	Masterarbeit (mit Begleitseminar)	Themenwahl Umgang mit Heterogenität/ Inklusion im Mathematikunterricht mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen

Anm: Sem. = Semester, BA = Bachelor, MA = Master, V = Vorlesung, Ü = Übung, ÜW = Übung mit verschiedenen Wahlpflicht-Themenschwerpunkten, S = Seminar, SW = Seminar mit verschiedenen Wahlpflicht-Themenschwerpunkten, *Veranstaltung mit Inklusionscredits (s. o.)

binatorik im ersten Semester) wurden nicht in die Tabelle aufgenommen, wenngleich auch hier die Verschiedenheit von Zugängen und Lernwegen, etwa im Sinne von Selbsterfahrungen, thematisiert werden.

Aus der Übersicht wird ersichtlich, dass Inklusion als Querschnittsthema über die formal ausgewiesenen Credits hinaus immer wieder im Verlauf des Studiums und mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen thematisiert wird. Vor dem Hintergrund des jeweiligen Inklusionsverständnisses (siehe Kap. 2.1) werden dabei durchaus unterschiedliche Perspektiven eingenommen: Teilweise werden etwa implizit heterogene Lernende berücksichtigt, indem verschiedene Schülerlösungen zu Aufgaben diskutiert werden, oder es werden explizit Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf fokussiert, indem beispielsweise spezifische Diagnose- und Fördermöglichkeiten erarbeitet werden. Festzuhalten ist dabei, dass diese Schwerpunktsetzungen vielfach im Wahlpflicht-, aber auch im Pflichtbereich verankert sind.

2.3 Begleitforschung zur Veranstaltung *Mathematiklernen in substanziellen Lernumgebungen (MSL)*

Seit dem Wintersemester 2016/17 wird die Veranstaltung *Mathematiklernen in substanziellen Lernumgebungen (MSL)* jährlich evaluiert. Die Veranstaltung besteht aus Vorlesung und Übung (vgl. Tab. 1). In der Vorlesung (Pflichtveranstaltung) werden unter anderem der theoretische Hintergrund zu substanziellen Lernumgebungen, das Konzept der natürlichen Differenzierung, Beispiele zur Planung von Lernumgebungen sowie Analysen konkreter Unterrichtssituationen thematisiert (vgl. Scherer, 2022). Dabei wird herausgestellt, inwiefern sich substanzielle Lernumgebungen für einen inklusiven Mathematikunterricht eignen. Die Übungsgruppen werden zu unterschiedlichen Schwerpunkten (Wahlpflicht) angeboten, etwa Sprachbildung, Differenzierung, Kombinatorik, Sachunterricht oder inklusiver Mathematikunterricht. In der Übung planen und erproben die Studierenden in Kleingruppen den Einsatz substanzieller Lernumgebungen in klinischen Interviews mit Grundschulkindern. Im Fokus steht die Analyse und Reflexion der Interviews und damit auch der Lern- und Denkwege der Schüler:innen. Übungsgruppen mit dem Schwerpunkt inklusiver Mathematikunterricht thematisieren explizit Erprobungen mit Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Insgesamt erwerben die Studierenden dadurch inklusionsbezogene Kompetenzen in einer Kombination aus theoretischem Wissen und Praxiserprobungen.

Bisherige Begleitforschung zeigte wiederholt bspw. mit Blick auf Vorerfahrungen, dass ca. die Hälfte der Lehramtsstudierenden im dritten Studienjahr des Bachelor-Studiums auch nach verschiedenen Praxisphasen in Schulen noch keine Vorerfahrungen zum inklusiven Mathematikunterricht mitbringen und sich möglicherweise eher unsicher fühlen, im inklusiven Mathematikunterricht tätig zu sein. Die berichteten Erfahrungen lassen darauf schließen, dass im beobachteten Mathematikunterricht vielfach separierendes Lernen und Fördern und kein Lernen am gemeinsamen Lerngegenstand stattfindet (z. B. Scherer, 2022). Aufgrund solcher Erfahrungen soll-

ten Studierenden im Studium in jedem Fall Praxiserfahrungen zum gemeinsamen Lernen am gemeinsamen Lerngegenstand ermöglicht werden. Weitere Erhebungen zur Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzentwicklungen (z. B. zum Wissen über substanzielle Lernumgebungen, aber auch zur Bedeutung derartiger Lernangebote für den inklusiven Mathematikunterricht) konnten zeigen, dass die Studierenden in der Lehrveranstaltung relevante Kompetenzen erwerben (Scherer, 2022). Diese Ergebnisse repräsentieren wichtige Entwicklungen der Studierenden, gerade weil sich ihre Erfahrungen in den eigenen praktischen Erprobungen mitunter deutlich von ihren Vorerfahrungen, dem beobachteten Mathematikunterricht, unterscheiden. Weitere Begleitforschung konzentrierte sich auf die affektiven Einstellungen der Studierenden, deren Ergebnisse im nächsten Kapitel mit aufgegriffen werden.

3. Affektive Einstellungen zu inklusivem Mathematikunterricht – Design und Ergebnisse einer längsschnittlichen Studie

Neben der Evaluation und Weiterentwicklung der Lehrveranstaltungen (insbesondere von MSL, siehe Kap. 2.3) werden im Projekt *Mathematik Inklusiv* die Einstellungen und Beliefs der Studierenden zu inklusivem Mathematikunterricht untersucht (Bertram & Scherer, 2022a, 2022b; Scherer & Bertram, eingereicht). Dafür wurden bisher qualitative Daten aus Interviews und offenen Fragebogenitems sowie quantitative Daten in einem Vorher-nachher-Vergleich im Kontext des Besuchs der Veranstaltung MSL herangezogen. Vor dem Hintergrund der vielfältigen Thematisierung von Inklusion im Studium (siehe Kap. 2.2) stellt sich allerdings die Frage, welche Veränderungen in den Einstellungen der Studierenden auch über einen längeren Zeitraum hinweg ausgemacht werden können.

Daher werden im Folgenden zunächst theoretische und empirische Grundlagen zu affektiven Einstellungen im Kontext eines inklusiven Mathematikunterrichts vorgestellt (Kap. 3.1). Im Anschluss werden das konkrete Design (Stichprobe, Methoden der Datenerhebungen und Datenauswertung, Kap. 3.2) sowie Ergebnisse der mikro-längsschnittlichen Studie präsentiert (Kap. 3.3).

3.1 Theoretische und empirische Grundlagen über affektive Einstellungen zu inklusivem Mathematikunterricht

Einstellungen sind psychologische Tendenzen, die sich darin äußern, inwiefern eine Person etwas mit Zustimmung oder Abneigung bewertet (Eagly & Chaiken, 1993). Traditionell werden drei Arten unterschieden: kognitive, behaviorale und affektive Einstellungen (Eagly & Chaiken, 1993; Rosenberg & Hovland, 1960). Kognitive Einstellungen umfassen Gedanken und Wissen über ein Einstellungsobjekt. Behaviorale Einstellungen beziehen sich auf Verhaltensintentionen oder Handlungen von Personen als Reaktion gegenüber einem Einstellungsobjekt. Affektive Einstellungen umfassen Gefühle und Emotionen in Bezug auf ein Einstellungsobjekt. Insbesondere in

der Einstellungsforschung erfährt der Drei-Komponenten-Ansatz breite Popularität, sodass sich verschiedene Arbeiten zu inklusivem Unterricht als Einstellungsobjekt an diesen Komponenten orientieren (z. B. Kopmann, 2018; Mahat, 2008; Seifried, 2015). Dabei scheinen affektive Einstellungen zu inklusivem Unterricht von besonderer Bedeutung zu sein (Seifried, 2015), wurden bisher jedoch nur wenig und vor allem nicht fachspezifisch betrachtet. Die Erkenntnisse zweier Studien, die sich bislang mit diesem Thema – ohne einen Fokus auf Mathematikunterricht – beschäftigt haben, können wie folgt zusammengefasst werden.

Eine explorative Untersuchung der affektiven Einstellungen zu Inklusion von Lehrkräften aus verschiedenen Schulformen erfolgte bei Seifried (2015) durch offene Fragen zu Befürchtungen und positiven Erwartungen der Lehrkräfte. Dabei ergab sich, dass Lehrkräfte befürchten, nicht auf alle Bedürfnisse der Schüler:innen eingehen zu können. Außerdem äußerten sie Angst vor negativen Auswirkungen einer inklusiven Beschulung. Hinsichtlich der positiven Erwartungen assoziierten die Lehrkräfte inklusiven Unterricht damit, dass alle Schüler:innen voneinander lernen können und sehen Vorteile für Schüler:innen mit Behinderungen. In einer Fragebogenerhebung zur Untersuchung der Einstellungen zu Inklusion von Grundschullehrkräften setzte Meyer (2011) eine bipolare Skala ein, in der gegensätzliche Adjektivpaare (z. B. ängstlich – entspannt, belastet – unbelastet, angenehm – unangenehm) zur Erfassung der affektiven Komponente genutzt wurden. Es zeigte sich, dass sich 67% der ca. 100 befragten Lehrkräfte bezogen auf inklusiven Unterricht belastet fühlen. Weiterhin fühlten sich 40% der Lehrkräfte hilflos, ängstlich oder pessimistisch. In beiden genannten Studien zu bereits tätigen Lehrkräften konnten Zusammenhänge zwischen affektiven Einstellungen und beispielsweise Selbstwirksamkeitserwartungen und Unterrichtserfahrung der Lehrkräfte festgestellt werden (Meyer, 2011; Seifried, 2015). Demnach wiesen Lehrkräfte mit mehr Unterrichtserfahrung mit Kindern mit besonderem Förderbedarf positivere affektive Einstellungen auf (Meyer, 2011), und Lehrkräfte mit einem niedrigeren Selbstwirksamkeitsempfinden befürchteten häufiger negative Auswirkungen auf den Unterricht durch eine inklusive Beschulung (Seifried, 2015).

Beide skizzierten Studien konzentrieren sich außerdem auf die Untersuchung der affektiven Einstellungen zu einem Zeitpunkt. Da Einstellungen aber generell als veränderbar gelten (Eagly & Chaiken, 1993; Rosenberg & Hovland, 1960), diese Veränderungen jedoch vom Einstellungsobjekt abhängig zu sein scheinen (z. B. Maio et al., 2019), ist nicht nur eine fachspezifische Betrachtung affektiver Einstellungen, sondern auch die Frage nach ihrer Veränderung von Interesse. Allgemein kann festgehalten werden: „Attitudes vary in the degree to which they are persistent over time, resistant to change, influential in guiding information processing, and influential in predicting behavior“ (Maio et al., 2019, S. 52). Außerdem können unterschiedliche Faktoren ausgemacht werden, die die Einstellungsentwicklung im Kontext inklusiven Unterrichts beeinflussen (z. B. Erfahrung, Art der Behinderung, Selbstwirksamkeit; Ruberg & Porsch, 2017).

In einer ersten Untersuchung der affektiven Einstellungen mit einem Fokus auf inklusiven Mathematikunterricht im Projekt *Mathematik Inklusiv* (Bertram & Scherer,

2022a), wurde für angehende Lehrkräfte ebenfalls die Erhebungsmethode über fünf gegensätzliche Adjektivpaare zur Erfassung der affektiven Komponente durch einen Fragebogen gewählt. Die Items nach Meyer (2011) werden auf einer siebenstufigen Skala (z. B. 1 = sehr ängstlich bis 7 = sehr entspannt) beantwortet. Abbildung 1 zeigt den entsprechenden Fragebogenschnitt für Mathematik, welcher für andere Fächer analog gestaltet war (das Wort „MATHEMATIK“ in der Fragestellung wurde durch „ANDERE FÄCHER als Mathematik“ ersetzt).

11. Wie fühlen Sie sich bei dem Gedanken, in einer Inklusionsklasse MATHEMATIK zu unterrichten? Bitte kreuzen Sie das Feld an (1 = sehr ängstlich bis 7 = sehr entspannt), das Ihre Gefühle am besten beschreibt.								
	1	2	3	4	5	6	7	
ängstlich	<input type="radio"/>	entspannt						
hilflos	<input type="radio"/>	selbstsicher						
belastet	<input type="radio"/>	unbelastet						
pessimistisch	<input type="radio"/>	optimistisch						
unangenehm	<input type="radio"/>	angenehm						

Abb. 1: Items zur Erfassung der affektiven Einstellungen (nach Meyer, 2011)

Anhand jährlicher Erhebungen zwischen dem Wintersemester 2016/17 und 2019/20 wurden im Vergleich für vor und nach dem Besuch der Veranstaltung MSL die Gefühle und Emotionen der Studierenden (n=ca. 240) betrachtet. Im Durchschnitt fühlten sich die Studierenden vor dem Besuch der Veranstaltung weder ängstlich noch entspannt, weder hilflos noch selbstsicher, eher belastet statt unbelastet, eher optimistisch statt pessimistisch und eher angenehm statt unangenehm bei dem Gedanken, in einer Inklusionsklasse Mathematik zu unterrichten. Auffällig war, dass ca. 46% der Studierenden sich sehr belastet, belastet oder eher belastet fühlten. Schließlich zeigte der Vorher-nachher-Vergleich, dass die Studierenden sich nach dem Besuch der Veranstaltung MSL zwar im Durchschnitt noch optimistisch fühlen, aber weniger optimistisch als vor dem Besuch der Veranstaltung. Dies könnte eventuell damit erklärt werden, dass die Studierenden Herausforderungen hinsichtlich der Arbeit mit Grundschulkindern in der Veranstaltung wahrgenommen haben, die sie zuvor nicht erfahren hatten.

Da in verschiedenen Kontexten die Annahme geäußert wird, es sei aufgrund der spezifischen Struktur der Mathematik herausfordernder, Mathematik im Vergleich zu anderen Fächern in inklusiven Settings zu unterrichten (vgl. Seitz et al., 2020) und Mathematik generell als anspruchsvolles Fach für alle Schüler:innen gesehen wird (vgl. DeSimone & Parmar, 2006), wurden in der genannten Studie auch die Einstellungen der Studierenden hinsichtlich des Unterrichts in anderen Fächern in den Blick genommen (Bertram & Scherer, 2022a). Für ihre Einstellungen gegenüber dem Gedanken, in einer Inklusionsklasse andere Fächer zu unterrichten, zeigten sich bei einem Großteil der Studierenden keine Unterschiede (ca. 75% gaben für den Unterricht in anderen Fächern die gleichen Einstellungen an wie für Mathematik), wobei einzelne Studierende große Unterschiede ankreuzten (z. B. belastet für Mathematik und unbelastet für andere Fächer).

In diesem Beitrag sollen diese Ergebnisse zu affektiven Einstellungen der Studierenden sowohl für Mathematik als auch für andere Fächer vertieft und in einem mikro-längsschnittlichen Design untersucht werden. Die mikro-längsschnittliche Perspektive ist auch deshalb von Interesse, weil neuere Studien nicht nur generell einen Einfluss von Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium auf die Einstellungen zu Inklusion erneut nachweisen konnten (Strauß et al., 2023), sondern auch weil sich bei Studierenden in einem fortgeschrittenen Studium zeigte, dass persönliche Kontakterfahrungen bedeutsam für die Höhe der Einstellungen der Studierenden sind (Greiner et al., 2020). Die entsprechende Forschungsfrage lautet:

Unterscheiden sich die affektiven Einstellungen der Studierenden zum Unterrichten von Mathematik bzw. von anderen Fächern in einer Inklusionsklasse zwischen dem Zeitpunkt des Besuchs der Veranstaltung Mathematiklernen in substanziellen Lernumgebungen (MSL) und dem Besuch der Veranstaltung Mathematik lehren und lernen (MLL)?

3.2 Design der Studie – Stichprobe, Datenerhebung und Datenauswertung

Für die Untersuchung der Veränderungen in den affektiven Einstellungen der Studierenden über einen längeren Zeitraum hinweg wurde der gleiche Fragebogen, der in MSL eingesetzt wurde (siehe unten), auch zu Beginn der Master-Veranstaltung *Mathematik lehren und lernen* (MLL in Tab. 1; siehe auch Kap. 2.2) eingesetzt. Diese beiden Lehrveranstaltungen werden von den Studierenden im Regelfall im Abstand von zwei Jahren besucht, wobei die Master-Veranstaltung nach Absolvierung des halbjährigen Praxissemesters in der Schule vorgesehen ist. In der Master-Veranstaltung wird inklusiver Mathematikunterricht stärker forschungsbezogen thematisiert, sodass in der Vorlesung etwa exemplarisch Forschungsergebnisse zum Lernen am gemeinsamen Lerngegenstand thematisiert werden. In den Übungen steht die Selbstreflexion von Praxiserfahrungen im Vordergrund.

Für 95 Studierende konnte eine Verbindung zwischen den Daten einer Erhebung in MSL aus den Jahren 2016/17, 2017/18, 2018/19 und 2019/20 mit den Daten aus einer Erhebung in MLL aus den Jahren 2021/22 und 2022/23 hergestellt werden (jeweils erhoben vor Beginn der Veranstaltung). Da mittels Box-Plot-Analyse der Items für alle affektiven Einstellungen ein Ausreißer identifiziert werden konnte und für zwei Probanden unrealistische Angaben in den Daten gefunden wurden (Alter = 1 Jahr und Wert für ein Item der affektiven Einstellungen = 8 auf einer Skala zwischen 1 und 7), die unter Umständen auf Übertragungsfehler zurückzuführen sind, wurden drei Fälle aus den Analysen ausgeschlossen. Die Stichprobe besteht deswegen aus 92 Studierenden (86 weiblich, 6 männlich; Alter zum ersten Messzeitpunkt: $M = 22.79$, $SD = 3.716$).

Im Fragebogen wurden je fünf gegensätzliche Adjektivpaare zur Erfassung der affektiven Einstellungen hinsichtlich des Unterrichts von Mathematik und anderen Fächern in einer Inklusionsklasse erfasst (vgl. Kapitel 3.1, Abb. 1). Für die Datenanalyse wurde der Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test verwendet. Mit diesem nicht-parametrischen Test kann analysiert werden, ob es Unterschiede zwischen zwei abhängigen

Stichproben gibt. Die Kriterien für die Verwendung dieses Tests, insbesondere eine symmetrische Verteilung der Differenzen, waren erfüllt.

3.3 Ergebnisse der Studie – Veränderungen in den affektiven Einstellungen der Studierenden

Den Ergebnissen der Datenauswertung (Tab. 2 und Tab. 3) kann zunächst entnommen werden, dass die Studierenden im Mittel sowohl in MSL als auch in MLL eher neutrale bis leicht positive affektive Einstellungen für das Unterrichten von Mathematik und von anderen Fächern in Inklusionsklassen berichten.

Tab. 2: Affektive Einstellungen zum Unterrichten von Mathematik in einer Inklusionsklasse im Vergleich von MSL (Bachelor) und MLL (Master)

Items für Mathematik	Mdn MSL	Mdn MLL	MSL-MLL-Vergleich (Wilcoxon-Test)		
			z	p	Effektstärke ($ r $)
ängstlich – entspannt	5	4	-1.816	.069	.192
hilflos – selbstsicher	4	4	-2.000	.045*	.212
belastet – unbelastet	4	4	-.789	.430	.084
pessimistisch – optimistisch	6	5	-2.361	.018*	.250
unangenehm – angenehm	5	5	-1.159	.247	.129

Anm: Mdn = Median (z. B. 1 = sehr ängstlich ... 7 = sehr entspannt), * $p < .05$, $n = 89$ (listenweiser Ausschluss von fehlenden Werten)

Für Mathematik (Tab. 2) zeigte sich ein signifikanter Unterschied in den affektiven Einstellungen bei den Items hilflos – selbstsicher ($z = -2.000$, $p = .045$) sowie pessimistisch – optimistisch ($z = -2.361$, $p = .018$). Für andere Fächer (Tab. 3) konnte ein signifikanter Unterschied in den affektiven Einstellungen ebenfalls bei dem Item hilflos – selbstsicher ($z = -2.444$, $p = .015$) sowie bei dem Item ängstlich – entspannt ($z = -2.384$, $p = .017$) festgestellt werden. Diese signifikanten Ergebnisse weisen eine geringe bis mittlere Effektstärke auf ($|r|$ zwischen .212 und .259).

Tab. 3: Affektive Einstellungen zum Unterrichten von anderen Fächern in einer Inklusionsklasse im Vergleich von MSL (Bachelor) und MLL (Master)

Items für andere Fächer (als Mathematik)	Mdn MSL	Mdn MLL	MSL-MLL-Vergleich (Wilcoxon-test)		
			z	p	Effektstärke ($ r $)
ängstlich – entspannt	5	4	-2.384	.017*	.253
hilflos – selbstsicher	5	4	-2.444	.015*	.259
belastet – unbelastet	4	4	-.908	.364	.096
pessimistisch – optimistisch	5	5	-1.764	.078	.187
unangenehm – angenehm	5	5	-1.169	.242	.124

Anm: Mdn = Median (z. B. 1 = sehr ängstlich ... 7 = sehr entspannt), * $p < .05$, $n = 89$ (listenweiser Ausschluss von fehlenden Werten)

Da die Betrachtung der Mediane nur teilweise Aufschluss darüber gibt, in welche Richtung die Veränderung erfolgte, werden in den Abbildungen 2 und 3 die absoluten Häufigkeiten zu den Items mit signifikanten Ergebnissen genauer betrachtet. Daraus geht hervor, dass sich die Studierenden bei der Vorstellung, in einer Inklusionsklasse Mathematik zu unterrichten in MLL, also zum späteren Zeitpunkt im Studium, seltener selbstsicher und häufiger eher hilflos fühlen als in MSL (Abb. 2 links). Zugleich fühlen sie sich seltener optimistisch und häufiger neutral pessimistisch/optimistisch (Abb. 2 rechts).

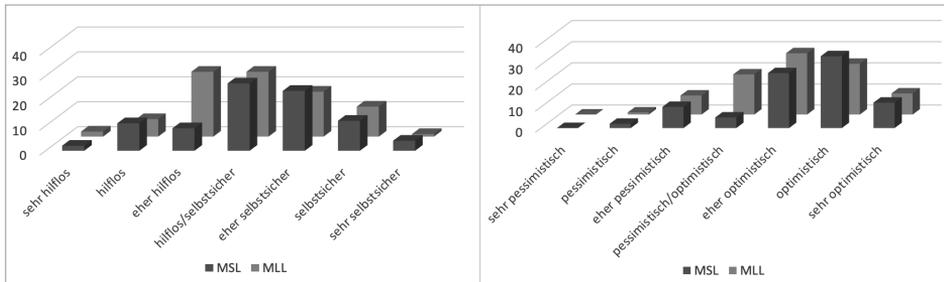


Abb. 2: Absolute Häufigkeiten zum Vergleich der signifikanten Veränderungen in den affektiven Einstellungen bzgl. Mathematik in MSL und MLL

Hinsichtlich des Gedankens, andere Fächer als Mathematik in einer Inklusionsklasse zu unterrichten, fühlen sich die Studierenden zum späteren Zeitpunkt seltener entspannt und häufiger eher ängstlich (Abb. 3, links) sowie seltener sehr selbstsicher und häufiger eher hilflos im Vergleich zum früheren Zeitpunkt im Studium (Abb. 3, rechts).

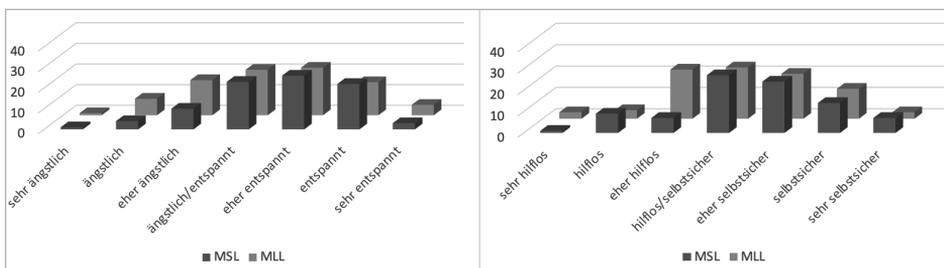


Abb. 3: Absolute Häufigkeiten zum Vergleich der signifikanten Veränderungen in den affektiven Einstellungen bzgl. anderer Fächer in MSL und MLL

4. Diskussion

Zur Vorbereitung der Studierenden auf den Umgang mit Heterogenität in der Schule wird das Thema inklusiver Mathematikunterricht im Lernbereich *Mathematische Grundbildung* an der UDE zu verschiedenen Zeitpunkten im Studium aufgegriffen. Durch die Auffassung von Inklusion als Querschnittsthema in der Lehre setzen sich

die Studierenden auch mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen mit dem Thema auseinander.

Neben der Evaluation und Weiterentwicklung einzelner Lehrveranstaltungen im Rahmen des Projekts *Mathematik Inklusiv* wurden aufgrund der besonderen Relevanz für die Umsetzung von Inklusion in der Schule die Einstellungen der Studierenden untersucht. Hinsichtlich einer Analyse mikro-längsschnittlicher Daten zu den affektiven Einstellungen der Studierenden zeigte sich, dass sich die Studierenden bei dem Gedanken, in einer Inklusionsklasse Mathematik zu unterrichten, zu einem späteren Zeitpunkt (ca. Ende Master, Besuch der Veranstaltung MLL) weniger selbstsicher und weniger optimistisch fühlen als zu einem früheren Zeitpunkt in ihrem Studium (ca. Ende Bachelor, Besuch der Veranstaltung MSL). Ein ähnlicher Effekt (weniger optimistisch) zeigte sich bereits in einer vorherigen Analyse bei dem Vergleich der affektiven Einstellungen vor und nach dem Besuch der Veranstaltung MSL (Bertram & Scherer, 2022a; siehe auch Kap. 3.1). Eine mögliche Erklärung für die weiteren Veränderungen der affektiven Einstellungen zu einem späteren Zeitpunkt im Studium könnten die weiteren gesammelten (Praxis-)Erfahrungen der Studierenden sein. So haben die Studierenden zum Zeitpunkt des Besuchs der Veranstaltung MLL in der Regel das Praxissemester absolviert und hatten gegebenenfalls die Möglichkeit, sich mit dem Thema inklusiver Mathematikunterricht aus einer weiteren Perspektive auseinanderzusetzen. Die damit vermutlich verbundene konkretere Wahrnehmung von Chancen, Herausforderungen und Grenzen im Umgang mit der Heterogenität der Schüler:innen könnte zu einer veränderten Einschätzung der eigenen Gefühlslage beigetragen haben. Während in früheren Analysen keine veränderten Einstellungen innerhalb der Veranstaltung MSL bezüglich des Unterrichts anderer Fächer als Mathematik in einer Inklusionsklasse festgestellt werden konnten (Bertram & Scherer, 2022a), zeigte sich in der Analyse der längsschnittlichen Daten, dass die Studierenden sich zu einem späteren Zeitpunkt im Studium weniger entspannt und weniger selbstsicher fühlten. Dies könnte eventuell daran liegen, dass im Vorher-nachher-Vergleich der Daten in MSL durch die enge Kopplung an die fachspezifische Veranstaltung vermehrt die affektiven Einstellungen für inklusiven Mathematikunterricht im Fokus waren, die Erfahrungen im Praxissemester sich aber vermehrt auch auf andere Fächer beziehen könnten.

Wenngleich diese Veränderungen zunächst einen Trend in eine eher negative Richtung aufweisen, so muss festgehalten werden, dass die Studierenden zum Ende ihres Studiums dennoch im Mittel neutrale bis eher positive affektive Einstellungen insgesamt äußerten. Eine realistische Auseinandersetzung mit den Chancen und Herausforderungen von inklusivem Unterricht sowohl in Mathematik als auch in anderen Fächern scheint daher eine zentrale Anforderung an die Lehramtsausbildung zu sein. Lehrveranstaltungen sollten deshalb nicht nur Praxiserfahrungen ermöglichen und verschiedene Perspektiven auf inklusiven Unterricht thematisieren, sondern auch einen Reflexionsraum bieten, in dem Studierende offen über ihre Befürchtungen und positiven Erwartungen oder auch herausfordernde Praxiserfahrungen sprechen können sowie über Möglichkeiten, um Herausforderungen zu begegnen.

Abschließend sollen noch einige Grenzen der berichteten Studie diskutiert werden, die zugleich Möglichkeiten für Anschlussforschungen aufzeigen. Die Untersuchung der affektiven Einstellungen ist zunächst an die Interpretation der Studierenden der Adjektivpaare gebunden, ebenso wie an ihr Verständnis von inklusivem Unterricht. Insbesondere für das Adjektiv „belastet“ zeigten sich in einer Interviewstudie (Bertram & Scherer, 2022b) unterschiedliche Interpretationen der Studierenden: Einige Studierende verstanden das Adjektiv als eine Beschreibung für eine beanspruchende Situation, andere hingegen als einen Hinweis auf eine Vorbelastung (etwa durch Vorurteile). Weitere Auswertungen der Interviewdaten legen nahe, dass die Studierenden häufig auf ein weites Inklusionsverständnis zurückgreifen, wenn sie ihr eigenes Begriffsverständnis erläutern, für konkrete bisher kennengelernte Beispiele aber eher auf ein enges Begriffsverständnis eingehen. Daraus lässt sich auch die Frage ableiten, ob die Studierenden, je nachdem an welche Heterogenitätsfacette sie gerade denken, mit den Adjektivpaaren unterschiedliche Interpretationen und damit eventuell vor dem Hintergrund spezifischer Unterrichtssituationen oder auch individueller Schüler:innen verschiedene Gefühle und Emotionen mit inklusivem Mathematikunterricht verbinden. Die detailliertere Untersuchung dieser Zusammenhänge sowie dessen Entwicklung im Laufe des Studiums wären ebenfalls interessante Forschungsgegenstände. Dafür gilt es auch andere Erhebungsmöglichkeiten zu diskutieren. So könnten durch Vignetten bestimmte Unterrichtssituationen, die verschiedene Heterogenitätsfacetten anschaulich abbilden und dadurch auch Studierende mit verschiedenen Inklusionsverständnissen konfrontieren können, affektive Einstellungen spezifischer betrachtet werden. Für weitere längsschnittliche Einblicke in die affektiven Einstellungen der Studierenden wäre es außerdem wünschenswert, mehr als nur zwei Messzeitpunkte in einer Studie berücksichtigen zu können. Hierzu wäre auch die Idee zu diskutieren, die affektiven Einstellungen der Studierenden über das Studium hinaus zu betrachten, insbesondere um die Vermutung des Zusammenhangs mit Praxiserfahrungen detaillierter analysieren zu können. Schließlich wäre es auch spannend, die Studierenden dahingehend zu befragen, wie sie die Umsetzung von Inklusion als Querschnittsthema im Studium generell wahrnehmen: Ist ihnen beispielsweise bewusst, dass in verschiedenen Lehrveranstaltungen, aber auch innerhalb einer Lehrveranstaltung, unterschiedliche Schwerpunktsetzungen zum Thema inklusiver Mathematikunterricht vorgenommen und fachdidaktische Inhalte vor diesem Hintergrund differenziert erarbeitet werden? Dies könnte einen Mehrwert für die fortlaufende Weiterentwicklung von Lehrveranstaltungen zur Thematisierung von inklusionsbezogenen Fragestellungen liefern, um schließlich auch weiterhin eher positive Einstellungen der Studierenden zu fördern.

Literatur

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bertram, J. & Scherer, P. (2022a). Pre-service teachers' beliefs and attitudes about teaching in inclusive mathematics settings. In J. Hodgen, E. Geraniou, G. Bolondi & F. Ferretti (Hrsg.), *CERME12. Proceedings of the Twelfth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (S. 4385–4392). Free University of Bozen-Bolzano.
- Bertram, J. & Scherer, P. (2022b). Affektive Einstellungen von Lehramtsstudierenden der Primarstufe zu inklusivem Mathematikunterricht. In IDMI-Primar Goethe-Universität Frankfurt (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2022* (S. 581–584). WTM-Verlag. <https://doi.org/10.37626/GA9783959872089.0>
- DeSimone, J. R. & Parmar, R. S. (2006). Middle school mathematics teachers' beliefs about inclusion of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), 98–110. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2006.00210.x>
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Fetzer, M. (2016). *Inklusiver Mathematikunterricht. Ideen für die Grundschule*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Greiner, F., Taskinen, P. & Kracke, B. (2020). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich inklusiven Unterrichts: Zusammenhänge mit Kontakterfahrungen und Grundlagenkenntnissen über schulische Inklusion. *Unterrichtswissenschaft*, 48(2), 273–295. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00069-5>
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_1
- Häsel-Weide, U. & Nührenböcker, M. (2017). Grundzüge des inklusiven Mathematikunterrichts. In U. Häsel-Weide & M. Nührenböcker (Hrsg.), *Gemeinsam Mathematik lernen – mit allen Kindern rechnen* (S. 8–21). Grundschulverband e. V.
- Jütte, H. & Lüken, M. (2021). Mathematik inklusiv unterrichten – Ein Forschungsüberblick zum aktuellen Stand der Entwicklung einer inklusiven Didaktik für den Mathematikunterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(1), 31–48. <https://doi.org/10.1007/s42278-020-00094-4>
- Kiuppis, F. (2022). Inklusion und Bildung international: UNESCO. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Eine Einführung* (2. Aufl., S. 638–643). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838588049>
- Knipping, C., Korff, N. & Prediger, S. (2017). Mathematikdidaktische Kernbestände für den Umgang mit Heterogenität – Versuch einer curricularen Bestimmung. In C. Selter, S. Hußmann, C. Höföle, C. Knipping, K. Lengnink & J. Michaelis (Hrsg.), *Diagnose und Förderung heterogener Lerngruppen – Theorien, Konzepte und Beispiele aus der MINT-Lehrerbildung* (S. 39–60). Waxmann.
- Kopmann, H. (2018). *Einstellungen und Kompetenzen von Lehrpersonen im Kontext inklusiver Bildung: Eine empirische Erhebung inklusionsrelevanter Einstellungskonstrukte auf Lehr-*

- kraftseite und des schülerperzipierten Klassenklimas*. Universität Münster. <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:6-39159413513>
- Korff, N. (2016). *Inklusiver Mathematikunterricht in der Primastufe: Erfahrungen, Perspektiven und Herausforderungen*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Krauthausen, G. & Scherer, P. (2022). *Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht: Konzepte und Praxisbeispiele aus der Grundschule* (4. Aufl.). Klett Kallmeyer.
- LABG (2009). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen* (Lehrerausbildungsgesetz – LABG).
- Löser, J.M. & Werning, R. (2015). Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 17–24. <https://doi.org/10.25656/01:11567>
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82–92.
- Maio, G.R., Haddock, G. & Verplanken, B. (2019). *The psychology of attitudes & attitude change* (3. Aufl.). SAGE.
- Meyer, N. (2011). *Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern an Berliner Grundschulen zur Inklusion. Eine empirische Studie* (Master-Thesis). FU Berlin.
- MSB – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016). *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV)*.
- Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, Affective and Behavioral Components of Attitudes. In M. J. Rosenberg, C. I. Hovland, W. J. McGuire, R. P. Abelson & W. J. Brehm (Hrsg.), *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components* (S. 1–14). Yale University Press.
- Ruberg, C. & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), 393–415. <https://doi.org/10.25656/01:18583>
- Schacht, F., Scherer, P., Schöttler, C. & Stechemesser J.M. (2022). Die Ausbildung im Fach Mathematik im Lehramt Grundschule zwischen fachlicher Tiefe, didaktischem Anspruch und digitalen Möglichkeiten. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 176–187). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:24626>
- Seifried, S. (2015). *Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess – Entwicklung, Validierung und strukturgleichungsanalytische Modellierung der Skala EFI-L*. Doctoral dissertation. PH Heidelberg.
- Scherer, P. (2017). Gemeinsames Lernen oder Einzelförderung? – Grenzen und Möglichkeiten eines inklusiven Mathematikunterrichts. In F. Hellmich & E. Blumberg (Hrsg.), *Inklusiver Unterricht in der Grundschule* (S. 194–212). Kohlhammer.
- Scherer, P. (2022). Umgang mit Vielfalt im Mathematikunterricht der Grundschule – Welche Kompetenzen sollten Lehramtsstudierende erwerben? In K. Eilerts, R. Möller & T. Huhmann (Hrsg.), *Auf dem Weg zum neuen Mathematiklehren und -lernen 2.0. Festschrift für Prof. Dr. Bernd Wollring* (S. 11–25). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33450-5_2
- Scherer, P. & Bertram, J. (eingereicht). Professionalisation for inclusive mathematics – teacher education programs and changes in pre-service teachers' beliefs and self-efficacy. *ZDM – Mathematics Education*.

- Seitz, S., Häsel-Weide, U., Wilke, Y., Wallner, M. & Heckmann, L. (2020). Expertise von Lehrpersonen für inklusiven Mathematikunterricht der Sekundarstufe – Ausgangspunkte zur Professionalisierungsforschung. *Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 2(2), 50–69. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2020.2.03>
- Strauß, S., Gerhard, K., Jäger-Biele, D. & König, J. (2023). In welchem Zusammenhang stehen Überzeugungen zur inklusiven Bildung von angehenden Lehrkräften mit Merkmalen ihrer Lehramtsausbildung? *Zeitschrift für Pädagogik*, 69(3), 350–373.

Professionalisierung für Vielfalt in der Sportlehrkräftebildung

Helena Sträter, Michael Pfitzner, Franziska Heidrich,
Ellen Van Aerde & David Krefß

1. Einleitung

Professionalisierungsbemühungen für Vielfalt im Schulsport unterliegen einer herausfordernden Grundkonstellation. Eine wertschätzende Haltung gegenüber der Vielfalt der Schüler:innen (Tiemann, 2016), der in den didaktischen Vorstellungen für den inklusiven Sportunterricht eine konstitutive Bedeutung beigemessen wird, steht im Gegensatz zu vielen vor-universitären Lebensläufen von Sportstudierenden. Diese zeichnen sich durch eine Sozialisation im organisierten Sport aus. In diesem sind Homogenisierungsbemühungen allgegenwärtig, wenn Kinder und Jugendliche im Nachwuchsleistungssport nach Geschlecht, Alter und Leistung separiert werden.

Das berufliche Handeln als Sportlehrkraft ist dagegen durch umfangreiche methodisch-didaktische Kompetenzanforderungen und die Notwendigkeit einer Vielfalt bejahenden Grundhaltung geprägt. Auf diese gilt es im Sinne der Professionalisierungsbemühungen für Vielfalt im Schulsport vorzubereiten. Dies geschieht sowohl in den sport- und schulpraktischen als auch den stärker theoretischen Lehrveranstaltungen (Neuber, 2016). Die sportpraktischen Anforderungen sind in den Lehrveranstaltungen zur *Theorie und Praxis der Sportarten und Bewegungsfelder* zu bewältigen und fordern dabei *motorische Vollzüge*. Im Rahmen von *Praxisphasen*, bei dem der Lernort das spätere berufliche Setting ist, geht es um die *schulpraktische Lehr-Lernpraxis der Studierenden*. In den *nicht-praktischen* Lehrveranstaltungen werden *Theorien* aus unterschiedlichen sportwissenschaftlichen Teildisziplinen bearbeitet. In der Sportlehrkräftebildung ergibt sich so ein komplexes Gefüge verschiedener Formen von Praxis, die mit einem umfangreichen Bestand an Theorien, im vorliegenden Zusammenhang mit einem Schwerpunkt auf didaktischen Konzepten für den inklusiven Sportunterricht, zusammengebracht werden müssen (Neuber, 2016).

Nachfolgend werden im Rahmen von ProViel verfolgte Professionalisierungsbemühungen in der Sportlehrkräftebildung dargestellt. Der Schwerpunkt liegt auf Fragen des Umgangs mit Vielfalt. Dies erfolgt sowohl theoretisch konzeptionell in Form zu reflektierender sportdidaktischer Theorien als auch auf der Grundlage gewonnener empirischer Erkenntnisse zu den im Zeitraum von 2016 bis 2023 an der Universität

Duisburg-Essen im Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften entwickelten Lehr-Lernprojekten. Mit einem reflektierenden Ausblick endet dieser Beitrag.

Wir stellen unseren Ausführungen einige grundlegende Gedanken zur Sportwissenschaft als Referenz- und Ausgangspunkt der Theorien und Praxen der Sportlehrkräftebildung voran.

2. Theorien und Praxen in der Sportlehrkräftebildung

Die Sportwissenschaft ist eine Querschnittswissenschaft mit Teildisziplinen wie der Sportpädagogik, der Sportbiomechanik, der Trainingswissenschaft usw. Jede dieser Disziplinen ist durch ihre Mutterwissenschaft, wie z. B. die Pädagogik für die Sportpädagogik oder die Physik für die Biomechanik, beeinflusst und weist ein spezifisches Spektrum an theoretischen Zugängen auf. Für die Professionalisierung angehender Sportlehrkräfte resultiert daraus, dass es für die Planung, Durchführung und Auswertung von Sportunterricht grundsätzlich konkurrierende Ziele und damit verbunden verschiedene theoretische Zugänge gibt. So lässt sich Sportunterricht mit einem Schwerpunkt auf dem Ziel der Verbesserung der Bewegungsausführung einer sportmotorischen Fertigkeit wie bspw. dem Speerwurf angehen. Schüler:innen sollen dann ausgehend vom korrekten Abwurf des Speeres, der diesen so fliegen lässt, dass er sich nicht dreht oder mit der hinteren Spitze zuerst aufkommt, einen rhythmisch gestalteten Anlauf üben, der dazu führt, dem Speer ein größtmögliches Tempo beim Abwurf zu verleihen. Der Unterricht wird umfangreiche Übungsprozesse mit bewegungslernunterstützendem Feedback an die lernenden Schüler:innen aufweisen, für deren Inszenierung Sportstudierende qualifiziert werden müssen. Eine andere Schwerpunktsetzung eines Sportunterrichts z. B. im Bereich des kooperativen Handelns im Sportspiel wird dagegen an den Sozialkompetenzen der Schüler:innen ansetzen. Das zu erzeugende Unterrichtsszenario wird Lernsituationen beinhalten, im Rahmen derer die Schüler:innen Sportspielhandlungen auf erkennbare Team-Interaktionen hin beobachten, zunächst einfachere, nachfolgend komplexere Taktikhandlungen einüben, das nicht kooperative Verhalten einzelner zum Anlass für Reflexionen nutzen, um auch diese Mitschüler:innen besser in das Spiel einzubinden usw.

3. Die Sportler:innenbiographie als Ausgangspunkt

„Die überwiegende Mehrzahl derjenigen, die das Studienfach Sport/Sportwissenschaft wählen, engagierte sich schon vorher im Sport. Der schulische Sportunterricht galt ihnen (wie vielen anderen Schülern allerdings auch) als Lieblingsfach. Sie machten die Erfahrung, daß sie im Schulsport gut mithalten oder sich durch überdurchschnittliche Leistungen hervortun konnten. Was ihnen nicht zuletzt durch gute Schulnoten in diesem Fach bestätigt wurde. Schon während ihrer Schulzeit waren die meisten von ihnen Mitglieder in Sportvereinen. Nicht wenige gehörten einer Wettkampfmannschaft an und betrieben (wahrscheinlich nicht ohne Erfolg) Leistungssport.“ (Baur, 1995, S. 26–27)

Die selbstgestellte Aufgabe für die Sportlehrkräftebildung wird darin gesehen, Sportstudierende in dem Wandel von Akteur:innen zu Arrangeur:innen von Bewegung, Spiel und Sport zu unterstützen (vgl. Fischer & Pfitzner, 2021). Nach Volkmann (2008) sind

„die Übergänge zwischen der Gesamtbiografie und der Berufsbiografie bei Sportlehrenden als fließend zu betrachten, denn der Beginn der Lehrkräftebildung ist bereits in den Erfahrungen mit Sport vor und während der eigenen Schulzeit zu verorten und bildet die Grundlage für die Entwicklung überdauernder beruflicher Orientierungen“ (zitiert in Schierz & Miethling, 2017, S. 54).

Spätere Sportlehrkräfte erwerben, so Miethling (2018), in der Kindheit und in der Zeit als Jugendliche habituelle Orientierungsmuster durch milieuspezifische Sport- und Erfahrungserfahrungen. Es ist nicht davon auszugehen, dass Sportstudierende im Laufe ihrer Biografie umfangreichere Erfahrungen mit Vielfalt im Sport machen.

Miethling (2018) bezeichnet das Studium als Phase der Bildung fachbezogener Relevanzstrukturen. Es geht darum, didaktische Orientierungen zu fördern, die „das Geschehen in Sportstunden nicht trainings- und übungszentriert, sondern [auch] erkenntnis- und urteilsbezogenen sowie kommunikativ-vermittelnd“ (Schierz & Miethling, 2017, S. 53) entwerfen. Als herausfordernd kann in diesem Kontext angesehen werden, dass für Sportstudierende ein Beweggrund für die Studien- und Berufswahlwahlentscheidung die Intention war, neue Sportarten kennenzulernen, sich eigenmotorisch zu verbessern und das Hobby zum Beruf zu machen.

Bevor die im ProViel-Teilprojekt Sport gesetzten Impulse für die Biographiearbeit der Studierenden vorgestellt werden, wird der Fokus auf sportdidaktische Konzepte für den inklusiven Sportunterricht gerichtet. Der Haltung der Sportlehrkraft wird darin konstitutive Bedeutung für eine gelingende Inszenierung eines vielfaltsorientierten Sportunterrichts beigemessen.

Eine inklusionsorientierte Haltung drückt den Anspruch einer *Pädagogik der Vielfalt* aus. Jedem Individuum wird wertschätzend begegnet und jedem ist eine gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen. Dieser Anspruch spiegelt gleichzeitig auch die Prämisse von *Gleichheit und Differenz* (Prenzel, 2007; Scheid & Fediuk, 1999) wider, die Tiemann (2016) wie folgt erläutert:

„Gemeinsame Sequenzen sportlichen Tuns, die die Gleichheit und Verbundenheit aller Individuen herausstellen, haben ebenso ihren Raum wie individualisierte, auf differenzierten Niveaustufen angebotene Sport- und Bewegungsaktivitäten.“ (o. S.)

Die empirische Untersuchung von Haltungen ist jedoch in der quantitativen Bildungsforschung noch nicht stark verbreitet. In der überwiegenden Mehrzahl folgen Studien dem empirisch greifbareren Einstellungsbegriff. Weiterhin ist anzumerken, dass die Konstrukte *Einstellung*, *Haltung*, *Orientierung* und *Überzeugung* im nationalen Diskurs des Themenkomplexes Inklusion nicht immer trennscharf voneinander abzugrenzen sind und teilweise synonym verwendet werden (Rischke et al., 2017).

Alle Konstrukte verbindet, dass sie als maßgeblich für einen erfolgreichen Inklusionsprozess angesehen werden. Der vorliegende Beitrag nutzt insbesondere in der nun folgenden Darstellung von grundlegenden theoriegeleiteten sportdidaktischen Konzepten den pädagogisch orientierten *Haltungsbegriff*, als auch im weiteren Verlauf des Beitrages den *Einstellungsbegriff*, um den Effekt der innovativ inszenierten sportdidaktischen Impulse im Rahmen des Projektes empirisch erheben und einschätzen zu können.

4. Orientierende Konzepte zum Umgang mit Vielfalt

In den vergangenen Jahren hat vor allem Tiemann die sportdidaktische Orientierung zum Umgang mit Vielfalt geprägt. Ihr Modell *Sportunterricht Inklusiv* (vgl. Abb. 1) beruht auf Forderungen für einen diversitätssensiblen Sportunterricht, der sich nicht allein auf die gleichberechtigte Teilhabe von Kindern mit Behinderung bezieht, sondern die *Anerkennung* des *Anders-seins* von allen Menschen als Ausgangspunkt hat (Tiemann, 2016).

Die pädagogische Prämisse der *Anerkennung* bedeutet zum einen, didaktisch an den Potenzialen der Kinder anzuknüpfen und zum anderen kategoriebezogene Zuschreibungen, wie Geschlecht oder Behinderung, auszuschließen. Für den Unterricht folgt daraus eine gleichzeitige Berücksichtigung von Gleichheit und Differenz bei der Planung von *Aktivitätstypen*. Zu diesen zählen offene oder angepasst-gemeinsame sowie parallele Aktivitäten, um den Sportunterricht auf der inhaltlich-organisato-

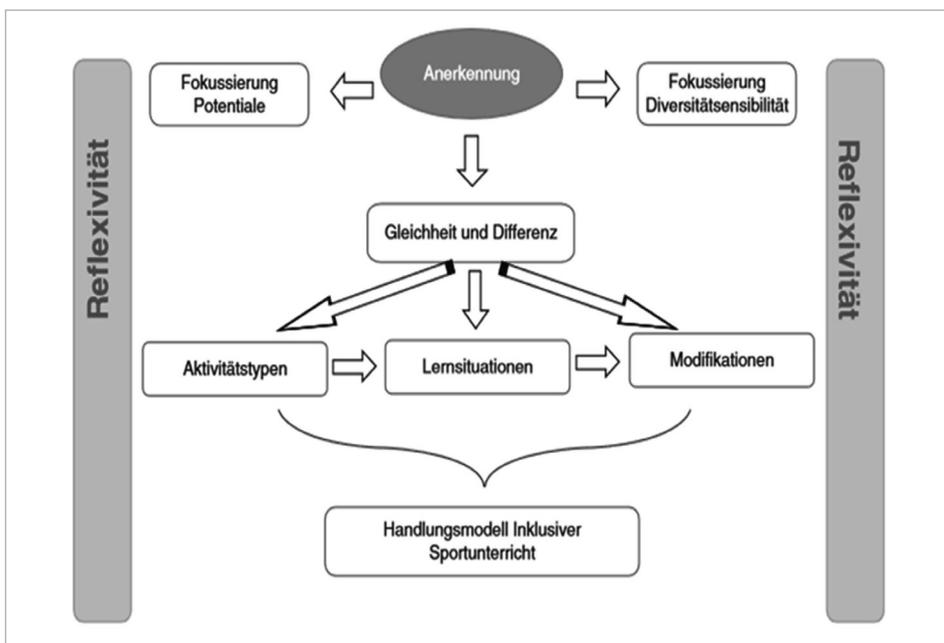


Abb. 1: Modell Sportunterricht Inklusiv (Tiemann, 2016, ohne Seite)



Abb. 2: 6+1-Modell eines adaptiven Sportunterrichts (Tiemann, 2015, S. 62)

rischen Ebene inklusiv zu gestalten. *Lernsituationen* stellen demgegenüber methodische Überlegungen dar, wie die Schüler:innen im Unterricht in Beziehung treten können. Weichert (2008) differenziert Lernsituationen von koexistenten bis hin zu kooperativ-solidarischen Bewegungsbeziehungen (s. Abb. 1). Die Variation der unterschiedlichen Lernsituationen schafft eine Balance zwischen individuellen und gemeinsamen Unterrichtssituationen sowie einen attraktiven Ausgleich zwischen einem Für-, Mit- und Gegeneinander im Sportunterricht.

Zur *Modifikation* der Aktivitäten können die in Australien entwickelten Modelle TREE und das für Sportspiele oder wettkampforientierte Bewegungsspiele erweiterte Modell CHANGE IT herangezogen werden. Beide Akronyme stehen für prägnante Aspekte, deren Inhalte gegebenenfalls verändert werden müssen, um die Teilhabe aller Kinder am Sportunterricht zu ermöglichen (Tiemann, 2016).¹

Tiemanns (2015) durch die australischen Modelle beeinflusste *6+1-Modell eines adaptiven Sportunterrichts* stellt neben den Modifikationsmöglichkeiten Materialien, Lernumfeld, Regeln, Aufgabenstellungen, Sozialformen und Kommunikation, die so ausschlaggebende *Haltung* der Lehrkraft ins Zentrum des Modells (vgl. Abb. 2).

Der Lehrkraft kommt etwa eine tragende Verantwortung zu, wenn die von den Lernenden modifizierten Regeln diversitätssensibel reflektiert werden. Einige Handicaps oder Procaps, wie z. B., dass Tore von Mädchen oder von Kindern mit Behinderung doppelt zählen, sind stigmatisierend und untauglich, tauchen aber allzu oft im Schulalltag auf (Pfitzner & Liersch, 2018). Auch sogenannte *Helferkinder* haben entgegen des sozial erwünschten und meist durch die Lehrkraft erhofften Verhaltens

1 TREE: Teaching Style, Rules, Environment, Equipment; CHANGE IT: Coaching Style, How to score, Playing Area, Number of players, Game Rules, Equipment, Inclusion, Time.

manchmal keine Lust (mehr), ein Tandem mit einem anderen Kind zu bilden, wodurch eine geplante Lernsituation gegebenenfalls nicht stattfinden kann (Pfitzner & Liersch, 2018). In diesen Situationen ist die Adaptivität der Lehrkraft gefragt, auf die jeweiligen Lerngruppen und Situationen zu reagieren.

Die *Reflexivität* (s. Abb. 1) hat dabei eine doppelte Funktion. Zum einen muss die Lehrkraft Teilhabeprozesse, -chancen, aber auch -risiken reflektieren, damit kein Kind ausgeschlossen wird (Tiemann, 2016). Zum anderen spielen Reflexionsphasen als Bestandteil des Unterrichts eine tragende Rolle: „Die gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern durchgeführten Reflektionen [sic] bilden die Basis für die darauf bezogenen Reaktionen beziehungsweise nötigen Veränderungen beispielsweise der Unterrichtsmethoden“ (Tiemann, 2016, o. S.).

5. ProVielfalt: Lehr-Lernprojekte in der Sportlehrkräftebildung

Im Rahmen des durch die BMBF-Förderlinie *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* der Jahre 2016 bis 2023 an der Universität Duisburg-Essen geförderten Verbundprojektes ProViel wurden in einem Teilprojekt Qualifizierungsangebote für angehende Sportlehrkräfte fokussiert.

Neben den in sportdidaktischen Lehrveranstaltungen ermöglichten theoriegeleiteten Zugängen (vgl. Abschnitt 4 dieses Beitrags) werden dabei lehrpraktische Erfahrungen im Sinne von Begegnungsangeboten mit der Zielsetzung, die Einstellung der Studierenden für Vielfalt zu bereichern, ermöglicht. Im Folgenden werden zwei dieser universitären Lehr-Lernprojekte skizziert und empirische Ergebnisse dargestellt.

5.1 Einstellungsveränderung zu inklusivem Sportunterricht

Im beschriebenen Kontext haben das Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen und der Sportverein DJK Franz Sales Haus Essen e. V. (FSH) gemeinsam Bildungs- und Begegnungsangebote in inklusiven Settings geschaffen. Besondere Bedeutung in dieser Zusammenarbeit kommt der Verknüpfung universitärer und außeruniversitärer Expertise zu (Sträter et al., 2023). Beide Perspektiven verbindet, dass Kontakterfahrungen in inklusiver Praxis große Bedeutung zugeschrieben wird. Die Verschneidung der wissenschaftlichen und lebensnahen Herangehensweisen mündet in einer Kooperation, dessen Ergebnisse Anwendung in der inklusionsorientierten Sportlehrkräftebildung finden (Sträter et al., 2023; Sträter & Pfitzner, 2023).

Die Ausgangslage für die Professionalisierungsbemühungen eröffnet sich durch das Spannungsverhältnis zwischen den normativen Ansprüchen an eine inklusionsorientierte Lehrkräftebildung und den teils ablehnenden Einstellungen (angehender) Lehrkräfte zu schulischer Inklusion (forsa GmbH, 2017; Verband Bildung und Erziehung, 2020). Sportlehrkräfte äußern dabei durchaus auch positive Einstellungen zu Inklusion im Sportunterricht. Welche einstellungsbedingenden Einflussgrößen wirken, ist allerdings nicht zweifelsfrei festzustellen (Reuker et al., 2016). Institutio-

nelle Rahmenbedingungen, kollegialer Austausch und Vor- bzw. Kontakterfahrungen scheinen Einfluss zu nehmen. Die in Studien wiederholt festgestellte Unsicherheit von Lehrkräften wird unter anderem mit fehlender praktischer Erfahrung (Reuker et al., 2016) erklärt.

Wird nach den Ausbildungsinhalten gefragt, „verweisen Studierende und Lehrkräfte relativ übereinstimmend auf die zentrale Bedeutung praktischer Lehrerfahrungen zur Vorbereitung auf den inklusiven Sportunterricht“ (Reuker et al., 2016, S. 96), die jedoch bisher kaum Bestandteil ihrer Berufsbiographie waren.

„Die entsprechenden Zusammenhänge [von Kontakterfahrungen und der Einstellung zu Inklusion konnten] noch nicht hinreichend erhellt werden, die Ergebnisse bieten sich aber als Ansatzpunkte für weitere Untersuchungen bzw. Analysen an, so z. B. mit Fokus auf die ‚Bedingungen des Kontakts.‘“ (Rischke et al., 2017, S. 158)

Zur Variable Kontakt werden in verschiedenen Arbeiten ambivalente Ergebnisse resümiert (u. a. Meier et al., 2017; Schwab & Seifert, 2015). Vorerfahrungen mit Menschen mit Behinderung führen nicht unmittelbar zu einer positiven Einstellung zu Inklusion. Der Kontakthypothese (Allport, 1971; Pettigrew & Tropp, 2006) folgend ist die bewusste Inszenierung der Kontakterfahrung ausschlaggebend.

Diesem Forschungsdesiderat wenden wir uns in einer eigenen Studie (Sträter, 2021) durch eine interdisziplinäre Betrachtung der Diffusionstheorie nach Rogers (2003) und der Kontakthypothese nach Allport (1971) zu.

Rogers (2003) versteht Diffusion als Prozess, im Rahmen dessen sich etwas als neu Wahrgenommenes (= Innovation) in der Gesellschaft bzw. in einem sozialen System etabliert. Der Inklusionsprozess wird dazu im vorliegenden Kontext als soziale Innovation verstanden. Damit sich eine (soziale) Innovation etabliert, weist Rogers (2003) auf diffusionsrelevante Aspekte wie die *Prozesshaftigkeit*, das *soziale System* und sogenannte *Schlüsselakteur:innen* hin. Diffusionsrelevante Eigenschaften sind u. a. die *Komplexitätsreduktion*, *Möglichkeiten der Beobachtung* und *Testung*. Hieraus leiten sich die Schlüsselbedingungen bzw. zentralen Gestaltungsmerkmale der Kontaktsituation ab (Sträter, 2019, 2021). Innerhalb dieser theoretischen Verortung wird in Kooperation mit der Bildungsinstitution FSH ein didaktisch inszeniertes Begegnungsangebot geschaffen, das eine bejahende, positive Einstellung zu Inklusion durch Kontakt fördert.

Das *Lehr-Lernsetting* des Projektes zeichnet sich durch den praxisnahen und bewegungsorientierten Kontakt von Masterstudierenden des sportwissenschaftlichen Lehramtsstudiums zu Schüler:innen mit einem Förderschwerpunkt aus. Indem die Teilnehmenden Sportunterricht mit Schüler:innen durchführen, kommt es zu einer Kontakterfahrung. Die Kontaktsituation wurde unter Berücksichtigung der oben skizzierten Schlüsselbedingungen gestaltet (Sträter, 2021).

Die Kontakterfahrung ist durch das Zusammentreffen der Studierenden mit Schüler:innen mit diagnostiziertem Förderbedarf, zwei anwesende Bezugspersonen der Schüler:innen und einen wiederkehrenden festen Rahmen der Unterrichtsarbeit geprägt. Je zwei Studierende planen den Unterricht und führen ihn durch. Studierende,

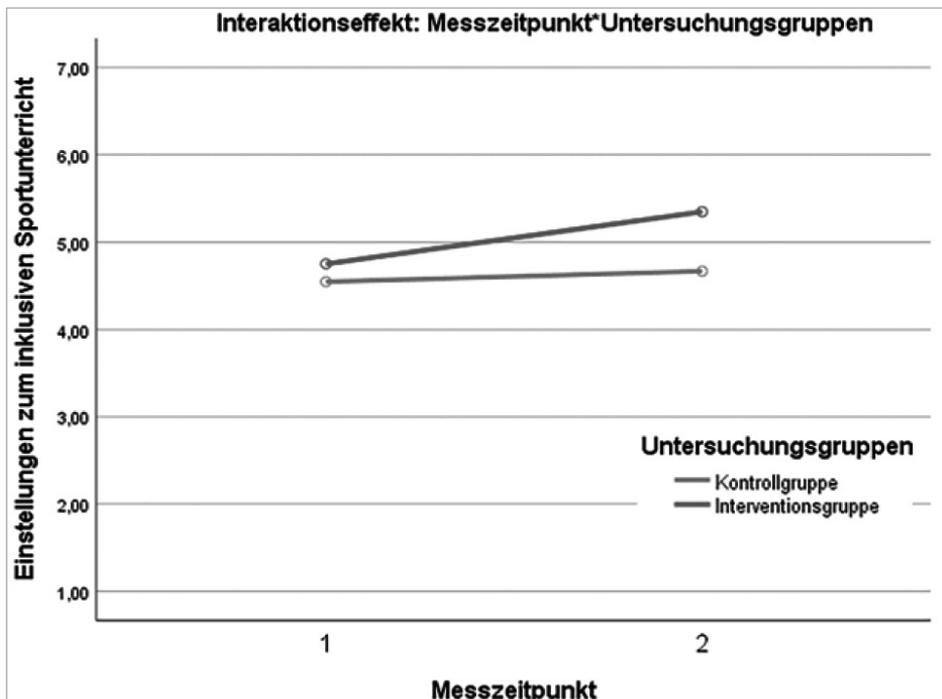


Abb. 3: Interaktionseffekt der Einstellungsentwicklung zum inklusiven Sportunterricht zwischen den Untersuchungsgruppen und dem Messzeitpunkt (Sträter, 2021, S. 140)

die nicht in der Rolle der verantwortlichen Lehrperson sind, nehmen die Rolle eines aktiven Teilnehmenden oder eines Beobachtenden ein. Teilnehmende zählen zum sportlich aktiven Teil der Klasse. Beobachtende geben in der Reflexion die studentische Außenansicht wieder. In einem rollierenden System nimmt jeder Studierende einmal jede Rolle ein.

Der Unterricht wird durch Vertreter:innen des FSH und der Universität begleitet. Nach der unbenoteten Lehrprobe wird der Unterricht unmittelbar gemeinschaftlich reflektiert. Neben inhaltlich-strukturellen und methodischen Fragen zur Gestaltung des Unterrichts werden auch pädagogische Ansätze zum Umgang mit inklusiven Gruppen diskutiert. Eine die Vielfalt wertschätzende Haltung (Tiemann, 2016, vgl. Abschnitt 4 dieses Beitrags) wird dabei in den Mittelpunkt gestellt. Das Seminarkonzept profitiert von der Zusammenführung der Expertisen des FSH und der Universität. Die Vertreter:innen des FSH erweitern den Austausch um Lösungsstrategien aus Perspektive der Sozialpädagogik und des Behindertensports. Gleichzeitig werden theoriegeleitete universitäre Ansätze ins Feld geführt. Theorie und Praxis werden so miteinander verknüpft (Reuker et al., 2016).

Die *Effekte des Lehr-Lernkonzepts* wurden über vier Semester quasi-experimentell im Prä-Post-Design mit je zwei Messzeitpunkten untersucht. Im Rahmen der Interventionsstudie mit Kontrollgruppe nahmen 124 Studierende an der Untersuchung teil

Tab. 1: Tabellarische Übersicht der Kennzahlen der univariaten Varianzanalyse zur Messung der Einstellungsentwicklung zu inklusivem Sportunterricht (Sträter, 2021, S. 141)

Kennzahlen der univariaten Varianzanalyse zur Messung der Einstellungsentwicklung zu inklusivem Sportunterricht.

Variable	Kontrollgruppe		Interventionsgruppe		ANOVA			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Effekt	<i>F</i>	<i>df</i>	η_p^2
Gesamt								
Pre	4.50	0.75	4.72	0.72	G	14.38**	1.00	.11
Post	4.61	0.78	5.30	0.50	Z	48.42**	1.00	.29
					G x Z	21.75**	1.00	.16
E1: Fachliche Förderung								
Pre	4.04	1.02	4.43	0.88	G	11.83**	1.00	.09
Post	4.08	0.95	4.72	0.73	Z	5.10*	1.00	.04
					G x Z	2.87*	1.00	.02
E2: Persönliche Bereitschaft								
Pre	4.64	1.00	4.73	1.27	G	9.64**	1.00	.08
Post	4.84	1.06	5.80	0.69	Z	56.49**	1.00	.32
					G x Z	26.62**	1.00	.18
E3: Soziale Inklusion								
Pre	5.01	0.79	5.13	0.83	G	4.23*	1.00	.03
Post	5.14	0.82	5.56	0.77	Z	18.14**	1.00	.13
					G x Z	5.60.*	1.00	.05

Anmerkungen: *N* = 121. ANOVA = Analysis of Variance. G = Gruppe. Z = Zeit. IG = Interventionsgruppe. KG = Kontrollgruppe. η_p^2 = partielles η^2 . ** $p < 0.01$. * $p < 0.05$.

($n_{IG} = 54$; $n_{KG} = 70$). Die Messung der Einstellungsentwicklung zum inklusiven Sportunterricht ist quantitativ ausgerichtet und erfolgt mithilfe des Fragebogeninstruments von Seifried und Heyl (2016), das die Einstellungsentwicklung in den Dimensionen *Fachliche Förderung*, *Persönliche Bereitschaft* zu inklusivem Unterricht und *Soziale Inklusion* im Unterricht untersucht. Die Skalen wurden durch Studierende jeweils mit den Bezugspunkten fachspezifischer und -unspezifischer (Sport-)Unterricht eingeschätzt. Um Aussagen über die Wirkung des Lehr-Lernkonzeptes treffen zu können, wird der Datensatz auf überzufällige Ergebnisse und starke Effekte, die Aussagen zur praktischen Bedeutsamkeit zulassen, untersucht. Wird eine signifikante Einstellungsentwicklung bei starken Effekten nachgewiesen, wird von einem Erfolg der Maßnahme ausgegangen.

Eine Mixed-MANOVA zeigt eine statistisch signifikante Interaktion zwischen den Experimentalgruppen und den Messzeitpunkten für die Einstellungen zum inklusiven Sportunterricht (Wilk's $\Lambda = .795$, $F(4,116) = 7.47$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .205$). Abbildung 3 bildet den Interaktionseffekt der Kontroll- und Interventionsgruppe zum Prä- und Post-Test ab. Die Untersuchungsgruppen sind unmittelbar miteinander vergleichbar, da sich zum Zeitpunkt des Prätests keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen (95%-KI [-0.48; 0.05], $t(119) = 1.61$, $p = .111$) zeigen. Zur fachunspezifischen Einstellungsmessung zeigt sich keine signifikante Interaktion (Wilk's $\Lambda = .937$, $F(4,116) = 1.96$, $p = .105$, $\eta_p^2 = .063$). In allen Dimensionen werden signifikante Unterschiede zwischen der Kontroll- und Interventionsgruppe deutlich (s. Tab. 1). Die Interventionsgruppe weist nach dem Treatment in der Gesamtskala und in allen Dimensionen signifikant höhere Werte auf, wobei sich die Werte der Kontrollgruppe kaum verändern. Die signifikanten Unterschiede über die Gesamtskala und die Dimension *Persönliche Bereitschaft* weisen (η_p^2) nach Cohen (1988) starke Effekte auf. Mittlere bis schwache Effekte zeigen sich in den Dimensionen *Soziale Inklusion* und *Fachliche Förderung*.

Die dargestellten Effekte weisen die Wirksamkeit des Lehr-Lernkonzeptes nach. Das Lehrkonzept, so unsere *Interpretation der Ergebnisse*, eröffnet eine Chance, inklusionsorientierten Sportunterricht als Möglichkeit der sozialen Interaktion zu erleben. Es wird eine wirkungsvolle Kontaktsituation geschaffen, welche stark auf die persönliche Bereitschaft zu inklusivem Sportunterricht wirkt. Es wird die Annahme bestätigt, dass die Studierenden eine positive Einstellung, bezogen auf die Anforderungen eines inklusiven Sportunterrichts, entwickeln.

Das Verständnis von Inklusion als soziale Innovation und die Orientierung an diffusionsrelevanten Eigenschaften helfen dabei, Gestaltungsprinzipien für Kontakt-erfahrungen im sportwissenschaftlichen Lehramtsstudium abzuleiten.

Nicht zuletzt wird das Bildungspotenzial, dass die unterrichtliche Arbeit mit dieser vermeintlich homogenen Lerngruppe bereithält, verdeutlicht. Das Setting kann dazu dienen, die Heterogenität ihrer Mitglieder, sowie die Vielfalt in und zwischen Personen und deren Bedürfnisse zu erkennen. So sollte im Sinne der doppelten Förderabsicht der Schüler:innen und der Studierenden derartigen Anlässen zugunsten inklusiver Bildung Raum gegeben werden.

5.2 Blindenskiguiding

Ein weiteres Lehr-Lernprojekt im Kontext der Sportlehrkräftebildung, das im Rahmen von ProViel entwickelt, erprobt und evaluiert wurde, fokussiert Kontakterfahrungen im Kontext des Blindenskiguidings. Hierbei soll eine inklusionsspezifische Einstellungsentwicklung der Sportlehramtsstudierenden gefördert werden, wobei Kontakterfahrungen der teilnehmenden Studierenden mit Menschen mit Sehbehinderung maßgeblich sind.

Die Studierenden nehmen zunächst an einem Ausbildungslehrgang zum Blindenskiguiding teil, der mit dem Kooperationspartner SV Sportsgeist e. V. gestaltet wird.

Für das Erlernen der Guidingtechniken schlüpfen die Studierenden abwechselnd in die Rolle des Guides und in die Rolle der Person mit Sehbehinderung. Die Sehbehinderung wird dabei mit verschiedenen Brillen simuliert. Somit erfahren die Studierenden das Blindenski-guiding nicht nur aus der Perspektive der sehenden Person, die guidet, sondern auch aus der Perspektive eines Menschen mit Sehbehinderung, der sich auf die Angaben des Guides verlassen muss. Nach erfolgreicher Teilnahme können Studierende auf freiwilliger Basis an dem Projekt *Snow & Eyes* teilnehmen, welches vom SV Sportgeist e. V. organisiert wird. Bei diesem Projekt können sie aktiv als Skiguide außerhalb des Schutzraumes einer Ausbildungssituation tätig werden. Die Studierenden bekommen eine:n Tandempartner:in zugewiesen, den:die sie die gesamte Woche beim Skifahren guiden.

Zur Evaluation des Lehr-Lernprojekts wurde eine Prä-Post-Interviewstudie durchgeführt. Hierfür wurden Studierende mithilfe eines halbstrukturierten Leitfadens vor dem Guiding und nach dem ersten Kennenlernen des:der Tandempartner:in interviewt sowie ca. sechs Wochen nach der Skiwoche. In beiden Interviews wird sowohl der Ausbildungslehrgang als auch das Guiding thematisiert, wobei die Fragen zur Reflexion des Erlebten beitragen sollen. Ein notwendiges Samplingkriterium für die Interviewstudie ist die Teilnahme am Ausbildungslehrgang und am Projekt *Snow & Eyes*. Aufgrund dieser spezifischen Voraussetzung kommen nur drei Studierende als Proband:innen in Frage. Die Interviews wurden aufgezeichnet und transkribiert. Anschließend erfolgte eine inhaltsanalytische Auswertung (Kuckartz, 2016; Mayring, 2022). Hierfür wurde auf Grundlage des Forschungsinteresses zunächst deduktiv ein Kategoriensystem gebildet, das anschließend anhand des Datenmaterials geprüft und ausdifferenziert wurde. Das Datenmaterial wurde entsprechend dieses Kategoriensystems (Kategorien: u. a. Grund für Seminarwahl, Grund für *Snow & Eyes*-Teilnahme, Positive Erwartungen/vorherige Einstellungen, Vorherige Unsicherheiten, Positive Einstellungsentwicklung, Bleibende Unsicherheiten) konsensuell codiert. Die Auswertung wurde computergestützt mithilfe von MAXQDA durchgeführt.

Die *Ergebnisse* zeigen, dass bei den Gründen zur Seminarwahl aus der Perspektive der Studierenden ein Eigeninteresse an Inklusion ein relevantes Kriterium war. Es ist davon auszugehen, dass bei den Seminarteilnehmenden eine grundsätzliche Offenheit gegenüber Inklusion bereits besteht. Die Entscheidung für die Tätigkeit als Guide ist auf gute Erfahrungen während des Ausbildungslehrgangs zurückzuführen sowie auf das Interesse, weitere neue Erfahrungen zu sammeln, das Gelernte anzuwenden und damit ein aus ihrer Sicht gutes und sinnvolles Projekt zu unterstützen. Dementsprechend gibt es bereits im Vorhinein einige positive Erwartungen und die Studierenden bekunden in den Prä-Interviews eine grundsätzlich positive und offene Einstellung. Zu den positiven Erwartungen zählen beispielsweise Vorfreude auf das gemeinsame Skierlebnis, den erhofften Spaß dabei oder auch den Austausch. Weiterhin besitzen sie Selbstwirksamkeit in Bezug auf das Guiden, sie trauen es sich zu, diese Verantwortung zu übernehmen. Es bestehen auch Unsicherheiten, die die Studierenden in den Interviews zum Ausdruck bringen:

„ich habe mir schon viele Gedanken vorher gemacht und ich bin [...] vor allem echt nervös [...] wenn es das erste Mal zum Guiden geht aber ich hatte eigentlich ein wirklich gutes Gefühl [...] beim Guiden [...] und habe mich da echt wohl gefühlt deswegen habe ich nicht mal so Angst, dass ich das nicht schaffe oder so, ich bin nur einfach nervös, weil das einfach ne neue Erfahrung ist und es das erste Mal ist, dass ich das wirklich ähm genauso in nem Skigebiet durch führe und ähm da die Verantwortung für für Jemanden habe, die halt allein bei mir liegt. Deswegen ist halt so ein bisschen Nervosität schon da, aber ich glaube wenn ich dann einmal so drin bin und man so seinen Flow gefunden hat auch mit seinem Tandempartner, dann glaube ich wird das alles gut laufen.“ (S&E Pre 03, 68)

Die in den Interviews beschriebene Einstellungsentwicklung macht deutlich, dass die Studierenden viele positive Erfahrungen sammeln konnten, die zu einer positiven Einstellungsentwicklung beigetragen haben. Bereits die Anzahl der codierten Segmente weist auf eine Verschiebung des Verhältnisses zwischen positiven Aspekten und Unsicherheiten hin. Waren es im Vorhinein noch mehr codierte Segmente zu Unsicherheiten (13) als zu positiven Aspekten (9), so zeigt das Zahlenverhältnis bei der Einstellungsentwicklung ein deutliches Übergewicht an positiven Aspekten (24) und nur wenige Unsicherheiten (3) bleiben. Zu den positiven Einstellungsentwicklungen zählen eine verbesserte Empathiefähigkeit und Perspektivübernahme, eine grundsätzliche Offenheit gegenüber der Inklusionsthematik, positive Selbstwirksamkeitserfahrungen sowie weniger Unsicherheiten und Ängste hinsichtlich der zuvor beschriebenen Aspekte.

Die Aussagen der Studierenden machen zudem deutlich, dass die positiven Erfahrungen auch über das Guiding hinaus übertragen werden. Eine erfolgreiche Umsetzung von Inklusion erscheint für die Studierenden nun viel realistischer. Dennoch bleibt aus Studierendensicht ein gewisses Maß an Unsicherheiten bestehen. Schließlich sind jeder Mensch und jede Situation individuell und unterschiedlich, sodass es jedes Mal von Neuem in gewissem Rahmen eine Herausforderung bleibt, als Guide Verantwortung zu übernehmen.

Insgesamt haben die Erlebnisse und reflektierten Erfahrungen zur positiven Einstellungsentwicklung beigetragen, da zum einen im kleineren Rahmen das Guiden und die Perspektivübernahme geübt und erfahren werden konnte und zum anderen das aktive Guiden eines Menschen mit Sehbehinderung im Sinne einer Kontakterfahrung ermöglicht wurde:

„Wir haben jetzt einfach ein krasses Erlebnis gehabt und ich glaube wir haben uns dadurch auch in gewisser Weise so ein bisschen verändert oder haben eine andere Sicht darauf bekommen“ (S&E Post 02, 64).

Die Ergebnisse verweisen darauf, dass das Lehr-Lernkonzept einen positiven Beitrag zur inklusionsspezifischen Einstellungsentwicklung der Studierenden leisten konnte. Unsicherheiten konnten, bei einer gleichzeitigen Verstärkung von Selbstwirksamkeit und einer positiven Einstellung, verringert werden. Dieses Ergebnis steht im Einklang

mit den Erkenntnissen, die bereits in einer vorausgehenden Studie zum Blindenski-guiding und dessen didaktischer Inszenierung im inklusionsorientierten Sportlehr-
amtsstudium gewonnen werden konnten. Die Ergebnisse von Sträter und Stegge-
mann (2021) weisen ebenfalls darauf hin, dass durch eine derartige Kontakterfahrung
insbesondere die affektive Einstellung zu Inklusion positiv beeinflusst werden kann.

Maßgeblich hierfür scheint die spezifische Lehr-Lernkonzeption zu sein, die sich
aus dem Ausbildungslehrgang, bei dem eine Sehbehinderung simuliert wird, und dem
anschließenden aktiven Guiden in einer Realsituation zusammensetzt. Zu diskutieren
ist, ob die Studierenden auch schon vor dem Einstieg in die Blindenski-guiding-Aus-
bildung eine grundsätzliche Offenheit gegenüber Inklusion besaßen. Dies könnte die
Einstellungsentwicklung positiv beeinflusst haben.

6. Reflexion und Ausblick

Die Vielfalt bejahende pädagogische Grundhaltung von (Sport-)Lehrkräften ist von
zentraler Bedeutung für eine gelingende inklusive Arbeit in der Schule. Die teils ableh-
nende Einstellung von (angehenden) Lehrkräften zu schulischer Inklusion kann auch
einer biografischen, wettkampforientierten und auf Homogenisierung ausgerichteten
Sportsozialisation geschuldet sein. Diesen Lehrkräften und ihren Schüler:innen dürf-
ten dadurch wichtige Perspektiven von Bewegung, Spiel und Sport in einer inklusiven
Gesellschaft vorenthalten bleiben.

Die Intention des Verbundprojektes ProViel, Qualifizierungsangebote zum Um-
gang mit Vielfalt für angehende Sportlehrkräfte zu schaffen, ist durch die beschriebe-
nen Lehr-Lernprojekte verwirklicht. Die Evaluationsergebnisse der in diesem Beitrag
vorgestellten Projekte zeigen positive Effekte von bewusst inszenierten sportdidakti-
schen Veranstaltungen und führen uns gleichzeitig zu der Annahme, dass sich insbe-
sondere diejenigen Studierenden derartigen Angeboten zu ihrer Professionalisierung
zugewendet haben können, die ohnehin eine grundsätzlich positive Einstellung zu
Vielfalt aufweisen. Gleichwohl handelt es sich im Projekt in Zusammenarbeit mit dem
Franz Sales Haus, anders als in dem Lehr-Lernsetting Blindenski-guiding, nicht um
ein Wahlpflichtfach, sondern um ein Modul, das allen Masterstudierenden des sport-
wissenschaftlichen Lehramtsstudiums zugänglich ist.

Die Mitarbeit in den Lehr-Lernprojekten bedeutet ein Einlassen auf Neues, an-
dere Lernorte zu erleben und insgesamt eine intensive und fordernde Arbeit an der
eigenen (Berufs-)Biographie. Bestehen alternative Möglichkeiten, um die relevanten
Creditpoints zu erlangen, dürften Effizienzabwägungen bei der Entscheidung für oder
gegen derartige Professionalisierungsangebote Personen abhalten.

Aus unserer Sicht ist es lohnenswert, sich der Arbeit am Umgang mit Vielfalt zu-
zuwenden. Das Teilprojekt Sport im Rahmen von ProViel an der UDE hat uns davon
vollständig überzeugt. Diejenigen Studierenden, die sich im Rahmen der Teilprojekte
mit Vielfalt auseinandersetzten, profitieren von den neuen Erfahrungen. Inwieweit
sich dies dann auch in einer späteren beruflichen Tätigkeit niederschlagen wird, kön-
nen wir im Rahmen dieses Beitrages nicht beurteilen.

Eine Fortsetzung der Lehr-Lernprojekte nach dem Ende des Förderzeitraumes ist wünschenswert. Wie so oft droht nach Abschluss eines Projektes allerdings das Ende der Aktivitäten. Es wird sich erweisen müssen, wie eine Verstetigung der Bemühungen geschehen kann. Wir setzen darauf, dass wir Inklusion in unseren Studienplänen querliegend an vielen Lernorten verankert haben (Pfitzner et al., 2021), dass in sportdidaktischen Lehrveranstaltungen theoriegeleitete und praktische Zugänge erfahrbar sind und sich auch der Kreis der Lehrenden als stabil erweist und nicht das Wegbrechen einer Projektstelle das Ende von Aktivitäten darstellt. Zusammen mit der im Rahmen von ProViel an verschiedenen Stellen an der UDE geschaffenen Infrastruktur für eine inklusionsorientierte Lehrkräftebildung, werden auch im Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften in der Sportlehrkräftebildung weitere Impulse zu setzen sein. Gemeinsam mit Partner:innen wie dem Franz-Sales Haus e.V. und dem SV Sportsgeist e.V. geschieht dies gegenwärtig und soll weiter verstetigt werden.

Die Tatsache, dass wir unsere Studierenden bislang in eher exkludierenden Lernorten an ihrem Umgang mit Vielfalt arbeiten lassen, fordert zur Diskussion und ggf. zur Erweiterung des Kreises der Kooperationspartner:innen heraus. Einerseits könnten bei den Studierenden ungewollt Vorstellungen unterstützt werden, nachdem Inklusion die Integration von Menschen mit diagnostiziertem Förderbedarf meint, was zu kurz greift (Pfitzner, 2017). Andererseits sind die Begegnungsangebote so geschaffen, das eine positive Einstellung durch Kontakt gefördert ist. Die gewählten Lernsettings bieten hervorragende Möglichkeiten, um den Studierenden die Vielfalt in und zwischen Personen in einer vermeintlich homogenen Gruppe der Menschen mit geistiger Beeinträchtigung und Sehbehinderungen ganz besonders deutlich herausstellen zu können (Sträter & Pfitzner, 2023).

Literatur

- Allport, G. W. (1971). *Die Natur des Vorurteils: Hrsg. und kommentiert von Carl Friedrich Graumann. Aus dem Amerikanischen von Hanna Graumann*. Kiepenheuer & Witsch.
- Baur, J. (1995). Vom Akteur zum Arrangeur: Stationen in der Normalkarriere von Sportstudierenden. In R. Heim & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Sportwissenschaft studieren: Eine Einführung* (S. 25–37). Limpert.
- Fischer, B. & Pfitzner, M. (2021). Theorie-Praxis-Relationierung in der Sportlehrkräftebildung. In C. Caruso, C. Harteis & A. Gröschner (Hrsg.), *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Verhältnisbestimmungen aus der Perspektive von Fachdidaktiken* (S. 237–253). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32568-8_14
- forsa GmbH. (2017). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen: Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung*. Abruf unter <https://www.vbe.de/service/meinungsumfragen/inklusion-2017/>
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz Pädagogik. Beltz.

- Meier, S., Hutzler, Y. & Reuker, S. (2017). Einstellung von Sportlehrkräften zu inklusivem Sportunterricht – mögliche Bezugspunkte (inter-)nationaler Forschung. *Sonderpädagogische Förderung heute* (3), 244–254.
- Miethling, W.-D. (2018). Werde, der Du bist! In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester: Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (S. 27–46). Springer VS.
- Neuber, N. (2016). Von der Theorie zur Praxis – und wieder zurück? Sportlehrerbildung als Forschungs- und Gestaltungsaufgabe. In D. Wiesche, M. Fahlenbock & N. Gissel (Hrsg.), *Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie* (S. 50–70). Feldhaus.
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of personality and social psychology*, 90(5), 751–783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Pfützner, M. (2017). Auf dem Weg zum inklusiven Sportunterricht. In M. Krüger & D. H. Jütting (Hrsg.), *Sport für alle – Idee und Wirklichkeit* (S. 281–301). Waxmann.
- Pfützner, M., Krüger, M., Mühlbauer, T., Flecken, G., van Aerde, E. & Hoffmann, D. (2021). Lehramtsstudiengänge Sport theorieorientiert entwickeln – eine Herausforderung. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft*, 4(1), 5–13. <https://doi.org/10.25847/zsls.2020.029>
- Pfützner, M. & Liersch, J. (2018). Auf dem Weg zum inklusiven Sportunterricht: sportpädagogisch-didaktische Perspektiven. In S. Ruin, F. Becker, D. Klein, H. Leineweber, S. Meier & H. G. Uhler-Derigs (Hrsg.), *Im Sport zusammenkommen: Inklusiver Schulsport aus vielfältigen Perspektiven* (S. 37–56). Hofmann.
- Prenzel, A. (2007). Diversity Education – Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt. In G. Krell, B. Riedmüller, B. Sieben & D. Vinz (Hrsg.), *Diversity Studies: Grundlagen und disziplinäre Ansätze* (S. 49–68). Campus-Verlag.
- Reuker, S., Rischke, A., Kämpfe, A., Schmitz, B., Teubert, H., Thissen, A. & Wiethäuper, H. (2016). Inklusion im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 46(2), 88–101. <https://doi.org/10.1007/s12662-016-0402-7>
- Rischke, A., Heim, C. & Gröben, B. (2017). Nur eine Frage der Haltung? *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(2), 149–160. <https://doi.org/10.1007/s12662-017-0437-4>
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations*. Social science. Free Press. Abruf unter <http://www.loc.gov/catdir/bios/simon052/2003049022.html>
- Scheid, V. & Fediuk, F. (1999). Integrativer Sport – Eine Zwischenbilanz. *dvs-Informationen*, 14(3), 35–38.
- Schierz, M. & Miethling, W.-D. (2017). Sportlehrerprofessionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende? *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(1), 51–61. <https://doi.org/10.1007/s12662-017-0440-9>
- Schwab, S. & Seifert, S. (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5(1), 73–87. <https://doi.org/10.1007/s35834-014-0107-7>
- Seifried, S. & Heyl, V. (2016). Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L). *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 22–35. <https://doi.org/10.25656/01:11852>
- Sträter, H. (2019). Innovation Inklusion – ein Fortbildungskonzept im Kontext der Diffusionstheorie. In M. Hartmann, R. Laging & C. Scheinert (Hrsg.), *Professionalisierung in der*

- Sportlehrer*innenbildung: Konzepte und Forschungen im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“* (S. 285–295). Schneider Verlag Hohengehren.
- Sträter, H. (2021). *Inklusionsspezifische Einstellungsentwicklung im sportwissenschaftlichen Lehramtsstudium Implementation und Evaluation einer Lehr-Lernkonzeption unter besonderer Berücksichtigung der Diffusionstheorie nach Rogers (2003) und Kontakthypothese nach Allport (1954/1971)*. Dissertation. Universität Duisburg-Essen.
- Sträter, H., Papiés, T. & Kreß, D. (2023). Wie Inklusion gelingen kann! – Praxisorientierte Einblicke in inklusionsorientierte Bewegungs- und Begegnungsangebote. In K. Althoff, U. Gebken & S. Tomaskowicz (Hrsg.), *Gemeinsam bewegen. Tagungsband zum 3. Essener Kinder- und Jugendsportkongress* (S. 100–114). Arete.
- Sträter, H. & Pfitzner, M. (2023). Inklusive Bildung braucht Kontakt – bildungstheoretische Reflexionen eines Entwicklungsvorhabens in der Sportlehrkräftebildung. In E. Balz & T. Bindel (Hrsg.), *Bildungszugänge im Sport*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38895-9_17
- Sträter, H. & Steggemann, I. (2021). Blindenski guiding im sportwissenschaftlichen Lehramtsstudium: „Ich hab’ da da wirklich das Gefühl, das funktioniert“. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 62(2), 75–93.
- Tiemann, H. (2015). Inklusiven Sportunterricht gestalten – didaktisch-methodische Überlegungen. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis* (S. 53–66). Meyer & Meyer.
- Tiemann, H. (2016). Konzepte, Modelle und Strategien für den inklusiven Sportunterricht – internationale und nationale Entwicklungen und Zusammenhänge. *Zeitschrift für Inklusion* (3). Abruf unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/382>
- Verband Bildung und Erziehung. (9. November 2020). *Inklusion stockt! Fortschritt Fehlanzeige!* [Press release]. Abruf unter https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2020-11-04_forsa-Inklusion_Text_Bund.pdf
- Volkmann, V. (2008). *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern: Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90892-2>
- Weichert, W. (2008). Integration durch Bewegungsbeziehungen. In F. Fediuk (Hrsg.), *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe: Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im Sport* (S. 55–95). Schneider Verlag Hohengehren.

Vielfältig inklusiv in Religion

Lehrkräfteprofessionalisierung im Fach Evangelische Religion

Thorsten Knauth & Janine Wolf

1. Professionalisierung für Vielfalt im Fach Evangelische Religion – eine nachgeholte Modernisierung

Die allgemeine und vielfaltsorientierte Lehrkräfteprofessionalisierung in der Lehrer:innenbildung steht in einem fachübergreifenden, größeren gesellschaftlichen und bildungspolitischen Rahmen. Gemeinsame Herausforderungen wie die Neustrukturierungen der Lehramtsstudiengänge, öffentliche Diskussionen um die Qualität der Lehrer:innenbildung und nicht zuletzt die durch die Corona-Pandemie verschärften Fragen nach Bildungsgerechtigkeit und Vielfaltssensibilität haben im Projekt ProViel die fachspezifischen Teilprojekte miteinander verbunden. Doch zeigt sich hinsichtlich der Professionalisierung angehender Religionslehrer:innen neben allgemeinpädagogischen Herausforderungen und Antinomien auch die Aufgabe, im Blick auf Vielfalt mit Spannungsverhältnissen umzugehen, die aus dem besonderen rechtlichen Status des Faches und des damit verbundenen fachdidaktischen Profils entstehen.

1. Dass der Umgang mit Vielfalt zum genuinen Selbstverständnis des evangelischen Religionsunterrichts (RU) gehört, wäre eine euphemistische Beschreibung. Eher trifft die Behauptung zu, dass sich das Fach lange schwergetan hat, die in der Gesellschaft vorhandene Pluralisierung von Lebensorientierungen aufzunehmen und zum Ausgangspunkt von Lernprozessen zu machen (Bolle et al., 2002). Die Gründe für diese didaktische Entwicklungsverzögerung liegen im besonderen Status des Faches als eine *res mixta* zwischen Staat und Religionsgemeinschaft(en). Als einziges Schulfach ist der RU im Grundgesetz verankert. In Artikel 7,3 GG wird den Religionsgemeinschaften „unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes“ die Verantwortung für die Inhalte des Religionsunterrichts „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ zugewiesen (Grundgesetz, 1949). Diese Formulierung ist in der Geschichte des Religionsunterrichts bisher als Recht auf einen konfessionellen Religionsunterricht ausgelegt worden, bei dem die in der Theologie und Glaubenstradition der jeweiligen Religionsgemeinschaft interpretierten Inhalte in „konfessioneller Positivität und Gebundenheit“ (Anschütz, 1933, S. 691) verhandelt werden. Auch die Lehrer:innenbildung wird analog zur konfessionellen Ausrichtung des Religionsunterrichts in konfessionell profilierten theologischen Instituten, Fachbereichen oder Fakultäten organisiert.

Die Zugehörigkeit zu einer entsprechenden Religionsgemeinschaft und die durch die Religionsgemeinschaft erteilte Lehrerlaubnis sind ein weiteres Element zur Sicherung der Konfessionalität des Faches. Diese im Religionsverfassungsrecht begründeten strukturellen Weichenstellungen begünstigen im Blick auf die fachlichen Inhalte des Religionsunterrichts wie auch bei den Schwerpunkten in der Lehrer:innenbildung ein Prä von christlicher Glaubenstradition in der Auslegungstradition konfessioneller Theologie. Tatsächlich ist das Fach evangelische Religion bis in die Gegenwart hinein von dieser Vorrangstellung christlich konfessionell imprägnierter Inhalte bestimmt. Andere Aspekte oder Perspektiven von Religion sind demgegenüber nachgeordnet oder werden im Lichte von konfessionellen Perspektiven betrachtet. In Verbindung mit einer bis in die 1970er Jahre wirksamen Tradition einer vermittlungsorientierten Didaktik, die Lebensrealitäten von Lernenden weitgehend ausblendete, tat sich das Fach schwer, gesellschaftliche Pluralisierungsprozesse didaktisch aufzunehmen (Knauth, 2003). Im Hinblick auf das Thema Vielfalt hat die aus der Rechtsstellung des Religionsunterrichts begründete konfessionelle Profilierung und inhaltliche Schwerpunktsetzung dazu geführt, dass die Privilegierung der konfessionellen Bezugstradition die Auseinandersetzung mit religiöser Vielfalt auf spezifische Weise präformiert.

2. Mit dem soeben Ausgeführten hängt zusammen, dass die fachliche Auseinandersetzung mit Pluralität in Kirche und im akademischen Bereich erst in den 1990er Jahren einsetzte, zu Beginn des 21. Jahrhunderts an Intensität zunahm und erst seit ungefähr zehn Jahren in kirchlichen Erklärungen zu einer zentralen Aufgabe für den Religionsunterricht erklärt wird. Die beginnende Beschäftigung mit Pluralität war eine verspätete Folge der Realität religiös gemischter Lerngruppen im Religionsunterricht, denn für die Teilnahme am Religionsunterricht war die Konfessionszugehörigkeit der Schüler:innen keine Voraussetzung (Kirchenamt der EKD, 1987). Die Öffnung für Pluralität und die Auseinandersetzung mit Vielfalt ist gewissermaßen eine nachgeholte Modernisierung des evangelischen Religionsunterrichts. Je stärker sich der Religionsunterricht über eine schüler:innenorientierte Didaktik auf gesellschaftliche Lebenswelten öffnete, desto naheliegender erschien eine curriculare Öffnung auf die in der Gesellschaft gegebene kulturelle religiöse Pluralität (Knauth, 2003). Dabei konzentrierte sich die Beschäftigung vor allem auf die Pluralität der Religionen und führte im Fach zu ersten didaktischen Ansätzen (Schweitzer, 2014). Dass Religionsunterricht im Blick auf religiöse Vielfalt pluralitätsfähig werden müsse, war eine programmatische Forderung, die sich in der Folge in Schule und Ausbildung zunehmend durchsetzte (Schweitzer et al., 2002). Weiter diskutiert wurde aber auch die Frage, wie die Erweiterung des didaktischen Wahrnehmungshorizontes auf Religionenvielfalt mit dem konfessionsbezogenen Anliegen des Faches vereinbart werden konnte (Englert et al., 2012). Ein Weg aus diesem Spannungsverhältnis wurde mit der Forderung nach einer religiös pluralitätsfähigen Schule aufgezeigt, zu der ein offener konfessioneller Religionsunterricht einen Beitrag leistet (Kirchenamt der EKD, 2014).

3. Den Religionsunterricht im Kontext gesamtschulischer Aufgaben und Zielsetzungen der Auseinandersetzung mit Pluralität und der Gestaltung eines friedlichen Zusammenlebens von Menschen unterschiedlicher Hintergründe zu verstehen, öffnete den Blick über das engere religionspädagogische Feld hinaus. Erste Ansätze zu einer Religionspädagogik der Vielfalt entstanden, in denen innovative Diskussionen zur Vielfalt in Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik konzeptionell beachtet wurden. In erziehungswissenschaftlichen Diskussionen über Heterogenität (Koller et al., 2014) und fast zeitgleich einsetzenden Bemühungen um eine inklusive Schule und Didaktik (Reich, 2012) wurde der Blick über Religion hinaus auf Kategorien von Vielfalt gelenkt, die in der Religionspädagogik nur in voneinander getrennten Diskursen thematisiert wurden. Die Aufnahme des Heterogenitäts- und des Inklusionsdiskurses führte zu einer Erweiterung des Verständnisses auf jene Vielfalt, die über die Berücksichtigung von Geschlecht, des sozioökonomischen Hintergrundes und Dis/Ability entsteht (Arzt et al., 2009). Die Erweiterung bedeutete zwar einen Zuwachs an Komplexität im Blick auf die Aufgaben des Faches und einer entsprechenden Religionslehrer:innenbildung, entsprach aber den veränderten Bedingungen von Schule in einer von Vielfalt und Heterogenität geprägten postmigrantischen Gesellschaft. Im konzeptionellen Rahmen einer an Heterogenität und Vielfalt orientierten Religionspädagogik erweiterte sich auch das Anforderungsprofil für die Religionslehrer:innenbildung (Knauth, 2017): (Religions-)Lehrer:innen müssen nämlich heutzutage nicht mehr nur Kenner:innen und Köenner:innen ihres Faches sein. Sie haben gleichsam viele Hüte auf: Sie sind als einfühlsame Pädagog:innen gefragt, als Ansprechpartner:innen, Inklusionshelfer:innen, Konfliktmoderator:innen, Eventmanager:innen, Schulentwickler:innen. Sie müssen wissen, wie man Projekte plant und Gespräche moderiert. Sie sollten in der Region gut vernetzt sein, die Ansprechpartner:innen in den Religionsgemeinschaften kennen, Expert:innen in Beratungsstellen kennen. Als Fachlehrer:innen sollten sie wissen, wie sie Schüler:innen ansprechen und motivieren können; sie müssen wissen, wie man Themen aus unterschiedlichen Perspektiven und mit Blick auf sehr unterschiedliche Lernausgangslagen plant. Aber Lehrer:innen haben nicht nur viele Hüte auf, sondern sie müssen auch viele hermeneutisch-didaktische Brillen in der Tasche haben, mit denen sie auf soziale Situationen und Konflikte schauen. Nicht in allen Situationen ist die ‚Religionsbrille‘ die richtige, manchmal muss es die ‚Geschlechterbrille‘ sein oder die ‚Benachteiligungsbrille‘. Manchmal müssen die Brillen auch übereinander gelegt werden. Lehrer:innen brauchen auch kompetente Haltungen. Sie müssen offen, geduldig, gesprächsbereit, humorvoll sein; sie können Auskunft über ihre eigene religiöse und weltanschauliche Position geben; sie wissen, wie Kinder und Jugendliche ‚ticken‘ und welche Trends und Themen zurzeit aktuell sind; sie wissen, auf welchen Internet-Seiten Hamza und Sebastian ihre Informationen über den Islam beziehen; und sie können mit den beiden ein Gespräch führen, in dem sie sich nicht moralisch in eine Ecke gestellt fühlen. Zur Kompetenz der Lehrer:innen gehört aber auch, dass sie pädagogischen Allmachtsphantasien widerstehen können und um ihre Grenzen wissen (Knauth, 2017, S. 87–88).

2. Professionalisierung für Vielfalt – das Konzept einer Inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt

Die soeben skizzierten Entwicklungen und Diskussionskontexte im Blick auf den Religionsunterricht verdeutlichen zum einen die strukturelle Antinomie zwischen Konfessionalität und Vielfalt, zeigen eine stattfindende religiöse Pluralisierung des fachlichen Gegenstandes und formulieren didaktische Herausforderungen für die Religionslehrer:innenbildung, die sich aus den erziehungswissenschaftlichen Diskursen zu Heterogenität und Inklusion ergeben. Damit ist das konzeptionelle Setting beschrieben, das zur Entwicklung einer Inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt (Knauth et al., 2020a) führte. Hierbei handelt es sich um ein Konzept, das ausdrücklich mit Bezug auf religiöses Lernen in Kontexten von Heterogenität entwickelt worden ist und von religiös, kulturell und weltanschaulich gemischten, sozial heterogenen und mit Blick auf Fähigkeiten und Einschränkungen höchst unterschiedlichen Lerngruppen ausgeht. Angezielt ist ein pädagogischer Umgang, der nicht von der irgendwie diagnostizierten Besonderheit und Markiertheit von Lernenden ausgeht, sondern die Verschiedenheit jedes Einzelnen als selbstverständlich voraussetzt. Jede(r) Einzelne soll bestmöglich gefördert werden, sodass er/sie auf seine oder ihre Weise lernen kann, nicht benachteiligt, nicht ausgeschlossen wird. Heterogenität ist demnach die ganz normale Ausgangsvoraussetzung dieses Ansatzes. Das didaktische Anliegen von Inklusiver Religionspädagogik der Vielfalt besteht darin, in der Wahrnehmung der unterschiedlichen Hintergründe und Voraussetzungen und ihrer didaktischen Berücksichtigung gemeinsame Lernprozesse zu ermöglichen, die Potenziale von Lernenden nutzen, Gemeinsamkeiten fördern und Unterschieden gerecht werden zu können. Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt ist dialogorientiert und differenzsensibel. Eingeschrieben in ihr inklusives Anliegen ist zugleich eine kritische Aufmerksamkeit gegenüber situativen wie auch strukturellen Ausgrenzungen. Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt arbeitet aus diesem Grund diskriminierungskritisch.

Ein mehrdimensionales Verständnis von Vielfalt ist Grundlage des Ansatzes, in dem die Anliegen interreligiöser Bildung, inklusiver religionsbezogener Pädagogik und des (religions-)pädagogischen Heterogenitätsdiskurses aufgenommen und in einen gemeinsamen Rahmen integriert sind.

Vielfalt wird anhand der zentralen kategorialen Dimensionen von Geschlecht/Gender, Religion, sozialem Status und Dis/Ability beschrieben. Diese Kategorien sind gesellschaftlich wirkmächtig, weil sich mit ihnen soziale Ungleichheit, Diskriminierung und Benachteiligung verbindet. Zugleich haben sich theologische und religionspädagogische Diskurse entwickelt, in denen die Bedeutung dieser Kategorien für religiöse Bildung herausgearbeitet wird. So wurden zum Beispiel von der feministischen Theologie und Religionspädagogik unter dem Anspruch eines geschlechtergerechten Religionsunterrichts verdrängte Perspektiven von Mädchen und Frauen freigelegt und formuliert (Pithan et al., 2009). Unter dem Anspruch von Bildungsgerechtigkeit wurden religionspädagogische Ansätze einer Arbeit mit sozial benachteiligten Schülern und Schülerinnen entwickelt (Uppenkamp, 2021). Religionspädagogik hat

auch das Thema Behinderung in eigenen sonder- und heilpädagogischen Diskursen reflektiert (Kollmann, 2007) und sie hat die Fragen von religiöser Vielfalt in Konzepten interreligiösen Lernens aufgenommen (Leimgruber, 2007).

Im Konzept einer Inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt werden Geschlecht, Religion, sozialer Hintergrund und (Nicht-)Behinderungen in ihrem Zusammenspiel, Wechselverhältnis und intersektionalen Überlappungen analysiert (Knauth, 2020) und in ihren Auswirkungen auf die Erfahrungen, Hintergründe und Voraussetzungen von Lernenden bedacht und für gemeinsames Lehren und Lernen berücksichtigt. Unterschiede sollen berücksichtigt werden, aber sie sollen keine Hierarchien und keine Ausgrenzungen bewirken. Stattdessen möchte Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt für die Ambivalenz von Heterogenitätsdimensionen sensibilisieren. Es geht in Lernprozessen um die Gleichheit von Unterschieden – um eine „egalitäre Differenz“ (Prenzel, 2006) als wichtige konzeptionelle Strukturvoraussetzung.

Zur Implementierung dieses Konzeptes in der Religionslehrer:innenbildung sind bereits wesentliche Schritte unternommen worden:

1. *Module für die Religionslehrer:innenfortbildung*: Eine Projektgruppe von Expert:innen aus Universität, Fort- und Weiterbildung entwickelte Fortbildungsmodule (Comenius-Institut, 2014) und formulierte im Jahr 2014 zunächst Grundsätze für einen inklusiven Religionsunterricht¹. Diese Grundsätze, die sich in Aufbau und Struktur am Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2003) orientierten, unterschieden zwischen Strukturen, Kulturen und Praktiken. Sie benannten Prinzipien eines Religionsunterrichtes, der das gemeinsame Lernen von Schüler:innen mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Hintergründen ermöglicht. Mit sogenannten Indikatoren wurden Kriterien für die gelingende Umsetzung der Grundsätze formuliert.
2. *Konzeptionelle Grundlagen*: In weiteren Schritten wurden sodann auf mehreren Tagungen eines sich bildenden Netzwerkes zu einer Inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt konzeptionelle Grundlagen entwickelt, die ihren Ausdruck in einer Veröffentlichung fanden, die die theoretischen Fundierungen, die relevanten Konzepte und Diskurse sowie auch didaktischen Schlüsselthemen und beispielhaften praktischen Zugänge einer Inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt vorstellte (Knauth et al., 2020b).
3. *Interaktive Webseite*: Seit 2019 wird eine Webseite zur Weiterentwicklung und Verbreitung des Ansatzes betrieben, auf der neben Grundlagentexten, Praxisbeispielen, Blogbeiträgen und Veranstaltungshinweisen auch die Leitlinien zu einer Inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt zu finden sind (<https://inrev.de/>).
4. *Arbeitshilfen*: Ein wichtiges Scharnier zwischen Konzeption und Praxis stellen neben unterrichtspraktischen Konkretionen Arbeitshilfen für die Entwicklung einer vielfaltssensiblen Praxis sowie für die Selbstreflexion von Haltungen und Wahr-

1 <https://inrev.de/zehn-grundsaeetze-fuer-inklusive-religionsunterricht/> (zuletzt abgerufen am 06.12.2023)

nehmungen in Bezug auf verschiedene Vielfaltskategorien dar. Es handelt sich dabei um sogenannte Leitlinien für einen vielfaltssensiblen und diskriminierungskritischen Religionsunterricht, die aufbauend auf den zehn Grundsätzen für Inklusiven Religionsunterricht jeweils eine Differenzkategorie fokussieren (Knauth et al., 2020a, S. 34–35). Die Leitlinien sollen zum reflektierten Umgang mit den Dimensionen von Heterogenität befähigen. Entwickelt und auf der Webseite inrev.de veröffentlicht sind bereits Leitlinien zu den Heterogenitätsdimensionen Gender und sexuelle Orientierungen, sozialer Status/Armut und Religion. Auch wenn die Kategorien aus heuristischen Gründen in den Leitlinien getrennt werden, sollen sie nicht isoliert voneinander gedacht und behandelt werden, sondern in ihren Bezogen- und Verwobenheiten, Überlappungen und Relationalitäten. Dieser intersektionale Zugang bedeutet für die Planung und Durchführung von religionsbezogenen Lernprozessen eine große Komplexität.

5. *Didaktisch-hermeneutische Fundierungen:* Um diese Komplexität auf handlungsorientierende Weise bearbeiten zu können, spielt die didaktische Fokussierung, im Konzept „Zooming“ (Wischer & Spiering-Schomborg, 2020) genannt, eine wichtige Rolle. Das Zooming stellt gleichsam eine Heterogenitätskategorie scharf, ohne dass die anderen gänzlich ausgeblendet werden. Wenn zum Beispiel Ansätze zum geschlechtergerechten RU fokussiert werden, kann auch die religiöse Vielfalt im Hintergrund eine wichtige Rolle spielen. So betrachtet, verändern sich Themen und Fragestellungen. Dann kommt zum Beispiel eine Vielfalt von Vorstellungen über Weiblichkeit und Männlichkeit in den Blick, die zum Teil auch religiös begründet sein können. Eine Auseinandersetzung über religiös begründete Haltungen und Einstellungen zu Homosexualität kann entstehen, unterschiedliche Schönheitsvorstellungen kommen in den Blick etc.
6. *Implementierung in der Religionslehrer:innenbildung an der Universität:* Schließlich soll nicht unerwähnt bleiben, dass der Ansatz von Inklusiver Religionspädagogik der Vielfalt zentraler Gegenstand in Seminaren für angehende Religionslehrer:innen an den Universitäten Duisburg-Essen, Paderborn und Hamburg ist. In diesen Seminaren setzen sich die Studierenden theoretisch und praktisch mit Vielfalt auseinander, reflektieren geeignete Haltungen eines vielfaltsbewussten Unterrichts, erarbeiten sich die Grundlagen des Inklusionsdiskurses, vertiefen geschlechtsbezogene, interreligiöse Ansätze, reflektieren armutssensible Zugänge des Religionsunterrichts und entwickeln zu Schlüsselthemen eigene didaktische Konkretionen, in denen verschiedene Aspekte von Vielfalt inhaltlich und methodisch berücksichtigt und miteinander verknüpft sind. Materialien, Methoden, Übungsformen und Aufgaben, Lernergebnisse und von Studierenden entwickelte Unterrichtsmaterialien werden auf einer digitalen Plattform nachhaltig gesichert und für die weitere Nutzung in der Religionslehrer:innenbildung und die didaktische Weiterentwicklung des Ansatzes zur Verfügung gestellt.

3. Professionalisierung für Vielfalt – Konkretionen aus dem Projekt *Religion Inklusiv*

3.1 Die Implementierung der Inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt

An der Universität Duisburg-Essen ist das Konzept in Form einer Lehrveranstaltung implementiert worden. Inhaltlich besteht diese aus drei Blöcken: Der erste thematische Block widmet sich dem Inklusionsbegriff in seiner Genese und den damit verbundenen Konzepten sowie dem Religionsunterricht als einem ‚Raum für Vielfalt‘. Damit wird in das Konzept der Religionspädagogik der Vielfalt eingeführt.

Ein zweiter Block widmet sich detailliert den einzelnen Heterogenitätsdimensionen und ihrer intersektionalen Verschränkung. Anhand von Grundagentexten werden die jeweiligen Spezifika und religionspädagogischen Implikationen der Dimensionen Gender, Dis/Ability, Religion, sozioökonomische Lage und sexuelle Orientierungen erarbeitet und die Teilnehmenden so für die jeweilige Dimension sensibilisiert. Dabei werden die Inhalte auch über digitale Formate wie Learning-Snacks oder Videos gefestigt und vertieft. Mit diesem geschärften Fokus wird ein Blick auf vielfältiges religionspädagogisches Material wie Schulbuchauszüge, Texte aus den Religionen oder auch Fortbildungsmaterial geworfen und in seinen Chancen und Grenzen diskriminierungssensibel analysiert.

Von der Analyseperspektive kommend wird in einem dritten thematischen Block eine produktive Perspektive eingenommen: Die Teilnehmer:innen der Lehrveranstaltung erarbeiten in Gruppen sogenannte inklusionsbezogene Praxisbausteine. Gemeint ist damit eine Praxisidee zu einem konkreten Thema in einem konkreten religionspädagogischen Setting (z. B. Religionsunterricht, Erwachsenenbildung, kirchliche Kinder- und Jugendarbeit). Voraussetzung ist, dass in der Erarbeitung der Methoden und Materialien mindestens zwei Heterogenitätsdimensionen berücksichtigt werden. Auf diese Weise werden erste intersektionale Verknüpfungen praxisorientiert generiert und erprobt.

Die Durchführung dieser Lehrveranstaltung erfolgte jeweils im Team-Teaching, wobei das Team aus einer:inem Professor:in, einer:inem wissenschaftlichen Mitarbeiter:in und einer studentischen Hilfskraft bestand. Damit wird zum einen auf Lehrendenseite auf Vielfalt geachtet und zum anderen die in inklusiven Settings notwendige Teamfähigkeit, die als Kompetenz von angehenden Lehrkräften erwartet wird, für Studierende aus Lernenden-Perspektive erlebbar gemacht.

3.2 Ausbildungsphasenübergreifende Kooperation zu didaktischen Konkretionen

Über den mehrjährigen Aufbau einer Austauschgruppe mit Fachleiter:innen für evangelische Religionslehre ist mit der ‚Praxiswerkstatt‘ ein Workshopformat entstanden, das an das curricular verankerte Fachdidaktik-Seminar angebunden ist. In einer vierstündigen Blockveranstaltung werden den Teilnehmenden durch die Fachleiter:innen inklusionssensible religionspädagogische Methoden vorgestellt und Möglichkeiten

zur Erprobung geschaffen. Anhand von Lerngruppen-Beispielen, die die Fachleitungen aus ihrer Praxis schildern, werden die Methoden auf ihre Chancen und Grenzen für Schüler:innen mit vielfältigen Lernvoraussetzungen reflektiert. Die vorgestellten Methoden bieten sowohl haptische als auch visuelle, verbale und auditive Zugänge zu biblischen Texten und eignen sich für verschiedene Abstraktionsniveaus, so dass Lehramtsstudierende aller Schulformen gemeinsam über den inklusionssensiblen Einsatz diskutieren und reflektieren können.

3.3 Forschung und Weiterentwicklung: Erschließung des Aspekts *Psychische Gesundheit für die Religionspädagogik*

Die Vielfalt einer Lerngruppe zeichnet sich, deskriptiv betrachtet, auch durch eine Vielfalt hinsichtlich der psychischen Gesundheit und psychischen Belastungen der Schüler:innen (und Lehrer:innen) aus, die die Wahrnehmung der Unterrichtsinhalte und des kommunikativen Unterrichtsgeschehens beeinflussen. Für die Aufgabe der Professionalisierung von angehenden Lehrkräften mit Blick auf die Vielfalt einer Lerngruppe ist im Rahmen des ProViel-Teilprojektes die Dimension *Psychische Gesundheit/Mental Health* als Forschungsgegenstand implementiert worden. Damit wird das Konzept der Inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt in der Heterogenitätsdimension Dis/Ability um einen Aspekt geweitet, da die religionspädagogische Diskussion hier bislang vor allem auf Behinderungen im Sinne der sonderpädagogischen Förderbedarfe fokussiert und psychische Belastungen und Erkrankungen nur in selteneren Fällen als Behinderung diagnostiziert werden, aber recht verstanden in den Dis/Ability-bezogenen Diskurs über Fähigkeiten und Einschränkungen gehören. Somit fallen sie in eine ‚Grauzone‘, die religionspädagogisch im Unterschied zum Umgang mit Behinderungen noch wenig reflektiert ist. Psychische Belastungen und Erkrankungen sind jedoch, insbesondere aufgrund der mehrjährigen Erfahrungen mit der Corona-Pandemie, gegenwärtig von hoher Relevanz auch und gerade in Hinblick auf Kinder und Jugendliche.

Deutlich wird dies in der Studie „Corona und Psyche (COPSY)“, im Rahmen derer seit dem Frühjahr 2020 regelmäßige Erhebungen zur psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen zwischen 11 und 17 Jahren durchgeführt wurden (Ravens-Sieberer et al., 2023, S. 609). „Die Ergebnisse der COPSY-Studie zeigen, dass mit dem Beginn der COVID-19-Pandemie psychische Auffälligkeiten bei SchülerInnen deutlich zugenommen haben und sich seither auf einem hohen Niveau stabilisieren“ (Reiß, Napp et al., 2023, S. 396). Dazu zählen Verhaltensprobleme (z. B. vermehrte Wutanfälle) und Hyperaktivität, Emotionale Probleme (z. B. Ängste, aber auch psychosomatische Beschwerden) oder auch Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen (z. B. Einsamkeit) (ebd., S. 394–395). Die Prävalenz dieser Auffälligkeiten betrug im Herbst 2022 23% der Kinder und Jugendlichen, das heißt, sie betrafen jede vierte bis fünfte Person zwischen 11 und 17 Jahren. Konkrete Symptome für Depressionen haben im Verlauf der vergangenen Jahre in Wellen zunächst zugenommen, sind jedoch inzwischen wieder auf ein präpandemisches Niveau von 14% gesunken. Auf einem nach

wie vor hohem Niveau bewegt sich die Verbreitung von Ängstlichkeitssymptomen, die im Herbst 2022 bei 25 % liegt und damit jedes vierte Kind bzw. jede:n vierte:n Jugendliche:n betrifft (Reiß, Kaman et al., 2023, S. 732). Als Einflussfaktor hierfür werden insbesondere „neue Krisen“ wie „Ängste- und Zukunftssorgen im Zusammenhang mit der Finanz- und Energiekrise sowie dem Ukraine-Krieg [ausgemacht]. Etwa ein Drittel gab seelische Belastungen hinsichtlich der Klimakrise an“ (Ravens-Sieberer et al., 2023, S. 610–611).

Kinder und Jugendliche mit psychischen Belastungen, Angstsymptomen und Symptomen für Depressionen sind, legt man die Zahlen der COPSY-Studie zugrunde, kein Randphänomen, sondern mit einer hohen Wahrscheinlichkeit Teil einer jeden Lerngruppe. Ihre Lernausgangslagen gilt es im Sinne einer Inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt zu berücksichtigen und Lehrkräfte dafür zu sensibilisieren und zu professionalisieren. Was grundsätzlich für jeden Fachunterricht festzuhalten ist, gilt insbesondere für den evangelischen Religionsunterricht: Als ein „Konstituens von Religionsunterricht“ hält Bernd Schröder fest, „Sinnfragen und Lebensfragen von Schülerinnen und Schülern überhaupt erst einmal wahrzunehmen, zu ihrer Explikation anzuregen, sie als religiös relevant zu identifizieren und mit Hilfe theologisch wie didaktisch durchdachter Impulse einer Klärung zuzuführen“ (Schröder, 2021, S. 429). In den Kernlehrplänen aller Schulformen sind diese Sinn- und Lebensfragen fester Bestandteil. Um nur ein Beispiel aufzuzeigen: Im Kernlehrplan für die Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen findet sich unter dem Inhaltsfeld 1 „Entwicklung einer eigenen religiösen Identität“ der inhaltliche Schwerpunkt „Individuelle Erfahrungen und Veränderungen von Gottesvorstellungen“, dem folgende Wahrnehmungskompetenz zugeordnet ist: „Die Schülerinnen und Schüler können [...] Schicksalsschläge aus ihrem Umfeld benennen und Möglichkeiten des Umgangs mit ihnen aufzeigen“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2013, S. 18). Dass Identitätsfragen grundsätzlich sensibel und verantwortungsvoll zu bearbeiten sind, ist selbstverständlich. Bei Kindern und Jugendlichen mit psychischen Belastungen, Auffälligkeiten und Erkrankungen bedarf es für die Bearbeitung existenzieller Fragen einer Sensibilisierung von Lehrkräften für die möglichen Effekte von Material und Methoden im Unterricht. Damit einher geht die Notwendigkeit, über psychische Belastungen und Erkrankungen grundlegend Bescheid zu wissen.

Beiden Säulen wird im Teilprojekt *Religion inklusiv* nachgegangen: Zum einen erfolgt eine Zusammenstellung von Informationen zum Themenfeld psychischer Belastungen und Erkrankungen für Lehramtsstudierende. Zum anderen wurden biblische Texte als ein genuin religionspädagogisches Unterrichtsmaterial auf ihre Potenziale und Risiken hin untersucht. Dazu wurden über Wortfeldanalysen und Sekundärliteratur relevante Bibelstellen zu den Feldern *Angst/Seele/Depression* recherchiert und die Bedeutungsspektren der jeweiligen einschlägigen Begriffe in den hebräischen und griechischen Urtexten analysiert. Als Beispiel soll ein für den Religionsunterricht prominenter Text dienen, der sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich eingesetzt wird. Es handelt sich um die sogenannte ‚Sturmstillungserzählung‘ aus dem Neuen Testament:

Und am Abend desselben Tages sprach er zu ihnen: Lasst uns ans andre Ufer fahren. Und sie ließen das Volk gehen und nahmen ihn mit, wie er im Boot war, und es waren noch andere Boote bei ihm. *Und es erhob sich ein großer Windwirbel, und die Wellen schlugen in das Boot, sodass das Boot schon voll wurde.* Und er war hinten im Boot und schlief auf einem Kissen. Und sie weckten ihn auf und sprachen zu ihm: *Meister, fragst du nichts danach, dass wir umkommen?* Und er stand auf und bedrohte den Wind und sprach zu dem Meer: Schweig! Verstumme! Und der Wind legte sich und es ward eine große Stille. Und er sprach zu ihnen: *Was seid ihr so furchtsam? Habt ihr noch keinen Glauben?* Und sie fürchteten sich sehr und sprachen untereinander: Wer ist der, dass ihm Wind und Meer gehorsam sind! (Mk 4,35–41)

Diese biblische Erzählung wird im Unterricht oft mit dem Fokus auf dem außergewöhnlichen Wirken Jesu verwendet. Eine angst- und depressionssensible Re-Lektüre sensibilisiert aber für mehrere Stellen, die kursiv markiert sind: Der Text schildert eine bedrohliche Situation, die Angst erzeugen kann. (Hier könnte zudem ein besonderes Augenmerk auf Schüler:innen mit Fluchterfahrungen zu legen sein.) Die Schilderung kulminiert in der geäußerten Todesangst der Jünger („dass wir umkommen“), die zum Anknüpfungspunkt für erfahrene Angstsymptomatik werden kann. Ein besonderes Augenmerk ist schließlich auf die Frage „Was seid ihr so furchtsam? Habt ihr noch keinen Glauben?“ zu legen: Der griechische Begriff *δειλοί*, der hier mit ‚furchtsam‘ übersetzt ist, hat das deutsche Bedeutungsspektrum ‚feige, verzagt, mutlos, ängstlich, furchtsam‘, wobei insbesondere die Verbindung mit der Bedeutung ‚feige‘ eine negative Konnotation anklingen lässt. Ihre Ängstlichkeit wird den Jüngern hier zum Vorwurf gemacht und als mögliches Zeichen von Unglauben gewertet. Für Rezipient:innen mit verstärkten Angsterfahrungen kann diese Aussage zu einer problematischen Botschaft werden. Für den Einsatz dieses Textes im Unterricht ist es daher wichtig, sich dieser möglichen Wirkung bewusst zu sein, um Verletzungen zu vermeiden. Eine entsprechende theologische Reflexion und Einordnung ist notwendig. Dies gilt für alle Kinder und Jugendlichen, die altersgemäße Angsterfahrungen haben, für Kinder und Jugendliche mit einer gesteigerten Angstsymptomatik oder einer Angsterkrankung umso mehr, da Angst hier einen größeren Teil des täglichen Lebens und damit verbunden auch der Identität ausmacht. Dies ist jedoch *kein* Plädoyer dafür, auf sämtliche Texte, die emotionale Anknüpfungspunkte bieten, zu verzichten, denn ihre große Stärke liegt darin, Rezipient:innen durch die Worte und sprachlichen Bilder selbst sprachfähig zu machen und Kommunikation über Emotionen überhaupt erst zu ermöglichen. Viel ist erreicht, wenn Lernende im Religionsunterricht durch einen sensiblen Umgang mit Belastungen befähigt werden, eigene Möglichkeiten und Grenzen zu erkennen und in das Gespräch bringen zu können.

Literatur

Anschütz, G. (1933). *Die Verfassung des Deutschen Reichs vom 11. August 1919. Ein Kommentar für Wissenschaft und Praxis* (14. Aufl.). G. Stilke.

- Arzt, S., Jakobs, M., Knauth, Th. & Pithan, A. (2009). Gender und Religionspädagogik der Vielfalt. Einleitung. In A. Pithan, S. Arzt, M. Jakobs & Th. Knauth (Hrsg.), *Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt* (S. 9–28). Gütersloher Verlag. <https://comenius.de/publikation/gender-religion-bildung>
- Bolle, R., Knauth, Th. & Weiße, W. (Hrsg.). (2002). *Hauptströmungen evangelischer Religionspädagogik im 20. Jahrhundert. Ein Quellen- und Arbeitsbuch*. Waxmann.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>
- Comenius-Institut (Hrsg.). (2014). *Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine*. Comenius-Institut. https://comenius.de/produkt/a30118_inklusive_religionslehrer_innenbildung
- Englert, R., Schwab, U., Schweitzer, F. & Ziebertz, H.-G. (Hrsg.). (2012). *Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff*. Herder.
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (1949). https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_7.html
- inrev – Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt (2019). *Leitlinien für einen inklusiven Religionsunterricht*. Inrev. <https://inrev.de/leitlinien-fuer-einen-inklusive-religionsunterricht>
- Kirchenamt der EKD – Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.). (1987). *Die Denkschriften der Evangelischen Kirche in Deutschland. Bildung und Erziehung. Band 4/1*. Gütersloher Verlagshaus.
- Kirchenamt der EKD – Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.). (2014). *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloher Verlagshaus. https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/20141106_denkschrift_evangelischer_religionsunterricht.pdf
- Knauth, Th. (2003). *Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Knauth, Th. (2017) Kompetent im Kunterbunt. Überlegungen zu Kompetenzen von (Religions-)Lehrer/innen im Einwanderungsland Schule. In P. Schreiner, M. Otte & C. Staffa (Hrsg.), *Ernstfall Schule. Die Rolle der Religionen in der Einwanderungsgesellschaft. Dokumentation einer Fachtagung am 22. November 2016 in Berlin* (S. 86–92). epd-Dokumentation 24/2017. <https://www.eaberlin.de/akademie/archiv/dokumentationen/2017-24-epd-ernstfall-schule/2017-24-epd-ernstfall-schule.pdf>
- Knauth, Th. (2020). Art. Intersektionalität. *WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet*. Deutsche Bibelgesellschaft. <https://doi.org/10.23768/wirelex.Intersektionalitt.100233>
- Knauth, Th., Möller, R. & Pithan, A. (2020a). Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt: Eine Grundlegung. In Th. Knauth, R. Möller & A. Pithan (Hrsg.), *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen* (S. 17–63). Waxmann.
- Knauth, Th., Möller, R. & Pithan, A. (Hrsg.). (2020b). *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen*. Waxmann.
- Koller, H.-C., Casale, R. & Ricken, N. (Hrsg.). (2014). *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Ferdinand Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657778379>
- Kollmann, R. (2007). *Religion und Behinderung. Anstöße zur Profilierung des christlichen Menschenbildes*. Neukirchener.

- Leimgruber, S. (2007). *Interreligiöses Lernen*. Kösel.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2013). *Kernlehrplan für die Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Evangelische Religionslehre*. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/67/KLP_GE_Ev_Religionslehre.pdf
- Pithan, A., Arzt, S., Jakobs, M. & Knauth, Th. (Hrsg.). (2009). *Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt*. Gütersloher Verlagshaus.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und integrativer Pädagogik* (3. Auflage). Leske & Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90159-6>
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Devine, J. & Reiß, F. (2023). Die COVID-19-Pandemie – Wie hat sie die Kinderpsyche beeinflusst? *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 171(7), 608–614. <https://doi.org/10.1007/s00112-023-01775-x>
- Reich, K. (Hrsg.). (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Beltz.
- Reiß, F., Kaman, A., Napp, A.-K., Devine, J., Li, L. Y., Strelow, L., Erhart, M., Hölling, H., Schlack, R. & Ravens-Sieberer, U. (2023). Epidemiologie seelischen Wohlbefindens von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse aus 3 Studien vor und während der COVID-19-Pandemie. *Bundesgesundheitsblatt*, 66(7), 727–735. <https://doi.org/10.1007/s00103-023-03720-5>
- Reiß, F., Napp, A.-K., Erhart, M., Devine, J., Dadaczynski, K., Kaman, A. & Ravens-Sieberer, U. (2023). Perspektive Prävention: Psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. *Bundesgesundheitsblatt*, 66(4), 391–401. <https://doi.org/10.1007/s00103-023-03674-8>
- Schröder, B. (2021). *Religionspädagogik* (2. überarbeitete und ergänzte Auflage). Mohr Siebeck. <https://doi.org/10.1628/978-3-16-159585-1>
- Schweitzer, F. (2014). *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*. Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, F., Englert, R., Schwab, U. & Ziebertz, H.-G. (2002). *Entwurf einer pluralitätstfähigen Religionspädagogik*. Gütersloher Verlag.
- Uppenkamp, V. (2021). *Kinderarmut und Religionsunterricht. Armutssensibilität als religionspädagogische Herausforderung*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-041061-9>
- Wischer, M. & Spiering-Schomborg, N. (2020). Zooming – ein Werkzeug zum produktiv-verändernden Umgang mit Intersektionalität in religiösen Lernprozessen. In Th. Knauth, R. Möller & A. Pithan (Hrsg.), *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen* (S. 363–374). Waxmann.

Konzeption eines Lehr-Lern-Labor-Seminars zur Förderung der adaptiven Lehrkompetenz im naturwissenschaftlichen Sachunterricht

Laura Siebers, Sarah Rau-Patschke & Stefan Rumann

1. Einleitung

Lehrkräfte aller Schulformen werden nicht zuletzt aufgrund der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems mit zunehmend heterogenen Lerngruppen konfrontiert. Aber auch unabhängig von diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarfen sind die individuellen Voraussetzungen der Lernenden vielfältig (z. B. Lankers et al., 2021). Für Lernende des Primarbereichs gilt dies in besonderem Maße, da die Grundschule den gemeinsamen Einstieg in das schulische Bildungssystem für alle Kinder bedeutet (van Ackeren et al., 2015). Die Befähigung zu einem „professionellen Umgang mit Vielfalt“ (KMK & HRK, 2015) ist daher bereits in der ersten Phase der Lehrkräftebildung eine zentrale Zielsetzung.

Mit Blick auf den Sachunterricht muss jedoch festgestellt werden, dass die Notwendigkeit, Unterricht für eine heterogene Lerngruppe zu gestalten, unzureichenden Kompetenzen seitens der Lehramtsanwärter:innen bei Eintritt in den Vorbereitungsdienst gegenübersteht (Windt et al., 2017). Diese Problematik wird von aktuellen Studien gestützt, die zeigen, dass Studierende des Lernbereichs Sachunterricht zum Ende ihres Studiums (3. Fachsemester, Master) individuelle Lernvoraussetzungen von Lernenden nur bedingt antizipieren und berücksichtigen können (Wiedmann et al., in diesem Band). Es liegt insofern nahe, „eine stärkere Förderung des Umgangs mit Heterogenität bereits in der ersten Ausbildungsphase“ (Windt et al., 2017, S. 107) anzustreben. Ein vielversprechender Ansatz ist in diesem Zusammenhang das universitäre Lehrformat des Lehr-Lern-Labor-Seminars, das sich durch eine enge Vernetzung von Theorie und Praxis auszeichnet (Rehfeldt et al., 2018).

Das Arbeitsfeld *PraxisLab* integrierte bereits in der ersten Förderphase des Projektes *Pro Viel* (2016–2019) Lehr-Lern-Labore in die Lehrkräftebildung der Universität Duisburg-Essen und schuf damit innovative Lernräume für Lehramtsstudierende der naturwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen des Sachunterrichts (Biologie, Chemie und Physik). In der zweiten Förderphase (2019–2023) wurde das Teilprojekt auf den naturwissenschaftlichen Sachunterricht ausgeweitet. Dadurch soll auch Sachunterrichtsstudierenden Gelegenheit gegeben werden, „ihre Fähigkeiten zur adaptiven Gestaltung von Lernangeboten für heterogene Lerngruppen [zu] entwickeln, erproben

und evaluieren“ (Universität Duisburg-Essen, 2018). Der vorliegende Beitrag stellt das in diesem Zusammenhang entwickelte Seminarkonzept vor und gibt einen Einblick in die begleitenden Maßnahmen zur Qualitätssicherung.

2. Umgang mit Heterogenität im naturwissenschaftlichen Sachunterricht

2.1 Naturwissenschaftlicher Sachunterricht und heterogene Lernvoraussetzungen

Sachunterricht hat den allgemeinen Bildungsanspruch, „Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, ihre natürliche, kulturelle, soziale und technische Umwelt zu verstehen, sie sich auf dieser Grundlage bildungswirksam zu erschließen und sich darin zu orientieren, mitzuwirken und zu handeln“ (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts [GDSU], 2013, S. 9). Er greift im Sinne einer doppelten Anschlussfähigkeit daher u. a. die vor- und außerschulischen Erfahrungen der Kinder auf und bahnt das weiterführende Lernen in seinen Bezugsdisziplinen an (GDSU, 2013).

In Bezug auf den naturwissenschaftlichen Bereich bedeutet das u. a., dass die Schüler:innen sowohl inhaltlich als auch methodisch auf die Fächer Biologie, Chemie und Physik der Sekundarstufe I vorbereitet werden (Steffensky, 2022). Zentrale inhaltliche Lerngegenstände sind hierbei die *belebte* und *unbelebte Natur*, die durch naturwissenschaftliche Erkenntnismethoden erschlossen werden. Insbesondere das Experimentieren nimmt, neben vielfältigen weiteren Methoden (z. B. Modellieren, Beobachten), einen hohen Stellenwert in den Bezugsdisziplinen und in Folge dessen auch im Sachunterricht ein (Lange-Schubert et al., 2017). Eine Zielsetzung des naturwissenschaftlichen Sachunterrichts ist daher die Anbahnung experimenteller Kompetenz, die beschrieben werden kann als „das Wissen und die Fähigkeit, durch gezielte handelnde Auseinandersetzung mit der Natur Daten zu gewinnen, diese vor dem Hintergrund von Modellen und Theorien zu interpretieren und dadurch Wissen und Erkenntnisse über die Natur abzuleiten“ (Gut-Glanzmann & Mayer, 2018, S. 122).

Um Schüler:innen im Sachunterricht bestmöglich bei der (Weiter-)Entwicklung naturwissenschaftlicher Kompetenzen zu unterstützen, gilt es als Lehrkraft, die individuellen Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen und produktiv zu nutzen (Lange-Schubert & Kahlert, 2022). Herausfordernd ist dies insbesondere, da die Kinder über ihr sachstrukturelles Vorwissen und ihre arbeitsmethodischen Fähigkeiten hinaus in weiteren Dimensionen heterogene Voraussetzungen mitbringen (Hempel, 2007). So unterscheiden sie sich zudem u. a. hinsichtlich ihres motorischen, sprachlichen und kognitiven Entwicklungsstandes sowie ihrer wertbezogenen Voraussetzungen, die z. B. das jeweilige Selbstkonzept und die individuellen Haltungen umfassen (Hempel, 2007).

2.2 Adaptives Unterrichten als produktiver Umgang mit Heterogenität

In Bezug auf den Umgang mit Heterogenität bzw. heterogenen Lernvoraussetzungen hat insbesondere adaptives Unterrichten einen hohen Stellenwert:

„Adaptiver Unterricht meint in seiner allgemeinen Fassung die grundlegende pädagogische Idee, dass die Lehrkraft die Inhalte und Methoden, Medien und Arbeitsweisen des Unterrichts in differenzierter Weise an die jeweils individuellen und sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen anpasst, welche die Schülerinnen und Schüler in den Unterricht einbringen“ (Wember & Melle, 2018, S. 58).

Die Grundidee eines adaptiven Unterrichts ist es demnach, ein Lernangebot¹ bereitzustellen, das eine möglichst optimale Passung mit den Lernvoraussetzungen aller Schüler:innen aufweist (Hess & Lipowsky, 2017). Ist eine solche Passung gegeben, hat dies sowohl einen direkten als auch, zum Beispiel über das kindliche Selbstkonzept, einen mittelbaren positiven Einfluss auf die Kompetenzentwicklung der Lernenden (z. B. Brühwiler & Vogt, 2020; Hattie, 2009; Lipowsky et al., 2011).

Adaptives Unterrichten setzt ein umfassendes Wissen über die Lernvoraussetzungen der Lernenden voraus (Hoppe et al., 2020; von Aufschnaiter et al., 2018). Auf Grundlage dessen werden einerseits in der Unterrichtsplanung Lernangebote ausgewählt oder konzipiert, die eine entsprechende Passung zu den Lernvoraussetzungen aufweisen (Brühwiler & Vogt, 2020). Andererseits sind Lehrkräfte gefordert, im Unterrichtsgeschehen ad hoc auf die Bedürfnisse der Lernenden zu reagieren und Anpassungen vorzunehmen (Brühwiler & Vogt, 2020). Die Fähigkeit von Lehrenden, Unterricht auf diese Weise adaptiv zu planen und durchzuführen, kann als adaptive Lehrkompetenz bezeichnet werden (Brühwiler & Vogt, 2020). Sie wird in diesem *Pro-Viel*-Teilprojekt, in Anlehnung an die dargestellte Theorie, anhand der folgenden drei Teilkompetenzen operationalisiert:

1. Lernvoraussetzungen identifizieren
2. Passung beurteilen
3. Passung herstellen

In Hinblick auf den naturwissenschaftlichen Sachunterricht ist adaptives Unterrichten ein produktiver Weg, um Lernende ausgehend von ihren sachstrukturellen, arbeitsmethodischen, entwicklungs- und wertbezogenen Voraussetzungen beim Erwerb von naturwissenschaftlichen Sach- und Methodenkompetenzen (hier v. a. experimenteller Kompetenz) zu unterstützen.

1 Der Begriff des Lernangebots fasst, in Anlehnung an Kerres (2021), unterschiedliche Formen der didaktischen Aufbereitung von Inhalten zusammen, die auf die aktive Auseinandersetzung der Lernenden mit einem Lerngegenstand und ihren diesbezüglichen Kompetenzerwerb abzielen (z. B. Unterrichtsstunden, Stationen im Rahmen eines Stationenlernens usw.).

2.3 Das Universal Design for Learning

Da es angesichts der vielfältigen Lernvoraussetzungen unterschiedlicher Dimensionen u. a. auch im Sachunterricht mitunter sehr aufwendig ist, diese gleichermaßen zu berücksichtigen, bietet sich in Hinblick auf das Herstellen einer Passung zwischen Lernvoraussetzungen und -angebot der Einsatz des *Universal Design for Learning* (UDL) an (Meyer et al., 2014; Schlüter et al., 2016).

Hierbei handelt es sich um ein Werkzeug für die Unterrichtsplanung und -reflexion, das darauf abzielt, durch Variationen und Wahlmöglichkeiten innerhalb eines Lernangebots eine möglichst breite Zugänglichkeit zum Lerngegenstand zu schaffen (Wember & Melle, 2018). Im Sinne einer natürlichen Differenzierung haben die Schüler:innen dadurch die Möglichkeit, auf Basis des breit gefächerten Lernangebots und in Abhängigkeit von den eigenen Lernvoraussetzungen „einen individuellen, adaptiven Weg zu einem bestmöglichen Lernerfolg zu wählen“ (Schlüter et al., 2016, S. 280). Das UDL fußt auf drei übergeordneten Prinzipien, die jeweils durch Richtlinien konkretisiert werden (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Prinzipien und Richtlinien des UDL nach Schlüter et al. (2016)

Biete multiple Mittel der Repräsentation von Informationen	Biete multiple Mittel der Verarbeitung von Informationen und der Darstellung von Lernergebnissen	Biete multiple Mittel der Förderung von Lernengagement und Lernmotivation
Biete Wahlmöglichkeiten bei der Perzeption	Ermögliche unterschiedliche motorische Handlungen	Biete variable Angebote zum Wecken von Lerninteresse
Biete Wahlmöglichkeiten bei der sprachlichen und symbolischen Darstellung von Informationen	Biete Möglichkeiten im Bereich der Beherrschung instrumenteller und darstellender Fertigkeiten	Gib Gelegenheiten für unterstützte konzentrierte Anstrengung und ausdauerndes Lernen
Biete Wahlmöglichkeiten beim Verstehen von Informationen	Biete Wahlmöglichkeiten zur Unterstützung der exekutiven Funktionen	Biete Möglichkeiten und Hilfen für selbstreguliertes Lernen

Durch die Berücksichtigung dieser Prinzipien und Richtlinien kann ein Lernangebot so gestaltet werden, dass es eine Passung zu vielen individuellen, heterogenen Lernvoraussetzungen zugleich aufweist. Das UDL kann Lehrkräfte daher beim adaptiven Unterrichten unterstützen.

3. Lehr-Lern-Labore als Orte der Professionalisierung

3.1 Begriffsklärung: Lehr-Lern-Labor

Ein Lehr-Lern-Labor ist ein universitäres Angebot, welches aus dem traditionellen Schüler:innenlabor hervorgegangen ist (z. B. Steffensky & Parchmann, 2007) und das außerschulische Lernen von Schüler:innen mit der Professionalisierung angehender Lehrkräfte verknüpft. In Abhängigkeit von der fachinhaltlichen, -methodischen sowie organisatorischen Anlage können Lehr-Lern-Labore unterschiedliche Charakteristika

aufweisen. Brüning et al. (2020) konnten jedoch durch explorative Expert:innenbefragungen und anschließende Expert:innenratings die konsensfähigen Merkmale von Lehr-Lern-Laboren herausarbeiten und sie auf dieser Grundlage wie folgt definieren:

„Lehr-Lern-Labore (LLL) sind eine spezielle Organisationsform der Lehramtsausbildung, in der Lern- bzw. Förderaktivitäten von Schülerinnen und Schülern und die berufsbezogene Qualifizierung von Lehramtsstudierenden sinnvoll miteinander verknüpft werden. Im Unterschied zu Vorlesungen, Seminaren oder Übungen in üblicher Form bieten direkte Interaktionen zwischen Studierenden und Schülerinnen und Schülern und ein vorwiegend ‚Forschendes Lernen‘ der zukünftigen Lehrpersonen in LLL die Möglichkeit, dass Studierende in komplexitätsreduzierten Lernumgebungen – je nach Schwerpunktsetzung – auf sehr effektive Weise Handlungskompetenzen und Professionswissen erwerben, die sie in zyklischen bzw. iterativen Prozessen vertiefen und in vielfältiger Weise anwenden können“ (Brüning et al., 2020, S. 23).

Lehr-Lern-Labore richten sich demzufolge an unterschiedliche Personengruppen gleichermaßen. Dies spiegelt sich, Roth und Priemer (2020) folgend, auch in den drei *Säulen* eines Lehr-Lern-Labors wider. Als *Schüler:innenlabore* bieten sie Raum für entdeckendes bzw. forschendes Lernen an einem außerschulischen Lernort und tragen somit zu einer gezielten Förderung von Lernenden bei (Roth & Priemer, 2020).

Die Schüler:innen werden dabei in der Regel von angehenden Lehrkräften angeleitet und unterstützt. Diesen wird somit wiederum – in einem *Lehr-Lern-Labor im engeren Sinne* (Roth & Priemer, 2020) – Gelegenheit zur Professionalisierung geboten, indem sie im Umgang mit ‚echten‘ Lerngruppen z. B. ihre fachdidaktischen und pädagogischen Kompetenzen anwenden und weiterentwickeln können. Die angehenden Lehrkräfte durchlaufen hierbei einen „zyklischen bzw. iterativen“ (Brüning et al., 2020, S. 23) Lernprozess, in dem Phasen der Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion wiederholt auftreten. Die Integration eines Lehr-Lern-Labors in die Hochschullehre geht in der Regel mit einem begleitenden Seminar (Lehr-Lern-Labor-Seminar) einher, sodass praktische Phasen im Lehr-Lern-Labor sich mit theoretischen Seminareinheiten abwechseln. Diese enge Begleitung der Tätigkeit im Lehr-Lern-Labor durch ein Seminar trägt zu einem „wechselseitigen Abgleich von Anforderungs- bzw. Unterstützungsniveau“ (Marohn et al., 2020, S. 18) bei und wirkt dadurch komplexitätsreduzierend auf die Studierenden (z. B. Rochholz et al., 2020). Unterstützt wird diese Komplexitätsreduktion durch Microteaching-Situationen im Lehr-Lern-Labor (Weusmann et al., 2020). Denn die angehenden Lehrkräfte arbeiten dort in der Regel nicht mit der gesamten Schulklasse, sondern mit Kleingruppen von etwa vier bis sechs Lernenden. Die Komplexitätsreduktion eines Lehr-Lern-Labor-Seminars bezieht sich somit sowohl auf den inhaltlichen als auch auf den strukturellen Bereich (Marohn et al., 2020).

Schließlich fungieren Lehr-Lern-Labore als *Forschungslabore* (Roth & Priemer, 2020). Dies bezieht sich in jedem Fall auf die teilnehmenden Studierenden bzw. (angehenden) Lehrkräfte, die in der Auseinandersetzung mit den Schüler:innen ihre

eigenen (fach-)didaktischen bzw. pädagogischen Kompetenzen aktiv-forschend anwenden und ausbauen können (Brüning et al., 2020). Zudem findet in einigen Lehr-Lern-Laboren eine wissenschaftliche Begleitforschung statt oder sie sind explizit für die fachdidaktische Grundlagenforschung konzipiert (Roth & Priemer, 2020).

3.2 Mehrwert für die Lehrkräftebildung

Betrachtet man die zweite Säule – also das Lehr-Lern-Labor im engeren Sinne (Roth & Priemer, 2020) –, ergibt sich daraus ein Mehrwert für die (universitäre) Lehrkräftebildung.

Gefordert wird grundsätzlich die Einbindung qualitätsvoller Praxiselemente in das Lehramtsstudium (z. B. Baumert, 2007). Angestrebt werden sollte demnach kein ‚Mehr‘ an Praxis, sondern eine Optimierung durch eine „theoretisch-konzeptuelle Durchdringung und Analyse beobachteter oder selbsterfahrener Praxis“ (Baumert, 2007, S. 8). Durch die enge Vernetzung von Theorie und Praxis, die sich aus dem zyklischen Prozess und der intensiven Vorbereitung und Begleitung im Seminar ergibt, kommen Tätigkeiten im Lehr-Lern-Labor dieser Forderung nach (Rehfeldt et al., 2018). Sie fokussieren eine „stark reflektierte, theoriegeleitete Planung, Durchführung und Neuplanung von Unterricht“ (Rehfeldt et al., 2018, S. 92). Aus diesem Grund wird Lehr-Lern-Laboren und den zugehörigen Seminaren eine gute Wirksamkeit in Bezug auf die Ausbildung professioneller Kompetenz angehender Lehrkräfte zugesprochen, die empirisch belegt ist (für einen guten Überblick vgl. Rehfeldt et al., 2020). Dabei zeigt sich, dass die Teilnahme an einem Lehr-Lern-Labor(-Seminar) sich positiv auf das allgemein-pädagogische Wissen und das fachdidaktische Wissen als Facetten des Professionswissens (Baumert & Kunter, 2011) auswirken kann (Rehfeldt et al., 2020).

Darüber hinaus werden auch Einstellungen und selbstregulative Komponenten der Teilnehmenden als zusätzliche Aspekte ihrer professionellen Kompetenz beeinflusst (Rehfeldt et al., 2020). Hervorzuheben sind in diesem Zuge v. a. die Effekte, die die Teilnahme an einem Lehr-Lern-Labor-Seminar auf die Selbstwirksamkeitserwartungen angehender Lehrkräfte hat. Während Studierende sowie Berufsanfänger:innen angesichts der vielfältigen und komplexen Herausforderungen im Schulalltag häufig einen ‚Praxisschock‘ erleben, der sich negativ auf ihre Selbstwirksamkeitserwartungen auswirkt (Tschannen-Moran et al., 1998), haben Lehr-Lern-Labor-Seminare aufgrund des zentralen Merkmals der Komplexitätsreduktion (z. B. Marohn et al., 2020) häufig gegenteilige Tendenzen. Dohrmann & Nordmeier (2020) konnten in diesem Zusammenhang zeigen, dass bei Sachunterrichtsstudierenden sowie Studierenden naturwissenschaftlicher Bezugsdisziplinen ein solcher Schock in Praxisphasen in einem Lehr-Lern-Labor ausbleibt. Ihre Selbstwirksamkeitserwartungen sind stattdessen nach einer entsprechenden Praxisphase signifikant höher (Dohrmann & Nordmeier, 2020).

4. Das Lehr-Lern-Labor-Seminar

4.1 Zielsetzung

Angesichts der Potentiale von Lehr-Lern-Labor-Seminaren für die Entwicklung professioneller Kompetenzen (Dohrmann & Nordmeier, 2020; Rehfeldt et al., 2020), kann angenommen werden, dass dieses universitäre Lehrformat auch einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung im Umgang mit Heterogenität und den damit einhergehenden Selbstwirksamkeitserwartungen angehender Sachunterrichtslehrkräfte leisten kann.

Im Zuge des Projektes *ProViel* wurde dementsprechend ein Lehr-Lern-Labor-Seminar mit der folgenden Zielsetzung konzipiert:

1. Die Teilnahme an dem Lehr-Lern-Labor-Seminar unterstützt angehende Lehrkräfte der ersten Ausbildungsphase bei der Entwicklung adaptiver Lehrkompetenz für den naturwissenschaftlichen Sachunterricht.
2. Die Teilnahme an dem Lehr-Lern-Labor-Seminar hat einen positiven Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartungen angehender Lehrkräfte der ersten Ausbildungsphase in Bezug auf ihre adaptive Lehrkompetenz für den naturwissenschaftlichen Sachunterricht.

4.2 Verortung in der Lehre

Das Lehr-Lern-Labor-Seminar wird im Studienfach Sachunterricht als Wahlpflichtfach im Rahmen des Moduls *Berufsfeldpraktikum* angeboten. Das Berufsfeldpraktikum ist ein obligatorisches Praxiselement in der universitären Lehrkräftebildung in Nordrhein-Westfalen. Es ist an der Universität Duisburg-Essen im fünften Bachelorsemester in einem der Studienfächer an einem außerschulischen Lernort zu absolvieren (Universität Duisburg-Essen, 2022).

Diese Verortung des Lehr-Lern-Labor-Seminars im Studienverlauf ist zum einen dadurch begründet, dass die Studierenden zu dem Zeitpunkt bereits die Module *Natur und Leben* (3. Fachsemester, Bachelor) und *Technik und Arbeitswelt* (4. Fachsemester, Bachelor) belegt haben, wodurch die fachlichen Grundlagen in den Fächern Biologie, Chemie und Physik geschaffen wurden und die Grundzüge der Methode des Experimentierens bekannt sind (Universität Duisburg-Essen, 2022). Zum anderen ist eine Teilnahme an dem Lehr-Lern-Labor-Seminar v. a. vor dem studienintegrierten Praxissemester (2. Fachsemester, Master) gewinnbringend. Während die Studierenden im Praxissemester in der Schule sind und Unterrichtsphasen bzw. -stunden im Klassenverband übernehmen, bietet das Seminar in einem geschützten Raum die Möglichkeit, die eigenen fachdidaktischen Kompetenzen zunächst in Microteaching-Situationen anzuwenden, zu evaluieren und weiterzuentwickeln. Das zentrale Merkmal der Komplexitätsreduktion (z. B. Marohn et al., 2020) greift hier also in besonderem Maße.

4.3 Seminarkonzeption

Das Lehr-Lern-Labor-Seminar erstreckt sich über den Zeitraum von einem Semester. Es umfasst zwei theoretische sowie zwei praktische Phasen, in denen die Studierenden an den Projekttagen im Lehr-Lern-Labor teilnehmen und die in der Theorie erworbenen fachdidaktischen Kompetenzen anwenden und weiterentwickeln. Die theoretischen und praktischen Phasen wechseln sich hierbei ab und beinhalten jeweils drei Seminarsitzungen bzw. drei Projekttage im Lehr-Lern-Labor. Auf diese Weise wird die Idee eines iterativen Lernprozesses (Rehfeldt et al., 2018) aufgegriffen (vgl. Abb. 1).

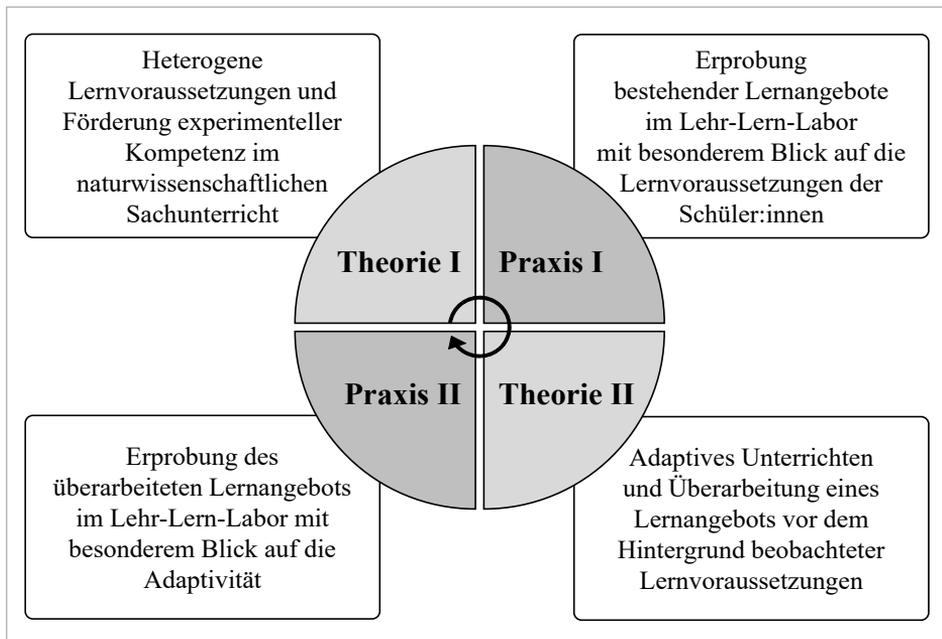


Abb. 1: Verlauf des Lehr-Lern-Labor-Seminars

Zentraler Gegenstand der ersten Theoriephase (Theorie I) ist die Identifikation heterogener Lernvoraussetzungen (Teilkompetenz 1, vgl. Kap. 2.2) im naturwissenschaftlichen Sachunterricht und dabei insbesondere in Experimentiersituationen. Zu diesem Zweck werden die beiden Konzepte *Heterogenität* und *experimentelle Kompetenz* erarbeitet und in Bezug auf den Sachunterricht konkretisiert. Dabei wird, in Anlehnung an Lankers et al. (2021), zunächst die gesamte Fülle an möglichen Heterogenitätsmerkmalen aufgezeigt, bevor mit den individuellen Lernvoraussetzungen die im Bildungsprozess sichtbaren Merkmale in den Blick genommen werden. In diesem Zusammenhang wird die von Hempel (2007) vorgenommene Systematisierung genutzt und die Relevanz von sachstrukturellen, arbeitsmethodischen, entwicklungs- und wertbezogenen Lernvoraussetzungen für den Lernprozess herausgearbeitet. Auf dieser Grundlage wird gemeinsam mit den Studierenden ein Beobachtungsraster

entwickelt. Dieses kann zur Dokumentation von Verhaltensweisen während des Experimentierens genutzt werden, die auf Lernvoraussetzungen unterschiedlicher Dimensionen (Hempel, 2007) hindeuten. Zugleich können Schwierigkeiten, die im Experimentierprozess auf Seiten der Lernenden auftreten, fixiert werden. Anhand von Unterrichtsvideos und schriftlichen Schüler:innenbearbeitungen wird die Nutzung dieses Rasters zunächst trainiert, bevor es in der ersten Praxisphase (Praxis I) im Umgang mit ‚echten‘ Lerngruppen eingesetzt wird.

Dort nehmen die Studierenden an jeweils drei Projekttagen zum Thema *Verbrennungsdreieck* im Lehr-Lern-Labor teil. Sie erproben bestehende Experimentierangebote zu den drei Komponenten *Sauerstoff* (Station 1), *Entzündungstemperatur* (Station 2) und *Brennbarer Stoff* (Station 3), indem sie pro Projekttag eine der Stationen betreuen und – je nach Klassengröße – mit Kleingruppen von zwei bis sechs Kindern arbeiten. Hierbei nutzen sie das entwickelte Beobachtungsraster, um die Lernvoraussetzungen zu identifizieren (Teilkompetenz 1). Durch die zusätzliche Dokumentation von Hürden, die bei der Bearbeitung der Experimentierangebote auftreten, wird außerdem betrachtet, inwiefern deren Anforderungen (nicht) im Einklang mit den heterogenen Voraussetzungen der Lernenden stehen. Auf dieser Grundlage kann anschließend die Passung zwischen Lernangebot und Lernvoraussetzungen beurteilt werden (Teilkompetenz 2).

Die Erkenntnisse zu den Lernvoraussetzungen der Kinder (Teilkompetenz 1) und zur Adaptivität der Lernangebote (Teilkompetenz 2) werden in der zweiten Theoriephase (Theorie II) aufgegriffen. Es wird thematisiert, inwiefern eine Anpassung der Lernangebote notwendig ist, damit alle Kinder sich den Lerngegenstand durch die Arbeit an den Stationen möglichst eigenständig aneignen können. In diesem Zusammenhang wird das UDL (Schlüter et al., 2016) als Planungsinstrument vorgestellt, das eine ressourcenökonomische Berücksichtigung von mitunter sehr heterogenen Lernvoraussetzungen innerhalb eines Lernangebots unterstützt. Die Studierenden sind zunächst gefordert, didaktische Maßnahmen zur Umsetzung der UDL-Prinzipien zu sammeln, um anschließend in Kleingruppen *eine* Station des Projekttages zum Verbrennungsdreieck anhand dieser Prinzipien zu überarbeiten (Teilkompetenz 3). Hierbei können Anpassungen an Versuchsanleitungen und -protokollen sowie Experimentiermaterialien vorgenommen werden. Es besteht zudem die Möglichkeit, Zusatzmaterialien (z. B. in Form von Hilfefärtchen, Wortspeichern etc.) zu entwickeln, die von den Lernenden am Projekttag entweder obligatorisch oder optional genutzt werden.

In der zweiten Praxisphase (Praxis II) nehmen die Studierenden erneut an drei Projekttagen teil und begleiten die Schüler:innen bei der Durchführung der Experimente. Hier wechseln sie jedoch zwischen den Projekttagen nicht die Station, sondern betreuen jeweils diejenige, die sie selbst modifiziert haben. Sie sollen dabei betrachten, inwiefern die getroffenen Maßnahmen wirksam sind, um die Adaptivität des Lernangebots in Bezug auf die Lernvoraussetzungen zu optimieren (Teilkompetenz 3).

Ihre Beobachtungen aus Praxis I und II, die daraus gezogenen Schlussfolgerungen bezüglich der Adaptivität der Experimentierangebote sowie die didaktisch-methodi-

schen Überlegungen zur Überarbeitung des jeweiligen Angebots dokumentieren die Studierenden im Rahmen einer seminarbegleitenden Hausarbeit. Diese greift inhaltlich das Thema des Begleitseminars (Adaptives Unterrichten im naturwissenschaftlichen Sachunterricht) auf und bietet den Teilnehmenden eine zusätzliche Gelegenheit, ihre praktischen Erfahrungen zu reflektieren und in Bezug zu den theoretischen Grundlagen zu setzen.

Das Lehr-Lern-Labor-Seminar zeichnet sich somit insgesamt durch eine sehr enge Theorie-Praxis-Verzahnung aus. Die adressierten Teilkompetenzen *Lernvoraussetzungen identifizieren*, *Passung beurteilen* und *Passung herstellen* werden phasenübergreifend erworben und weiterentwickelt, indem einerseits theoretische Inhalte Anwendung in der Praxis finden und andererseits praktische Erfahrungen mit der Theorie in Bezug gesetzt werden. Durch den annähernd zyklischen bzw. iterativen Prozess, den die Studierenden hierbei durchlaufen, erlangen sie darüber hinaus ein Verständnis für die Vernetzung der Teilkompetenzen bzw. -schritte im Zuge des adaptiven Unterrichtens (z. B. Brühwiler & Vogt, 2020). Im Gegensatz zum regulären Schulunterricht treffen die Studierenden im Lehr-Lern-Labor nicht wiederholt auf die gleiche Klasse, sondern auf viele unterschiedliche Lerngruppen. Dies führt dazu, dass ein intensives Kennenlernen der einzelnen Schüler:innen nur bedingt möglich ist. Die daraus resultierenden Schwierigkeiten, die sich v. a. auf die Erfassung wertbezogener Lernvoraussetzungen beziehen, werden jedoch eingehend mit den Studierenden thematisiert. Zudem bieten gerade die wechselnden Lerngruppen die Chance, verschiedenen Lernvoraussetzungen in unterschiedlichen Konstellationen zu begegnen bzw. diese zu identifizieren. Dadurch erfahren die Studierenden in besonderem Maße das Potential des UDL in Bezug auf die adaptive Gestaltung eines Lernangebots für eine sehr vielfältige Schüler:innenschaft. Die Seminarteilnahme kann folglich umfassend zur Förderung adaptiver Lehrkompetenz für den naturwissenschaftlichen Sachunterricht bei angehenden Lehrkräften beitragen.

Neben der adaptiven Lehrkompetenz sollen auch die Selbstwirksamkeitserwartungen der angehenden Sachunterrichtslehrkräfte positiv beeinflusst werden, um dadurch dem v. a. in schulischen Praxisphasen häufig beobachtbaren ‚Praxisschock‘ (Tschannen-Moran et al., 1998) entgegenzuwirken. Zu diesem Zweck werden über die intensive Vorbereitung und Begleitung durch das Seminar hinaus weitere komplexitätsreduzierende Maßnahmen ergriffen. Hierzu zählt, dass die Studierenden nur einzelne Sequenzen eines Projektages übernehmen, indem sie die Experimentierstationen betreuen, während die übrigen (Plenums-)Phasen durch Mitarbeitende der Universität geleitet werden. Dadurch, dass sie an jedem Projekttag einer festen Station zugeordnet sind, können die Studierenden sich auf die Beobachtung der Kinder beim Experimentieren fokussieren und müssen sich nicht wiederholt auf ein neues Lernangebot einstellen. Diese intensive Auseinandersetzung mit den individuellen Lernvoraussetzungen und der beim Experimentieren auftretenden Schwierigkeiten wird insbesondere auch durch die bestehenden Microteaching-Situationen ermöglicht. Hervorzuheben ist außerdem, dass die Seminarteilnehmenden zunächst kein eigenes Lernangebot planen, sondern ein bestehendes Lernangebot in der ersten Praxisphase

erproben. Dies soll eine zusätzliche Entlastung darstellen, da die Studierenden auf diese Weise die Teilkompetenzen adaptiver Lehrkompetenzen sukzessive im Seminarverlauf erwerben und nicht von Beginn an die Planung adaptiven Unterrichts (Teilkompetenz 2 und 3) und die Identifikation heterogener Lernvoraussetzungen (Teilkompetenz 1) parallel denken müssen.

5. Qualitätssicherung und Evaluation

Im Sinne der Qualitätssicherung wird das Lehr-Lern-Labor-Seminar hinsichtlich der Erreichung der Zielsetzungen (vgl. Kap. 4.1) evaluiert. Zu diesem Zweck wird vor und nach dem Seminar ein Online-Fragebogen eingesetzt. Hierbei werden die Entwicklung der adaptiven Lehrkompetenz (Zielsetzung 1) und die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen (Zielsetzung 2) durch unterschiedliche Items erfasst. Die Bearbeitung des Fragebogens ist dabei als Studienleistung verpflichtend für alle Teilnehmenden des Lehr-Lern-Labor-Seminars.

Das Seminarkonzept sowie der Fragebogen wurden erstmalig im Wintersemester 2022/23 mit einer Kohorte von 24 Studierenden pilotiert. Ab dem Wintersemester 2023/24 soll das Lehr-Lern-Labor-Seminar regelmäßig als Wahlpflichtfach im Modul Berufsfeldpraktikum angeboten werden. Die Ergebnisse der begleitenden Evaluation können in diesem Zusammenhang genutzt werden, um Anpassungen am Seminarkonzept vorzunehmen und es permanent weiterzuentwickeln.

5.1 Erfassung der Kompetenzentwicklung

Der Fragebogen enthält zunächst einen schriftlichen Vignettentest, der dazu dient, die adaptive Lehrkompetenz der Studierenden vor und nach der Seminarteilnahme zu erheben und miteinander zu vergleichen.

Bei schriftlichen Unterrichtsvignetten handelt es sich um „kurze, authentische Beschreibungen von Unterrichtssituationen, die bezüglich fachlicher, fachdidaktischer oder pädagogisch-psychologischer Fragestellungen bearbeitet werden“ (Rutsch et al., 2018b, S. 17). Sie eignen sich insbesondere auch für die Erfassung adaptiver Lehrkompetenz, deren Teilkompetenzen sich im Sinne eines kompetenztheoretischen Professionalisierungsansatzes als Aspekte des fachdidaktischen *Wissens und Könnens* (Riese & Reinhold, 2012) v. a. auf performativer Ebene zeigen (Rutsch et al., 2018a). Die Unterrichtsvignetten sollen in diesem Zusammenhang einen „authentischen Bezugsrahmen für die Kompetenzerfassung“ (Rutsch et al., 2018a, S. 28) bereitstellen.

Damit die adaptive Lehrkompetenz der Seminarteilnehmenden umfassend abgebildet werden kann, beinhaltet der Fragebogen insgesamt sechs Vignetten, von denen jeweils zwei auf die Erfassung einer Teilkompetenz abzielen. Zusätzlich beziehen sich die Vignetten auf drei unterschiedliche, aber typische Lerngegenstände im naturwissenschaftlichen Sachunterricht (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Konzeption des Vignettentests

Lerngegenstand 1 Wasserkreislauf	Lerngegenstand 2 Schwimmen & Sinken	Lerngegenstand 3 Löslichkeit
V1a Passung herstellen	V2a Lernvoraussetzungen identifizieren	V3a Passung herstellen
V1b Lernvoraussetzungen identifizieren	V2b Passung beurteilen	V3b Passung beurteilen

Der Vignettentest hat ein offenes Antwortformat. Die Antworten der Studierenden werden in einem ersten Schritt mittels einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) ausgewertet. Die Grundlage hierfür bildet ein deduktives Kategoriensystem mit nominalen und ordinalen Subkategorien. Um die Kompetenzentwicklung im Seminarverlauf besser erfassen und beschreiben zu können, werden die Ergebnisse der qualitativen Auswertung in einem zweiten Schritt quantifiziert.

5.2 Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartungen

Zusätzlich soll in Hinblick auf die zweite Zielsetzung betrachtet werden, inwiefern sich die Selbstwirksamkeitserwartungen angehender Sachunterrichtslehrkräfte in Bezug auf ihre adaptive Lehrkompetenz durch die Teilnahme am Lehr-Lern-Labor-Seminar entwickeln. Dementsprechend werden geschlossene Items in den Fragebogen integriert, die eine Selbsteinschätzung der Studierenden auf einer 4-Punkt-Likert-Skala fordern.

Zum einen werden die Items zur Skala *Unterrichtliche Differenzierung und Förderung* nach Meschede und Hardy (2020) eingesetzt. Hierbei handelt es sich um ein etabliertes Testinstrument mit einer hohen Reliabilität ($\alpha = .85$) (Meschede & Hardy, 2020).

Um einen differenzierteren Einblick in die Selbstwirksamkeitserwartungen der Seminarteilnehmenden zu erhalten, werden zum anderen Items genutzt, die sich an den Prinzipien des UDL (vgl. Kap. 2.3, Tab. 1) orientieren und ebenfalls bereits erfolgreich erprobt sind ($\alpha = .92$) (Gerlach & Rau-Patschke, i. V.). Auf diese Weise soll nicht nur abgebildet werden, wie die Studierenden ihre adaptive Lehrkompetenz im Allgemeinen wahrnehmen, sondern insbesondere auch, in welchen Bereichen sie ihre eigenen Stärken und Schwächen vor und nach der Seminarteilnahme sehen.

5.3 Erste Evaluationsergebnisse

Erste Analysen der Pilotierung im Wintersemester 2022/23 deuten darauf hin, dass sich die Seminarteilnahme bei angehenden Sachunterrichtslehrkräften auf deskriptiver Ebene positiv auf die adaptive Lehrkompetenz und die diesbezüglichen Selbstwirksamkeitserwartungen auswirkt.

Vor Seminarbeginn beziehen sich die Studierenden bei der Bearbeitung der Vignetten eher auf eigene Erfahrungen als auf (fach-)didaktische Konzepte. In Bezug auf die Dimensionen von Lernvoraussetzungen nach Hempel (2007) legen sie ihren Fokus über alle Teilkompetenzen hinweg v. a. auf den sachstrukturellen und zum Teil entwicklungsbezogenen (insbesondere sprachlichen) Bereich, während sie andere Aspekte ausklammern. Sie betrachten weiterhin die Lernvoraussetzungen bzw. ihre Passung zum Lernangebot weitgehend global (d. h. in Bezug auf die gesamte Lerngruppe oder das gesamte Lernangebot) und weniger individuell bzw. spezifisch. Es zeigt sich dabei insgesamt, dass die Sachunterrichtsstudierenden vor der Seminarteilnahme vergleichsweise das größte Vorwissen in Hinblick auf die Teilkompetenz *Lernvoraussetzungen identifizieren* haben.

Nach der Seminarteilnahme argumentieren die Studierenden hingegen zum Teil auch auf sachunterrichtsdidaktischer Ebene, indem sie sich bei der Identifikation relevanter Lernvoraussetzungen sowie beim Beurteilen bzw. Herstellen einer Passung zwischen Lernvoraussetzungen und -angebot auf die Förderung experimenteller Kompetenz als Zieldimension (Lange-Schubert et al., 2017) beziehen. Neben einer differenzierteren Betrachtung sachstruktureller Lernvoraussetzungen finden in ihren Überlegungen vermehrt auch arbeitsmethodische sowie entwicklungsbezogene Lernvoraussetzungen Berücksichtigung, die über die Sprachentwicklung der Lernenden hinausgehen. Dabei nehmen die Studierenden zudem gezielter einzelne Lernende und konkrete Elemente des im Vignettentext vorgestellten Lernangebots in den Blick. Es kann hinsichtlich der drei Teilkompetenzen festgestellt werden, dass die Teilnehmenden im Bereich *Lernvoraussetzungen identifizieren* über den Seminarverlauf den größten Zuwachs erfahren. Eine deutliche Weiterentwicklung ist auch in Bezug auf die Teilkompetenzen *Passung beurteilen* und *Passung herstellen* erkennbar. Hier zeigen die Vignettenbearbeitungen jedoch noch vereinzelt Schwierigkeiten bei der Betrachtung der Anforderungen, die Lernangebote an die Schüler:innen stellen.

Nach Einschätzung der angehenden Lehrkräfte liegt ihre adaptive Lehrkompetenz für den naturwissenschaftlichen Sachunterricht vor der Seminarteilnahme im mittleren Bereich ($M=2.31$; $SD=0.53$). Sie fühlen sich nach der Seminarteilnahme hingegen deutlich befähigter, naturwissenschaftlichen Sachunterricht adaptiv zu gestalten ($M=2.91$; $SD=0.67$). Hier lässt sich also insgesamt ein signifikanter Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartungen erkennen ($t(21)=5.72$, $p < .001$; $d=1.22$). Allerdings lassen die ersten Evaluationsergebnisse bislang keine Rückschlüsse auf mögliche, von den Studierenden wahrgenommene, spezifische Stärken und Schwächen in einzelnen Bereichen zu.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Angesichts der heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen als Ausgangspunkt sowie der Förderung naturwissenschaftlicher Kompetenzen als Zieldimension ist es gewinnbringend, (naturwissenschaftlichen) Sachunterricht adaptiv zu gestalten. Da angehende Sachunterrichtslehrkräfte bei Eintritt in den Vorbereitungsdienst zum

Teil über eine mangelnde adaptive Lehrkompetenz verfügen (Windt et al., 2017), gilt es, diese bereits in der ersten Phase der Lehrkräftebildung zu fördern. In diesem Zusammenhang ist das universitäre Lehrformat des Lehr-Lern-Labor-Seminars als qualitativvolles Praxiselement ein vielversprechender Ansatz.

Das im Rahmen des Projektes *ProViel* konzipierte Seminar zielt auf den Umgang mit Heterogenität im naturwissenschaftlichen Sachunterricht ab und greift dabei mit einer engen Theorie-Praxis-Vernetzung sowie einer bewussten Komplexitätsreduktion die Kernelemente eines Lehr-Lern-Labor-Seminars auf (Brüning et al., 2020). Die drei Teilkompetenzen *Lernvoraussetzungen identifizieren*, *Passung beurteilen* und *Passung herstellen* werden in theoretischen Sitzungen angebahnt und in der Praxis/an den Projekttagen angewendet bzw. weiterentwickelt, sodass durch die Seminarbeteiligung insgesamt die adaptive Lehrkompetenz der Studierenden gefördert wird. Die komplexitätsreduzierenden Maßnahmen sollen dazu beitragen, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen der angehenden Sachunterrichtslehrkräfte in Bezug auf ihre adaptive Lehrkompetenz ansteigen.

Durch die begleitende Evaluation wird zum einen betrachtet, inwiefern die Zielsetzung des Seminarkonzepts erreicht wird. Die Evaluationsergebnisse werden zum anderen genutzt, um gezielte Anpassungen am Seminar vorzunehmen und es auf diese Weise zu optimieren. Mit Blick auf die ersten Ergebnisse der Pilotierung können die intendierten Effekte des Seminarkonzepts auf die adaptive Lehrkompetenz angehender Sachunterrichtslehrkräfte (Zielsetzung 1) sowie ihre diesbezüglichen Selbstwirksamkeitserwartungen (Zielsetzung 2) grundsätzlich bestätigt werden. Die getroffenen komplexitätsreduzierenden Maßnahmen erscheinen insofern wirksam, als ein Abfall der Selbstwirksamkeitserwartungen ausbleibt. Da sich weiterhin nicht nur die Selbstwirksamkeitserwartungen, sondern auch die tatsächlichen adaptiven Lehrkompetenzen positiv entwickeln, kann angenommen werden, dass den Studierenden trotz Komplexitätsreduktion ausreichend Lerngelegenheiten geboten werden. Anforderungs- und Unterstützungsniveau (Marohn et al., 2020) befinden sich also im Einklang, sodass hier keine grundlegenden Änderungen notwendig sind.

Obwohl Zielsetzung 1 im Allgemeinen erreicht wird, legen die Evaluationsergebnisse einzelne Schwierigkeiten offen, die auch nach der Seminarbeteiligung in Bezug auf das Beurteilen/Herstellen einer Passung zwischen Lernangebot und Lernvoraussetzungen bestehen. Für die Seminarphase Theorie I wurde aus diesem Grund z. B. eine noch intensivere Betrachtung der Anforderungen, die Experimentierangebote im Allgemeinen – und das Lernangebot zum Verbrennungsdreieck im Speziellen – in sachstruktureller, arbeitsmethodischer, entwicklungs- und wertbezogener Hinsicht (Hempel, 2007) an die Lernenden stellen, eingeplant. Ab dem Wintersemester 2023/24 soll das für die Beobachtung in der Phase Praxis I erarbeitete Raster genutzt werden, um zunächst die Anforderungen des Lernangebots zu dokumentieren, wodurch ein direkter Abgleich mit den Lernvoraussetzungen unterstützt wird.

Bei der Analyse der Vignettenbearbeitungen ist weiterhin aufgefallen, dass die Studierenden auch nach der Seminarbeteiligung nur bedingt die wertbezogenen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen berücksichtigen. Dies kann einerseits darauf

zurückgeführt werden, dass auch eine Unterrichtsvignette – analog zu einer kurzen Microteaching-Sequenz im Lehr-Lern-Labor – kein intensives Kennenlernen von Lernenden ermöglicht. Andererseits kann die Ursache auch darin liegen, dass die Herausforderungen bei der Identifikation von Lernvoraussetzungen, die im sozial-emotionalen Bereich liegen, im Seminarkontext (noch) nicht hinreichend beleuchtet wurden, weshalb auch hier Anpassungen vorgenommen werden.

Inwiefern diese Anpassungen gewinnbringend sind bzw. ob weitere Optimierungsbedarfe hinsichtlich der Förderung adaptiver Lehrkompetenz für den naturwissenschaftlichen Sachunterricht bestehen, wird sich bei der Evaluation des Lehr-Lern-Labor-Seminars im Wintersemester 2023/24 zeigen.

Literatur

- Baumert, J. (2007). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen: Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase*. https://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht_Baumert-Kommission.pdf
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COAKTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–54). Waxmann.
- Brühwiler, C. & Vogt, F. (2020). Adaptive teaching competency. Effects on quality of instruction and learning outcomes. *Journal for educational research online*, 12(1), 119–142. <https://doi.org/10.25656/01:19121>
- Brüning, A.-K., Käpnick, F., Weusmann, B., Köster, H. & Nordmeier, V. (2020). Lehr-Lern-Labore im MINT-Bereich – eine konzeptionelle Einordnung und empirisch-konstruktive Begriffskennzeichnung. In B. Priemer & J. Roth (Hrsg.), *Lehr-Lern-Labore. Konzepte und deren Wirksamkeit in der MINT-Lehrpersonenbildung* (S. 13–26). Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-58913-7_2
- Dohrmann, R. & Nordmeier, V. (2020). Die Verknüpfung von Theorie und Praxis im Lehr-Lern-Labor-Blockseminar als Unterstützung der Professionalisierung angehender Lehrpersonen. In B. Priemer & J. Roth (Hrsg.), *Lehr-Lern-Labore: Konzepte und deren Wirksamkeit in der MINT-Lehrpersonenbildung* (S. 191–207). Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-58913-7_13
- Gerlach, S. & Rau-Patschke, S. (i. V.). Studierende vertreten im Sachunterricht – Heterogenität als Lernchance. In H. van Vorst (Hrsg.), *Frühe naturwissenschaftliche Bildung – Tagungsband zur 44. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik*. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht: Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe*. Julius Klinkhardt.
- Gut-Glanzmann, C. & Mayer, J. (2018). Experimentelle Kompetenz. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Theorien in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 121–140). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-56320-5_8
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hempel, M. (2007). Diagnostik der kindlichen Lebenswelt als Voraussetzung zur Förderung des Kompetenzerwerbs der Lernenden. In R. Lauterbach, A. Hartinger, B. Feige & D.

- Cech (Hrsg.), *Kompetenzerwerb im Sachunterricht fördern und erfassen* (S. 23–36). Julius Klinkhardt.
- Hess, M. & Lipowsky, F. (2017). Lernen individualisieren und Unterrichtsqualität verbessern. In F. Heinzel & K. Koch (Hrsg.), *Individualisierung im Grundschulunterricht: Anspruch, Realisierung und Risiken* (S. 23–31). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15565-0_3
- Hoppe, T., Renkl, A. & Rieß, W. (2020). Förderung von unterrichtsbegleitendem Diagnostizieren von Schülervorstellungen durch Video- und Textvignetten. *Unterrichtswissenschaft*, 48(4), 573–597. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00075-7>
- Kerres, M. (2021). *Didaktik: Lernangebote gestalten*. Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838557182>
- Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) & Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf
- Lange-Schubert, K. & Kahlert, J. (2022). Inklusion im Sachunterricht – Ansprüche und Herausforderungen. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (3. Aufl., S. 76–83). Julius Klinkhardt.
- Lange-Schubert, K., Böschl, F. & Hartinger, A. (2017). Naturwissenschaftliche Methoden aneignen und anwenden – Untersuchungen durchführen und wissenschaftliche Modelle nutzen am Beispiel Aggregatzustände und ihre Übergänge. In H. Giest (Hrsg.), *Die naturwissenschaftliche Perspektive konkret: Begleitband 4 zum Perspektivrahmen Sachunterricht* (S. 25–38). Julius Klinkhardt.
- Lankers, A., Ferreira González, L. & Schmiemann, P. (2021). Die Vielfalt im Unterricht nutzen. Heterogenität als Herausforderung und Chance. *Unterricht Biologie*, 45(463), 2–5.
- Lipowsky, F., Kastens, C., Lotz, M. & Faust, G. (2011). Aufgabenbezogene Differenzierung und Entwicklung des verbalen Selbstkonzepts im Anfangsunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), 868–884. <https://doi.org/10.25656/01:8786>
- Marohn, A., Greefrath, G., Hammann, M., Hemmer, M., Kürten, R. & Windt, A. (2020). Komplexitätsreduktion in Lehr-Lern-Laboren: Ein Planungs- und Reflexionsmodell. In R. Kürten, G. Greefrath & M. Hammann (Hrsg.), *Komplexitätsreduktion in Lehr-Lern-Laboren: Innovative Lehrformate in der Lehrerbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion* (S. 17–31). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:18332>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13. Neuausgabe). Julius Beltz. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_43
- Meschede, N. & Hardy, I. (2020). Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden zum adaptiven Unterrichten in heterogenen Lerngruppen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(3), 565–589. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00949-7>
- Meyer, A., Rose, D.H. & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.
- Rehfeldt, D., Seibert, D., Klempin, C., Lücke, M., Sambanis, M. & Nordmeier, V. (2018). Mythos Praxis um jeden Preis? Die Wurzeln und Modellierung des Lehr-Lern-Labors. *die hochschullehre*, 4, 90–114.

- Rehfeldt, D., Klempin, C., Brämer, M., Seibert, D., Rogge, I., Lücke, M., Sambanis, M., Nordmeier, V. & Köster, H. (2020). Empirische Forschung in Lehr-Lern-Labor-Seminaren – Ein Systematic Review zu Wirkungen des Lehrformats. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 34(3–4), 149–169. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000270>
- Riese, J. & Reinhold, P. (2012). Die professionelle Kompetenz angehender Physiklehrkräfte in verschiedenen Ausbildungsformen: Empirische Hinweise für eine Verbesserung des Lehramtsstudiums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(1), 111–143. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0259-y>
- Rochholz, A., Fricke, K. & Windt, A. (2020). Naturwissenschaftlichen Unterricht planen lernen: Professionalisierung durch Unterrichtserprobungen im Lehr-Lern-Labor der Sachunterrichtsdidaktik. In R. Kürten, G. Greefrath & M. Hammann (Hrsg.), *Komplexitätsreduktion in Lehr-Lern-Laboren: Innovative Lehrformate in der Lehrerbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion* (S. 207–225). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:18332>
- Roth, J. & Priemer, B. (2020). Das Lehr-Lern-Labor als Ort der Lehrpersonenbildung – Ergebnisse der Arbeit eines Forschungs- und Entwicklungsverbands. In B. Priemer & J. Roth (Hrsg.), *Lehr-Lern-Labore: Konzepte und deren Wirksamkeit in der MINT-Lehrpersonenbildung* (S. 1–10). Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-58913-7_1
- Rutsch, J., Vogel, M., Rehm, M. & Dörfler, T. (2018a). Modellierung der Testletstruktur bei vignettenbasierten Testverfahren mit geschlossenem Antwortformat. In J. Rutsch, M. Rehm, M. Vogel, M. Seidenfuß & T. Dörfler (Hrsg.), *Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung: Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen* (S. 27–46). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20121-0_2
- Rutsch, J., Vogel, M., Rehm, M. & Dörfler, T. (2018b). Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen. In J. Rutsch, M. Rehm, M. Vogel, M. Seidenfuß & T. Dörfler (Hrsg.), *Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung: Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen* (S. 9–25). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20121-0_1
- Schlüter, A.-K., Melle, I. & Wember, F.B. (2016). Unterrichtsgestaltung in Klassen des Gemeinsamen Lernens: Universal Design for Learning. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61(3), 270–285. <https://doi.org/10.3262/SOF1603270>
- Steffensky, M. (2022). Chemische Aspekte. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (3. Aufl.) (S. 141–145.). Julius Klinkhardt.
- Steffensky, M. & Parchmann, I. (2007). The project CHEMOL: Science education for children – Teacher education for students! *Chemistry Education Research and Practice*, 8(2), 120–129. <https://doi.org/10.1039/B6RP90025A>
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Universität Duisburg-Essen (2018). *Professionalisierung für Vielfalt (ProViel) – dynamisch, reflexiv, evidenzbasiert*. Unveröffentlichter Projektantrag.
- Universität Duisburg-Essen (2022). *Modulhandbuch für den Lernbereich Natur- und Gesellschaftswissenschaften (Sachunterricht) im Bachelor-Studiengang mit Lehramtsoption Grundschulen an der Universität Duisburg-Essen*. https://www.uni-due.de/imperia/md/images/isu2/mhb-lernbereich-sachunterricht-ba-lehramtsoption_grundschule-ude_stand_mai_2022.pdf

- van Ackeren, I., Klemm, K. & Kühn, S.M. (2015). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems: Eine Einführung* (3., überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-20000-2>
- von Aufschnaiter, C., Münster, C. & Beretz, A.-K. (2018). Zielgerichtet und differenziert diagnostizieren. *MNU Journal*, 71(6), 382–387.
- Wember, F.B. & Melle, I. (2018). Adaptive Lernsituationen im inklusiven Unterricht: Planung und Analyse von Unterricht auf Basis des Universal Design for Learning. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 57–72). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:16573>
- Weusmann, B., Käpnick, F. & Brüning, A.-K. (2020). Lehr-Lern-Labore in der Praxis: Die Vielfalt realisierter Konzeptionen und ihre Chancen für die Lehramtsausbildung. In B. Priemer & J. Roth (Hrsg.), *Lehr-Lern-Labore: Konzepte und deren Wirksamkeit in der MINT-Lehrpersonenbildung* (S. 27–45). Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-58913-7_3
- 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* (S. 103–107). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15565-0_16

Berücksichtigung heterogener Lernvoraussetzung angehender Sachunterrichtslehrkräfte im Masterstudium bei der Unterrichtsvorbereitung

*Julia Wiedmann, Marc Rodemer, Julia Ortmann,
Stefan Rumann & Inga Gryl*

1. Einführung

Das fachdidaktische Wissen (*PCK – pedagogical content knowledge*) einer Lehrkraft ist für die Unterrichtsqualität und den Lernerfolg der Lernenden ausschlaggebend (Carlson et al., 2019). Im aktuellen Diskurs wurde dieser Aspekt des Professionswissens hauptsächlich in naturwissenschaftlichen Fächern und Mathematik untersucht (vgl. Cooper et al., 2022; Kunter et al., 2009; Schiering et al., 2019). Erkenntnisse in Bezug auf die Entwicklung von PCK bei angehenden Lehrkräften während des Studiums sind insbesondere im Fach Sachunterricht begrenzt. Erste Konzeptualisierungen des fachdidaktischen Wissens im Sachunterricht zeigen drei Facetten: Schüler:innenvoraussetzungen, Instruktionen- & Vermittlungsstrategien und Wissen über das Curriculum (Franken, 2020).

Aus den oben genannten theoretischen Rahmenbedingungen ist im Rahmen des Projektes „ProViel – Professionalisierung für Vielfalt“ ein Testinstrument für PCK entwickelt, pilotiert und mit angehenden Grundschullehrkräften des Lernbereichs Sachunterricht im Masterstudium vor Eintritt ins Praxissemester eingesetzt worden. Durch diesen Beitrag wird demnach dargestellt, inwieweit Studierende hochschulseitig auf das Praxissemester vorbereitet werden. Im Folgenden wird der Fokus auf die Facette Schüler:innenvoraussetzungen nach Franken (2020) gelegt und es werden heterogene Lernvoraussetzungen nach Hempel (2007) als strukturierender Teilbereich¹ zur Auswertung der PCK-Facette verwendet. Dabei gilt als wesentliche Stellschraube für Unterrichtsqualität die Diagnostik von heterogenen Lernvoraussetzungen (von Aufschnaiter et al., 2018). Dementsprechend wird dargelegt, inwiefern Sachunterrichts-Studierende im Master heterogene Lernvoraussetzungen vor Antritt des Praxissemesters identifizieren sowie Konsequenzen für die Unterrichtsplanung ableiten

1 Die im Bildungsprozess sichtbaren heterogene Lernvoraussetzungen (Hempel, 2007) sind ein Teilbereich der Facette Schüler:innenvoraussetzungen, natürlich gibt es noch weitere Voraussetzungen wie beispielsweise die Persönlichkeit der Kinder oder persönlichkeitsprägende Merkmale (Lankers et al., 2021).

können. Die Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen muss zentraler Gegenstand fachdidaktischer Überlegungen sein, um alle Lernenden gemäß ihrer sachstrukturellen, arbeitsmethodischen, wertbezogenen und entwicklungsbezogenen Kompetenzen fördern zu können (Hempel, 2007; Hoppe et al., 2020), zumal sich die Schulform Grundschule aufgrund der allgemeinen Schulpflicht durch besondere Heterogenität auszeichnet.

1.1 Fachdidaktisches Wissen am Beispiel des vielperspektivischen Sachunterrichts

Die Didaktik des Sachunterrichts kann als eine verhältnismäßig junge wissenschaftliche Disziplin charakterisiert werden. Ähnlich wie in anderen Fachdidaktiken gilt auch hier die Bildungswissenschaft als wesentliche Bezugsdisziplin. Darüber hinaus aber weist die Didaktik des Sachunterrichts nicht nur eine weitere fachliche Referenzdisziplin auf, sondern durch die Integration verschiedener fachlicher Inhalte gelten eine ganze Reihe an Fachwissenschaften als Referenzdisziplinen (Götz et al., 2015). Zu diesen zählen etwa die naturwissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Fächer, Geographie, Geschichte und Technik.

Die Integration der Vielzahl von Fachdisziplinen sowie die umfassende gesellschaftliche Aufgabe des Faches Sachunterricht sind ausschlaggebend für die Notwendigkeit einer vielperspektivischen Betrachtungsweise der Lerngegenstände im Fach. Durch diese Herangehensweise wird es Kindern ermöglicht, vielfältige fachliche und interfachliche Bezüge zu den Lerngegenständen herzustellen und die Komplexität von Alltagsphänomenen fachlich zu fassen (Thomas, 2015).

Die Komplexität des Sachunterrichts stellt die Professionalisierung angehender Lehrkräfte in diesem Fach vor besondere Herausforderungen nicht nur bzgl. ihres Fachwissens. Vor diesem Hintergrund wurden für das PCK drei wesentliche Facetten herausgestellt, die im Zuge des Projektes ProViel untersucht wurden. Die Facette der Schüler:innenvoraussetzungen fokussiert die Erfassung der Lernvoraussetzung von Schüler:innen durch die diagnostische Kompetenz der Lehrkraft. In der theoretischen Auseinandersetzung kann die Facette Schüler:innenvoraussetzungen innerhalb des PCK in weitere Aspekte unterteilt werden: Schüler:innenvorwissen, Schüler:innenvorstellungen (/Präkonzepte²), Lernschwierigkeiten (/kognitiver Anspruch) sowie Motivation & Interesse. Alle diese Konstrukte haben gemein, dass sie sich durch einen starken Lebensweltbezug, der besonders für Lehr-Lern-Inhalte im Sachunterricht prägend ist, auszeichnen. Instruktions- und Vermittlungsstrategien zielen auf die Repräsentation von fachlichen Inhalten und den Einbezug von Denk- und Arbeitsweisen in die Unterrichtsplanung ab. Das curriculare Wissen beinhaltet das Wissen

2 Ein Präkonzept beschreibt alltägliche Vorstellungen von Schüler:innen zu einem bestimmten Lerngegenstand. Hierbei entsprechen die Vorstellungen nicht den wissenschaftlich anerkannten Modellen sowie Theorien, weswegen sie auch als Fehlkonzept betitelt werden können (Adamina et al., 2018).

einer Lehrkraft über jahrgangs- und klassenspezifische normative Zielvorgaben, die in Curricula formuliert werden (Franken, 2020). Aufgrund der Fokussierung dieses Artikels auf Heterogenität, wird lediglich die Facette der Schüler:innenvoraussetzungen näher betrachtet und die Ergebnisse dieser Facette werden qualitativ dargelegt.

1.2 Heterogene Lernvoraussetzungen

Heute begegnen Lehrkräfte zunehmend der Herausforderung heterogener Lernvoraussetzungen in ihrer Unterrichtsvor- sowie -nachbereitung und im unterrichtlichen Handeln. Diese Herausforderungen sind durch eine Vielzahl von gesellschaftlichen Entwicklungen entstanden; so beispielsweise die Veränderung der Schulstruktur, um in den Schulen heterogene Angebote für verschiedene Lernvoraussetzungen schaffen und Leistungshomogenisierung vermeiden zu können. Im Zuge dessen wurde bereits in einigen Bundesländern die klassische Dreigliedrigkeit der Sekundarschulen aufgehoben. Darüber hinaus muss die sprachliche und kulturelle Diversität in Betracht gezogen werden, da der Anteil an Schüler:innen mit Migrationserfahrung angestiegen ist. Eine weitere Entwicklung bezieht sich auf die UN-Behindertenkonvention, die eine Reform der Bildungssysteme fordert, um Schüler:innen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in Regelschulen durch heterogenitätssensible Lernumgebungen integrieren zu können, sodass diese am Regelunterricht teilnehmen können (Gräsel et al., 2017).

Um heterogenitätssensible Lernumgebungen zu schaffen, sollte die Adaptivität als ein Merkmal in Betracht gezogen werden. Adaptivität beschreibt ein auf individuelle Lernvoraussetzungen angepasstes Lernangebot. Lehrkräfte gestalten einen vielfältigen und anpassungsfähigen Unterricht, der sowohl individuelles als auch gemeinsames Lernen ermöglicht (Corno & Snow, 1986; Hardy et al., 2011). Ein solches adaptives Lernangebot erlaubt Schüler:innen ihr Potenzial optimal zu entfalten und unterstützt sie dabei, curricularen Mindeststandards gerecht zu werden. Es fördert die individuelle Weiterentwicklung aller Lernenden und versucht zu verhindern, dass jemand nicht gefördert wird. Ziel ist es, durch Adaptivität die sichtbaren Unterschiede der heterogenen Lernvoraussetzungen zu verringern und die Differenzen zwischen den Schüler:innen möglichst auszugleichen oder zu minimieren, sodass Mindeststandards von allen Lernenden erreicht werden können (Hardy et al., 2011). In diesem Kontext sollte jedoch berücksichtigt werden, dass auch leistungsstarke Schüler:innen in ihrer Kompetenzentwicklung unterstützt werden.

Heterogene Lernvoraussetzungen stellen Bildungssystem und Lehrkräfte vor Herausforderungen, bieten jedoch auch Chancen und Möglichkeiten. Die Vielfalt der Schüler:innen kann zu einem reichhaltigen Lernumfeld führen, in dem unterschiedliche Perspektiven, Ideen und Lösungsansätze eingebracht werden. Durch den Austausch in heterogenen Gruppen können die Schüler:innen voneinander lernen und ihre sozialen Kompetenzen (z. B. Interkulturalität) erweitern. Heterogene Lernvoraussetzung spielen also eine entscheidende Rolle bei der Gestaltung einer Lernum-

gebung, dem gemeinsamen Erreichen von Mindeststandards sowie der individuellen Entwicklung aller Lernenden.

Heterogene Lernvoraussetzungen im Sachunterricht werden als Chance für erfolgreiches kognitives, soziales und emotionales Lernen betrachtet (Hempel, 2007). Auch im Sachunterricht geht es um eine zweifache Berücksichtigung von Heterogenität: Auf der einen Seite müssen Lehrkräfte über Kompetenzen zur Diagnostik von Lernausgangssituation und -voraussetzungen verfügen (Hempel, 2007; von Aufschnaiter et al., 2015), um auf der anderen Seite Materialien sinnvoll strukturieren und perspektivenreiche Zusammenhänge herstellen zu können, sodass der Lehr-Lern-Prozess unterstützt wird. In diesem Zusammenhang beinhaltet das PCK im Sachunterricht das Reflektieren der kindlichen Lebenswelten und deren Implementation in die Unterrichtsgestaltung für Inhalts-, Beziehungs-, Ziel- und Vermittlungsprozesse. Das Ermitteln der Vorkenntnisse und Denkmuster der Kinder dient als zentraler Aspekt bei der Planung eines Lernprozesses. Dabei wird auf situative Interaktionen, Bewältigungsstrategien, Handlungsrouninen und den Wissensbestand der Kinder geschaut, um diese Aspekte dem fachdidaktischen Zusammenhang hinzufügen zu können (Hempel, 2007).

Eine systematische und reflektierte Diagnose ermöglicht die Dokumentation von Fähigkeiten, Förderaspekten, Kenntnissen und Fertigkeiten der Kinder, welche bei der Unterrichtsgestaltung verwendet werden können. Hempel unterteilt die strukturierte Dokumentation in vier Lernvoraussetzungen: sachstrukturelle, arbeitsmethodische, entwicklungsbezogene und wertbezogene Lernvoraussetzungen (Hempel, 2007).

Die sachstrukturellen Lernvoraussetzungen umfassen Interessen, Lernstände der Inhalts- oder Lernbereiche und die Sachkompetenzen mit Fokus auf thematische Kompetenzen und Vorerfahrungen. Die arbeitsmethodischen Lernvoraussetzungen beinhalten die Methoden- und Sozialkompetenz. Hierbei werden die Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Auseinandersetzung mit den Verfahren, das Lern- und Arbeitsverhalten, die Gesprächsfähigkeit und das Kooperationsverhalten untersucht. Die entwicklungsbezogenen Lernvoraussetzungen befassen sich mit allgemeinen Kompetenzen der Kinder und untersuchen die Stärken und Schwächen unter Berücksichtigung der motorischen, geistigen und körperlichen Entwicklung. Die wertbezogenen Lernvoraussetzungen beinhalten die Selbstkompetenz, darunter die Einstellung der Kinder und inwieweit sie Verantwortung für sich selbst und für andere übernehmen (Hempel, 2007).

Die Diagnose und Dokumentation dieser Lernvoraussetzungen bilden die Grundlage, um die Lerngegenstände an die individuellen Erfahrungen der Kinder anzupassen und die fachwissenschaftlich-curricularen Anforderungen zu erfüllen. Das diagnostische Verfahren geht dabei auf das beobachtete schriftliche und mündliche Handeln der Kinder ein (Hempel, 2007). Für angehende Lehrkräfte ist es notwendig, diese Kompetenzen bereits im Studium zu erwerben und dementsprechend zu lernen, Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen sowie zu diagnostizieren und kindliche Lebenswelten zu analysieren.

2. Zielsetzung

Der vorliegende Beitrag folgt der Fragestellung: Inwieweit berücksichtigen angehende Sachunterrichtslehrkräfte bei der Unterrichtsvorbereitung im Masterstudium heterogene Lernvoraussetzungen? Hierbei wird vor allem die Facette Schüler:innenvoraussetzungen (Franken, 2020) fokussiert. Die aufgeworfene Fragestellung kann in drei Unterfragen gegliedert werden:

1. Inwieweit können angehende Sachunterrichtslehrkräfte den kognitiven Anspruch eines Materials in Bezug auf die entwicklungsbezogenen Lernvoraussetzungen antizipieren?
2. Inwiefern berücksichtigen angehende Sachunterrichtslehrkräfte Motivation und Interesse der Schüler:innen in Bezug auf die wertbezogenen und arbeitsmethodischen Lernvoraussetzungen bei der Unterrichtsvorbereitung?
3. Inwiefern können angehende Sachunterrichtslehrkräfte sachstrukturelle Lernvoraussetzungen in Form von Präkonzepten der Schüler:innen bei der Unterrichtsvorbereitung identifizieren?

3. Methodik

Um die Berücksichtigung heterogener Lernvoraussetzungen im Kontext des fachdidaktischen Wissens bei angehenden Sachunterrichtslehrkräften zu erfassen, wurde ein Vignettentest konstruiert, validiert und eingesetzt. Die Stichprobe der halbjährlichen Erhebung beinhaltet die Studierenden in den Vorbereitungsveranstaltungen zum Praxissemester im Studienfach Sachunterricht. In diesem Artikel werden die Ergebnisse einer Kohorte von 55 Studierenden präsentiert. Diese Studierenden haben im Wintersemester 2022/2023 an der Vorbereitungsveranstaltung an der Universität Duisburg-Essen teilgenommen und im Sommersemester 2023 ihr Praxissemester absolviert. Die Studierenden bearbeiteten den Vignettentest asynchron in Form eines Online-Fragebogens innerhalb von 90 Minuten.

3.1 Vignettentest

Die Vielperspektivität des Sachunterrichts stellt eine Herausforderung für die Erfassung des PCK dar. Daher wurden drei Vignetten mit drei Themenblöcken entwickelt, die je einen vielperspektivischen Themenbereich repräsentieren. Die Themenbereiche sind hierbei: Inklusiver Schulweg, Landwirtschaft/Wachstumsbedingungen und Trinkwasser. Eingebettet sind diese Themenbereiche in das interdisziplinäre und im Kontext des Sachunterrichts vielperspektivische Konzept der Nachhaltigkeit. Zu jedem Themenbereich wurden drei Fragen entwickelt, die sich jeweils auf unterschiedliche PCK-Facetten beziehen (vgl. Kap. 1.1).

Zuerst erhielten die Studierenden eine Situationsbeschreibung zu jedem Themenbereich, um Vorwissen zu den einzelnen Lerngegenständen bereitzustellen und

die Leistung im fachdidaktischen Wissen unabhängig von Fachwissen zu erfassen. Darüber hinaus dienten die Beschreibungen der Schaffung möglichst authentischer Lehr-Lern-Kontexte. In der ersten Aufgabe zu jedem Themenblock wurden die Studierenden dazu aufgefordert, ein vielperspektivisches Lernziel auf der Grundlage der Situationsbeschreibung zu formulieren. Dieses Lernziel war die Grundlage für die weiteren Aufgabenstellungen wie beispielsweise der Einordnung der Unterrichtsstunde in den Lehrplan. Im Anschluss erhielten die Studierenden jeweils eine weitere Frage zu den Facetten Schüler:innenvoraussetzungen sowie Instruktionen- und Vermittlungsstrategien. Abbildung 1 stellt beispielhaft eine der Aufgabenstellungen samt Situationsbeschreibung dar, welche der Facette Schüler:innenvoraussetzungen und dem Vignettenthema Inklusiver Schulweg zugeordnet ist (vgl. Abb. 1).

V1: Inklusiver Schulweg

Sie bereiten eine Unterrichtsreihe zum „Inklusiven Schulweg“ vor. In diesem Zusammenhang haben Sie die Schüler*innen ihren Schulweg zeichnen lassen und die Skizzen bereits im Unterricht besprochen. In einem weiteren Schritt besprechen Sie mit der Klasse die Identifikation von Zugängen und Barrieren für körperlich beeinträchtigte Mitmenschen im Verkehrsraum. Sie erarbeiten mit den Schüler*innen wie sie diese Stellen erkennen können. Daran anschließend bekommen die Schüler*innen als Hausaufgabe, dass sie Zugänge und Barrieren auf ihrem eigenen Schulweg einzeichnen sollen. Nun planen Sie die Unterrichtsstunde, in der die erstellten Karten besprochen sowie die Zugänglichkeit bewertet und Möglichkeiten zur Verbesserung diskutiert werden.

*Welche entwicklungsbezogenen kognitiven Hürden können beim Erschließen von Zugängen und Barrieren bei Grundschüler*innen im Allgemeinen auftreten? Nennen und erläutern Sie zwei Hürden.

Ihr Lernziel:

Bitte formulieren Sie Ihre Antwort in ganzen Sätzen. Bei Problemen notieren Sie einzelne Teilgedanken und Stichworte!

Abb. 1: Darstellung einer Beispielvignette zum Lerngegenstand Inklusiver Schulweg

3.2 Datenauswertung

Die Beantwortung der Aufgaben erfolgte in Freitextantworten. Diese Antworten wurden entsprechend der qualitativen evaluativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet. Für jede Teilaufgabe wurde ein Kodiermanual sowohl induktiv als auch deduktiv entwickelt.

Im nachfolgenden Ergebnisteil liegt der Fokus auf den relevanten Lernvoraussetzungen nach Hempel (2007), da deren Berücksichtigung als Voraussetzung für Adaptivität betrachtet wird und diese für den Sachunterricht als anerkannt gelten. Identitäts- und herkunftsbezogene Merkmale von Heterogenität werden nicht berücksichtigt, da die Studierenden ihre fachdidaktischen Entscheidungen auf der Grundlage von fiktiven, aber weitestgehend authentisch gestalteten Unterrichtssituationen treffen sollen und keine explizite Lerngruppe vor Augen haben. Daher basieren die Kategorien der Analyse deduktiv auf den von Hempel (2007, vgl. Kap. 1.2) beschriebenen Lernvoraussetzungen. In der Auswertung der einzelnen PCK-Facetten wird jeweils der Fokus auf passende Lernvoraussetzungen nach Hempel gelegt. In diesem Zusammenhang muss jedoch erwähnt werden, dass bei einer vollständigen Unterrichtsplanung alle vier Dimensionen Berücksichtigung finden müssen. Induktiv hinzugekommen sind weitere lerngegenstandsbezogene Oberkategorien, welche spezifisch auf die vielperspektivischen Unterrichtsszenarien zu beziehen sind. Darüber hinaus wurde die Oberkategorie *Didaktischer Wert* herangezogen, wenn die Studierenden über Nennungen hinaus kamen und den didaktischen Mehrwert und/oder die Konsequenzen für den Unterricht darlegt haben (vgl. Tab. 1).

In Tabelle 1 bezieht sich die erste Spalte auf die in Abbildung 1 dargestellte Beispielvignette. Die erste Zeile „PCK-Facette“ teilt die Vignetten in die PCK-Unterfacetten auf und gibt die Aufgabenstellung der Vignetten kurz wieder. Die zweite Zeile „Lernvoraussetzungen“ ordnet die drei Vignetten den Lernvoraussetzungen nach Hempel (2007, vgl. Kap. 1.2) zu. Daran anschließend werden die beiden induktiven Oberkategorien mit den lerngegenstandsbezogenen Kategorien sowie den didaktischen Kategorien in Bezug auf die einzelnen Vignettenthemen näher beschrieben (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Kodiermanual: Darstellung der Vignettenaufgaben in Zugehörigkeit zur PCK-Facette, den Lernvoraussetzungen nach Hempel, 2007 und den Oberkategorien

	V1F3: Inklusiver Schulweg	V2F3: Tomatenanbau	V3F4: Trinkwasser
PCK-Facette: Schüler:innen- voraussetzungen	Lernschwierigkeiten/kognitiver Anspruch <i>Herausarbeiten von zwei kognitiven Hürden bei der Erstellung von eigenen Karten</i>	Motivation und Interesse (Medien) <i>Planen eines motivierenden und interesseweckenden Einstiegs in die Unterrichtsstunde</i>	Schüler:innenvorstellungen/Präkonzepte <i>Analyse einer Schüler:innenzeichnung hinsichtlich des dargestellten Fehlkonzeptes sowie einer methodischen Grenze</i>
Lernvoraussetzungen	Entwicklungsbezogene Lernvoraussetzungen	Wertbezogene & arbeitsmethodische Lernvoraussetzungen	Sachstrukturelle Lernvoraussetzungen

	V1F3: Inklusiver Schulweg	V2F3: Tomatenanbau	V3F4: Trinkwasser
Oberkategorie: Lerngegenstandsbezug	Problemlösekompetenz Sprachliche Schwierigkeiten Geo-Medienkompetenz Raumvorstellung Perspektivübernahme Wahrnehmungs- und Beobachtungsfähigkeit Merkfähigkeit	Bezug zu Grundbedürfnissen der Interessensausbildung: Selbstbestimmung Kompetenzerleben Bedürfnis sozialer Eingebundenheit	Nennung des dargestellten Fehlkonzeptes Nennung Grenze der Methode
Oberkategorie: Didaktischer Wert	Darstellung des Ist-Zustandes der Hürde sowie Erläuterung für Weiterarbeit im Unterricht	Darstellung des Ist-Zustandes des Einstiegs sowie Erläuterung der Folge für den Unterricht	Entwicklung von Maßnahmen zum Umgang mit Fehlkonzept und Grenze der Methode sowie Darstellung des Mehrwertes

Die teilnehmenden Studierenden erhielten nach Auswertung der Erhebung durch das Kodiermanual eine Rückmeldung zu ihrem aktuellen Wissensstand im Bereich des fachdidaktischen Wissens. Hierzu wurden die Freitextantworten zunächst durch Lehrende der Universität Duisburg-Essen bepunktet. Anschließend wurden die in den einzelnen (Teil-)Facetten des PCK-Modells (vgl. Kap. 1.1) erreichten Punktzahlen an die Studierenden zurückgemeldet.

4. Ergebnisse und Diskussion

4.1 Inklusiver Schulweg: Entwicklungsbezogene Lernvoraussetzungen

Die Aufgabe zum Inklusiven Schulweg zielt auf die Berücksichtigung der entwicklungsbezogenen Lernvoraussetzungen in Bezug auf kognitive Hürden beim Erschließen von Zugängen und Barrieren bei Grundschüler:innen ab (vgl. Abb. 2, Tab. 1). Die kognitive Hürde *Perspektivübernahme* wurde durch 40 von 54 Studierenden benannt. Weitere elf Nennungen entfallen auf die Kategorien *Sprachliche Schwierigkeiten* sowie *Wahrnehmungs- und Beobachtungsfähigkeit* (vgl. Abb. 2). Dieser Befund lässt darauf schließen, dass diese drei Hürden durch die gegebene Unterrichtssituation leicht zu berücksichtigen waren.

Im Folgenden werden die in Abbildung 2 dargestellten Hürden mit Ankerbeispielen von den entsprechenden Kategorien dargelegt sowie diese konkret auf die Lernvoraussetzungen bezogen. Hierbei wird jede Kategorie zunächst einzeln dargestellt; am Ende der Darlegung erfolgen Beispiele, die eine Kategorienvernetzung anstreben.

Die meistgenannte Hürde der *Perspektivübernahme* (vgl. Abb. 2) zielt auf die mangelnde Fähigkeit der Lernenden ab, sich in Personen mit Einschränkung hineinversetzen zu können und somit Barrieren im Raum nicht identifizieren zu können. Ein Ankerbeispiel für diese Kategorie wäre: „Eine Hürde könnte die Perspektivübernahme sein. Die Kinder könnten sich beispielsweise nicht in die Lage von Kindern mit Be-

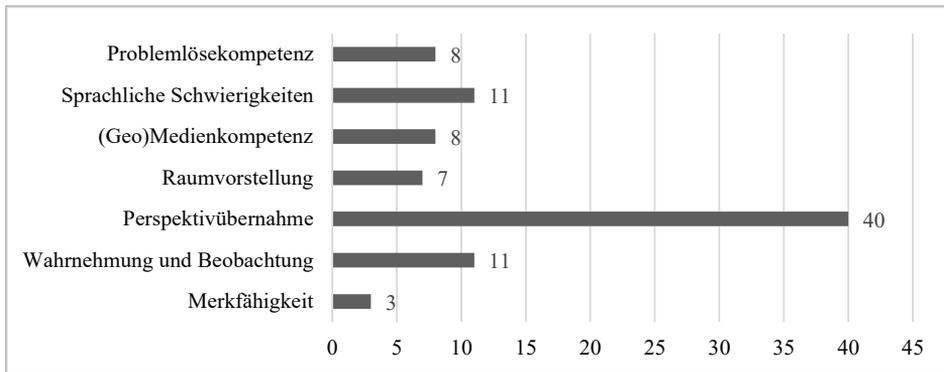


Abb. 2: Häufigkeit der Oberkategorien-Nennung der Vignette zum Inklusiven Schulweg – Entwicklungsbezogene Lernvoraussetzungen

einträchtigung hineinversetzen und somit auch die Herausforderungen im Straßenverkehr für diese Kinder nicht nachvollziehen“ (P7). An dieser Antwort wird deutlich, dass einige Proband:innen zumeist nicht nur die Hürde genannt haben, sondern diese direkt näher beschrieben und Folgen für die Lernenden beschrieben haben.

Die Kategorie *Wahrnehmungs- und Beobachtungsfähigkeit* (vgl. Abb. 2) der Lernenden fokussiert die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt durch die Lernenden, da diese ihre Umwelt detailreich erfassen können müssen, um Barrieren erkennen zu können. Vielfache Nennungen in diesem Bereich beziehen sich auf den Schulweg, da davon ausgegangen werden kann, dass viele Kinder von ihren Eltern zur Schule gebracht werden. Des Weiteren wurden Gespräche mit Mitschüler:innen sowie Ablenkbarkeit als einschränkender Faktor für die Umweltwahrnehmung und -beobachtung genannt. Als Ankerbeispiele können hier folgende Antworten angeführt werden: „Eine weitere Hürde könnte es sein, solche Zugänge und Barrieren auch konkret in der Umgebung wahrzunehmen, da SuS eventuell auf andere Dinge fixiert/fokussiert sind“ (P8), „Eine entwicklungsbezogene kognitive Hürde kann die Wahrnehmung von Schüler:innen sein. Diese kann darin bestehen, dass die Schüler:innen ihre Umgebung bzw. die wichtigen Details ihrer Umgebung nicht bzw. nicht richtig wahrnehmen können oder auch, dass sie ihre Wahrnehmungen nicht dokumentieren bzw. zeichnerisch umsetzen können“ (P9).

In Bezug auf die Kategorie *Sprachliche Schwierigkeiten* (vgl. Abb. 2) wurde von den Studierenden zumeist festgehalten, dass Schüler:innen den Begriff Barriere oder die Aufgabe als solche nicht verstehen könnten. Typische Antworten waren beispielsweise: „[...] Grundschüler [könnten] noch nicht verstehen was unter dem Begriff ‚Barriere‘ zu fassen ist“ (P26).

Eine Äußerung ist im Kontext der beiden vorher genannten Hürden auffällig gewesen, da in ihr zunächst die Hürde der *Wahrnehmungs- und Beobachtungsfähigkeit* angesprochen wurde und darauffolgend mit der Kategorie *Sprachliche Schwierigkeiten* verknüpft wurde: „Eine entwicklungsbezogene kognitive Hürde kann die Wahrnehmung von Schüler:innen sein. Diese kann darin bestehen, dass die Schüler:innen ihre

Umgebung bzw. die wichtigen Details ihrer Umgebung nicht bzw. nicht richtig wahrnehmen können oder auch, dass sie ihre Wahrnehmungen nicht dokumentieren bzw. zeichnerisch umsetzen können. Eine weitere Hürde kann darin bestehen, dass die Schüler:innen ihre Wahrnehmungen nicht verbalisieren oder verschriftlichen können und so in der Ausführung der Aufgabe eingeschränkt sind“ (P9). Neben der Kategorie *Sprachliche Schwierigkeiten* wird hier ebenfalls auf die Dokumentation bzw. zeichnerische Darstellung des Gesehenen verwiesen, welche auf die Kategorien *Merkfähigkeit* (Dokumentation) sowie *Geo-Medienkompetenz* (zeichnerische Umsetzung) anspielt. Abgesehen von dieser Verzahnung beider Kategorien sind diese im Einzelnen eher wenig berücksichtigt worden. Die Kategorie *Geo-Medienkompetenz* wurde insgesamt acht und die *Merkfähigkeit* dreimal genannt (vgl. Abb. 2). Dies könnte bedeuten, dass den Studierenden diese Hürden entweder nicht präsent sind oder, dass die Aufgabenstellung die Berücksichtigung dieser Hürden nicht augenscheinlich fördert. Gleiches gilt für die Kategorie der *Raumvorstellung*, welche siebenmal identifiziert wurde.

Die Kategorie *Problemlösekompetenz* wurde achtmal genannt. Diese Hürde ist gesondert zu betrachten, da sie über die reine Beantwortung der Aufgabenstellung hinausgeht und die Studierenden eine Transferleistung der Schüler:innen antizipieren. Studierende, die diese Hürde identifizieren konnten, waren dazu in der Lage, die Unterrichtssituation weiterzudenken und die Schüler:innenaktivität einer möglichen Anschlussaufgabe voraus zu planen, da hier bereits über den aktuellen Zustand der Barrieren hinaus nach einer Problemlösung gesucht wird: „Dazu müssen sie von dem konkreten Handeln zu einer abstrakten Sichtweise auf ihren Schulweg kommen, um über mögliche Barrieren und alternative Möglichkeiten nachdenken zu können“ (P3).

Das folgende Zitat zeigt eine Kategorienvernetzung auf, die im Anschluss näher betrachtet und in den Kontext der Hürden eingeordnet werden: „Allgemein kann bei Grundschulern beim Erschließen von Zugängen und Barrieren unter anderem die motorische Entwicklung eine Rolle spielen. Beim Einzeichnen des Schulwegs oder beim Einzeichnen von anderen Barrieren/Zugängen können Kinder Schwierigkeiten bekommen (3D in 2D umwandeln). Des Weiteren schwingt auch die Sprachentwicklung mit. Kinder können Probleme beim Erklären der gesehenen Barriere haben“ (P12). In der Antwort werden zwei relevante Aspekte der entwicklungsbezogenen Lernvoraussetzungen genannt. Der Studierende geht auf der einen Seite auf die motorische Entwicklung der Grundschüler:innen und auf der anderen Seite auf die Sprachentwicklung ein. Die beiden Hürden, die als *Geo-Medienkompetenz* und *Sprachliche Schwierigkeiten* kodiert wurden, werden darüber hinaus näher beschrieben; jedoch erfolgt keine Erklärung, die auf den Umgang mit diesen Lernvoraussetzungen im Unterricht abzielt. In diesem Kontext sei anzumerken, dass sich bei der Auswertung des Ankerbeispiels und natürlich auch anderer Beispiele unterschiedliche Deutungen anbieten, da die Nennungen nicht spezifisch den entwickelten Kategorien entsprechen und somit Schlagworte als Einordnungskriterium dienen müssen.

Grundsätzlich kann für die entwicklungsbezogenen Lernvoraussetzungen festgehalten werden, dass die Studierenden im Schnitt 1,6 von den 2 in der Aufgabenstellung geforderten Hürden benannt haben. Dies lässt darauf schließen, dass die Pro-

band:innen dazu in der Lage sind, mögliche Schwierigkeiten einer Aufgabenstellung auf entwicklungsbezogene Lernvoraussetzungen (Hempel, 2007) zu beziehen. Die Häufigkeit für die Erläuterung der genannten Hürden etwa hinsichtlich ihrer Konsequenzen ist deutlich niedriger ausgefallen als die Nennungen: hier erläuterten die Studierenden im Schnitt 2,1 von möglichen 4 Aspekten. Die Ergebnisse legen die erste Schlussfolgerung nahe, dass die Master-Studierenden vor Eintritt in das Praxismester bereits dazu in der Lage sind, entwicklungsbezogene Lernvoraussetzungen zu identifizieren und näher zu beschreiben, jedoch nur wenige Studierende ausgehend von diesen Voraussetzungen unterrichtliche Konsequenzen ableiten können.

4.2 Tomatenanbau: Wertbezogene und arbeitsmethodische Lernvoraussetzungen

In der Aufgabe „Tomatenanbau“ wurden die Studierenden aufgefordert, einen Einstieg zu planen, der das Interesse der Lernenden weckt. Es sollte ein Bezug zu mindestens zwei Grundbedürfnissen zur Interessensausbildung (Selbstbestimmung, Kompetenzerleben und Bedürfnis sozialer Eingebundenheit) hergestellt werden. Gerahmt wurde diese Aufgabe durch die wertbezogenen Lernvoraussetzungen, da diese durch Einstellungen und Selbstkompetenzen essentiell für die Interessensausbildung sind (Hempel, 2007). Weiterhin sind in diesem Zusammenhang die arbeitsmethodischen Lernvoraussetzungen relevant (ebd.), da bei der Planung dieses Einstiegs Methoden zur Interessensförderung Berücksichtigung finden müssen.

Die Nennung von Grundbedürfnissen zur Interessensausbildung ist über die Kohorte häufig verteilt: 28 Nennungen im Bereich *Selbstbestimmung*, 22 Nennungen im Bereich *Kompetenzerleben* und 24 Nennungen im Bereich *Bedürfnis sozialer Eingebundenheit*. Das bedeutet auf die Proband:innen bezogen, dass durchschnittlich 1,4 Nennungen zur Interessensausbildung erfolgten. Von diesen Nennungen wurden 92% näher beschrieben und auf die Unterrichtssituation bezogen. Für etwa die Hälfte der genannten Kategorien wurde ebenfalls eine unterrichtliche Konsequenz oder eine Folge für die Lernenden formuliert.

Die nachfolgende Ergebnisdarstellung wurde nach den Grundbedürfnissen zur Interessensausbildung: *Selbstbestimmung*, *Kompetenzerleben* und *Bedürfnis sozialer Eingebundenheit*, die ebenfalls die Kategorien dieser Vignette darstellen (vgl. Tab. 1: V2F3: Tomatenanbau – Oberkategorie: Lerngegenstandsbezug), aufgegliedert. Zunächst wird auf die *Selbstbestimmung* eingegangen, danach folgt das *Kompetenzerleben* und schlussendlich wird das *Bedürfnis sozialer Eingebundenheit* näher beschrieben und mit Ankerbeispielen versehen.

In Bezug auf die Kategorie der *Selbstbestimmung* wurde mehrheitlich angeführt, dass die Schüler:innen oder die Lehrkraft entweder Tomaten mit in die Klasse bringen sollen, dass in der Klassengemeinschaft eine Tomatenpflanze (entweder im Klassenraum oder ggf. im Schulgarten) gepflanzt wird oder, dass der Einstieg über eine Problemfrage stattfindet. Ankerbeispiele für diese Kategorie waren: „Die Lehrkraft bringt eine Tomate mit in den Klassenraum [...]“ (P12), „Die Kinder bringen ein Gemüse

oder Obst ihrer Wahl von zuhause mit“ (P1), „Es gäbe die Möglichkeit im Vorfeld ein eigenes Tomatenpflänzchen aufzuziehen“ (P15) oder „Die LK könnte zu Beginn der Unterrichtsstunde/-reihe zum Einstieg Impulsfragen an die SuS stellen [...]“ (P31). Auffällig ist, dass mehrheitlich der erste Ansatz, bei dem die Lehrkraft oder die Schüler:innen Tomaten mitbringen, und der demnach als haptisch klassifiziert werden kann, gewählt wurde. Daran anknüpfend wurden die weiteren Schritte des Einstiegs individuell fortgeführt und somit unterschiedliche arbeitsmethodische Lernvoraussetzungen beleuchtet. Das folgende Zitat fokussiert exemplarisch die geographische Anknüpfung an das Mitbringen von Gemüse: „Ich würde als Einstieg in die Unterrichtsstunde verschiedene Gemüsearten mitbringen und die Kinder fragen, was das jeweilige Stück ist (Name) und woher dies kommen könnte. Dazu passend kann man die Gemüsesorten als Bild an eine Weltkarte kleben, um am Ende der Einführung einen allumfassenden Überblick über die Anbauorte zu haben“ (P35). Auf der anderen Seite wurde selbiger Unterrichtseinstieg in eine konsumorientierte Richtung gelenkt: „Ich würde Tomaten am Anfang der Stunde herzeigen und fragen, wer Lust hat eine Tomate essen zu dürfen. Nachdem sich einige Schüler:innen an den Tomaten bedient haben, würde ich den Fokus darauf lenken, dass sie gerade eine ‚bewusste‘ Kaufentscheidung für oder gegen eine Tomate getroffen haben und damit analog die Situation im Supermarkt ansprechen“ (P34). Die beiden Zitate verdeutlichen, dass dieselbe Einstiegssituation unterschiedlich ausgelegt und weitergeführt werden kann und beide Proband:innen den Fokus auf die *Selbstbestimmung* der Schüler:innen gelegt haben. Des Weiteren kann in beiden Beispielantworten die Verknüpfung zu den wertbezogenen Lernvoraussetzungen hergestellt werden, da besonders der selbstbestimmende Aspekt Selbstkompetenzen, Einstellungen und Haltungen zu einem Sachverhalt fördern kann. Im ersten Zitat kann, im Vergleich zum zweiten Zitat, bereits eine Konsequenz für den weiteren Unterrichtsverlauf ausgemacht werden, da in der Unterrichtsreihe jederzeit auf die Übersichtsweltkarte zurückgegriffen werden kann. In Bezug auf die arbeitsmethodischen Lernvoraussetzungen lassen die beiden Zitate keine Rückschlüsse zu, da zwar Methoden genannt werden, aber nicht auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden eingegangen wird.

Das *Kompetenzerleben* in Bezug auf den geplanten Unterrichtseinstieg wird zu meist durch die lebensweltliche Verknüpfung hergeleitet. Da die meisten Schüler:innen bereits Tomaten(pflanzen) kennen, können sie sich, so zumindest die Vermutung, zu ersten Fragen bezüglich der Tomate(npflanze) äußern: „Dadurch wird nicht nur das Interesse der SuS geweckt, sondern sie können auch Kompetenz erleben, indem sie ihr Vorwissen zu diesem Thema miteinbringen“ (P19).

Partner- und Gruppenarbeiten sowie Zusammengehörigkeitsgefühl im Klassenverband sind Aspekte, die im Zusammenhang mit der Kategorie *Bedürfnis sozialer Eingebundenheit* häufig genannt werden und auch im Kontext der arbeitsmethodischen Lernvoraussetzungen bedeutsam sind. Teilweise werden diese Aspekte auf die bei der *Selbstbestimmung* genannte Kategorie des Tomatenanbaus im Schulgarten rückbezogen: „Durch das Projekt eigene Pflanzen zu ziehen soll eine Eingebunden-

heit in die Gruppe stattfinden, somit soll das Bedürfnis sozialer Eingebundenheit erzeugt werden“ (P17).

Die Kategorie bezüglich des Grundbedürfnisses zur Interessensausbildung *Selbstbestimmung* wurde zumeist ausführlicher erläutert und in den Unterrichtskontext eingebettet als die anderen beiden Grundbedürfnisse. Aus diesem Grund werden auch bei diesem Grundbedürfnis die Konsequenzen bzw. Folgen für die Weiterarbeit im Unterricht zumeist deutlicher. Dies könnte auf den Fokus der wertbezogenen Lernvoraussetzungen zurückzuführen sein, da die *Selbstbestimmung* am geeignetsten in die Aufzählung nach Hempel einzugliedern und somit am präsentesten bei den Studierenden ist. Eine weitere Konsequenz aus dieser Schlussfolgerung ist jedoch, dass im Studium der Fokus verstärkt auf das *Kompetenzerleben* und das *Bedürfnis sozialer Eingebundenheit* von Schüler:innen gelegt werden sollte, sodass die Studierenden auch diese Grundbedürfnisse in ihrer Klasse berücksichtigen können. Des Weiteren sollte die Kompetenzentwicklung der Studierenden in Bezug auf die arbeitsmethodischen Lernvoraussetzungen verstärkt thematisiert werden, sodass die Methoden auf die individuellen Bedürfnisse der Lerngruppe angepasst werden können.

4.3 Trinkwasser: Sachstrukturelle Lernvoraussetzungen

Die Aufgabe „Trinkwasser“ beinhaltete eine Schüler:innenzeichnung zum Thema Trinkwasser, die zur Fragestellung „Wo kommt unser Trinkwasser her?“ gestaltet wurde. In der von den Studierenden analysierten Zeichnung sind Fehlkonzepte enthalten. Das Bild zeigt ein Haus mit einem Trinkwasserturm und einer Leitung zu den Verbrauchern im Haus. Zur Oberkategorie sachstrukturelle Lernvoraussetzungen (Hempel, 2007) konnten im Kontext der abgebildeten Fehlkonzeptes sieben lerngegenstandsbezogene Oberkategorien gefunden werden, wozu beispielsweise *Zwischenschritte fehlen* oder die *unbegrenzte Wasserverfügbarkeit* zählen. Die Nennung im Bereich der Methodengrenze lässt sich in fünf Kategorien abbilden, wobei die meistgenannte Kategorie der *Interpretationsspielraum* ist.

48 Studierende konnten ein Fehlkonzept benennen. Hiervon ist es 14 Studierenden gelungen, eine Maßnahme zum Umgang mit dem genannten Fehlkonzept zu beschreiben. Sieben der 48 Studierenden haben ebenfalls den Mehrwert der Maßnahme treffend erläutert. 37 Studierenden ist es gelungen, eine Grenze der Methode Schüler:innenzeichnungen aufzuzeigen, wovon sogar hinsichtlich 25 Grenzen Maßnahmen zum Umgang mit diesen für den Unterricht formuliert wurden. 14 Grenzen wurden zusätzlich zur Maßnahme mit einem Mehrwert dieser Maßnahme versehen.

Die folgende Auswertung wird, anders als die beiden Vignetten zuvor, stark zusammengefasst, da die Kategorien zum dargestellten Fehlkonzept sehr divers waren. Es wird primär auf die Gesamtkategorie *Fehlkonzept* sowie *Nennung einer Methodengrenze* (vgl. Tab. 1: V3F4: Trinkwasser – Oberkategorie: Lerngegenstandsbezug) eingegangen.

Die Schüler:innenvorstellung bzw. das dargestellte Fehlkonzept wurde von den Studierenden zumeist treffend benannt und auch näher erläutert: „Es werden viele

Teilschritte vernachlässigt und es liegt die Vorstellung zu Grunde, dass Regenwasser einfach aufgefangen wird“ (P25). Wie bereits anhand der Häufigkeiten ersichtlich wird, fehlt im Zusammenhang der Schüler:innenvorstellung vorrangig die Ableitung von Maßnahmen für den Unterricht. Konkret bedeutet dies, wie die Fehler aufgegriffen und in wissenschaftlich anerkannte Konzepte sowie Modelle überführt werden können.

In Bezug auf die methodischen Grenzen der Erhebungsmethode kann festgehalten werden, dass mehr Studierende ein dargestelltes Fehlkonzept feststellen können, wohingegen weniger eine Grenze ausmachen können. Wenn sie aber identifiziert wird, wird diese zumeist mit einer schlüssigen methodenspezifischen Erläuterung versehen: „Die Grenze der Erhebungsmethode Initialmodell liegt darin, dass die SuS mit dem Vorgang der Abstraktion bzw. der Modellbildung vertraut sein müssen, um den Sachverhalt darstellen zu können“ (P19). Dennoch bleibt zumeist die weiterführende Folge für den Unterricht aus, sodass die Erläuterungen auf einer methodischen Ebene verbleiben und keine didaktischen Konsequenzen abgeleitet werden.

Die Befunde dieser Frage legen nahe, dass die Studierenden auf der Ebene der sachstrukturellen Lernvoraussetzungen dazu in der Lage sind, Vorwissen von Schüler:innen sowie darin enthaltene Schüler:innenvorstellungen anhand einer Zeichnung zu diagnostizieren und methodische Grenzen von Unterrichtsmethoden zu benennen. Die Ableitung von Konsequenzen für den Unterricht bzw. das unterrichtliche Handeln ist jedoch zumeist nur ansatzweise vorhanden und bildet Bedarf für eine Weiterentwicklung, um Unterricht in Bezug auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen heterogenitätssensibel planen zu können.

5. Reflexion

Als eine methodische Limitation der vorgestellten Erhebung kann das Format der Erhebung genannt werden. Durch die asynchrone Onlinebearbeitung der Vignetten befanden sich die teilnehmenden Studierenden in keiner kontrollierten Testumgebung, sodass potentielle Einflussfaktoren nicht kontrolliert werden konnten. Zwar war die Teilnahme für die Erfüllung der Studienleistung verpflichtend, jedoch sind Unterschiede in der Gewissenhaftigkeit während der Bearbeitung nicht auszuschließen. Da die Studierenden aber individuelle Rückmeldungen zu ihren Bearbeitungen erhielten, wurde durch die Teilnahme eine Lerngelegenheit geschaffen, die sich möglicherweise auch positiv auf die Gewissenhaftigkeit ausgewirkt hat. Des Weiteren wurden die Studierenden aus der Stichprobe vor dem Eintritt in das Praxissemester befragt; ob jedoch die Praxisphase einen Einfluss auf die Diagnostik und den Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen hat, muss durch eine Erhebung im Nachgang des Praxissemesters überprüft werden.

Inhaltliche Limitationen beziehen sich hauptsächlich auf die einzelnen Teilfacetten und spezifischen Lernvoraussetzungen. Um einen vollumfänglichen Kenntnisstand der Studierenden hinsichtlich heterogener Lernvoraussetzungen abbilden zu können, müssten die Lernvoraussetzungen im Hinblick auf verschiedene Themen erfasst wer-

den. Aus testökonomischen Gründen wurden jedoch einzelne Teilbereiche mittels der vielperspektivischen Lerngegenstände fokussiert, welche den Anforderungen des Sachunterrichts entsprechen (vgl. Kap. 1.1). Zur exemplarischen Abbildung des fachdidaktischen Wissens angehender Sachunterrichtslehrkräfte im vielperspektivischen Sachunterricht, sind die Vignetten jedoch inhaltlich an ein gesellschaftlich und vor allem sachunterrichtsdidaktisch wichtiges Thema angelehnt. Auf diese Weise leisten die Vignetten erste Erkenntnisse über die Verknüpfung der PCK-Facette Schüler:innenvoraussetzungen mit dem Gegenstand Bildung für nachhaltige Entwicklung.

6. Fazit und Implikationen

Die Studie untersuchte, inwiefern Sachunterrichts-Studierende der Universität Duisburg-Essen vor Eintritt in das Praxissemester dazu fähig sind, heterogene Lernvoraussetzungen von Schüler:innen identifizieren zu können. Der Mehrheit der Studierenden gelingt die Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, jedoch erfolgt eine Ableitung von Konsequenzen für die Unterrichtsvorbereitung zumeist nur in eingeschränktem Maß. Diese Erkenntnis lässt sich auf alle vier Lernvoraussetzungen übertragen und legt den Schluss nahe, dass die Sachunterrichtsstudierenden im Zuge des Studiums auf die Berücksichtigung von sachstrukturellen, wertbezogenen, arbeitsmethodischen sowie entwicklungsbezogenen Lernvoraussetzungen (Hempel, 2007) vorbereitet werden. Zugleich kann aus diesen Ergebnissen geschlossen werden, dass zwar die theoretische Basis im Studium gelegt wird, jedoch der Umgang mit eben diesen individuellen Bedürfnissen in Vor- und Nachbereitung sowie im unterrichtlichen Handeln nicht allein durch das Studium erworben werden kann. Es konnte festgestellt werden, dass einige Studierende bereits gezielt auf individuelle Lernvoraussetzungen bei ihrer Unterrichtsplanung Rücksicht nehmen. Besonders deutlich zeigte sich dieses Bild bei der Identifikation von Lernhürden sowie beim Herausarbeiten von Präkonzepten der Schüler:innen.

Studierende sollten hochschulseitig in ihrer Kompetenzentwicklung im Hinblick auf Heterogenität und individuelle Lernvoraussetzungen der Schüler:innen unterstützt werden. Ein mögliches Vorgehen wäre, spezifische Seminare zum Umgang mit Heterogenität in die Hochschullehre zu integrieren. Ein Beispiel für die Umsetzung eines solchen Seminars wurde ebenfalls im Rahmen des Projektes ProViel im Kontext eines Lehr-Lern-Labor-Seminars erprobt (Siebers et al., in diesem Band). Durch die verstärkte Thematisierung von heterogenen Lernvoraussetzungen im Studium soll nicht nur die Berücksichtigung eben dieser Lernvoraussetzungen, sondern auch der Umgang in Unterrichtsvor- und -nachbereitung sowie der Umgang während des Unterrichtsgeschehens gefördert werden, sodass zukünftigen Lehrkräften professionelles Handeln ermöglicht wird.

Literatur

- Adamina, M., Kübler, M., Kalcsics, K., Bietenhard, S. & Engeli, E. (Hrsg.) (2018). „Wie ich mir das denke und vorstelle.“ *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft*. Julius Klinkhardt.
- Carlson, J., Daehler, K. R., Alonzo, A. C., Barendsen, E., Berry, A., Borowski, A., Carpendale, J., Kam Ho Chan, K., Cooper, R., Friedrichsen, P., Gess-Newsome, J., Henze-Rietveld, I., Hume, A., Kirschner, S., Liepertz, S., Loughran, J., Mavhunga, E., Neumann, K., Nilsson, P., Park, S., Rollnick, M., Sickel, A., Schneider, R. M., Kjung Suh, J., van Driel, J. & Wilson, C. D. (2019). The Refined Consensus Model of Pedagogical Content Knowledge in Science Education. In A. Hume, R. Cooper & A. Borowski (Hrsg.), *Repositioning Pedagogical Content Knowledge in Teachers' Knowledge for Teaching Science* (S. 77–94). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-13-5898-2_2
- Cooper, R., Fitzgerald, A. & Carpendale, J. (2022). A Reading Group for Science Educators: an Approach for Developing Personal and Collective Pedagogical Content Knowledge in Science Education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 53(8), 117–139. <https://doi.org/10.1007/s10763-022-10260-y>
- Corno, L. & Snow, R. E. (1986). Adapting Teaching to Individual Differences in Learners. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Third Handbook of Research on Teaching* (S. 605–629). American Educational Research Association.
- Franken, N. (2020). *Kognitive und affektiv-motivationale Kompetenzen von Lehramtsstudierenden der Fächer Biologie, Chemie und Sachunterricht im Kontext des Praxissemesters*. Dissertation, Bergische Universität Wuppertal. <https://doi.org/10.25926/b0dv-z888>
- Gold, J., Störtländer, J. C., Dierker, P. & Textor, A. (2022). Segregationsprozesse beim Übergang vom Elementarbereich in die Grundschule. Wie verändern Wanderungsbewegungen zwischen den Schulbezirken Kompositionen in Bezug auf Migrationshintergrund? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 2022(15), 63–80. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00128-5>
- Götz, M., Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Hartinger, A., von Reeken, D. & Wittkowske, S. (2015). Didaktik des Sachunterrichts als bildungswissenschaftliche Disziplin. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (2. Auflage) (S. 13–26). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838586212>
- Gräsel, C., Decristan, J. & König, J. (2017). Adaptiver Umgang mit Heterogenität im Unterricht – Adaptivity in teaching: dealing with heterogeneity. *Zeitschrift für Lernforschung*, 2017(4), 195–206.
- 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 Lehrerkompetenzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), 819–833. <https://doi.org/10.25656/01:8783>
- Hempel, M. (2007). Diagnostik der kindlichen Lebenswelt als Voraussetzung zur Förderung des Kompetenzerwerbs der Lernenden. In R. Lauterbach, A. Hartinger, B. Feige & D. Pech (Hrsg.), *Kompetenzerwerb im Sachunterricht fördern und erfassen* (S. 23–36). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:15054>
- Hoppe, T., Renkl, A. & Rief, W. (2020). Förderung von unterrichtsbegleitendem Diagnostizieren von Schülervorstellungen durch Video- und Textvignetten. *Unterrichtswissenschaft*, 48(4), 573–597. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00075-7>

- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). 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* (S. 153–165). Beltz.
- Lankers, A., Ferreira Gonzáles, L. & Schmiemann, P. (2021). Die Vielfalt im Unterricht nutzen. Heterogenität als Herausforderung und Chance. *Unterricht Biologie*, 45(463), 2–5.
- Schiering, D., Sorge, S., Petersen, S. & Neumann, K. (2019). Konstruktion eines qualitativen Niveaumodells im fachdidaktischen Wissen von angehenden Physiklehrkräften. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 2019(25), 211–229. <https://doi.org/10.1007/s40573-019-00100-y>
- Thomas, B. (2015). Vielperspektivischer Sachunterricht. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (2. Auflage) (S. 249–256). Julius Klinkhardt.
- von Aufschnaiter, C., Cappell, J., Dübbelde, G., Ennemoser, M., Mayer, J., Stiensmeier-Pelster, J., Sträßer, R. & Wolgast, A. (2015). Diagnostische Kompetenz. Theoretische Überlegungen zu einem zentralen Konstrukt der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(5), 738–758. <https://doi.org/10.25656/01:15424>
- von Aufschnaiter, C., Münster, C. & Beretz, A.-K. (2018). Zielgerichtet und differenziert diagnostizieren. *MNU Journal*, 2018(6), 382–387.

„Man sollte bei Sprachbildung doch mehr zusammenarbeiten ...“

Zum sprachbildungsbezogenen Selbstverständnis angehender Grundschullehrkräfte in inklusiven Schulentwicklungsprozessen

Kevin Niehaus & Katja F. Cantone

1. Zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität in der Lehrkräfteausbildung

Spätestens seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 (vgl. Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen, 2008) und dem damit angestoßenen inklusiven Reformauftrag zum Umbau des Bildungswesens wird der Heterogenitätsbegriff nicht mehr nur als Konzept zur Beschreibung und Darstellung sozialer Differenzen, Ungleichheiten oder Leistungsunterschiede, sondern in seiner sozial-gesellschaftlichen Übersetzung produktiv als Vielfalt gerahmt und die Anerkennung von Differenz als Zieldimension einer inklusiven Schule gebraucht (u. a. Budde, 2012; Diehm & Radtke, 1999; Sturm, 2013; Wildemann, 2017). Der damit verbundene Kurswechsel hin zu einem produktiven Umgang mit Vielfalt beeinflusst die Ausrichtung und Gestaltung der Lehrkräfteausbildung in der ersten Phase, da mit diesem Kurswechsel unterschiedliche erziehungs- und fachwissenschaftliche bzw. fachdidaktische Implikationen einhergehen (vgl. Allemann-Ghionda, 2013). Für den Umgang mit *sprachlicher* Heterogenität müssen angehende Lehrkräfte im Bereich der sprachlichen Bildung dazu befähigt werden, die Grenzen ihrer Disziplinen aufzubrechen und Zuständigkeiten neu zu überdenken bzw. aus verschiedenen Perspektiven kritisch zu reflektieren (Chilla, 2017; 2019; Pfaff & Cantone, 2021). Für den Fachbereich DaZ/DaF am Standort Duisburg-Essen, der die in NRW bereits 2009 im LABG festgelegten verbindlichen Studienanteile in „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (DSSZ) für alle lehramtsbezogenen Studiengänge verantwortet, liegt das aktuelle und zukünftige Hauptanliegen in der Professionalisierung von Lehrkräften im Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Kontext migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit und schulischer Inklusion (vgl. Niehaus et al., 2023). Mit der Erweiterung des Konzepts einer *durchgängigen Sprachbildung*¹ (Gogolin & Lange, 2011,

1 Schneider et al. (2015, S. 23) verstehen unter Sprachbildung die „gezielte und systematische Unterstützung sprachlicher Entwicklungsprozesse in Alltag und Unterricht.“ Diesem Verständnis wird auch im Rahmen des Beitrags gefolgt.

S. 107) um inklusive Aspekte wird seit jüngerer Zeit versucht, den bildungspolitischen Herausforderungen in inklusiv-mehrsprachigen Lehr-Lern-Settings zu begegnen (Rödel & Simon, 2019, S. 24). Dabei soll ein „inklusive-sprachbildender Unterricht“ (Lütke, 2019, S. 39) Grundlagen und Aspekte einer inklusiven Pädagogik mit Aspekten bisheriger Sprachbildungsbemühungen verknüpfen. Konzeptionelle Ausarbeitungen und Vorschläge zur Formulierung sowie Weiterentwicklung von Gelingensbedingungen einer inklusiv ausgerichteten Sprachbildung beruhen dabei zum großen Teil auf theoretisch-normativen Ideen und Ansprüchen, die sich aus der Verschränkung mit dem inklusiven Bildungsauftrag zu ergeben scheinen (Lütke, 2019, S. 46–47; Salat & Spreer, 2018, S. 12). Angeregt durch interdisziplinäre Impulse werden mit Blick auf die Klärung des Charakters einer *Inklusiven Sprach(en)bildung* (Rödel & Simon, 2019, S. 25) u. a. Fragen zum Exklusionspotenzial bzw. inhaltlichen Verständnis des Registers der sogenannten ‚Bildungssprache‘ empirisch beleuchtet (Di Venanzio & Niehaus, 2023). Dennoch bleibt nach Rödel und Simon (2019, S. 25)

„noch weitgehend offen, auf welche Weise Sprachbildung im Konkreten zur Gestaltung eines inklusiven Fachunterrichts beitragen kann bzw. könnte und wie Ansprüche der Sprachbildung im Kontext inklusiver Bildung realisiert werden können.“

2. Professionalisierung für Sprachbildung

Im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015) können die Aspekte *Sprachliche Vielfalt* und *Mehrsprachigkeit* zur Heterogenitätsdimension Sprache gezählt werden, deren Annahme und unterrichtliche Bearbeitung eine multiprofessionell-sprachbildende Zusammenarbeit schulischer sowie außerschulischer Akteur:innen voraussetzt (u. a. Lütje-Klose & Urban, 2014; Stitzinger, 2019). Unter *multiprofessioneller Zusammenarbeit* verstehen Speck et al. (2011, S. 185–186) das „unausweichliche Zusammentreffen von mehr als zwei [...] Berufsgruppen“, die jeweils einen bestimmten „Spezialisierungsgrad“ aufzeigen und in ihren „Handlungsvollzügen für die konkreten Arbeitsaufgaben bzw. einen konkreten Fall“ in einem gewissen Zeitrahmen fachlich kooperieren. Dabei sei nicht ausgeschlossen, dass „hierarchische Beziehungen zwischen den Angehörigen der unterschiedlichen Berufsgruppen [bestehen]“ (Speck et al., 2011, S. 186). Veränderte Ausgangs- und Rahmenbedingungen beeinflussen die beruflichen Anforderungen von (angehenden) Lehrkräften. Es ist daher anzunehmen, dass der systemische Umbau zu einem inklusiven Bildungssystem auch auf das professionell-berufliche und auf Sprachbildung bezogene *Selbstverständnis*² sowohl von allgemeinen als auch sonderpädagogisch

2 Im Rahmen des vorliegenden Beitrags wird das *Selbstkonzept* in Anlehnung an die Definition von Bargens (2014, S. 98) als *sprachbildungsbezogenes Selbstverständnis* verstanden, welches auf die Erfassung subjektiver Sichtweisen des Einzelnen (hier Studierende des Grundschullehramts) fokussiert und als „Teil des gesamten Selbstverständnisses“ partiell ist. Die Erfassung subjektiver Sichtweisen, operationalisiert als „beliefs“ (vgl. Schroedler

ausgebildeten Lehrkräften einwirkt (vgl. Reiss-Semmler, 2019, S. 133–135; Steinert & Chilla, 2012). Tradierte und gegebenenfalls selbst zur Schulzeit wahrgenommene und implizit übernommene Rollenvorstellungen können bei Lehramtsstudierenden vor dem Hintergrund sich verändernder Anforderungen zu Fragen und Konflikten führen. Die durch die lehramtsspezifische Ausbildung möglicherweise angenommenen Zuständigkeits- und Arbeitsbereiche (vgl. Melzer et al., 2015) müssen vor dem Hintergrund schulischer Inklusion hinterfragt, neu verhandelt, reflektiert und im Rahmen multidisziplinärer Zusammenarbeit auch im Bereich der Sprachbildung neu bestimmt werden (vgl. Lüdtko & Stitzinger, 2015). Die Unterstützung in der Entwicklung eines zeitgemäßen sprachbildungsbezogenen Selbstverständnisses scheint hierbei essenziell. Inwieweit die universitäre Lehrkräfteausbildung am Standort Duisburg-Essen dies bereits formal berücksichtigt bzw. curricular implementiert hat, untersuchte Rupprecht (2021) in einer Studie zu fachlichen Inhalten und Kompetenzanforderungen im Grundschullehramtsstudium. In einem zweistufigen Prozess wurden hierzu zuerst mittels Dokumentenanalyse inklusionsrelevante Kompetenzbereiche deduktiv-induktiv identifiziert, entlang derer Studienverlaufspläne und Curricula anschließend inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass im Fach DaZ/DaF die Aspekte des *Selbstkonzepts* (hier: sprachbildungsbezogenes Selbstverständnis) und der *Multiprofessionalität* nicht explizit in den Modulinhalten aufgeführt werden. In einer weiteren Studie an der Universität Duisburg-Essen zum „Umgang mit Sprache im Unterricht“ konnten Di Venanzio & Niehaus (2023, S. 18) vor dem Hintergrund der Aspekte *Mehrsprachigkeit* und *Inklusion* ein indifferentes Bild mit Blick auf das berufliche Selbstverständnis und der multiprofessionell-sprachbildenden Arbeit nachzeichnen. So zeigte sich in der Zusammenschau, dass die Bedeutung sprachlicher Bildung von den 52 befragten angehenden und praktizierenden Grundschullehrkräften zwar erkannt wird, jedoch weniger geklärt zu sein scheint, „[...] wer handlungstragend und zuständig für die Vermittlung entsprechender sprachlicher Kompetenzen ist [...].“ (Di Venanzio & Niehaus, 2023, S. 18)

3. Forschungsfragen und Methoden

Im Zuge der Ergebnisse von Rupprecht (2021) entstand die Idee, den Aspekt der *multiprofessionellen Zusammenarbeit* in der Lehre für die Schulform Grundschule aufzunehmen und das *sprachbildungsbezogene Selbstkonzept* stärker zu berücksichtigen. Das dazu durch Niehaus und Cantone interdisziplinär und kasuistisch ausgerichtete Seminar „Inklusion in der Grundschule“ (Niehaus, in Vorb.) im DSSZ-Master-Modul³ hatte die Auseinandersetzung mit Sprachbildung im Kontext von Inklusion *im Allgemeinen* und hinsichtlich des Umgangs mit Mehrsprachigkeit im Rahmen son-

& Fischer, 2020), erfolgt im Rahmen des Beitrags entlang des kompetenztheoretischen Professionalisierungsansatz (Baumert & Kunter, 2006).

3 Das DSSZ-Modul (Modul Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte) ist eine nach dem Lehrkräfteausbildungsgesetz des Landes NRW vom Mai

derpädagogischer Gutachtenverfahren *im Speziellen* zum Schwerpunkt und wurde in zwei Durchgängen (Sommersemester 2021 und Wintersemester 2021/2022) erprobt. Im Rahmen dessen wurden die beiden Studierendenkohorten jeweils zu Beginn des Seminars zu den Aspekten *Sprachbildung* und *multiprofessionelle Zusammenarbeit* im Kontext der inklusiven Schule befragt. Das Ziel der Pilotstudie lag in der Erhebung des Ist-Zustands mittels Online-Fragebogen⁴. Die Daten wurden durch den kombinierten Einsatz offener und geschlossener Frageitems erhoben und qualitativ-deskriptiv ausgewertet. Die Studie zielt auf die Erfassung und Überprüfung, ob das sprachbildungsbezogene Selbstverständnis und die multiprofessionelle Zusammenarbeit als zentrale Elemente der Arbeit in inklusiven Settings durch die angehenden Lehrkräfte in den Blick genommen werden (Abschnitt 2). Mit Bezug auf die Ergebnisse von Rupprecht (2021) und Di Venanzio und Niehaus (2023) stellen sich folgende Forschungsfragen:

- a) Wen identifizieren angehende Grundschullehrkräfte vor dem Hintergrund des inklusiven Unterrichts als explizit zuständig für den disziplin- und professionsübergreifenden Bereich der schulischen Sprachbildung?
- b) Wie lässt sich das professionelle Selbstverständnis der angehenden Lehrkräfte im Aufgabenfeld von Sprachbildung beschreiben?
- c) Welche Hinweise erlauben die Zuordnungen hinsichtlich ihrer Verantwortung im Feld multiprofessioneller Sprachbildungsarbeit?

3.1 Qualitative Items

Die offenen qualitativen Items gliedern sich in drei Fragenbereiche. Während die ersten beiden auf den Aspekt der *multiprofessionellen Zusammenarbeit* bezogen sind und damit die schulische Zusammenarbeit im Allgemeinen und hinsichtlich Sprachbildung im Speziellen in den Fokus rücken, zielt der dritte Fragenbereich auf individuelle Zuständigkeiten als angehende Grundschullehrkraft ab. Die Differenzierung zwischen *allgemeiner* und *sprachbildungsbezogener* Zusammenarbeit wurde getroffen, um Überschneidungen oder Unterschiede in aufgabenbezogenen und bereichsspezifischen Zuständigkeiten identifizieren zu können. Tab. 1 fasst die drei Fragenbereiche zusammen. Die offenen Fragen wurden mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) induktiv ausgewertet und doppelkodiert (ohne Berechnung einer Intercoder-Übereinstimmung). Zu beachten gilt, dass die Gesamtzahl der Antworten durch die gegebene Option der Mehrfachnennung keine bedeutungstragende Variable ist.

2009 (§11, Absatz 8 LABG) für alle Lehrämter eingeführte verpflichtende Qualifizierung im Bereich Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit.

4 Am Ende des Seminars wurden mögliche Veränderungen des Ist-Zustands anhand von individuell anzufertigen Reflexionen der Studierenden erhoben. Diese sind nicht Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags, siehe jedoch Niehaus (in Vorb.).

Tab. 1: Überblick über die qualitativ-offenen Fragen der Frageblöcke 1–3

Frageblock 1	Schulische Zusammenarbeit
	Beantworten Sie die Fragen stichwortartig
F1.1	Mit wem werden Sie in der Schule zusammenarbeiten (müssen)?
F1.2	In welchen Bereichen werden Sie zusammenarbeiten (müssen)?
Frageblock 2	Sprachbildung
	Beantworten Sie die Fragen stichwortartig
F2.1	Was verstehen Sie unter Sprachbildung?
F2.2	Wer arbeitet im Handlungsfeld Schule im Bereich Sprachbildung Ihrer Meinung nach zusammen?
Frageblock 3	Aufgabenbereiche im Bereich Sprachbildung
F3.1	Nennen Sie (stichwortartig) Tätigkeitsfelder im Bereich Sprachbildung, für die Sie als zukünftige Lehrkraft verantwortlich sein werden.

Im Sinne einer Häufigkeitsverteilung, die entlang der Anzahl der Nennungen Rückschlüsse auf die Ausrichtung des sprachbildungsbezogenen Selbstverständnisses ermöglicht, erfolgt die Auswertung und Interpretation deskriptiv. Dazu wird die absolute und die relative Häufigkeit hinsichtlich der Gesamtzahl der Kodiereinheiten (in Prozent) angegeben (Uhlemann, 2014).

3.2 Quantitative Items

Die ergänzenden quantitativen Items wurden als Einzelitems im Multiple-Choice-Format dargeboten.⁵ Die einzelnen Aufgaben- bzw. Tätigkeitsbereiche wurden in Anlehnung an die im Kerncurriculum für die Lehrkräfteausbildung im Vorbereitungsdienst dargestellten verbindlichen Zielvorgaben und Handlungsfelder (MSB, 2021, S. 4) formuliert und entlang sprachbildungsbezogener Handlungsfelder konkretisiert (vgl. Lütke, 2019; Sallat et al., 2014).⁶ Hierzu wurden einerseits acht Aufgabenbereiche identifiziert und abstrahiert (u. a. Diagnostik des sprachlichen Leistungsstands, Formulierung von individuellen Förderplänen), die als Hauptaufgaben angehender Grundschullehrkräfte im Kontext Sprachbildung verstanden werden können. Andererseits wurden neben der Regelschullehrkraft auch Lehrkräfte für Sonderpädagogik, Lehrkräfte mit Aufgabenschwerpunkt Sprachbildung sowie Erziehungsberechtigte und weitere angrenzende Berufsgruppen (Sammelkategorie ‚weitere Berufe‘) zugrunde gelegt, die im Unterrichtsalltag schwerpunktmäßig zusammenarbeiten (vgl. Tab. 6).

⁵ Aus Darstellungsgründen werden diese zusammengefasst und tabellarisch dargestellt.

⁶ Wir danken einer gutachtenden Person, die darauf hinweist, dass diese sprachheilpädagogischen Annahmen nicht uneingeschränkt im Feld geteilt werden, gleichwohl waren sie die Grundlage unserer Operationalisierung und können nicht mehr verändert werden.

3.3 Teilnehmende und soziobiografische Daten

An der Studie nahmen sowohl im Sommersemester (2021) als auch im Wintersemester (2021/2022) jeweils 23 Personen teil. Da sich beide Kohorten in den Punkten Teilnehmendenzahl, Praxiserfahrungen und mehrsprachiges Aufwachsen ähneln, werden sie überwiegend zusammen betrachtet ($n = 46$). Tab. 2 gibt einen Überblick zu den befragten Studierenden.

Tab. 2: Studienteilnehmende

		SoSe 2021	WiSe 2021/2022
Masterstudierende		23	23
Praxiserfahrungen über Praktika und Praxisphasen hinaus	Ja	13 (57%)	10 (43%)
	Nein	10 (43%)	13 (57%)
Mehrsprachig aufgewachsen	Nein	20 (87%)	20 (87%)

4. Darstellung der Ergebnisse

4.1 Schulische Zusammenarbeit

Hinsichtlich der allgemeinen, auf das schulisch-unterrichtliche Feld bezogenen Frage der ‚Zusammenarbeit‘ (F1.1) konnten von den Antworten der MA-Studierenden insgesamt 185 Kodiereinheiten bestimmt und kategorisiert werden (vgl. Tab. 3). Die Verteilung zeigt, dass die befragten angehenden Grundschullehrkräfte bei der allgemeinen Zusammenarbeit insbesondere innerschulische Professionen im Blick haben (57%).

Tab. 3: Übersicht über die absolute und relative Häufigkeit der Mehrfachnennungen zur allgemeinen Zusammenarbeit im System Schule (Frageblock 1)

Schulische Zusammenarbeit					
Beantworten Sie die Fragen stichwortartig					
F1.1	Mit wem werden Sie in der Schule zusammenarbeiten (müssen)?				
	Oberkategorie	Kategorie	Unterkategorie (UK)	Nennungen UK	Summe
	Innerschulische Professionen und Berufsgruppen	Kolleg:innen des gleichen Lehramts (inkl. Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst und Schulleitung)		43	105 (57%)
			Lehrkräfte für Sonderpädagogik	27	
			Sprachförderlehrkräfte (DaZ-Lehrkräfte, Lehrkräfte im additiven Förderunterricht)	4	
			(inklusions-)pädagogische Berufsgruppen (Inklusionshelfer:in, Sozialarbeiter:innen, Erzieher:innen)	29	
			Lehrkräfte weiterführender Schulen	2	

Schulische Zusammenarbeit					
Beantworten Sie die Fragen stichwortartig					
F1.1	Mit wem werden Sie in der Schule zusammenarbeiten (müssen)?				
	Familiäres Umfeld	Erziehungsberechtigte (Eltern, Betreuer:innen oder Familie)	28	58 (31%)	
		Lernende	Regelschüler:innen (Kinder, Schüler:innen, SuS)		25
			Schüler:innen mit sonderpädagogischem (besonderem) Förderbedarf/Behinderung		5
	Außerschulische Berufsgruppen	Therapeutisch-medizinisches Personal (Logopäd:innen/Sprachtherapeut:innen, Ärzt:innen, Therapeut:innen)	13	22 (12%)	
		Ämter (Institutionen)	Schul- und Jugendamt		6
			Kirche		1
			Andere Träger (Stadt)		2
Gesamt				185 (100%)	

Vor allem ihre im gleichen Lehramt ausgebildeten Kolleg:innen werden als Hauptakteur:innen schulischer Zusammenarbeit gesehen (23%). Erst danach folgen weitere (inklusions-)pädagogische Professionen (16%). Ähnlich verhält es sich hinsichtlich der Kategorie ‚Lernende‘: Mit insgesamt 16% der Nennungen stellt sich die Zusammenarbeit mit den Schüler:innen ebenfalls als bedeutsam heraus, dicht gefolgt von der Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten und sonderpädagogisch ausgebildeten Lehrkräften mit jeweils 15%. Außerschulische Professionen scheinen bei der schulischen Zusammenarbeit weniger im Mittelpunkt zu stehen (12%). Sprachförderlehrkräfte (2%) und Lehrkräfte weiterführender Schulen (1%) werden von den angehenden Grundschullehrkräften weniger in der Zusammenarbeit gesehen. Mit Blick auf die ‚Aufgaben- und Handlungsfelder‘ (F1.2) verdeutlicht die weitere Kategorienbildung (vgl. Tab. 4), dass im Vergleich zu Frage F1.1 weniger Kodiereinheiten auszumachen sind (85 in F1.2 vs. 185 in F1.1). Dabei wird die Zusammenarbeit vor allem unterrichtsbezogen, d. h. in der Organisation von Unterricht und den damit in Verbindung stehenden Teilaspekten kontextualisiert (Oberkategorie Unterricht mit 33% der Gesamtnennungen).

Während der Bereich der Diagnostik und Förderung mit 22% ähnlich oft genannt wurde wie die grundlegende Kooperation im System Schule mit 20%, werden die Aspekte des Erziehens (13%) und des Beratens (12%) eher nachrangig erwähnt. Insgesamt lässt sich somit eine Fokussierung im Bereich des Unterrichtens und der Diagnostik und Förderung feststellen.

Tab. 4: Übersicht über die absolute und relative Häufigkeit der Mehrfachnennungen zu gemeinsamen Arbeitsbereichen mit anderen Akteur:innen (Frageblock 1)

Schulische Zusammenarbeit					
Beantworten Sie die Fragen stichwortartig					
F1.2	In welchen Bereichen werden Sie zusammenarbeiten (müssen)?				
Ober- kategorie	Kategorie	Unterkategorie (UK)	Nennungen UK	Summe	
Unterricht	Organisation (Planung, Durchführung und Gestaltung)		16	28 (33%)	
		Inhalts- und Wissensvermittlung (Fachfokus)	7		
		Curriculare Arbeit	3		
		Classroom-Management (Moderation, Leitung etc.)	2		
Diagnostik & Förderung	Diagnose	förderschwerpunktspezifisch (SoPäd)	4	19 (22%)	
		sprachbildungsbezogen	3		
		Fördermaßnahmen (bestimmen und ableiten)	12		
Kooperation im System Schule	Unterricht	multiprofessionelles Team (SoPäd, Lernbegleitung)	4	17 (20%)	
		Fachübergreifender Unterricht (Abstimmung mit Fachkolleg:innen)	4		
	System	Konferenzen (Schulleitung)	7		
		außerschulische Partner:innen	2		
Erziehung	sozial-emotionale Kompetenzen (Förderung/ Stärkung)		8	11 (13%)	
	Kommunikative Kompetenzen (Förderung/ Stärkung)		3		
Beraten	Eltern- und Familienarbeit formal: Elternsprechtage	inhaltlich: Unterstützung, Begleitung, Beratung	6	10 (12%)	
			1		
	Kindeswohl		3		
Gesamt				85 (100%)	

4.2 Sprachbildung

4.2.1 Konzeptuelles Verständnis

Im Rahmen der induktiven Kategorienbildung zum ‚konzeptuellen Verständnis von Sprachbildung‘ (Frage F2.1, Abschnitt 3.1) lassen sich insgesamt vier Auswertungskategorien ausmachen. Um Unterschiede besser hervorheben zu können, werden beide Kohorten in diesem Fall getrennt betrachtet (Abb. 1).

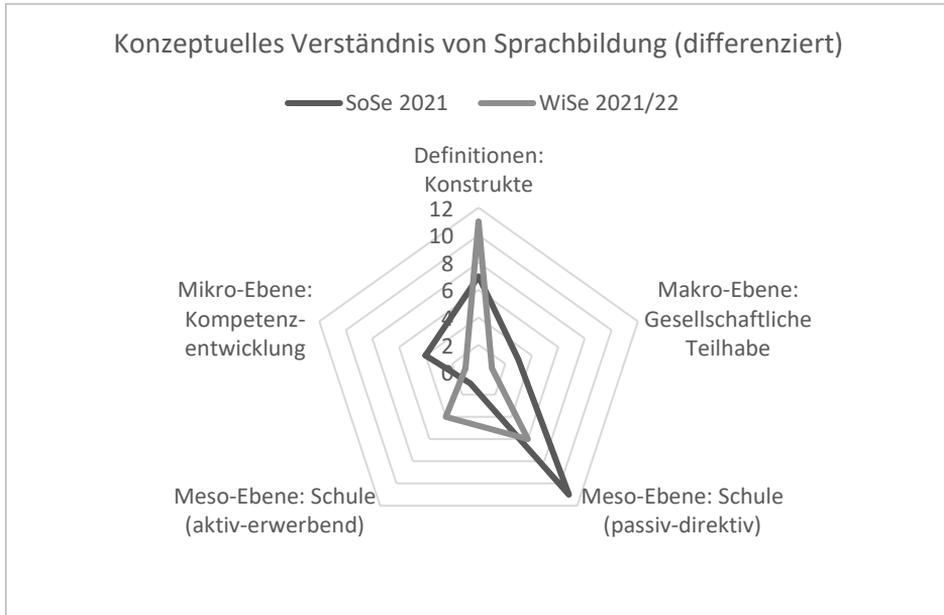


Abb. 1: Auswertungskategorien zur Frage des konzeptuellen Verständnisses von Sprachbildung

Während ‚Definitionen‘ Antworten umfasst, die auf beschreibende Aspekte von Sprachbildung abzuheben versuchen, beinhaltet die Kategorie der Makro-Ebene Antworten, die Sprachbildung mit Blick auf Prozesse gesellschaftlicher Teilhabe behandeln. Die Kategorie ‚Schule‘ umschließt auf Meso-Ebene Kodiereinheiten, die Sprachbildung im institutionellen Kontext Schule und Unterricht thematisieren. Die Mikro-Ebene wiederum umfasst die Perspektive des Individuums und ergibt sich aus Kodiereinheiten, die die persönliche, teils private Ebene der Schüler:innen betreffen. Auch wenn sich die Kodierung für beide Kohorten in der Anzahl der Einzelzuordnungen geringfügig unterscheidet und sich für die Kohorte des Sommersemesters 2021 im direkten Vergleich zur Kohorte des Wintersemesters 2021/22 eine *breitere* Verteilung bemerkbar macht, zeigt sich in der Gesamtbetrachtung jedoch ein gemeinsamer Trend: Sprachbildung wird durch die befragten Grundschulstudierenden vor allem auf Konstruktebene und Mesoebene, d. h. im schulisch-unterrichtlichen Zusammenhang, konzeptualisiert. Um die hohe Anzahl an Kodierungen auf Meso-Ebene zu konkretisieren, können entlang der Unterkategorien ‚aktiv-erwerbend‘ und ‚passiv-direktiv‘ noch die einzelnen Zugänge zu Sprachbildung und die damit verbundene Rolle der Schüler:innen dezidiert beschrieben werden. Das Aufsplitten entlang der beiden Meso-Unterkategorien verdeutlicht für eine Mehrzahl der befragten Studierenden, dass Sprachbildung insbesondere als Instruktion seitens der Lehrkräfte verstanden wird (technisierter Akt), in denen Schüler:innen eine stärker passive Rolle einzunehmen scheinen (im Sinne eines Beschultwerdens).

4.2.2 Sprachbildungsbezogene Zusammenarbeit

Hinsichtlich der Frage der sprachbildungsbezogenen Zusammenarbeit (F2.2) zeigt die Verteilung der Kodiereinheiten (vgl. Tab. 5), dass die angehenden Grundschullehrkräfte ähnlich zu den Ergebnissen der allgemeinen Zusammenarbeit (vgl. Abschnitt 4.1) vor allem die Zusammenarbeit mit innerschulischen Professionen sehen (55%).

Tab. 5: Übersicht über die absolute und relative Häufigkeit der Mehrfachnennungen zu sprachbildungsbezogener Zusammenarbeit im Handlungsfeld Schule (Frageblock 2)

Sprachbildung						
Beantworten Sie die Fragen stichwortartig						
F2.2	Wer arbeitet im Handlungsfeld Schule im Bereich Sprachbildung Ihrer Meinung nach zusammen?					
	Oberkategorie	Kategorie	Unterkategorie (UK)	Nennungen UK	Summe	
	Innerschulische Professionen und Berufsgruppen	Kolleg:innen des gleichen Lehramts (inkl. Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst und Schulleitung)		37	67 (55%)	
				Lehrkräfte für Sonderpädagogik		13
				Sprachspezialisierte Lehrkräfte (DaZ-Lehrkräfte, Lehrkräfte im Förderunterricht)		13
				(inklusions-)pädagogische Berufsgruppen (Inklusionshelfer:in, Sozialarbeiter:innen, Erzieher:innen)		6
				Lehrkräfte weiterführender Schulen		0
	Familiäres Umfeld	Erziehungsberechtigte (Eltern, Betreuer:innen oder Familie)		15	30 (25%)	
			Lernende	Regelschüler:innen (Kinder, Schüler:innen, SuS)		15
				Schüler:innen mit sonderpädagogischem (besonderem) Förderbedarf/Behinderung		0
	Außerschulische Berufsgruppen	Therapeutisch-medizinisches Personal (Logopäd:innen/Sprachtherapeut:innen, Ärzt:innen, Therapeut:innen)		10	10 (8%)	
			Ämter (Institutionen)	Schul- und Jugendamt		0
				Kirche		0
				Andere Träger (Stadt)		0
	Globalkategorie	Kollektive Verantwortung: gesellschaftliche Ebene		6	14 (12%)	
			Kollektive Verantwortung: schulische Ebene	8		
Gesamt					121 (100%)	

4.3 Aufgabenbereiche und Verantwortlichkeiten im Bereich Sprachbildung

Die antizipierten sprachbildungsbezogenen Tätigkeitsfelder, die im Frageblock 3 mittels offener Frage erhoben wurde (vgl. Abschnitt 3.1), sind in Abb. 2 dargestellt. Mit Blick auf die gebildeten Auswertungskategorien lassen sich fünf Bereiche ausmachen. Während die Kategorie ‚Sprachsensibler Unterricht‘ Kodiereinheiten umfasst, die allgemein das sprachbewusste Unterrichten benennen, umfassen die weiteren Kategorien spezifische Tätigkeitsfelder sowie didaktische Perspektiven (‚Einbezug lebensweltlicher Mehrsprachigkeit‘). Auch wenn sich die Kodierung für beide Kohorten in der Anzahl der Einzelzuordnungen geringfügig unterscheidet und sich für die Kohorte des Sommersemesters 2021 im direkten Vergleich eine *engere* Verteilung bemerkbar macht, zeigt sich in der Gesamtbetrachtung jedoch erneut ein gemeinsamer Trend: Aufgaben der Sprachbildung umfassen den befragten Grundschulstudierenden nach insbesondere Aspekte der Sprachförderung, wobei für die Auswertung des Wintersemesters 21/22 auffällig ist, dass mehr Kodiereinheiten im Bereich Sprachstandsdiagnostik auszumachen sind als im Sommersemester. Um die hohe Anzahl an Kodierungen in der Kategorie Sprachförderung zu differenzieren, zeigen die gebildeten Unterkategorien ‚Mündlichkeit‘, ‚Schriftlichkeit‘ und ‚holistisch‘ (Abb. 2), dass viele Studierende eher allgemein auf den Aspekt Sprachförderung eingehen und weniger einzelne Teilfertigkeiten in den Bereichen ‚Mündlichkeit‘/‚Schriftlichkeit‘ ansprechen. Letztlich verdeutlicht die Kodierung der Kategorie ‚Sprachförderung‘, dass beide Kohorten das Handlungsfeld Sprachbildung im Bereich der spezifische(re)n Sprachförderung kontextualisieren.

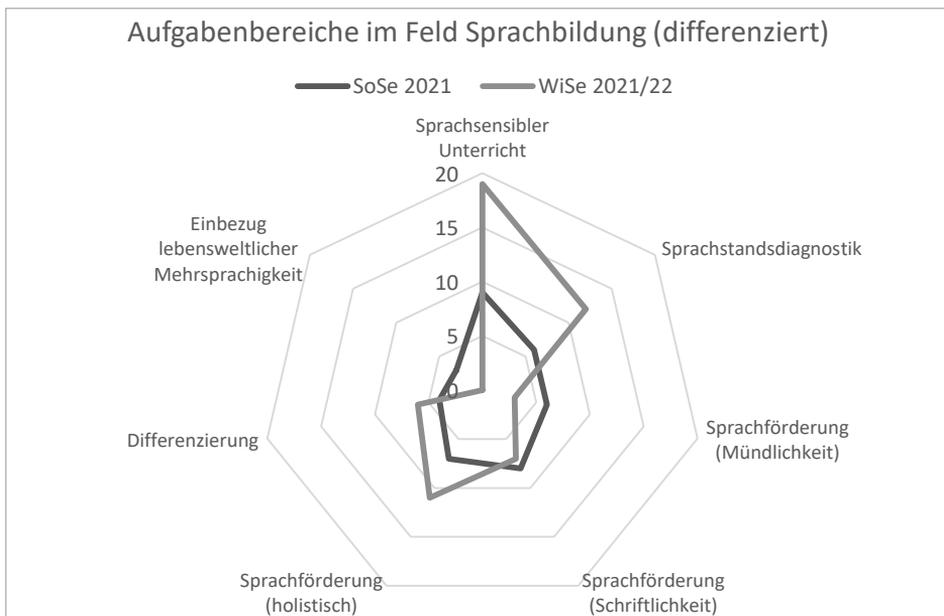


Abb. 2: Auswertungskategorien zur Frage selbstverantworteter Aufgabenbereiche im Handlungsfeld Sprachbildung

In Ergänzung zu der in der offenen Abfrage von antizipierten Aufgabenbereichen im Bereich Sprachbildung wurden Zuständigkeiten einzelner Professionen abgefragt (vgl. Tab. 6, Mehrfachnennungen möglich). Die Antworten zeigen, dass alle Akteur:innen in allen Aufgabenbereichen als aktiv zugeordnet werden, sodass eine potenzielle Zusammenarbeit angenommen werden kann; allerdings zielte die Frage auf Verantwortlichkeiten und nicht auf Beteiligung ab. Hauptverantwortlich seien Grundschullehrkräfte nach diesen Antworten für B1, B2, B5, B7 und B8 (siehe Fettmarkierungen in Tab. 6). Bei der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (B3) sehen sich die Befragten mit 26% knapp hinter den „hauptverantwortlichen“ Sonderpädagog:innen. Auffällig ist die gering wahrgenommene Verantwortung für zusätzliche Förderangebote (B6, 10%), die nach Meinung der Befragten mit 34% von anderen Professionen und mit 24% von den Erziehungsberechtigten verantwortet werden.

Tab. 6: Aufgabenbereiche und potenzielle Akteur:innen (beide Kohorten)

Aufgabenbereiche und Zuständigkeiten	GLK	FK SB	SP	EB	Weitere Berufe	Summe
B1 Vorbereitung und Durchführung von Unterricht	45 (40%)	30	25	6	7	113
B2 Diagnostik des sprachlichen Leistungsstands der Schüler:innen	45 (29%)	37	32	11	32	157
B3 Feststellung sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs	36 (26%)	22	38	12	32	140
B4 Formulierung und Überprüfung von individuellen Förderplänen	37 (30%)	27	38	7	15	124
B5 Entwicklung und Durchführung von sprachlichen Fördermaßnahmen im Unterricht	44 (35%)	39	32	2	9	126
B6 Entwicklung und Durchführung von zusätzlichen Förderangeboten, die über den Unterricht hinausgehen	12 (10%)	22	19	30	42	125
B7 Gestaltung der schulischen Elternarbeit	46 (39%)	13	18	37	5	119
B8 Empfehlung zum Besuch der weiterführenden Schule	46 (36%)	23	34	17	8	128

GLK = Grundschullehrkraft; FK SB = Fachkolleg:in mit Aufgabenschwerpunkt Sprachbildung; SP = Sonderpädagog:in; EB = Erziehungsberechtigte; weitere Berufe = Sozialarbeit, Logopädie

5. Diskussion

Die in der Pilotstudie erhobenen Daten lassen mit Blick auf die eingangs formulierten Fragen (Abschnitt 3) folgende Schlussfolgerungen zu:

- Ad a) Die befragten angehenden Grundschullehrkräfte identifizieren in erster Linie Kolleg:innen (des gleichen Lehramts) als diejenigen, mit denen sie zukünftig zusammenarbeiten werden (Tab. 3), und das vor allem in allgemeinen Fragen des Unterrichts (Tab. 4). Mit Blick auf Fragen der Sprachbildung steht ebenfalls die Zusammenarbeit mit Kolleg:innen des gleichen Lehramts im Vordergrund (Tab. 5). Dies entspricht nicht dem Konzept einer multiprofessionellen sprachbildenden Zusammenarbeit verschiedener Akteur:innen, wie es in der Forschung aufgrund aktueller systemischer Veränderungen im Schulsystem hinsichtlich des Einbezugs inklusiver Perspektiven gefordert wird (vgl. Lüdtke & Stitzinger, 2017). Vielmehr scheint das selbsterlebte Bild des Schulraums als Ort des Unterrichts und des alleinigen Austausches zwischen Fachkolleg:innen zu bestehen. Wie Rupperecht (2021) herausgearbeitet hat, bleibt die Hochschulausbildung im Bereich DaZ am hiesigen Standort den Studierenden bislang auch schuldig, diese für multiprofessionelles Arbeiten zu sensibilisieren. Inwiefern das interdisziplinär-kasuistisch ausgerichtete Seminar zu möglichen Veränderungen im Verständnis von multiprofessioneller Zusammenarbeit im Kontext von DaZ, Mehrsprachigkeit und Inklusion beitragen konnte, wird anhand der inhaltsanalytischen Auswertung individueller studentischer Reflexionen bei Niehaus (in Vorb.) nachzulesen sein.
- Ad b) Sprachbildung wird durch die Befragten überwiegend im schulisch-unterrichtlichen Zusammenhang konzeptualisiert (Abb. 2). Hierbei lässt sich die sprachbildende Handlungspraxispraxis der angehenden Lehrkräfte als *instruktiv* bzw. *passiv-direktiv* beschreiben (vgl. Abschnitt 4.2.1). Insbesondere die Kategorie ‚Sprachförderung‘ stellt für die Befragten ein relevantes Feld innerhalb der sprachbildenden Tätigkeit dar und wird holistisch und weniger auf spezifische Fertigkeiten bezogen betrachtet. Der Vergleich allgemeiner und sprachbildungsbezogener Aufgabenbereiche (Tab. 3, 4 und 5) zeigt für das sprachbildungsbezogene Handlungs- und Tätigkeitsfeld die Nutzung einer *Globalkategorie*, in der auf die kollektive Verantwortung im Handlungsfeld Sprachbildung verwiesen wird (vgl. Tab. 5). Betrachtet man dies vor dem Hintergrund der Kodierungen zum konzeptuellen Verständnis von Sprachbildung und der Häufigkeit von Definitionsversuchen (Abb. 1), kann in Anschluss an die Ergebnisse von Di Venanzio und Niehaus (2023) vermutet werden, dass Sprachbildung als solches durch die Masterstudierenden noch nicht vollends im Rahmen einer unterrichtlichen Praxis kontextualisiert werden kann und somit auf Konstrukt-Ebene verbleibt.
- Ad c) Aufgrund dessen, dass die Erhebung relativ am Anfang der Veranstaltung durchgeführt wurde, können die Ergebnisse als Hinweise verstanden werden, wie die bisherige Ausbildung im Fach DaZ (DSSZ-Modul) und die disziplinübergreifende Ausbildung im Lehramtsstudium allgemein zum sprachbildungsbezogenen Selbstverständnis im Kontext multiprofessioneller Zusammenarbeit beitragen konnte (vgl. Abschnitt 1 und 2). Insgesamt lässt sich nur für ca. ein Drittel der befragten Masterstudierenden eine Sensibilisierung im

Umgang mit der Heterogenitätsdimension Sprache im Rahmen inklusiver Lernsettings feststellen: So halten sich 29% für zuständig, Sprachstandsdiagnostik durchzuführen, 30% denken, dass sie für die Formulierung und Überprüfung von individuellen Förderplänen verantwortlich seien, und ebenfalls etwas mehr als ein Drittel (35%) geben an, dass die Entwicklung und Durchführung von sprachlichen Fördermaßnahmen im Unterricht ihre Aufgabe sei. Mitunter bemerkenswert ist die „Abgabe“ von Verantwortlichkeiten an die Fachkolleg:in mit Aufgabenschwerpunkt ‚Sprachbildung‘ (Tab. 6, zweite Spalte): In den Zuordnungen zu den Bereichen B1, B2, B4 und B5 bilden sich deutliche Mitverantwortlichkeiten heraus, in B6 fallen mehr Nennungen als bei der Grundschullehrkraft. Auch an die in Sonderpädagogik ausgebildete Lehrkraft wird Verantwortung „abgegeben“ (Tab. 6, dritte Spalte), bspw. in B3, B4 und B6. In allen drei Bereichen sind die Werte höher als bei der Grundschullehrkraft.

6. Fazit

Aufbauend auf den Ergebnissen von Rupprecht (2021) zur bislang fehlenden curricularen Implementierung der kompetenzbezogenen Aspekte des ‚Selbstkonzepts‘ und der ‚Multiprofessionalität‘ in der lehramtsbezogenen Ausbildung im Fach DaZ/DaF (Abschnitt 2) an der Universität Duisburg-Essen, können die der Pilotstudie zugrunde gelegten Annahmen, dass sich a) angehende Grundschullehrkräfte für die professionsübergreifenden Aufgabenbereiche von Sprachbildung in Zusammenhang mit Inklusion weniger verantwortlich sehen (vgl. Urbanek & Quante, 2021) und b) eine Sensibilisierung für die Bedeutung multiprofessioneller Zusammenarbeit (vgl. Speck et al., 2011) fehlt, zusammenfassend bestätigt werden. So verdeutlichen die Auswertungen, dass sich die befragten angehenden Lehrkräfte stärker für fachliche Aspekte des Unterrichtens und weniger für sprachbildungsbezogene Aspekte der Ausgestaltung spezifischer Fördermaßnahmen und deren Überprüfung verantwortlich sehen, wobei der sprachensible (Fach-)Unterricht noch am ehesten mit der baldigen Handlungspraxis in Verbindung gebracht wird. Dies scheint mit der auch von Di Venanzio und Niehaus (2023) bereits festgestellten Frage der ‚Verantwortlichkeit‘ verbunden zu sein, speziell hinsichtlich der Ausweitung sprachbildungsbezogener Aufgabenbereiche in inklusiven Lehr-Lern-Settings (Abschnitt 2). So zeigt sich die Bedeutung des jeweiligen „Spezialisierungsgrads“ in multiprofessionellen Teams mit Lehrkräften für Sonderpädagogik⁷ (Abschnitt 2) für die befragten angehenden Grundschullehrkräfte insbesondere in der Auslagerung von Verantwortung im Umgang mit ‚sprachlichen Abweichungen‘ relevant (Tab. 6, Items B3 und B4). Insgesamt bestätigen und untermauern die Daten der hiesigen Studie die bereits von Rödel und Simon (2019, S. 25) aufgeworfene Notwendigkeit der Klärung des Charakters einer Inklusiven Sprach(en)

7 Zum Aspekt des „Spezialisierungsgrads“ von Sonderpädagog:innen in der multiprofessionellen sprachbildungsbezogenen Zusammenarbeit siehe auch den Beitrag von Tanja Ulrich in diesem Sammelband.

bildung (vgl. Chilla, 2019; Niehaus, 2024). Inwieweit die kasuistische Ausrichtung des skizzierten Seminars kritische Reflexionsprozesse seitens der Studierenden anregen konnte und welches Professionalisierungspotenzial die inhaltliche Verbindung von Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion für das sprachbildungsbezogene Selbstverständnis mit sich bringt, muss an dieser Stelle mit Verweis auf die inhaltsanalytischen Ergebnisse bei Niehaus (in Vorb.) offenbleiben.

Literatur

- Alleman-Ghionda, C. (2013). *Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven*. Ferdinand Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657773084>
- Bargen, I. von (2014). *Lehrkräfte in einer globalisierten Welt. Eine länderübergreifende Studie zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06189-0>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (2008). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung durch den Beauftragten der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderung*. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf [09.05.2022].
- Budde, J. (2012, 21.01.2022). Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. *FQS – Forum: Qualitative Sozialforschung*, 13(2), Art. 16. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1761/3358>
- Chilla, S. (2017). Sprachbeherrschung und Schulerfolg – Überlegungen zur Individualisierung der „Schlüsselkompetenz Sprache“ im deutschen Schulsystem. In M. Gercke, S. Opalinski & T. Thonagel (Hrsg.), *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhänge-Widersprüche-Konsequenzen* (S. 123–156). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17084-4>
- Chilla, S. (2019). Exklusive oder inklusive Bildung durch Sprache? Sprachpädagogisches Handeln als Perspektive für gesellschaftliche Inklusion. In L. Rödel & T. Simon (Hrsg.), *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein transdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung. Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung* (S. 122–131). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:17403>
- Di Venanzio, L. & Niehaus, K. (2023). „Bildungssprache ist immer noch wichtig, aber wenn man sich [...] so nicht ausdrücken kann, gelten natürlich andere Standards für diese Kinder.“ – Zwischen Standardorientierung und Individualbezug: Antinomien in Kontexten mehrsprachiger und inklusiver Sprachbildung. Eine Erhebung von Einstellungen angehender und praktizierender Grundschullehrkräfte. *QFI – Qualifizierung für Inklusion*, 5(1). <https://doi.org/10.21248/qfi.89>
- Diehm, I. & Radtke, F.-O. (1999). *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Kohlhammer.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Sprachliche Bildung als Querschnittsaufgabe von Schule und Unterricht. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6

- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 7–16. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21065>
- Lüdtke, U. M. & Stitzinger, U. (2015). *Pädagogik bei Beeinträchtigung der Sprache*. Ernst Reinhardt Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838585994>
- Lüdtke, U. M. & Stitzinger, U. (2017). *Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen unterrichten. Fundierte Praxis in der inklusiven Grundschule*. Reinhardt.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation – Teil 1. *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und Ihre Nachbargebiete*, 83(2), 112–123. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>
- Lütke, B. (2019). Sprachsensibler Fachunterricht im Spiegel von Sprachbildung und Inklusion. In L. Rödel & T. Simon (Hrsg.), *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung* (S. 38–48). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:17403>
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 501–613). Springer Link. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_42
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 61–80. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21070>
- Ministerium für Bildung und Schule (MSB) Nordrhein-Westfalen (2021, 08.04.2023). *Kerncurriculum für die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst. Verbindliche Zielvorgabe der schulpraktischen Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen*. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Kerncurriculum_Vorbereitungsdienst.pdf
- Niehaus, K. (2024). *Habituell-handlungsleitende Orientierungen angehender Lehrkräfte in Kontexten inklusiver Sprachbildung. Eine rekonstruktive Perspektive auf Handlungskompetenz im Bereich sprachlicher Vielfalt*. Manuskript der Dissertationsschrift. Universität Duisburg-Essen.
- Niehaus, K. (in Vorb.). „Ein Fall für die Förderschule?!“ Zwischen sprach(bildungs)bezogenen Herausforderungen im Bereich Mehrsprachigkeit und vermeintlichen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen. Zum Potenzial Kasuistischer Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Zweitsprache. Manuskript. Universität Duisburg-Essen.
- Niehaus, K., Di Venanzio, L., Schroedler, T. & Cantone, K. F. (2023). *Immersed in Linguistic Diversity: Teacher Education in Transition*. Manuskript. Universität Duisburg-Essen.
- Pfaff, N. & Cantone, K. F. (2021). Mehrsprachigkeit und schulische Inklusion in der Professionalisierung von Lehrkräften – interdisziplinäre Zugänge. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 3(1), 136–152. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.1.7>
- Reiss-Semmler, B. (2019). *Schulische Inklusion als widersprüchliche Herausforderung. Empirische Rekonstruktionen zur Bearbeitung durch Lehrkräfte*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:18035>
- Rödel, L. & Simon, T. (2019). *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung*. Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:17403>
- Rupprecht, J. (2021). *Inklusion in der Lehrerbildung – Eine Analyse inklusionsspezifischer Kompetenzanforderungen im Grundschullehramt der UDE* (unveröffentlichte Masterarbeit). Universität Duisburg-Essen.

- Sallat, S. & Spreer, M. (2018, 21.01.2022). *Wenn alltagsintegrierte Sprachbildung nicht reicht: Kinder mit sprachlichem Förderbedarf in der Kita*. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_SallatSpreer_2018_wennalltagsintegrierte-Sprachbildung__01.pdf
- Sallat, S., Spreer, M. & Glück, C. W. (2014). Sprache professionell fördern: kompetent – vernetzt – innovativ. In S. Sallat, M. Spreer & C. W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern* (S. 14–27). Schulz-Kirchner Verlag. <https://doi.org/10.25656/01:11803>
- Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, T., Roßbach, H.-J., Rothweiler, M. & Stanat, P. (2015, 21.01.2022). *Expertise Bildung durch Sprache und Schrift (BISS). Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung*. <http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/BiSS-Expertise.pdf>
- Schroedler, T. & Fischer, N. (2020). The Role of Beliefs in Teacher Professionalisation for Multilingual Classroom Settings. *European Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 49–72. <https://doi.org/10.1515/eujal-2019-0040>
- Speck, K., Olk, Th. & Stimpel, Th. (2011). Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganzttag. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagssschulen“ (Pro-Koop). In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 184–201). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7084>
- Steinert, C. & Chilla, S. (2012). Was verstehen angehende Regelschullehrkräfte unter „Behinderung“? Subjektive Theorien von Regelschullehrkräften und ihre Bedeutung für die Inklusive Schule. In R. Benkmann, S. Chilla, E. Stapf & E. von Stechow (Hrsg.), *Inklusive Schule: Einblicke und Ausblicke* (S. 71–84). Prolog. <https://doi.org/10.2307/j.ctvk12rv7.10>
- Stitzinger, U. (2019). Pädagogik bei Beeinträchtigung der Sprache und Sprachtherapie inklusiv verortet. In L. Rödel & T. Simon (Hrsg.), *Inklusive Sprach(en)bildung* (S. 87–101). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:17403>
- Sturm, T. (2013). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. Reinhardt Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838546155>
- Uhlemann, I. A. (2014). *Einführung in die Statistik für Kommunikationswissenschaftler: Deskriptive und induktive Verfahren für das Bachelorstudium*. Springer Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05769-5>
- Urbanek, C. & Quante, A. (2021). Aufgabenklärung in inklusiven Settings. Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 3(1). <https://doi.org/10.21248/qfi.61>
- Wildemann, A. (2017). Heterogenität als Ziel von Bildung. Diagnostizieren, unterrichten und fördern im Sprachlichen Anfangsunterricht. In R. Sigel & E. Inckemann (Hrsg.), *Diagnose und Förderung von Kindern mit Zuwanderungshintergrund im Sprach- und Schriftspracherwerb. Theorien, Konzeptionen und Methoden in den jahrgangsstufen 1 und 2 der Grundschule* (S. 23–34). Klinkhardt.

Sicherung des Sprachverstehens im Unterricht

Herausforderungen und Chancen aus sprachheilpädagogischer
Perspektive

Tanja Ulrich

1. Einleitung

Fokus des vorliegenden Beitrags ist die Sicherung des mündlichen Sprachverstehens im Unterricht, die als grundlegende Querschnittsaufgabe jeder Lehrkraft, unabhängig vom unterrichtlichen Kontext, zu verstehen ist. Aufgrund der sprachlichen Heterogenität der Schülerschaft in inklusiven Unterrichtskontexten erhält die Notwendigkeit, Schwierigkeiten des Sprachverstehens von Schüler:innen zu erkennen sowie diesen mit spezifisch unterstützenden Maßnahmen begegnen zu können, eine hohe Relevanz, stellt sich jedoch auch als besonders herausfordernd dar.

Aus diesem Grund sollte das Wissen um sowie die Umsetzung von sprachverständnissichernden Maßnahmen im Unterricht zukünftig einen zentralen Stellenwert bei der Professionalisierung angehender Lehrkräfte einnehmen. Es wird aufgezeigt, in welcher Form sprachheilpädagogische Expertise zukünftig einen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrkräften im Umgang mit sprachlicher Heterogenität zur Unterstützung des Sprachverstehens im Unterricht leisten kann. Hierzu wird ein Ausblick auf einige Forschungsprojekte gegeben, die im Arbeitsbereich Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt Sprache initiiert wurden bzw. geplant sind, um zukünftig auch seitens der Sonderpädagogik einen Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte für eine Schule der Vielfalt leisten zu können (KMK & HRK, 2015).

2. Sprachliche Vielfalt und Inklusion in der Lehrer:innenbildung

2.1 Umgang mit Heterogenität und Vielfalt im Lehramtsstudium der UDE

Im Rahmen ihrer Lehramtsausbildung verfolgt die Universität Duisburg-Essen (UDE) als zentrales Profilvermerkmal den „Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht“. Dies impliziert sowohl eine entsprechende Berücksichtigung der Vielfalt der Studierenden an der UDE als auch der Heterogenität der Schüler:innen der Metropolregion Ruhr. Die Schülerschaft dieser Region ist durch einen hohen Anteil an Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund, aus unterschiedlichen sozioökonomischen Verhältnissen und Familien unterschiedlichen Bildungshintergrundes als besonders heterogen zu beschreiben. Steigende Inklusionsquoten tragen

dazu bei, dass immer stärker auch die Bedürfnisse von Schüler:innen mit spezifischen Unterstützungsbedarfen berücksichtigt werden müssen.

Das im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung initiierte Projekt ProViel (Professionalisierung durch Vielfalt) zielt vor diesem Hintergrund auf den Ausbau und die Weiterentwicklung des Profilschwerpunkts „Umgang mit Heterogenität in der Schule“, um die Lehrerbildung an der UDE an aktuelle und zukünftige gesellschaftliche Herausforderungen anzupassen und die gesellschaftlich vereinbarten Ziele eines inklusiven Bildungssystems, das allen Schüler:innen Teilhabe und bestmöglichen Bildungserfolg ermöglicht, umsetzen zu können (BMBF, 2023). Im Sinne eines weiten Inklusionsbegriffs gilt es hierbei, sämtliche Dimensionen von Diversität zu berücksichtigen und allen Schüler:innen einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Im Zeitraum von 2016 bis 2023 wurden in drei verschiedenen Handlungsfeldern eine Vielzahl von Projekten umgesetzt, deren Outcome zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Hinblick auf einen diskriminierungsfreien Umgang mit Diversität, auf die Anerkennung von Heterogenität und Vielfalt als Bereicherung und die Kompetenzen, Schüler:innen entsprechend ihrer Lernausgangslage individuell unterstützen zu können, beiträgt.

Die an der UDE vorhandene, umfassende Expertise im Umgang mit Heterogenität und Vielfalt in der Lehrerausbildung wird seit dem Jahr 2022 durch den Aufbau des Instituts für Sonderpädagogik und die Einrichtung des Lehramts Sonderpädagogische Förderung ergänzt. Als weiteres Puzzlestück des multiprofessionellen Teams trägt die sonderpädagogische Expertise dazu bei, insbesondere Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen das Erreichen von Lern- und Bildungszielen und damit die gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen (KMK & HRK, 2015).

Der vorliegende Beitrag stellt vor diesem Hintergrund keine aus dem Projekt ProViel hervorgehenden Ergebnisse dar – vielmehr versucht er, den potenziellen Beitrag, den die Sonderpädagogik zukünftig in die Professionalisierung der Lehramtsausbildung an der UDE einbringen kann, exemplarisch anhand der Sicherung des mündlichen Sprachverstehens im Unterricht zu skizzieren.

2.2 Professionalisierung für den Umgang mit sprachlicher Heterogenität

Seit einigen Jahren lässt sich im wissenschaftlichen sowie öffentlichen Diskurs ein wachsendes Bewusstsein für die Notwendigkeit erkennen, sprachlich heterogene Lernvoraussetzungen von Schüler:innen bei der Gestaltung des Unterrichts stärker zu berücksichtigen (KMK & HRK, 2015). Durch die Einführung des verpflichtenden Moduls für Schüler:innen mit Zuwanderungshintergrund („DaZ-Modul“) in alle Lehramtsstudiengänge nordrheinwestfälischer Hochschulen setzen sich angehende Lehrkräfte nun wesentlich intensiver mit dem Thema der sprachlichen Heterogenität in inklusiven Bildungssettings und den Möglichkeiten, dieser im unterrichtlichen Kontext begegnen zu können, auseinander. Dies stellt einen unverzichtbaren Baustein der Professionalisierung im Hinblick auf sprachsensibles bzw. sprachbildendes Handeln bereits im Rahmen der ersten Lehrerbildungsphase dar. Aus fachdidaktischer

Perspektive leistet die sprachensible Unterrichtsgestaltung einen zentralen Beitrag, um Schüler:innen mit heterogenen sprachlichen Voraussetzungen insbesondere beim Erwerb des bildungssprachlichen Registers zu unterstützen.

Kinder, die im Rahmen von Lern- und Entwicklungsstörungen Einschränkungen ihres Sprachverstehens aufweisen, benötigen über eine sprachensible Unterrichtsgestaltung hinaus jedoch spezifische sprachheilpädagogische Unterstützungsmaßnahmen, damit ihnen sprachliches Lernen und unterrichtliche Teilhabe ermöglicht wird (Spreer, 2020). So muss der Unterricht für Schüler:innen mit sprachlichem Unterstützungsbedarf über allgemeine Merkmale guten Unterrichts hinaus sprachspezifische Qualitätsmerkmale aufweisen, um den eingeschränkten Sprachlernbedingungen dieser Kinder Rechnung zu tragen und ihnen in optimierten Lehr-/Lernumgebungen erfolgreiches schulisches Lernen zu ermöglichen (Bauer et al., 2022). Der semantisch-kognitiven Sicherung der unterrichtlichen Inhalte, also der Sicherung des Verstehens, kommt hierbei eine zentrale Bedeutung zu (Theisel, 2015). Dies gilt für förderschulische ebenso wie für inklusive unterrichtliche Kontexte (Lüdtke & Stitzinger, 2017).

Sprachheilpädagog:innen (bzw. Sonderpädagog:innen im Förderschwerpunkt Sprache) bringen in das multiprofessionelle Team inklusiver Bildungsangebote neben spezifischer Expertise zur sprachlichen Optimierung des Lehr-/Lernangebots auch das Wissen um Möglichkeiten ein, sprachliche Lernbarrieren abzubauen sowie die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen eines Kindes durch unterrichtsintegrierte oder additive Fördermaßnahmen zu unterstützen (Bauer et al., 2022). Die sonderpädagogische Expertise kann damit einen Beitrag zur Professionalisierung angehender sowie praktizierender Lehrkräfte im Hinblick auf sprachverständnisunterstützende Maßnahmen im Unterricht leisten.

3. Mündliches Sprachverstehen im Unterricht

3.1 Begriffsklärung

Die Fähigkeit, gesprochene oder geschriebene Sprache verstehen zu können, ist angesichts der Tatsache, dass sämtliche Unterrichtsinhalte laut- oder schriftsprachlich vermittelt werden, eine Schlüsselkompetenz für den Lern- und Bildungserfolg eines Kindes (KMK, 1998). Umso erstaunlicher erscheint es, dass dem Verstehen von Sprache sowohl in der Forschung als auch im pädagogischen Alltag bislang oftmals weniger Aufmerksamkeit geschenkt wurde als den sprachproduktiven Kompetenzen (Hachul & Schönauer-Schneider, 2019). Ein Grund dafür liegt sicherlich in der besseren Beobachtbarkeit der sprachproduktiven Fähigkeiten eines Kindes, welche innerhalb der Kommunikationssituation eindeutig wahrgenommen werden können; ob ein Kind eine laut- oder schriftsprachliche Information erfolgreich entschlüsseln konnte, entzieht sich jedoch der unmittelbaren Beobachtung durch Forschende oder pädagogische Fachkräfte.

Während der Begriff „Sprachverstehen“ den prozesshaften Charakter bei der Wahrnehmung, Verarbeitung und Interpretation sprachlicher Informationen betont,

bezieht sich der Terminus „Sprachverständnis“ eher auf die „sprachlichen und nicht-sprachlichen Wissensstrukturen, auf die während der Wahrnehmung und Verarbeitung einer Äußerung zurückgegriffen werden muss“ (Hachul & Schönauer-Schneider, 2019, S. 2). Für unterrichtliche Kontexte ist die Kompetenz des Hörverstehens ebenso zentral wie die des Lesesinnverstehens. Im vorliegenden Beitrag werden jedoch ausschließlich die Fähigkeiten zum Verstehen gesprochener Sprache (synonym verwendet: Hörverstehen, mündliches Sprachverstehen) in den Blick genommen.

Um lautsprachliche Äußerungen innerhalb von alltäglichen Kommunikationssituationen verstehen zu können, müssen diese einerseits linguistisch dekodiert werden. Dies beinhaltet die Prozesse der Wahrnehmung, Verarbeitung und Interpretation der Äußerungen auf Laut-, Wort-, Satz- sowie Diskursebene. Über diese rein linguistische Analyse der Äußerung hinaus unterstützen jedoch auch Kontextinformationen aus der konkreten Situation sowie die Vorerfahrungen des Kindes (Weltwissen) das mündliche Sprachverstehen. Vor diesem Hintergrund erscheint es plausibel, dass Schüler:innen trotz Einschränkungen des sprachbezogenen, linguistischen Dekodierens auf viele Anweisungen der Lehrkraft erwartungsgemäß reagieren. Zum einen hilft ihnen der Blick nach links und rechts, um sich daran zu orientieren, was die Mitschüler:innen tun, zum anderen ist der Unterrichtsalltag durch viele wiederkehrende Rituale und Abläufe geprägt, die eine Vorwegnahme der zu erwartenden Handlung ermöglichen. Dies ist sicherlich ein wichtiger Grund dafür, dass Einschränkungen des Sprachverstehens im unterrichtlichen Alltag häufiger unentdeckt bleiben als Auffälligkeiten bei der Sprachproduktion.

3.2 Relevanz sprachverständnisbedingter Lernbarrieren im Unterricht

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, in welchem Umfang Lehrkräfte mit sprachverständnisbedingten Lernbarrieren bei ihren Schüler:innen rechnen müssen. Studien zeigen, dass etwa zwei Drittel der Kinder im Förderschwerpunkt Sprache unterdurchschnittliche Leistungen des Wort-, Satz- oder Textverstehens im Rahmen einer Sprachentwicklungsstörung (SES) aufweisen (Berg & Janke, 2017; Berg & Schiefele, 2021). Beziffert man die Prävalenz kindlicher Sprachentwicklungsstörungen mit etwa 8% (AWMF, 2022), so dürften ca. 5% aller Kinder eines Jahrgangs Sprachentwicklungsstörungen mit rezeptiven Einschränkungen aufweisen.

Einschränkungen des Sprachverstehens betreffen jedoch nicht nur Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache. Auch Kinder mit kognitiven Einschränkungen, z. B. im Bereich der Exekutivfunktionen bzw. des Arbeitsgedächtnisses, können von Sprachverständnisschwierigkeiten betroffen sein. Eine Untersuchung an sonderpädagogischen Förderzentren in Bayern zeigte für einen großen Teil der Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich des Lernens sowie der emotionalen und sozialen Entwicklung unterdurchschnittliche Leistungen im Wort- sowie im Satzverstehen (Mayer, 2021). Berg & Werner stellten in einer Untersuchung an Förderschulen in Baden-Württemberg (2014) fest, dass die erreichten Werte im Wort-, Satz- und Textverstehen von Kindern mit sonderpäda-

gogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen im Mittel noch unterhalb der Werte von Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Sprache lagen.

Eine wachsende Anzahl an Publikationen weist zudem darauf hin, dass potenzielle sprachliche Einschränkungen bei Kindern mit Gefühls- und Verhaltensstörungen oftmals unentdeckt bleiben (Zwirmann et al., 2022). So ermittelten Hollo et al. (2014) im Rahmen einer Meta-Analyse, dass 81% der Kinder und Jugendlichen mit Gefühls- und Verhaltensstörungen sprachliche Einschränkungen aufwiesen, die bis zum Zeitpunkt ihrer Studienteilnahme nicht diagnostiziert worden waren. Offenbar treten potenzielle sprachliche Einschränkungen in der Wahrnehmung von Lehrkräften gegenüber den im Unterrichtsalltag prominenteren Verhaltensauffälligkeiten eher in den Hintergrund. Dies gilt in besonderem Maße für Kinder mit vorrangigen Schwierigkeiten im Bereich des Verstehens von Sprache, da diese sich – wie oben beschrieben – einerseits der direkten Beobachtung entziehen, andererseits betroffene Kinder vielfach Strategien entwickeln, um ihr Nicht-Verstehen zu überdecken bzw. durch die Orientierung an situationalen oder nonverbalen Informationen zu kompensieren (Ulrich et al., 2023). Dadurch wird das Sprachverstehen von Schüler:innen oftmals überschätzt oder Verhaltensweisen werden fälschlicherweise als Ungehorsam oder absichtliches Stören interpretiert. Es ist somit davon auszugehen, dass Einschränkungen des Sprachverstehens insbesondere bei komorbidem Auftreten mit Gefühls- und Verhaltensstörungen im unterrichtlichen Alltag vielfach nicht erkannt werden und damit die betroffenen Kinder und Jugendlichen keine ausreichende Unterstützung erhalten (Mayer, 2021). Dies kann erhebliche negative Auswirkungen auf ihre Bildungs- und Teilhabechancen sowie ihre psychosoziale Entwicklung haben (Acosta-Rodríguez et al., 2022; Hagen et al., 2017; Yew & O’Kearney, 2013).

Über die oben beschriebenen Kinder mit Lern- und Entwicklungsstörungen hinaus stellt das Dekodieren lautsprachlicher Äußerungen in der Unterrichtssprache Deutsch auch für einen Teil der Schüler:innen, die mit Deutsch als Zweitsprache aufwachsen (DaZ), eine besondere Herausforderung dar (Hachul & Schönauer-Schneider, 2019). Dies spiegelt sich in signifikant schlechteren Schulleistungen von Kindern mit Migrationshintergrund in Schulleistungsuntersuchungen wie PISA (Stanat et al., 2010) wider. Selbstverständlich impliziert dies keinen sonderpädagogischen Förderbedarf – es ergeben sich hieraus jedoch vergleichbare pädagogische Konsequenzen im Hinblick auf den Abbau sprachverständnisbedingter Lernbarrieren im Unterricht (Berg & Schiefele, 2021).

Zusammenfassend ist basierend auf bisherigen Studien davon auszugehen, dass ein hoher Anteil an Schüler:innen in inklusiven Unterrichtskontexten Einschränkungen des mündlichen Sprachverstehens aufweist. Eine für Anfang 2024 geplante eigene Erhebung der Wort-, Satz- und Textverstehensleistungen von Erstklässler:innen im gemeinsamen Lernen der Grundschule soll diesen Bedarf genauer quantifizieren. Schüler:innen mit Einschränkungen des Sprachverstehens benötigen eine spezifische Unterstützung, die darauf zielt, sprachverständnisbedingte Lernbarrieren abzubauen und unterrichtliche Teilhabe zu ermöglichen.

4. Sprachverständnissicherung im Unterricht

4.1 Barrieren reduzieren und Kompetenzen aufbauen

Die Sicherung des mündlichen Sprachverstehens im Unterricht sowie der Abbau sprachverständnisbedingter Lernbarrieren sind Kernaufgaben für alle Lehrkräfte in allen unterrichtlichen Kontexten. In inklusiven Settings stellen sich diese Aufgaben aufgrund der besonders heterogenen sprachlichen Voraussetzungen der Schüler:innen als besonders herausfordernd dar. Um dem begegnen zu können, müssen Lehrkräfte dazu in der Lage sein, potenzielle Einschränkungen des Sprachverstehens bei Schüler:innen erkennen zu können sowie ihr Sprachverstehen durch unterrichtsintegrierte Maßnahmen spezifisch zu unterstützen.

Aus sprachheilpädagogischer Sicht sind hierbei zwei verschiedene Aspekte zentral: Einerseits geht es darum, die Komplexität sprachlicher Äußerungen zu reduzieren und damit sprachverständnisbedingte Lernbarrieren abzubauen. Ein wertvolles Instrument ist dabei die bewusste Gestaltung und Akzentuierung der eigenen Lehrer:innensprache (Berg & Schiefele, 2023; Jungmann et al., 2021; Schiefele & Berg, 2022; Westdörp, 2010). Andererseits muss ein sprachförderlicher Unterricht auch darauf abzielen, die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen der Schüler:innen zu unterstützen, um sie langfristig dazu zu befähigen, komplexere sprachliche Äußerungen entschlüsseln zu können. Die Lehrkraft bewegt sich dabei stets im Spannungsfeld dieser „doppelten Aufgabe“ (Berg & Schiefele, 2023, S. 14). Je geringer die Sprachverstehenskompetenzen eines Kindes, umso relevanter sind Maßnahmen, die sprachverständnisbedingte Lernbarrieren abbauen und dem Kind unmittelbare unterrichtliche Teilhabe ermöglichen. Zugleich besteht die Notwendigkeit, die sprachlichen Fähigkeiten dieses Kindes zum Verstehen von Wörtern, Sätzen oder Texten (bzw. Diskursen) spezifisch zu fördern. Mit zunehmenden Verstehenskompetenzen können die Maßnahmen zur Reduktion sprachverständnisbedingter Lernbarrieren sukzessive abgebaut werden.

Im Folgenden werden die Handlungsmöglichkeiten, die Lehrkräften in beiden Aufgabenfeldern zur Verfügung stehen, im Hinblick auf die daraus folgenden Implikationen für Professionalisierungsprozesse konkretisiert.

4.2 Reduktion sprachlicher Komplexität durch professionell unterstützende Lehrer:innensprache

4.2.1 *Elemente der Lehrer:innensprache*

Die professionelle Gestaltung der eigenen Lehrer:innensprache stellt ein zentrales Instrument dar, um das mündliche Sprachverstehen von Schüler:innen unabhängig vom konkreten Unterrichtsinhalt fächerübergreifend zu unterstützen (Berg & Schiefele, 2023; Eiberger & Hildebrandt, 2014; Jungmann et al., 2021; Schiefele & Berg, 2022; Lüdtke & Stitzinger, 2017; Westdörp, 2010):

<p>Verbale Elemente</p> <ul style="list-style-type: none"> • syntaktische Komplexität reduzieren • unwichtige, potenziell schwierige Wörter vermeiden • wichtige Fachbegriffe häufig wiederholen und umfassend elaborieren • deutliche Aussprache • handlungsbegleitend sprechen • Modellierungstechniken einsetzen 	<p>Nonverbale Elemente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Blickkontakt herstellen • Zugewandte Körperhaltung • Mit Mimik und Gestik umfassend unterstützen
<p>Paraverbale Elemente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sprechtempo reduzieren • Abwechslungsreiche Satzmelodie • Zentrale Inhalte prosodisch hervorheben 	<p>Sprachunterstützende Elemente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visualisierung: Zeichen, Symbole, Abbildungen, Schrift • Gesten, Gebärden, Handzeichen einsetzen • Abläufe in Teilschritten darstellen

Abb. 1: Elemente sprachverständnisunterstützender Lehrer:innensprache

„Der bewusste und gezielte Einsatz der eigenen Unterrichtssprache bietet oft unterschätzte Fördermöglichkeiten, indem er das notwendige „Mehr“ an Spracherfahrung – das Schüler mit Förderbedarf im Bereich Sprache benötigen – in strukturierteren Sprachhandlungssituationen im Unterricht anbietet [...]“ (Westdörp, 2010, S. 2).

Angesichts der Tatsache, dass die rein sprachliche Analyse, also das linguistische Dekodieren sprachlicher Äußerungen den betroffenen Schüler:innen Schwierigkeiten bereitet, sollte über eine multimodale Gestaltung der eigenen Lehrer:innensprache die größtmögliche Verständnissicherung angestrebt werden. Konkret bedeutet dies, dass neben verbalen Elementen auch nonverbale, paraverbale sowie sprachunterstützende Elemente berücksichtigt werden müssen (Abb. 1). Im Folgenden werden zentrale Merkmale dieser vier Unterstützungsdimensionen exemplarisch konkretisiert (vgl. auch Eiberger & Hildebrandt, 2014; Jungmann et al., 2021; Lütke & Stitzinger, 2017; Mayer, 2023; Reber & Schönauer-Schneider, 2022; Westdörp, 2010).

Neben eher allgemeinen, übergreifenden Aspekten (z. B. Sichern von Blickkontakt, körperliche Zugewandtheit) werden dabei auch spezifisch sprachförderliche Aspekte professionell unterstützender Lehrer:innensprache (z. B. Modellierung sprachlicher Äußerungen, handlungsbegleitendes Sprechen) thematisiert.

Verbale Elemente: Bei der sprachlichen Gestaltung sollte die Lehrkraft neben einer deutlichen Aussprache darauf achten, dass die von ihr verwendeten Wörter sowie die morphologischen und syntaktischen Strukturen ihrer Sätze von allen Schüler:innen in der Klasse dekodiert werden können. Konkret bedeutet dies, dass der Anteil der potenziell unbekanntem Wörter in Erläuterungen oder Arbeitsaufträgen reduziert werden sollte. Fachbegriffe, die neu eingeführt werden, müssen möglichst prägnant

im Sprachinput präsentiert werden, sehr häufig in unterschiedlichen Kontexten wiederholt, umfassend multimodal erfahren sowie semantisch und phonologisch elaboriert werden, um den Schüler:innen Gelegenheit zu geben, einen ersten lexikalischen Eintrag aufzubauen bzw. dieses Wort zu verstehen. Um multimodale, facettenreiche Konzepte zu neuen Fachbegriffen aufbauen zu können, müssen die Schüler:innen die Möglichkeit haben, konkrete Erfahrungen mit unterschiedlichen Sinnen zu sammeln. Mögliche Fragen zur Elaboration von Wortbedeutungen könnten z. B. „*Wie riecht/schmeckt das? Wie fühlt sich das an? Woher kennst du das? Wer braucht so etwas? Was kann man damit machen?*“ sein. Im Rahmen der phonologischen Elaboration sollten die laut- sowie die schriftsprachliche Gestalt der neuen Fachwörter einer differenzierten Analyse unterzogen werden. Schließlich können Lehrkräfte ihre Schüler:innen beim Gebrauch von Monitoring- und Fragestrategien unterstützen, so dass die Kinder auf unbekannte Wörter im Unterrichtskontext aufmerksam werden und sich deren Bedeutung eigenaktiv erfragen bzw. erschließen können.

Die Lehrkraft sollte möglichst kurze und prägnante, aber vollständige Sätze verwenden. Die syntaktische Komplexität muss an den Kompetenzen der sprachlich schwächsten Schüler:innen orientiert sein. So ist das Verstehen eingeschobener Nebensätze oder reversibler Passivkonstruktionen für viele Kinder mit sprachlichem Unterstützungsbedarf ebenso schwierig wie das Herstellen von Vor- und Nachzeitigkeit durch temporale Konjunktionen (z. B.: „Bevor ihr in die Pause geht, räumt ihr eure Mäppchen ein.“). Sie profitieren davon, wenn mehrteilige Aufforderungen „portioniert“ (Westdörp, 2010, S. 4) sowie in chronologischer Reihenfolge gegeben werden. Handlungsbegleitendes Sprechen der Lehrkraft ermöglicht es Schüler:innen, unmittelbare Bezüge zwischen der rein sprachlichen und der kontextuellen Informationen im Verstehensprozess herzustellen.

Schließlich kann die Lehrkraft mithilfe von *Modellierungstechniken* die kindlichen Äußerungen inhaltlich aufgreifen, während sie gleichzeitig formal korrigiert werden (Tab. 1). So lässt sich die Aufmerksamkeit der Kinder gezielt auf bestimmte sprachliche Strukturen und Regelmäßigkeiten lenken. Modellierungstechniken ermöglichen es somit, zunächst rezeptives Wissen über sprachliche Strukturen zu erwerben, das zunehmend produktionsleitend werden kann (Dannenbauer, 2002; Reber & Schöner-Schneider, 2022).

Nonverbale Elemente: Über das Herstellen des Blickkontakts sollte die Aufmerksamkeit aller Schüler*innen gesichert sein, bevor sprachliche Erläuterungen oder Aufforderungen gegeben werden. Eine zugewandte, offene Körperhaltung, eine flexible Positionierung im Raum sowie der gezielte Einsatz von Gestik und Mimik unterstützen die sprachliche Ebene.

Paraverbale Elemente: Aufgrund der spezifischen Einschränkungen ihrer Sprachverarbeitungskapazitäten stellt eine Optimierung paraverbaler Elemente der Lehrer:innensprache eine zentrale Unterstützungsdimension für Schüler:innen mit sprachlichen Beeinträchtigungen dar. Sie profitieren davon, dass Lehrkräfte ihr Sprechtempo deutlich reduzieren, eine abwechslungsreiche, melodisch gegliederte

Tab. 1: Modellierungstechniken (in Anlehnung an Dannenbauer, 2002; eigene Beispiele)

Modellierungstechniken		
a) der kindlichen Äußerung vorausgehend		
Präsentation	Gehäufte Einführung einer sprachlichen Zielform	„Wen malst du? Den Fisch oder den Vogel?“
Parallelsprechen	Versprachlichen von Handlungen	„Ah, du malst den Fisch. Den malst du aber schön bunt an.“
Alternativfragen	Angebot zweier sprachlicher Strukturen	„Denkst du, dass der Pinguin fliegen kann oder dass er schwimmen kann?“ „Dass er schwimmen kann.“
b) der kindlichen Äußerung nachfolgend		
Expansion	Vervollständigen der kindlichen Äußerung	„Vogel fliegt.“ „Ja, der Vogel fliegt.“
Extension	Sachlogische Erweiterung unter Einbau einer Zielstruktur	„Der Vogel fliegt da.“ „Genau, der Vogel fliegt dort auf den Baum.“
Korrektives Feedback	Formale Korrektur der kindlichen Äußerung	„Der Pinguin schwimmt.“ „Stimmt, der Pinguin schwimmt.“

Sprechweise verwenden und wichtige sprachliche Informationen und Strukturen durch Betonung hervorheben.

Sprachunterstützende Elemente: Da viele Kinder mit Einschränkungen des Sprachverstehens spezifische Schwierigkeiten mit der Aufnahme und Verarbeitung auditiver Informationen haben, profitieren sie davon, wenn das auditive Sprachverstehen durch Visualisierungen unterstützt wird. So können relevante Informationen anhand von Bildkarten, Realgegenständen oder Symbolen verdeutlicht werden. Das Verstehen kann durch Handzeichen, Gesten oder Gebärden unterstützt werden. Auch die Schriftsprache stellt für viele Schüler:innen, die bereits lesen können, eine wertvolle zusätzliche Informationsquelle dar. Viele Kinder profitieren davon, wenn komplexere Aufgaben zunächst konkret demonstriert werden oder anhand von Ablaufplänen die einzelnen Teilschritte nachvollzogen werden können.

4.2.2 Professionalisierung von Lehrkräften

Das Instrument der sprachförderlich unterstützenden Lehrer:innensprache stellt ein zentrales Element sprachheilpädagogischer Unterrichtsdidaktik dar (Mayer, 2023). Die Vermittlung von Kenntnissen zur professionellen Gestaltung der eigenen Lehrer:innensprache ist daher bundeslandübergreifend in der Mehrheit der Ausbildungscurricula schon in der ersten Ausbildungsphase des Lehramts Sonderpädagogik im Förderschwerpunkt Sprache verankert (Bauer et al., 2022). Auch im Lehramtsstudium der sonderpädagogischen Förderung an der Universität Duisburg-Essen sind

die theoretische Vermittlung sowie die praktische Erprobung professionell unterstützender Merkmale der Lehrer:innensprache im Rahmen des Masterstudiums im Förderschwerpunkt Sprache vorgesehen. Darüber hinaus wird das Instrument der Lehrer:innensprache oftmals auch in der zweiten Phase der Lehrerbildung angehender Sonderpädagog:innen im Förderschwerpunkt Sprache thematisiert und reflektiert.

Offensichtlich erwerben Sonderpädagog:innen im Förderschwerpunkt Sprache auf dieser Basis erfolgreich eine hohe Professionalität zur sprachförderlichen Gestaltung der eigenen Lehrer:innensprache. In einer aktuellen Untersuchung mit Sonderpädagog:innen im Förderschwerpunkt Sprache erhoben Schiefele & Berg (2022; Berg & Schiefele, 2023) zum einen in Leitfadeninterviews das Wissen über sprachverständnisunterstützende Maßnahmen, zum anderen über die Analyse videografiertes Unterrichtssequenzen die tatsächliche Umsetzung derartiger Maßnahmen im Unterricht. Auf Basis ihrer Ergebnisse kommen die Autor:innen zu dem Schluss, dass,

„[...] Sprachheilpädagog:innen die theoretisch gut belegten sprachverständnisunterstützenden Maßnahmen nicht nur kennen (im Sinne eines deklarativen Wissens), sondern auch anwenden, und somit über eine entsprechende prozedurale Handlungskompetenz verfügen“ (Berg & Schiefele, 2023, S. 13).

Stellt in inklusiven Bildungskontexten der Umgang mit sprachlicher Heterogenität sowie das Angebot entsprechender Unterstützungsmaßnahmen eine Querschnittsaufgabe aller Lehrkräfte dar, so genügt es nicht, wenn wenige Sonderpädagog:innen aus dem Förderschwerpunkt Sprache dazu in der Lage sind, im Rahmen ihrer Lehrer:innensprache sprachverständnisbedingten Lernbarrieren vorzubeugen (KMK & HRK, 2015). Vielmehr ergibt sich hieraus die Notwendigkeit, *alle* in inklusiven Kontexten tätigen Lehrkräfte zu einer professionellen, sprachförderlichen Gestaltung ihrer Lehrer:innensprache zu befähigen (Berg & Schiefele, 2023; Lütke & Stitzinger, 2017; Mayer, 2023).

Das Wissen über bzw. die Anwendung von sprachförderlich unterstützenden Merkmalen der eigenen Lehrer:innensprache stellen jedoch bislang keine obligatorischen Elemente der Curricula des allgemeinbildenden Lehramts in erster oder zweiter Ausbildungsphase dar (z. B. UDE, 2020; 2021; MSB, 2021). Zwar fehlen derzeit umfassende, aussagekräftige Untersuchungen, die die Merkmale der Lehrer:innensprache von Förderschullehrkräften im Förderschwerpunkt Sprache mit denen von Lehrkräften des allgemeinbildenden Lehramts vergleichen; jedoch ergab eine Befragung von Theisel (2015) mit $n=290$ Förderschullehrkräften und $n=411$ Regelschullehrkräften der Primarstufe, dass Grundschullehrkräfte spezifisch sprachunterstützende Verhaltensweisen im Unterricht seltener verwendeten als Sonderpädagog:innen¹. Auch wenn sich diese Ergebnisse nur auf das deklarative Wissen beziehen, lassen sich da-

1 Zum Aspekt des „Spezialisierungsgrades“ von Sonderpädagog:innen in der multiprofessionellen sprachbildungsbezogenen Zusammenarbeit mit angehenden Grundschullehrkräften siehe auch den Beitrag von Niehaus & Cantone in diesem Sammelband.

raus Tendenzen für die tatsächlich im unterrichtlichen Kontext eingesetzten Verhaltensweisen der Lehrkräfte ableiten.

Zusammenfassend ergibt sich vor diesem Hintergrund die Notwendigkeit einer flächendeckenden, obligatorischen Professionalisierung *aller* angehenden Lehrkräfte im Hinblick auf die bewusste Gestaltung der eigenen Lehrer:innensprache, um sie für die Arbeit in inklusiven Settings und damit den Umgang mit sprachlicher Heterogenität zu qualifizieren. Um die zentralen Merkmale einer sprachförderlichen Lehrer:innensprache zu erlernen und nachhaltig in der alltäglichen Unterrichtskommunikation verankern zu können, ist jedoch keine rein theoretische Vermittlung zielführend. Vielmehr gilt es, im Rahmen von Professionalisierungsmaßnahmen die eigene Lehrer:innensprache zu reflektieren, die Anwendung der zentralen Parameter fortwährend praxisnah oder praxisintegriert einzuüben sowie mithilfe von individuellem Feedback zu optimieren (Kurtz, 2021).

Im Rahmen eines Promotionsprojekts wird im Arbeitsbereich „Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt Sprache“ am Institut für Sonderpädagogik derzeit eine entsprechende Professionalisierungsmaßnahme entwickelt, die sich an Lehramtsanwärter:innen im Grundschullehramt richtet und deren Umsetzbarkeit im Rahmen der zweiten Ausbildungsphase erprobt werden soll. Ziel ist es, mithilfe der Professionalisierungsmaßnahme die Qualität sowie die Quantität sprachverständnisunterstützender Merkmale in der Lehrer:innensprache während des Unterrichts zu erhöhen. Sollte sich zeigen, dass dies erfolgreich gelingt, wäre eine regelmäßige Implementation einer derartiger Professionalisierungsmaßnahme in die zweite Ausbildungsphase von Lehrkräften im gemeinsamen Lernen denkbar. Auch innerhalb des Master-Studiums der ersten Ausbildungsphase könnte bei entsprechender curricularer Verankerung ein vergleichbares Angebot stattfinden.

4.3 Förderung von Sprachverstehenskompetenzen

Aus dem sprachheilpädagogischen bzw. sprachtherapeutischen Bereich stehen Interventionsmethoden zur Förderung des Sprachverstehens auf Wort-, Satz- sowie (in deutlich geringerem Maße) Text-, bzw. Diskursebene zur Verfügung. Diese wurden überwiegend für die Förderung im Einzel- bzw. Kleingruppensetting konzipiert und in der Regel auch in diesem Rahmen evaluiert (Hachul & Schönauer-Schneider, 2019).

Diese für den unterrichtsintegrierten Einsatz zu modifizieren, sie in den Unterricht inklusiver Bildungsangebote zu implementieren sowie ihre Wirksamkeit empirisch zu überprüfen, stellt ein Desiderat zukünftiger Forschungsbemühungen dar (Berg & Schiefele, 2023). Am Institut für Sonderpädagogik soll im Arbeitsbereich Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt Sprache ab 2024 ein entsprechendes Forschungsprojekt beginnen.

In Bezug auf die Professionalisierung von Lehrkräften ist es weder ein sinnvolles noch ein umsetzbares Ziel, dass *sämtliche* Lehrkräfte inklusiver Schulen über die Kompetenzen verfügen, eine spezifische Förderung des Sprachverstehens unterrichtsintegriert durchzuführen. Hier erscheint es zielführend, insbesondere die son-

derpädagogischen Lehrkräfte des multiprofessionellen Teams für die Umsetzung unterrichtsintegrierter sowie ggf. zusätzlich additiver Maßnahmen zur Förderung von Sprachverstehenskompetenzen zu professionalisieren. Hierzu sind Fortbildungsangebote zu konzipieren, die sich insbesondere an bereits praktizierende Sonderpädagog:innen (dritte Ausbildungsphase) und dabei explizit auch an Sonderpädagog:innen, die nicht im Förderschwerpunkt Sprache ausgebildet wurden, richten sollten. Unter anderem aufgrund der hohen Komorbidität von Entwicklungsstörungen im Bereich der Sprache, des Lernens und der emotional-sozialen Entwicklung ist ein förderschwerpunktübergreifendes Vorgehen zur Sicherung und Unterstützung des Sprachverstehens von Kindern mit Lern- und Entwicklungsstörungen insbesondere in inklusiven Kontexten erforderlich.

5. Fazit und Ausblick

Der vorliegende Beitrag macht deutlich, dass die Sicherung des mündlichen Sprachverstehens im Unterricht eine Querschnittsaufgabe für alle Lehrkräfte in inklusiven unterrichtlichen Kontexten darstellt. Während die gezielte Förderung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen durch die sonderpädagogischen Lehrkräfte erfolgt bzw. durch sie angeleitet wird, sollten alle Mitglieder des multiprofessionellen Teams inklusiver Kontexte dazu in der Lage sein, potenzielle sprachverständnisbedingte Lernbarrieren über eine bewusste Gestaltung ihrer Lehrer:innensprache zu reduzieren, um ihren Schüler:innen kommunikative Teilhabe sowie größtmöglichen Bildungserfolg zu ermöglichen. Sprachheilpädagogische Expertise kann hier einen Beitrag zur Professionalisierung angehender sowie praktizierender Lehrkräfte leisten.

Literatur

- Acosta-Rodríguez, V.M., Ramírez-Santana, G.M. & Hernández-Expósito, S. (2022). Intervention for oral language comprehension skills in preschoolers with developmental language disorder. *International journal of language & communication disorders*, 57(1), 90–102. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12676>
- AWMF (2022). *Therapie von Sprachentwicklungsstörungen. Interdisziplinäre S3-Leitlinie*. Online verfügbar unter: https://register.awmf.org/assets/guidelines/049-015l_S3_Therapie_von_Sprachentwicklungsst%C3%B6rungen_Text_2022-12.pdf
- Bauer, A., Glück, C. W., Jonas, K., Mayer, A., Sallat, S. & Stitzinger, U. (2022). Kernkompetenzen für das Studium der Pädagogik im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation. *Praxis Sprache*, 67(4), 229–233.
- Berg, M. & Werner, B. (2014). PRIMA*Sprache – vergleichende Analysen zum Sprachverständnis bei Schülern der Klasse 3/4 an Grund-, Sprachheil- und Förderschulen. In S. Sallat, M. Spreer & C. W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern* (S. 74–82). Schulz-Kirchner. <https://doi.org/10.25656/01:11868>
- Berg, M. & Janke, B. (2017). Grammatikentwicklung von Kindern mit SSES in den ersten beiden Schuljahren. *L. O. G. O. S. interdisziplinär*, 25(1), 4–14.

- Berg, M. & Schiefele, C. (2021). Entwicklung des kindlichen Sprachverständnisses in den ersten beiden Schuljahren am SBBZ Sprache. *Forschung Sprache*, (3), 19–30. Online verfügbar unter: https://www.forschung-sprache.eu/fileadmin/user_upload/Dateien/Heftausgaben/2021-3/Berg_Schiefele.pdf.
- Berg, M. & Schiefele, C. (2023). Umgang mit Sprachverständnisstörungen im Unterricht. *Forschung Sprache. E-Journal für Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie und Sprachförderung*, (2), 3–15. Online verfügbar unter: https://www.forschung-sprache.eu/fileadmin/user_upload/Dateien/Heftausgaben/2023-2/Forschung_Sprache_2_2023_Berg_Schiefele.pdf.
- BMBF (2023). *Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Projekte: ProViel*. Online verfügbar unter: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/projekte/professionalisierung-fuer-vielfalt-proviel-dynamisch-reflexiv-evidenzbasiert_01ja1610.html?nn=297658&cms_projectView=Projektdarstellung.
- Dannenbauer, M. (2002). Grammatik. In S. Baumgartner & I. Füssenich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (S. 105–161). Reinhardt.
- Eiberger, C. & Hildebrandt, H. (2014). *Lehrersprache richtig einsetzen. Trainingsbausteine für eine wirksame Kommunikation in der sonderpädagogischen Förderung*. Persen.
- Hagen, Å. M., Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2017). Improving language comprehension in preschool children with language difficulties: a cluster randomized trial. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 58(10), 1132–1140. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12762>
- Hachul, C. & Schönauer-Schneider, W. (2019). *Sprachverstehen bei Kindern: Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (3. Aufl.). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-3-437-42006-1.00002-3>
- Hollo, A., Wehby, J.H. & Oliver, R.M. (2014). Unidentified Language Deficits in Children with Emotional and Behavioral Disorders: A Meta-Analysis. *Exceptional Children*, 80(2), 169–186. <http://dx.doi.org/10.1177/001440291408000203>
- Jungmann, T., Miosga, Ch. & Neumann, S. (2021). *Lehrersprache und Gesprächsführung in der inklusiven Grundschule*. Reinhardt.
- Kultusministerkonferenz KMK. (1998). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache*. Online verfügbar unter: <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sprache.pdf>
- Kultusministerkonferenz KMK & Hochschulrektorenkonferenz HRK (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf
- Kurtz, M. (2021). *Die Bedeutung der Lehrer*innensprache im sprachheilpädagogischen Unterricht*. Dissertation Universität Rostock. https://doi.org/10.18453/rosdok_id00002958
- Lüdtke, U. & Stitzinger, U. (2017). *Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen unterrichten. Fundierte Praxis in der inklusiven Grundschule*. Reinhardt.
- Mayer, A. (2021). Förderbedarf Sprache an Sonderpädagogischen Förderzentren. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 90, 206–221.
- Mayer, A. (2023). Sprachheilpädagogischer Unterricht. In A. Mayer & T. Ulrich (Hrsg.), *Studienbuch Sprachheilpädagogik* (S. 217–230). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-041866-0>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen MSB (2021). *Kerncurriculum für die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst. Verbindliche Zielvorgabe der*

- schulpraktischen Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen*. Online verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Kerncurriculum_Vorbereitungsdienst.pdf
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2022). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts* (5. Aufl.). Reinhardt.
- Schiefele, C. & Berg, M. (2022). Fachbeitrag: Sprachverständnisunterstützende Maßnahmen der Lehrer/innensprache im Unterricht des Förderschwerpunkts Sprache. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 91(2), 95–111. <https://doi.org/10.2378/vhn2022.art12d>
- Spreer, M. (2020). Sprachsensibler Fachunterricht plus X. Notwendige Spezifizierungen der Sprachsensibilität zur unterrichtlichen Unterstützung von Schüler*innenn mit dem Förderschwerpunkt Sprache. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 9(1), 11–15.
- Stanat, P., Rauch, D. & Segeritz, M. (2010). Schüler*innen mit Migrationshintergrund. In E. Klieme et al. (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 200–230). Waxmann.
- Theisel, A. (2015). Unterrichten Sonderpädagogogen anders? – Eine vergleichende Selbsteinschätzung von Förderschullehrkräften „Sprache“ und Regelschullehrkräften zu Qualitätsmerkmalen des Unterrichts. *Empirische Sonderpädagogik*, 7, 320–340. <https://doi.org/10.25656/01:11466>
- Universität Duisburg-Essen UDE (2020). *Modulhandbuch Master Bildungswissenschaften im Master of Arts/Master of Science für das Lehramt an Grundschulen* (gültig ab WS 2020/21). Online verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/studium/lehramt/master/mh_master_g_wise_20-21_28-09-2020.pdf
- Universität Duisburg-Essen UDE (2021). *Modulhandbuch Bachelor Bildungswissenschaften im Bachelor of Arts/Bachelor of Science für das Lehramt sonderpädagogische Förderung Schwerpunkt Grundschulen. Entwurf* (gültig ab WS 2022/23). Online verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/dekanat/mh-sopaed-ba-biwi-gs-entwurf_15-09-2022.pdf
- Ulrich, T., Schramm, C. & Mayer, A. (2023). Sprachliche Fähigkeiten bei Kindern mit psychischen Auffälligkeiten. Erste Ergebnisse eines interdisziplinären Kooperationsprojekts. In A. Paier (Hrsg.), *Ein Recht auf Sprache. Sprachheilpädagogische Interventionen – Fundamente der Inklusion* (S. 299–322). Österreichische Gesellschaft für Sprachheilpädagogik [ÖGS]. Verlag mit Pfiff.
- Westdörp, A. (2010). Möglichkeiten des gezielten Einsatzes der Lehrersprache in kontextoptimierten Lernsituationen zum sprachfördernden Unterricht. *Die Sprachheilarbeit*, 2, 2–8.
- Yew, S. & O’Kearney, R. (2013). Emotional and behavioural outcomes later in childhood and adolescence for children with specific language impairments: Metaanalyses of controlled prospective studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(5), 516–524. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12009>
- Zwirnmann, S., Lüke, C. & Stein, R. (2022). Sprachliche und emotional-soziale Beeinträchtigungen. Komorbiditäten und Wechselwirkungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 91, 1–21. <https://doi.org/10.2378/vhn2022.art44d>

Kooperative videogestützte Unterrichtsreflexion in der Lehrkräftebildung sowie Perspektiven für die Reflexion inklusiven Unterrichts

Kerstin Göbel & Lisanne Rothe

1. Einführung

Lehrkräfte werden in ihrem schulischen Alltag mit vielen Anforderungen konfrontiert, die es zu bewältigen gilt. Insbesondere der Anspruch an ein inklusives Bildungssystem, angeregt durch das Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland im Jahr 2009, erhöht die Anforderungen des Berufsalltags (angehender) Lehrkräfte durch zunehmend heterogene Klassen. Die Bewältigung dieser Anforderungen kann nur gelingen, wenn Lehrkräfte ihre Zielstellungen und ihr Handeln sowohl individuell als auch in multiprofessionellen Arbeitszusammenhängen kontinuierlich reflektieren. Für die Professionalisierung von Lehrkräften in Deutschland, aber auch international, wird deshalb der Ausbildung einer Reflexionskompetenz große Bedeutung beigemessen (Göbel et al., 2022; Ruffinelli et al., 2020; Te Poel & Heinrich, 2020). Praxisphasen nehmen in der Lehrkräfteausbildung eine zentrale Rolle ein (Arnold et al., 2014) und für eine systematische und vertiefende Reflexion von Unterricht in Praxisphasen der Lehrkräftebildung eignen sich Unterrichtsvideografien in besonderem Maße (z. B. Seidel & Thiel, 2017; Weber et al., 2018).

Der vorliegende Beitrag skizziert die Relevanz videogestützter, kooperativer Reflexion angehender Lehrkräfte und stellt Konzept und Befunde des Projekts FLECTT (*Kooperative Unterrichtsvideoreflexion in ReFLECTing Teams* – Teilprojekt der Case-Labs im ProViel-Projekt der UDE) vor. In Anbetracht eines zunehmend inklusiven Schulsystems in Deutschland wird der Reflexionsansatz von FLECTT in Bezug auf inklusive Unterrichtskontexte sowie Chancen dieses Vorgehens für die Entwicklung von Kooperations- und Reflexionskompetenzen angehender Lehrkräfte diskutiert, die gerade mit Blick auf inklusive Schulkontexte noch weitere Bedeutung gewinnen (Lütje-Klose et al., 2018).

2. Videografie und Reflexion von Unterricht

Zur Stärkung der Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte sind strukturierte Reflexionsangebote erforderlich. Unterrichtsvideografien eignen sich in besonderem Maße für die Vorbereitung auf eine systematische und vertiefende Reflexion von Un-

terrichtshandeln (Helmke & Helmke, 2004; Seidel & Thiel, 2017). Unterrichtsvideos ermöglichen eine spezifische Aufmerksamkeitsausrichtung auf relevante Aspekte des Lehrkräftehandelns und ihre systematische Nutzung kann die professionelle Wahrnehmung des Unterrichts verbessern (z. B. Gold et al., 2020; Seidel & Thiel, 2017). Die Nutzung von Unterrichtsvideos in der Lehrkräftebildung erleichtert zudem die Verbindung zwischen theoretischem Wissen und der beruflichen Praxis (z. B. Baumert & Kunter, 2006; Kleinknecht & Schneider, 2013; Krauskopf & Fehn-Winterling, 2023).

Bereits seit den 1990er Jahren belegen Studien den Nutzen von Unterrichtsvideos für die Lehrkräftebildung (Brouwer, 2014; 2022). So werden an vielen deutschen Hochschulstandorten Unterrichtsvideos zunehmend als Medium eingesetzt (Holodynski et al., 2022). Insbesondere durch Projekte, wie die Qualitätsoffensive Lehrerbildung, und die Entwicklung von Videoportalen an Hochschulen, wie beispielsweise das FOCUS-Videoportal der FU Berlin oder das Metavideoportal der Universität Münster, sind die „videobasierte Lehre und ihre Begleitforschungen“ in der Lehrkräftebildung verankert (Holodynski et al., 2022, S. 7). Unterrichtsvideos gewinnen aufgrund ihrer Repräsentativität für unterrichtliche Praxis wieder zunehmend an Relevanz in der Lehrkräftebildung (Seidel, 2022). Auch im internationalen Kontext wird die Relevanz von videogestützter Unterrichtsreflexion in der Lehrkräftebildung unterstrichen. Um das berufliche Lernen von Lehrkräften zu fördern, wurde eine Reihe von Videoanwendungen entwickelt (Brouwer, 2022). Insbesondere Plattformen für Videoannotationen sind Bestandteil der Lehrkräftebildung, so beispielsweise die Plattformen VITAL oder VideoPaper (Rich & Hannafin, 2009). Durch Videoplattformen können sich (angehende) Lehrkräfte unabhängig von Zeit und Ort mit den audiovisuellen Aufzeichnungen des eigenen oder fremden Unterrichts auseinandersetzen und alleine als auch kooperativ über unterrichtsbezogene Handlungsalternativen, Ideen und Interpretationen reflektieren und austauschen (Brouwer, 2022).

Kooperative Reflexionsangebote erscheinen im Rahmen der Lehrkräftebildung generell besonders erfolgversprechend (Brown et al., 2021), dies zeigt sich auch für die Unterrichtsvideoreflexion: Gerade im kooperativen Austausch können Lehrkräfte den Unterricht differenzierter wahrnehmen (Seidel et al., 2013) und damit ihr Unterrichtshandeln potenziell verbessern (Brouwer, 2014). In der Lehrkräftebildung werden Videos zur Darstellung von „Best Practice“-Beispielen genutzt, um fall- oder problembasiert eine professionelle Wahrnehmung von komplexen Unterrichtssituationen zu unterstützen (Seidel & Thiel, 2017) und das komplexe Zusammenspiel von Lehrenden und Lernenden im Unterricht zu verdeutlichen (Reusser et al., 2010). Die Unterrichtsvideografie erlaubt einen Blick auf den Unterricht aus einer Beobachter:innenperspektive, der frei von Handlungsdruck ist (Helmke & Helmke, 2004). Dabei kann der videografierte Unterricht mehrfach angeschaut und im Hinblick auf unterschiedliche Fragestellungen analysiert werden. Neben der Verwendung von Unterrichtsvideos können Reflexionsprozesse zwischen (angehenden) Lehrkräften durch Kooperation begünstigt werden (Brown et al., 2021; Leijen et al., 2014). Der Rückgriff auf kollegiale Reflexionsstrukturen für Unterrichtskontexte erwies sich als besonders ertragreich (Wyss, 2013), da kollegiale Kooperation Reflexionsprozesse in

Schule und Unterricht verstärken kann (Leijen et al., 2014). Kooperative Reflexionsangebote unterstützen den multiperspektivischen Austausch (angehender) Lehrkräfte und ermöglichen die Diskussion vielfältiger Handlungsalternativen auf das Lehrkräftehandeln (Göbel & Neuber, 2018; Race, 2014).

3. Konzepte und Befunde des Projektes FLECTT

Die berufspraktische Lehrkräftebildung bietet die Gelegenheit, das frühe eigene Unterrichtsverhalten anhand von Unterrichtsvideos differenziert zu betrachten und zu reflektieren (Göbel et al., 2022). Insbesondere die Begleitveranstaltungen der Praxisphasen der Lehrkräftebildung eignen sich für die Verknüpfung mit videogestützter Reflexion von Unterricht, da in diesem Rahmen das eigene professionelle Handeln reflexiv entwickelt werden kann (Arnold et al., 2014; Gröschner & Seidel, 2012). Die Analyse von eigenen Unterrichtsvideografien geht dabei zumeist mit einer höheren Relevanzwahrnehmung einher, die Analyse von fremden Videos demgegenüber häufig mit einer größeren emotionalen Distanz, weniger Informationen zum Unterricht und einer etwas kritischeren Haltung (Kleinknecht & Schneider, 2013).

Hinsichtlich der Implementierung videogestützter Reflexion in der Lehrkräftebildung sind wissenschaftliche Studien nötig, um deren Wirkung auf professionelle Haltungen und Kompetenzentwicklungen von Studierenden zu untersuchen. Das Projekt FLECTT (*Kooperative Unterrichtsvideoreflexion in ReFLECTing Teams* – Teilprojekt der Case-Labs im ProViel-Projekt der UDE) bot Studierenden im Praxissemester die Gelegenheit, gemeinsam mit Mitstudierenden systematisch und angeleitet über eigene und fremde Unterrichtsvideos zu reflektieren (Göbel & Gösch, 2019). Im Rahmen eines quasi-experimentellen Pre-Post-Kontrollgruppen-Designs wurde das Reflexionskonzept entwickelt, implementiert und die Wirkungen empirisch untersucht, um Rückschlüsse über eine weitere Etablierung solcher Reflexionsangebote in der Lehrkräftebildung abzuleiten. Das videogestützte Reflexionsangebot wurde im Rahmen von Begleitveranstaltungen des Praxissemesters von 2016–2019 an der Universität Duisburg-Essen realisiert. Die Studierenden der Interventionsgruppe erhielten die Gelegenheit, dass eine ihrer Unterrichtsstunden während des Praxissemesters videografiert wurde. Für die Reflexion konnten die Studierenden aus ihrem Unterrichtsvideo 2–4 Szenen auswählen, über die in der Gruppe reflektiert werden sollten. Die Studierenden konnten wählen, welcher Aspekt von Unterrichtsqualität jeweils im Hinblick auf die ausgewählte Unterrichtssequenz besprochen werden sollte (Göbel & Neuber, 2018; Göbel & Gösch, 2019). Die Reflexion der aufgezeichneten Unterrichtssequenzen erfolgte in Anlehnung an das Konzept der *Reflecting Teams* aus der systemischen Beratung (Andersen, 1990).

Der Ansatz *Reflecting Teams* sieht vor, die Reflexionsgruppe in zwei Sub-Gruppen aufzuteilen, nämlich ein Video-Team und ein Meta-Team (siehe Abbildung 1). Die beiden Teams haben abwechselnd die Möglichkeit, über die Unterrichtssequenz zu reflektieren, um so gemeinsam zu neuen Perspektiven zu kommen (Andersen, 1990; Göbel & Neuber, 2018). Das Konzept der *Reflecting Teams* verfolgt einen res-

sourcenorientierten Ansatz, was bedeutet, die Stärken und Kompetenzen der Person mit eigenem Video sollten im Rahmen der Reflexion deutlich im Vordergrund stehen. Es war also das Ziel, eine respektvolle Atmosphäre für die Reflexion zu schaffen und diese durch strukturierte reflexionsanregende Fragen zu unterstützen (Göbel & Neuber, 2018, Göbel & Gösch, 2019). Die Studierenden wurden entsprechend auf eine ressourcenorientierte Kommunikation im Reflexionsgespräch vorbereitet und weiterhin durch reflexionsanregende Fragen, sogenannte *Reflective Prompts*, in einer strukturierten Reflexion unterstützt (Goeze et al., 2013). Die reflexionsunterstützenden Fragen bezogen sich auf Qualitätsmerkmale des Unterrichts, wie beispielsweise auf Klassenführung, Motivierungsqualität oder klimatische Bedingungen (Helmke, 2015) und waren im Sinne von *Beschreiben*, *Interpretieren* und *Generieren von Handlungsalternativen* im Hinblick auf das Unterrichtsgeschehen (Göbel et al., 2022, Göbel & Gösch, 2019; Sherin & van Es, 2009) strukturiert.

Der Reflexionsprozess der *Reflecting Teams* ist in drei Phasen gegliedert (siehe Abbildung 1). In der ersten Phase reflektiert das Video-Team die Videosequenz eines aufgezeichneten eigenen Unterrichts im Hinblick auf einen ausgewählten Aspekt von Unterrichtsqualität. In der zweiten Phase reflektiert das Meta-Team über die vorangegangene Reflexion des Video-Teams sowie über die Videosequenz selbst, so können die Einschätzungen und Interpretationen des Meta-Teams zum Reflexionsprozess sowie zur Unterrichtssequenz eingebracht werden. In der dritten Phase erhält das Video-Team die Gelegenheit, Reflexionsanregungen des Meta-Teams zu erörtern und die eingebrachten Aspekte zu integrieren. Der Wechsel zwischen der zweiten und dritten Phase kann so oft stattfinden, bis das Video-Team und insbesondere die Person, die den Videoausschnitt eingebracht hat, entscheidet, alle relevanten Aspekte bearbeitet zu haben.

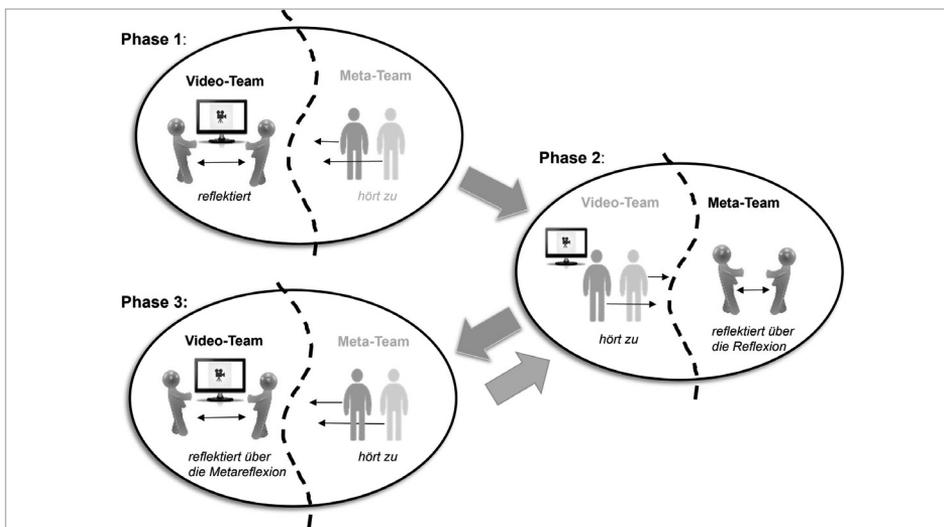


Abb. 1: Ablauf des Reflecting Teams (in Anlehnung an Göbel & Neuber, 2018, S. 65)

Beide Teams wurden durch sogenannte *Reflective Prompts* (Goeze et al., 2013) in ihren Reflexionsprozessen unterstützt. Im Folgendem werden Beispiele für die *Reflective Prompts* des Merkmals Klassenführung – Kontrolle aufgeführt:

Tab. 1: Beispiele für die Reflective Prompts zum Thema Klassenführung, Schwerpunkt Kontrolle

Video-Team	Meta-Team
Beschreiben: Wie realisiert die Lehrperson (LP) die Klarheit der Verhaltensregeln?	Beschreiben: Was hat das Video-Team bzgl. der Klarheit der Verhaltensregeln besonders ausführlich beschrieben?
Interpretieren: Warum agiert die LP bzgl. der Klarheit der Verhaltensregeln auf diese Weise?	Interpretieren: Welche Aspekte, die im Video-Team besprochen wurden, würden Sie anders interpretieren/bewerten?
Handlungsoptionen: Was ist bzgl. der Klarheit der Verhaltensregeln besonders gelungen?	Handlungsoptionen: Welche Handlungsalternativen bzgl. der Klarheit der Verhaltensregeln hat das Video-Team bereits besprochen?

Die quasi-experimentelle Studie zur Erforschung der Wirkungen der *Reflecting Teams* wurde in einem Pre-Post-Kontrollgruppen Design in den Jahren 2016–2019 (6 Kohorten) realisiert. Insgesamt haben 57 Studierende an den Reflecting-Teams (Interventionsgruppe) teilgenommen und wurden vor und nach dem Praxissemester mit einem Fragebogen befragt. Darüber hinaus wurden 26 Studierende einer Kontrollgruppe ebenfalls zu Beginn und zum Ende des Praxissemesters mit dem gleichen Fragebogen befragt. Die Studierenden der Kontrollgruppe nahmen an Praxissemesterbegleitveranstaltungen teil, die keine videogestützte Unterrichtsreflexion beinhalteten. Da nicht alle Studierende der Interventionsgruppe ein eigenes Unterrichtsvideo aufzeichnen konnten, bestand die Stichprobe der an dem Reflexionskonzept teilnehmenden Studierenden aus solchen mit eigenem Video und solchen ohne eigenes Video.

Die Analysen der Nachher-Befragung von Teilnehmer:innen der Interventionsgruppe weisen auf eine positive Einschätzung der Studierenden im Hinblick auf das durchgeführte Reflexionskonzept hin. Sie artikulieren eine detailliertere Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehens und sehen die Reflexion über Unterricht in *Reflecting Teams* als Unterstützung für die Analyse von Unterricht sowie als Hilfe für den Austausch relevanter Gedanken zur Unterrichtsentwicklung (Göbel & Gösch, 2019). Eine vertiefende qualitative Analyse eines *Reflecting Teams* macht deutlich, dass die Studierenden sich intensiv mit dem Unterrichtsvideo auseinandersetzen und sowohl das Geben als auch das Nehmen von Feedback im Rahmen der Reflexion als sehr positiv wahrnehmen. Es zeigt sich jedoch auch, dass sich die Studierenden mit dem Reflexionskonzept des *Reflecting Teams* und seiner Struktur (siehe Abbildung 1) vertraut machen müssen (Göbel et al., in Druck). Im Rahmen der Vorher-Nachher-Erhebungen, zu Beginn und am Ende des Praxissemesters, wurden in der Interventions- und Kontrollgruppe verschiedene Skalen (standardisierte Fragebögen) zur Einschätzung der Relevanz von Reflexion und zu verschiedenen Reflexionspraktiken (Neuber &

Göbel, 2018), Einstellungen gegenüber Feedback (Behnke, 2016) sowie Einstellungen gegenüber videografiegestützter Reflexion von Unterricht (Kleinknecht et al., 2014) eingesetzt. Die Skalenqualitäten waren sowohl in der Interventionsgruppe als auch in der Kontrollgruppe zufriedenstellend bis sehr gut (Cronbach's α : .67-.90). In Bezug auf die Veränderung der Einstellungen zwischen Pretest und Posttest zeigte sich ein signifikanter Interaktionseffekt für die Einstellung gegenüber Feedback, so wurde eine signifikante Verbesserung der Einstellung gegenüber Feedback-Kultur speziell für Studierende deutlich, die ein eigenes Unterrichtsvideo reflektierten. Eine signifikante Veränderung der Relevanz von Reflexion konnte für die gesamte Stichprobe festgestellt werden. Dieses Ergebnis steht im Einklang mit Ergebnissen anderer Studien zu reflexionsbezogenen Einstellungen von Lehramtsanwärt:innen (Göbel & Neuber, 2022). Sowohl die Studierenden der Interventionsgruppe als auch die Studierenden der Kontrollgruppe messen dem Thema Unterrichtsreflexion und Feedback eine hohe Relevanz bei. Die Studierenden in den Interventionsgruppen zeigen eine hohe Wertschätzung und geringe Bedenken gegenüber der videobasierten Reflexion des Unterrichts. Eine positive Einstellungsänderung im Sinne abnehmender Bedenken gegenüber videobasierter Lehrreflexion und eine deutliche Zunahme der positiven Bewertung von Peer-Feedback nach der Intervention konnte insbesondere bei den Lehramtsstudierenden festgestellt werden, welche ihr eigenes Unterrichtsvideo reflektierten (Göbel et al., 2022). Die Reflexion von eigenen Unterrichtsvideos geht vermutlich mit einer größeren emotionalen Beteiligung, einer stärkeren Motivation und einer tieferen Reflexion einher (Kleinknecht & Schneider, 2013).

4. Reflexion von inklusivem Unterricht

Vor dem Hintergrund der zuvor skizzierten Relevanz von (videogestützter) Reflexion im Unterricht widmet sich dieser Beitrag auch der Bedeutung von Reflexion in inklusiven Schul- und Unterrichtssituationen. Die Verwirklichung von Unterricht stellt allgemein eine komplexe Aufgabe für Lehrkräfte dar, welche allerdings durch Inklusion erhöht wird (Forlin et al., 2008). Inklusion beschreibt übergeordnet Prozesse, welche gesamtgesellschaftliche Teilhabe gewährleisten und Exklusion abbauen sollen (Ainscow et al., 2004). Dabei wird insbesondere der Anspruch eines gemeinsamen Bildungssystems für alle Lernenden mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen diskutiert (Boban & Hinz, 2016), weshalb in der Lehrkräftebildung auf eine „Schule der Vielfalt“ vorbereitet werden soll und angehende Lehrkräfte einen „professionelle[n] Umgang mit Inklusion“ erwerben müssen (KMK & HRK, 2015, S. 3). Der Kompetenzaufbau im Umgang mit schulischer Inklusion, bezogen auf die unterschiedlichen Förderbedarfe, aber auch die professionsübergreifende Kooperation, soll in der universitären Ausbildung und in Praxisphasen erprobt und reflektiert werden (KMK & HRK, 2015). Um inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse (Budde & Blasse, 2017; Poscher et al., 2008) zu realisieren, bedarf es der Implementierung einer reflexiven Praxis (Budde & Hummrich, 2015). Im Sinne eines reflexiven Inklusionsverständnisses ist eine differenzkritische Perspektive auf Inklusion notwendig, angehen-

de Lehrkräfte sollten in ihrer professionellen Perspektive mögliche Benachteiligungen und Festschreibungen von Schüler:innen reflektieren (Budde & Hummrich, 2013). In dem Tätigkeitsfeld einer inklusiven Schule finden sich Lehrkräfte oft im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Erwartungen und pädagogischen Interessen wieder (Böing & Köpfer, 2016; Helsper, 2002; Lütje-Klose & Urban, 2014). Die durch Reflexion angeregte Sensibilisierung für Inklusion bietet eine Möglichkeit, um mit diesen Unsicherheiten umzugehen (Gläser et al., 2022; Helsper, 2016). Die Lehrkraft muss sich ihres Einflusses sowie des Einflusses der Institution Schule auf die mögliche Teilhabe oder den möglichen Ausschluss von Kindern sowie Jugendlichen bewusst werden (Hummrich & Budde, 2016), damit ausgrenzende Praktiken überwunden werden können. Vor dem Hintergrund der professionsübergreifenden Kooperationsaufgaben in inklusiven Schulsettings sind insbesondere die Kompetenzen der interprofessionellen Kooperation für das Gelingen eines gemeinsamen, inklusiven Unterrichts bedeutsam. Dabei spielt die Kenntnis über das Potential interprofessioneller Kooperation zwischen Sonderpädagog:innen und Regelschullehrkräften eine zentrale Rolle (KMK & HRK, 2015), welche sich unter anderem aus der Multiperspektivität und dem Austausch von pädagogischem Wissen ergibt (Krüger, 2014; Schürer & Lintorf, 2021). Die Zusammenarbeit als Basis für die Optimierung von Kooperationsprozessen, aber auch für die Vereinbarung gemeinsamer Unterrichtsziele, sollte daher kontinuierlich reflektiert werden (Krüger, 2014).

Eine (inklusive) Schul- und Unterrichtsentwicklung fordert nicht nur eine kontinuierliche Reflexion eigenen Handelns, sondern auch kooperative Handlungskompetenzen und die Reflexion des kooperativen Handelns, um Unterricht und Lehrkräftehandeln an die jeweilige Lerngruppe anpassen, adaptieren und modifizieren zu können (Kopmann & Zeinz, 2016). Entsprechend scheinen videogestützte und kooperative Reflexionsformate, wie zuvor dargestellt, gerade für die Vorbereitung auf eine Schul- und Unterrichtsentwicklung in inklusiven Kontexten empfehlenswert. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden ein Forschungskonzept zur kooperativen Reflexion im inklusiven Unterricht – FLECTT-inklusive – vorgeschlagen.

5. Vorstellung des Konzeptes FLECTT-inklusive

Kooperationsfähigkeit und Reflexivität sind ein Teil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften, weshalb eine Förderung dieser Kompetenzbereiche auch Ziel der Lehrkräftebildung ist (Rahm & Lunkenbein, 2014). Durch die erhöhten Anforderungen im inklusiven Schulkontext (Kahlert & Kazianka-Schübel, 2016) sind angehende Lehrkräfte häufig unsicher in der Gestaltung inklusiven Unterrichts, weshalb in der Ausbildung Angebote geschaffen werden sollten, in denen über den Umgang von Heterogenität, Inklusion sowie der Gestaltung von inklusivem Unterricht systematisch nachgedacht werden kann (Gläser et al., 2022). Systematische Reflexionsangebote sollten angehenden Lehrkräften sowohl in der universitären als auch praktischen Ausbildung angeboten werden, um die Gelegenheit zu bieten, vielfältige Perspektiven

auszutauschen und die Bewältigung der Anforderungen einer inklusiven, oftmals kooperativen Schulpraxis zu unterstützen (Göbel et al., 2022; Göbel & Neuber, 2018).

Die Befunde von FLECTT belegen das Potenzial einer systematisch angeleiteten kollegialen Reflexion für die professionelle Entwicklung von angehenden Lehrkräften (Göbel & Gösch, 2019; Göbel et al., 2022, Göbel et al., in Druck). Aufgrund der oben skizzierten Notwendigkeit von Reflexionsprozessen im inklusiven Schul- und Unterrichtskontext soll das Reflexionskonzept FLECTT auf inklusive Kontexte adaptiert und erforscht werden – FLECTT-inklusiv. In Kooperation mit dem ZfsL Dortmund wird in einer quasi-experimentellen Interventionsstudie das Reflexionskonzept FLECTT (Göbel et al., 2022) in die zweite Phase der Lehrkräftebildung integriert und soll qualitativ erforscht werden. Die Untersuchungsteilnehmenden sind Lehramtsanwärter:innen aus den Lehrämtern Sonderpädagogik und Grundschullehramt. Die Durchführung basiert auf den in FLECTT entwickelten Reflexionsschritten und *Reflective Prompts*, allerdings sind die *Reflecting Teams* (siehe Abbildung 2) professionsübergreifend zusammengesetzt. Da keine eigenen Unterrichtsvideos aufgezeichnet werden sollen, erfolgt eine Umgestaltung des dritten Reflexionsschritts in eine Phase der offenen, gemeinsamen Reflexion. Dies bietet beiden *Reflecting Teams* die Möglichkeit, nochmals gemeinsam und relativ offen über das Video und den Themenschwerpunkt inklusive Klassenführung zu reflektieren, um den perspektiverweiternden Austausch zwischen allen Lehramtsanwärter:innen zu erweitern (siehe Abbildung 2).

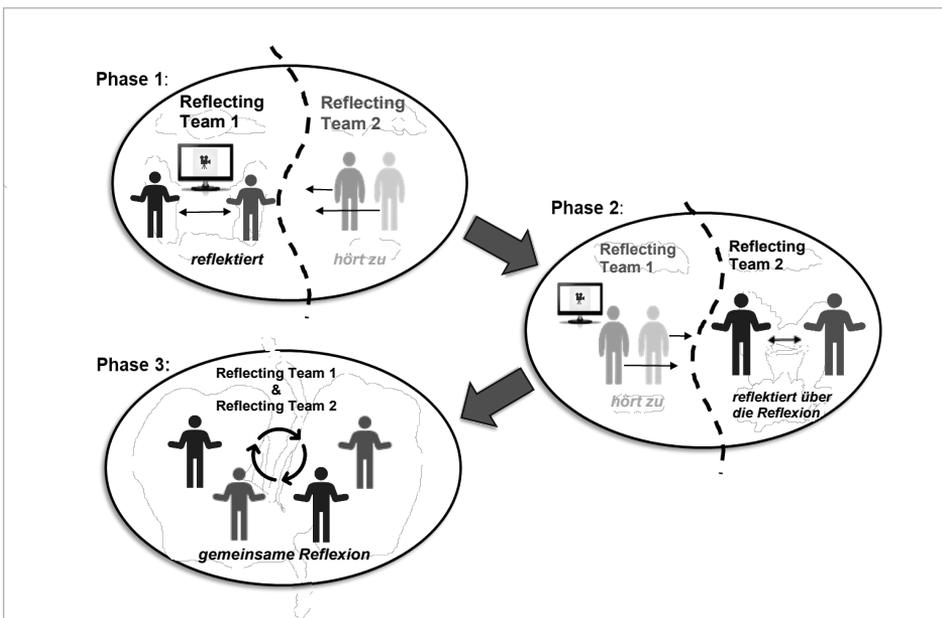


Abb. 2: Ablauf der professionsübergreifenden Reflecting Teams zwischen Lehramtsanwärter:innen der Sonderpädagogik und Grundschullehramtsanwärter:innen

Die Intervention soll in *Reflecting Teams* á vier Untersuchungsteilnehmenden, bestehend aus Lehramtsanwärter:innen beider Lehrämter, realisiert und audiovisuell aufgezeichnet werden. Als Reflexionsstimulus werden Videosequenzen über eine kooperative Unterrichtsstunde fremder Lehrkräfte genutzt: Die Videosequenzen des FOCUS-Videoportals der FU Berlin zeigen eine kooperative Unterrichtsstunde in einer inklusiven Klasse zwischen einer Sonderpädagogin und einer Grundschullehrerin. Die Lehramtsanwärter:innen reflektieren über diese Videosequenz mit Hilfe von Reflexionsimpulsen zur inklusiven Klassenführung. Basierend auf den in dem FLETT-Projekt entwickelten *Reflective Prompts* (Göbel & Gösch, 2019 – *Beschreiben, Interpretieren, Generieren von Handlungsalternativen*) werden für den Reflexions-schwerpunkt inklusive Klassenführung entsprechende reflexionsunterstützende Fragen entwickelt. Im Anschluss an die Umsetzung der *Reflecting Teams* werden mit den Teilnehmer:innen leitfadengestützte Interviews zu ihrer Reflexionserfahrung durchgeführt. Die Videoaufnahmen der *Reflecting Teams* sowie die Interviews werden transkribiert und qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet (Kuckartz, 2018; Mayring et al., 2005). Für die Analyse der Interviewtranskripte wird im Hinblick auf die Tiefenstruktur der Reflexionsprozesse das ERTO-Modell von Krieg und Kreis (2014) genutzt, welches verschiedene Ebenen des Reflexionszyklus, das Ereignis, die Reflexion sowie die Transformation und Option für eine neue Handlung, umfasst. Die anschließende Reflexion kann dabei auf vier verschiedenen Ebenen erfolgen. Unterschieden werden das (1) *deskriptive* (Problem wird erkannt und kann benannt werden), (2) *explikative* (Grund für das aufgetretene Ereignis wird genannt), (3) *introspektive* (verschiedene Begründungen werden abgewogen) sowie (4) *integrative* (Theorien werden zur Bearbeitung miteinbezogen) Reflexionsniveau (Krieg & Kreis, 2014). Gegebenenfalls wird das ERTO-Modell durch weitere Aspekte erweitert. Die Qualität der Reflexionsprozesse der angehenden Lehrkräfte wird, basierend auf dem ERTO-Modell, mit Blick auf inklusive Klassenführung analysiert und ausgewertet. Weiterhin werden die Reflexionsinhalte über inklusive Klassenführung in den Blick genommen (worüber wird insbesondere reflektiert?), um spezifische inhaltliche Schwerpunkte zu verdeutlichen. Basierend auf dieser Analyseperspektive sollen Einblicke in die Qualität der Reflexionsprozesse und die inhaltlichen Perspektiven der Lehramtsanwärter:innen über inklusive Klassenführung gegeben werden können.

Die Implementation kooperativer Reflexionsprozesse im Kontext interprofessioneller Zusammenarbeit unterstützt sowohl die Reflexion inklusiver Inhalte als auch die kooperative Zusammenarbeit zwischen den Lehramtsanwärter:innen. Durch spezifische Schwerpunktsetzungen der Reflexionsimpulse können verschiedene Aspekte inklusiven Unterrichts, wie z. B. inklusive Klassenführung, reflektiert werden. Es wird angenommen, dass die kooperative Reflexion von Lehramtsanwärter:innen der Sonderpädagogik und des Grundschullehramts neben der Förderung von reflexionsrelevanten Einstellungen und Kompetenzen insbesondere auch Einsichten in die Interpretationen sowie Handlungsperspektiven der jeweils anderen Berufsgruppe ermöglicht.

Durch die Adaption von FLECTT auf inklusive Kontexte, FLECTT-inklusiv, soll Bezug auf eine inklusiver ausgerichtete Lehramtsausbildung genommen werden. Die UNESCO Agenda 2030 verstärkt den Diskurs um eine inklusive und diversitätsorientierte Schule und macht somit deutlich, dass das zukünftige Schulsystem inklusiver ausgerichtet werden muss (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission). Durch FLECTT-inklusiv werden die kooperativen Reflexionsprozesse von Lehramtsanwärter:innen über inklusive Klassenführung empirisch untersucht. Zudem bietet FLECTT-inklusiv angehenden Lehrkräften, welche inklusive Schule künftig maßgeblich mitgestalten, die Möglichkeit, professionsübergreifend über inklusive Aspekte von Unterricht zu reflektieren. Die daraus resultierenden Erkenntnisse werden einerseits in Zusammenarbeit mit den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung für eine inklusiv orientierte Lehrkräfteprofessionalisierung genutzt. Andererseits können diese Einsichten auch im universitären Kontext für die Entwicklung der Lehramtsausbildung, vor allem mit Blick auf den seit dem Wintersemester 2022/2023 angebotenen Studiengang der Sonderpädagogik an der Universität Duisburg-Essen, bezüglich der Unterstützung kooperativer Reflexionskompetenzen der Studierenden, genutzt werden.

6. Fazit

Die Reflexions- und Kooperationsfähigkeit gelten als Kernkompetenzen des Lehrkräfteberufs, weshalb bereits in der Lehrkräftebildung eine systematische Förderung von Reflexions- und Kooperationskompetenz sowohl in der universitären als auch in der praktischen Lehrkräftebildung realisiert werden sollte. Ein kooperatives Reflexionsangebot für angehende Lehrkräfte in der ersten Phase der Lehrkräftebildung stellt das in diesem Beitrag skizzierte Projekt FLECTT der Universität Duisburg-Essen dar. Die Befunde von FLECTT machen positive Effekte der kooperativen videogestützten Reflexion von Unterricht im Sinne der vertieften Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsvideo sowie im Hinblick auf die positive Bewertung von Kooperation und Peer-Feedback deutlich (Göbel et al., 2022; Göbel & Gösch, 2019). Eine videobasierte und kooperative Unterrichtsreflexion sollte entsprechend zielgerichtet und in einer strukturierten didaktischen Einbettung erfolgen (Göbel et al., 2022; Weber et al., 2018), damit reflexionsbezogene Einstellungen sowie ein vertiefendes Verständnis verschiedener Aspekte von Unterricht, beispielsweise von Inklusion oder Klassenführung, entwickelt werden können (Krauskopf & Fehn-Winterling, 2023). Eine offensichtliche Einschränkung der aktuellen FLECTT-Studie ist jedoch in der eher geringen Stichprobengröße zu sehen, die zu einer eingeschränkten Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse führt. Darüber hinaus könnte die geringe Stichprobengröße für das Fehlen weiterer signifikanter Interaktionseffekte bei einigen der abhängigen Variablen verantwortlich sein.

Die Befunde des FLECTT-Projekts ermutigen dennoch, eine Weiterentwicklung des Reflexionskonzeptes für eine Umsetzung in der 2. Phase der Lehrkräftebildung in den Blick zu nehmen. In diesem Sinne wurden Kooperationen mit den ZfsL (Zentren für schulpraktische Lehrerbildung) Essen, Duisburg und Kleve angebahnt, um die

Einbeziehung des FLECTT-Konzepts in die Arbeit der ZfsL zu prüfen. Die Vorstellung des Konzepts wurde sehr positiv aufgegriffen und die für das FLECTT-Konzept vorliegenden reflexionsanregenden Fragen wurden gemeinsam im Hinblick auf die Umsetzung in der 2. Phase der Lehrkräftebildung diskutiert. Für die Unterstützung der Umsetzung der videogestützten Reflexion in den ZfsL wurde eine FLECTT-Box entwickelt, in der die nötigen Materialien, wie beispielsweise die Reflexionskarten mit den Impulsfragen, Erklärungen zu dem Reflexionskonzept und Einverständniserklärungen zum FLECTT-Konzept, zusammengestellt wurden. Die FLECTT-Box wird inzwischen in verschiedenen ZfsL für die videogestützte Unterrichtsreflexion genutzt und soll in Folgestudien weiter empirisch untersucht werden.

Neben der Förderung von reflexionsbezogenen Einstellungen, der Unterstützung von Mehrperspektivität und differenzierter Wahrnehmung spezifischer Unterrichtsaspekte kann das FLECTT-Konzept auch für die professionsübergreifende Zusammenarbeit angehender Lehrkräfte nutzbar gemacht werden und so auf die Reflexion einer inklusiven, kooperativen Unterrichtspraxis vorbereiten. Das kooperative Reflexionsangebot FLECTT-inklusiv bietet Lehramtsanwärter:innen die Möglichkeit, ihre Perspektiven bezüglich inklusiver Unterrichtsaspekte auszutauschen und sowohl ihr eigenes als auch fremdes Lehrkräftehandeln kooperativ zu reflektieren. Da für die Realisierung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse (Budde & Blasse, 2017; Poscher et al., 2008) eine reflexive Praxis entscheidend (Budde & Hummrich, 2015) ist, bietet FLECTT-inklusiv die Gelegenheit, hierfür relevante Kompetenzen vorzubereiten. Die Wirkung von FLECTT-inklusiv ist allerdings empirisch noch zu prüfen. Mögliche Limitationen der geplanten Studie sind dabei zu beachten: Die Relevanz der Reflexion kann möglicherweise als gering oder weniger relevant für das eigene Lehrkräftehandeln eingeschätzt werden, da ein fremdes Unterrichtsvideo und fremdes Lehrkräftehandeln analysiert wird. Des Weiteren kann die Rekrutierung der Teilnehmenden als weitere Hürde aufgeführt werden. Insbesondere durch die Adressierung der Studie an Lehramtsanwärter:innen kann die Rekrutierung aufgrund der herausfordernden Situation des Vorbereitungsdienstes, vor allem mit Blick auf die zeitlichen Ressourcen, erschwert werden. Eine auf FLECTT-inklusiv aufbauende Forschungsperspektive stellt die Selbstreflexion der Lehramtsanwärter:innen anhand eigener Unterrichtsvideos über inklusiven Unterricht dar. Es sollte jedoch beachtet werden, insbesondere im Vergleich zu der Reflexion fremder Unterrichtsvideos, dass die Bereitschaft zur Selbstreflexion des eigenen Unterrichts und eigenen Lehrkräftehandelns notwendig ist und eine mögliche Limitation darstellen kann. Zudem können auch organisatorische Barrieren, wie Datenschutzbedenken aufgrund der audiovisuellen Aufnahme von Schüler:innen und Lehrkräften, eine Begrenzung dieser Forschungsperspektive darstellen.

Es ist weitere Forschung nötig, um Strukturen und Prozesse videogestützter, kooperativer Unterrichtsreflexion besser zu verstehen, damit Reflexionskompetenzen und das kompetente Unterrichtshandeln von angehenden Lehrkräften besser gefördert werden kann. In diesem Sinne wäre auch ein Einbezug von Unterrichtsvideografie nach der Reflexion sinnvoll, um Perspektiven der tatsächlichen Unterrichtsent-

wicklung in den Blick zu nehmen. Generell, aber auch insbesondere im Kontext eines zunehmend inklusiv ausgerichteten Schulsystems und der damit einhergehenden Zusammenarbeit in multiprofessionellen Arbeitssituationen, ist die Unterstützung von Kooperationserfahrungen und die Erforschung des Einflusses kooperativer Reflexionsprozesse angehender Lehrkräfte auf deren Unterrichtshandeln ein wichtiger weiterer Ansatz für die Erweiterung des Verständnisses, welche Angebote für Unterstützung von Kompetenzentwicklungen in der Lehrkräftebildung hilfreich sind.

Literatur

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125–139. <https://doi.org/10.1080/1360311032000158015>
- Andersen, T. (1990). *Das Reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über die Dialoge*. Verlag modernes lernen.
- Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:15539>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Behnke, K. (2016). *Umgang mit Feedback im Kontext Schule [Handling feedback in the school context]*. Springer Fachmedien.
- Boban, I. & Hinz, A. (2016). Potenziale der Theorie U für Transformationsprozesse in der Inklusion. In A. Hinz, T. Kinne, R. Kruschel & S. Winter (Hrsg.), *Von der Zukunft her denken. Inklusive Pädagogik im Diskurs* (S. 44–54). Klinkhardt.
- Böing, U. & Köpfer, A. (2016). Inklusion zwischen Bewahrung und Transformation von Bildungsräumen. In A. Köpfer & U. Böing (Hrsg.), *Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume* (S. 7–12). Julius Klinkhardt.
- Brouwer, N. (2014). Was lernen Lehrpersonen durch die Arbeit mit Videos? Ergebnisse eines Dezenniums empirischer Forschung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(2), 176–195. <https://doi.org/10.25656/01:13864>
- Brouwer, N. (2022). *Using video to develop teaching*. Routledge.
- Brown, C., Poortman, C., Gray, H., Groß-Opphoff, J. & Wharf, M. (2021). Facilitating collaborative reflective inquiry amongst teachers: What do we currently know? *International Journal of Educational Research*, 105. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101695>
- Budde, J. & Blasse, N. (2017). Forschung zu inklusivem Unterricht. 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* (S. 239–252). Waxmann.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/>
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015). Intersektionalität und reflexive Inklusion. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 2, 165–175. <https://doi.org/10.3262/SZ1502165>

- Deutsche UNESCO-Kommission. (ohne Angabe). *Agenda Bildung 2030*. <https://www.unesco.de/bildung/agenda-bildung-2030>.
- Forlin, C., Keen, M. & Barrett, E. (2008). The concerns of mainstream teachers: Coping with inclusivity in an Australian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(3), 251–264. <https://doi.org/10.1080/10349120802268396>
- Gläser, E., Poschmann, J., Büker, P. & Miller, S. (2022). *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis*. Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:25546>
- Gold, B., Pfirrmann, C. & Holodynski, M. (2020). Promoting Professional Vision of Classroom Management Through Different Analytic Perspectives in Video-Based Learning Environments. *Journal of Teacher Education*, 72(4), 1–17. <https://doi.org/10.1177/0022487120963681>
- Goeze, A., Hettfleisch, P. & Schrader, J. (2013). Wirkungen des Lernens mit Videofällen bei Lehrkräften: Welche Rolle spielen instruktionale Unterstützung, Personen- und Prozessmerkmale? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 79–113.
- Göbel, K., Bönnte, J., Gösch, A. & Neuber, K. (2022). The relevance of collegial video-based reflection on teaching for the development of reflection-related attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 120, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103878>
- Göbel, K. & Gösch, A. (2019). Die Nutzung kollegialer Reflexion von Unterrichtsvideos im Praxissemester. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 277–288). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:17281>
- Göbel, K. & Neuber, K. (2018). Kooperative Reflexion von Unterrichtsvideos – ein systemischer Ansatz zur Unterrichtsentwicklung. *Friedrich Jahreshefte*, 36, 64–67.
- Göbel, K. & Neuber, K. (2022). Verändern sich reflexionsbezogene Einstellungen von Studierenden nach der Nutzung von Schülerrückmeldungen im Praxissemester? Befunde einer Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25, 721–744. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01069-0>
- Göbel, K., Rothe, L. & Schwarck, M. C. (in Druck). Collegial Video-Based Reflection on Teaching in Teacher Education – Reflection Processes and Levels of Reflection Quality. In M. A. Auer, U. R. Cukierman, E. Vendrell, Vidal & E. T. Caro (Hrsg.), *Towards a Hybrid, Flexible and Socially Engaged Higher Education – Proceedings of the 26th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL 2023)*. Springer Nature.
- 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?!* (S. 171–183). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_9
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett/Kallmeyer.
- Helmke, A. & Helmke, T. (2004). Videogestützte Unterrichtsreflexion. *Seminar*, 4, 48–66.
- Helsper, W. (2002). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? In F.-U. Kolbe, B. Koch-Priewe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–99). Klinkhardt.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103–125). Waxmann.

- Holodynski, M., Meschede, N., Junker, R. & Zucker, V. (2022). Lehren und Forschen mit Videos in der Lehrkräftebildung – eine Einführung. In R. Junker, V. Zucker, M. Oellers, T. Rauterberg, S. Konjer, N. Meschede & M. Holodynski (Hrsg.), *Lehren und Forschen mit Videos in der Lehrkräftebildung* (S. 7–16). Waxmann.
- Hummrich, M. & Budde, J. (2016). Jugend im Spannungsfeld von Teilhabe und Individualisation. Biographische und institutionelle Möglichkeitsräume der Inklusion. In U. Böing & A. Köpfer (Hrsg.), *Behinderung der Teilhabe* (S. 44–59). Klinkhardt.
- Kahlert, J. & Kazianka-Schübel, E. (2016). Inklusionsorientierter Unterricht. In U. Heimlich, J. Kahlert & R. Legemann & E. Fischer (Hrsg.), *Inklusives Schulsystem: Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayrischen Weg* (S. 37–60). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:11805>
- Kleinknecht, M., Ottinger, S. & Schneider, J. (2014). *Skalendokumentation: Instrumente „Eigene und fremde Unterrichtsvideos in der Lehrerfortbildung“* [Scale documentation: Instruments relating to own and other's class videos in teachers' professional development]. Unpublished scale documentation.
- Kleinknecht, M. & Schneider, J. (2013). What do teachers feel when analyzing videos of themselves and others teachers teaching. *Teaching and Teacher Education*, 33, 13–23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.002>
- KMK & HRK (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf
- Kopmann, H. & Zeinz, H. (2016). Lehramtsstudierende und Inklusion – Einstellungsbezogene Ressourcen, Belastungsempfinden in Hinblick auf unterschiedliche Förderbedürfnisse und Ideen zur Individualförderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(2), 263–281. <https://doi.org/10.25656/01:16749>
- Krauskopf, K. & Fehn-Winterling, K. (2023). Kognitive und affektive Facetten strukturierter Unterrichtsreflexion. Eine quasi-experimentelle Studie zu schriftlichen Reflexionen mit und ohne Unterrichtsvideografie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (26), 1165–1187.
- Krieg, M. & Kreis, A. (2014). Reflexion in Mentoringgesprächen – ein Mythos? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(1), 103–117. <https://doi.org/10.3217/zfhe-9-01/11>
- Krüger, R. (2014). Vom Klassenlehrer zum Teamleiter für inklusives Classroom-Management. In R. Krüger & C. Mähler (Hrsg.), *Gemeinsames Lernen in inklusiven Klassenzimmern. Prozesse der Schulentwicklung gestalten* (S. 135–145). Link.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. aktualisierte Auflage). Beltz Juventa.
- Leijen, Ä., Allas, R., Toom, A., Jukka, H., Marcos, J.-K.M., Meijer, P., Knezic, D., Pedaste, M. & Krull, E. (2014). Guided reflection for supporting the development of student teachers' practical knowledge. *Procedia: Social and Behavioral*, 112, 314–322. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1170>
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. *DDS – Die Deutsche Schule*, 2(110), 109–123. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.02.02>
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation – Teil 1. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 112–123. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>

- Mayring, P., Gläser-Zikuda, M. & Ziegelbauer, S. (2005). Auswertung von Videoaufnahmen mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse – ein Beispiel aus der Unterrichtsforschung. *MedienPädagogik*, 9, 1–17. <https://doi.org/10.21240/mpaed/09/2005.04.01.X>
- Neuber, K. & Göbel, K. (2018). *Schülerrückmeldungen zum Unterricht und Unterrichtsreflexion. Dokumentation der entwickelten Erhebungsinstrumente im Projekt „Schülerrückmeldungen zum Unterricht und ihr Beitrag zur Unterrichtsreflexion im Praxis-semester (ScRiPS)“: Aktualisierte Skalenanalysen*. https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-45838/Neuber_Goebel_2018_Schuelerrueckmeldungen.pdf
- Poscher, R., Rux, J. & Langer, T. (2008). *Von der Integration zur Inklusion*. Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845211671>
- Race, P. (2014). *Making Learning Happen. A Guide for Post-Compulsory Education*. Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.1111/teth.12018>
- Rahm, S. & Lunkenbein, M. (2014). Anbahnung von Reflexivität im Praktikum. Empirische Befunde zur Wirkung von Beobachtungsaufgaben im Grundschulpraktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hasche (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung* (S. 237–256). Waxmann.
- Reusser, K., Pauli, C. & Waldis, M. (2010). *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht*. Waxmann.
- Rich, P.J. & Hannafin, M. (2009). Video annotation tools: Technologies to scaffold, structure, and transform teacher reflection. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 52–67. <https://doi.org/10.1177/0022487108328486>
- Ruffinelli, A., de La Hoz, S. & Álvarez, C. (2020). Practicum tutorials in initial teacher training: conditions, strategies, and effects of reflective practice. *Reflective Practice*, 21(1), 54–67. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1708712>
- Schürer, S. & Lintorf, K. (2021). „Also das ist ja ein ganz enger Austausch“ – Multiprofessionelle Kooperation als Qualitätsmerkmal diagnostischen Handelns am Grundschulübergang bei Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 3(2). <https://doi.org/10.21248/qfi.69>
- Seidel, T. (2022). Professionelle Unterrichtswahrnehmung als Teil von Expertise im Lehrberuf: Weiterentwicklungsperspektiven für die videobasierte Lehrerforschung. In R. Junker, V. Zucker, M. Oellers, T. Rauterberg, S. Konjer, N. Meschede & M. Holodynski (Hrsg.), *Lehren und Forschen mit Videos in der Lehrkräftebildung* (S. 17–35). Waxmann.
- Seidel, T., Blomberg, G. & Renkl, A. (2013). Instructional strategies for using video in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 34, 56–65. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.03.004>
- Seidel, T. & Thiel, F. (2017). Standards und Trends der videobasierten Lehr-Lernforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, 1–21. doi:10.1007/s11618-017-0726-6
- Sherin, M. G. & van Es, E. A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>
- Te Poel, K. & Heinrich, H. (2020). Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer*innenbildung. *Herausforderungen in der Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(2), 1–13. <https://doi.org/10.4119/hlz-3256>
- Weber, K.E., Gold, B., Prilop, C.N. & Kleinknecht, M. (2018). Promoting pre-service teachers' professional vision of classroom management during practical school training: Ef-

fects of a structured online- and video-based self-reflection and feedback intervention. *Teaching and Teacher Education*, 76, 39–49. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.008>

Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Waxmann.

Lernkompetenz als inklusionsrelevantes Bildungsziel

Implementierung eines Interventionszugangs zur Förderung
erfolgreichen Lern-Handelns von Realschüler:innen

Ella Sofie Posny & Angela Heine

1. Allgemeiner Hintergrund und Einbettung in ProViel

Zwei Jahrzehnte nach der Veröffentlichung erster PISA-Ergebnisse, die offenlegten, wie wenig Deutschlands Bildungssystem soziale Ungleichheit auszugleichen in der Lage ist (Baumert et al., 2003; OECD, 2006; Stanat, 2003), belegen auch die jüngsten Ländervergleiche, dass sich in Hinblick auf Gewährung und Förderung von Chancengerechtigkeit in und durch Schule in Deutschland keine substanzielle Verbesserung ergeben hat (OECD, 2023; vgl. auch 2019a, 2019b). Folglich sind Forschungsbefunde zu allgemein entwicklungsrelevanten (George et al., 2021) bzw. konkret schulleistungsbezogenen Auswirkungen COVID-19-bedingter Einschränkungen im Bildungssystem (European Commission, 2023), die auf die disproportionale Belastung vulnerabler Schüler:innen-Gruppen hinweisen, von außerordentlicher (Handlungs-) Relevanz (Dietrich et al., 2021).

Vor dem Hintergrund dieser sich insgesamt nur langsam verändernden internationalen bzw. bestenfalls stagnierenden nationalen Befundlage wird zunehmend die Frage nach gezielten Ausgleichsmaßnahmen für Schüler:innen aufgeworfen, die systematisch benachteiligten Teilen der Bevölkerung angehören. In einer ersten metaanalytischen Untersuchung kommen Dietrichson et al. (2017) zu einer grundsätzlich positiven Einschätzung hinsichtlich der Wirksamkeit auf diese Gruppe von Schüler:innen zugeschnittener schulischer Interventionszugänge. Konkrete Hinweise hinsichtlich des inhaltlichen Zuschnitts möglicher Maßnahmen zur Unterstützung von Schüler:innen, die sozial nicht-privilegierten Bevölkerungsteilen angehören, geben Befunde neuerer Studien, die das Lernverhalten von Schüler:innen untersuchen. Diese kommen zu der Einschätzung, dass die individuelle Kapazität, eigenes Lernen selbstständig zu planen, zu überwachen und in Bezug auf seine Ergebnisse zu bewerten und anzupassen, ein leistungsbegrenzender Faktor gerade bei diesen Schüler:innen ist (Brandisauskiene et al., 2022; Vandeveldel et al., 2011, 2017). Diese Studienergebnisse sind umso bedeutsamer, als beispielsweise Hornstra (2013; Hornstra et al., 2015) belegt, dass Lehrkräfte insbesondere bei Schüler:innen mit schwachem sozioökonomischen bzw. familiären Bildungshintergrund dazu tendieren, die Entwicklung

eigenverantwortlichen Lernverhaltens weniger zu fordern und fördern als im Falle von Schüler:innen, die privilegiierteren Vergleichsgruppen angehören. Und an diese Forschungsergebnisse anknüpfend zeigen einzelne Förderstudien, die auf die Veränderung individuellen Lernverhaltens benachteiligter Schüler:innengruppen abzielen, durchweg positive Effekte (Azevedo et al., 2023; Cunha et al., 2023; Rosário et al., 2016; Xu, 2021).

Ausgehend von dieser Datenlage berichtet der vorliegende Beitrag des an der *Fakultät für Bildungswissenschaften* umgesetzten ProViel-Teilprojekts *Forschungsambulanz (FoBu)* des Handlungsfelds *Vielfalt & Inklusion* über ein Kooperationsprojekt mit Essener Realschulen und dem Bildungsbüro der Stadt Essen. Ein als Pilotvorhaben umgesetzter Interventionszugang hatte das Ziel, Schüler:innen Essener Realschulen kurzfristig bei der Vorbereitung auf die Zentralen Abschlussprüfungen (ZAP) zu Beginn des Sommerhalbjahrs 2022 zu unterstützen, um Folgen pandemiebedingter Einschränkungen abzufedern. Ausgehend vom Begriff der *Lernkompetenz* war der Interventionszugang auf Veränderungen von Lernhaltung und Lernverhalten – bzw. des *Lern-Handelns* – der Schüler:innen ausgerichtet.

2. *Lernen lernen als Bildungsziel*

Die Entwicklung der Kapazität des Individuums, sich seine Lebensumwelt aktiv und kontinuierlich lernend anzueignen als unabdingbare Voraussetzung einer selbstbestimmten Lebensgestaltung, wird als wesentliches anzustrebendes *Ziel* von Bildungsprozessen im internationalen wissenschaftlichen und politischen Diskurs über Nachhaltigkeit institutionalisierter Bildung seit Jahrzehnten intensiv diskutiert (Caena, 2019). Gleichzeitig ist diese Kapazität der Person, die es im Laufe individueller Bildungsverläufe im Sinne einer zielführenden Lernhaltung und eines erfolgreichen Lernverhaltens erst zu entwickeln gilt, auch, wie Czerwanski et al. (2005) anmerkten, unabdingbare *Voraussetzung* für die Bildungsfähigkeit des Individuums. Das Lernen zu erlernen setzt – mit anderen Worten – mindestens bereits eine bestimmte Haltung des lernenden Individuums voraus. Wenn das Ziel aller Lernprozesse ist, Schüler:innen zu „Experten für ihr eigenes Lernen zu machen“ (Solzbacher, 2006, S. 15), muss das Lernen selbst, um Hattie (2010) zu zitieren, als ein persönliches Anliegen der Schüler:innen erkannt und entsprechend behandelt werden. Jeder schulische Lernprozess impliziert damit zwei Ebenen, nämlich die Ebene der konkreten Auseinandersetzung mit einem bestimmten Lerninhalt sowie gleichzeitig eine Metaebene, die die Auseinandersetzung mit dem je eigenen Lernen *an sich* zum Gegenstand macht (Czerwanski et al., 2005). Folgerichtig ist das Lernen zu erlernen als ein Lernen höherer Ordnung (Caena, 2019), als Entwicklung einer Metakapazität zu verstehen (Le Deist & Winterton, 2005). Das Lernen zu lernen muss als Lernziel bewusst gemacht und reflektiert werden, um systematische Veränderung von Lernhaltung und Lernverhalten bei den Lernenden zu ermöglichen:

„Despite the recent emphasis on achievement, the day-to-day focus of schools has always been on learning – how to know, how to know more efficiently and how to know more effectively. The underlying philosophy is more about what students are now ready to learn, how their learning can be enabled, and increasing the ‘how to learn’ proficiencies of students.“ (Hattie & Donoghue, 2016, S. 1)

Die Kapazität von Schüler:innen, eigene Lernprozesse zu planen, zu steuern und zu reflektieren, hängt von personenbezogenen Merkmalen wie einerseits den basalen Fähigkeiten und Fertigkeiten (Reid et al., 2013) sowie andererseits dem je spezifischen sozioökonomischen, migrationsbezogenen, kulturellen sowie familiären Bildungshintergrund der Schüler:innen (Pereira et al., 2023) ab. Und während der Zusammenhang zwischen schulrelevanten Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten und Lernhaltung bzw. Lernverhalten Gegenstand langjähriger umfangreicher Grundlagen- und Interventionsforschung ist (Mattox, 2006; O’Brien et al., 2023; Rogan et al., 1995), ist die Befundlage zum sozialen Hintergrund von Schüler:innen als Determinante von Lernhaltung und Lernverhalten bestenfalls lückenhaft. Beispielsweise Vandavelde et al. (2011, 2017) weisen in ihren Interventionsstudien, die auf Entwicklung selbstregulierten Lernens (Boekaerts & Corno, 2005; Pintrich, 2004) von Schüler:innen mit schwachem sozioökonomischen bzw. mit Migrationshintergrund abzielen, darauf hin, dass systematische Forschungsaktivität zwar noch aussteht, dass jedoch Befunde einzelner Studien auf einen Zusammenhang zwischen sozialen Faktoren und Lernhaltung und Lernverhalten von Schüler:innen hinweisen (Larkin, 2010; Pappas et al., 2003). Mittlerweile liegen weitere Ergebnisse vor, die diese angenommenen Zusammenhänge zwischen sozialen Merkmalen der Lernenden und Lernverhalten sowie lernbezogenen motivationalen Faktoren belegen (Alivernini et al., 2018, 2019; Brandisauskiene et al., 2022; Rodríguez-Rodríguez & Guzmán, 2019).

Darüber hinaus bestätigen die Befunde von Hornstra (2013; Hornstra et al., 2015) frühere Studienergebnisse (Auwarter & Aruguete, 2008; Rubie-Davies et al., 2012), die die Entwicklung von Lernhaltung und Lernverhalten von Schüler:innen mit nicht-privilegiertem sozialen Hintergrund unmittelbar mit dem Verhalten (Autonomie gewährend vs. kontrollierend, vgl. Hornstra, 2013), aber auch bestimmten Einstellungen von Lehrkräften (Bewertung von Entwicklungspotenzial, vgl. Auwarter & Aruguete, 2008) in Verbindung bringen. Neben solchen direkten Einflüssen durch Lehrkräfte sind auch indirekt wirkende Kontextfaktoren wie schulbezogene sozioökonomische Rahmenbedingungen als relevant für die Entwicklung von Lernhaltung und Lernen von Schüler:innen belegt (Tan et al., 2023; Van Ewijk & Slegers, 2010). Auf Basis dieser Befunde wurden in den letzten Jahren Interventionszugänge konzipiert, um gezielt Lernhaltung und Lernverhalten von Schüler:innen, die vulnerablen Gruppen angehören, zu verändern (Azevedo et al., 2023; Cunha et al., 2023; Rosário et al., 2016; Vandavelde et al., 2011, 2017; Xu, 2021).

3. Das Konzept der Lernkompetenz

Wurden bisher noch relativ unspezifisch das *Lernen als Kapazität von Schüler:innen* oder die *Lernhaltung und Lernverhalten* thematisiert, bedarf es nun einer „genauere[n] Klärung des zugrunde liegenden Lernbegriffes“, um sich daraus ergebende „Konsequenzen für die erfolgreiche Gestaltung individueller Lehr-Lernprozesse“ (Fischer, 2015, S. 25) ableiten zu können. Grundsätzlich wird, Artelt et al. (2004) folgend, das Lernen als individuelle *Lernaufgabe* sowie als vermittelbar verstanden. Wenn im Folgenden individuelle Kapazität zu Lernen oder Lernhaltung und Lernverhalten als *Kompetenz* bzw. *Metakompetenz* konzeptualisiert wird, knüpft das unmittelbar an den bildungspolitischen Diskurs der letzten 20 Jahre auf internationaler und europäischer Ebene an (Caena, 2019; European Commission, 2019; OECD, 2016; Pikkarainen, 2014), der eine – durchaus auch kritisch zu betrachtende – Konzentration auf domänenspezifische und -übergreifende Leistung als „Outcome“ von Bildungsprozessen zur Folge hatte. Diese länderübergreifende Neuausrichtung auf den individuellen *Kompetenzerwerb* als Ziel zunächst vor allem der beruflichen Bildung (Vitello et al., 2021) war auch – und in Folge der Aufarbeitung der ersten PISA-Ergebnisse in besonderem Maße (Glaesser, 2019) – richtungweisend für bildungspolitische Debatten über Gestaltung und Bewertung von schulischer und Hochschulbildung in Deutschland (Artelt & Schneider, 2011; Klieme et al., 2008; Solzbacher, 2006). An die Arbeiten von Weinert (2001) anknüpfend verstehen Klieme et al. (2003) unter Kompetenz die erworbenen

„kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. Kompetenz ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen.“ (S. 72)

Aufgabe institutionalisierter Bildung ist es folglich, Lern- und Handlungskontexte bereitzustellen, die den Erwerb von Handlungsdispositionen im Sinne des Kompetenzbegriffs ermöglichen (Glaesser, 2019). Dieser allgemeinen Kompetenzkonzeption folgend (Solzbacher, 2006), wird Lernkompetenz als *Kompetenz zum Lern-Handeln* verstanden:

„Übersetzt man Kompetenz mit Handlungsfähigkeit, kann demnach Lernkompetenz als die Fähigkeit zum erfolgreichen Lern-Handeln und damit die Voraussetzung für lebenslanges Lernen verstanden werden.“ (Czerwanski et al., 2005, S. 21)

Lernkompetenz, als ein komplexes System integrierter Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse, Einstellungen und Verhaltensgewohnheiten (Caena, 2019), disponiert das Individuum dazu zu lernen und das Gelernte als Basis künftiger Lernprozesse zu nutzen. Czerwanski et al. (2005) gehen davon aus, dass Lernkompetenz neben den Dimensionen der Sach-/Fachkompetenz, Methoden- und sozialen Kompetenz auch eine Selbst- bzw. personale Kompetenz im Sinne lernförderlicher wertbezogener Einstellungen impliziert, die individuelle Lernintention und -handlung bestimmen.

Klieme et al. (2003) verstehen Lernkompetenz als unabdingbare Voraussetzung für Mündigkeit, dafür also, dass Individuen befähigt sind, selbstbestimmt ihr Leben zu gestalten. Auch Crick et al. (2004) verweisen auf das Konzept der Ermächtigung des Individuums (Empowerment, S. 265), wenn sie Lernkompetenz mit „Learning Power“ umschreiben. Das Hauptaugenmerk der Lernkompetenzkonzeption liegt also auf einem lernenden Individuum (Hautamäki et al., 2002), das seine Lernprozesse absichts- und verantwortungsvoll plant und umsetzt („Intentional Learning“: Bereiter & Scardamalia, 1989; Black et al., 2006). Reflexion des eigenen Lernprozesses sowie eine aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als lernende Person ist Voraussetzung für lebenslanges Lernen (Solzbacher, 2006). Besondere Relevanz hat individuelle Lernkapazität im Sinne des holistischen Lernkompetenzkonzepts (Hoskins & Fredriksson, 2008) im Kontext der wissenschaftlichen und bildungspraktischen Diskussion um Selbstreguliertes Lernen (Zimmerman, 2008). Selbstreguliertes Lernen als aktiver und konstruktiver Prozess ermöglicht es dem Individuum, zielgerichtetes Lernen auf allen Ebenen – verhaltens-, (meta-)kognitions-, motivations-, emotions- und kontextbezogen (Boekaerts & Corno, 2005) – zu initiieren und zu steuern (Peculea & Bocos, 2015; Wirth & Leutner, 2008). Diese Konzeption individueller Lernkapazität geht in Hinblick auf Anspruch und Reichweite deutlich über das hinaus, was in der pädagogisch-psychologischen Tradition beispielsweise unter Lernstrategien verstanden wird (Artelt, 2006). Lernstrategien im engeren Sinne sind lediglich Aspekte von Lernkompetenz (Martin & Nicolaisen, 2015; Peculea & Bocos, 2015).

Um Lernkompetenzentwicklung zu fördern, müssen Kontexte gegeben sein, in denen die Person selbstgesteuert und reflektiert eigene Ziele verfolgend lernend aktiv wird (Artelt et al., 2004; Klieme et al., 2003). Im Rahmen institutionalisierter Bildung sollten für die lernende Person entweder durch direkte Intervention oder vermittelt über eine kompetenzförderliche Lernkultur (Solzbacher, 2006) Gelegenheiten geschaffen werden, in denen Kompetenzerwerb kooperativ mit anderen Lernenden (Czerwanski et al., 2005) und im ko-konstruktiven Dialog mit Lehrkräften (Martin & Nicolaisen, 2015) oder externen Unterstützer:innen (Solzbacher, 2006) ermöglicht ist. Auch wenn expliziter Vermittlung bestimmter Strategien des Lernens Raum gegeben sein muss, erfordert die Förderung individueller Lernkompetenz ein grundsätzlich anderes Verständnis dessen, was aufgebaut werden soll, und eine komplexere Herangehensweise als klassischerweise in Lerntrainings umgesetzt wird (Loos, 2017).

4. Intervention zur Förderung des Lern-Handelns von Realschüler:innen

Vor dem Hintergrund des dargelegten Verständnisses von Lernkompetenz und Lernkompetenzförderung wurde im Frühjahr 2022 eine Intervention zur Förderung individueller Lernkompetenz an sieben Essener Realschulen pilotiert. Ziel war es einerseits, die Schüler:innen bei der Vorbereitung auf die unmittelbar anstehenden Prüfungen (ZAP) zu unterstützen. Andererseits war das Pilotprojekt auch darauf aus-

gerichtet, einen über die klassischen Lernstrategietrainings hinausgehenden, holistischen Zugang zur Lernkompetenzförderung zu implementieren und zu pilotieren.

4.1 Der Interventionszugang

Alle Teile der lernkompetenzförderlichen Intervention wurden in Gruppen von bis zu zwölf Schüler:innen der zehnten Klassenstufe umgesetzt (N=70). Die Lernkompetenzförderung erstreckte sich über einen Zeitraum von zehn Wochen mit wöchentlichen 90-minütigen Einheiten mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten (vgl. Tabelle 1). Alle Schüler:innen nahmen auf freiwilliger Basis und nach schriftlicher Einverständniserklärung der Schüler:innen selbst und ihrer Erziehungsberechtigten teil. Die Sitzungen fanden nach dem regulären Unterricht in den Räumlichkeiten der Schulen statt. Die Einheiten wurden von jeweils zwei Mitarbeiter:innen des Projektteams umgesetzt. Jede Einheit wurde protokolliert. Die konkreten Schwerpunkte der Intervention wurden mit den teilnehmenden Schüler:innen vor dem Hintergrund des aktuellen Bedarfs, der sich aus ihrem Schul- und Lernalltag ergab, diskutiert und abgestimmt.

Tab. 1: Auszug aus den inhaltlichen Schwerpunkten der Intervention

Schwerpunkt	Wissenshintergrund (+ zentrale Kompetenzdimension)
Selbstbestimmungstheorie der Motivation	<ul style="list-style-type: none"> • Kontinuum extrinsische/intrinsische Motivation (Motivation, Einstellungen)
Handlungssteuerung	<ul style="list-style-type: none"> • Handlungsphasen • SMARTe Ziele • Handlungshindernisse und Wenn-Dann-Pläne (Volition, Fertigkeiten)
Lernen und Gedächtnisprozesse	<ul style="list-style-type: none"> • Deklaratives LZG als assoziatives Netzwerk • Determinanten des Abrufes • Abrufförderliches Lernen (Metakognition, Motivation)
Lernen und Schlaf	<ul style="list-style-type: none"> • Schlaf und Gedächtniskonsolidierung • Eigene Schlafhygiene (Einstellungen, Motivation)
Individuelle Stärken	<ul style="list-style-type: none"> • Stärken in der Positiven Psychologie • Identifikation eigener Stärken (Werte, soziale Kapazitäten)
Emotionsregulation	<ul style="list-style-type: none"> • Emotionsentstehung • Aspekte von Emotion • Emotionsregulation (Emotion, Fertigkeiten)
Umgang mit Stress	<ul style="list-style-type: none"> • Stressentstehung • Coping mit Stress (Emotion, Fertigkeiten)
Aufmerksamkeit und Konzentration	<ul style="list-style-type: none"> • Aufmerksamkeitssteuerung • Konzentrationsfähigkeit (Volition, Fertigkeiten)

4.2 Binnenstruktur der einzelnen Sitzungen

Jede Einheit der Lernkompetenzförderung setzt sich aus Bausteinen zusammen (vgl. Tabelle 2: Beispieleinheit „Emotionsregulation“), die eine oder mehrere Kompetenzdimensionen adressieren und sich jeweils den von Czerwanski et al. (2005) empfohlenen didaktisch-methodischen Maßnahmen zur Förderung von Lernkompetenz zuordnen lassen. Zu Beginn einer jeden Einheit werden die Erfahrungen der Schüler:innen mit in der vorangegangenen Einheit erarbeiteten und im Alltag erprobten

Tab. 2: Beispieleinheit *Emotionsregulation*

Baustein Sozialform	Inhalt, Ergebnisse sowie didaktisch-methodischer Kommentar
Einstiegsreflexion	Impulsfragen: „Was sind Gefühle?“, „Welche Gefühle fallen Ihnen ein?“, „Wie fühlt es sich an, glücklich zu sein?“ [Ergebnisse werden in Kleingruppen auf Karten notiert.]
Theorie I Lehrvortrag und Plenumsgespräch	„Psycholog:innen haben sich angeschaut, wie man diese unterschiedlichen Emotionen strukturieren könnte. [...]“ • Herleitung des Circumplexmodells von Emotion [Die von den Lernenden notierten Emotionen werden gemeinsam im Circumplexmodell verortet. (vgl. Abb.1)]
Theorie II Lehrvortrag	„Die Alltagssicht auf Emotionsentstehung wäre: Ich zittere, weil ich Angst habe. James und Lange fanden das nicht schlüssig. [...]“ • Herleitung der Zwei-Faktoren-Theorie von Emotion
Ableitung Methoden Lehrgespräch und Plenumsdiskussion	„So, und nun wollen wir darüber nachdenken, wie sich unser Körper anfühlt, wenn wir mit uns sehr zufrieden sind.“ [Kartensammlung: Lächeln, gerade Haltung, Atmung etc.] „Wenn es also so ist, dass unser körperlicher Zustand wichtig für die Entstehung von Gefühlen ist, dann kann man sich die Frage stellen, ob man das nicht nutzen kann, um unsere Gefühle zu beeinflussen.“ • Begründung und Funktion der Methode
Übung Gruppenaktivität	„Stellen Sie sich aufrecht hin, gerader Rücken, Schultern nach hinten, aber eine entspannte Haltung einnehmen. Und nun lächeln Sie ganz bewusst! Halten Sie Ihre Position für 2 min!“ • Kontextarme Übung: Fokus auf Methode/Technik
Reflexion Plenum	„Wie haben Sie sich gefühlt?“, „Wie fühlen Sie sich jetzt?“ [...]] • Reflexion des Prozesses
Übertrag Lehrgespräch	„Wir haben Methoden kennengelernt, um unserer Stimmung auf die Sprünge zu helfen! Und gute Stimmung macht uns motivierter! [...]“ • Kontextreiche Übung mit Fokus auf Inhalt
Wochenübung Auftrag zur Einzelarbeit	„Neben den bisher besprochenen Methoden: Achten sie in der nächsten Woche darauf, dass Sie sich vor der Umsetzung Ihrer Tagesziele in eine gute Stimmung versetzen können. Bitte notieren Sie auf dem Arbeitsblatt, ob Sie die Methoden angewendet haben und wenn ja, ob Sie sich dadurch motivierter gefühlt haben. [...]“
Reflexion nach einer Woche in der Folgeinheit Plenumsgespräch	Impulsfragen: „Konnte die Übung durchgeführt werden?“, „Welche Erfahrungen wurden gemacht?“, „Haben Sie die Methoden zur Emotionsregulation angewendet?“ • Reflexion von Inhalt und Prozess

Lernzugängen reflektiert. Erfolgreiche Umsetzungserfahrungen werden in Bezug auf ihre individuellen, situativen und Kontextbedingungen herausgearbeitet, Hindernisse aufgedeckt und mögliche individuell passende Modifikationen abgeleitet.

Nach einem Einstieg, der einen Bezug zwischen dem thematischen Schwerpunkt der aktuellen Einheit und dem Alltag der Lernenden herstellt, werden in der Gruppe relevante psychologische Grundlagentheorien erarbeitet. So werden lernförderliche Einstellungen, Verhaltens- und Handlungsweisen zunächst fachlich hergeleitet und begründet sowie in ihrer Funktion erläutert. Grundsätzlich ist zu betonen, dass die Vermittelbarkeit selbst komplexer fachlicher Inhalte einzig von einer adressatengerechten Aufbereitung des Stoffes abhängt. Dies gilt umso mehr, als selbst jüngere Schüler:innen über einen umfangreichen, wenn auch zunächst laientheoretischen Fundus an Wissen über ihr eigenes Lernen verfügen, an den man anknüpfen kann und auch sollte. Schüler:innen, als grundsätzlich erfahrene Lernende, sind einerseits in der Lage und andererseits motiviert, wenn sie explizit als Autorität in Bezug auf eigenes Lernen adressiert werden (vgl. Abb. 1).

Im nächsten Schritt werden gemeinsam mit den Lernenden in Form ko-konstruktiver Lehrgespräche konkrete lernbezogene Verhaltens- bzw. Handlungsweisen hergeleitet, die anschließend ausprobiert und initial geübt werden. Es erfolgt also zunächst eine kontextarme Übung, bei der der Fokus auf der Umsetzung lernbezogener Verhaltens- bzw. Handlungsweisen liegt. Nach dieser Einarbeitung erfolgt eine Reflexion, die einerseits – im Sinne eines Ist-Soll-Abgleichs – eigenes Lernverhalten bzw. eigene

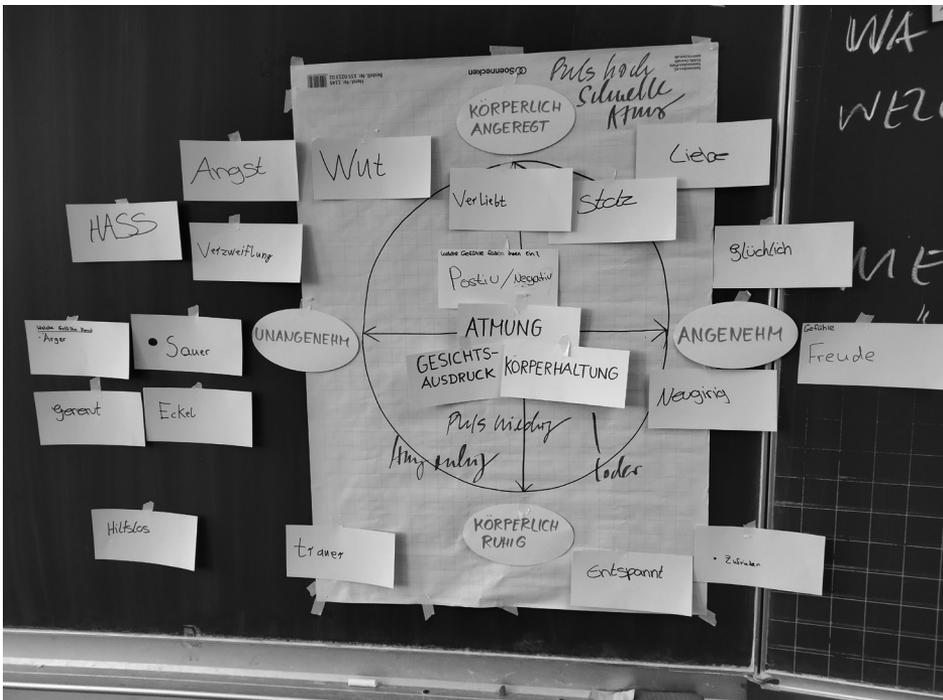


Abb. 1: Ergebnis der Herleitung des Circumplexmodells in einer Gruppe

Lernprozesse mit den erarbeiteten Verhaltens- bzw. Handlungsweisen in Bezug setzt, und andererseits die soeben gemachte Erfahrung expliziert. Durch die Herstellung von Bezügen zum eigenen Lernalltag soll die Erfahrung persönlicher Bedeutsamkeit gefördert werden. Die Lernenden werden mit der Aufforderung aus der Einheit entlassen, das Erlernte im Laufe der nächsten Woche in ihren Alltag zu integrieren. So wird eine kontextreiche Anwendung realisiert, die komplexe und alltagsnahe Erfahrungen mit dem Erlernten ermöglicht. Die im Lernalltag gemachten Erfahrungen werden in einem auf die aktuell erarbeiteten Inhalte zugeschnittenen Reflexionstagebuch festgehalten. Erfolgreiche Anwendung, aber auch Umsetzungsbarrieren werden dokumentiert und können damit reflektiert werden. Zusätzlich werden, wie eingangs erwähnt, zu Beginn einer jeden Sitzung die Erfahrungen der vorangegangenen Woche in der Gruppe besprochen. Durch die kontinuierliche Betrachtung eigener Lernprozesse und die damit verbundene Reflexion von Umsetzbarkeit und Nutzen des Gelernten sind die Schüler:innen angehalten, Ansätze hinsichtlich ihrer Angemessenheit zu bewerten, um informierte und selbstbestimmte Lernentscheidungen im Sinne kompetenten Lern-Handelns treffen zu können.

4.3 Evaluation

Um den pilotierten Interventionszugang auf Ebene einzelner Sitzungen und als Gesamtes weiterentwickeln zu können, wurde er formativ und summativ evaluiert. Zum Zwecke der formativen Evaluation wurde jede Einheit detailliert protokolliert (z. B. Klarheit der Arbeitsaufträge, Involviertheit der Schüler:innen). Diese Protokolle wurden dazu verwendet, Elemente der Einheiten im Laufe der Wochen kontinuierlich anzupassen. Für die summative Evaluation wurden einerseits Fragebogendaten erhoben und quantitativ ausgewertet sowie andererseits Leitfadeninterviews durchgeführt, die mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet wurden (Mayring, 2015). Schüler:innen sowie Erziehungsberechtigte wurden vor der Erhebung über Zweck und Ablauf der Datenerhebung aufgeklärt, und schriftliche Einverständniserklärungen wurden eingeholt. Die summative quantitative Evaluation fand im Rahmen der jeweils letzten Sitzung der Intervention statt. Insgesamt nahmen $N=23$ Schüler:innen an der freiwilligen und vollständig anonym durchgeführten Erhebung teil. Die Schüler:innen wurden gebeten, einen Fragebogen zu bearbeiten, der Fragen zur Umsetzung enthielt (Inhalte, Ressourcen, Klima etc.). Für einen Prä-Post-Vergleich wurden zusätzlich die *Kurzskalen zur Erfassung von Positiver Aktivierung, Negativer Aktivierung und Positiver Valenz* (PANAVA-KS, Schallberger, 2005) ausgewertet, die die Schüler:innen im Rahmen ihrer schulischen Reflexionsaufgaben kontinuierlich über die Projektlaufzeit hinweg bearbeiteten. Die PANAVA-KS erfasst je momentane affekt- und motivationsbezogene Aktivierung im Handlungszusammenhang. Folgende ausgewählte Ergebnisse ergeben sich aus der quantitativen Evaluation:

- *Momentan erlebte allgemeine affekt- und motivationsbezogene Aktivierung:* Für die PANAVA-KS-Daten wurden Prä-Post-Vergleiche (t-tests für *unabhängige* Stichproben wg. anonymisierter Datensätze; t1: Interventionsstart, t2: Ende der Intervention) durchgeführt. Es zeigt sich eine signifikante Verbesserung positiver lernbezogener Aktivierung (Prä: $M = 3,73$, $SD = 1,61$, Post: $M = 4,48$, $SD = 1,32$; $t(52) = -1,78$, $p = ,04$) sowie eine signifikante Reduktion negativer Aktivierung (Prä: $M = 3,83$, $SD = 1,55$, Post: $M = 2,75$, $SD = 1,15$; $t(51) = 2,7$, $p = ,005$).
- *Veränderung von Wissen:* Der weitaus größte Anteil der Schüler:innen gibt an, die in den Einheiten vermittelten Theorien und Modelle verstanden zu haben (96,81%). Zudem gibt ein Großteil der Schüler:innen an, dass es hilfreich für die Anwendung der konkreten lernbezogenen Methoden gewesen sei, das psychologische Hintergrundwissen vermittelt bekommen zu haben (92,92%).
- *Veränderung von lernbezogenem Verhalten:* Die Schüler:innen wurden in Hinblick auf die verschiedenen konkreten lernbezogenen Methoden gefragt, ob sie diese – wenn verstanden – angewendet haben. Diese Frage wurde in einem Großteil der Fälle positiv beantwortet (80,34%). Wenn lernbezogene Methoden umgesetzt wurden, wurden sie typischerweise als hilfreich empfunden (89,74%).
- *Einschätzung des Nutzens der Intervention:* 95,5% der Schüler:innen gaben an, hilfreiche Lernzugänge vermittelt bekommen zu haben, und 82,6% der Schüler:innen fühlten sich in ihrem Lernverhalten nach der Intervention sicherer als zuvor.

Zusätzlich zu den Fragebogenerhebungen wurden mit sieben Schüler:innen im Rahmen der *qualitativen Evaluation* halbstrukturierte Leitfadenterviews in Einzel- oder Zweierbefragungen durchgeführt, um vertiefte Einsichten zum lernbezogenen Erleben und Verhalten der Teilnehmer:innen zu gewinnen. Zwei Projektmitarbeiter:innen führten in den Räumlichkeiten der Schulen die Interviews durch. Die Teilnahme war für Schüler:innen freiwillig, wobei eine regelmäßige Anwesenheit bei den Einheiten vorausgesetzt wurde. Auf dem Kompetenzmodell Weinerts (2001) fußend, wurde der Interviewleitfaden mit dem Ziel der Beantwortung folgender Fragestellungen entwickelt: Ist es gelungen,

- ... Schüler:innen ein angemessenes Hintergrundwissen über Lernen zu vermitteln?
- ... Schüler:innen bei der Anwendung der lernförderlichen Methoden zu unterstützen?
- ... Schüler:innen zur Umsetzung des Gelernten zu motivieren?
- ... Lernkompetenz im Sinne selbstbestimmten Lern-Handelns zu verändern?

Die Auswertung der Interviews erfolgte inhaltlich-strukturierend. In einem ersten Schritt wurden die Audioaufnahmen der Interviews vereinfacht transkribiert (Dresing & Pehl, 2018). Das deduktiv gebildete Kategoriensystem, das sich an den leitenden Fragestellungen orientierte, wurde im Zuge der Analyse induktiv modifiziert. Aus diesem Vorgehen resultierten vier Relevanzbereiche: *lernbezogenes Wissen*, *Können*, *Wollen* und *selbstbestimmtes Lern-Handeln*. Zur Auswertung wurden je Kategorie Ankerbeispiele und Kodierregeln festgelegt (z. B. für die Kategorie „Ist das Wissen

wichtig, um die lernförderlichen Methoden zu verstehen?“: Ankerbeispiel „[...] meine Familie sagt auch die gleichen Sachen [...] aber du verstehst das nicht, wenn die das nicht erklären. Aber im Lerncoaching haben die das dann erklärt, und dann habe ich verstanden.“ und Kodierregel „Der/die Schüler:in spricht explizit über die Bedeutung von Wissen für die Anwendung und/oder die Motivation zur Anwendung der vermittelten lernförderlichen Methoden.“). Folgende ausgewählte Ergebnisse ergeben sich aus der qualitativen Begleiterhebung:

- *Vermittlung von Hintergrundwissen über Lernen*: Schüler:innen erinnern sich auch nach Abschluss der Intervention nicht nur an viele der vermittelten Inhalte, sondern bringen diese systematisch mit konkreten lernförderlichen Methoden in Verbindung. Das im Rahmen der Interventionsstudie vermittelte Theoriewissen wird als bedeutsam und motivationsfördernd erachtet: „Ich habe viele Videos angeguckt so fürs Thema Lernen [...] und dann dachte ich, das bringt nichts! Warum? [...] Am Ende beim Lerncoaching wurde alles erklärt, warum das wichtig ist, und deswegen sind die auch sinnvoll, die anzuwenden.“ (Zitat aus einem Interview)
- *Anwendung vermittelter lernförderlicher Methoden*: Die sich auf die Entwicklung lernförderlicher Fertigkeiten beziehenden Aussagen der interviewten Schüler:innen vermitteln ein ausgesprochen positives Stimmungsbild. Übereinstimmend mit den Ergebnissen der Fragebogenerhebung wurden lernförderliche Methoden nicht nur kognitiv erfasst, sondern in einschlägigen Situationen tatsächlich angewendet. Die Schüler:innen reflektierten sowohl den Nutzen der Methoden als auch die Relevanz ihrer Anwendung für zukünftiges Lern-Handeln: „[...] dieses tiefe Ein- und Ausatmen, wenn man mal Stress hat. Das hatte ich nämlich bei Mathe [...] und dann habe ich einmal diese Methode angewendet, und dann war es auch wieder gut.“ (Zitat aus einem Interview)
- *Umsetzungsmotivation*: Motivation ist sowohl als eine durch Intervention direkt adressierbare Variable als auch als Ergebnis von Kompetenzerwerb zu betrachten. Da Handlungsmotivation Verhaltenswahrscheinlichkeit erhöht, können Berichte der Schüler:innen, dass sie lernförderliche Methoden selbstständig initiiert haben, als Hinweise auf Motivation interpretiert werden. Die Interviews zeigen, dass die Schüler:innen die vermittelten Methoden im Zusammenhang mit Lernsituationen tatsächlich umsetzen und explizit eine erhöhte Lernmotivation beobachten, welche auf die Intervention zurückgeführt wird: „[...] Wir hatten ja immer diese Methoden in dem Kurs, und die [...] hab ich dann zu Hause auch angewendet [...] das hat dann wirklich auch was gebracht, und ich merk schon, man ist wieder motivierter bei der Sache dadurch, weil man merkt, man muss sich den Kopf überlisten. Da hat man wirklich gemerkt, das ist anders als vorher.“ (Zitat aus einem Interview)
- *Selbstbestimmtes Lern-Handeln*: Die Aussagen der Schüler:innen zeigen, dass die Intervention sowohl für die Kontrollüberzeugungen bezüglich des eigenen Lern-Handelns als auch die Kontrollüberzeugungen in Bezug auf Selbstregulation beim Lernen förderlich ist. Aussagen wie „[...] ich wusste das früher nicht, ich dachte,

die werden nie weggehen diese Probleme, aber ich musste einfach Aufmerksamkeit geben, damit die weggehen.“ belegen, dass sich Schüler:innen nach der Intervention als wirksamer in Bezug auf ihr Lern-Handeln erfahren.

Auf Basis der Evaluationsergebnisse lässt sich ableiten, dass der pilotierte Interventionszugang Lern-Handeln der Schüler:innen positiv beeinflusst hat. Es kann geschlossen werden, dass Intervention in dieser Form grundsätzlich dazu geeignet ist, Lernkompetenz von Schüler:innen zu fördern. Gefragt, ob sie der Meinung sei, das Lernen grundsätzlich zu beherrschen, antwortet eine Schülerin: „Ja. Und viel einfacher. [...] Weil ich jetzt weiß, wie das ablaufen wird. Ich wusste das vor drei Wochen nicht, aber jetzt weiß ich es, und ich hab alles schon geplant, wie das sein wird. [...] Jetzt weiß ich Bescheid.“

4.4 Limitationen des Zugangs

Selbstverständlich kann ein Interventionszugang, der vor dem Hintergrund eines akuten Bedarfs der Praxis konzipiert und umgesetzt wurde, nicht Ansprüchen klassischer Interventionsforschung genügen. Die Limitationen eines solchen Zugangs sind offensichtlich:

- Wenn Teilnahme an der Intervention freiwillig ist, legt das einen gewissen Selbstselektionseffekt in Hinblick auf die teilnehmenden Schüler:innen nahe.
- Die in der Interventionsphase umgesetzten Schwerpunkte decken einen Bruchteil dessen ab, was lernkompetenzförderliche Intervention inhaltlich umfassen sollte.
- Die Intervention wurde zu einem bezüglich der schulischen Entwicklung der Schüler:innen sehr späten Zeitpunkt umgesetzt.
- Die Intervention fand unabhängig vom Schul- und Unterrichtsgeschehen statt, wodurch Transfer des Gelernten den Schüler:innen überlassen blieb.
- Letztlich ist die Skalierbarkeit des Ansatzes dadurch beschränkt, dass er nicht mit Blick auf die Schaffung nachhaltiger Förderstrukturen konzipiert wurde.

5. Hochschuldidaktische Ableitungen

Aus der Betrachtung dieser Begrenzungen des Pilotzugangs heraus wurde in einem nächsten Schritt der Projektarbeit ein Selbstlernkurs für Lehramtsstudierende der UDE konzipiert und in der allgemeinen *Moodle*-Umgebung der UDE implementiert. Dieser Kurs bereitet Lehramtsstudierende darauf vor, im schulischen Kontext Schüler:innen bei der Entwicklung von Lernkompetenzen zielgerichtet zu unterstützen. Dieser H5P-basierte und damit vom konkreten Lern-Contentmanagement-System unabhängige Selbstlernkurs, der perspektivisch in eine Open Educational Ressource (OER) umgewandelt und auf dem NRW-eigenen Portal *ORCA.nrw* veröffentlicht werden soll, verfolgt zwei unterschiedliche Ziele:

Zum einen adressiert dieser Selbstlernkurs die *Studierenden selbst als Lernende*. Die Intervention zur Förderung von Lernkompetenzen der Realschüler:innen als inhaltlichen Ausgangspunkt nehmend, wurde eine interaktive Lern-, Übungs- und Selbsterfahrungsressource für Studierende aufgebaut, die im Wintersemester 2023/24 erstmals im Rahmen der Lehre des bildungswissenschaftlichen Abschnitts der Lehramtsstudiengänge erprobt und systematisch evaluiert wird, um sie zukünftig kontinuierlich weiterzuentwickeln.

In einer dazu komplementären zweiten Teilressource des Selbstlernkurses werden *die Studierenden als zukünftige Lehrkräfte* darauf vorbereitet, Lernprozesse ihrer Schüler:innen wahrzunehmen, zu analysieren und lernkompetenzförderlich zu unterstützen. Die Studierenden werden fachlich und durch Bereitstellung konkreter Materialien in die Lage versetzt, Lernkompetenzförderung mit ihrem Fachunterricht zu verzahnen. Damit trägt das Teilprojekt FoBu dem übergreifenden ProViel-Projektziel der Professionalisierung für Vielfalt im schulischen Kontext unmittelbar Rechnung. Dass die Lehrkräfte als Multiplikator:innen lernkompetenzförderlicher schulischer Strukturen und Prozesse aktiviert werden und folglich auch dafür ausgebildet sein müssen, gilt in der Lernkompetenzforschung als Selbstverständlichkeit (Dignath et al., 2023; Donoghue & Hattie, 2021; Hattie & Donoghue, 2016; Solzbacher, 2006), deren Umsetzung jedoch selbst aktuell als unbefriedigend eingeschätzt wird (Abril-López et al., 2021; Azevedo et al., 2023; Cunha et al., 2023; Vitello et al., 2021) Und dass damit in besonderem Ausmaß diejenigen Schüler:innen beeinträchtigt werden, die systematisch benachteiligten Teilen der Bevölkerung angehören, liegt vor dem Hintergrund der eingangs ausgeführten Studienlage auf der Hand (Brandisauskiene et al., 2022; Hornstra, 2013; Hornstra et al., 2015; Pelletier et al., 2002).

Wie bereits Czerwanski et al. (2005) anmerkten, kann „Lernkompetenzförderung in der Schule [...] besonders effektiv gelingen, wenn die Lehrerbildung entsprechend ausgerichtet und systematisiert wird.“ (S. 134) – oder um eine Teilnehmerin am Interventionspilotprojekt zu Wort kommen zu lassen, die gefragt wurde, unter welchen Bedingungen lernförderliche Intervention im Schulalltag umgesetzt werden könnte:

„Ich würde sagen, dass man dann eine neue Lehrerkategorie zum Beispiel macht, [...] es gibt ja normale Lehrer, und die haben dann ihre Fächer, und dass man dann Lehrer ausbildet in diesem Fachbereich, damit die halt [...] dann dafür sorgen, dass mehr Leute es einfach machen können. Weil, es ist ja eine limitierte Zahl an Leuten [...] und dementsprechend können nicht allzu viele das Lernen, aber wenn mehr Leute dieses Feld lernen, dann können sie es anderen auch besser beibringen, und so erweitert sich das Feld langsam aber sicher. [...] Leute wie Sie bringen das den Lehrkräften [...] bei, und dann sind die Lehrer in dem Thema auch ein bisschen besser, und dann können die den Schülern damit auch helfen.“

Literatur

- Abril-López, D., López Carrillo, D., González-Moreno, P.M. & Delgado-Algarra, E. J. (2021). How to Use Challenge-Based Learning for the Acquisition of Learning to Learn Competence in Early Childhood Preservice Teachers: A Virtual Archaeological Museum Tour in Spain. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.714684>
- Alivernini, F., Manganelli, S., Cavicchiolo, E., Chirico, A. & Lucidi, F. (2019). The Use of Self-Regulated Cognitive Strategies Across Students With Different Immigrant Backgrounds and Gender. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(5), 652–664. <https://doi.org/10.1177/0734282918785072>
- Alivernini, F., Manganelli, S., Cavicchiolo, E., Girelli, L., Biasi, V. & Lucidi, F. (2018). Immigrant background and gender differences in primary students' motivations toward studying. *The Journal of Educational Research*, 111(5), 603–611. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1349073>
- Artelt, C. (2006). Lernstrategien in der Schule. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 337–351). Hogrefe.
- Artelt, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N. & Peschar, J. (2004). *Das Lernen Lernen: Voraussetzungen für Lebensbegleitendes Lernen Ergebnisse von PISA 2000*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264106048-de>
- Artelt, C. & Schneider, W. (2011). Editorial: Herausforderungen und Möglichkeiten der Diagnose und Modellierung von Kompetenzen und ihrer Entwicklung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 43(4), 167–172. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000050>
- Auwarter, A. E. & Aruguete, M. S. (2008). Effects of Student Gender and Socioeconomic Status on Teacher Perceptions. *The Journal of Educational Research*, 101(4), 242–246. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.4.243-246>
- Azevedo, R., Rosário, P., Magalhães, P., Núñez, J. C., Pereira, B. & Pereira, A. (2023). A tool-kit to help students from low socioeconomic status background: A school-based self-regulated learning intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 38(2), 495–518. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00607-y>
- Baumert, J., Trautwein, U. & Artelt, C. (2003). Schulumwelten – Institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 261–331). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97590-4>
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1989). Intentional learning as a goal of instruction. In L. B. Resnick (Hrsg.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (S. 361–392). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Black, P., McCormick, R., James, M. & Pedder, D. (2006). Learning How to Learn and Assessment for Learning: A Theoretical Inquiry. *Research Papers in Education*, 21(2), 119–132. <https://doi.org/10.1080/02671520600615612>
- Boekaerts, M. & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199–231. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>
- Brandisauskiene, A., Buksnyte-Marmiene, L., Daugirdiene, A., Cesnaviciene, J., Jarasiunaitė-Fedosejeva, G., Kemeryte-Ivanauskiene, E. & Nedzinskaite-Maciuniene, R. (2022). Teachers' Autonomy-Supportive Behaviour and Learning Strategies Applied by Students:

- The Role of Students' Growth Mindset and Classroom Management in Low-SES-Context Schools. *Sustainability*, 14(13), 7664. <https://doi.org/10.3390/su14137664>
- Caena, F. (2019). *Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Key Competence (LifeComp): Literature review and analysis of frameworks*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/172528>
- Crick, R. D., Broadfoot, P. & Claxton, G. (2004). Developing an Effective Lifelong Learning Inventory: The ELLI Project. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), 247–272. <https://doi.org/10.1080/0969594042000304582>
- Cunha, J., Guimarães, A., Martins, J. & Rosário, P. (2023). A Self-Regulation Intervention Conducted by Teachers in a Disadvantaged School Neighborhood: Implementers' and Observers' Perceptions of Its Impact on Elementary Students. *Children*, 10(11), 1795. <https://doi.org/10.3390/children10111795>
- Czerwanski, A., Solzbacher, C. & Vollstädt, W. (Hrsg.). (2005). *Förderung von Lernkompetenz in der Schule. I: Recherche und Empfehlungen* (2. Aufl.). Verl. Bertelsmann-Stiftung.
- Dietrich, H., Patzina, A. & Lerche, A. (2021). Social inequality in the homeschooling efforts of German high school students during a school closing period. *European Societies*, 23(sup1), 348–369. <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1826556>
- Dietrichson, J., Bøg, M., Filges, T. & Klint Jørgensen, A.-M. (2017). Academic Interventions for Elementary and Middle School Students With Low Socioeconomic Status: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 87(2), 243–282. <https://doi.org/10.3102/0034654316687036>
- Dignath, C., Van Ewijk, R., Perels, F. & Fabriz, S. (2023). Let Learners Monitor the Learning Content and Their Learning Behavior! A Meta-analysis on the Effectiveness of Tools to Foster Monitoring. *Educational Psychology Review*, 35(2), 62. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09718-4>
- Donoghue, G.M. & Hattie, J.A.C. (2021). A Meta-Analysis of Ten Learning Techniques. *Frontiers in Education*, 6, 581216. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.581216>
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Auflage). Eigenverlag.
- European Commission. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- European Commission. (2023). *Covid-19 learning deficits in Europe: Analysis and practical recommendations: analytical report*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/881143>
- Fischer, C. (2015). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung* (3. Aufl.). Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Studienförderung.
- George, G., Dilworth-Bart, J. & Herringa, R. (2021). Potential Socioeconomic Effects of the COVID-19 Pandemic on Neural Development, Mental Health, and K-12 Educational Achievement. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 8(2), 111–118. <https://doi.org/10.1177/23727322211032248>
- Glaesser, J. (2019). Competence in educational theory and practice: A critical discussion. *Oxford Review of Education*, 45(1), 70–85. <https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1493987>
- Hattie, J. (2010). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (Reprinted). Routledge.
- Hattie, J. & Donoghue, G.M. (2016). Learning strategies: A synthesis and conceptual model. *Npj Science of Learning*, 1(1), 16013. <https://doi.org/10.1038/npjscilearn.2016.13>

- Hautamäki, J., Arinen, P., Eronen, S., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B., Niemivirta, M., Pakaslahti, L., Rantanen, P. & Scheinin, P. (2002). *Assessing learning-to-learn: A framework*. Helsinki, National Board of Education.
- Hornstra, L. (2013). *Motivational developments in primary school: Group-specific differences in varying learning contexts*. [Thesis, fully internal, Universiteit van Amsterdam]. https://pure.uva.nl/ws/files/2006140/124090_02.pdf
- Hornstra, L., Mansfield, C., Van Der Veen, I., Peetsma, T. & Volman, M. (2015). Motivational teacher strategies: The role of beliefs and contextual factors. *Learning Environments Research*, 18(3), 363–392. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9189-y>
- Hoskins, B. & Fredriksson, U. (2008). *Learning to learn: What is it and can it be measured?* Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2788/83908>
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Ri-quarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise* (Bd. 1). Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Klieme, E., Hartig, J. & Rauch, D. (2008). The Concept of Competence in Educational Contexts. In J. Hartig, E. Klieme & D. Leutner (Hrsg.), *Assessment of competencies in educational contexts* (S. 3–22). Hogrefe.
- Larkin, S. (2010). *Metacognition in young children*. Routledge.
- Le Deist, F.D. & Winterton, J. (2005). What Is Competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27–46. <https://doi.org/10.1080/1367886042000338227>
- Loos, J. (2017). *Lebenslanges Lernen im demografischen Wandel*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17171-1>
- Martin, P.-Y. & Nicolaisen, T. (Hrsg.). (2015). *Lernstrategien fördern: Modelle und Praxis-szenarien*. Beltz Juventa.
- Mattox, L. (2006). Adolescent Students with Disabilities and Learning Strategies. *LC Journal of Special Education*, 1, Art. 17.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Beltz.
- O'Brien, C., Boudah, D. J., Lopuch, J. & Nance, A. (2023). How do we best support adolescents with low academic performance and learning disabilities in the era of pandemic learning loss? The importance of intensive learning strategy interventions. *Frontiers in Education*, 8, 1215007. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1215007>
- OECD. (2006). *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264023611-en>
- OECD. (2016). *Global competency for an inclusive world*. OECD.
- OECD. (2019a). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. OECD. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- OECD. (2019b). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. OECD. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results: Factsheets – Germany*. <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/germany-1a2cfl37/>
- Pappas, S., Ginsburg, H. P. & Jiang, M. (2003). SES differences in young children's metacognition in the context of mathematical problem solving. *Cognitive Development*, 18(3), 431–450. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(03\)00043-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(03)00043-1)

- Peculea, L. & Bocos, M. (2015). The Role of Learning Strategies in the Development of the Learning-to-learn Competency of 11th Graders from Technical Schools. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 203, 16–21. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.253>
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C. & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186–196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.186>
- Pereira, T., Amaral, A. & Mendes, I. (2023). A Competency Definition Based on the Knowledge, Skills, and Human Dispositions Constructs. In T. Pereira, J. Impagliazzo & H. Santos (Hrsg.), *Internet of Everything* (Bd. 458, S. 29–38). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25222-8_3
- Pikkarainen, E. (2014). Competence as a Key Concept of Educational Theory: A Semiotic Point of View: Competence and Educational Theory. *Journal of Philosophy of Education*, 48(4), 621–636. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12080>
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Reid, R., Lienemann, T. O. & Hagaman, J. L. (2013). *Strategy instruction for students with learning disabilities* (Second edition). The Guilford Press.
- Rodríguez-Rodríguez, D. & Guzmán, R. (2019). Socio-familial risk factors and personal protective variables of academic performance in Secondary Education students. *Psicothema*, 31.2, 142–148. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.213>
- Rogan, J., Lajeunesse, C., McCann, P., McFarland, G. & Miller, C. (1995). Facilitating Inclusion: The Role of Learning Strategies to Support Secondary Students With Special Needs. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 39(3), 35–39. <https://doi.org/10.1080/1045988X.1995.9944633>
- Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Azevedo, R., Pereira, R., Nunes, A. R., Fuentes, S. & Moreira, T. (2016). Promoting Gypsy children school engagement: A story-tool project to enhance self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 47, 84–94. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.11.005>
- Rubie-Davies, C. M., Flint, A. & McDonald, L. G. (2012). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships? *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 270–288. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02025.x>
- Schallberger, U. (2005). *Qualität des Erlebens in Arbeit und Freizeit*. Zürich: Psychologisches Institut Universität Zürich. Psychologisches Institut der Universität Zürich.
- Solzbacher, C. (2006). Förderung von Lernkompetenz in der Schule – Empirische Befunde als Beiträge zur Schul- und Unterrichtsentwicklung. In R. Hinz & B. Schumacher (Hrsg.), *Auf den Anfang kommt es an* (S. 15–32). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90429-0_2
- Stanat, P. (2003). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000, Ein differenzierter Blick auf die Länder der BRD* (S. 243–260). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97590-4>
- Tan, C. Y., Hong, X., Gao, L. & Song, Q. (2023). Meta-analytical insights on school SES effects. *Educational Review*, 1–29. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2184329>

- Van Ewijk, R. & Sleegers, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 5(2), 134–150. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.001>
- Vandavelde, S., Van Keer, H. & De Wever, B. (2011). Exploring the impact of student tutoring on at-risk fifth and sixth graders' self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 419–425. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.006>
- Vandavelde, S., Van Keer, H. & Merchie, E. (2017). The challenge of promoting self-regulated learning among primary school children with a low socioeconomic and immigrant background. *The Journal of Educational Research*, 110(2), 113–139. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.999363>
- Vitello, S., Grotorex, J. & Shaw, S. (2021). *What is competence? A shared interpretation of competence to support teaching, learning and assessment*. Cambridge University Press & Assessment.
- Weinert, F.E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D.S. Rychen & L.H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Hogrefe & Huber Publishers.
- Wirth, J. & Leutner, D. (2008). Self-Regulated Learning as a Competence: Implications of Theoretical Models for Assessment Methods. *Zeitschrift Für Psychologie/Journal of Psychology*, 216(2), 102–110. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.216.2.102>
- Xu, H. (2021). Using homework tutoring to promote self-regulated learning in deprived pupils: A case study in Hong Kong. *Education 3–13*, 49(8), 957–969. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1817967>
- Zimmerman, B.J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

„Aber ohne ZuS wäre man bestimmt nicht so breit aufgestellt“

Ergebnisse der qualitativen Evaluation zur Zusatzqualifikation Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft (ZuS) als Konzept der Lehrkräfteprofessionalisierung

Maren Reschke, Heike Roll & Kerstin Salewski-Teßmann

1. Einleitung: Lehrkräfteprofessionalisierung im Kontext von Sprachbildung und Mehrsprachigkeit

Die Notwendigkeit, (angehende) Lehrkräfte für den Umgang mit Sprachbildung, sprachlicher Vielfalt und Diversität zu qualifizieren, ist inzwischen anerkannt und hat, wie im Folgenden gezeigt wird, bundesweit zu verschiedenen Qualifizierungsangeboten im Lehramtsstudium und zunehmend auch im Vorbereitungsdienst und im Bereich der Weiterbildung geführt. Zwar ist die curriculare Verankerung der Studienanteile Deutsch als Zweitsprache, sprachintegrierter und mehrsprachigkeitsorientierter Fachunterricht, je nach Bundesland, nach wie vor unterschiedlich ausgestaltet. Wie Baumann (2017) in einer vergleichenden Dokumentenanalyse aufzeigt, ist aber insgesamt der Anteil obligatorischer sprachbezogener Studienanteile für Studierende aller Fächer (vor allem für das Lehramt Grundschule) in zehn Bundesländern deutlich gestiegen. Auch wenn der Umfang, wie Lütke (2017, S. 37) kritisiert, nur eine Basisqualifikation ermöglicht, so bieten die erworbenen Inhalte doch eine sensibilisierende Grundlage (Darsow et al., 2017), an der weitere – dringend erforderliche – profilbildende Maßnahmen anknüpfen können.

Im Anschluss an Berlin im Jahr 2007 hat Nordrhein-Westfalen (2009) als einziges Flächenland mit der Neuerung des Lehrerausbildungsgesetzes (LABG) das Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ eingerichtet (DaZ-Modul), das alle Studierenden verpflichtet Veranstaltungen im Umfang von 6 bis 12 CP zu absolvieren. Erst vor wenigen Jahren konnte in der Neufassung des Kerncurriculums (MSB NRW, 2021) auch im schulpraktischen Vorbereitungsdienst eine neue Gewichtung des Handlungsfelds Sprache als berufsbiographisch relevante Querschnittsaufgabe erreicht werden. Eine Reihe von Evaluationen des DaZ-Moduls in NRW lassen Rückschlüsse auf Lernerfolge und Gelingensbedingungen zu. Eine fragebogengestützte Erhebung Studierender aller Lehrämter an der Universität Duisburg-Essen (UDE) (WiSe 17/18 bis WiSe 18/19, n=1531) zeigt, dass die Studierenden im Rückblick auf den Semesterbeginn einen signifikant höheren Zuwachs im

Wissen nach Absolvierung des DaZ-Moduls berichten (Gerhardt & Schroedler, 2022, S. 69). Die Erfassung des Professionswissens orientiert sich dabei am DaZKoM-Projekt (Ehmke et al., 2018), das Können und Wissen in die Dimensionen Fachregister, Mehrsprachigkeit und Didaktik aufteilt. Studierende philologischer Fächer schätzen dabei ihren Kenntnisstand sowohl vor dem Absolvieren des Moduls höher ein als auch danach. Auch in der Onlinebefragung (n=114, 2013) von Cantone et al. (2022, S. 32) bewerten Philolog:innen den Besuch des DaZ-Moduls positiver. Es ist davon auszugehen, dass Mehrsprachigkeitsorientierung und Sprachbildung Themenfelder sind, die über das DaZ-Modul hinaus in den philologischen Unterrichtsfächern bereits Eingang gefunden haben und demnach eine entsprechende Thematisierung in den nicht-philologischen Fächern eine Notwendigkeit darstellt.

Ein entscheidender Schritt zur Implementierung eines vertieften Profils „Mehrsprachigkeitsorientierte Sprachbildung“ im Lehramt ist daher, so die Ausgangsannahme dieses Beitrags, dass angehende Lehrkräfte aller Fächer die Option haben, durch fachspezifische Lerngelegenheiten innerhalb der universitären Ausbildung professionelle Kompetenzen (vgl. Kunter et al., 2011) zu erwerben, die u. a. Wissen über sowie positive und ressourcenorientierte Einstellung gegenüber Sprachbildung und Mehrsprachigkeit beinhalten. Im Vorbereitungsdienst, der ebenfalls Lerngelegenheiten zur Verfügung stellt, sollte eine Vertiefung und Einübung der entsprechenden professionellen Kompetenzen ermöglicht werden, sodass sich die angehenden Lehrkräfte als handlungsfähige Akteure im mehrsprachigen Klassenzimmer wahrnehmen. Dieses Anliegen, bereits in der universitären Ausbildung eine Profilbildung hinsichtlich Sprachbildung und Mehrsprachigkeitsförderung zu vermitteln, verfolgt die Zusatzqualifikation „Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft“ (im Folgenden ZuS), die seit 2014 fester Bestandteil in der Lehramtsausbildung an der UDE ist. Deren Konzeption wird im Folgenden erläutert. Sodann werden, im oben genannten berufsbiographischen Sinne, die Perspektiven von ZuS-Absolvent:innen zu zwei Erhebungszeitpunkten (vor und nach dem Referendariat) eingeholt und inhaltsanalytisch ausgewertet. Der Fokus liegt dabei auf der subjektiven Bewertung des Nutzens und der Angebotsstruktur des Qualifikationskonzeptes sowie auf der Positionierung der Absolvent:innen als handlungsfähig hinsichtlich der Umsetzung einer sprachbildenden Lehrpraxis.

2. Zusatzqualifikation Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft

2.1 Organisation und Struktur

Die Zusatzqualifikation ZuS ist ein interdisziplinäres Qualifizierungsangebot, das durch die Kooperation des Projekts ProDaZ, des Instituts DaZ/DaF, der Fakultät für Bildungswissenschaften und dem Zentrum für Lehrkräftebildung (ZLB) im Wintersemester 2014/15 an der UDE eingerichtet wurde. Ab 2024 wird sie im neuen „Institut für fachorientierte Sprachbildung und Mehrsprachigkeit“ (IfSM)¹ an der UDE fest implementiert sein. Die

1 Zentrale Themen, die im Rahmen des Modellprojekts *ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern* (2012–2023, gefördert durch die Stiftung Mercator) erarbeitet wurden,

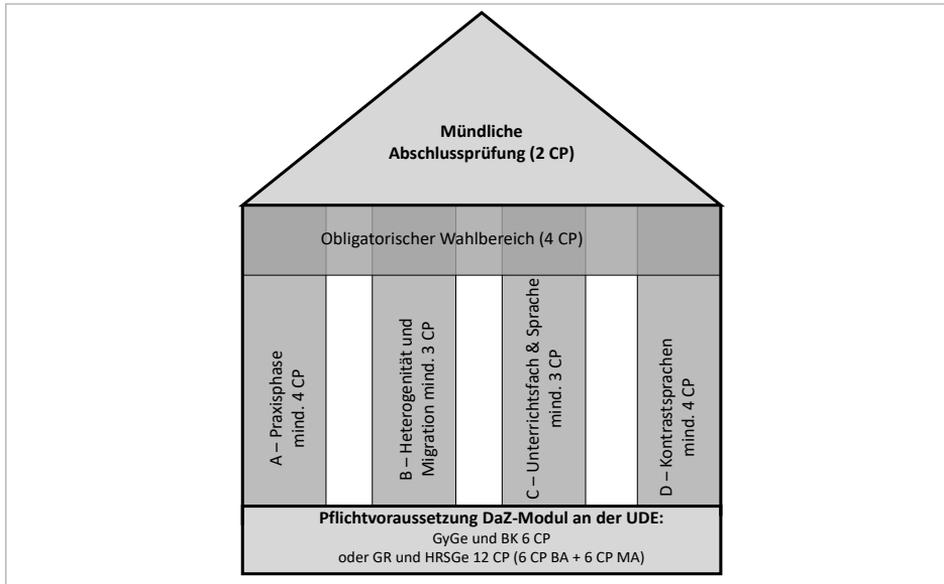


Abb. 1: Organisationstruktur der Zusatzqualifikation im „ZuS-Haus“

Zusatzqualifikation richtet sich an Lehramtsstudierende aller Fächer und Schulformen und bietet die Möglichkeit, sich über das an der UDE verpflichtende DaZ-Modul (6 oder 12 CP²) durch eine inhaltliche Schwerpunktsetzung größtenteils im Wahlpflichtbereich des Regelstudiums umfangreicher mit der Thematik fachorientierte Sprachbildung und Mehrsprachigkeitsförderung (mindestens 20 CP) auseinanderzusetzen.

Abbildung 1 zeigt das sogenannte ZuS-Haus, das die Struktur der Zusatzqualifikation in einer sinnbildlichen Darstellung visualisiert. Das Fundament bildet das obligatorische DaZ-Modul, auf das vier weitere Bereiche aufbauen.

A Praxisphasen: Mehrsprachigkeit und Sprachbildung in der Praxis (mind. 4 CP)

Alle Praxisphasen (Einführungs- und Orientierungspraktikum, Berufsfeldpraktikum und Praxissemester) können mit einem Schwerpunkt auf die ZuS-Thematik absolviert und in diesem Bereich anerkannt werden. In den universitären Veranstaltungen erfolgt die wissenschaftstheoretische Vorbereitung und Begleitung der jeweiligen Praxisphase.

werden im IfSM, das an das Zentrum für Lehrkräftebildung angebunden wird, verstetigt, u. a. ZuS und das Onlinekompetenzzentrum.

2 In NRW ist das DaZ-Modul verpflichtender Studieninhalt, der eine Mindestvorgabe von 6 CP erfüllen muss. An der UDE erwerben Studierende der Lehramter GS und HRSGe im BA und MA insgesamt 12 CP.

B Pädagogische Perspektiven auf Heterogenität und Migration (mind. 3 CP)

In diesem Bereich können Veranstaltungen aus dem regulären Studienangebot der Bildungswissenschaften, die sich thematisch mit sprachlicher Vielfalt und Migration auseinandersetzen, angerechnet werden. Beispielhafte Veranstaltungstitel sind: mehrsprachigkeitsorientierter Unterricht, Antidiskriminierung in Schule und Unterricht oder Schulische Sozialisation im Kontext von (Flucht-)Migration.

C Unterrichtsfach und Sprache (mind. 3 CP)

In diesem Bereich sind fachdidaktische Veranstaltungen aller mit ZuS kooperierenden Unterrichtsfächer mit dem Fokus auf fachorientierte Sprachbildung und Mehrsprachigkeitsförderung anrechenbar.

D Kontrastsprachen (mind. 4 CP)

Die Zusatzqualifikation beinhaltet als weiteren Bereich eine Selbstlernerfahrung in einer neuen Fremdsprache. Hierzu können Sprachkurse des Instituts für wissenschaftliche Schlüsselkompetenzen (IwiS) der UDE besucht werden. Der Sprachkurs ist die einzige obligatorische zusätzliche Veranstaltung und zielt darauf ab, den Studierenden einen Perspektivwechsel zu ermöglichen, indem sie sich in die Rolle eines Sprachlernenden begeben. Dadurch findet eine Sensibilisierung für Sprachlernprozesse sowie für sprachkontrastive und sprachvergleichendes Lernen statt (Reschke et al., 2022, S. 112 ff.).

2.2 Bisherige evaluative Befunde aus quantitativen Onlinebefragungen

Die Zusatzqualifikation wird regelmäßig durch ZuS-Studierende im Rahmen von Onlinebefragungen auf freiwilliger Basis evaluiert. Ein relevanter Befund aus der 1. und 2. Onlinebefragung (WiSe 2015/16 und 2016/2017) zeigt, dass ZuS-Studierende, die bereits mehrere Veranstaltungen absolviert haben, positivere „beliefs“ hinsichtlich eines nicht defizitorientierten, sprachsensiblen Unterrichts aufweisen (Benholz et al., 2017, S. 26; Strobl et al., 2019, S. 96). Die in der Evaluation eingesetzten Items zur Erhebung von „beliefs“ wurden in Anlehnung an Hammer et al. (2016) generiert, die im Rahmen des Projekts DaZ-Kom mehrsprachigkeitsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden erhoben haben. Ausgehend von der Annahme, dass Wissen sich nicht klar von Überzeugungen trennen lässt, wurden neben affektiv-emotionalen auch kognitive Aspekte einbezogen (Hammer et al. 2016, S. 150).

Lerngelegenheiten, die Unterrichtserfahrungen ermöglichen, werden von den befragten Studierenden in der qualitativen Auswertung offener Items aus beiden Onlinebefragungen als besonders profitabel für die Kompetenzentwicklung eingeschätzt: Neben Veranstaltungen mit hohem Praxisanteil zählen dazu insbesondere die Praxisphasen (Reschke et al., 2022). Für die Entwicklung von „beliefs“ sowie die Nutzung von Lerngelegenheiten ist es besonders relevant, in welcher Phase des Studiums bzw. der Berufstätigkeit sich die

(angehende) Lehrkraft befindet. Der Übergang vom Studium in den Vorbereitungsdienst ist ein bislang wenig untersuchter berufsbiographischer Sprung, der ein längsschnittliches Design erfordert. Hier setzt die qualitative Evaluation an, die im Rahmen des Projektes ProViel II durchgeführt wurde und die im Folgenden vorgestellt wird.

3. Qualitative Evaluation von ZuS – Studiendesign

Im Rahmen der Studie wurden ZuS-Absolvent:innen aller Schulformen und Fächer zu zwei Erhebungszeitpunkten befragt. Das erste Interview, bei dem 26 ZuS-Absolvent:innen befragt wurden, fand nach Abschluss der Zusatzqualifikation gegen Studienende und vor dem Vorbereitungsdienst statt. Das zweite Interview, an dem 17 der zuvor bereits befragten 26 ZuS-Absolvent:innen erneut teilnahmen, folgte gegen Ende des Vorbereitungsdiensts. Der Interviewleitfaden orientiert sich an Kruse (2015) und ist in fünf Themenblöcke (Sprachenbiographie und Sprachlernerfahrung, ZuS-Sprache, Mehrsprachigkeit, Sprachbildung, ZuS-Bewertung) gegliedert. Die Interviews wurden zwischen 2020 und 2022 digital durchgeführt, auditiv aufgezeichnet und wörtlich transkribiert. Die Auswertung erfolgte mit der qualitativen Inhaltsanalyse orientiert an Kuckartz und Rädiker (2022) mit MAXQDA. Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse wurde induktiv sowie deduktiv ein komplexes Kategoriensystem entwickelt, das insgesamt aus fünf Kategorienblöcken besteht, die in ihrer Strukturierung am Leitfaden orientiert sind. Im Kategoriensystem finden sich Kategorien auf bis zu vier Ebenen. Für die Studie waren folgende Forschungsfragen leitend: (1) Inwieweit beurteilen ZuS-Absolvent:innen ZuS als nützlich? (2) Welche Handlungsoptionen benennen ZuS-Absolvent:innen hinsichtlich einer mehrsprachigkeitsorientierten und sprachbildenden Lehrpraxis? (3) Welche Herausforderungen bei der Umsetzung einer sprachbildenden Lehrpraxis beschreiben die ZuS-Absolvent:innen im Vorbereitungsdienst?

Nachfolgend wird die Stichprobe der ZuS-Evaluationsstudie beschrieben. In Tabelle 1 finden sich die Schulformen beider Teilstichproben (Absolvent:innen und Referendar:innen) der zwei Erhebungszeiträume. So studieren elf bzw. sieben Proband:innen die Schulform Gymnasium und Gesamtschule (GyGe), neun bzw. sechs Proband:innen die Schulform Grundschule (GS), fünf bzw. drei Proband:innen die Schulform Haupt-, Real-, Sekundar-, und Gesamtschule (HRSGe) und ein:e Proband:in die Schulform Berufskolleg (BK).

Tab. 1: Schulformen der Teilstichproben Absolvent:innen und Referendar:innen (absolute Zahlen, Prozentwerte in Klammern)

Schulform	Absolvent:innen (N=26)	Referendar:innen (N=17)
GS	9 (35%)	7 (41%)
HRSGe	5 (19%)	3 (18%)
GyGe	11 (42%)	6 (35%)
BK	1 (4%)	1 (6%)

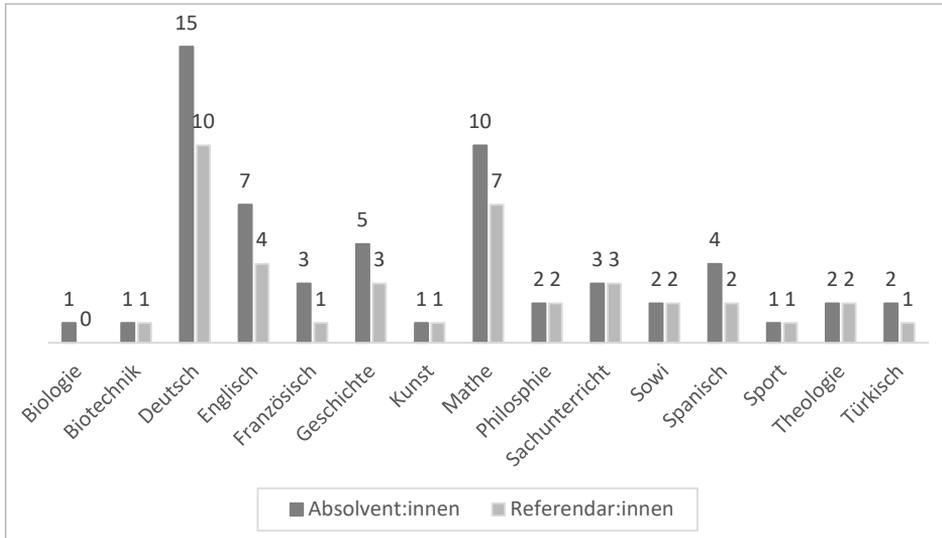


Abb. 2: Studienfächer der Teilstichproben Absolvent:innen und Referendar:innen (absolute Zahlen)

Abbildung 2 zeigt die Studienfächer beider Teilstichproben. Insgesamt zeigt sich eine Vielfalt der Studienfächer, wobei ein Großteil Deutsch studiert. Es folgen die Fächer Mathematik, Englisch, Geschichte und Spanisch.³

4. Qualitative Evaluation von ZuS – Ergebnisse

4.1 Perspektiven von ZuS-Absolvent:innen auf den Nutzen der Zusatzqualifikation

Die subjektiven Bewertungen der Absolvent:innen hinsichtlich des Nutzens der Zusatzqualifikation wurden im ersten Leitfadenterview mithilfe verschiedener Leitfragen erhoben und mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse im Kategorienblock ZuS-Bewertung codiert. Dieser beinhaltet vier Oberkategorien: (1) Motivation für ZuS, (2) Relevanz der ZuS-Bereiche, (3) Einsatz der ZuS-Qualifikation im Vorbereitungsdienst, (4) evaluierende Äußerungen. Da es in diesem Beitrag nur möglich ist, einen Teil der Ergebnisse darzustellen, soll zunächst ein kurzer Überblick über die in den Oberkategorien gebildeten Subkategorien und damit über die thematisierten Aspekte gegeben werden. In der Oberkategorie Motivation für ZuS (1) wurden zum einen Gründe für das Absolvieren von ZuS codiert (gebildete Subkategorien sind z. B. Interesse an der Thematik, Vorteile auf dem Arbeitsmarkt oder Integrierbarkeit ins Regelstudium) und zum anderen die Relevanz von ZuS für alle Lehramtsstudierenden.

3 Hinsichtlich der Studienfächer ist zu beachten, dass die ZuS-Absolvent:innen der Schulform Grundschule (N=9) alle sprachliche sowie mathematische Grundbildung (hier Deutsch und Mathematik) studieren.

In der Oberkategorie Relevanz der ZuS-Bereiche (2) wurde analog zur quantitativen Evaluation codiert, welche ZuS-Veranstaltungen als besonders relevant betrachtet werden (gebildete Subkategorien sind die einzelnen benannten Bereiche), wobei die ZuS-Absolvent:innen vor allem die Praxisphasen (Bereich A) sowie die fachdidaktischen Veranstaltungen in den Unterrichtsfächer (Bereich C) als relevant betrachten. In der Oberkategorie Einsatz der ZuS-Qualifikation im Vorbereitungsdienst (3) sind Herausforderungen für den Einsatz der durch ZuS erworbenen Qualifikation im Vorbereitungsdienst codiert (gebildete Subkategorien sind z. B. Einstellungen der Kolleg:innen, zeitliche Faktoren, Prüfungsdruck). In der Oberkategorie evaluierende Äußerungen (4) wurden in den Subkategorien positive Bewertungen und konstruktive Kritik alle entsprechenden Thematisierungen z. B. hinsichtlich inhaltlicher sowie strukturell-organisatorischer Aspekte codiert. Hinsichtlich der Forschungsfrage, inwieweit die ZuS-Absolvent:innen ZuS als nützlich bewerten, ist vor allem die Subkategorie positive Bewertungen der Oberkategorie evaluierende Äußerungen von Interesse. Die gebildeten Subsubkategorien finden sich in Abbildung 3.

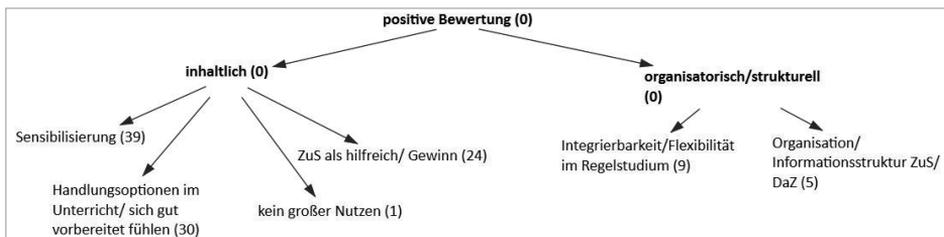


Abb. 3: Hierarchische Darstellung der Subkategorie „positive Bewertungen“, Anzahl der codierten Segmente für beide Teilstichproben in Klammern

Der Abbildung 3 lässt sich entnehmen, dass Bewertungen durch die angehenden Lehrkräfte hinsichtlich der Zusatzqualifikation sowohl inhaltliche als auch strukturell-organisatorische Aspekte betreffen. Nachfolgend werden nur die inhaltlichen Aspekte betrachtet. ZuS wird von den angehenden Lehrkräften überwiegend als Gewinn und hilfreich angesehen, entsprechend wurde die Subsubkategorie „ZuS als hilfreich/Gewinn“ bei sieben Absolvent:innen sowie 14 Referendar:innen codiert Lediglich einmal wurde im den Interviews mit den Referendar:innen die Subkategorie „kein großer Nutzen“ codiert. In der entsprechenden Begründung wird der Nutzen jeder einzelnen für ZuS anrechenbaren Veranstaltung aufgrund von zum Teil redundanten Inhalten vor dem Hintergrund in Frage gestellt, dass dadurch ein Besuch von Veranstaltungen, die sich mit anderen inklusionsbezogenen Themen befassen, nicht möglich war. Neben diesen evaluierenden Bewertungen von ZuS wurden zudem die beiden Subsubkategorien „Handlungsoptionen im Unterricht/sich gut vorbereitet fühlen“ und „Sensibilisierung“ in beiden Teilstichproben codiert, die im Folgenden detaillierter betrachtet werden sollen. Dazu finden sich in Tabelle 2 zunächst die Kategorienbeschreibungen für die beiden Subsubkategorien sowie die Zuordnungen pro Proband:in für die beiden Teilstichproben.

Tab. 2: Kategorienbeschreibungen

Kategorie	Beschreibung
Handlungsoptionen im Unterricht/sich gut vorbereitet fühlen	<p>Thematisierung des (geplanten) Einsatzes von durch ZuS/ZuS-Veranstaltungen erworbenen Handlungsoptionen (z. B. durch Nennung einzelner Methoden) für den sprachbildenden Unterricht im Referendariat oder Thematisierung, dass man sich durch ZuS/ZuS-Veranstaltungen auf das Referendariat vorbereitet fühlt.</p> <p>Die Kategorie wird codiert, wenn beispielsweise folgende Wörter/Ausdrücke genannt werden: Methoden/Methodenrepertoire, Repertoire/Dinge/Sachen einsetzen/anwenden/ausprobieren/umsetzen, sich (gut) vorbereitet fühlen, (intensiv) vorbereitet</p>
Sensibilisierung	<p>Thematisierung, dass durch ZuS eine Sensibilisierung oder eine Bewusstheit für Sprachbildung und/oder Umgang mit Mehrsprachigkeit entwickelt wurde.</p> <p>Die Kategorie wird codiert, wenn beispielsweise folgende Wörter/Ausdrücke genannt werden: (sehr/doll/mehr) bewusst geworden, sensibel(er) sein, hat sensibilisiert, Bewusstheit, Sensibilisierung, anderer Blickwinkel</p>

Im ersten Interview wurde die Kategorie „Handlungsoptionen im Unterricht/sich gut vorbereitet fühlen“ bei 17 der 26 Proband:innen codiert. Im Folgenden finden sich drei Beispiele:

Und ähm das Wissen, was man dort ähm lernt, ist/das schadet nicht. Es ist sogar sehr hilfreich, weil man viel viel/Also man hat ein größeres Methodenrepertoire durch die Seminare. Man ähm man wird vor diese Herausforderung gestellt werden und fühlt sich dann halt nicht ganz so ohnmächtig. (A_m2DPS: 117)

Hm. (..) Ja ich habe ja viele Erfahrungen gemacht durch die Qualifikation. Ich habe ähm mich sehr oft mit dem Thema befasst ähm in der gesamten Zeit. Vielleicht mehr als andere, die nicht die Qualifikation gemacht haben. Und ich denke, dass ich dadurch ja ein bisschen intensiver vorbereitet wurde, ähm wie wichtig Sprachbildung ist. Ähm dass ich das immer auch in meinen Unterrichtsbesuchen oder immer, wenn ich Unterricht mache, nochmal im Hinterkopf habe, dass ähm Sprachbildung und Sprachsensibilität ein großer Baustein ist. Ähm, dass ich ja alles, was ich ähm rausgebe an die Kinder, nochmal genau überprüfe, ähm ob das zur Sprachförderung beiträgt. (A_1DMTI: 110)

Ähm aber so bei diesen zusätzlichen Veranstaltungen, weiß ich nicht, habe ich so das Gefühl, dass ich Spezialwissen (lacht) mir angeeignet habe, das halt nicht jeder ähm Lehramtsstudent hat, der am Ende das Studium abschließt. Also ich fühle mich in dem Bereich einfach sicherer. (A_1DMET_1: 238)

Die Absolvent:innen beziehen sich in ihren Äußerungen auf durch ZuS oder ZuS-Veranstaltungen erworbenes Wissen oder gemachte Erfahrungen. ZuS wird als „sehr hilfreich“ beschrieben bzw. hat „intensiver vorbereitet“. Die erworbene Handlungsfähigkeit scheint sich zudem auch auf die Selbstwirksamkeit der Absolvent:innen auszuwirken, wenn sie beschreiben, dass sie sich „sicherer“ oder „nicht ganz so

ohnmächtig“ fühlen. In den beiden letzten Beispielen wird ein Vergleich zu anderen Lehramtsstudierenden gezogen, sodass hier zusätzlich die Kategorie „mehr Wissen als andere Lehramtsstudierende“ codiert wurde.

In den Interviews zum zweiten Erhebungszeitpunkt wurde die Kategorie „Handlungsoptionen im Unterricht/sich gut vorbereitet fühlen“ bei sechs der 17 Proband:innen codiert. So berichten beispielsweise die Proband:innen auf die Frage, inwiefern sie ihre durch ZuS gewonnenen Qualifikationen in der Schule einsetzen, Folgendes:

Naja das passiert ja, wie gesagt, ganz automatisch irgendwie. In der Unterrichtsplanung angefangen, dass ich sage, ich MUSS, wie gesagt meiner Meinung nach für alle Kinder, ein Scaffolding anbieten. Davon angefangen über meine/meiner ähm ähm dem dem/der Möglichkeit, dass ich metasprachlich mit den Kindern kommuniziere, hin zu wirklich meiner Selbstreflexion. Also das ist ja einfach immer ein Thema. (R_1DMET_2: 269–270)

Ich glaube auch, ähm dadurch, dass unsere Uni ja ganz gut da aufgestellt ist. Das wurde auch nochmal von der Fachleiterin gesagt. Und da haben wir dann auch nochmal mit den anderen drüber gesprochen, dass an den anderen Unis das gar nicht so wirklich behandelt wird oder halt nicht in dieser Tiefe, wie es bei uns ist, dass man auch einfach merkt, ähm ja wie, worauf man achten muss. Und dass das auch ähm, wenn man denkt, dass das Kleinigkeiten sind, aber eigentlich gar keine Kleinigkeiten sind, sondern dass auch wirklich ähm man diese Hilfestellung ähm ja ähm anbieten muss, damit man eben ähm das Wissen vermitteln kann, was man vermitteln möchte. (R_m2DGI: 103–104)

Hinsichtlich der Handlungsoptionen für einen sprachbildenden Unterricht fokussieren beide Proband:innen das Konzept des „Scaffoldings“, das im ersten Beispiel explizit benannt wird und im zweiten Beispiel als „Hilfestellungen anbieten“ beschrieben wird. Auffällig ist, dass beide Proband:innen die Wichtigkeit der Sprachbildung betonen, indem sie das Modalverb „müssen“ verwenden. Es scheint für die Proband:innen demnach nicht mehr optional zu sein, Sprachbildung zu integrieren, sondern es wird zur Handlungsmaxime.

13 Absolvent:innen thematisieren eine Sensibilisierung oder Bewusstheit für Sprachbildung und Mehrsprachigkeit durch die Zusatzqualifikation, wie folgende Äußerungen belegen:

Also ich weiß, was ich habe an Kompetenz, was ich mitbringen kann. Und wo die Zusatzqualifikation auf jeden Fall geholfen hat, ist einfach das Bewusstsein für Sprache, für sprachliche Hürden, für sprachliche Schwierigkeiten ähm zu schärfen. (A_1DMET_3 Teil 2: 62)

Ja, also ich finde, das hat auf jeden Fall ähm meine fachlichen Kompetenzen gestärkt. Mein Bewusstsein überhaupt dafür gefördert. Wie man mit ähm verschiedener/oder wie man mit Mehrsprachigkeit in der Schule umgeht oder umgehen KÖNNTE. (A_2DGS: 449)

Ja diese theoretische Codierung, die kann mir keiner mehr nehmen. Und ähm das Bewusstsein, was ich dafür entwickelt habe, das kann mir keiner mehr nehmen. Und ähm da sind wir wieder bei diesem ersten Schritt, der auf jeden Fall getan ist. Also ähm ich werde nicht, wenn ich da stehe ähm und Schülerinnen und Schüler habe, die mehrsprachig sind oder die mit Deutsch Probleme haben, ähm dann werde ich nicht dastehen und sagen: ‚Ja, so ein Mist.‘ (.) Und dann nicht wissen, was zu tun ist. Sondern ich weiß/ich weiß, was ich tun kann. Ich weiß, wo ich ansonsten nachschauen kann, was ich tun kann. Ähm, ja. (A_3EGS:180)

Die Proband:innen stellen neben der Entwicklung oder Stärkung ihrer Bewusstheit für Sprache und Mehrsprachigkeit auch eine Kompetenzerweiterung heraus, u. a. indem durch die ZuS-Veranstaltungen theoretisches Wissen zu Sprachbildung und Mehrsprachigkeit vermittelt wurde („theoretische Codierung“). Auch in diesen Beispielen deutet sich ein Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeitserwartung an, wenn das Wissen um die eigenen Kompetenzen und Handlungsfähigkeiten deutlich formuliert wird („Ich weiß, was ich an Kompetenzen habe, was ich mitbringen kann“, „Ich weiß, was ich tun kann“).

Die Kategorie „Sensibilisierung“ wurde in den Interviews zum zweiten Erhebungszeitraum zwölf der 17 Proband:innen zugeordnet. Im Folgenden findet sich ein Beispiel für die Kategorienzuzuordnung auf die Frage nach der rückblickenden Bewertung des Nutzens von ZuS:

Ja also ich muss sagen, als ich im Studium selbst war, wusste ich noch nicht so ganz, wofür ist das denn jetzt eigentlich ein Vorteil. Ähm dass wir natürlich Mehrsprachigkeit an den Schulen haben, das war mir bewusst. Aber man ist in der Uni noch so weit weg davon. Ähm grundsätzlich ähm durch die Seminare, die wir dort besucht haben und allein dadurch, dass man eben wirklich nochmal in die Rolle schlüpft ähm und eine Sprache komplett neu lernt. [...] Ähm dieses Hintergrundwissen, dass man sich dadurch angeeignet hat, finde ich ganz ganz wichtig. Ähm ich finde es ganz wichtig/Hm (nachdenkend) DaZ/DaF ist einem dadurch nochmal viel bewusster geworden. Man geht, glaube ich, einfach auch mit so einem anderen Blickwinkel in seine Arbeit. Dass ist ja das, was ich gerade im Vergleich mit anderen Kolleginnen da ähm beobachte. Also ich glaube, dass das eigentlich zur Grundausbildung von jeder Lehrkraft gehören sollte, dieses ähm ja Zusatzzertifikat zu absolvieren. [...] (R_3DKT: 96)

Thematisiert wird in diesem Beispiel, dass sich der Nutzen von ZuS vor allem durch die praktische Tätigkeit im Vorbereitungsdienst gezeigt hat. Betont wird zudem die Sensibilisierung durch die Sprachlernerfahrung, die insgesamt von neun der 17 Referendar:innen bei der Beurteilung des Nutzen thematisiert wird⁴.

4 Der Nutzen der Fremdsprachlernerfahrung vor allem hinsichtlich der Ausbildung von Sprachenbewusstheit bei den angehenden Lehrkräften sowie die Perspektiven der angehenden Lehrkräfte aus einer Lehrpraxis, die mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze berücksichtigt, wird im Dissertationsvorhaben von Reschke (in Vorb.), das ebenfalls qualitative Interviews als Korpus verwendet, untersucht.

4.2 Handlungsfähigkeit der ZuS-Absolvent:innen hinsichtlich mehrsprachigkeitsorientierten und sprachbildenden Unterrichts

Die zweite Forschungsfrage fokussiert die Perspektiven der ZuS-Absolvent:innen auf ihre Handlungsfähigkeit hinsichtlich einer sprachbildenden und mehrsprachigkeitsorientierten Lehrpraxis. Es konnte bereits gezeigt werden, dass sich aus Sicht einiger ZuS-Absolvent:innen der Nutzen der Zusatzqualifikation u. a. in der Disposition von Handlungsoptionen zeigt. Im Interview mit den ZuS-Absolvent:innen wurde zudem konkret nach Methoden für einen sprachbildenden und mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht gefragt. In Tabelle 3 findet sich eine Auflistung der insgesamt 188 Handlungsoptionen, die von den ZuS-Absolvent:innen in den Interviews zum ersten Erhebungszeitraum benannt werden. 93 Handlungsoptionen entfallen auf die

Tab. 3: Handlungsoptionen der ZuS-Absolvent:innen hinsichtlich der Sprachbildung des Deutschen sowie der Förderung von Mehrsprachigkeit (Anzahl bezieht sich auf eine Nennung einer Handlungsoption pro Proband:in)

Handlungsoptionen Sprachbildung Fokus Deutsch (95)	
<p>Fokus Lesen (7)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sprachliche Entlastung der Texte/Lesestrategien (6) • Migrationsliteratur im Deutschunterricht (1) <p>Fokus Sprechen (4)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reformulierungen nutzen (1) • Dialogpartner/Rituale zum freien Sprechen (3) <p>Fokus Schreiben/Texte (9)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Generatives Schreiben (1) • Genre Cycle (5) • Operatoren/Textsorten erarbeiten (2) • Fehlerkorrektur bei Schreibprodukten (1) <p>Fokus Material (30)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lückentext (3) • Chunks, Satzbausteine, Satzanfänge (5) • Hörstift (1) • Glossar (1) • Wortliste/Wortspeicher/Lernwörter (9) • Wortspeicherplakat/Lernplakate (4) • Materialanalyse & -aufbereitung generell (7) <p>Fokus Diagnose (8)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diagnosemethoden (8) 	<p>Fokus Methodenkompetenzen (19)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Scaffolding (11) • DemeK-Konzept (1) • Stationenlernen (1) • handlungsorientierter Unterricht (4) • Martens Philosophiedidaktik (1) • EIS-Prinzip aus der Mathematikdidaktik (1) <p>Fokus Aufgabenformate (7)</p> <ul style="list-style-type: none"> • sprachliche Entlastung der Aufgabenstellung (5) • Symbolisierung/Verbildlichung von Arbeitsaufträgen (2) <p>Fokus Sozialform/Interaktion (4)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Feedback-Methoden (1) • kooperatives Arbeiten SuS (2) • Gestik/Mimik/Pantomime (1) <p>Fokus ästhetisches Lernen (7)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Museumsgang (1) • Märchen in DaZ-Unterricht (2) • Poetry-Slam (1) • Verbindung von Text und Bildern (1) • Kreatives Schreiben (1) • Verbindung von Sprache und Musik (1)
Handlungsoptionen Sprachbildung Fokus Mehrsprachigkeit (93)	
<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikation Lehrkraft mit Schüler:innen in verschiedenen Sprachen (5) • Sprechen/Kommunikation in verschiedenen Sprachen der Schüler:innen untereinander (2) • Lesen/Vorlesen in verschiedenen Sprachen (6) • Schreiben in den verschiedenen Sprachen (1) • Hausaufgaben in den Herkunftssprachen (1) • Sprechen über Sprachen an der Schule und Mehrsprachigkeit (3) 	<ul style="list-style-type: none"> • mehrsprachiger Sprachvergleich (17) • Plakate/Beschriftungen in verschiedenen Sprachen (7) • Nachfragen zu Herkunftssprachen/mehrsprachige Wortschatzarbeit (11) • mehrsprachige Rituale (11) • Interkomprehension (2) • Einbezug inter- und transkultureller Aspekte (11) • Sprachenbiographien erheben (16)

Förderung der Mehrsprachigkeit und 95 Handlungsoptionen auf die Sprachbildung des Deutschen in allen Fächern. Letztere wurden bei der qualitativen Inhaltsanalyse zwecks Strukturierung jeweils einer Oberkategorie, die einen bestimmten inhaltlichen Fokus setzt, zugeordnet.

Die ZuS-Absolvent:innen benennen vielfältige Handlungsoptionen, die im Folgenden aufgrund des Umfang des Beitrags nicht mithilfe von Ankerbeispielen beschrieben werden können. Eine Zuordnung fand bei konkreter Benennung oder Beschreibung der Handlungsoption statt, was im Folgenden für die beiden am häufigsten benannten Handlungsoptionen gezeigt werden soll. Die am häufigsten benannte Handlungsoption für die Sprachbildung des Deutschen ist das Scaffolding im Fokus Methoden, welches von elf ZuS-Absolvent:innen benannt wurde. Nachfolgend finden sich zwei beispielhafte Äußerungen, die der Kategorie zugeordnet wurden.

Ähm wir haben das Scaffolding kennen gelernt. Das könnte man noch ähm anwenden. Das finde ich auch realistisch, dass man das noch einbauen kann in die Stunden. (A_m2DPS: 79)

Hm (nachdenkend). In der Uni haben wir ja ganz viel über das Scaffolding ähm gelernt, also würde ich wahrscheinlich darüber gehen. (A_IDMST: 81)

Hinsichtlich der Handlungsoptionen zur Förderung der Mehrsprachigkeit wird der mehrsprachige Sprachvergleich von 17 ZuS-Absolvent:innen benannt. Zugeordnet wurde die Handlungsoption, wenn es um den Vergleich von Sprachen geht, wie folgende Äußerung veranschaulicht:

B: [...] Ähm. Ja dann aber auch, wenn es im Deutschunterricht jetzt weitergeht oder auch im Englischunterricht, im Französischunterricht, dass man eben Vergleiche anstellt. Wie ist das in anderen Sprachen, die die Kinder eben mitbringen. Ähm. Ja.// Also dann auch/

I: Mitbringen bezieht sich jetzt auf Familiensprachen, aber auch auf Fremdsprachen, die Kinder mitbringen.

B: Genau. (A_IDMSP: 126–128)

4.3 Herausforderungen bei der Umsetzung einer sprachbildenden Lehrpraxis im Vorbereitungsdienst aus Sicht der Referendar:innen

Die Referendar:innen beschreiben in den Interviews im Vorbereitungsdienst zudem Herausforderungen hinsichtlich der Umsetzung einer sprachbildenden und mehrsprachigkeitsfördernden Lehrpraxis. Allerdings ist es im Rahmen des Beitrags nicht möglich, das gebildete Kategoriensystem sowie einzelne Kategorien ausführlich darzustellen und zu diskutieren.⁵ Vielmehr kann nur ein wesentlicher Aspekt herausge-

5 Thematisierte Aspekte sind u.a. Offenheit der Schule und des Kollegiums hinsichtlich Sprachbildung und Mehrsprachigkeit, die Thematisierung von Sprachbildung und

griffen werden: das Wissen und die Akzeptanz der Kolleg:innen hinsichtlich Sprachbildung.

Die Referendar:innen positionierten sich in den Interviews zum Wissen der Kolleg:innen hinsichtlich Sprachbildung sowie zu Akzeptanz von Sprachbildung. Eine Darstellung der Einschätzungen findet sich in Tabelle 4.

Tab. 4: Einstellungen im Kollegium zu Sprachbildung sowie Hospitationsmöglichkeiten im sprachbildenden Unterricht

Kategorie	Anzahl der Referendar:innen
Wissen und Akzeptanz von Sprachbildung im Kollegium	
(eher) vorhanden	4
(eher) nicht vorhanden	8
Variiert	3
keine Einschätzung	2
Hospitationsmöglichkeit im sprachbildenden Unterricht	
Ja	3
Nein	7

Folgende zwei Äußerungen wurden der Kategorie „variiert“ zugeordnet. Die erste thematisiert zwei erlebte unterschiedliche Umgangsweisen mit der Thematik:

Ähm das ist sehr sehr unterschiedlich. Ich habe ähm Kolleginnen dabei, die das als Belastung empfinden. Also ich glaube, die wünschen sich manchmal ähm ja so eine so eine/so eine Klasse voller deutschsprachiger Kinder, wo alles läuft, wie es läuft und man muss nicht viel machen. Dann hat man natürlich auch Kolleginnen, die ähm auf alles eingehen und ähm jedes Kind fördern möchten und sehr offen sind und wertschätzend mit Kindern umgehen und die, die Sprachen würdigen. Ja also es ist total unterschiedlich von bis. (R_1DMThI: 66)

Die zweite Äußerung, in der das Vorwissen als variiert eingeschätzt wird, thematisiert vor allem die Rolle der Mentor:innen im Referendariat:

Hm (nachdenkend). Das ist, denke ich, ähm auch wieder sehr individuell. Das will ich jetzt nicht verallgemeinern. Ich kann jetzt nur von ähm, also was ich also wirklich tagtäglich erlebe, dass meine Mentoren das wirklich leben und mir auch vorleben und ähm mir Raum ähm eben zum Beispiel für, bleiben wir jetzt erstmal bei dem Beispiel, Wortspeicher lassen. Und das ist ähm auch etwas, was sie selbst ähm so handhabe. Und das wir auch selbst ähm immer wieder Gespräche über die Lernstände der Kin-

Mehrsprachigkeitsförderung im Rahmen der zweiten Ausbildungsphase in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung, zeitliche Ressourcen aufgrund der vielfältigen Anforderungen wie Unterrichtsbesuche und eigenständige Unterrichtsplanung und -durchführung, das Einzugsgebiet der Schule bzw. das (Nicht-)Vorhandensein sprachlicher Vielfalt in der Lerngruppe.

der führen und darüber nachdenken ähm, inwiefern wir vielleicht Aufgaben noch ähm differenzieren. Und ähm genau, also dass man einfach sich darüber austauscht, inwiefern ähm also/wie die Sprachbildung gerade in den einzelnen Klassen ähm am ergiebigsten gestaltet werden kann. (R_IDMSuT: 95)

Hier zeigt sich sehr deutlich, dass das Zusammenwirken von gut ausgebildeten Referendar:innen und Lehrkräften mit entsprechenden Kenntnissen zu Synergieeffekten im Umgang mit Sprachbildung führen kann. Kontrastierend dazu soll folgende Äußerung aufzeigen, inwiefern Mentor:innen mit negativen Einstellungen zu Sprachbildung auch das Verhalten der Referendar:innen beeinflussen können:

Ähm ich würde sagen, meine Mentorinnen waren eher so in dem Bereich: Boah, das ist anstrengend (lacht). Ähm klar sie mussten natürlich irgendetwas tun. Ähm sie haben nun Mal einfach die Kinder da sitzen und ähm haben dann auch/ja aber eher weniger gemacht. Also Wortspeicher zum Beispiel war jetzt gar nicht, das habe ich (.) eher dann eher nicht gemacht. Ähm (..) die haben auch ganz oft vorausgesetzt, dass die Wörter verstanden werden oder wenn ein Kind nachgefragt hat, das ähm war dann eher nicht so gern gesehen. Das/also bei meinen Mentorinnen hatte ich leider ein bisschen Pech. (R_IDMThI: 68)

5. Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse der qualitativen Evaluation der Zusatzqualifikation zeigen, dass sich die ZuS-Absolvent:innen durch die in ZuS zu absolvierenden Lerngelegenheiten als handlungsfähig und sensibilisiert für eine sprachbildende und mehrsprachigkeitsorientierte Lehrpraxis positionieren und daher den Nutzen von ZuS überwiegend als hoch einschätzen. Diese Einschätzung kommt auch in dem titelgebenden Zitat „Aber ohne ZuS wäre man bestimmt nicht so breit aufgestellt“ (R_m3FPSPorPL: 162) zum Ausdruck.

Diese Profilbildung „Mehrsprachigkeitsorientierte Sprachbildung“ innerhalb des Lehramtsstudiums ist modellhaft und konnte bereits auf andere Qualifizierungsmaßnahmen übertragen werden. So ermöglicht die ebenfalls interdisziplinäre „Qualifikation Inklusion in der Lehrkräftebildung (QuIL)“ der UDE eine Profilbildung für Grundschullehrkräfte im Themenfeld Inklusion.

Die Ergebnisse der qualitativen Evaluation deuten zudem darauf hin, dass eine Einübung und Vertiefung der professionellen Kompetenz für Sprachbildung und Mehrsprachigkeit im Vorbereitungsdienst besonders nützlich sind. Die Fortführung der Qualifizierung für Sprachbildung im Vorbereitungsdienst durch thematisch anknüpfende Lerngelegenheiten erweist sich auch dadurch als notwendig, als dass die Absolvent:innen nahezu durchgehend von einer Sensibilisierung durch ZuS sprechen. Die Daten der Evaluation deuten zudem u. a. auf die Bedeutung der Einstellungen im Kollegium, insbesondere der Mentor:innen, hin. Neben den Kolleg:innen sind auch die in NRW ebenfalls für die zweite Ausbildungsphase zuständigen Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) von Bedeutung. Die ZuS-Absolvent:innen stellen

in den Interviews durchaus eine Thematisierung von Sprachbildung in Teilen der ZsFL-Ausbildung fest. Wünschenswert wäre, dass Angebote zu mehrsprachigkeitsorientierter Sprachbildung systematisch in allen ZsFL vorzufinden sind.

Literatur

- Baumann, B. (2017). Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung: Ein deutschlandweiter Überblick. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 9–26). Waxmann.
- Benholz, C., Reimann, D., Reschke, M., Strobl, J. & Venus, T. (2017). Sprachbildung und Mehrsprachigkeit in der Lehrerbildung – eine Befragung von Lehramtsstudierenden des Zusatzzertifikats „Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft“ an der Universität Duisburg-Essen. *Zielsprache Deutsch*, 44(1), 5–36.
- Cantone, K., Olfert, H., Gerhardt, S., Haller, P. & Romano, S. (2022). Professionalisierung für Vielfalt? Eine Zwischenevaluation des „DaZ-Moduls“ an der Universität Duisburg-Essen. In K. Cantone, E. Gürsoy, I. Lammers & H. Roll (Hrsg.), *Fachorientierte Sprachbildung und sprachliche Vielfalt in der Lehrkräftebildung Hochschuldidaktische Formate an der Universität Duisburg-Essen* (S. 17–48). Waxmann.
- Darsow, A., Wagner, F. S. & Paetsch, J. (2017). Konzept für die empirische Untersuchung der Berliner DaZ-Module. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 187–202). Waxmann.
- Ehmke, T., Hammer, S., Köker, A., Ohm, U. & Koch-Priewe, B. (Hrsg.) (2018). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Waxmann.
- Gerhardt, S. & Schroedler, T. (2022). Lernerfolg vom Lehramtsstudierenden im „DaZ-Modul“ an der Universität Duisburg-Essen – eine Evaluation individueller und studienbezogener Merkmale. In K. Cantone, E. Gürsoy, I. Lammers & H. Roll (Hrsg.), *Fachorientierte Sprachbildung und sprachliche Vielfalt in der Lehrkräftebildung Hochschuldidaktische Formate an der Universität Duisburg-Essen* (S. 49–76). Waxmann.
- Hammer, S., Fischer, N. & Koch-Priewe, B. (2016). Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule. In B. Koch-Priewe & M. Krüger-Potratz (Hrsg.), *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Qualifizierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften* (S. 147–171). Waxmann.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Auflage). Beltz Juventa.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, T. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Waxmann <https://doi.org/10.31244/9783830974338>
- Lütke, B. (2017). Deutsch als Zweitsprache – Module im Lehramtsstudium, Entwicklung, Relevanz und curriculare Konzepte. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 46(1), 27–42
- MSB NRW (2021). *Kerncurriculum für die Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst. Verbindliche Zielvorgabe der schulpraktischen Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen*. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Kerncurriculum_Vorbereitungsdienst.pdf

- Reschke, M., Salewski-Teßmann, K. & Strobl, J. (2022). Wie können Lehramtsstudierende auf den inklusiven Unterricht in Klassen mit sprachlicher Vielfalt vorbereitet werden? Eine Evaluation von Lehrveranstaltungen der Zusatzqualifikation „Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft“ (ZuS) an der Universität Duisburg-Essen. In K. Cantone, E. Gürsoy, I. Lammers & H. Roll (Hrsg.), *Fachorientierte Sprachbildung und sprachliche Vielfalt in der Lehrkräftebildung Hochschuldidaktische Formate an der Universität Duisburg-Essen* (S. 91–122). Waxmann.
- Strobl, J., Herberg, S., Gürsoy, E. & Reimann, D. (2019). Qualifizierung von Lehrkräften für das Unterrichten in sprachlich heterogenen Klassen. Zweite Evaluation der Zusatzqualifikation „Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft“ (ZuS) an der Universität Duisburg-Essen. In E. Christophel, M. Hemmer, F. Korneck, T. Leuders & P. Labudde (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung* (S. 87–97). Waxmann.

Kohärenz als Daueraufgabe

Gelingensbedingungen fachübergreifender Abstimmung im Bereich Inklusion

Günther Wolfswinkler, Petra Scherer & Katja F. Cantone

1. Einleitung

Die Umsetzung einer inklusionsbezogenen Lehramtsausbildung bedarf einer fachübergreifenden Kohärenz in der Breite der Lehramtsstudiengänge. An der Universität Duisburg-Essen (UDE) wurde hierzu der Bildungsschwerpunkt ‚Umgang mit Heterogenität‘ zu einem Schwerpunkt ‚Vielfalt und Inklusion‘ weiterentwickelt. Exemplarisch werden hierzu zwei Abstimmungsprozesse rekonstruiert, die auf eine multiparadigmatische Reflexion der Lehrenden (Heinrich et al., 2019) zielten: Zum einen die Entwicklung des Leitbilds Inklusion für die Lehrkräftebildung der UDE (Leitbild Inklusion) und zum anderen die seit dem Sommersemester 2021 implementierte, fachübergreifende ‚Qualifikation Inklusion in der Lehrkräftebildung – QuIL‘. Beide wurden im Kontext des Projekts ‚Professionalisierung für Vielfalt‘ (ProViel) initiiert und entwickelt, und im Beitrag werden darauf aufbauend die Ansätze zur Herstellung fachspezifischer und fachübergreifender Kohärenz von Studieninhalten konkretisiert. Dies erfolgt am Beispiel des Lehramts Grundschule im Bereich Sprache/Mehrsprachigkeit (Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, DaZ/DaF) und Mathematische Grundbildung. Abschließend werden Gelingensbedingungen für komplexe Abstimmungsprozesse konkretisiert, die als Kanon für Vorhaben anderer Fächer an anderen Standorten dienen könnten. Im letzten Kapitel werden governance-analytisch fundierte Gelingensbedingungen für komplexe Abstimmungsprozesse herausgearbeitet.

2. Vom ‚Umgang mit Heterogenität‘ zu ‚Vielfalt und Inklusion‘

Das Projekt ProViel wurde 2015 in einer Phase konzipiert, die durch die Ausweitung des Heterogenitätsspektrums in Schulen geprägt war: Die Schullandschaft veränderte sich durch die Herausforderungen der Inklusion und durch den Anstieg des Anteils geflüchteter Schüler:innen. ProViel sollte die UDE dabei unterstützen, ihr Profil im Bereich ‚Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht‘ zu einem Schwerpunkt ‚Vielfalt und Inklusion‘ weiterzuentwickeln. Grundlage dafür war ein breiter Konsens in der Lehrkräftebildung: Professionalisierung für Vielfalt wird an der UDE als zentraler Baustein für das gemeinsame Ziel begriffen, Beiträge für mehr

Bildungsgerechtigkeit zu leisten (s. die Einführung zu diesem Band). Darüber hinaus besteht Einigkeit, dass Studieninhalte nur durch eine substanzielle Erweiterung der Forschungs- und Lehrgebiete der Lehrenden entwickelt werden können. Diese Erweiterungen können nicht auf einzelne Module beschränkt bleiben, sondern sind in der Breite der Lehramtsstudiengänge zu realisieren (Wolfswinkler et al., 2014). Entsprechend breit wurde das Spektrum der durch ProViel geförderten Disziplinen und Ansätze gewählt. Dieser über alle Fächer ausdifferenzierte Angang führt jedoch dazu, dass der Bildungsschwerpunkt von konkurrierenden Paradigmen durchzogen wird. Ein komplexes Modell bedarf zwar notwendigerweise konkurrierender Ansätze, eine unmoderierte Ko-Existenz verhindert jedoch „die Entwicklung eines in sich schlüssigen Konzeptes (...), in dem (...) die Studierenden ein kohärentes Studium erleben“ (Hußmann et al., 2018, S. 18). Kohärenz wird im vorliegenden Zusammenhang nicht unbedingt als inklusionsbezogenes Spiralcurriculum verstanden. Der Begriff ist bescheidener definiert: Zum einen bezieht er sich auf die Umsetzung des fachübergreifenden Konsenses in der Lehre, wie er im Leitbild Inklusion der UDE (s.u.) dargelegt ist. Zum anderen beinhaltet Kohärenz die wertschätzende Thematisierung in Lehrveranstaltungen bezüglich divergenter fachspezifischer oder paradigmatischer Zugänge, die in anderen Modulen oder Studiengängen vertreten werden. Grundlage ist die wechselseitige Einsichtnahme der Dozierenden in die Lehrinhalte der Fächer.

3. Ausdifferenzierung und Kohärenz

Die flächendeckende Erweiterung der Forschungsgebiete zu Vielfalt und Inklusion in den Lehramtsstudiengängen der UDE konnte – wie oben bereits skizziert – auf zwei günstigen Bedingungen aufbauen: Erstens auf das gemeinsame Ziel, Beiträge für mehr Bildungsgerechtigkeit zu leisten und zweitens auf den ausdifferenzierten Bildungsschwerpunkt Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Daran konnten weitere Prozesse ansetzen:

1. Die inklusionsbezogenen Abstimmungen im Kontext von ProViel. Ein Baustein darin waren acht Teilprojekte, die sich auf ‚Vielfalt und Inklusion‘ konzentrieren (<https://www.uni-due.de/proviel/>). Einige ausgewählte Ergebnisse werden in den weiteren Kapiteln dieses Sammelbandes dargestellt. Diese Projekte stellen eine repräsentative Anzahl von Disziplinen und Ansätzen dar, die eng abgestimmt die Erweiterung der inklusionsbezogenen Forschungs- und Lehrgebiete vorantreiben.
2. Die Umsetzung der inklusionsbezogenen Aspekte der Reform des Lehrerausbildungsgesetzes (LABG 2016). Das LABG 2016 sieht für die Bildungswissenschaften verpflichtend „Fragen der Inklusion“ (ohne Angabe von ECTS) sowie „Leistungen zu spezifischen Fragen der Inklusion von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf“ (mindestens 4 ECTS) vor. Darüber hinaus sind in allen beteiligten aktuell 25 Fächern an der UDE und in allen Schulformen Leistungen je Fach von mindestens 5 ECTS für inklusionsorientierte Fragestellungen zu erbringen. Begleitet und abgestimmt wurde die Umsetzung an der UDE durch eine

- neu gegründete ‚AG der Ansprechpartner:innen für das Themenfeld Inklusion‘, in der alle aktuell 126 lehramtsbildenden Studiengänge vertreten sind.
3. Die Entwicklung eines ‚Leitbild Vielfalt und Inklusion für die Lehrkräftebildung an der Universität Duisburg-Essen‘ (ZLB, 2018). Im Auftrag der AG und der ProViel-Steuerungsgruppe legten die ProViel-Teilprojekte einen Entwurf vor, der in mehreren Abstimmungsrunden im April 2018 ratifiziert wurde (verfügbar unter: <https://zlb.uni-due.de/das-zentrum/leitbild-inklusion-fuer-die-lehrerbildung-an-der-ude/>). In diesem wurden die gemeinsamen Grundannahmen dokumentiert: Bildungsgerechtigkeit als Bildungs- und Erziehungsauftrag multiprofessioneller Teams und eine diskriminierungskritische Didaktik, Diagnose und Förderung als Einheit.
 4. Umfassende Abstimmungen waren und sind auch für den Aufbau der ‚Qualifikation Inklusion in der Lehrkräftebildung – QuIL‘ erforderlich. Hier sind Vertiefungsmöglichkeiten abgestimmt und geschaffen, die über die inklusiven Basis-Qualifikationen, die von allen Studierenden im Studium erworben werden, hinausgehen. Die Vertiefungen erfolgen durch Schwerpunktsetzungen im Rahmen des Regelstudiums vor allem durch Wahlpflichtentscheidungen (Wahlpflichtbereiche, einschlägige Studienleistungen, Abschlussarbeiten und durch zusätzliche Leistungen und extracurriculare Veranstaltungen). QuIL ist zunächst im Lehramt Grundschule angesiedelt und ist ein gemeinsames Vorhaben der Bildungswissenschaften, von DaZ/DaF, Deutsch, Mathematik, Sport, Evangelische Theologie und Englisch (Abb. 1). Die Entwicklungs- und Abstimmungsprozesse wurden durch die im Rahmen von ProViel (s. o.) geförderten acht inklusionsbezogenen Teilprojekte vorangetrieben. Perspektivisch wird eine Erweiterung auf alle Fächer des Lehramts Grundschule und auf die Schulform der Sekundarstufe (Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule) angestrebt.

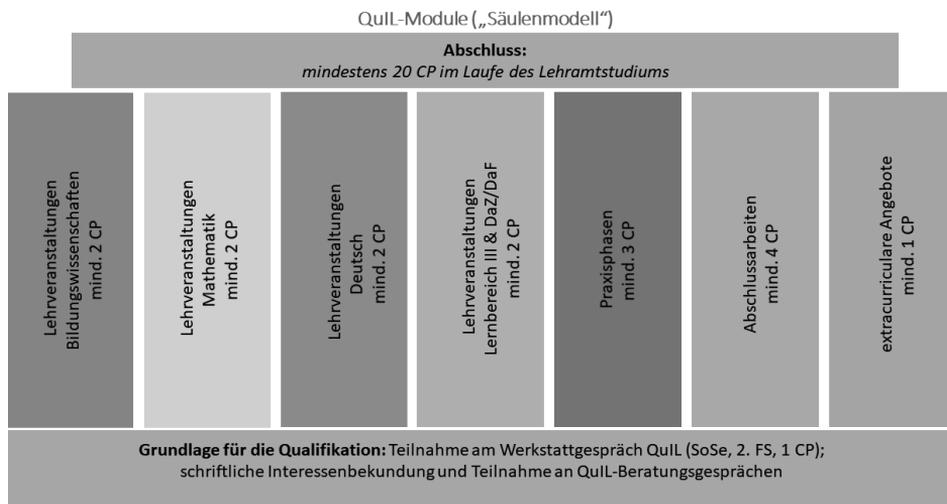


Abb. 1: Übersicht zur ‚Qualifikation Inklusion in der Lehrkräftebildung‘

Die inklusionsbezogene Erweiterung der Forschungs- und Lehrgebiete an der UDE erfolgte in der Breite der Lehrkräftebildung (s. auch weitere Beiträge in diesem Band). In verschiedenen Kontexten wurden und werden diese Prozesse abgestimmt, um ein erforderliches Maß an Kohärenz zu gewährleisten. Dies geschieht über unterschiedliche paradigmatische und disziplinäre Zugänge hinweg, wie am Beispiel Sprache (DaZ/DaF) und Mathematische Grundbildung, zweier im Grundschullehramt verpflichtender Bereiche, im Folgenden illustriert wird.

4. Mathematik und DaZ/DaF – Studieninhalte und Weiterentwicklung

In diesem Kapitel werden zunächst die fachspezifischen Zugänge zu Vielfalt und Inklusion dargestellt. Diese Darstellungen zeigen exemplarisch die unterschiedliche Ausgangslage bei der Herstellung interdisziplinärer Kohärenz, die abschließend thematisiert wird.

4.1 Intradisziplinäre Entwicklung

Studieninhalte und Weiterentwicklung im Fach Mathematik

In der Mathematikdidaktik – wie auch in anderen Disziplinen – hat sich in Anlehnung an den Konstruktivismus bereits vor mehr als 30 Jahren ein Paradigmenwechsel im Verständnis von Lernen und Lehren vollzogen: Der Erwerb von Wissen wird als konstruktive Aufbauleistung des Individuums verstanden. Lernen vollzieht sich nicht durch passive Aufnahme und Reproduktion, sondern durch aktive Aufbauleistung und Rekonstruktion (z. B. von Glasersfeld, 1995; Winter, 1991). In diesem Verständnis rückten die Lernenden als Individuen mit all ihren individuellen Voraussetzungen und Unterschieden stärker in den Fokus, die es im Unterricht zu berücksichtigen gilt. Auf diesen Umgang mit Heterogenität muss die Lehrkräftebildung vorbereiten, und eine Lehrkraft sollte sich nicht an einem fiktiven Durchschnittsschüler orientieren. Vielmehr sollen allen Schüler:innen Lernprozesse ermöglicht werden, die ihren jeweiligen Bedürfnissen angemessen sind.

Für die Lehrkräfteausbildung wurde bereits vor der Umsetzung der Bachelor-/Master-Struktur der Umgang mit Heterogenität in den Blick genommen: In den KMK-Standards für die Lehrerbildung (KMK, 2004) wurden „Differenzierung, Integration und Förderung“ sowie „Diagnostik, Beurteilung und Beratung“ als inhaltliche Schwerpunkte des bildungswissenschaftlichen Studiums hervorgehoben und für entsprechende Kompetenzbereiche konkretisiert (ebd., S. 5). Und auch in den fachspezifischen Kompetenzprofilen wurden diese Schwerpunkte konkretisiert. In der aktuellen Fassung für die inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken ist explizit auch der inklusive Unterricht benannt und gefordert, differenzierenden Mathematikunterricht auf der Basis fachdidaktischer Konzepte zu analysieren und zu planen (KMK, 2019, S. 38) sowie „auf der Grundlage ihrer fach-

bezogenen Expertise hinsichtlich der Planung und Gestaltung eines inklusiven Unterrichts mit sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräften [...] gemeinsam fachliche Lernangebote [zu] entwickeln“ (ebd.).

In konkreten fachdidaktischen Lehrveranstaltungen des Grundschullehramts an der UDE (z. B. ‚Didaktik der Arithmetik‘) wurden und werden dazu etwa individuelle Rechenstrategien, aber auch individuelle Fehlvorstellungen und Fehlermuster oder heterogene Leistungen bei Schulleistungsstudien thematisiert. Daneben sollen die Studierenden auch lernen, differenzierte Lernangebote, u. a. auf der Basis der verschiedenen Anforderungsbereiche, formuliert in den Bildungsstandards (KMK, 2022, S. 9; auch Krauthausen & Scherer, 2007), zu konzipieren.

Seit der Umstellung auf die BA/MA-Struktur ist in NRW der Lernbereich ‚Mathematische Grundbildung‘ für das Grundschullehramt verpflichtend zu studieren und hat damit eine Aufwertung erfahren. Mit dem LABG 2009 wurde in den Lehramtsstudiengängen der Bereich ‚Diagnose und Förderung‘ als verpflichtendes Element festgehalten, das auch das Heterogenitätsthema in den Fokus nimmt. Hinsichtlich relevanter Praxisveranstaltungen kam im Master als neues Element das Praxissemester hinzu, das von Schulen, Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und Universitäten verantwortet wird und in allen Fächern und den Bildungswissenschaften zu absolvieren ist. Durch diese Elemente wurde und wird insgesamt der vielfach geforderten stärkeren Praxisorientierung (z. B. Bresges et al., 2019) des Lehramtsstudiums Rechnung getragen, und der Umgang mit Heterogenität auch in Praxisphasen adressiert. Das Gesetz zur Änderung des LABG 2016 in NRW sieht nun neben verpflichtenden ECTS in den Bildungswissenschaften auch Verpflichtungen in den Fächern vor (siehe auch Kapitel 3): In jedem Fach sind 5 ECTS für inklusionsrelevante Fragestellungen auszuweisen, d. h. Inklusion wird auch als Verantwortung der Fächer gesehen. Daneben wurden im Rahmen des Teilprojekts ‚Mathematik Inklusiv‘ des Projekts ProViel Lehrveranstaltungskonzepte weiterentwickelt, um den Umgang mit Heterogenität bzw. den inklusiven Mathematikunterricht noch stärker zu verankern (Scherer, 2017, 2019).

Der genauere Blick auf die Lehrveranstaltungen des Lernbereichs Mathematische Grundbildung zeigt (hierzu auch den Beitrag von Bertram & Scherer in diesem Band), dass ein exemplarisches Lernen vorgesehen ist, um fachwissenschaftliche und fachdidaktische Grundlagen zu schaffen (auch KMK, 2019). Zwischen einzelnen Lehrveranstaltungen werden dabei Vernetzungen und damit ein kumulatives Lernen angestrebt: Nach der Schaffung fachlicher und fachdidaktischer Grundlagen folgen vertiefende Lehrveranstaltungen, u. a. mit Praxisorientierungen bzw. eigenen Praxiserprobungen. Schwerpunkte wie der Umgang mit Heterogenität bzw. Inklusion werden dabei als Querschnittsthemen in verschiedenen Veranstaltungen adressiert. Darüber hinaus werden Wahlmöglichkeiten in Seminaren oder Übungen eröffnet, um sich etwa im Bereich der Sprachbildung oder Inklusion zu spezialisieren. Im Rahmen vielfältiger Begleitforschung (z. B. Büchter et al., 2020) werden u. a. auch Einstellungen und Haltungen von Studierenden untersucht, um dies auch in Lehrveranstaltungen angemessen zu berücksichtigen (Bertram & Scherer in diesem Band). Insgesamt hat

sich die Weiterentwicklung des Schwerpunkts Umgang mit Heterogenität zu einem Schwerpunkt Inklusion in der Lehre vollzogen. Diese Weiterentwicklung ist einerseits an einer generellen Berücksichtigung der Thematik in verschiedenen Lehrveranstaltungen festzumachen, andererseits aber auch in einer vertieften und differenzierteren Auseinandersetzung oder auch individuellen Schwerpunktsetzungen, u. a. mit der Berücksichtigung eines engen oder weiten Inklusionsverständnisses.

Mit der Umstellung auf die BA-/MA-Struktur entstanden an der UDE erste Kooperationen zwischen Fächern, u. a. zwischen dem Lernbereich Mathematische Grundbildung und dem Bereich DaZ/DaF: Das Thema Sprachbildung im Mathematikunterricht wird in verschiedenen fachdidaktischen Lehrveranstaltungen im Pflichtbereich thematisiert, wurde aber auch im Wahlpflichtbereich u. a. zur Anrechnung für die ‚Zusatzqualifikation Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft – ZuS‘ angeboten (s. auch den Beitrag von Reschke et al. in diesem Band). Diese wird seit dem WS 2014/2015 an der UDE angeboten und soll auf die sprachliche Heterogenität an Schulen vorbereiten. Vorgesehen ist das Belegen gezielter Veranstaltungen im Wahlpflichtbereich u. a. in verschiedenen Unterrichtsfächern (mind. 3 ECTS; <https://www.uni-due.de/daz-daf/zus/>). Das Thema Sprachbildung oder auch Schwierigkeiten im Bereich Sprache wurde dabei zunächst eher aus der Fachperspektive Mathematik betrachtet. Es wurden aber auch Bachelor-/Masterarbeiten gemeinsam von Fachvertreter:innen beider Disziplinen betreut, bei denen die Perspektiven beider Fächer zusammengebracht wurden. Im Rahmen des Projekts ProViel mit stärkeren Austauschprozessen, etwa zum gemeinsamen Leitbild und der Qualifikation QuIL (s. Kapitel 3), sind auch nach Projektabschluss weitere und ergänzende wechselseitige Bezüge zu erwarten.

Studieninhalte und Weiterentwicklung im Fach DaZ/DaF

Dem Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache liegt eine inhärente Auseinandersetzung mit Heterogenität und Vielfalt zugrunde. Die Sensibilisierung für die sprachliche Sozialisation von Kindern und Jugendlichen einerseits – ohne dabei auf den Erwerb der Mehrheitssprache zu beharren, sondern stets die immanente Mehrsprachigkeit im Blick – und die Ausbildung von Lehrkräften, die die Dimension der (sprachlichen) Heterogenität kennen und mit ihr didaktisch umzugehen wissen andererseits, zeichnen die Philosophie an der UDE aus (Baur, 2010).

Am Beispiel des Lehramts Grundschule lassen sich exemplarisch Studieninhalte des verpflichtenden sogenannten DaZ-Moduls nennen: Erst- und mehrsprachiger Spracherwerb, Sprachenpolitik an Schulen, Beschulung von neu zugewanderten Kindern, Mehrsprachigkeit in der Schule, Sprachbildung, sprachsensibles Unterrichten sowie Analyse von Lehrmaterialien zur Sprachförderung und/oder Sprachdiagnostik im mehrsprachigen Kontext. Dies sind *in corpore* Themen, die Heterogenität als Ausgangsbasis widerspiegeln. So erscheint in Anbetracht der Erweiterung der Studieninhalte durch das Themenfeld Inklusion der weite, von Vielfalt und Heterogenität ausgehende Inklusionsbegriff (z. B. Kiuppis, 2014) die gleichen Intentionen abzudecken, wie es das Fach seit jeher tut (Riemer, 2017, S. 175). Entsprechend ist es nicht

schwergefallen, die weiterhin Heterogenität und Vielfalt umschließende Haltung um das Thema Inklusion zu erweitern. Die oben genannten Aspekte werden in einem – so überhaupt möglich – noch stärker der Vielfalt gegenüber aufgeschlossenen Kontext einer inklusiven Schule verortet. Unterstützung bei der inklusionsorientierten Aktualisierung und Erweiterung erhielt das Fach durch die Bewilligung der Abordnung einer Lehrkraft zur Erforschung des Themenkomplexes ‚inklusive Sprachbildung‘. Die Lehrkraft treibt seit 2020 die Professionalisierung angehender Lehrkräfte am Institut voran und bearbeitet im Rahmen der eigenen Qualifikation das systematische Inbeziehungsetzen von DaZ und Inklusion sowie schulische Praktiken von Mehrsprachigkeit und Inklusion in der universitären Lehre (Niehaus, 2024).

Im Leitbild DaZ/DaF, das vom Fach in Anlehnung an das o. g. universitäre Leitbild formuliert wurde, um fachspezifischen Fragestellungen präziser Rechnung tragen zu können (Leitbild DaZ/DaF, o. J.), werden drei Perspektiven identifiziert, unter denen eine Weiterentwicklung voranzutreiben ist:

1. Ausbau des fachwissenschaftlichen Forschungsstandes,
2. Überprüfung bekannter didaktischer Methoden für den gemeinsamen Unterricht,
3. Ausweitung des diagnostischen Wissens für mehrsprachige Kinder und Jugendliche.

Perspektive (2) schließt an der oben erwähnten Erweiterung der ohnehin dem Fach inhärenten Ansätze zum Umgang mit (sprachlicher) Heterogenität an. Das Feld (1) wird überwiegend im Rahmen der Betreuung von Abschlussarbeiten bearbeitet, und zu (3) herrscht eine spürbare Ambivalenz. So sehr es wichtig erscheint, Instrumente zur Erfassung der Sprachentwicklung zu nutzen, besteht die Gefahr, damit Exklusionsprozesse anzustoßen, die dem Fach und seiner Haltung gegenüber Vielfalt fremd sind (Leitbild DaZ/DaF, o. J.). Zuschreibungen und Bezeichnungen aus der Sprachtherapie (bspw. Störung oder Sprachfähigkeit) können im Kontext einer mehrsprachigen Erziehung den Anschein erwecken, dass Mehrsprachigkeit *per se* zu Störungen oder einer gestörten Sprachfähigkeit führte, was zu einer Ausgrenzung beitragen könnte. Gleichzeitig wird im Fach die Notwendigkeit diagnostischer Überprüfungen zur Ermittlung des Sprachstandes erkannt. Als Konklusion ergibt sich eine von durchgängiger Reflexion geprägte Auseinandersetzung mit der Thematik.

Auf dieser Basis erweitert DaZ/DaF seine Forschungs- und Lehrgebiete. Im Bereich der Professionalisierung werden ausgewählte Veranstaltungen mit dem Schwerpunkt Inklusion angeboten (weites Verständnis). Exemplarisch kann eine Lehrveranstaltung erwähnt werden, die elementar mit Blick auf zwei von DaZ als bedeutsam postulierte Vorgehensweisen ist, nämlich (a) die Arbeit in multiprofessionellen Teams und (b) die Interdisziplinarität: Seit 2017 wird im Teamteaching mit der Professur für Ungleichheitsforschung das Thema der schulischen Inklusion, orientiert am Konzept ‚Forschenden Lernens‘, mit den Studierenden erarbeitet (Pfaff & Cantone, 2021). Als weiterer Baustein werden in Seminaren der multiprofessionelle Austausch und das Selbstkonzept mit Blick auf inklusive Sprachbildung thematisiert und bei den Studie-

renden erhoben (Niehaus & Cantone in diesem Band) sowie deren Reflexionen dieser Positionierungen untersucht (Niehaus, in Vorb. a). Der Fokus weiterer Studien liegt im Bereich mehrsprachiger und inklusiver Sprachbildung (Niehaus, 2022, 2023; Di Venanzio & Niehaus, 2023).

Im Kontext dieser Aktivitäten ist es notwendig, in den disziplinübergreifenden Diskurs einzutreten und mit anderen Fächern des Grundschullehramtes gemeinsam an der Kohärenz der Angebote zu arbeiten. Begonnen wurde mit dem Austausch mit den Vertreter:innen der Mathematischen und Sprachlichen Grundbildung. Aktuell wird die Perspektive um den 2022/2023 an die UDE hinzugekommenen Studiengang Sonderpädagogik (mit den Förderschwerpunkten Sprache und Emotionale und soziale Entwicklung) erweitert (Niehaus et al., i. E.). Zunächst gilt es, in einem Dialog die (In-)Kohärenz der Sichtweisen auf das Thema Sprache/Mehrsprachigkeit in der Lehre auszuloten, bevor Teamteaching, gemeinsame Betreuungen und Studien den von Intersektionalität geprägten Diskurs weiterentwickeln können.

4.2 Interdisziplinäre Kohärenz in Vielfalt und Inklusion

Interdisziplinäre Zusammenarbeit ist voraussetzungsreich und muss an die disziplinären Gegebenheiten anknüpfen. Dies wird auch in der Lehrkräftebildung deutlich. So wurde bspw. mit Hilfe einer qualitativen Dokumentenanalyse im Rahmen einer Abschlussarbeit untersucht, inwieweit das Grundschullehramtsstudium der UDE zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Bereich der inklusionsspezifischen Kompetenzanforderungen beiträgt (Rupprecht, 2021). Die Analyse der Curricula verdeutlicht, dass das Themenfeld Inklusion in den Modulhalten zwar verankert ist, jedoch kommen inklusionsorientierte Kompetenzbereiche in den untersuchten Fächern Sprachliche Grundbildung, Mathematische Grundbildung und DaZ/DaF quantitativ und qualitativ unterschiedlich vor. In DaZ/DaF finden sich die Kompetenzen „Umgang mit Vielfalt“, „Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen“ und „Diagnose und Förderung“ wieder, die Aspekte „Multiprofessionalität“ und „Selbstkonzept“ fehlen allerdings in der Modulbeschreibung. In der Sprachlichen Grundbildung liegt der Schwerpunkt auf dem Aspekt „Diagnose und Förderung“. In der Mathematischen Grundbildung gibt es quantitativ weniger Veranstaltungen mit inklusionsspezifischen Themen, dafür kommen alle ermittelten Kompetenzbereiche vor (Rupprecht, 2021). Eine fachübergreifende, kohärenzorientierte Abstimmung muss also eine unterschiedliche Gewichtung der Kompetenzfelder in den Fächern berücksichtigen.

Wie in den vorangegangenen Abschnitten verdeutlicht, können die Fächer Mathematik und DaZ/DaF auf lang etablierte, interdisziplinäre Kooperationen in Hinblick auf Heterogenität zurückgreifen. Im Projekt ‚ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern‘ stand fachliches und sprachliches Lernen unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit viele Jahre im Fokus (Benholz et al., 2015). Ein wichtiger Baustein war die Zusammenarbeit mit den Fachdidaktiken im Rahmen der Lehrkräftebildung. Insbesondere zwischen DaZ und Mathematik liegen zahlreiche Kooperationen in Form innovativer Lehrveranstaltungen vor (u. a. Guckelsberger & Schacht, 2019;

Schacht et al., 2022). Hieran könnte eine stärker vernetzte, konstruktive Kohärenz in der Vermittlung inklusionsspezifischer Kompetenzen ansetzen. Insbesondere der fachübergreifende Ausbau einer differenzierten und kritischen Haltung gegenüber diagnostischen Instrumenten ließe sich gut etablieren, da im Grundschullehramt alle Studierenden der Mathematischen Grundbildung das DaZ-Modul belegen. Hierzu könnten die beiden Fächer im Dialog mit Sprachlicher Grundbildung (Deutsch) einen ähnlichen Austausch anvisieren.

Das DaZ-Modul (4 SWS im Bachelorstudium) wird derzeit im 2. Semester in Form einer Haupt- und einer Vertiefungsvorlesung angeboten, sodass die Thematik ‚DaZ und Inklusion‘ alle Studierenden erreicht. Im Fokus der spezifischen Sitzungen stehen

- a) das Wahrnehmen von Sprache als eine Heterogenitätsdimension unter vielen,
- b) die Entwicklung eines Bewusstseins zur inklusiven Sprachbildung und
- c) eine mehrsprachigkeitsorientierte differenzierte und reflektierte sprachdiagnostische Professionalisierung.

Studien belegen, dass bestimmte Phänomene (beispielsweise eine rudimentär ausgebaute Morphosyntax) sowohl im unauffälligen Zweitspracherwerb als auch im auffälligen Erstspracherwerb vorkommen. Entsprechend dürfen im zeitlich versetzten Erwerb (Deutsch als Zweitsprache) Sprachproduktionen, die vom unauffälligen Erwerb „abweichen“, nicht pauschal als Indikator für eine „Störung“ diagnostiziert werden (*mistaken identity*, u. a. Chilla et al., 2016, S. 310). Ebenso wenig muss bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern mit einem auffälligen Spracherwerb nicht *per se* angenommen werden, dass die Auffälligkeit mit dem Zweitspracherwerb zusammenhängt und mit der Zeit „weggeht“ (Unterdiagnostizierung/*missed identity*, u. a. Grimm & Schulz, 2014). Aktuell wird der Themenbereich „Auffälliger mehrsprachiger Erwerb und seine Diagnostik“ für die Studierenden des Lehramts Sonderpädagogische Förderung, die ab 2024 das DaZ-Modul belegen werden, in engem Austausch mit dem Förderschwerpunkt Sprache (Ulrich in diesem Band) erweitert.

An diese Inhalte und erworbenen Kenntnisse der Studierenden kann in der Mathematik parallel und nachfolgend in den Pflichtveranstaltungen angeknüpft werden. So werden in der Veranstaltung ‚Didaktik der Arithmetik‘ im 2. Semester u. a. Facetten des Zahlbegriffserwerbs und zentrale Problembereiche wie etwa verfestigtes zählendes Rechnen, Grundvorstellungsdefizite oder Probleme beim Verständnis des Stellenwertsystems thematisiert. Vergleichbar zum DaZ-Modul geht es auch hier darum, dass Studierende lernen, Diagnosen von Schwierigkeiten differenziert zu deuten, etwa auch hinsichtlich geeigneter Aufgabenangebote und Unterrichtskonzepte (z. B. Scherer, 2014). Im 4. Semester knüpft die Veranstaltung ‚Mathematik in der Grundschule‘ an, indem u. a. fachliche Inhalte für den Mathematikunterricht der Grundschule als Lernangebote aufbereitet werden sollen, dabei auch unter inklusiver Perspektive. In den beiden praxisorientierten Folgeveranstaltungen ‚Mathematiklernen in substanziellen Lernumgebungen‘ sowie ‚Diagnose und Förderung‘ im 5. und 6. Semester stehen Heterogenität und Inklusion im Fokus, und die erworbenen Kompetenzen werden in

der Praxis erprobt. Hier existieren im Wahlpflichtbereich Übungen bzw. Seminare, u. a. mit dem Schwerpunkt Sprachbildung, so dass die Umsetzung in der Praxis unter Berücksichtigung beider Fächer erfolgen kann. Auch im Master wird die Fächerverbindung u. a. durch das Praxissemester oder gemeinsam betreute Abschlussarbeiten ermöglicht.

Diese Fächerverbindungen stellen eine gute Ausgangsbasis für das Projekt ProViel dar, das den Austausch zwischen weiteren Fächern und Disziplinen zum Thema Inklusion anstoßen konnte, etwa zwischen Mathematik und Sport (bspw. Gebken et al., 2018; Scherer et al., 2021). Verbindungen sind zudem auch zu den Naturwissenschaften möglich: So erfolgt etwa im Master in der Vorlesung ‚Mathematik lehren und lernen‘ die Thematisierung des Universal Design for Learning (UDL) und dessen fachspezifische Umsetzung, die mit entsprechenden Umsetzungen des UDL in Lehrveranstaltungen der Naturwissenschaften an der UDE (z. B. Schlüter et al., 2016 sowie Siebers et al. in diesem Band) in Beziehung gesetzt werden kann. Auch Teamteaching-Veranstaltungen zwischen dem DaZ/DaF-Bereich und den Bildungswissenschaften (Ungleichheitsforschung) wurden im ProViel-Rahmen konzipiert (s. Kapitel 4.1).

Fächerübergreifende Kohärenz lässt sich nur bedingt spiralcurricular wie im obigen Beispiel bei DaZ/DaF und Mathematik herstellen. Dafür sind einige Hürden zu überwinden. So stehen die fachlichen Veranstaltungen in einem studiengangspezifischen Verweisungszusammenhang. Fachübergreifende Bezüge hingegen müssen zunächst durch die Lehrenden erkannt und aufbereitet werden. So leisten beide Fächer Beiträge zu dem im Leitbild der UDE ausgewiesenen Anspruch einer diskriminierungskritischen Einheit von Didaktik, Diagnose und Förderung. Dies geschieht aber fachspezifisch und beinhaltet mitunter divergente Ansätze. Ein solches Spannungsfeld von fachübergreifenden Anschlussmöglichkeiten und disziplinärer Unterschiedlichkeit lässt sich nicht unmoderiert eibebnen. Es muss multiparadigmatisch reflektiert und geordnet werden. Im Ergebnis müssen Studierende nicht in die multiparadigmatischen Feinheiten der Konstruktion von fachübergreifend abgestimmten Studiengängen eingeführt werden. Gleichwohl müssen sie fachübergreifende Bezüge erkennen und in diesem Kontext praxisorientiert zu einem reflektierten Umgang mit divergenten paradigmatischen Sichtweisen befähigt werden.

Die Konfrontation mit divergierenden Ansätzen und Konzepten (z. B. enger vs. weiter Inklusionsbegriff; diagnostische Methoden und Verständnis von Förderung; verschiedene Differenzierungsansätze, u. a. im Mathematikunterricht, Krauthausen & Scherer, 2014, S. 15 ff.) erfordert eine entsprechende Positionierung zwischen den Wissensbereichen verschiedener Fachdisziplinen (z. B. Pädagogik, Psychologie, Fachwissenschaften und -didaktiken) (Wrana, 2017). Zukünftige Lehrkräfte sind gefordert, Erkenntnisse der verschiedenen Disziplinen zu berücksichtigen und zu prüfen, welche Ansätze kompatibel sind und ob sich diese als tragfähig für den inklusiven Unterricht erweisen.

Die Umsetzung eines spiralcurricularen Aufbaus mit allen Fächern und für alle Schulstufen birgt neben eventuellen inhaltlichen Herausforderungen vor allem auch organisatorische Hürden: So werden etwa im Sekundarbereich neben den Bildungs-

wissenschaften und dem DaZ-Modul zwei Fächer studiert. Dementsprechend ist es nicht trivial, Studierende mit auf den interdisziplinären Kooperationen abgestimmten Fächerkombinationen zu finden. Schließlich ist die Umsetzung des universitären Leitbildes nicht in allen Fächern in gleichem Maße vollzogen.

5. Governance-analytische Schlussfolgerung

Die fortlaufende, inklusionsbezogene Erweiterung der Forschungs- und Lehrgebiete stellt sich nicht nur innerhalb einzelner Studiengänge, sondern ist auch eine fach- und studiengangübergreifende Querschnittsaufgabe. Entwicklungen müssen im Sinne eines kohärenten Studiums zwischen vielen Akteur:innen abgestimmt werden. An der UDE hat sich hierfür ein spezifisches Regel- und Koordinationssystem (Governance) herausgebildet, das einerseits auf die Abstimmung unterschiedlicher Interessen und Perspektiven, andererseits auf gemeinsame Weiterentwicklung von Inhalten zielt. Inhaltlich tiefgehende, fachübergreifende Expertise stellt ein eigenständiges Meta-Lernziel der Lehrenden dar. Abstimmungsprozesse sind notwendigerweise interdisziplinäre Reflexionsprozesse. Der Aufbau dieser Expertise erfolgt weniger (klassisch) durch Forschung oder Weiterbildung, sondern im Rahmen von kontinuierlichen Interaktionsprozessen. Diese haben an der UDE eine Vielzahl fächerübergreifender Ergebnisse hervorgebracht, von denen einige exemplarisch in diesem Beitrag dargestellt wurden. Um diese Governance-Prozesse erfolgreich an einem großen lehrerbildenden Standort unter Einbeziehung eines großen Spektrums an Beteiligten zu gestalten, braucht es spezifische Rahmenbedingungen. Aus den Erfahrungen in ProViel heraus lassen sich folgende förderliche Bedingungen hervorheben:

Ein *globales, gemeinsames Ziel* (Bildungsgerechtigkeit) stellt eine solide Basis für fachübergreifende Interaktionen dar. Verstärkt wird diese durch die inklusionsbezogenen Passagen des LABG (2016).

Geteilte Erfahrungen in der fachübergreifenden Zusammenarbeit senken für künftige gemeinsame Vorhaben die „Transaktionskosten“ der multiparadigmatischen Reflexion. Mathematik und DaZ/DaF kooperieren an der UDE seit Langem, nicht zuletzt angeregt durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung. In solchen Kontexten entwickeln die Beteiligten Expertise im Umgang mit divergenten, disziplinären Begrifflichkeiten. Auf dieser Grundlage lassen sich die Beiträge der implizit eingebrachten Paradigmen zum gemeinsamen Ziel diskutieren und ordnen. So kann die wechselseitige Anerkennung konkurrierender Paradigmen erfolgen und ihr spezifisches Lösungspotenzial für das konkrete, fachübergreifende Vorhaben definiert werden.

Konkrete fachübergreifende Vorhaben wie das Leitbild Inklusion der UDE oder die fachübergreifende Qualifikation QuIL vertiefen und aktualisieren die kollektive Expertise. Durch den erforderlichen Transfer auf die jeweils anstehenden Herausforderungen wächst im Zeitlauf der kollektive Erfahrungsschatz. Er wird auf diese Weise auch fortlaufend aktualisiert, da die neuesten Ergebnisse der disziplinären Erweiterungen der Forschungs- und Lehrgebiete in die aktuellen Vorhaben eingebracht

werden. Insgesamt wird die kollektive Expertise in fachübergreifenden Konzepten sichtbar und gesichert.

Die Anschlussfähigkeit für weitere Disziplinen und Akteur:innen stellt sich nicht von alleine ein. Formale Prozesse müssen die Kooperationsprozesse ummanteln und sicherstellen, dass Partizipation jederzeit möglich ist. Das Leitbild Inklusion und QuIL entstanden zunächst aus den Projekten der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Die Entwurfsfassung des Leitbildes wurde dann aber nach mehrstufigen Beratungsprozessen von der ‚AG der Ansprechpartner:innen für das Themenfeld Inklusion‘, in der alle lehrkräftebildenden Studiengänge vertreten sind, ratifiziert. QuIL wird gegenwärtig von sieben Grundschulfächern getragen. Perspektivisch sollen – wie oben dargestellt – weitere Fächer beteiligt werden, um die Zusatzqualifikation in allen gewählten Kombinationen widerzuspiegeln.

Literatur

- Baur, R.S. (2010). Pioniere für den Erwerb der deutschen Sprache. Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der UDE. *UNIKATE Universität Duisburg-Essen. Berichte aus Forschung und Lehre*, (38), 82–93.
- Benholz, C., Frank, M. & Gürsoy, E. (Hrsg.) (2015). *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern: Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*. Klett Verlag.
- Bresges, A., Harring, M., Kauertz, A., Nordmeier, V. & Parchmann, I. (2019). Die Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrerbildung – eine Einführung in die Thematik. In BMBF (Hrsg.), *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“* (S. 4–7). BMBF.
- Büchter, A., Scherer, P. & Wolfswinkler, G. (2020). Professionalisierung für Vielfalt (ProViel) an der Universität Duisburg-Essen – Evidenzbasierung und Vernetzung für die Metropolregion Rhein-Ruhr. *Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik*, (108), 11–16.
- Chilla, S., Holler-Zittlau, I., Sack, C. & van Minnen, S. (2016). Kinder mit Fluchterfahrung als sprachpädagogische Aufgabe. In U. Stitzinger, S. Sallat & U. Lüdtke (Hrsg.), *Sprache und Inklusion als Chance!?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis* (S. 303–315). Schulz-Kirchner. <https://doi.org/10.25656/01:14964>
- Di Venanzio, L. & Niehaus, K. (2023). „Bildungssprache ist immer noch wichtig, aber wenn man sich [...] so nicht ausdrücken kann, gelten natürlich andere Standards für diese Kinder“ – Zwischen Standardorientierung und Individualbezug: Antinomien in Kontexten mehrsprachiger und inklusiver Sprachbildung. Eine Erhebung von Einstellungen angehender und praktizierender Grundschullehrkräfte. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 5(1), <https://doi.org/10.21248/QfI.89>
- Gebken, U., Kluge-Schöpp, D., Papenberg, R., Scherer, P. & Sträter, H. (2018). Vielfalt und Inklusion in der Lehrerausbildung. Entwicklungen in den Fächern Sport und Mathematik. *Schule NRW*, (4), 17–19.
- Grimm, A. & Schulz, P. (2014). Specific language impairment and early second language acquisition: the risk of over- and underdiagnosis. *Child Indicators Research*, 7(4), 821–841. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9230-6>.

- Guckelsberger, S. & Schacht, F. (2019). Sprachbildung im Fach Mathematik: Eine Lehr- und Forschungskoooperation zwischen Mathematikdidaktik und ProDaZ. *ProDaZ-Journal*, (1), 1–4. Verfügbar unter <https://www.uni-due.de/prodaz/journal.php> [Zugriff: 27.10.2023].
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N. & Streblow, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *DDS – Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, III(2), 244–259. <https://doi.org/10.25656/01:20159>
- Hußmann, S., Kranefeld, U., Kuhl, J. & Schlebrowski, D. (2018). Das geschachtelte Tetraeder und inklusionsorientierte Designprinzipien als Modelle für Entwicklung und Forschung in einer inklusionsorientierten Lehrer/innenbildung. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 11–25). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:16573>
- Kiuppis, F. (2014). *Heterogene Inklusivität, inklusive Heterogenität. Bedeutungswandel imaginierter pädagogischer Konzepte im Kontext Internationaler Organisationen*. Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838588049>
- KMK (Hrsg.) (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der KMK v. 16.12.2004*. Download unter: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildendeschulen/lehrkraefte/lehrkraeftebildung.html> [Zugriff: 30.08.23].
- KMK (Hrsg.) (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss d. KMK v. 16.10.2008 i. d. F. v. 16.05.2019*. Download unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [Zugriff: 30.08.23].
- KMK (Hrsg.) (2022). *Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich Beschluss vom 15.10.2004 i. d. F. vom 23.06.2022*. Download unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Mathe.pdf [Zugriff: 30.08.23].
- Krauthausen, G. & Scherer, P. (2007). *Einführung in die Mathematikdidaktik* (3. überarb. Aufl.). Springer.
- Krauthausen, G. & Scherer, P. (2014). *Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht – Konzepte und Praxisbeispiele aus der Grundschule*. Kallmeyer.
- LABG (2009). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen* (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) vom 12. Mai 2009.
- LABG (2016). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen* (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) vom 12. Mai 2016.
- Leitbild Inklusion für die Lehrerbildung am Institut DaZ/DaF (o.J.). Verfügbar unter: <https://www.uni-due.de/daz-daf/leitbildinklusion.php> [Zugriff: 15.03.2021]
- Niehaus, K. (2022). Professionalisierung in der Sprachbildung innerhalb der Lehrkräfteausbildung. Möglichkeiten in der seminar- und schulpraktischen Arbeit im Kontext inklusiv-digitaler Fragestellungen. In L. Schulz, I. Krstoski, M. Lüneberger & D. Wichmann (Hrsg.), *Diklusiv Lernwelten. Zeitgemäßes Lernen für alle Schüler:innen* (S. 440–448). Visual Ink.
- Niehaus, K. (2023). „Sprachförderbedarf mehrsprachiger Schüler ist nicht überraschend, aber auch nicht selbstverständlich [...]“: Zur differierenden Wahrnehmung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit bei angehenden Lehrkräften im Zeichen inklusiver Sprachbildungsprozesse. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung* (SA, 2/2023), 16–44. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2023.s.2>

- Niehaus, K. (2024). *Habituell-handlungsleitende Orientierungen angehender Lehrkräfte in Kontexten Inklusiver Sprachbildung – Eine rekonstruktive Perspektive auf Handlungskompetenz im Bereich sprachlicher Vielfalt*. Dissertation. Universität Duisburg-Essen.
- Niehaus, K. (in Vorb. a). „Ein Fall für die Förderschule?!“ *Zwischen sprach(bildungs)bezogenen Herausforderungen im Bereich Mehrsprachigkeit und vermeintlichen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen. Zum Potenzial Kasuistischer Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Zweitsprache*. Manuskript. Universität Duisburg-Essen.
- Niehaus, K., Cantone, K. F. & Pfaff, N. (im Erscheinen). „Die Sonderpädagogik kommt?!“ – Zur curricularen, hochschuldidaktischen und disziplinübergreifenden Weiterentwicklung des DSSZ-Moduls im Zeichen universitärer Veränderungsprozesse. *Journal for Educational Research Online (JERO) – Schwerpunktthema: Sprachsensibilität in der sprachlichen Bildung?!*
- Pfaff, N. & Cantone, K. F. (2021). Mehrsprachigkeit und schulische Inklusion in der Professionalisierung von Lehrkräften – interdisziplinäre Zugänge. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, (3, 1/2021), 136–152. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.1.7>
- Projekt Inklusive Konzepte zum Unterrichten von neu Zugewanderten im Fachunterricht (o.J.). Verfügbar unter: <https://www.uni-due.de/proviel/handlungsfeld-vielfalt-inklusion/arbeitsfeld-sprachfoerderung/inklusive-konzepte-zum-unterrichten-von-neu-zugewanderten-im-fachunterricht/> [Zugriff: 15.03.2021].
- Riemer, C. (2017). Deutsch als Zweitsprache und Inklusion – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 171–186). Waxmann.
- Rupprecht, J. (2021). *Inklusion in der Lehrerbildung – Eine Analyse inklusionsspezifischer Kompetenzanforderungen im Grundschullehramt der UDE*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Duisburg-Essen.
- Schacht, F., Guckelsberger, S. & Erbay, S. (2022). „Das ist eine Unparallele“ – Ein Beitrag aus der Perspektive der universitären Lehrkräfteausbildung zur Verknüpfung von Sprache und Fach am Beispiel der Mathematik. In K. F. Cantone, E. Gürsoy, I. Lammers & H. Roll (Hrsg.), *Fachorientierte Sprachbildung und sprachliche Vielfalt in der Lehrkräftebildung. Hochschuldidaktische Formate an der Universität Duisburg-Essen* (S. 179–206). Waxmann.
- Scherer, P. (2014). Low Achievers' Understanding of Place Value – Materials, Representations and Consequences for Instruction. In D. Frischemeier, P. Bender, P.R. Fischer, R. Hochmuth & T. Wassong (Hrsg.), *Using Tools for Learning Mathematics and Statistics* (S. 43–56). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03104-6_4
- Scherer, P. (2017). Preparing pre-service teachers for inclusive mathematics classrooms – concepts for primary education. In J. Novotná & H. Moraová (Hrsg.), *SEMT 2017. International Symposium Elementary Maths Teaching. August 20–25, 2017. Proceedings: Equity and Diversity* (S. 364–373). Charles University, Faculty of Education.
- Scherer, P. (2019). The potential of substantial learning environments for inclusive mathematics – student teachers' explorations with special needs students. In U. T. Jankvist, M. van den Heuvel-Panhuizen & M. Veldhuis (Hrsg.), *Proceedings of the Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (S. 4680–4687). Freudenthal Group & Freudenthal Institute, Utrecht University and ERME. <https://hal.science/hal-02431500>
- Scherer, P., Sträter, H. & Gebken, U. (2021). Vorerfahrungen und Grundhaltungen von Lehramtsstudierenden für einen inklusiven Fachunterricht. Konzeptionelle Folgerungen für

- die Lehrer*innenbildung in den Fächern Mathematik und Sport. *Sonderpädagogische Förderung in NRW – Mitteilungen des Verbandes Sonderpädagogik e. V.*, 59(4), 4–14.
- Schlüter, A.-K., Melle, I. & Wember, F. B. (2016). Unterrichtsgestaltung in Klassen des Gemeinsamen Lernens. Universal Design for Learning. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61(3), 270–285. <https://doi.org/10.3262/SOF1603270>
- von Glasersfeld, E. (1995). A constructivist approach to teaching. In L. P. Steffe & J. Gale (Hrsg.), *Constructivism in education* (S. 3–15). Erlbaum.
- Winter, H. (1991). *Entdeckendes Lernen im Mathematikunterricht: Einblicke in die Ideengeschichte und ihre Bedeutung für die Pädagogik* (2. Aufl.). Vieweg.
- Wolfswinkler, G., Fritz-Stratmann, A. & Scherer, P. (2014). Perspektiven für ein Lehrerausbildungsmodell „Inklusion“. *DDS – Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 106(4), 376–388. <https://doi.org/10.25656/01:25901>
- Wrana, D. (2017). Kostbare Präsenzzeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Wege der Professionalisierung durch selbstbestimmtes Lernen. In K. Armbrorst-Weihs, C. Böckelmann & W. Halbeis (Hrsg.), *Selbstbestimmt lernen – Selbstlernarrangements gestalten* (S. 39–53). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:15660>
- ZLB (2018). Zentrum für Lehrkräftebildung: *Leitbild Vielfalt & Inklusion für die Lehrerausbildung an der Universität Duisburg-Essen*. <https://zlb.uni-due.de/das-zentrum/leitbild-inklusion-fuer-die-lehrerbildung-an-der-ude/> [Zugriff: 15.10.2023]

DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

ub | universitäts
bibliothek

Dieser Text wird via DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt. Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

DOI: 10.31244/9783830998617

URN: urn:nbn:de:hbz:465-20240510-120426-8



Dieses Werk kann unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 Lizenz (CC BY 4.0) genutzt werden.