

Iryna Zachow / Jochen Heins
Sarah Böse / Katrin Hauenschild
Ulrike Schütte (Hrsg.)

Konzepte der Professionalisierungs- forschung im Dialog

Theoretische und empirische Perspektiven
für die Lehrkräftebildung

Zachow / Heins / Böse / Hauenschild / Schütte

**Konzepte der
Professionalisierungsforschung
im Dialog**

Iryna Zachow
Jochen Heins
Sarah Böse
Katrin Hauenschild
Ulrike Schütte
(Hrsg.)

Konzepte der Professionalisierungsforschung im Dialog

Theoretische und empirische Perspektiven
für die Lehrkräftebildung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2025

k

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft und ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken zur Förderung von Open Access in der Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung und Fachdidaktik.

Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich, Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, DIPF I Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation Frankfurt a.M., Fernuniversität Hagen / Universitätsbibliothek, Freie Universität Berlin / Universitätsbibliothek, Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek – Niedersächsische Landesbibliothek Hannover, Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, Hochschulbibliothek Hochschule für Technik, Wirtschaft, Kultur Leipzig, Hochschulbibliothek Hochschule Mittweida, Hochschulbibliothek Zittau/Görlitz, Humboldt-Universität zu Berlin / Universitätsbibliothek, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) Zürich, IU Internationale Hochschule GmbH Erfurt, Justus-Liebig-Universität Gießen / Universitätsbibliothek, Landesbibliothek Oldenburg, Leuphana Universität Lüneburg, Pädagogische Hochschule Thurgau / Campus-Bibliothek / RPTU Kaiserslautern-Landau / Universitätsbibliothek, Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek Dresden (SLUB), Technische Informationsbibliothek (TIB) Hannover, Technische Universität Berlin / Universitätsbibliothek, Technische Universität Braunschweig, Technische Universität Chemnitz / Universitätsbibliothek, Universität der Bundeswehr München, Universität Mannheim / Universitätsbibliothek, Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt, Universitäts- und Landesbibliothek Münster, Universitäts- und Stadtbibliothek Köln – im Auftrag der Universität zu Köln, Universitätsbibliothek Augsburg, Universitätsbibliothek Bayreuth, Universitätsbibliothek Bochum, Universitätsbibliothek der LMU München, Universitätsbibliothek Dortmund, Universitätsbibliothek Duisburg-Essen, Universitätsbibliothek Eichstätt-Ingolstadt, Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg, Universitätsbibliothek Graz, Universitätsbibliothek Greifswald, Universitätsbibliothek Hildesheim, Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg / Frankfurt a.M., Universitätsbibliothek Kassel, Universitätsbibliothek Leipzig, Universitätsbibliothek Marburg, Universitätsbibliothek Passau, Universitätsbibliothek Marburg, Universitätsbibliothek Passau, Universitätsbibliothek Potsdam, Universitätsbibliothek Regensburg, Universitätsbibliothek Rostock, Universitätsbibliothek Vechta, Universitätsbibliothek Würzburg, Universitätsbibliothek Wuppertal.

Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2025. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.
Satz: Kay Fretwurst, Spreau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2025. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



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

ISBN 978-3-7815-6181-6 digital

doi.org/10.35468/6181

ISBN 978-3-7815-2721-8 print

Inhalt

Iryna Zachow, Jochen Heins, Sarah Böse, Katrin Hauenschild und Ulrike Schütte
 Einleitung 9

Samuel Merk und Kirstin Schmidt
 Überzeugungen von Lehrkräften 17

Dorothee Wieser
 Wie, warum und wozu Überzeugungen von Lehrenden rekonstruieren? –
 Eine deutschdidaktische Perspektive 31

**Teil 1:
 Überzeugungen und verwandte Konstrukte zu deutschdidaktischen Themen**

Susanne Geyer und Andreas Hartinger
 Qualitätsmerkmale von Kindertexten im Schriftspracherwerb –
 Überzeugungen von Studierenden zu deren Bedeutsamkeit 51

Sarah Jagemann und Sandra Schwinning
 „Ich weiß ja nicht, ob das seinen Schreibprozess dann fördert, so, wenn er
 nur diktiert“ – Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zum Umgang mit
 körperlich-motorischen Einschränkungen im inklusiven Schreibunterricht 62

Jennifer Witte
 Werthaltungen in einem Hochwertdiskurs – Überlegungen zu
 Deutungsmustern und dem Lesen in Schule und Universität 72

Christian Dawidowski, Cornelius Herz und Jennifer Witte
 Literatur- und lesebezogene Überzeugungen im Lehramtsstudium Deutsch:
 Konstrukt und Methode eines echten Längsschnitts 86

Marco Magirius
 Überzeugungen von Deutschlehrkräften und Deutschstudierenden zur
 Praxisrelevanz von Literaturtheorie 96

Iryna Zachow
 Korrekturen orthographischer Fehler in Schüler*innentexten –
 Zur Rekonstruktion der Fehlerkonzepte von Deutschlehrkräften 107

Johanna Ingenerf, Lukas Janzon und Johannes Kozinowski

Deutungsmuster, Überzeugungen, Perspektiven – Erforschung subjektiver Zugänge von (künftigen) Lehrkräften zur Orthographie(didaktik) 121

Anna-Maria Jünger

Warum so traditionell?

Subjektive Theorien von Studierenden zur Konzeption von Grammatikunterricht 140

Katharina Habelt-Molnár

Beliefs zur Grammatik im schulischen Kontext 153

Teil 2:

Überzeugungen und verwandte Konstrukte zu naturwissenschaftlichem Unterricht und BNE

Florian Schütte

„Zucker löst sich auf, da er eine kleinere Dichte hat als Wasser.“

Eine phänomenografische Untersuchung zu Erlebensweisen Studierender von Löslichkeit 167

Ann-Christin Faix und Silvia Fränkel

Wie verknüpfen Lehramtsstudierende naturwissenschaftsdidaktische und inklusionspädagogische Perspektiven auf Unterricht?

Eine qualitative Analyse subjektiver Theorien 177

Leena Bröll und Aline Haustein

Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Überzeugungen von Sachunterrichtslehrkräften 188

Teil 3:

Überzeugungen und verwandte Konstrukte zum Thema Digitalisierung

Julia Nickel, Anneke Elsner und Sonja Ganguin

Befunde und Implikationen einer quantitativen Fragebogenstudie zu medienpädagogischen Überzeugungen sächsischer Lehramtsstudierender 201

Kristopher Muckel

Geschichte virtuell unterrichten?

Einblicke in eine Pilotstudie zu Perspektiven von Studierenden und Lehramtsanwärtern auf den Einsatz von Virtual Reality-Anwendungen im Geschichtsunterricht 212

Teil 4:

Überzeugungen und verwandte Konstrukte zu pädagogisch-psychologischen Aspekten

Sibylle Schneider

Gibt es einen Zusammenhang zwischen epistemologischen Überzeugungen und beruflicher Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften? Ergebnisse aus einer quantitativen Untersuchung von Grund- und Mittelschullehrkräften der Sekundarstufe I 227

Teil 5:

Überzeugungen und verwandte Konstrukte zum Thema Mehrsprachigkeit

Sandra Konitzer

Beliefs im Wandel? Eine empirische Untersuchung zum Einfluss des Praxissemesters auf die Überzeugungen zur Mehrsprachigkeit bei Lehramtsstudierenden 245

Sarah Désirée Lange und Anna Plohmer

Vignettengestützte Interviews als Werkzeug zur Erfassung von berufsbezogenen Lehrkräfteüberzeugungen 255

Teil 6:

Überzeugungen und verwandte Konstrukte zu(r) Unterricht(-squalität)

Sarah Böse, Melanie Fabel-Lamla, Vera Volkmann und Doris Wittek

Biografisch erworbene implizite Wissensbestände von Lehrkräften. Konzepte, Befunde und Perspektiven des (berufs-)biografischen Professionalisierungsansatzes 275

Nicoletta Bürger, Katharina Engelmann, Laura Schultze, Marvin Schlamelcher und Christof Wecker

Zusammenhänge zwischen Überzeugungen von Lehrkräften und der Unterrichtsqualität: Eine Metaanalyse 295

Autor*innen 307

*Iryna Zachow, Jochen Heins, Sarah Böse, Katrin Hauenschild
und Ulrike Schütte*

Einleitung

1 Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften und Schüler*innen

Pädagogisch-psychologische und fachspezifische Überzeugungen von Lehrkräften sind entscheidende Faktoren bei der Gestaltung von unterrichtlichen Lehr-Lern-Prozessen und rücken insbesondere seit den 1990er Jahren in den Fokus bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Forschung und Lehre (vgl. Reusser & Pauli 2014, 642). So fragt die Profession(alisierung)sforschung u. a. nach der Bedeutsamkeit von Überzeugungen für die Wahrnehmung und Deutung von Unterrichtsprozessen, für die Wahl von Lerngegenständen und Methoden und für das pädagogische und didaktische Handeln von Lehrkräften (vgl. Hinzke & Keller-Schneider 2023). Die Erwartungen an die Befunde des Forschungsfeldes sind hoch: Schließlich wird die Erforschung der Überzeugungen von Lehrer*innen häufig mit dem Potential begründet, mit Professionalisierungsmaßnahmen gezielt daran anzuknüpfen und zielgerichtete Implikationen für die Steigerung der Qualität von Lehrkräftebildung abzuleiten (vgl. u. a. Pajares 1992; Philipp 2007; König 2012). Es überrascht daher nicht, dass das Forschungsinteresse an Überzeugungen und verwandten Konzepten stetig zunimmt.

Die erfreuliche Zunahme an Aufmerksamkeit, die dieses Forschungsfeld erfährt, geht allerdings mit Konsequenzen einher. So ziehen die zahlreichen Forschungsvorhaben, die sich aktuell mit unterrichtsbezogenen Überzeugungen befassen, jeweils unterschiedliche Konzepte, Zugänge, Modellierungen sowie Erhebungs- und Auswertungsmethoden heran (Fives & Buehl 2012). Die den einzelnen Studien zugrunde liegenden Konstrukte und deren Bezeichnungen sind dabei trotz gemeinsamer Schnittmengen häufig unterschiedlich (vgl. Oser & Blömeke 2012): Vorstellungen, Orientierungen, Deutungsmuster, subjektive Theorien, *Beliefs* oder *Concepts* sind nur einige gängige Bezeichnungen. Die Begriffe sind teilweise verbunden mit divergenten theoretischen Bezügen, die nicht immer explizit benannt oder in den Zusammenhang vorhandener Forschung eingeordnet werden. Einige sind bspw. eher individualpsychologisch ausgerichtet, andere wissenssoziologisch fundiert (Wieser 2020, 248).

Diese Unübersichtlichkeit erschwert es, an bestehende Theorien und Erkenntnisse anzuknüpfen, was zu einer erneuten Fragmentierung des Forschungsfeldes führt. Zur Strukturierung erscheint es notwendig, zunächst eine Bestandsaufnahme vorzunehmen. Wir plädieren damit für eine höhere Transparenz der Forschungsvorhaben hinsichtlich der zugrunde liegenden theoretischen Konzeptionen, eine klarere Positionierung innerhalb des Forschungsfeldes sowie eine verstärkte Kontextualisierung der Forschungsergebnisse. Vor welche Herausforderung dies im Rahmen von (kurzen) Forschungsaufsätzen führt, aber auch welche Chance darin besteht, zeigen die Beiträge in diesem Band.

Demnach wären u. a. folgende Fragen zur Konstitution der gewählten Konzepte zu erwägen: Sind sie explizierbar oder liegen sie implizit vor? Sind sie als handlungsleitend oder handlungsfern anzusehen? In welchem Verhältnis stehen sie zum Konstrukt *Wissen*? Sind sie affektiv geprägt oder enthalten sie kognitive Komponenten? Da die Konzeptualisierung nicht bloß eine Frage der persönlichen Präferenz ist, sondern maßgeblich bestimmt, *was* erhoben wird und *wie* Daten gewonnen werden können, erscheint eine genaue Bestimmung der Konstrukte erforderlich, auch um Relationen zu weiteren Erkenntnissen aufzuzeigen und somit eine Verständigung und Diskussion möglich zu machen. Die eigene Konzeptualisierung explizit zu machen, ist dafür wichtig: Von welchen Begriffen grenzt man sich ab, wo sieht man Parallelen? Welche theoretischen Bezüge werden hergestellt? Wie werden die jeweiligen Konstrukte modelliert und operationalisiert? Welche Rolle spielen die Erkenntnisse im größeren Forschungskontext? Schließlich gilt es aufzuzeigen, wie mit den jeweiligen Forschungsergebnissen weitergearbeitet werden kann. Gerade Letzteres wird zwar stets als Forderung erhoben, aber kaum wirklich aufgezeigt. Dies deutet auf die große Herausforderung hin, mit den Befunden zu Überzeugungen und verwandten Konstrukten in der Profession(alisierung)sforschung weiterzuarbeiten (siehe dazu auch Wieser i. d. B.).

Die vom Centrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (CeLeB) der Universität Hildesheim organisierte 8. Hildesheimer CeLeB-Tagung zur Bildungsforschung „Überzeugungen – Vorstellungen – Deutungsmuster – Orientierungen – subjektive Theorien – ...?! Konzepte der (fachdidaktischen) Profession(alisierung)sforschung im Dialog“ verfolgte das Anliegen, verschiedene Disziplinen (unterschiedliche Fachdidaktiken sowie Bildungswissenschaften) und unterschiedliche Forschungsansätze zusammen und damit in einen Dialog zu bringen. Ziel der Tagung und des daraus entstandenen Sammelbandes ist es, für Verbindendes und Trennendes zu sensibilisieren, einen Beitrag zur Konturierung des intensiv bearbeiteten Forschungsfeldes zu leisten, sowie mit zwei systematisierenden Überblicksbeiträgen (siehe Merk & Schmidt sowie Wieser i. d. B.) Ansatzpunkte zur Ordnung eines unübersichtlichen Forschungsfeldes zu liefern.

Die Zusammenschau der Beiträge in diesem Band zeigt, dass bestimmte Aspekte von Lehrkräfteüberzeugungen bereits aus unterschiedlichen Perspektiven unter-

sucht werden, während andere nach wie vor als Forschungsdesiderate bestehen. So widmen sich beispielsweise einige Beiträge der Genese von Überzeugungen (siehe Witte, Dawidowski u. a., Böse u. a. i. d. B.). Kaum thematisiert wird hingegen u. a. die Frage, ob und inwiefern die Reflexion eigener Überzeugungen Professionalisierungsprozesse überhaupt unterstützen kann bzw. wie mit dem Wissen zu Überzeugungen von (angehenden) Lehrpersonen produktiv weitergearbeitet werden kann (s. o.). Als weiteres Desiderat tritt die Verbindung zwischen der (fachdidaktischen) Lehr-Lern-Forschung und der (fachdidaktischen) Professionalisierungsforschung hervor. Befunde und Erkenntnisse der (fachdidaktischen) Lehr-Lern-Forschung zu Überzeugungen von Schüler*innen sind für die (fachdidaktische) Professionalisierungsforschung von großem Interesse, um diese Befunde in Erwerbszusammenhänge von Professionalität aufzunehmen und Konsequenzen für das Lehren und Lernen zu diskutieren.

Zu denken ist aber auch an den Zusammenhang von Lehrpersonenüberzeugungen zur Unterrichtsqualität (siehe dazu Bürger u. a. i. d. B.). Hier scheint ein Potenzial zu liegen, das bisher kaum untersucht wird. Bemerkenswert ist zudem, dass ein maßgeblicher Teil der Einreichungen der schwach strukturierten Domäne „Deutschdidaktik“ zuzuordnen ist, während die Untersuchung von Überzeugungen und verwandten Konstrukten in anderen Fachdidaktiken deutlich weniger prominent ist. Es könnte angenommen werden, dass Überzeugungen und verwandte Konstrukte gerade in schwach strukturierten Domänen eine besondere Relevanz gegenüber dem Konstrukt *Wissen* haben (siehe dazu auch Wieser i. d. B.). Ferner ist eine deutliche Dominanz qualitativer Forschungsansätze festzustellen, es finden sich aber auch quantitative Studien. Eine Verbindung in Mixed-Methods-Ansätzen bzw. größer angelegte quantitative Erhebungen mit qualitativer Vertiefung der Befunde sind hingegen eher selten. (siehe z. B. Magirius sowie Dawidowski u. a. i. d. B.). Schließlich wird deutlich, dass es an domänenübergreifenden Bezügen mangelt, obwohl die Vernetzung unterschiedlicher Forschungsansätze und Disziplinen sowohl die Relevanz und Anwendbarkeit der Forschungsergebnisse erhöhen als auch die methodologische Vielfalt bereichern und zur Überwindung der Fragmentierung innerhalb des Forschungsfeldes beitragen könnte. Der vorliegende Band soll dabei den interdisziplinären Dialog anregen und mögliche Perspektiven für zukünftige Forschungsprojekte aufzeigen.

2 Erforschung von Überzeugungen und verwandten Konzepten

Im Anschluss an zwei rahmende Überblicksbeiträge von **Merk** und **Schmidt** sowie **Wieser** gliedert sich der Band in sechs Abschnitte, die einzelne Beiträge thematisch bündeln.

Samuel Merk und **Kristin Schmidt** grenzen in ihrem Überblicksbeitrag professionelle Überzeugungen von verwandten Konstrukten (Einstellungen, Werte,

Ziele, Motivation) ab, um anschließend zentrale Rahmenmodelle und Befunde bzgl. der Rolle von Überzeugungen für die Professionalität zu präsentieren und zu diskutieren. **Dorothee Wieser** sichtet und reflektiert im zweiten Überblicksbeitrag unterschiedliche Forschungsziele und Konzeptualisierungen des Konstrukts *Überzeugungen* in der deutschdidaktischen Lehrer*innenforschung. Vor diesem Hintergrund fragt sie danach, was die Rekonstruktion von Überzeugungen leisten kann und aus welcher Perspektive fachdidaktisch Forschende auf die Ergebnisse ihrer Rekonstruktionen schauen sollten.

(1) **Überzeugungen und verwandte Konstrukte zu deutschdidaktischen Themen**

Im ersten thematischen Abschnitt werden neun Beiträge versammelt, die Überzeugungen und verwandte Konstrukte zu deutschdidaktischen Themen behandeln. Hierzu zählen neben dem Themenbereich *Schreiben* auch die Bereiche *Lesen und Literatur*, *Rechtschreiben und Rechtschreibdidaktik* sowie *Grammatik und Grammatikunterricht*.

Im Themenbereich *Schreiben* untersuchen **Susanne Geyer** und **Andreas Hartinger** Überzeugungen zum Schriftspracherwerb, in dem sie herausarbeiten, worauf Studierende bei ihrer Einschätzung von Schreibprodukten im Anfangsunterricht Wert legen, und die Befunde anschließend mit den Lehr-Lernüberzeugungen der Studierenden korrelieren. Differenzlinien in den subjektiven und kollektiven Überzeugungen von Studierenden des Grundschullehramts und der Sonderpädagogik zu inklusiven schreibdidaktischen Lehr-Lernprozessen und zum Unterrichtsgegenstand *Schreiben* rekonstruieren **Sarah Jagemann** und **Sandra Schwinning** in ihrem Beitrag.

Drei Beiträge sind in dem Bereich *Lesen und Literatur* anzusiedeln. Ausgewählte Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie zur gesamtbiografischen Entwicklung von Lesewerthaltungen am Übergang von der Schule an die Universität werden von **Jennifer Witte** vorgestellt. Im Beitrag nähert sie sich aus literaturdidaktischer Perspektive der Frage an, warum es sich bei lese- und literaturbezogenen Deutungsmustern um ein durch soziale Erwünschtheit überformtes Konstrukt handeln könnte, das dem Individuum immer wieder zur sozialen Positionierung in Bildungskontexten dient. Auch der Beitrag von **Christian Dawidowski**, **Cornelius Herz** und **Jennifer Witte** wendet sich der Entwicklung von Überzeugungen zu Literatur und Lesen im Verlauf des Lehramtsstudiums im Fach Deutsch zu. Die Autor*innen legen einen Schwerpunkt auf die Dimensionierung des Konstrukts *literatur- und lesebezogene Überzeugungen*, die in dem geplanten Forschungsvorhaben erfasst werden sollen. **Marco Magirius** untersucht Überzeugungen von Deutschstudierenden und Deutschlehrkräften zur Literaturtheorie und deren Relevanz für die Schulpraxis. Dabei zeigt sich, dass die literaturtheoretischen Überzeugungen aus einer Überforderung resultieren, die in der Doppel-

rolle als wissenschaftlich ausgebildete Germanist*innen einerseits und (angehende) Deutschlehrer*innen andererseits angelegt ist.

Im Bereich *Rechtschreiben und Rechtschreibdidaktik* sind zwei Beiträge versammelt. Anhand einer Fallanalyse geht **Iryna Zachow** den Fragen nach, wie Lehrkräfte bei der Korrektur von Schüler*innentexten vorgehen sowie welche Fehlerkonzepte dabei handlungsleitend sind und den Umgang mit Schüler*innenfehlern in der Orthographie bestimmen. Aufzeigen kann sie Antinomien und Paradoxien, die sich offenkundig in den Zugriffen der Lehrkräfte auf Schüler*innenfehler zeigen, aus denen sie Konsequenzen für die Modellierung des Konstrukts *Fehlerkonzept* ableitet. In einem gemeinsamen Beitrag zu drei Forschungsarbeiten mit dem Titel „Deutungsmuster, Überzeugungen, Perspektiven – subjektive Zugänge von (künftigen) Lehrkräften zur Rechtschreibdidaktik“ fragen **Johanna Ingenerf**, **Lukas Janzon** und **Johannes Kozinowski** nach verbindenden und unterscheidenden Momenten der drei Konzepte in Hinblick auf deren Modellierung und theoretische Bezugnahme in der fachdidaktischen Professionalisierungsforschung. Konturiert werden die Konzepte anhand von beispielhaften Interviewdaten aus den Forschungsarbeiten.

Grammatikunterricht und Grammatik fokussieren zwei Beiträge. **Anna-Maria Jünger** berichtet in ihrem Beitrag über subjektive Theorien von Studierenden zum Grammatikunterricht, die sie anhand leitfadengestützter Expert*innen-Interviews rekonstruiert, die im Anschluss an eine selbst gehaltene Grammatikstunde geführt wurden. Die Ergebnisse zeigen u. a., dass die Studierenden in ihrem Grammatikunterricht mehrheitlich und primär versuchen, negative Unterrichtserfahrungen der eigenen Schulzeit zu überwinden. Eine Sonderstellung im Band nimmt der Beitrag von **Katharina Habelt-Molnár** ein. Als Einzige stellt sie die epistemischen Überzeugungen von Schüler*innen in Hinblick auf die deutsche Grammatik in das Zentrum ihres Beitrags. Auf Basis einer Fragebogenerhebung wird gezeigt, dass die Schüler*innen mit zunehmendem Alter eher absoluten, statischen und transmissiven epistemischen Überzeugungen unterliegen.

(2) Überzeugungen und verwandte Konstrukte zu naturwissenschaftlichem Unterricht und BNE

Abschnitt zwei umfasst drei Beiträge, die Überzeugungen und verwandte Konstrukte zu naturwissenschaftlichem Sachunterricht und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) thematisieren. Im Rückgriff auf den Forschungsansatz der Phänomenographie zeigt **Florian Schütte**, wie Studierende des Sachunterrichts das Phänomen *Löslichkeit* wahrnehmen bzw. erleben. Darüber hinaus wird auf Grundlage von Studierendenvorstellungen gezeigt, wie eine weiterführende und sinnstiftende Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Phänomenen aussehen kann.

Ann-Christin Faix und **Silvia Fränkel** setzen sich in ihrem Beitrag mit subjektiven Theorien von Studierenden zur Verknüpfung von naturwissenschaftsdidaktischen und inklusionspädagogischen Perspektiven auf Unterricht auseinander. Ausgewertet werden dazu Interviews zu Strukturlegeplänen, mit denen die Subjektiven Theorien erfasst wurden. Die Überzeugungen von Sachunterrichtslehrkräften dazu, welche Inhalte auf welche Weise im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Grundschule gelernt werden sollen, untersuchen **Leena Bröll** und **Aline Haustein** in ihrem Beitrag.

(3) **Überzeugungen und verwandte Konstrukte zum Thema Digitalisierung**
Überzeugungen und verwandte Konstrukte zu Aspekten von Digitalisierung und Medienpädagogik versammelt der dritte Abschnitt. **Julia Nickel**, **Anneke Elsner** und **Sonja Ganguin** tragen Ergebnisse einer quantitativen Fragebogenstudie an sächsischen Universitäten zu mediendidaktischen, medienerzieherischen und schulentwicklungsbezogenen Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zusammen. Vorgestellt werden die medienpädagogischen Überzeugungen als zentraler Einflussfaktor für den Erwerb medienpädagogischer Kompetenz, woraus Desiderate für die medienpädagogische Forschung abgeleitet werden. Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zum Einsatz von *Virtual Reality*-Anwendungen im Geschichtsunterricht untersucht **Kristopher Muckel** in seiner Studie. Auch er geht davon aus, dass ein möglicher Einsatz von *Virtual Reality*-Anwendungen von den jeweiligen Überzeugungen der Lehrenden abhängt.

(4) **Überzeugungen und verwandte Konstrukte zu pädagogisch-psychologischen Aspekten**

Im Zentrum des Beitrags von **Sibylle Schneider** stehen u. a. professionelle Überzeugungen von Lehrkräften zu unterrichtlichen Lehr-Lern-Prozessen als Einflussgrößen auf ihr Stresserleben im Beruf. Die Befunde zeigen differentielle Effekte konstruktivistischer und instruktivistischer *Teachers' Beliefs* auf die Arbeitsüberforderung, das Kontrolliertheitserleben und die Arbeitsunzufriedenheit von Lehrer*innen.

(5) **Überzeugungen und verwandte Konstrukte zum Thema Mehrsprachigkeit**
Abschnitt fünf beinhaltet zwei Beiträge, die Überzeugungen und verwandte Konstrukte zum Thema Mehrsprachigkeit fokussieren. So untersucht **Sandra Konitzer** den Einfluss des Praxissemesters auf die Überzeugungen zur Mehrsprachigkeit bei Lehramtsstudierenden, da Überzeugungen durch den Handlungsdruck im Rahmen von Praxisphasen besondere Relevanz gewinnen. **Sarah Desirée Lange** und **Anna Plohmer** diskutieren in ihrem Beitrag die method(olog)ischen Herausforderungen in der empirischen Erfassung des Konstrukts *Überzeugungen*. Sie stellen vignettengestützte Interviews als Werkzeug vor, um die berufsbezogenen Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in ihrer Vielschichtigkeit empirisch differenziert zu erfassen.

(6) Überzeugungen und verwandte Konstrukte zu(r) Unterricht(-squalität)

Der Entwicklung von Orientierungen aus berufsbiografischer Perspektive sowie dem Zusammenhang von Überzeugungen und Unterrichtsqualität gehen die beiden Beiträge im sechsten Abschnitt nach. Der Beitrag von **Sarah Böse, Melanie Fabel-Lamla, Vera Volkmann** und **Doris Wittek** rückt die Perspektive des (berufs-)biografischen Professionalisierungsansatzes in der Lehrer*innenbildung in den Fokus und zeigt auf, mit welchen verschiedenen Konstrukten biografische Vorerfahrungen und handlungsleitende pädagogische Orientierungen gefasst werden. Im Anschluss wird unter Rückgriff auf vorliegende Befunde aus qualitativ-rekonstruktiven Studien zu Lehrer*innenbiografien den Fragen nachgegangen, in welcher Relation biografische (Vor-)Erfahrungen, pädagogische und fachbezogene Orientierungsmuster sowie Professionalisierungsprozesse zueinanderstehen und wie aus einer biografietheoretischen Perspektive Genese und Entwicklung professioneller Orientierungs-, Deutungs- und Handlungsmuster von Lehrkräften konzeptualisiert werden können.

Der abschließende Beitrag von **Nicoletta Bürger, Katharina Engelmann, Laura Schultze, Marvin Schlamelcher** und **Christof Wecker** stellt eine Metaanalyse dar und geht das benannte Desiderat an, die Untersuchung von Überzeugungen in der Professionalisierungsforschung mit Konstrukten der Lehr-Lern-Forschung zu verknüpfen: Hier mit der Unterrichtsqualität.

Literatur

- Fives, H. & Buehl, M. (2012): Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs. What are they? Which have been examined? What can they tell us? In: *APA educational psychology handbook*, Vol. 2: Individual differences and cultural and contextual factors, 471-499.
- Hinzke, J.-H. & Keller-Schneider, M. (2023): Zur Pluralität des Diskurses um Professionalisierung und Professionalität im Kontext des Lehrer:innenberufs. Einleitung. In: J.-H. Hinzke & M. Keller-Schneider (Hrsg.): *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 9-23.
- König, J. (2012): Teachers’ Pedagogical Beliefs: Current and Future Research. In: J. König (Hrsg.): *Teachers’ Pedagogical Beliefs. Definition and Operationalisation – Connections to Knowledge and Performance – Development and Change*. Münster: Waxmann, 7-11.
- Oser, F. & Blömeke, S. (2012): Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 415-421.
- Pajares, F. (1992): Teachers’ Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Philipp, R. A. (2007): Mathematics Teachers’ Beliefs and Affect. In: F. K. Lester (Hrsg.): *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning. A Project of the National Council of Teachers of Mathematics*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 257-315.
- Russer, K. & Pauli, C. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: T. Ewald, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 642-661.

Wieser, D. (2020): Verbindende Fragen, Unübersichtlichkeiten und weiterführende Perspektiven – Beobachtungen zu den Beiträgen dieses Bandes. In: F. Schmidt & K. Schindler (Hrsg.): Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung. Frankfurt/Main: Peter Lang, 249-264.

Autor*innenangaben

Zachow, Iryna, M. Ed.

Universität Hildesheim/Institut für deutsche Sprache und Literatur
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schriftspracherwerb, Graphematik und Orthographie, Orthographiedidaktik, Professionalisierung von Lehrkräften
E-Mail: iryna.zachow@uni-hildesheim.de

Heins, Jochen, Prof. Dr.

Universität Hildesheim/Institut für deutsche Sprache und Literatur
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer*innenprofessionalisierungsforschung, qualitative Aufgabenwirkungsforschung, Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik
E-Mail: jochen.heins@uni-hildesheim.de

Böse, Sarah, Dr.

Universität Hildesheim/Institut für Grundschuldidaktik und Sachunterricht
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht und in der Lehrer*innenbildung, Biografieforchung, Lehrer*innenbildungsforschung
E-Mail: boesesa@uni-hildesheim.de

Hauenschild, Katrin, Prof. Dr.

Universität Hildesheim/Institut für Grundschuldidaktik und Sachunterricht
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik des Sachunterrichts, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Kindheitsforschung, Lehrkräftebildungsforschung
E-Mail: hauensch@uni-hildesheim.de

Schütte, Ulrike, Dr.

Universität Hildesheim/Centrum für Lehrerbildung- und Bildungsforschung (CeLeB)
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: sprachlich-kulturelle Diversität, Professionalisierung von Sprachpädagog*innen und Sprachtherapeut*innen
E-Mail: schuet@uni-hildesheim.de

Samuel Merk und Kirstin Schmidt

Überzeugungen von Lehrkräften

Abstract

Überzeugungen von Lehrkräften gelten als überaus beliebter Untersuchungsgegenstand der Professionalisierungs- und Unterrichtsforschung. Doch wie kann man Überzeugungen definieren bzw. von verwandten Konstrukten, also von Einstellungen, Wissen, Zielen oder Werten, abgrenzen? Der vorliegende Beitrag geht diesen Fragen nach und beleuchtet anschließend ausgewählte Entwicklungsfelder der Überzeugungsforschung insbesondere die Messqualität und interne Validität betreffend.

Schlagwörter: Überzeugungen, Professionalität von Lehrkräften, Kausalanalyse

1 Was sind Überzeugungen?

Die Erforschung der Überzeugungen von Lehrkräften hat in den Bildungswissenschaften eine lange und reichhaltige Tradition (vgl. Pajares 1992; Fives & Buehl 2012; Merk 2020). Macht man sich jedoch auf die Suche nach Definitionen des Überzeugungsbegriffs, stellt man fest, dass in aktuellen Überblickswerken Überzeugungen meist nicht direkt definiert sind, sondern stattdessen definitorische Merkmalsbündel genannt werden (vgl. Fives & Buehl 2012; Skott 2015; Wilde & Kunter 2016). Diese Merkmalsbündel werden im Folgenden skizziert und um wichtige Charakteristika ergänzt.

1.1 Definitiorische Merkmalsbündel

Als zentrales definitiorisches Merkmal wird in der Literatur hervorgehoben, dass es sich bei Überzeugungen um *individuelle Wahrheitspropositionen* handelt, also um Aussagen, denen subjektiv Wahrheitsgehalt zugeschrieben wird (vgl. Pajares 1992; Richardson 1996; Skott 2015). Wenn eine Lehrkraft also etwa äußert, dass Schüler*innen *am besten am an der Tafel vorgerechneten Beispiel lernen*, kann dies als Überzeugung aufgefasst werden, denn es handelt sich um eine subjektiv wahre Aussage. Überzeugungen von Lehrkräften beziehen sich in ihrem Aussagegehalt natürlich nicht nur, wie im vorherigen Beispiel, auf Aspekte von Lehren und Lernen (lehrerlernaufbauende Überzeugungen), sondern z. B. auch auf die Genese und Natur wissenschaftlichen Wissens (epistemische Überzeugungen) oder auf Determinan-

ten von Lernerfolg (z. B. Begabungsüberzeugungen). Lehrkräfte besitzen, wie alle Individuen, sehr viele Überzeugungen, deren Verhältnis zueinander oft als Überzeugungssystem bezeichnet wird (vgl. Heinecke-Müller 2021). Der Begriff *System* darf jedoch nicht im Sinne einer konsistenten Organisation verstanden werden. Vielmehr zeichnen sich Überzeugungssysteme durch eine mehr oder weniger große Widersprüchlichkeit der diversen primären Überzeugungen untereinander aus. So ist es durchaus denkbar, dass eine Lehrkraft von der Lernförderlichkeit adaptiven Unterrichtens überzeugt ist, aber dennoch keinen Änderungsbedarf für ihren nicht adaptiven Unterricht sieht (vgl. Dohrmann 2021).

Tab. 1: Synopse der Merkmale zur Abgrenzung von verwandten Konstrukten (siehe auch Merk & Schmidt 2023)

| Konstrukt- klasse | Proposition bzgl. ... | Spektrum | Affektive Komponente | Schnelle Veränderbarkeit |
|----------------------|---|---|-------------------------|-----------------------------|
| Überzeugungen | ... Wahrheit | Kontinuierlich von wenig überzeugt bis stark überzeugt | ++++ | ++ |
| Einstellungen | ... Bewertungen operationalisierbarer Entitäten | Kontinuierlich bipolar von negativ über neutral bis positiv | ++++ | ++++ |
| Ziele | ... erreichbarer Zustände und erreichbarem Verhalten | Kontinuierlich unipolar von nicht wünschenswert bis wünschenswert | +++ | +++ |
| Werte | ... abstrakter, transsituationaler, nicht erreichbarer Ideale | Ranking relativer Bedeutsamkeit | ++ | ++ |
| Wissen | ... Wahrheit | Dichotom wahr oder falsch | + | + |

Wenn Überzeugungen individuelle Wahrheitspropositionen darstellen, ist es plausibel, sie als kognitives Konstrukt (siehe Tabelle 1) aufzufassen. Allerdings wird als ein zweites definitorisches Merkmal die untrennbare Verbundenheit von Überzeugungen mit affektiven Komponenten betont (vgl. Gill & Hardin 2015). Diese Verbundenheit wird von einigen Forschenden als eine reziproke kausale Beziehung beschrieben: Affekte beeinflussen Überzeugungen und *vice versa*. Für beide Effekte liegt Evidenz aus experimentellen Studien vor. So zeigten etwa Teilnehmende in einem Experiment von Forgas und Bower (1987) unterschiedliche Überzeugungen bzgl. videografiertes sozialer Interaktionen, je nachdem, ob zuvor (randomisiert) positive oder negative Affekte in ihnen ausgelöst wurden. Für die Erklärung der umgekehrten Wirkrichtung wird oft auf die *appraisal theory* (vgl. Ellsworth & Scherer 2003) zurückgegriffen (vgl. Gill & Hardin 2015). Diese postuliert, dass bestehende Überzeugungen bewusste und unbewusste Bewertungen beeinflussen (z. B. im Sinne eines *Confirmation Bias*; vgl. Nickerson 1998) und dadurch Emotionen/Affekte evozieren. Eine Lehrkraft, die etwa davon überzeugt ist, dass Schüler*innen einen optimalen Lernstil (z. B. visuell, auditiv, schriftlich und kinästhetisch) aufweisen, hat in ihrer bisherigen Berufsbiografie

bereits viele Stunden in die Ausarbeitung von Materialien investiert, welche die vermeintlichen Lernstile gezielt unterstützen sollen. Wird diese dann mit Studienergebnissen konfrontiert, die nahelegen, dass es sich bei diesen Lernstilen um einen Mythos handelt, ist anzunehmen, dass sie z. B. die Stichprobe dieser Studie unabhängig von deren statistischen Power abwertet und deshalb eine verkörperte Reaktion des Missfallens (negativer Affekt; vgl. Clore & Palmer 2009) zeigt. Solche Fehlkonzepte werden als relativ robust angesehen (vgl. Menz u. a. 2020), was auf Überzeugungen im Allgemeinen generalisiert werden kann: Sie gelten als vergleichsweise zeit- und kontextinvariant (vgl. Gates 2006), wobei diese Charakteristika in jüngerer Zeit weniger streng ausgeprägt angenommen werden. So gilt es als durchaus plausibel, dass eine Chemielehrkraft zwar prinzipiell davon überzeugt ist, dass z. B. das Elektronenpaarabstoßungs-Modell *gut belegt* aber *sozial ausgehandelt* und *vorläufig* ist (evaluativistische epistemische Überzeugung), bei der Lösung eines konkreten Molekülstrukturproblems aber praktikablerweise dennoch davon ausgeht, dass es *wahr* ist, weil es von *berühmten* Chemikern *entdeckt* wurde (absolutistische epistemische Überzeugung; vgl. Merk 2016). Eine solche Kontextspezifität hat bereits Eingang in Rahmenmodelle von Überzeugungen gefunden, etwa in die *(Extended) Theory of Integrated Domains in Personal Epistemology* (vgl. Muis u. a. 2006; Merk u. a. 2018) oder Modelle von Überzeugungen zu Bezugsnormen der Leistungsbewertung (vgl. Lintorf & Buch 2021). Als viertes und letztes definitorisches Merkmalsbündel wird in der Literatur oft die Tatsache genannt, dass Überzeugungen von Lehrkräften über eine Filter-, Rahmungs- und Steuerungsfunktion handlungsrelevant werden (siehe Abbildung 1; vgl. Fives & Buehl 2012). Die Filterfunktion von Überzeugungen kommt zum Tragen, wenn die Wahrnehmung oder Interpretation von Information durch die Überzeugungen beeinflusst werden. Also wenn Lehrkräfte z. B. überzeugungskonsistentes Verhalten von Jungen und Mädchen häufiger bemerken als überzeugungsinkonsistentes Verhalten (Wahrnehmung) oder ein physikalisches Fehlkonzept als weniger problematisch wahrgenommen wird, wenn es sprachlich eloquenter formuliert wird (Interpretation). Die Rahmungsfunktion von Überzeugungen liegt vor, wenn diese dafür sorgen, dass konkrete Situationen unterschiedlich bewertet, eingeordnet oder beurteilt werden. Nimmt eine Lehramtsstudierende etwa an, dass bildungswissenschaftliche Erkenntnisse vollständig objektiv sind und Forschende in den Bildungswissenschaften direkten Zugang zur Wahrheit haben (absolutistische epistemische Überzeugung), wird sie in einer Hausarbeit (in der sie z. B. Primärstudien zu *Active Retrieval Practice* zusammenfassen soll) eine andere Aufgabe sehen (d. h. diese Aufgabe anders rahmen) als eine Kommilitonin, die die gleiche Hausarbeit schreibt, aber davon ausgeht, dass der Gültigkeitsanspruch von bildungswissenschaftlichen Erkenntnissen zwar nicht objektiv geklärt, aber anhand intersubjektiv geteilter Kriterien (wie z. B. der internen Validität) bewertet werden kann (evaluativistische epistemische Überzeugung): Stoßen beide Studie-

rende im Rahmen ihrer Recherche etwa auf sich widersprechende Studien, sieht sich die erste aufgrund ihrer Überzeugungen aufgefordert herauszufinden, welche der beiden Studien nun falsch bzw. richtig ist, während die zweite versucht, den Widerspruch (z. B. durch die Suche von Moderatoren oder Qualitätsunterschieden in den Studien) aufzulösen.

Die Annahme einer direkt handlungsleitenden Funktion von Überzeugungen zeigt, wie schwach begrenzt (*messy*; vgl. Pajares 1992) das Konstrukt der Überzeugungen ist. Dieser Funktion nach reicht es auch in Bereiche der Motivationsforschung: So wird auch die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften teilweise als Selbstwirksamkeitsüberzeugung aufgefasst und Überzeugungen demnach auch eine direkt handlungsleitende Wirkung zugeschrieben.

Natürlich ist die Unterscheidung von Filter-, Rahmungs- und Handlungsleitungs-funktion nicht trennscharf (vgl. Merk 2020). Sie kann aber als Heuristik dienen, die vielfältige Rolle von Lehrkräfteüberzeugungen zu systematisieren.

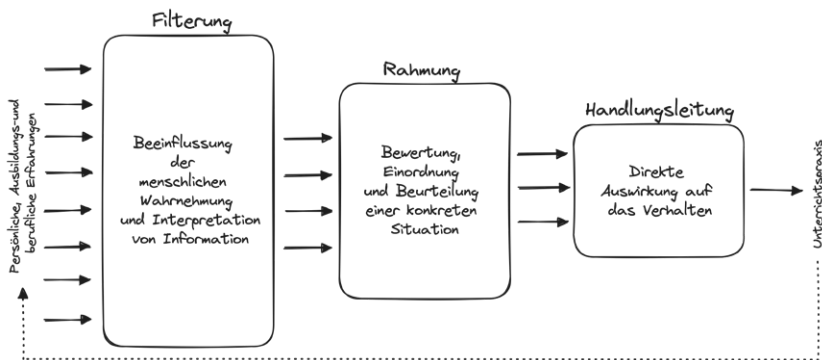


Abb. 1: Filter-, Rahmungs- und handlungsleitende Funktion nach Fives & Buehl (2012)

1.2 Weitere Charakteristika

Mit den im vorherigen Abschnitt beschriebenen Merkmalen lassen sich Überzeugungen in ihrer Bedeutung klarer eingrenzen. Für eine zielgerichtete Weiterentwicklung der Forschung zu Überzeugungen von Lehrkräften scheinen jedoch weitere Charakteristika relevant, wie in den folgenden Unterkapiteln ausgeführt werden soll.

1.2.1 Latente Konstrukte

Wichtig für die Erfassung von Überzeugungen von Lehrkräften ist die Einigkeit in der Literatur, dass es sinnvoll erscheint, diese als *latente Konstrukte* aufzufassen. Der Begriff des Konstrukts impliziert einen ontologischen Aspekt der Überzeugungen, nämlich, dass diese sich auf postulierte, nicht direkt beobachtbare Enti-

täten beziehen. Das meint keineswegs, dass es sich um frei Erfundenes handelt, sondern vielmehr, dass es sich um theoretisch abgeleitete und durch bisherige Empirie gestützte Annahmen handelt (vgl. Dorsch & Wirtz 2020). Als latent wird ein solches Konstrukt insbesondere dann genannt, wenn bei der Schlussfolgerung von der Datenstruktur auf die Konstruktausprägung *starke* Schlussfolgerungen (vgl. Borsboom 2008) gezogen werden müssen (epistemologischer Aspekt).

Ermittelt man etwa aus einer vorliegenden Geburtsurkunde das Alter einer Lehrkraft (sog. *manifeste Variable*) muss weniger geschlussfolgert werden als wenn man aus der starken Zustimmung zum Likert-Item *Der effizienteste Lösungsweg einer Aufgabenklasse sollte durch Üben eingeschliffen werden* die lehr-lerntheoretischen Überzeugungen inferieren will.

1.2.2 Abgrenzungen

Da Überzeugungen eine solch breite und unstrukturierte Konstruktklasse darstellen, ist es nicht verwunderlich, dass immer wieder die mangelnde Abgrenzung von ähnlichen Konstruktklassen beklagt wird (vgl. Pajares 1992; Fives & Gill 2015; Merk 2020; Dohrmann 2021). Im Folgenden wird deshalb versucht, möglichst konzise auf Differenzen und Gemeinsamkeiten von Überzeugungen, Einstellungen, Zielen, Werten und Wissen einzugehen (für eine Zusammenfassung siehe Tabelle 1).

Während Überzeugungen implizite wie explizite Aussagen über subjektiven Wahrheitsgehalt treffen, *bewerten* Einstellungen auf einem bipolaren Kontinuum, das sich von negativ über neutral bis positiv erstreckt. Diesen Bewertungen werden meist kognitive, affektive und behaviorale Komponenten zugeschrieben (vgl. Zanna & Rempel 1988; Eagly & Chaiken 1993; Maio & Haddock 2009), welche wiederum in weitere Unterkomponenten untergliedert werden können (vgl. z. B. Gebauer u. a. 2013).

Ziele (vgl. Kaplan & Maehr 2007) beziehen sich wiederum auf wünschenswerte und tatsächlich erreichbare Zustände (z. B. hohe *Time-on-task* im Unterricht) und Verhaltensweisen (z. B. Rückgabe von Korrekturen innerhalb einer Woche). Werte adressieren zwar auch Wünschenswertes, beziehen sich aber auf abstrakte, nicht erreichbare Entitäten wie Benevolenz, Universalismus, Macht oder Hedonismus (vgl. Schwartz 1992; Drahmman u. a. 2019; Hanel u. a. 2021). Konsistent zu diesen Definitionen werden Ziele auf einem metrischen Kontinuum mit den Polen *wünschenswert* und *nicht wünschenswert* operationalisiert, während Werte meist allesamt eher wünschenswert sind und daher anhand eines Rankings ihrer relativen individuellen Bedeutsamkeit operationalisiert werden (vgl. Schwartz 2007).

Für die Relationierung von Überzeugungen und Wissen sind in der Literatur (mindestens) drei Ansätze erkennbar (vgl. Dohrmann 2021): Kagan (1990) verwendet Wissen und Überzeugungen von Lehrkräften synonym mit der Argumentation, dass das Wissen von Lehrkräften hochgradig subjektiv sei. Baumert und

Kunter (2006) dagegen scheinen die beiden Bereiche als disjunkt, aber jeweils als Teil professioneller Kompetenz anzunehmen. Schließlich findet sich bei Furinghetti und Pehkonen (2002) und Turner u. a. (2009) auch die Auffassung, dass Wissen eine spezielle Form von Überzeugungen sei oder Überzeugungen eine spezielle Form von Wissen. Auf den sophistizierten wissenschaftstheoretischen Diskurs hierzu (siehe als interessanten Beitrag etwa Gettier 1963) wird an dieser Stelle nicht eingegangen. Jedoch ist darauf zu verweisen, dass viele Forschende Wissen als weniger affektiv aufgeladen, weniger episodisch strukturiert, stärker konsensuell/weniger individuell und systematischer gerechtfertigt beschreiben (vgl. Thompson 1992; Philipp 2007; Turner u. a. 2009).

1.2.3 Reflektive oder formative Maße

Gelingt es Forschenden, die beforschten Überzeugungen einigermaßen klar konzeptuell zu definieren, als latent zu charakterisieren und von Einstellungen, Zielen etc. abzugrenzen, stellt sich anschließend meist die Frage, wie Überzeugungen kausal zu ihren Indikatoren (z. B. Likert-Items) relationiert sind. Typischerweise werden in dieser Frage reflektive Maße von formativen Maßen (siehe Abbildung 2) unterschieden (vgl. Edwards & Bagozzi 2000; Borsboom u. a. 2003). Formative Maße nehmen an, dass die Indikatoren die latente Variable kausal beeinflussen. Demnach müsste also eine isolierte Veränderung der Indikatoren zu einer Veränderung der Ausprägung der latenten Variable führen, aber eine isolierte Änderung der latenten Variable nicht unbedingt zu einer Änderung der Indikatoren. Ein plastisches Beispiel dafür stellt der sozioökonomische Status (SES) dar (vgl. Merk & Schmidt 2023). Dieser wird typischerweise als formatives Maß modelliert, und das monatliche Einkommen stellt einen Indikator von vielen möglichen dar. Verändert man nun bei einem Individuum ausschließlich das monatliche Einkommen (z. B. durch eine Sofortrente) ändert sich dadurch dessen sozioökonomischer Status.

Für Persönlichkeitseigenschaften (z. B. *Big Five*; vgl. Costa & McCrae 1992) wird dagegen oft angenommen, dass die Ausprägung der latenten Variable (z. B. die Verträglichkeit) die Ausprägung des Indikators (z. B. das Likert-Item *Ich habe oft Streit mit Anderen*) determiniert. Die latente Variable wird also mit reflektiven Maßen operationalisiert. Dass hier eine (ausschließliche) Änderung des Indikators nicht zu einer geänderten Ausprägung der latenten Variable führt, liegt auf der Hand: Verändert man die Ausprägung des Items dadurch, dass man häufig Streit mit einer Person vom Zaun bricht, ändert sich zwar deren Zustimmung zum Item *Ich habe oft Streit mit Anderen*, nicht aber deren Verträglichkeit (latente Variable).

Inwiefern nun Überzeugungen als reflektive oder formative Maße operationalisiert werden sollten, ist eine in der Literatur kaum explizit bearbeitete Frage. Die häufig verwendeten Modelle explorativer und konfirmatorischer Faktorenanalysen deuten aber daraufhin, dass zumindest implizit häufig von reflektiven Maßen ausgegangen wird.

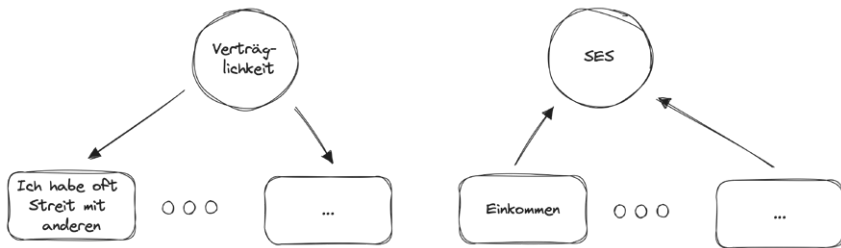


Abb. 2: Schematische Darstellung reflektiver (links) und formativer (rechts) Messmodelle (siehe auch Merk & Schmidt 2023)

2 Entwicklungsfelder der Überzeugungsforschung

In diesem abschließenden Teil des Beitrags werden konzeptuelle wie methodische Entwicklungsfelder der Forschung zu Überzeugungen von Lehrkräften skizziert. Die Auswahl dieser ist sicher etwas arbiträr und nicht exhaustiv, kann aber dennoch Anregungen für zukünftige Forschung im Feld bieten.

2.1 Begriffliche Klarheit

Im vorherigen Abschnitt wurde versucht, möglichst konzise differenzielle Merkmale von Überzeugungen und verwandten Konstruktklassen zu beschreiben. Diese Beschreibung soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich viele Forschende einig darin sind, dass eine exakte Abgrenzung schwer möglich ist (vgl. Reusser & Pauli 2014). Der Vorschlag dieses Abschnittes ist vielmehr zu versuchen, die beforschten Überzeugungen jeweils *so gut wie möglich* von verwandten Konstrukten abzugrenzen und in jedem Falle explizit zu machen, wo und aus welchen Gründen diese Abgrenzung schwerfällt. Diese Maßnahmen ersetzen sicher nicht den vielfach geforderten konzeptuellen *spring clean* (vgl. Fives & Buehl 2012) des Feldes, machen aber hoffentlich bewusster, welch ein *messy* Konstrukt (vgl. Pajares 1992) Überzeugungen von Lehrkräften darstellen.

2.2 Messqualität

In der Psychologie sind in den vergangenen Jahren mehrere meta-szientifische Unterfangen sichtbar geworden, die sich mit problematischen Praktiken im Kontext von *Psychological/Educational Measurement* beschäftigen: So ist in diesem Diskurs etwa die Rede von *jingle-jangle fallacies* (gleiche Konstrukte werden unterschiedlich benannt und unterschiedliche Konstrukte gleich; vgl. Weidman u. a. 2017), dem Zahnbürstenproblem (niemand möchte die Instrumente/ Zahnbürsten anderer nutzen; vgl. Elson u. a. 2023) oder einer Reliabilitätsinflation durch fragwürdige Forschungspraktiken (z. B. post-hoc Entfernung von Items aus Skalen; vgl. Kopalle & Lehmann 1997; Hussey u. a. 2023). Es bedarf

wohl keiner allzu großen Fantasie, um sich vorzustellen, dass diese Probleme im Bereich der Lehrkräfteüberzeugungsforschung mindestens ähnlich groß sind: Die Breite des Konstrukts und der forschungsökonomische Zugang könnten dazu verleiten, zu jeweils aktuellen Themen (Heterogenität, Inklusion, Deutsch als Zweitsprache, Digitalisierung, Künstliche Intelligenz etc.) Überzeugungen zu untersuchen, ohne dabei die jeweils aufwändigen und in der akademischen Welt wenig honorierten Schritte der Instrumentenentwicklung zu durchlaufen. Nach dem Lehrbuch beginnen diese Schritte unter anderem damit, sich explizit für die Annahme eines formativen oder reflektiven Messmodells (siehe Abschnitt zuvor) zu entscheiden. Mag diese Unterscheidung vielleicht zunächst wie eine methodologische Spitzfindigkeit wirken, so hat sie forschungspraktisch doch einige Konsequenzen: So setzen reflektive Messmodelle etwa voraus, dass die entsprechenden Entitäten (hier Überzeugungen) kognitiv bei den Lehrkräften repräsentiert sind, was etwa im Falle von epistemischen Überzeugungen oder Überzeugungen zur Metareflexivität durchaus angezweifelt werden kann (vgl. Merk & Schmidt 2023).

Glücklicherweise liegen durchdachte und praktische Vorschläge zur Verbesserung der Forschungspraktiken vor, die so generisch sind, dass sie auch auf den Bereich der Überzeugungen von Lehrkräften angewendet werden können. Flake und Fried (2020) schlagen etwa vor, in jeder Publikation bestimmte Informationen zu sechs Leitfragen anzugeben. Diese Leitfragen lauten: „1. *What is your construct?*, 2. *Why and how did you select your measure?* 3. *What measure did you use to operationalize the construct?* 4. *How did you quantify your measure?* 5. *Did you modify the scale? And if so, how and why?* 6. *Did you create a measure on the fly?*“ (Flake & Fried 2020, 459). Ähnlich wie bei der intendierten Wirkung von Präregistrierungen (vgl. Simmons u. a. 2021) liegt die Hoffnung eines solchen Vorschlags darin, dass eine ausführliche Beschäftigung mit methodischen Problemen vor der Datenerhebung dazu führt, dass personale und zeitliche Ressourcen nicht in die Behebung von Problemen insuffizienter *Measurements* investiert werden, sondern in die Recherche und Planung qualitativ hochwertiger Messverfahren.

2.3 Steigerung der internen Validität

Abschließend soll auf Probleme der internen Validität im Kontext der Forschung zu Überzeugungen von Lehrkräften eingegangen und Vorschläge aus aktueller Literatur zur Steigerung dieser gemacht werden.

Ausgangspunkt stellen die eingangs erwähnten angenommenen Filter-, Rahmungs- und handlungsleitenden Funktionen von Überzeugungen dar. Sind diese Gegenstand von empirischen Arbeiten, liegt meist eine explanative Forschungsfrage vor, also eine Frage nach der kausalen Relationierung (vgl. Döring 2017) von Überzeugungen als unabhängige (also beeinflussende) oder abhängige (also beeinflusste) Variable und einer weiteren Variable vor (z. B. *Führen konstruktivis-*

tische lehr-lerntheoretische Überzeugungen zu stärker kognitiv aktivierendem Unterricht?). Natürlich sind auch deskriptive – also populationsbeschreibende – Forschungsfragen sinnvoll und denkbar, etwa die Frage nach der Prävalenz impliziter oder expliziter rassistischer Überzeugungen in der Population der Lehrkräfte (vgl. Starck u. a. 2020), ebenso wie explorative (also hypothesengenerierende) Forschungsfragen zu Überzeugungen von Lehrkräften (z. B. *Welche Überzeugungen von Wissenschaft sind potenzielle Barrieren evidenzinformierten Handelns?*). Wenn jedoch die Frage nach typischen Funktionen von Überzeugungen gestellt wird, sind die Forschungsfragen meist explanativ und damit ist der *internen Validität* der entsprechenden Studien eine besondere Bedeutung zugeschrieben. Die interne Validität einer Studie bezeichnet das Ausmaß, inwiefern die beobachtete statistische Beziehung von abhängiger und unabhängiger Variable auch tatsächlich als kausal interpretiert werden kann (vgl. Campbell 1957; Döring 2017). Typischerweise wird dafür vorausgesetzt, dass abhängige und unabhängige Variable in einer entsprechenden zeitlichen Ordnung erfasst wurden (Ursache muss vor der Wirkung beobachtet werden), eine theoretische mechanistische Erklärung vorliegt und alternative Erklärungen ausgeschlossen werden können. Letzteres liegt unter anderem in *erfolgreich* randomisierten Experimenten vor, da durch die zufällige Zuweisung der Bedingungen alle anderen Variablen dank des empirischen Gesetzes der großen Zahlen in beiden Gruppen gleiche Verteilungen zeigen (*ceteris paribus*) und damit als alternative Erklärung ausscheiden.

Experimente sind jedoch in der Forschung zu Überzeugungen von Lehrkräften kaum zu beobachten (wenngleich Meta-Analysen hierzu ausstehen). Dies mag daran liegen, dass Überzeugungen teilweise schwer zu beeinflussen sind und damit als unabhängige Variable in einem Experiment ausscheiden, oder daran, dass Experimente aufwändiger sind als querschnittliche Fragebogenstudien. Liegen solche querschnittlichen Fragebogenstudien jedoch vor, ist die interne Validität minimal und es bleibt unklar, ob eine statistische Assoziation einer Überzeugung mit einer zweiten Variable einem kausalen Effekt der Überzeugung auf die zweite Variable, dem umgekehrten kausalen Effekt oder einer gemeinsamen kausalen Relation zu einer dritte Variable (vgl. McElreath 2020) zuzuschreiben ist, wobei diese Unklarheit nicht anhand *statistischer* Methoden (wie Matching, Stratifikation, Adjustierung, etc.) beseitigbar ist.

Liegen solche komplexeren Wirkungsgefüge vor (wie im Kontext von Professionalisierungsforschung wohl immer), können auch schnell scheinbar paradoxe Phänomene auftreten, wie etwa Nullkorrelationen zweier kausal abhängiger Variablen oder das *Erzeugen* von Scheinkorrelationen durch die statistische *Kontrolle* dritter Variablen (vgl. Westreich & Greenland 2013). Positiv für die Überzeugungsfor-

forschung ist, dass seit Jahrzehnten theoretische und statistische Werkzeuge von einer interdisziplinären *Community* zur Elaboration dieser Probleme entwickelt werden. Eines dieser Werkzeuge – sogenannte *Directed Acyclic Graphs* – stellt eine graphi-

sche Repräsentation von Teilen der umfassenden Theorie kausaler Modelle von Pearl und Mackenzie (2018) dar. Sie gilt als vergleichsweise intuitiv (vgl. Rohrer 2018) und kann aus Platzgründen hier dennoch nicht grundständig eingeführt werden. Nichtsdestotrotz soll anhand eines abschließenden Beispiels die heuristische Kraft und Notwendigkeit solcher Tools demonstriert werden: Nach derzeitigem Stand der Forschung ist es plausibel anzunehmen, dass konstruktivistische lehr-lerntheoretische Überzeugungen von Lehrkräften über die Rahmungsfunktion zu stärker kognitiv aktivierendem Unterricht führen (vgl. Dubberke u. a. 2008, siehe Abbildung 3). Dieser beeinflusst nach dem Modell der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität wiederum die Verarbeitungstiefe auf Lernendenseite, welche dann den Lernzuwachs beeinflusst (vgl. Klieme u. a. 2006; Praetorius u. a. 2018; Alp Christ u. a. 2024). Dieser wird dem Modell zufolge aber auch von der effektiv genutzten Lernzeit (time-on-task) determiniert, welche wiederum vom Classroom Management der Lehrkraft beeinflusst wird, das zudem ebenfalls einen kausalen Effekt auf die Verarbeitungstiefe hat (siehe Abbildung 3). In einer solchen Situation wäre es für Forschende auf den ersten Blick sicher plausibel, ein statistisches Modell zu spezifizieren, indem die Leistung sowohl von der Verarbeitungstiefe als auch von der aktiv genutzten Lernzeit prädiziert wird. Zerlegt man jedoch das so postulierte Wirkungsgefüge nun entlang der Theorie von Pearl, stellt man fest: Dies wäre ein fataler Fehler! Denn gäbe es in Wahrheit *keinen* Einfluss der Verarbeitungstiefe auf die Leistung, würde das Modell fälschlicherweise dennoch einen solchen zeigen (vgl. McGowan u. a. 2023, sogenannter *Collider bias*). Zur Steigerung der internen Validität der Forschung zu Überzeugungen von Lehrkräften ist also nicht nur an Experimente zu denken, die angenommene Kausalzusammenhänge empirisch überprüfen, sondern auch an die Anwendung (in anderen Disziplinen teils längst etablierter) theoretischer Tools aus dem Bereich der *Kausalanalyse*.

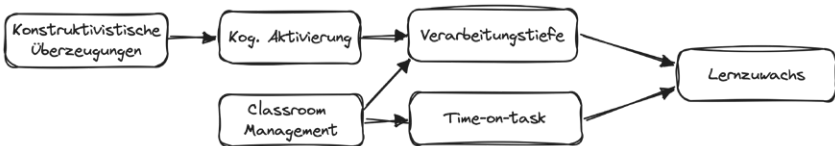


Abb. 3: Hypothetische Kausalbeziehungen nach Dubberke u. a. (2008) und Alp Christ u. a. (2024)

Literatur

Alp Christ, A., Capon-Sieber, V., Köhler, C., Klieme, E. & Praetorius, A.-K. (2024): Revisiting the Three Basic Dimensions model: A critical empirical investigation of the indirect effects of student-perceived teaching quality on student outcomes. In: *Frontline Learning Research*, Jg. 12, H. 1, 66-123. <https://doi.org/10.14786/flr.v12i1.1349>

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9, H. 4, 469-520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Borsboom, D. (2008): Latent variable theory. In: Measurement: Interdisciplinary Research & Perspective, Jg. 6, H. 1-2, 25-53. <https://doi.org/10.1080/15366360802035497>
- Borsboom, D., Mellenbergh, G. J. & van Heerden, J. (2003): The theoretical status of latent variables. In: Psychological Review, Jg. 110, H. 2, 203-219. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.110.2.203>
- Campbell, D. T. (1957): Factors relevant to the validity of experiments in social settings. In: Psychological Bulletin, Jg. 54, H. 4, 297-312. <https://doi.org/10.1037/h0040950>
- Clore, G. L. & Palmer, J. (2009): Affective guidance of intelligent agents: How emotion controls cognition. In: Cognitive Systems Research, Jg. 10, H. 1, 21-30. <https://doi.org/10.1016/j.cogsys.2008.03.002>
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1992): The five-factor model of personality and its relevance to personality disorders. In: Journal of Personality Disorders, Jg. 6, H. 4, 343-359. <https://doi.org/10.1521/pedi.1992.6.4.343>
- Dohrmann, J. (2021): Überzeugungen von Lehrkräften: Ihre Bedeutung für das pädagogische Handeln und die Lernergebnisse in den Fächern Englisch und Mathematik. Münster u. a.: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994176>
- Döring, N. (2017): Forschungsmethoden, Statistik, Evaluation. In: M. Wirtz (Hrsg.): Lexikon der Psychologie. Bern: Hogrefe.
- Dorsch, F. & Wirtz, M. A. (2020): Dorsch – Lexikon der Psychologie. Bern: Hogrefe.
- Drahmann, M., Merk, S. & Cramer, C. (2019): Werthaltungen im Lehrerberuf. Forschungsstand zu deren Erfassung und Konstruktvalidierung des „Tübingen Inventory for Measuring Value Orientation in the Teaching Profession“ (TIVO). In: C. Rotter, C. Schülke & C. Bressler (Hrsg.): Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?. Weinheim: Beltz Juventa, 174-193.
- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M. & Baumert, J. (2008): Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 22, H. 3-4, 193-206. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.22.34.193>
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993): The psychology of attitudes. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Edwards, J. R. & Bagozzi, R. P. (2000): On the nature and direction of relationships between constructs and measures. In: Psychological Methods, Jg. 5, H. 2, 155-174. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.5.2.155>
- Ellsworth, P. C. & Scherer, K. R. (2003): Appraisal processes in emotion. In: K. R. Scherer, R. Davidson & I. H. Goldsmith (Hrsg.): Handbook of Affective Sciences. New York: Oxford University Press, 572-595.
- Elson, M., Hussey, I., Alsalti, T. & Arslan, R. C. (2023): Psychological measures aren't toothbrushes. In: Communications Psychology, Jg. 1, H. 1, 1-4. <https://doi.org/10.1038/s44271-023-00026-9>
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012): Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In: K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer & M. Zeidner (Hrsg.): APA educational psychology handbook, Vol. 2: Individual differences and cultural and contextual factors. Washington: American Psychological Association, 471-499. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Fives, H. & Gill, M. G. (Hrsg.) (2015): International handbook of research on teachers’ beliefs. New York and London: Routledge.
- Flake, J. K. & Fried, E. I. (2020): Measurement schmeasurement: Questionable measurement practices and how to avoid them. In: Advances in Methods and Practices in Psychological Science, Jg. 3, H. 4, 456-465. <https://doi.org/10.1177/2515245920952393>
- Forgas, J. & Bower, G. (1987): Mood effects on person-perception judgments. In: Journal of personality and social psychology, Jg. 53, 53-60. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.1.53>

- Furinghetti, F. & Pehkonen, E. (2002): Rethinking characterizations of beliefs. In: G. C. Leder, E. Pehkonen & G. Törner (Hrsg.): *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education?* Dordrecht: Springer Netherlands, 39-57. https://doi.org/10.1007/0-306-47958-3_3
- Gates, P. (2006): Going beyond belief systems: Exploring a model for the social influence on mathematics teacher beliefs. In: *Educational Studies in Mathematics*, Jg. 63, H. 3, 347-369. <https://doi.org/10.1007/s10649-005-9007-z>
- Gebauer, M. M., McElvany, N. & Klukas, S. (2013): Einstellungen von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen in Schule und Unterricht. In: *Jahrbuch der Schulentwicklung*, H. 17, 191-216.
- Gettier, E. L. (1963): Is justified true belief knowledge? In: *Analysis*, Jg. 23, H. 6, 121-123. <https://doi.org/10.1093/analys/23.6.121>
- Gill, M. G. & Hardin, C. (2015): A “hot” mess. Unpacking the relation between teachers’ beliefs and emotions. In: H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.): *International handbook of research on teachers’ beliefs*. New York: Routledge, 230-246.
- Hanel, P. H. P., Foad, C. & Maio, G. R. (2021): Attitudes and values. In: *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.248>
- Heinecke-Müller, M. (2021): Überzeugungssystem, Glaubenssystem. In: F. Dorsch & M. Wirtz (Hrsg.): *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Bern: Hogrefe.
- Hussey, I., Alsalti, T., Bosco, F., Elson, M. & Arslan, R. C. (2023): An aberrant abundance of Cronbach’s alpha values at .70. <https://doi.org/10.31234/osf.io/dm8xn>
- Kagan, D. M. (1990): Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the goldilocks principle. In: *Review of Educational Research*, Jg. 60, H. 3, 419-469. <https://doi.org/10.3102/00346543060003419>
- Kaplan, A. & Maehr, M. L. (2007): The contributions and prospects of goal orientation theory. In: *Educational Psychology Review*, Jg. 19, H. 2, 141-184. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9012-5>
- Klieme, E., Lipowsky, F., Rakoczy, K. & Ratzka, N. (2006): Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht: Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Pythagoras“. In: M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.): *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule: Abschlussbericht des DFG Schwerpunktprogramms*. Münster: Waxmann, 127-146.
- Kopalle, P. K. & Lehmann, D. R. (1997): Alpha inflation: The impact of eliminating scale items on cronbach’s alpha. In: *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Jg. 70, H. 3, 189-197. <https://doi.org/10.1006/obhd.1997.2702>
- Lintorf, K. & Buch, S. R. (2021): Stabile Präferenz oder flexibel am Diagnoseziel orientiert? Die Bezugsnormwahl angehender Lehrkräfte. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, Jg. 35, H. 2-3, 107-118. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000271>
- Maio, G. R. & Haddock, G. (2009): *The psychology of attitudes and attitude change*. Los Angeles: SAGE.
- McElreath, R. (2020): *Statistical rethinking: A Bayesian course with examples in R and Stan*. Boca Raton: Taylor and Francis, CRC Press.
- McGowan, L. D., Gerke, T. & Barrett, M. (2023): Causal inference is not just a statistics problem. In: *Journal of Statistics and Data Science Education*, Jg. 32, H. 2, 150-155. <https://doi.org/10.1080/26939169.2023.2276446>
- Menz, C., Spinath, B. & Seifried, E. (2020): Misconceptions die hard: Prevalence and reduction of wrong beliefs in topics from educational psychology among preservice teachers. In: *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00474-5>
- Merk, S. (2016): *Epistemische Überzeugungen Lehramtsstudierender* [Diss., Eberhard Karls Universität Tübingen]. <https://doi.org/10.15496/publikation-13260>
- Merk, S. (2020): *Überzeugungen*. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-102>

- Merk, S., Rosman, T., Muis, K.R., Kelava, A. & Bohl, T. (2018): Topic specific epistemic beliefs: Extending the Theory of Integrated Domains in personal epistemology. In: *Learning and Instruction*, Jg. 56, 84-97. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.04.008>
- Merk, S. & Schmidt, K. (2023): Grundlegende Fragen an eine quantitativ-empirische Erfassung von Meta-Reflexivität. In: C. Cramer (Hrsg.): *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven*. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 143-154. <https://doi.org/10.31244/9783830998068>
- Muis, K.R., Bendixen, L.D. & Haerle, F.C. (2006): Domain-generality and domain-specificity in personal epistemology research: Philosophical and empirical reflections in the development of a theoretical framework. In: *Educational Psychology Review*, Jg. 18, H. 1, 3-54. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9003-6>
- Nickerson, R.S. (1998): Confirmation Bias: A Ubiquitous Phenomenon in Many Guises. In: *Review of General Psychology*, Jg. 2, H. 2, 175-220. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.2.175>
- Pajares, M.F. (1992): Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. In: *Review of Educational Research*, Jg. 62, H. 3, 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pearl, J. & Mackenzie, D. (2018): *The Book of Why: The New Science of Cause and Effect*. New York: Basic Books.
- Philipp, R. (2007): Mathematics teachers' beliefs and affect. In: F. Lester (Hrsg.): *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. Charlotte, N.C.: Information Age, 257-315.
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B. & Pinger, P. (2018): Generic dimensions of teaching quality: The German framework of Three Basic Dimensions. In: *ZDM – Mathematics Education*, Jg. 50, H. 3, 407-426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, M. Rothland & H. Bennewitz (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 642-661.
- Richardson, V. (1996): The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: J. Sikula (Hrsg.): *Handbook of Research on Teacher Education*, Jg. 2. New York: Simon & Schuster, 102-119.
- Rohrer, J.M. (2018): Thinking clearly about correlations and causation: Graphical causal models for observational data. In: *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, Jg. 1, H. 1, 27-42. <https://doi.org/10.1177/2515245917745629>
- Schwartz, S.H. (1992): Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In: *Advances in Experimental Social Psychology*, Jg. 25, 1-65. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)
- Schwartz, S.H. (2007): Value orientations: Measurement, antecedents and consequences across nations. In: R. Jowell, C. Roberts, R. Fitzgerald & G. Eva (Hrsg.): *Measuring attitudes cross-nationally: Lessons from the European Social Survey*. London: SAGE, 169-203.
- Simmons, J.P., Nelson, L.D. & Simonsohn, U. (2021): Pre-registration: Why and how. In: *Journal of Consumer Psychology*, Jg. 31, H. 1, 151-162. <https://doi.org/10.1002/jcpy.1208>
- Skott, J. (2015): The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In: H. Fives & M.G. Gill (Hrsg.): *International handbook of research on teachers' beliefs*, Jg. 1. New York: Routledge, 13-30.
- Starck, J.G., Riddle, T., Sinclair, S. & Warikoo, N. (2020): Teachers are people too: Examining the racial bias of teachers compared to other American adults. In: *Educational Researcher*, Jg. 49, H. 4, 273-284. <https://doi.org/10.3102/0013189X20912758>
- Thompson, A. (1992): Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In: D. Grouws (Hrsg.): *Handbook of research on mathematics teaching and learning. A Project of the National Council of Teachers of Mathematics*. New York: Macmillan, 127-146.
- Turner, J.C., Christensen, A. & Meyer, D.K. (2009): Teachers' beliefs about student learning and motivation. In: L.J. Saha & A.G. Dworkin (Hrsg.): *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Boston, MA: Springer US, 361-371. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_23

- Weidman, A. C., Steckler, C. M. & Tracy, J. L. (2017): The jingle and jangle of emotion assessment: Imprecise measurement, casual scale usage, and conceptual fuzziness in emotion research. In: *Emotion*, Jg. 17, H. 2, 267-295. <https://doi.org/10.1037/emo0000226>
- Westreich, D. & Greenland, S. (2013): The table 2 fallacy: Presenting and interpreting confounder and modifier coefficients. In: *American Journal of Epidemiology*, Jg. 177, H. 4, 292-298. <https://doi.org/10.1093/aje/kws412>
- Wilde, A. & Kunter, M. (2016): Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: M. Rothland (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch*. Münster: Waxmann, 299-315.
- Zanna, M. P. & Rempel, J. K. (1988): Attitudes: A new look at an old concept. In: *The social psychology of knowledge*, 315-334.

Autor*innenangaben

Merk, Samuel, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Karlsruhe/Institut für Schul- und Unterrichtsentwicklung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Epistemische Überzeugungen und Evidenzinformierte
Lehrer*innenbildung

E-Mail: samuel.merk@ph-karlsruhe.de

Schmidt, Kirstin, Dr.

Pädagogische Hochschule Karlsruhe/Institut für Schul- und Unterrichtsentwicklung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Evidenzinformierte Lehrer*innenbildung und
Wissenschaftskommunikation

E-Mail: kirstin.schmidt@ph-karlsruhe.de

Dorothee Wieser

Wie, warum und wozu Überzeugungen von Lehrenden rekonstruieren? – Eine deutschdidaktische Perspektive

Abstract

Der Beitrag unternimmt den Versuch, die inzwischen kaum noch überschaubare Forschung zu Überzeugungen von Deutschlehrenden mit dem Ziel zu sichten, genauer bestimmen zu können, welche Forschungsdesiderate sich (immer noch) zeigen, aber auch welche konzeptionellen und methodischen Fragen weiterhin bestehen. Diese Sichtung erfolgt vor dem Hintergrund der Frage nach den Begründungsfiguren und Zielen der deutschdidaktischen Forschung zu Überzeugungen. Vorgenommen wird zudem eine Positionierung hinsichtlich dreier Aspekte, die verstärkte Berücksichtigung erfahren sollten: (1) die Unterscheidung von handlungsnahen und kommunikativ geteilten Überzeugungen, (2) die Kontextualisierung der fach- bzw. lerngegenstandsbezogenen Überzeugungen und (3) die Reflexion der normativen Perspektivierung durch die Forschenden.

Schlagwörter: Überzeugungen, Deutschdidaktik, Lehrkräfteforschung

1 Zeit für einen kritischen Blick zurück

Was für Routinen im Alltag gilt, gilt tendenziell auch für Forschungszugänge: Wenn sie sich einmal etabliert haben, werden sie häufig nur noch selten hinterfragt. Insofern sind die zahlreichen fachdidaktischen Forschungsvorhaben, die sich – verstärkt in den letzten 20 Jahren – den Überzeugungen¹ von Lehrenden widmen, mit einer gesunden Skepsis zu betrachten oder anders gewendet: Es scheint ein guter Zeitpunkt, sich über grundlegende Fragen der Forschung zu Überzeugungen erneut zu verständigen. Vor diesem Hintergrund sollen in diesem Beitrag die für die CeLeB-Tagung leitenden Fragen nach der Bestimmung des Konstrukts ‚Überzeugungen‘ und nach den Desideraten, die sich in der gegen-

1 Ich verwende im gesamten Beitrag den Begriff „Überzeugungen“, auch wenn in den einzelnen Studien durchaus unterschiedliche Begriffe verwendet werden (s. 3.2) und verwende ihn im Sinne der englischsprachigen Forschung zu *teachers' beliefs*.

wärtigen Forschung zu Überzeugungen zeigen, aus einer deutschdidaktischen Perspektive aufgegriffen werden. Dabei werden im Anschluss an die Frage nach den Gründen und Zielen deutschdidaktischer Forschung zu Überzeugungen zunächst die unterschiedlichen Konzeptualisierungen des Konstrukts sowie die divergierenden Forschungskonzeptionen und -methoden gesichtet sowie reflektiert. In einem zweiten Schritt möchte ich davon ausgehend darstellen, welche Aspekte aus meiner Perspektive im Rahmen von deutschdidaktischen Studien zu Überzeugungen von Lehrpersonen mehr Berücksichtigung erfahren sollten. Abschließend soll danach gefragt werden, was die Untersuchung von Überzeugungen im deutschdidaktischen Kontext mit Blick auf die Professionalisierungsforschung bisher leisten konnte und welche Wege noch eher ungenutzt geblieben sind. Thematisiert werden soll aber auch, wie die Rekonstruktion von Überzeugungen mit anderen Forschungszugängen der Professionalisierungsforschung zu verbinden wäre.

2 Das besondere Interesse der Deutschdidaktik an Überzeugungen: Begründungen und Ursachen

Dass sich die Professionalisierungsforschung im Kontext der Lehrer*innenbildung nicht nur Fragen des Erwerbs und der Struktur professionellen Wissens widmet, sondern auch den Überzeugungen von Lehrenden, ist auf die inzwischen breit geteilte Annahme zurückzuführen, dass Überzeugungen die Wahrnehmungen von z. B. schulischen Lehr-Lernsituationen oder von Wissensangeboten im Studium und in Fortbildungen filtern und bewertend rahmen und auch direkte steuernde Funktion für das unterrichtliche Handeln haben können (vgl. Fives & Buehl 2012, 478; Kunter & Wilde 2023, 343). Auch wenn sich in diesem Band wie in der Forschung insgesamt durchaus unterschiedliche Modellierungen von Überzeugungen zeigen, besteht hinsichtlich dieser Annahme doch Einigkeit, auch weil in verschiedenen Studien der Einfluss von Überzeugungen auf das Handeln von Lehrenden gezeigt werden konnte (vgl. Fives u. a. 2019; Kunter & Wilde 2023, 343f.).

In der deutschdidaktischen Professionalisierungsforschung lassen sich davon ausgehend spezifische Interessen bzw. Begründungsmuster für Studien zu Überzeugungen von Deutschlehrenden ausmachen. Zunächst ist hier die Annahme zu nennen, dass sich in einer gering strukturierten Domäne wie dem Literaturunterricht der Einfluss von Überzeugungen in besonderer Weise zeigt, da nur bedingt von einem geteilten und gesicherten Wissen ausgegangen werden kann (vgl. Wieser 2012, 146). Dies spiegelt sich beispielsweise in Studien, welche die Überzeugungen von (angehenden) Lehrer*innen zum Interpretieren literarischer Texte rekonstruieren, einem literaturwissenschaftlich wie literaturdidaktisch hoch relevanten und zugleich polyphonen Feld (vgl. Magirius 2020; Matz 2021; Wieser 2024). Aber auch die Studie von Cornelius Herz zu Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Zielen

des Literaturunterrichts ist von dem Interesse getragen, angesichts der vorliegenden, insbesondere qualitativen Befunde zu divergenten Gewichtungen von Zielen diese nun in einer quantitativen Studie genauer zu untersuchen (Herz 2021, 9f.).

Eine weitere Begründung ergibt sich aus der keineswegs fachspezifischen Beobachtung, dass die Implementation von didaktischen Konzepten, wie z. B. Lesefördermaßnahmen oder Methoden zur Stärkung von Revisionsprozessen beim Schreiben, maßgeblich durch die Überzeugungen der Lehrenden beeinflusst wird. Hier setzen beispielsweise die Studien von Markus Schmelz (zu Revisionsprozessen, 2009) und Daniel Scherf (zu Lesefördermaßnahmen, 2013) an, die jeweils untersuchen, welche Überzeugungen sich im Umgang mit den implementierten Maßnahmen zeigen und welchen Einfluss dies auf die Implementation hat. Während diese Studien rekonstruktiv angelegt sind und nach Implikationen für zukünftige Implementierungen fragen, war in dem von Miriam Morek und Vivien Heller durchgeführten Projekt „Sprachbildung interaktiv (Sprint)“ die Reflexion der „mitgebrachten“ Überzeugungen ein zentrales Element der Fortbildungsmaßnahme zu diskurserwerbsförderlichem Lehrer*innenhandeln (Morek & Heller 2020, 235f.).

Ein drittes Motiv, das sich ausmachen lässt, ist – im Anschluss an die Arbeiten von Werner Helsper (z. B. 2004) – das Interesse für die fachspezifische Bestimmung bzw. Konkretisierung der Antinomien und Widersprüche im unterrichtlichen Handeln von Lehrenden (vgl. z. B. Lindow & Wieser 2013). So fragt z. B. Kerrin Kamzela (2019) in ihrer rekonstruktiven Studie zu handlungsleitenden Konzepten im Bereich des Lesens in der Sekundarstufe I auch stets nach den Spannungen, Widersprüchen und Dilemmata, die sich in den Interviews zeigen.

Neben diesen Begründungsfiguren sind es wohl aber auch pragmatische Ursachen, die dazu geführt haben, dass die Forschung zu Überzeugungen von Deutschlehrenden in den letzten 20 Jahren – im Anschluss an die als Pionierleistung zu bezeichnende Arbeit von Ingrid Kunze (2004) – insbesondere in der Literaturdidaktik so Fahrt aufgenommen hat. Zum einen dürfte hier die Zugänglichkeit ein zentraler Einflussfaktor sein: Interviews und Gruppendiskussionen oder auch Fragebogenerhebungen mit Lehrenden sind deutlich einfacher zu realisieren als empirische Studien, die das unterrichtliche Handeln von Lehrpersonen untersuchen. Zugespitzt: Auch wenn also das eigentliche Interesse durchaus auf das Handeln von Lehrenden gerichtet ist, werden aufgrund ihrer (scheinbar) einfachen Zugänglichkeit eher die Überzeugungen von Lehrenden untersucht.

Zum anderen bieten sich Überzeugungen als Untersuchungsgegenstand auch für Dissertationsprojekte an, weil ein solches Vorhaben von einer einzelnen Person zu leisten ist. Da in der Deutschdidaktik kooperative Forschungsprojekte immer noch eher die Ausnahmen darstellen und Dissertationen deshalb häufig eher isolierte Einzelvorhaben sind, dürfte auch dieser Umstand zur Frequenz von deutschdidaktischen Studien zu Überzeugungen beitragen bzw. beigetragen haben.

Auch vor dem Hintergrund dieser pragmatischen Perspektive ist also durchaus kritisch zu fragen, was die deutschdidaktische Forschung zu Überzeugungen von Lehrenden leisten konnte oder leisten könnte. Hierfür soll nun zunächst ein konzeptioneller wie methodischer Überblick über die vorliegenden deutschdidaktischen Studien versucht werden. Angesichts der inzwischen so zahlreichen deutschdidaktischen Studien zu Überzeugungen kann der Beitrag allerdings nicht den Anspruch erheben, einen umfassenden Überblick zu geben. Es wird hingegen versucht, Forschungstendenzen zu erfassen.

3 Versuch einer Sichtung deutschdidaktischer Studien zu Überzeugungen: Ziele, Konzepte, Methoden

3.1 Ziele deutschdidaktischer Forschungsvorhaben zu Überzeugungen von Lehrenden

Für einen ersten systematisierenden Blick auf die vorliegenden Studien soll die Unterscheidung von Zielsetzungen nach Reusser & Pauli (2014, 649) aufgegriffen werden. Sie differenzieren zwischen Studien, in denen (1) die Deskription bzw. Rekonstruktion im Fokus steht, und Studien, in denen (2) Zusammenhänge zwischen Überzeugungen und dem Handeln von Lehrenden und Leistungen von Lernenden untersucht werden. Davon abzugrenzen wären schließlich (3) Studien, die den Veränderungen von Überzeugungen in und durch Ausbildung nachgehen. Folgt man dieser Perspektive, dann ist sehr offensichtlich, dass der Großteil der deutschdidaktischen Studien in der ersten Kategorie (Deskription/Rekonstruktion von Überzeugungen) zu verorten ist. Hier wären die thematisch breiter angelegten Studien zu Zielen und Konzepten des Deutsch- bzw. Literaturunterrichts (z. B. Kunze 2004, Wieser 2008, Herz 2021) ebenso zu nennen wie die Studien mit einem spezifischeren Fokus (beispielsweise zur Leseförderung: z. B. Scherf 2013; Kamzela 2019; zu Revisionsprozessen: Schmelz 2009; zum Umgang mit Metaphorik: z. B. Lessing-Sattari 2018; Wieser 2024; zum Interpretieren literarischer Texte: z. B. Magirus 2020; Matz 2021; zu Selbstwirksamkeitserwartungen im inklusiven Schreibunterricht: z. B. Jagemann & Schwinning 2023).

Studien zu den Zusammenhängen zwischen den Überzeugungen von Lehrenden, ihrem unterrichtlichen Handeln und den Leistungen von Lernenden liegen hingegen in der Deutschdidaktik bisher noch kaum vor. Eine Ausnahme stellt hier die Studie Profess-R („Professionelle Kompetenzen und Unterrichtshandeln von Primarlehrpersonen im Lernbereich Rechtschreibung“) dar, in welcher der Zusammenhang zwischen den über eine Fragebogenstudie erhobenen Überzeugungen zu Orthografie und Orthografieerwerb und der Gestaltung und Qualität des videografierten Rechtschreibunterrichts untersucht wird (Wiprächtiger-Geppert

u. a. 2022, 170). Der Einfluss von Überzeugungen auf das Handeln von Lehrenden kann bislang also für den Deutschunterricht eher nur behauptet werden. Wenig Berücksichtigung erfahren zudem bisher die Veränderungen von Überzeugungen in und durch Ausbildung, also beispielsweise im Studium und im Verlauf von Fortbildungsmaßnahmen. Der Einfluss verschiedener Faktoren, u. a. der Lerngelegenheiten im Studium, auf Überzeugungen zur Mehrsprachigkeit bei Primarlehrpersonen wurde jedoch im Blume-Projekt („Überzeugungen von GrundschulLehrkräften zum Umgang mit MEhrsprachigkeit“) untersucht (vgl. Pohlmann-Rother u. a. 2023). Insofern markiert das in diesem Band vorgestellte Projekt von Christian Dawidowski und Cornelius Herz zur Entwicklung literaturbezogener Überzeugungen unter dem Einfluss des Lehramtsstudiums Deutsch ein dringliches Forschungsdesiderat, denn allein die Rekonstruktion bzw. Deskription von Lehrendenüberzeugungen ist nur bedingt weiterführend, wenn nach konkreten Impulsen für die Weiterentwicklung von Studien- und Fortbildungsangeboten gefragt wird. Die Fokussierung der vorliegenden Studien auf die Deskription bzw. Rekonstruktion von Überzeugungen spiegelt aber auch die Herausforderungen von Forschungsdesigns, die sich den Zusammenhängen mit dem Handeln von Lehrenden sowie Schüler*innenleistungen oder eben den Einflüssen von Aus- und Fortbildung widmen wollen. Nicht nur die Herausforderungen bei der Erhebung entsprechender Daten, sondern auch die Komplexität und Verwobenheit der Einflussfaktoren stellen hier Hürden für entsprechende Forschungsvorhaben dar. Zugleich kann das Potential der Forschung zu Lehrendenüberzeugungen für die Deutschdidaktik nur entfaltet werden, wenn diese Hürden in Angriff genommen werden.

3.2 Konstruktmodellierung: Wie wird mit dem „messy construct“ umgegangen?

Bezüglich der Frage, was unter dem „messy construct“ (Pajares 1992) ‚Überzeugungen‘/ ‚teachers‘ beliefs‘ zu fassen ist, besteht einerseits in der Deutschdidaktik inzwischen insofern Einigkeit, als sich in aktuellen Publikationen fast immer ein Bezug auf die Definition nach Reusser & Pauli (2014) findet². Andererseits ist

2 „Wir verwenden im Folgenden berufsbezogene Überzeugungen als übergreifende Bezeichnung für jene Facetten der Handlungskompetenz von Lehrpersonen, welche über das deklarative und prozedurale pädagogisch-psychologische und disziplinär-fachliche Wissen hinausgehen. In Anlehnung an eine breit gefächerte Literatur verstehen wir unter Überzeugungen von Lehrpersonen (teacher beliefs) affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und welche ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben. Überzeugungen können dabei individueller oder kollektiver, explizit oder eher implizit (intuitiv), fragmentarisch oder sogar widersprüchlich sein oder sich zu personalisierten praktischen (subjektiven) Theorien bzw. mehr oder weniger kohärenten theorieförmigen Handlungs- und Aussagesystemen verbinden.“ (Reusser & Pauli 2014, 642f.)

die Untersuchung von Überzeugungen weiterhin jeweils mit unterschiedlichen Ansätzen der Lehrer*innenforschung verknüpft, die sich im Feld zwischen kognitionspsychologisch-kompetenzorientierten und struktur- und praxistheoretischen Zugängen etabliert haben. Diese Vielfältigkeit ist an sich nicht problematisch, sondern kann durchaus sinnvoll sein und unnötige Polarisierungen und Isolierungen von Forschungszugängen vermeiden helfen. Schwierigkeiten ergeben sich aber in zweifacher Hinsicht. Zum einen erweist sich auf einer ersten Ebene die Vielfalt an Begriffen, die für das Konstrukt verwendet werden, als Herausforderung. Auch wenn sich in den letzten Jahren abzeichnet, dass mehrheitlich mit dem Begriff „Überzeugungen“ gearbeitet wird, finden sich doch auch immer noch andere Begriffe: handlungsleitende Konzepte (z. B. Kamzela 2019), Orientierungen (z. B. Ritter & Ritter 2020), Deutungsmuster (z. B. Stolle 2017), Erwartungen (z. B. Jagemann & Schwinning 2023) etc. Teilweise sind damit divergierende Modellierungen verbunden, teilweise werden durch die unterschiedlichen Begriffe aber auch die Schnittmengen zwischen den Studien verdeckt (vgl. Wieser 2020, 248ff.).

Zum anderen sind die theoretischen Bezüge, die zur Fundierung des *messy construct* herangezogen werden, nicht ohne weiteres in Einklang zu bringen. Insofern sollte die Diskussion über die Differenzen zwischen individualpsychologischen Zugängen (z. B. des Konzepts der subjektiven Theorien oder der Modellierung von Überzeugungen im kompetenztheoretischen Paradigma) und wissenssoziologischen Ansätzen (z. B. der Deutungsmusteranalyse oder der Rekonstruktion von Orientierungen im Rahmen der Dokumentarischen Methode) noch offensiver geführt werden, mit Blick auf das Verhältnis von kollektiven und individuellen Dimensionen des Konstrukts, aber insbesondere auch hinsichtlich der damit verbundenen Konsequenzen für die Möglichkeiten und Grenzen der gewählten Erhebungsmethoden und die Interpretation der Daten (siehe Abschnitt 4).

3.3 Konzeptionelle sowie methodische Zugänge und ihre Herausforderungen

Während sich gegenwärtig und auch in den in diesem Band vorgestellten deutschdidaktischen Forschungsprojekten eine erkennbare Pluralisierung der konzeptionellen wie methodischen Gestaltung von Studien zu Überzeugungen von Lehrenden abzeichnet, dominierten in der Deutschdidaktik lange qualitative Studien, in denen vorrangig mit Interviews und Gruppendiskussionen gearbeitet wurde (z. B. Kunze 2004, Wieser 2008, Schmelz 2009, Scherf 2013, Kamzela 2019). Eine dezidiert biographische Perspektive wurde in diesen Studien allerdings eher selten eingenommen, da vorrangig mit problemzentrierten Interviews gearbeitet wurde, welche die fachlichen Gegenstände und Handlungsherausforderungen fokussieren. Es gibt aber auch Ausnahmen wie die Studie von Christian Dawidowski u. a. (z. B. 2019) zur Ko-Konstruktion von literarischen Bildungsvorstellungen im Verlauf der gymnasialen Oberstufe, in welcher mittels narrativer Interviews

lesebiographische Erinnerungen der Lehrenden erhoben wurden³. Die weitgehende Vernachlässigung der biographischen Perspektive ist angesichts des Umstands, dass Überzeugungen zum Lehren und Lernen (vgl. Pajares 1992, 317f.; Reusser & Pauli 2014, 645; Kunter & Wilde 2023, 346), aber auch beispielsweise zum Umgang mit Literatur oder Schrift, sehr früh familiär und im Verlauf der Schullaufbahn geprägt werden, nur bedingt nachzuvollziehen. Aber auch hier zeichnet sich ein Wandel ab, wie beispielsweise das auf der Tagung vorgestellte Dissertationsvorhaben von Dorothea Kusche zu Orientierungen von Grundschullehrenden im Bereich Orthographie zeigt, da hier die „Rechtschreibbiographien“ der Befragten ein zentraler Bezugspunkt der Rekonstruktion sind.

Werden qualitativ-rekonstruktive Auswertungsverfahren gewählt, wird eine vertiefte Erschließung der Überzeugungen, auch der eher impliziten und nicht direkt explizierten Anteile möglich. Zudem lassen sich auch die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Überzeugungen – beispielsweise zu Fähigkeiten von Schüler*innen, zur Konstitution des Unterrichtsgegenstands oder zu Zielen des Unterrichts – rekonstruieren und insbesondere auf der Basis von Gruppendiskussionen ist ein Zugriff auf kollektive Sinnkonstruktionen möglich. Allerdings ist diesbezüglich nicht nur das Vorgehen bei der Datenerhebung entscheidend, sondern zentral ist insbesondere das Vorgehen bei der Datenauswertung. Hier dominieren in deutschdidaktischen Forschungsvorhaben die Dokumentarische Methode und die qualitative Inhaltsanalyse. Während die Dokumentarische Methode die Erschließung des impliziten/atheoretischen Wissens im Rahmen der reflektierenden Interpretation anstrebt (vgl. z. B. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021, 357ff.), wäre für die Arbeiten, welche eine kategoriale Erschließung der Daten mit Formen der qualitativen Inhaltsanalyse vornehmen, zu prüfen, inwiefern Zugriffe auf nicht direkt explizierte Überzeugungen möglich sind. Wünschenswert wären diesbezüglich Studien bzw. Workshops, welche die Vor- und Nachteile der unterschiedlichen qualitativen Auswertungsverfahren an einem Datenkorpus diskutieren. Dabei wären auch die spezifischen Herausforderungen mit Blick auf die Transparenz der Datenauswertung und -interpretation (vgl. Olafson u. a. 2015) zu reflektieren.

Unabhängig vom gewählten Auswertungsverfahren sind bei den qualitativen Studien aufgrund der in der Regel kleinen und sehr spezifischen Sample Ableitungen und Verallgemeinerungen nur eingeschränkt möglich (vgl. Carl & Scherf 2022) und auch eine differenzierte Relationierung der Befunde der einzelnen Studien erfolgt in der Deutschdidaktik bisher nur eher selten, was wohl auch mit dem hohen Auflösungsgrad (vgl. Wieser 2019, 356f.) der jeweiligen Ergebnisse zusammenhängt.

3 Auch in der Studie von Daniel Scherf zur Leseförderung aus Lehrendensicht (2013) waren lesebiographische Fragen Bestandteil des Interviewleitfadens.

Einen zweiten Schwerpunkt neben den qualitativen Interviewstudien bilden in der Deutschdidaktik – wie in der Forschung zu Überzeugungen allgemein – quantitative Fragebogen-Studien, (z. B. Dawidowski & Hoffmann 2016; Herz 2021; Pieper u. a. 2020; Wiprächtiger-Geppert u. a. 2022). Aufgrund der in der Regel weitaus größeren Sample und der leichter zu gewährleistenden Transparenz bei der Datenauswertung ist mit diesen Studien das Potential einer größeren Verallgemeinerbarkeit der Befunde verbunden. Allerdings machen die widersprüchlichen Befunde beispielsweise der Studien zu den Zielen von Literaturunterricht bei (angehenden) Lehrer*innen (Dawidowski & Hoffmann 2016; Herz 2021; Pieper u. a. 2020) darauf aufmerksam, dass eine solche Möglichkeit der Generalisierung auch hier nicht zwingend gegeben ist.

Die Widersprüche zwischen den Befunden hängen insbesondere mit den Herausforderungen bei der Generierung valider Fragebogenskalen (vgl. Skott 2015, 20) zusammen. Darauf machen auch Wiprächtiger-Geppert u. a. bei der Interpretation ihrer Befunde zu den didaktischen Orientierungen von Primarlehrpersonen zu Orthografie und Orthografieerwerb aufmerksam:

„Im Gegensatz zu den bisherigen Befunden wird hier bei den drei didaktischen Orientierungen jedoch nicht das Regellernen favorisiert. Die höchste Zustimmung erhält „Strukturen entdecken“, was aber vermutlich stärker den Itemformulierungen geschuldet ist und weniger eine entsprechende Grundhaltung anzeigt.“ (Wiprächtiger-Geppert u. a. 2022, 182ff.)

Neben den ggf. abweichenden Itemformulierungen zwischen den Studien ist aber auch zu berücksichtigen, dass die Items je unterschiedlich von den Proband*innen interpretiert werden können, wobei anders als in Interviews oder Gruppendiskussionen kein Aufschluss über möglicherweise differente Verständnisse möglich ist. Eine weitere Problematik ergibt sich aus der sozialen Erwünschtheit von Antworten, die in Fragebögen bei der Untersuchung expliziter Überzeugungen in besonderer Weise zum Tragen kommt (vgl. Kunter & Wilde 2023, 338f.). Schließlich ist es bei Interpretation von Fragebogendaten nur bedingt möglich, zwischen eher handlungsfernen und handlungsnahen Überzeugungen zu unterscheiden (siehe Abschnitt 4.1), und ebenso können die Zusammenhänge und Widersprüchlichkeiten der Überzeugungssysteme nur eingeschränkt erfasst werden. Ebenso herausfordernd ist die Interpretation der sich ergebenden Cluster (vgl. z. B. die Diskussion der über Clusteranalysen gewonnen Überzeugungstypen bei Wiprächtiger-Geppert u. a. 2022, 180f.).

Eine konstruktive Antwort auf die hier skizzierten Herausforderungen von qualitativen und quantitativen Forschungsdesigns hat Marco Magirius in der bereits erwähnten Studie zu Überzeugungen von Deutschstudierenden zum Interpretieren literarischer Texte: Die Ergebnisse der Fragebogenstudie, die insbesondere über Skalen- und Zusammenhangsanalysen sowie über die Analyse latenter Klassen und Clusteranalysen gewonnen wurden, werden hier durch die Ergebnisse der

qualitativen Interviewstudie vertieft. Für die Auswahl der Proband*innen waren deren lernprozessbezogene Grundeinstellungen maßgeblich, da sich diese als besonders relevant für die Überzeugungen zum Interpretieren erwiesen (Magirius 2020, 202). Solche Formen der Kombination von quantitativen und qualitativen Verfahren stellen allerdings in der deutschdidaktischen Forschung zu Überzeugungen noch eine Ausnahme dar.

4 Positionierung: Was ist zentral für die Untersuchung von Überzeugungen in der Deutschdidaktik?

Bevor im Abschnitt 5 dieses Beitrags die sich in dem bisher ausgeführten Forschungsüberblick aufgezeigten Desiderata noch einmal gebündelt und vertieft werden, möchte ich drei weitere Perspektiven einbringen, die es meines Erachtens in der fachdidaktischen Forschung zu Überzeugungen verstärkt zu berücksichtigen gilt, wenn man das Potential des Forschungsparadigmas ausschöpfen will: (1) die Unterscheidung von handlungsnahen und kommunikativ geteilten Überzeugungen, (2) die Kontextualisierung der fach- bzw. lerngegenstandsbezogenen Überzeugungen und (3) die Reflexion der normativen Perspektivierung durch die Forschenden.

4.1 Die Unterscheidung von handlungsnahen und kommunikativ geteilten Überzeugungen

Im Rahmen der Forschung zu Überzeugungen werden verschiedene Unterscheidungen hinsichtlich der Verankerung, der Implizitheit und Explizitheit oder der Handlungsnähe von Überzeugungen und den damit verbundenen Konsequenzen für ihre Wirksamkeit vorgenommen. So resümieren beispielsweise Reusser und Pauli auf der Basis verschiedener Studien, dass „tief sitzende und erfahrungsgesättigte“ Überzeugungen sich in ihrer Filter- und Rahmungsfunktion als besonders einflussreich erweisen und dass je zentraler und vernetzter Überzeugungen sind, desto schwerer sie beeinfluss- und veränderbar sind (Reusser & Pauli 2014, 645). Fives u. a. (2019, 6) führen in diesem Zusammenhang aus, dass Überzeugungen, die näher am unterrichtlichen Handeln sind, als stärker handlungsleitend eingeschätzt werden. Dies entspricht der Unterscheidung von subjektiven Theorien kürzerer, mittlerer und größerer Reichweite im Forschungsprogramm Subjektive Theorien (Groeben u. a. 1988, Wahl 2000). Kunter & Wilde (2023, 344f.) wiederum machen darauf aufmerksam, dass die in einigen Studien festgestellten Diskrepanzen zwischen den jeweils untersuchten Überzeugungen und dem Handeln der Lehrenden auch auf methodische Schwierigkeiten bei der Erfassung der Überzeugungen zurückzuführen sind, was insbesondere mit der schwierigen Zugänglichkeit verhaltensnaher Überzeugungen zusammenhängen dürfte (vgl. Reusser & Pauli 2014, 646). Insofern erscheint es für die Datenerhebung, -auswertung und -interpretation als hoch

relevant, auf eine theoretische Modellierung zurückzugreifen, mit welcher die entsprechenden Differenzen zwischen handlungsnahen und kommunikativ geteilten Überzeugungen reflektiert werden können. Dies erscheint mir auch dann relevant, wenn der Fokus vorrangig auf die kommunikativ geteilten Überzeugungen gerichtet werden soll, um die Befunde entsprechend einordnen zu können.

Eine solche Modellierung ist beispielsweise mit der praxeologisch-wissenssoziologischen Unterscheidung von Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen gegeben (vgl. z. B. Bohnsack 2014 und 2017, Rauschenberg & Hericks 2018).

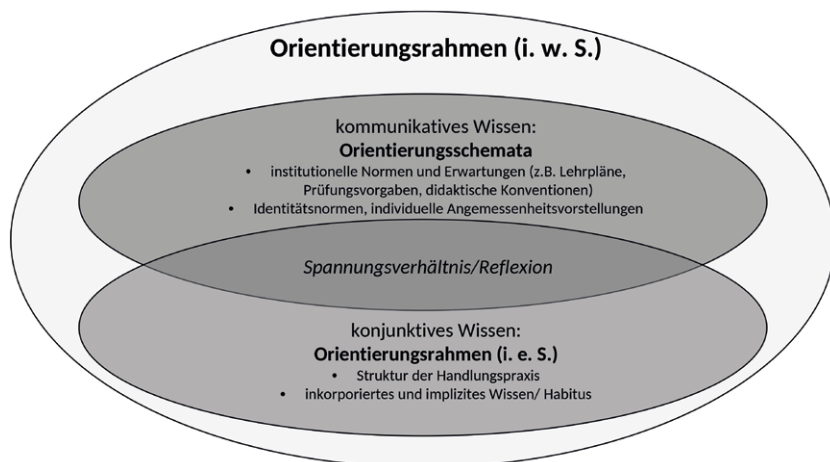


Abb. 1: Orientierungsrahmen und -schemata (in Anlehnung an Bohnsack 2014, 37)

Grundlegend für dieses Modell ist die Annahme, dass das konjunktive, inkorporierte und implizite Wissen, welches unsere Handlungspraktiken strukturiert und erfahrungsbasiert ist (der Orientierungsrahmen i. e. S.), in einem reflexiven Spannungsverhältnis zum kommunikativen Wissen steht, welches das institutionalisierte und rollenförmige Handeln rahmt (vgl. Bohnsack 2012, 122; 2017, 102ff.). Teil dieses kommunikativen Wissens, welches explizierbar ist und welches sich auf der kommunikativen Oberfläche beispielsweise in Argumentationen oder Bewertungen zeigt, sind Orientierungsschemata, d. h. institutionelle normative Erwartungen, die sich bei Lehrenden z. B. aus den Lehrplänen oder didaktischen Konventionen in der Unterrichtsgestaltung ergeben. Zu den Orientierungsschemata zählen aber auch „Identitätsnormen“ im Sinne Goffmans. Rauschenberg & Hericks beschreiben diese als „eigene Angemessenheitsvorstellungen und (Ideal-) Bilder[n] vom Lehrerberuf“ (Rauschenberg & Hericks 2018, 112). Orientierungsschemata sind aber nicht direkt handlungsleitend, sondern erhalten, so Bohnsack, „ihre eigentliche Bedeutung erst durch die Rahmung, d. h. die Inte-

gration und ‚Brechung‘ in und durch die fundamentale existentielle Dimension der Handlungspraxis [...], wie sie sich im modus operandi des Habitus oder eben Orientierungsrahmens vollzieht“ (Bohnsack 2014, 35).

Für die Rekonstruktion des Orientierungsrahmens i. w. S., der aus diesem Wechselspiel von Orientierungsrahmen i. e. S. und Orientierungsschemata resultiert, liegt somit der Fokus auf der Frage, wie die Orientierungsschemata integriert und gebrochen werden, d. h. in welcher Form sich die Spannungsverhältnisse abbilden (vgl. Rauschenberg & Hericks 2018, 112ff.):

„Der *konjunktive Erfahrungsraum* (und analog dazu der Orientierungsrahmens [sic] *im weiteren Sinne*) zeichnet sich also weitergehend aus durch die Erfahrung eines gemeinsam oder strukturidentisch erlebten Spannungsverhältnisses zwischen der habitualisierten Handlungspraxis einerseits und den institutionalisierten Normen sowie den Identitätsnormen und auch den (Common-Sense-) Theorien andererseits. Die Analyse dieser komplexen Relation setzt die Rekonstruktion der Beziehung zwischen dem habitualisierten Erfahrungswissen, also jener Dimension voraus, die wir grundlegend mit der Kategorie des Habitus fassen, und jener anderen Dimension, die wir grundlegend mit den Kategorien der Norm und der Identität fassen.“ (Bohnsack 2017, 107ff.)

Auch wenn in den Daten kein direkter Zugriff auf das inkorporierte, implizite Wissen möglich ist, sondern dieses „immer schon in seiner Relation zu den als exterior erfahrenen Erwartungen und Ansprüchen der Norm und der Fremdidentifizierung, also innerhalb des konjunktiven Erfahrungsraums und des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne, gegeben ist“ (Bohnsack 2017, 104), kann doch jeweils rekonstruiert werden, welche Normen und Erwartungen, d. h. Orientierungsschemata, auf der kommunikativen Ebene formuliert werden und wie diese in die je individuellen Orientierungsrahmen (i. w. S.) integriert werden. Im Rahmen der Dokumentarischen Methode würden im Zuge der formulierenden Interpretation tendenziell die Orientierungsschemata zugänglich, wohingegen im Rahmen der reflektierenden Interpretation nach ihrer Brechung und Integration gefragt würde. Bei Fragebogendaten oder auch bei inhaltsanalytischen Datenauswertungen ist es hingegen kaum möglich zu entscheiden, inwiefern eher Orientierungsschemata, d. h. kollektive und individuelle Normen, erfasst werden, die zwar von den Proband*innen geteilt und akzeptiert, aber eben nur bedingt oder nur gebrochen in den individuellen Orientierungsrahmen integriert werden. Dies sollte bei der Diskussion der Ergebnisse stärker als bisher bedacht und transparent gemacht werden.

4.2 Die Kontextualisierung der fach- bzw. lerngegenstandsbezogenen Überzeugungen

Im Kontext von deutschdidaktischen Studien zu Überzeugungen von Lehrenden ergibt sich aus der fachdidaktischen Fokussierung eine weitere Herausforderung. In der Regel wird in den Studien ein sehr spezifischer Bereich von Überzeugungen untersucht, beispielsweise Überzeugungen zum Rechtschreiblernen, zur Leseför-

derung, zum Umgang mit Metaphorik oder zur Textüberarbeitung. Diese spezifischen Interessen sind einerseits fachdidaktisch gut begründet, andererseits wird durch diese Fokussierung die Vernetztheit von Überzeugungen (zu Lehr-Lernprozessen, zu Lerninhalten, zur Rolle von Lehrenden und Lernenden und zur institutionellen wie gesellschaftlichen Rahmung) sowie die Einbettung in eine kollektive Praxis (vgl. Reusser & Pauli 2014, 642ff.; Lessing-Sattari 2018, 3) häufig zu wenig differenziert berücksichtigt. Dabei stehen beispielsweise die Überzeugungen zum Lerngegenstand oder zu fachspezifischen Lehr-Lernprozessen eben in einem unmittelbaren Zusammenhang mit Überzeugungen zu den Lehr-Lernbedingungen in der jeweiligen Schulform bzw. auch der konkreten Schule oder den Überzeugungen zur Selbstwirksamkeit seitens der Lehrenden (vgl. Lessing-Sattari 2018, 12ff.).

Der fachdidaktische Fokus muss also immer wieder ausgeblendet werden und es sollte gezielt nach den Verknüpfungen und ggf. Widersprüchen oder Spannungen mit weiteren, nicht fach- oder gegenstandsspezifischen Überzeugungen gefragt werden. Dies ist insbesondere schon bei der Anlage der Erhebungsinstrumente (z. B. Interviewleitfäden oder Fragebögen) zu berücksichtigen, aber ebenso bei der Datenauswertung, indem dezidiert die entsprechenden Zusammenhänge untersucht werden (vgl. Wieser 2024). Nur so können Befunden gewonnen werden, welche eine solide Basis für Anschlussüberlegungen beispielsweise im Kontext der Lehrer*innenbildung oder -fortbildung darstellen.

4.3 Die Reflexion der normativen Perspektivierung durch die Forschenden

Verbunden mit der systematischen Berücksichtigung der Vernetztheit und Eingebundenheit ist zudem das Ziel, Aufschluss über die performative, d. h. die sich aus dem Handeln der beforschten Akteur*innen ergebende Logik der untersuchten Überzeugungen zu gewinnen und diese nicht unreflektiert der propositionalen Logik der Forschenden⁴ gegenüberzustellen (Bohnsack 2020, 7). Dies bedeutet für die ggf. kritische Reflexion der rekonstruierten Überzeugungen von Lehrenden, dass die Normativität der eigenen Forschungsposition nicht negiert werden darf (vgl. Lessing-Sattari & Wieser 2020). Dies thematisieren beispielsweise Wi-prächtiger-Geppert u. a. im Kontext der Reflexion vorliegender Befunde zu Überzeugungen von Lehrpersonen zum Lerngegenstand Orthografie:

„Allerdings ist bei solchen Aussagen zum Gegenstand ‚Rechtschreibung‘ [z. B. der Annahme, dass die Schriftsprache die gesprochene Sprache abbilde; D. W.] in Rechnung zu stellen, dass auch in den Bezugsdisziplinen die Frage nach der Reichweite systematischer Beschreibungen des Lerngegenstands und dem Zusammenhang zwischen gesprochener

⁴ Mit der Unterscheidung von propositionaler und performativer Logik versucht Bohnsack auf die Problematik zu reagieren, in der Professionalisierungsforschung „die Logik der Theorie, wie sie ihrer eigenen wissenschaftlichen Expertise inhärent ist, in die Praxis hinein zu projizieren und damit deren eigentümliche Logik zu verkennen“ (Bohnsack 2020, 7, vgl. auch 19f.).

und geschriebener Sprache durchaus unterschiedlich beantwortet wird. Hier muss sichergestellt sein, dass nicht vorschnell bestimmten Gegenstandsmodellierungen die Validierung durch Bezugswissenschaften abgesprochen wird und sie zu Überzeugungen ‚degradiert‘ werden, weil sie der im Forschungsprojekt favorisierten linguistischen Theorie nicht entsprechen.“ (Wiprächtiger-Geppert u. a. 2022, 172ff.)

Damit ist auch die grundsätzliche Problematik der Verwobenheit von Wissen und Überzeugungen und der nur eher graduellen Differenzen verbunden (vgl. z. B. Fives & Buehl 2012, 476f.). Gerade mit Blick auf pädagogisches und fachdidaktisches Wissen ist zu bedenken, dass die Frage, was jeweils als geteiltes Wissen betrachtet wird, durchaus kritisch ist (vgl. ebd.; Magirius 2020, 103).

Prinzipiell kann die fachdidaktische Forschung nur gewinnen, wenn sie nicht zu vorschnellen Auf- und Abwertungen fachdidaktisch mehr oder weniger „passender“ Überzeugungen von Lehrenden gelangt, sondern sich für die Zusammenhänge zwischen den Überzeugungen zu den Lerninhalten, zu Lehr-Lernprozessen, den institutionellen Bedingungen etc. interessiert und sich dabei um die Erschließung der performativen, ggf. auch spannungsreichen Logik der rekonstruierten Überzeugungen bemüht. Eine solche Haltung ermöglicht es dann auch, dass die Ergebnisse entsprechender Studien ein Anstoß zur Überprüfung der eigenen wissenschaftlichen Konstrukte werden (vgl. Carl & Scherf 2022, 13).

5 Genutzte und (noch) ungenutzte Potentiale der deutschdidaktischen Forschung zu Überzeugungen

Ausgehend von den eingangs skizzierten Begründungsfiguren der deutschdidaktischen Forschung zu Überzeugungen von Lehrer*innen soll abschließend danach gefragt werden, welche der Ansprüche tendenziell eingelöst werden und wo sich eher offene Fragen zeigen. Dabei geht es nicht um eine resümierende Betrachtung der konkreten Ergebnisse einzelner Studien, sondern vor allem um die Frage, auf welcher Ebene Ergebnisse erzielt werden konnten und welche Forschungsdesiderate sich zeigen.

Hinsichtlich der Frage nach den Implementationshürden von deutschdidaktischen Konzepten, beispielsweise zur Leseförderung, zeigen die entsprechenden Studien, dass hier die Rekonstruktion von Überzeugungen zu wichtigen Impulsen für die fachdidaktische Diskussion um die Entwicklung und Implementation von Förderkonzepten und -materialien führt. So kommt beispielsweise Daniel Scherf zu dem Befund, dass Widersprüche zwischen den Relevanzsetzungen der didaktischen Förderkonzepte und den Relevanzsetzungen bzw. Handlungsnormen der Lehrenden sich als Hindernis für die Implementation der Lesefördermaßnahmen erweisen:

„Es zeigt sich nun allerdings, dass für die meisten Informanten nur Innovationsansprüche, die in Beziehung zu individuell oder kollektiv bereits gültigen Relevanzsetzungen gebracht werden können und an bisherige Handlungsweisen anknüpfen, handlungsrelevant werden – weshalb lesedidaktische Innovationen *Vermittlung* erfahren (a) und die Form der *Vermittlung* darüber entscheidet, ob sie abgelehnt werden (b).“ (Scherf 2013, 421)

Zudem erweist es sich als problematisch, wenn aus Lehrendensicht zentrale Einflussfaktoren bzw. unterrichtliche Herausforderungen, wie z. B. der Umgang mit Leistungsheterogenität, in den Förderkonzepten keine Berücksichtigung finden (vgl. Scherf 2013, 425).

Um diesen Aspekt gezielter zu berücksichtigen, sind wiederum Befunde wie die der Studie von Kerrin Kamzela relevant, die verschiedene von den Lehrenden als spannungsreich bestimmte Anforderungen des Leseunterrichts, beispielsweise den Anspruch, eine individuelle Förderung zu realisieren, und die Vorstellung leistungshomogener Lerngruppen, rekonstruiert (vgl. Kamzela 2019, 344ff.).

Auf der Basis solcher Studien kann die Deutschdidaktik also zu Einsichten gelangen, welche eine wichtige Grundlage – bzw. mit Blick auf den Geltungsanspruch im Sinn von Carl & Scherf (2022) ein Denkanstoß – für die Konzeption von z. B. Fortbildungsmaßnahmen sein können. Zudem kann man auf der Basis entsprechender Befunde besser verstehen, warum sich aus fachdidaktischer Sicht problematische didaktische Konventionen häufig als so resistent erweisen (z. B. „Analyserituale“ im Rahmen der Interpretation literarischer Texte: Zabka 2012; Wieser 2024).

Dass die Berücksichtigung von Überzeugungen der Lehrenden in Fortbildungsmaßnahmen zu Verbesserungen führt bzw. die Implementation von didaktischen Konzepten unterstützt, konnte hingegen in der deutschdidaktischen Forschung bisher noch nicht gezeigt werden (vgl. zu ersten Ansätzen Morek & Heller 2020). Insgesamt muss resümiert werden, dass die weiterführende Nutzung der inzwischen vielfältigen Befunde der deutschdidaktischen Forschung zu Überzeugungen von Lehrenden bisher nur in sehr geringem Maße erfolgt. Dies wäre neben den bereits in Abschnitt 3.1 aufgezeigten Forschungsdesideraten – (1) Studien zum Zusammenhang mit dem Handeln von Lehrenden und den Lernprozessen der Schüler*innen sowie (2) Studien, die den Veränderungen von Überzeugungen in und durch Ausbildung nachgehen – ein weiteres wichtiges Ziel, das zukünftig konsequenter verfolgt werden müsste. Damit wäre die deutschdidaktische Forschung allerdings auch mit der Herausforderung konfrontiert, dass die Befundlage zur Veränderbarkeit von Überzeugungen und den entsprechenden Einflussfaktoren immer noch eher schmal ist (vgl. Kunter & Wilde 2023, 349).

In diesem Zusammenhang wird aber auch offensichtlich, dass sich die Forschung zu Überzeugungen stärker gegenüber angrenzenden Forschungsausrichtungen öffnen sollte, um gezielt die Verknüpfungen mit anderen professionalisierungs-

relevanten Konzepten zu untersuchen. Dies betrifft insbesondere Studien zum Wissen von Lehrenden (z. B. Bremerich-Vos & Dämmer 2013; Pissarek & Schilcher 2017) und Untersuchungen zur professionellen Unterrichtswahrnehmung (z. B. Heins & Zabka 2019; Heins 2022). Da Wissen und Überzeugungen nicht trennscharf abzugrenzen sind, erscheint es um so lohnender, die Zusammenhänge zwischen dem Wissen beispielsweise zur Graphematik⁵, zu Schreibprozessen oder zur Metaphorik und entsprechenden Überzeugungen zu untersuchen. Beispielsweise ist anzunehmen, dass durch den Wissenserwerb im Studium sich möglicherweise Überzeugungen, die auf dem alltäglichen und schulischen Erfahrungswissen basieren, verändern. Zugleich dürften dieses Erfahrungswissen und die damit verbundenen Überzeugungen aber den Wissenserwerb im Studium rahmen und damit beeinflussen.

Im Konzept der professionellen Unterrichtswahrnehmung wiederum werden die Einstellungen/Überzeugungen neben dem Wissen und den Verarbeitungsfähigkeiten als Einflussfaktoren bzw. Dispositionen modelliert (vgl. Heins & Zabka 2019, 905). Somit liegt auch die Verknüpfung dieser beiden Forschungszugänge nahe, insbesondere in Studien zu Überzeugungen von Lehrpersonen, die mit gescripteten oder realen Unterrichtsvignetten arbeiten.

Es ist also keineswegs so, dass sich die Forschung zu Überzeugungen als Sackgasse für die Deutschdidaktik erwiesen hätte, aber es ist auch sehr deutlich, dass die mit dem Ansatz verbundenen Versprechungen für Professionalisierungsprozesse nur dann eingelöst werden können, wenn neue Wege beschritten werden. Eine solide Ausgangsbasis für entsprechende Erkundungen ist inzwischen vorhanden.

Literatur

- Bohnsack, R. (2012): Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus: Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In: K. Schittenhelm (Hrsg.): *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung: Theoretische Grundlagen*. Wiesbaden: Springer VS, 119-153.
- Bohnsack, R. (2014): Habitus, Norm und Identität. In: W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.): *Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Anpassung*. Wiesbaden: Springer VS, 33-55.
- Bohnsack, R. (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020): *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: Zur Eigenlogik der Praxis im Lehramt, sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bremerich-Vos, A. & Dämmer, J. (2013): Professionelles Wissen im Studienverlauf: Deutsch. In: S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, G. Kaiser, G. Nold, H. Haudeck, J.-U. Keffler & K. Schwippert (Hrsg.): *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf: Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrausbildung aus TEDS-LT*. Münster: Waxmann, 47-75.

5 Im Projekt Profess-R, in dem sowohl das orthografiebezogene fachliche Wissen als auch die Überzeugungen zur Orthografie und zum Orthografieerwerb bei Primarlehrpersonen untersucht worden sind, ist eine Untersuchung der Zusammenhänge noch geplant (vgl. Wiprächtinger-Geppert u. a. 2022, 183).

- Carl, M.-O. & Scherf, D. (2022): Über den angemessenen Umgang mit empirischen Erkenntnissen in der Literaturdidaktik. In: SLLD-Z, Jg. 2, 1-25.
- Dawidowski, C. & Hoffmann, A. R. (2016): Einstellungsdispositionen von Lehramtsstudierenden der Germanistik gegenüber Literatur und Literaturunterricht: Ergebnisse einer Fragebogenstudie. In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes, Jg. 63, H. 2, 187-208.
- Dawidowski, C., Hoffmann, A. R. & Stolle, A. R. (2019): Ko-Konstruktion von literarischen Bildungsvorstellungen im Verlauf der gymnasialen Oberstufe: Unter Mitarbeit von Carolin Meier und Jennifer Wolf. Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik: Bd. 41. Berlin u. a.: Peter Lang.
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012): Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In: K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer & M. Zeidner (Hrsg.): APA educational psychology handbook, Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors. Washington: American Psychological Association, 471-499. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Fives, H., Barnes, N., Chiavola, C., SaizdeLaMora, K., Oliveros, E. & Mabrouk-Hattab, S. (2019): Reviews of Teachers' Beliefs. In: Oxford Research Encyclopedias, Education. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.781>
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988): Das Forschungsprogramm subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.
- Heins, J. (2022): Unterrichtswahrnehmung von Literaturunterricht: Befunde zur Wahrnehmung von Unterrichtssituationen mit unterschiedlichem Anforderungsniveau. In: SLLD-Z, Jg. 2, 1-31. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9649>
- Heins, J. & Zabka, T. (2019): Mentale Prozesse der Unterrichtsbeobachtung. Theoretische Klärungen und ein Fallbeispiel zum Literaturunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik. H. 6, 903-924.
- Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49-98.
- Herz, C. (2021): Ziele des Literaturunterrichts: Eine quantitativ-empirische Analyse von beliefs bei Deutschlehramtsstudierenden. Berlin u. a.: J. B. Metzler.
- Jagemann, S. & Schwinning, S. (2023): Selbstwirksamkeitserwartungen und inklusiver Schreibunterricht: Entwurf eines schreibunterrichtsspezifischen Messinstruments. In: SLLD-Z, Jg. 3, 1-25. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2023.10912>
- Kamzela, K. (2019): Lesen und Leseunterricht in der Sekundarstufe I: Eine rekonstruktive Studie zu handlungsleitenden Konzepten von Deutschlehrenden. Wiesbaden: Springer VS.
- Kunter, M. & Wilde, A. (2023): Überzeugungen von Lehrer:innen. In: M. Rothland (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch. 2. Aufl. Münster: Waxmann, 337-353.
- Kunze, I. (2004): Konzepte von Deutschunterricht: Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag.
- Lessing-Sattari, M. (2018): Zur Ausprägung und zum Zusammenspiel von Lehrerüberzeugungen zum literarischen Lesen im Deutschunterricht: Darstellung der dokumentarischen Rekonstruktion von domänenspezifischen Überzeugungen und erste Auswertungsergebnisse der Studie LiMet L. In: Leseräume.de. Jg. 5, H. 5, 1-22.
- Lessing-Sattari, M. & Wieser, D. (2020): Zum Verhältnis von literaturdidaktischen Bildungsansprüchen und der Eigenlogik von Literaturunterricht am Beispiel des schulischen Umgangs mit Irritation und Metaphorik. In: R. Freudenberg & M. Lessing-Sattari (Hrsg.): Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen (literar) ästhetischer Erfahrung. Berlin u. a.: Peter Lang, 221-239.
- Lindow, I. & Wieser, D. (2013): Literaturunterricht als Fall philologischer Praxis: Antinomien und Lösungsversuche. In: Zeitschrift für Germanistik, Jg. 23, H. 2, 390-404.
- Magirus, M. (2020): Überzeugungen Deutschstudierender. Zum Interpretieren Literarischer Texte: Eine Mixed-Methods-Studie. Berlin u. a.: J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung/Springer Nature.

- Matz, D. (2021): Interpretationskonzepte von Deutschlehrkräften und ihren Schüler*innen: Eine explorative Studie. *Bamberger Studien zu Literatur, Kultur und Medien*: Bd. 33. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Morek, M. & Heller, V. (2020): Überlegungen zur Professionalisierung für unterrichtliche Gesprächsführung. (Wie) Können Lehrkräfte diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln lernen? In: F. Schmidt & K. Schindler (Hrsg.): *Positionen der Deutschdidaktik*: Bd. 13. Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften: Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung. Berlin u. a.: Peter Lang, 227-243.
- Olafson, L., Salinas Grandy, C. & Owens, M. C. (2015): *Qualitative Approaches To Studying Teachers' Beliefs*. In: H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.): *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York u. a.: Routledge, 128-149.
- Pajares, F. (1992): *Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct*. In: *Review of Educational Research*, Jg. 62, H. 3, 307-332.
- Pieper, I., Böhme, K. & Bertschi-Kaufmann, A. (2020): *Professionelle Orientierungen im Literaturunterricht: Welche Ziele verfolgen Lehrkräfte in der Sekundarstufe*. In: K. Schindler & F. Schmidt (Hrsg.): *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften*. Berlin u. a.: Lang, 47-72.
- Pissarek, M. & Schilcher, A. (2017): *FALKO-D: Die Untersuchung des Professionswissens von Deutschlehrenden: Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrerkompetenz und Ergebnisse zu dessen Validierung*. In: S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchhoff & R. H. Mulder (Hrsg.): *FALKO: fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Münster: Waxmann, 67-111.
- Pohlmann-Rother, S., Lange, S. D., Zapfe, L. & Then, D. (2023): *Supportive primary teacher beliefs towards multilingualism through teacher training and professional practice*. In: *Language and Education*, Jg. 37, H. 2, 212-228.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2021): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 5. überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin u. a.: De Gruyter Oldenbourg.
- Rauschenberg, A. & Hericks, U. (2018): *Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen: Überlegungen aus der Forschungspraxis zu einigen neueren Entwicklungen in der Dokumentarischen Methode*. In: M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, 109-122.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014): *Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern*. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster: Waxmann, 642-661.
- Ritter, A. & Ritter, M. (2020): *Was soll und was nicht sein darf! Orientierungen von Lehrenden zur Bilderbuchauswahl*. In: F. Schmidt & K. Schindler (Hrsg.): *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften: Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung*. Berlin u. a.: Peter Lang, 111-125.
- Scherf, D. (2013): *Leseförderung aus Lehrersicht: Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmelz, M. (2009): *Texte überarbeiten im Deutschunterricht der Hauptschule: Eine empirische Untersuchung zur Rezeption schreibdidaktischer Neuerungen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Skott, J. (2015): *The Promises, Problems and Prospects of Research on Teachers' Beliefs*. In: H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.): *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York u. a.: Routledge, 13-30.
- Stolle, A. R. (2017): *Deutungsmuster von Lehrpersonen im Literaturunterricht der Oberstufe*. Berlin u. a.: Peter Lang.
- Wahl, D. (2000): *Das große und das kleine Sandwich: Ein theoretisch wie empirisch begründetes Konzept zur Veränderung handlungsleitender Kognitionen*. In: C. Dalbert & E. J. Brunner (Hrsg.): *Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 155-168.

- Wieser, D. (2008): *Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden: Eine qualitative Interviewstudie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wieser, D. (2012): Die Vermittlung fachlichen Wissens und epistemologische Überzeugungen: Praktisches professionelles Wissen und epistemologische Überzeugungen. In: I. Pieper & D. Wieser (Hrsg.): *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen: Studien zu einer brisanten Relation*. Berlin u. a.: Lang, 135-151.
- Wieser, D. (2019): Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung zum Literaturunterricht. In: M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Hrsg.): *Lese- und Literaturunterricht: 11/2: Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien*. 3. stark überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 353-384.
- Wieser, D. (2020): Verbindende Fragen, Unübersichtlichkeiten und weiterführende Perspektiven – Beobachtungen zu den Beiträgen dieses Bandes. In: F. Schmidt & K. Schindler (Hrsg.): *Positionen der Deutschdidaktik: Bd. 13. Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften: Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung*. Berlin u. a.: Peter Lang, 247-262.
- Wieser, D. (2024): Die Analyse literarischer Texte – Überzeugungen von Lehrenden in einem literaturdidaktischen Spannungsfeld. In: SLLD-Z 4, S. 1-23.
<https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2024.11347>
- Wiprächtiger-Geppert, M., Riegler, S., Kusche, D. & Schurig, M. (2022): Überzeugungen von Primarlehrpersonen zu Orthografie und Orthografieerwerb. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, Jg. 15, H. 1, 169-185. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00135-6>
- Zabka, T. (2012): Analyserituale und Lehrerüberzeugungen: Theoretische Untersuchungen vermuteter Zusammenhänge. In: I. Pieper & D. Wieser (Hrsg.): *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen*. Berlin u. a.: Peter Lang, 35-52.

Autor*innenangaben

Wieser, Dorothee, Prof. Dr.
Humboldt-Universität zu Berlin/Institut für deutsche Literatur
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: fachdidaktische Lehrer*innenforschung, Wissensvermittlung im Literaturunterricht und Interpretationskulturen in Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik
E-Mail: dorothee.wieser@hu-berlin.de

Teil 1
Überzeugungen und verwandte Konstrukte
zu deutschdidaktischen Themen

Susanne Geyer und Andreas Hartinger

Qualitätsmerkmale von Kindertexten im Schriftspracherwerb – Überzeugungen von Studierenden zu deren Bedeutsamkeit

Abstract

Didaktische Konzeptionen zur richtigen Art des Lesen- und Schreibenlernens in der Grundschule werden aktuell kontrovers diskutiert (z. B. Kuhl 2020; Hess u. a. 2020). Weitgehend offen ist dabei noch, inwieweit die Überzeugungen der Lehrkräfte dem konkreten Unterricht zugrunde liegen bzw. ihn prägen. Im folgenden Beitrag werden epistemologische Überzeugungen von Lehrpersonen zum Schreibenlernen im Anfangsunterricht in den Blick genommen. Im Fokus stehen verschiedene Qualitätsmerkmale von Kindertexten (wie z. B. Orthographie, Inhalt, Sprache). Berichtet wird, worauf Studierende bei ihrer Einschätzung von Schreibprodukten der Kinder besonderen Wert legen, sowie über Korrelationen zu ihren Lehr-Lern-Überzeugungen.

Schlagwörter: Schriftspracherwerb, Überzeugungen, Fragebogen, Grundschule

1 Theoretischer Hintergrund und Stand der Forschung

1.1 Überzeugungen als Facette von Lehrer*innenprofessionalität

Die Überzeugungen einer Lehrkraft gelten neben professionellem Wissen und Können zunehmend als wichtige Bestandteile ihrer Expertise (vgl. z. B. Schmidt & Schindler 2020). In Anlehnung an die gängige Bestimmung von Reusser und Pauli (vgl. 2014, 642) können sie als affektiv geprägte Vorstellungen von Lehrpersonen gefasst werden, die sich auf das Handlungsfeld Unterricht beziehen und die für wahr oder wertvoll gehalten werden. Häufig werden Überzeugungen auch als individuelle Wahrheitsurteile von Lehrkräften beschrieben, weil sie subjektiv konstruiert sind, eine bewertende Komponente enthalten und nicht widerspruchsfrei und faktenbasiert sein müssen. Fives und Buehl (vgl. 2012, 478) verstehen Überzeugungen als kognitive Filter für die Wahrnehmung (acting as filters), durch die Erfahrungen bewertet und strukturiert werden (acting as framing) und die das weitere Handeln steuern (acting as guides). So kann eine Lehrkraft beispielsweise verschiedene Bewertungskriterien im Schriftspracherwerb kennen, welche

textimmanente Aspekte sie aber dann heranzieht, um das Schreibprodukt eines Kindes einzuschätzen, kann auch durch die persönlichen Überzeugungen begründet sein. Und damit wird dann z. B. auch das individuelle Feedback beeinflusst. Berufsbezogene Überzeugungen können sich auf eine breite Palette von Inhalten beziehen. Im schulischen Kontext differenziert Merk (vgl. 2020, 829) zwischen 1) personenbezogenen Überzeugungen zu Lehrkräften und Lernenden, 2) epistemologischen Überzeugungen zu Lerninhalten und Lernprozessen und 3) kontextbezogenen Überzeugungen zu Schule und Gesellschaft. Die in unserem Beitrag fokussierten Überzeugungen von Lehrkräften dazu, wie Kinder Schreiben lernen und wie sie unterrichtet werden sollen, sind nach dieser Klassifikation den epistemologischen Überzeugungen zuzuordnen, da sie sich vorrangig auf die Struktur des Wissens oder auf die Struktur des Lernens im Schriftspracherwerb beziehen (vgl. Helmke 2015, 115). Als sinnvoll hat sich bei den epistemologischen Überzeugungen zum Lehren und Lernen zudem die Unterscheidung zwischen konstruktivistischen und transmissiven Lerntheorien erwiesen, da von diesen Überzeugungen Auswirkungen auf die Gestaltung des Unterrichts und auf das Lernen der Kinder gefunden werden konnten (vgl. Kleickmann 2008, 172 ff.; Dohrmann 2021, 33). Bezogen auf den Schriftspracherwerb weisen bisherige empirische Befunde im deutschsprachigen Raum darauf hin, dass bei Grundschullehrkräften konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugungen dominieren (vgl. Poloczek u. a. 2011).

Zur Bedeutsamkeit epistemologischer Lehrkräfteüberzeugungen auf ihr Unterrichtshandeln und auf die Lernergebnisse der Schüler*innen liegen bislang v. a. Studien für Mathematik und Naturwissenschaften vor. Sie konnten zeigen, dass epistemologische Überzeugungen einen maßgeblichen Einfluss u. a. auf Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg bzw. die Motivation von Schüler*innen haben, moderiert über ihren Einfluss auf Wahrnehmung und Interpretation von Unterricht (vgl. Blömeke u. a. 2022). Weitgehend offen ist, ob und inwieweit sich diese Erkenntnisse aus anderen fachdidaktischen Domänen auf das Schreiben im Anfangsunterricht übertragen lassen. Es ist jedoch plausibel, dass auch beim Schriftspracherwerb die Überzeugungen von Lehrpersonen ihr Handeln bestimmen und sich dadurch auf die schriftsprachliche Leistungsentwicklung von Schüler*innen auswirken. Bislang wurden diese Zusammenhänge für Grundschullehrkräfte im Kontext des Schriftspracherwerbs einzig im Projekt WibaLeS untersucht (vgl. König u. a. 2023). Erste Hinweise deuten darauf hin, dass Kinder, die von konstruktivistisch orientierten Lehrkräften unterrichtet werden, höhere Lernfortschritte im Rechtschreiben haben als Kinder, die von transmissiv orientierten Lehrkräften unterrichtet werden (vgl. Mühle u. a. 2024).

1.2 Interessengeleitete Texte und Textqualität

Vor dem Hintergrund, dass der Schriftspracherwerb sowohl die Teilhabe an einer elementaren Schriftkultur als auch den Erwerb der Kulturtechnik berücksichtigt (vgl. Dehn 2021, 9f.), wird *Schreiben* im Folgenden als „eine spezifische sprachliche

Handlung [verstanden], die im Kern auf die selbstständige Produktion von kommunikativ angemessenen und inhaltlich bedeutungsvollen Texten in konkreten Anwendungssituationen abzielt“ (Bachmann & Becker-Mrotzek 2017, 25). Demzufolge lässt sich Schreiben im Anfangsunterricht übereinstimmend mit gängigen Schreibkompetenzmodellen (vgl. Ritter 2015, 10) als multidimensionales Konstrukt beschreiben: Es geht darum, orthographisch *richtig*, motorisch *geläufig*, textuell *gut* und *mit Freude* schreiben zu lernen. Insbesondere die beiden letzten Aspekte sollen durch das *Freie Schreiben* (vgl. z. B. Brinkmann 2018) erreicht werden, welches die frühe Einsicht in die kommunikative Funktion von Schreiben und die hohe Relevanz frei von Kindern verfasster, individuell bedeutsamer Texte zugunsten der Schreibmotivation betont. Die Herausforderung für Schriftspracherwerbsanfänger*innen besteht nun u. a. darin, mit den nicht vorhandenen Routinen der eher technischen Aspekte des Schreiben-Könnens sprachlich angemessene, kohärente und für den Adressaten verständliche Texte zu produzieren (vgl. Weinhold 2002, 149). Mit dem Terminus *Text* wird im Folgenden „eine begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen [umschrieben], die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion erfüllt“ (Brinker 2018, 17). Es wird davon ausgegangen, dass über die Textqualität eines Schreibproduktes auf die nicht direkt beobachtbare Schreibkompetenz eines Kindes geschlossen werden kann. In welchen Dimensionen sich die Qualität von Kindertexten beschreiben lässt, wird im aktuellen fachdidaktischen Diskurs vielfach im Hinblick auf „das Verhältnis von Flüssigkeit, Akkuratheit und Komplexität“ (Schüler 2023, 34) beim Schreiben diskutiert.

Hinsichtlich der Komplexität eines Textes konnte bislang für den Anfangsunterricht mehrheitlich eine zweidimensionale Fähigkeitsausprägung festgestellt werden (vgl. Kruse u. a. 2012; Kürzinger & Pohlmann-Rother 2015; Pohlmann-Rother u. a. 2016), wie sie auch schon bei älteren Schüler*innen vorgefunden wurde (vgl. z. B. Böhme u. a. 2009). Der erste Faktor, *semantisch-pragmatisch*, betont die sprachlich-inhaltlichen Aspekte eines Schreibprodukts und lässt sich mit Inhalt, Aufbau und sprachlicher Gestaltung beschreiben. Der zweite Faktor, *sprachsystematisch*, beschreibt hingegen die technische Komponente des Schreibens und betont die Einhaltung von Schreibkonventionen im Hinblick auf die Lesbarkeit eines Textes. Dazu gehören etwa Orthographie, Grammatik und Schriftbild. Ergänzend deutet eine aktuelle Analyse von Gabel und Kaistra (vgl. 2022) zu 50 Schüler*innentexten aus einer zweiten Jahrgangsstufe (Textsorte persönlicher Brief im Anschluss an die Rezeption eines Bilderbuchs) darauf hin, dass weitere Dimensionen in die qualitative Analyse von Kindertexten aufgenommen werden können, wie etwa die Kohärenz oder die Funktionalität eines Textes. Dieser integrative Blick auf *richtiges* und *gutes* Schreiben erscheint legitim vor dem Hintergrund, dass sich sprachlich-textuelle Kompetenzen im frühen Schreibalter gar nicht unabhängig von vorhandenen Routinen der eher technischen Aspekte des Schreibenkönnens entfalten (vgl. Fay 2010; Lemke 2020).

Eine weitere lohnenswerte Möglichkeit für die Analyse von Kindertexten zielt auf die konzeptionelle Schriftlichkeit und geht in Anlehnung an Koch und Oesterreicher (vgl. 1985) davon aus, dass die *Sprache der Distanz* im Schriftlichen informationsdichter, kompakter, integrierter, komplexer, elaborierter und geplanter ist als im Mündlichen (vgl. Schüler 2023, 38). Dies erfordert bestimmte *Versprachlichungsstrategien* beim Schreiben, zu denen u. a. eine angemessene grammatikalische Integration, die syntaktische Komplexität und die sprachliche Elaboriertheit zählen.

1.3 Überzeugungen von Lehrkräften zum *richtigen* und *guten* Schreiben

Befunde aus empirisch-qualitativen Studien weisen bislang darauf hin, dass Grundschullehrkräfte über sehr unterschiedliche Überzeugungen zum Lehren und Lernen im Kontext von Orthographie verfügen. Dies betrifft v. a. die zweiphasige didaktische Modellierung des Unterrichts (zuerst lauttreues Schreiben später orthographisch korrektes Schreiben). Zudem verspüren viele Lehrer*innen eine große Unsicherheit im Umgang mit Schreibfehlern (vgl. Wiprächtiger-Geppert u. a. 2022). Ebenfalls sehr divergent sind die Überzeugungen von Grundschullehrkräften, wenn es „um das zeitliche Nacheinander bzw. das didaktisch sinnvolle Nebeneinander“ (Tressel 2018, 65) von normgerechtem Schreiben und interessengeleitetem freien Schreiben geht. Es zeigt sich jedoch, dass Grundschullehrkräfte zu Beginn des systematischen Schriftspracherwerbs eher einem fehlertoleranten Umgang mit Schreibversuchen der Kinder zustimmen und dass sie Korrekturen an Kindertexten als demotivierend einschätzen (vgl. Sauerborn 2016, 9). Gleichzeitig widerspricht das Nicht-Korrigieren der intuitiven Überzeugung mancher Lehrkräfte, Falsch-Geschriebenes anstreichen und verbessern zu müssen. So bestätigen auch Befragungen von Studierenden im Praxissemester, dass sie sich bei Rückmeldungen zu Schülertexten stark an Normvorstellungen orientieren (vgl. Fischbach u. a. 2016) und dass sie sowohl Gelungenes als auch Nicht-Gelungenes fokussieren (vgl. Sturm u. a. 2016, 14). Passend dazu weisen Befunde zum Beurteilen von schulischen Texten in höheren Jahrgangsstufen – vor allem von Aufsätzen – darauf hin, dass Lehrpersonen häufig leicht identifizierbare Textoberflächenmerkmale wie orthographische Korrektheit oder Wortschatz für ihre Bewertung heranziehen (vgl. Fix 2004, 172) und dass sie diese unverhältnismäßig stark gewichten (vgl. Birkel & Birkel 2002, 222).

Weniger ist bislang zu den Lehrkräfteüberzeugungen im Kontext des *guten* und *richtigen* Schreibens im Anfangsunterricht bekannt und speziell auch zur Frage, welche Aspekte Lehrkräfte beim Einschätzen von Kindertexten für wichtig erachten.

2 Forschungsdesiderat und Fragestellung

Ziel der hier berichteten Pilotierungsergebnisse ist es, einen ersten Baustein für die Erforschung von schreibbezogenen Überzeugungen von Grundschullehrkräften zu Beginn des systematischen Schriftspracherwerbs beizusteuern.

Neben der grundsätzlichen Frage, ob sich (wie in anderen Fächern) epistemologische Überzeugungen zum Unterrichten im Schriftspracherwerb (hier Lehren und Lernen, Einschätzen der Qualität von Kindertexten) nicht nur konzeptuell, sondern auch empirisch abbilden lassen, sollen auch erste deskriptive und korrelative Befunde in den Blick genommen werden. Folgenden Fragestellungen wird nachgegangen:

1. Welche Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Schreiben finden sich bei zukünftigen Lehrkräften?
2. Welche Textmerkmale erachten diese Personen beim Einschätzen eines freien Kindertextes für besonders wichtig, um daraus ein lernförderliches Feedback für ein Kind ableiten zu können?
3. Finden sich Zusammenhänge zwischen den lerntheoretischen Überzeugungen und diesen Überzeugungen zur Einschätzung von Textqualität?

3 Methode

3.1 Stichprobe

Anhand eines Fragebogens wurden die schreibbezogenen Überzeugungen von 245 Grundschullehramtsstudierenden erfasst. Die Studierenden waren im Durchschnitt 21.03 Jahre alt ($SD=3.83$; Range 17-47), im zweiten Fachsemester ($M=2.15$, $SD=0.55$, Range 1-6) und überwiegend weiblich (83.4 Prozent). 34 Studierende (13.88 Prozent) füllten den Fragebogen unvollständig aus. Für die nicht-kategorialen Variablen wurden die fehlenden Werte mit Hilfe des EM-Algorithmus geschätzt.

3.2 Skalen

Lehren und Lernen

Im Fragebogen wurden die lerntheoretischen Überzeugungen anhand zweier Skalen zu den transmissiven und konstruktivistischen Lehr-Lern-Überzeugungen erfasst (pro Skala je 8 Einzelitems). Inhaltlich wurden dafür teilweise bestehende Items (Kleickmann 2008; Poloczec u.a. 2011; Wiprächtiger-Geppert u.a. 2022) für den Schriftspracherwerb adaptiert oder übernommen sowie eigene Items in Anlehnung an qualitative Studien (Sauerborn 2016; Tressel 2018) entwickelt. Die Befragten sollten jeweils auf einer fünfstufigen Skala ihre Zustimmung zu den Aussagen geben. Die Reliabilitätswerte dieser beiden Skalen liegen in einem zufriedenstellenden Bereich (siehe Tabelle 1).

Überzeugungen zur Textqualität

Die Überzeugungen dazu, welche Merkmale für die Qualität eines Textes bedeutsam sind, wurden deduktiv abgeleitet aus den Dimensionen von Schreibkompetenz (vgl. Pohlmann-Rother u.a. 2016), aus den Versprachlichungsstrategien zur Erfas-

sung konzeptioneller Schriftlichkeit (vgl. Schüler 2023) und aus den Beschreibungen zur Erfassung des fachdidaktischen Wissens von Lehrkräften beim Beurteilen von schriftlicher Erzählfähigkeit (vgl. Sturm u. a. 2016; Wild 2020). Insgesamt bilden die 23 Einzelitems vier Skalen ab: Für die Aspekte der semantisch-pragmatischen Dimension, wurde eine Skala genutzt, die sich auf die *Kohärenz und Struktur* eines Textes (3 Items) bezieht. Aspekte, die die Wort- und Satzebene eines Textes betreffen, also eher die sprachsystematische Dimension, wurden mit drei Skalen zu *Grammatik und Syntax* (4 Items), *Wortschatz* (2 Items) und *Orthographie* (14 Items) abgedeckt. Für die Skala *Orthographie* konnten anhand der Ergebnisse einer explorativen Faktorenanalyse – analog den Prinzipien der deutschen Orthographie (vgl. Scheerer-Neumann 2020, 17ff.) – die drei Subskalen *phonologisches Prinzip* (5 Items), *morphematisches Prinzip* (4 Items) und *syntaktisches Prinzip* (5 Items) gebildet werden. Alle Befragten gaben auf einer achtstufigen Likert-Skalierung mit der Antwortkategorie 0 (gar nicht wichtig) bis 7 (sehr wichtig) an, als wie wichtig sie verschiedene Textmerkmale für die Qualität eines Textes einschätzen. Tabelle 2 informiert über die einzelnen Skalen und gibt Beispielitems, deskriptive Skalenstatistiken sowie entsprechende Reliabilitäten wieder.

4 Ergebnisse

Mit Blick auf Forschungsfrage 1 zeigt sich in Tabelle 1, dass bei den befragten Studierenden weniger transmissive als konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugungen zum Schreiben lernen im Anfangsunterricht dominieren.

Tab. 1: Deskriptive Skalenstatistiken, Reliabilitäten und Beispielitems zu den lerntheoretischen Überzeugungen

| | Items | <i>M</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> | <i>SD</i> | Alpha | Beispielitem |
|---------------------------|-------|----------|------------|------------|-----------|-------|--|
| transmissiv | 8 | 1.77 | 0.40 | 3.60 | 0.53 | .75 | Rechtschreibfehler verankern sich im Gehirn, wenn man sie nicht sofort korrigiert. |
| konstruktivistisch | 8 | 3.21 | 1.70 | 4.00 | 0.52 | .83 | Das freie Schreiben sollte im Unterricht gefördert werden, weil Kinder dadurch motiviert werden. |

Anmerkung: Studierendenstichprobe (n = 245); fünfstufige Likert-Skalierung mit Antwortoptionen „stimmt gar nicht“ (0) bis „stimmt völlig“ (4)

Die Ergebnisse zu Forschungsfrage 2 zeigen, dass insgesamt die Orthographie ein wichtiger Aspekt bei der Einschätzung eines Kindertextes ist. Im Detail betrachtet, zeigt sich, dass das syntaktische Prinzip, wozu u. a. die Regelung der Groß- und Kleinschreibung, aber auch die Interpunktion am Ende eines Satzes

zählen, für die befragten Studierenden der wichtigste Indikator für das Einschätzen einer Schreibleistung in freien Kindertexten zu sein scheint. Dieses Textqualitätskriterium steht vor der inhaltlichen Verständlichkeit des Textes (Kohärenz und Struktur), der lautreuen Verschriftung (phonologisches Prinzip), der grammatikalischen Integration und syntaktischen Komplexität des Textes (Grammatik und Syntax) sowie dem Anwenden erster orthographischer Regelmäßigkeiten (morphematisches Prinzip). Für am wenigsten wichtig erachten die Studierenden den Aspekt der sprachlichen Elaboriertheit (Wortschatz).

Tab. 2: Deskriptive Skalenstatistiken, Reliabilitäten und Beispielitems für die Überzeugungen zu den Textqualitätsmerkmalen im Anfangsunterricht

| | Items | <i>M</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> | <i>SD</i> | Alpha | Beispielitem(s) |
|------------------------------|-------|----------|------------|------------|-----------|-------|--|
| Grammatik und Syntax | 4 | 3.46 | 0.22 | 6.88 | 1.25 | .75 | vollständige Satzeinheiten |
| Kohärenz und Struktur | 3 | 3.60 | 0.33 | 7.00 | 1.80 | .75 | am Schreibenlass orientiert, roter Faden |
| Wortschatz | 2 | 2.44 | 0.00 | 6.76 | 1.56 | .70 | elaborierte Wortwahl |
| Orthographie | 14 | 3.84 | 0.79 | 6.36 | 1.02 | .88 | |
| phonologisches Prinzip | 5 | 3.49 | 0.20 | 6.80 | 1.16 | .80 | mehrgliedrige Grapheme (z.B. sch, ch, au) |
| morphematisches Prinzip | 4 | 3.39 | 0.00 | 6.75 | 1.34 | .87 | vokalische Ableitung bei ä und äu (z.B. "Hende" statt "Hände") |
| syntaktisches Prinzip | 5 | 4.55 | 0.80 | 7.00 | 1.27 | .77 | Großschreibung am Satzanfang |

Anmerkung: Studierendenstichprobe (n = 245); achtstufige Likert-Skalierung mit 0 (gar nicht wichtig) bis 7 (sehr wichtig)

Tab. 3: Korrelationen zwischen den lerntheoretischen Überzeugungen und den Überzeugungen zu den Textqualitätsmerkmalen im Anfangsunterricht

| | | ÜZ Lehren und Lernen | |
|------------------------------|-------------------------|----------------------|--------------|
| | | transmissiv | konstruktiv. |
| Grammatik und Syntax | | .102 | .078 |
| Kohärenz und Struktur | | .036 | .161* |
| Wortschatz | | .147* | -.085 |
| Orthographie | phonologisches Prinzip | .150* | -.004 |
| | morphematisches Prinzip | .222** | -.083 |
| | syntaktisches Prinzip | .168** | .111 |

Anmerkung: **p < 0.01; *p < 0.05 (zweiseitig); n = 245

Für die Beantwortung von Forschungsfrage 3 liefern erste Zusammenhangsanalysen in Tabelle 3 überzufällige positive Zusammenhänge zwischen konstruktivistischen Lehr-Lern-Überzeugungen und dem Merkmal *Kohärenz und Struktur*. Transmissive Lehr-Lern-Überzeugungen korrelieren hingegen eher mit *Orthographie* und *Wortschatz*.

5 Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich die explizit für den Schriftspracherwerb entwickelten Skalen für die Erfassung von epistemologischen Überzeugungen eignen. Methodisch ist die negative Korrelation zwischen den gegenläufigen Konstrukten transmissive und konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugung ein Indikator für die Validität des Instruments. Inhaltlich bestätigt sich übereinstimmend mit anderen Studien (vgl. z. B. Poloczek u. a. 2011), dass die befragten Studierenden stärker konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugungen aufweisen. Etwas überraschend ist der Befund, dass bei den Rechtschreibfehlern vorrangig die Syntaxfehler im Fokus stehen und dass Fehler, die gegen das phonologische Prinzip verstoßen, am wenigsten wichtig erachtet werden. Das deutet darauf hin, dass die zentrale Bedeutung der Lautorientierung unserer Schrift und damit die Bedeutung von alphabetischen Fehlern als wichtiges „diagnostisches Fenster“ (Schründer-Lenzen 2013, 71) evtl. nicht ausreichend beachtet werden. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte im fehlenden fachdidaktischen Wissen der befragten Studierenden liegen, die sich noch zu Beginn ihres Studiums befanden.

Eine klare Tendenz in Bezug auf die Ebene der Textqualitätsmerkmale lässt sich bei den Zusammenhängen ausmachen. So deutet sich an, dass Lehrpersonen mit stärker transmissiven Überzeugungen von sich aus eher Oberflächenmerkmalen zustimmen (wie Rechtschreibung oder Wortschatz), während für konstruktivistisch geprägte Lehrpersonen umfassendere Aspekte, die auf der Textebene ansetzen, wie Kohärenz, Gesamtidee, Textaufbau und Themenentfaltung, mehr Gewicht haben. Dies bestätigt das oben benannte Desiderat, Überzeugungen von Lehrkräften bei Studien zur Erfassung der diagnostischen Kompetenz im Schriftspracherwerb stärker zu berücksichtigen.

Die Ergebnisse unterliegen verschiedenen Limitationen. Für die Erfassung des latenten Konstrukts Überzeugungen, wurde im Fragebogen auf Selbsteinschätzungen zurückgegriffen. Ein sozial erwünschtes Antwortverhalten der Studierenden kann nicht ausgeschlossen werden. Zudem konnte der Fragebogen bislang noch nicht mit Lehrkräften pilotiert werden. Auch stehen weitere Verfahren zur Prüfung der internen Struktur mit einer erweiterten Stichprobe noch aus.

Literatur

- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2017): Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: M. Becker- Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann, 25-53.
- Birkel, C. & Birkel, P. (2002): Wie einzig sind sich Lehrer bei der Aufsatzbeurteilung? Eine Replikationsstudie zur Untersuchung von Rudolf Weiss. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, Jg. 3, 219-224.
- Blömeke, S., Jentsch, A., Ross, N. Kaiser, G. & König, J. (2022): Opening up the black box: Teacher competence, instructional quality, and students' learning progress. In: *Learning and Instruction*, Jg. 79, 1-11.
- Böhme, K., Bremerich-Vos, A. & Robitzsch, A. (2009): Aspekte der Kodierung von Schreibaufgaben. In: D. Granzer, O. Köller, A. Bremerich-Vos, M. v. d. Heuvel-Panhuizen, K. Reiss & G. Walther (Hrsg.): *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik*. Weinheim: Beltz, 290-329.
- Brinker, K. (2018): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden* (9. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt.
- Brinkmann, E. (2018): Der Spracherfahrungsansatz. Freies Schreiben von Anfang an. In: *Grundschule*, Nr. 50, H. 6, 28-32.
- Dehn, M. (2021): Biografische und soziale Kontexte Elementarer Schriftkultur. In: L. Schüler (Hrsg.): *Elementare Schriftkultur in heterogenen Lernkontexten. Zugänge zu Schrift und Schriftlichkeit*. Stuttgart: Klett/Kallmeyer, 27-45.
- Dohrmann, J. (2021): Überzeugungen von Lehrkräften. Ihre Bedeutung für das pädagogische Handeln und die Lernergebnisse in den Fächern Englisch und Mathematik. Dissertation. Münster: Waxmann.
- Fay, J. (2010): *Die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz beim Textschreiben*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Fischbach, J., Schindler, K. & Teichmann, A. (2016): Normanforderungen und Normvorstellungen bei der Beurteilung von Schülertexten. In: A. Peyer & H. Zimmermann (Hrsg.): *Wissen und Norm. Facetten professioneller Kompetenz von Lehrkräften*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 149-173.
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012): Spring cleaning for the „messy“ construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us. In: K. R. Harris, S. Graham, & T. Udan (Hrsg.): *APA Educational psychology handbook*. Washington: APA, 471-499.
- Fix, M. (2004): *Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Gabel, S. & Kaistra, E. (2022): AUQS – Analyseraster zur Untersuchung der Qualität von Schreibprodukten. Unveröffentlichter Forschungsbericht aus dem Masterstudiengang Interdisziplinäre Lehr-Lernforschung. Augsburg: Universität Augsburg, Forschungsprojekt „Lehrerprofessionalität & Heterogenität“.
- Helmke, A. (2015): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. Auflage). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Hess, M., Denn, A.-K., Kirschhock, E.-M., Lorenz-Krause, A. & Lipowsky, F. (2020): Effekte der Konzeption „Lesen durch Schreiben“ auf verschiedene Teilbereiche lauttreuer und orthografischer Verschriftung in der Mitte des ersten Schuljahres. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, Jg. 13, 317-337.
- Kleickmann, T. (2008): *Zusammenhänge fachspezifischer Vorstellungen von Grundschullehrkräften zum Lehren und Lernen mit Fortschritten von Schülerinnen und Schülern im konzeptuellen naturwissenschaftlichen Verständnis*. Dissertation: Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/992474906/34>. [Abrufdatum: 11.02.2025].
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch*, Bd. 36, H. 1, 15-43.

- König, J., Glutsch, N., Weyers, J., Casale, G., Hanke, P., Knips, C., Pohl, T., Waschewski, T., Becker-Mrotzek, M., Schabmann, A. & Träuble, B. (2023): Observing effective classroom management in early instruction in primary school: rating instrument construction and its link to teacher knowledge. In: *Discover Education*. H. 2, Artikel 35. Verfügbar unter: <https://link.springer.com/article/10.1007/s44217-023-00058-7>. [Abrufdatum: 11.02.2025].
- Kruse, N., Reichardt, A., Herrmann, M., Heinzel, F. & Lipowsky, F. (2012): Zur Qualität von Kinder-
texten, Entwicklung eines Bewertungsinstruments in der Grundschule. In: *Didaktik Deutsch*, Jg. 17, H. 32, 87-110.
- Kürzinger, A. & Pohlmann-Rother, S. (2015): Möglichkeiten einer objektiven und reliablen Bestimmung von Textqualität im Anfangsunterricht – Methodisches Vorgehen und deskriptive Befunde aus dem Projekt NaSch 1. In: *Didaktik Deutsch*, Jg. 20, H. 38, 60-79.
- Kuhl, T. (2020): Rechtschreibung in der Grundschule. Eine empirische Studie aus dem Bereich der Pädagogischen Psychologie. Wiesbaden: Springer.
- Lemke, V. (2020): Rechtschreiben beim Textschreiben. Zum Einfluss der Orthographie auf die Schreibflüssigkeit und die Qualität von Schülertexten. Münster: Waxmann.
- Merk, S. (2020): Überzeugungen. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 825-832.
- Mühle, J., Weyers, J., Hanke, P., König, J., Knips, C. & Pohl, T. (2024): Zur Bedeutung der Vermittlungsmethode und der professionellen Kompetenz von Lehrkräften für den Lernfortschritt von Kindern im schriftsprachlichen Anfangsunterricht. In: A. Flügel, J. Lange, B. Müller-Naendrup, J. Wiesemann, P. Büker & A. Rank (Hrsg.): *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded*. Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 28. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 438-444.
- Pohlmann-Rother, S., Schoreit, E. & Kürzinger, A. (2016): Schreibkompetenzen von Erstklässlern quantitativ-empirisch erfassen – Herausforderungen und Zugewinn eines analytisch-kriterialen Vorgehens. In: *Journal for educational research online*, Jg. 8, H. 2, 107-135.
- Poloczek, S., Greb, K., Faust, G. & Lipowsky, F. (2011): Lehrerfragebogen. In: K. Greb, S. Poloczek, F. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.): *Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern“*. 1. Perle-Instrumente: Schüler, Lehrer und Eltern (Messzeitpunkt 1) (Bd. 2). Frankfurt: GFPE, 71-121.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhardt, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster u. a.: Waxmann, 642-661.
- Ritter, M. (2015): Schreibkultur und Schreibdidaktik. Zu einer Neufassung des Schreibkompetenzbegriffs. In: *Grundschule aktuell*, Nr. 132, 6-11.
- Sauerborn, H. (2016): Darf ich denn Kindertexte in der ersten Klasse verbessern? Zur Unsicherheit von Lehrkräften, Orthographie von Anfang an beim Schreiben zu berücksichtigen. In: *Leseforum*. Verfügbar unter: https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/593/2016_3_Sauerborn.pdf. [Abrufdatum: 11.02.2025].
- Scheerer-Neumann, G. (2020): Schreiben lernen nach Gehör? Freies Schreiben kontra Rechtschreiben von Anfang an. Hannover: Klett/Kallmeyer.
- Schmidt, F. & Schindler, K. (2020): Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung. Berlin: Peter Lang Verlag.
- Schründer-Lenzen, A. (2013): *Schriftspracherwerb*. (4. Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Schüler, L. (2023): „Wenn ich rede, kann ich das besser formulieren.“ Textproduktion zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit beim Diktieren mit Spracherkennung. In: V. Lemke, N. Kruse, T. Steinhoff & A. Sturm (Hrsg.): *Schreibunterricht. Studien und Diskurse zum Verschriften und Vertexten*. Münster: Waxmann, 33-52.
- Sturm, A., Lindauer, N. & Sommer, T. (2016): „Es fehlen Gefühle und Details in der Geschichte“ – Wissen und Überzeugungen von Lehrpersonen in der Domäne Schreiben. In: *Leseforum*. Verfügbar unter: https://irf.fhnw.ch/bitstream/handle/11654/24616/2016_3_Sturm_Lindauer_Sommer.pdf?sequence=1&isAllowed=y. [Abrufdatum: 11.02.2025].

- Tressel, J. (2018): Rechtschreiben und Textschreiben – “Zwei Stränge nebeneinander?” (Kontroverse) Überzeugungen von Gymnasial- und Grundschullehrenden zum Verhältnis der beiden Lernbereiche. In: S. Riegler & S. Weinhold (Hrsg.): Rechtschreiben unterrichten. Lehrerforschung in der Orthographiedidaktik. Berlin: Erich Schmidt, 51-68.
- Weinhold, S. (2002): Textkompetenz am Schulanfang. Ergebnisse einer Untersuchung von Texten aus dem ersten Schuljahr. In: P. R. Portmann-Tselikas (Hrsg.): Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Innsbruck: Studienverlag, 147-162.
- Wild, J. (2020): Schriftliche Erzählfähigkeiten diagnostizieren und fördern. Eine empirische Studie zum Erfassen von Textqualität in der Primar- und Sekundarstufe. Münster: Waxmann.
- Wiprächtiger-Geppert, M., Riegler, S., Kusche, D. & Schurig, M. (2022): Überzeugungen von Primarlehrpersonen zu Orthografie und Orthografieerwerb. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Jg. 15, H. 1, 169-185.

Autor*innenangaben

Geyer, Susanne, Dr.

Universität Augsburg/Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (früher) Schriftspracherwerb, Lehrer*innenprofessionalität

E-Mail: susanne.geyer@uni-a.de

Hartertinger, Andreas, Prof. Dr.

Universität Augsburg/Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer*innenprofessionalität, (frühes) naturwissenschaftliches Lernen, Interesse und Motivation

E-Mail: andreas.hartertinger@uni-a.de

Sarah Jagemann und Sandra Schwinning

„Ich weiß ja nicht, ob das seinen Schreibprozess dann fördert, so, wenn er nur diktiert“ – Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zum Umgang mit körperlich-motorischen Einschränkungen im inklusiven Schreibunterricht

Abstract

Im Projekt „Individual Concepts and Professional Abilities in Diverse Learning Environments“ (CAPABLE) rekonstruieren wir kollektive Überzeugungen von Studierenden des Grundschullehramts und der Sonderpädagogik (7 Gruppendiskussionen, $N=29$) angesichts der Planung eines inklusiven Schreibprojektes. Unterrichtsplanungen im Sinne von Handlungsplanungen sind als Schnittstelle zwischen Disposition und Performanz für die Professionsforschung relevant, da hier Wissensfacetten, wahrgenommene Handlungspotenziale und leitende Überzeugungen interagieren und sichtbar werden können. Am Beispiel des Förderschwerpunkts „Körperlich-motorische Entwicklung“ rekonstruieren wir Überzeugungen zu inklusiven schreibdidaktischen Lehr-Lernprozessen und zum Lernbereich *Schreiben*.

Schlagwörter: Inklusion, professionelle Überzeugungen, Schreibdidaktik, Gruppendiskussionen, Lehrkräftebildung

1 Inklusion als fachdidaktische Aufgabe in der Lehrer*innenbildung

Studierende werden auf die komplexen fachlichen Anforderungen, die mit inklusivem Unterricht einhergehen, oftmals nur bedingt vorbereitet (Büker u. a. 2022). Normative – bildungspolitische und gesellschaftliche – Anforderungen und die oftmals isolierte Präsentation inklusionsbezogener und fachbezogener Inhalte im Studium (Frohn & Moser 2021) bieten keine ausreichende Antwort auf fachdidaktische Fragestellungen. Überzeugungen leisten einen zentralen Beitrag bei der Bewältigung komplexer professioneller Anforderungen (Lessing-Sattari & Wieser

2018). Sie sind zum Beispiel nachweislich als Einflussfaktor für Unterrichtsqualität bedeutsam (z. B. Woolfolk Hoy u. a. 2009), aber auf Ebene der Lernbereiche und gerade in Bezug auf den Deutschunterricht ist dieses wichtige Konstrukt aktuell immer noch weitgehend ein Desiderat.

Angesichts der Anforderungen an inklusives Unterrichten und diesem Desiderat folgend werden in einem universitätsübergreifenden inklusiv-fachdidaktischen Forschungsprojekt der Freien Universität Berlin und der Bergischen Universität Wuppertal Überzeugungen von Studierenden angesichts der Planung eines inklusiven Schreibprojektes rekonstruiert. Im Folgenden soll betrachtet werden, welche Überzeugungen Studierende in Bezug auf den Umgang mit körperlich-motorischem Entwicklungsbedarf bei der Planung eines inklusiven Schreibprojektes hervorbringen. Beim fachlichen Lernen im Bereich der Textproduktion spielen (grapho-)motorische Fähigkeiten eine besonders relevante Rolle, gerade auch im Umgang mit unterschiedlichen Transkriptionstechnologien (Schüler 2021; Sumner u. a. 2024). Zudem weisen Befunde der Professionsforschung darauf hin, dass Studierende diesen Förderschwerpunkt in inklusiven Lehr-/Lehrkontexten als besonders kritisch erleben (vgl. Endres u. a. 2020, im Kontext des Schreibens auch Jagemann & Schwinning 2023). Perspektivisch münden die Ergebnisse des Projektes in ersten inklusiv schreibdidaktischen Empfehlungen für die hochschulische Lehrer*innenbildung – im vorliegenden Beitrag mit einem Fokus auf körperlich-motorischem Entwicklungsbedarf.

2 Professionelle Überzeugungen als Schnittstelle im Zusammenspiel von Disposition und Performanz auf Ebene des Lernbereichs

Zur Beschreibung von professioneller Kompetenz wird zwischen Disposition (Handlungsgrundlage) und Performanz (Handlungsrealisierung) unterschieden (Reis u. a. 2020). In Bezug auf die Disposition wird in der Professionsforschung auf Basis bisheriger Erkenntnisse zwischen kognitiven, prozeduralen und affektiven Kompetenzfacetten differenziert. Fachliches und fachdidaktisches Wissen sind zentrale kognitive Kompetenzfacetten (Baumert & Kunter 2006). Fähigkeiten und Fertigkeiten sind als prozedurale Kompetenzfacetten und Handlungspotenziale für die Unterrichtsplanung- und durchführung relevant (Reis u. a. 2020). Quer dazu lassen sich Überzeugungen als affektive Kompetenzfacette verorten. Überzeugungen sind persönliche Einschätzungen und Urteile, die sich auf die „Inhalte und Prozesse des Wissens, Erkennens, Lehrens und Lernens in einem disziplinär-fachlichen oder fachübergreifenden Sinne“ (Reusser & Pauli 2014, 650) beziehen. Überzeugungen wirken als Filter zwischen Disposition und Per-

formanz und beeinflussen sowohl die professionelle Wahrnehmung eigener kognitiver und prozeduraler Kompetenzen als auch die Bewertung einer didaktischen Anforderungssituation und interagieren mit passenden Wissensinhalten bei deren Bewältigung. Bereits Pajares (1992) hat betont, dass kognitive und affektive Facetten in einer engen Wechselwirkung zueinander stehen. Die Abgrenzung, das Verhältnis von Wissen und Überzeugungen und ihr Zusammenspiel sind jedoch bisher nicht abschließend geklärt. Damit ist forschungsmethodisch mit einer ausgeprägten Unschärfe des Konstrukts *Überzeugungen* umzugehen (z. B. Ruberg & Porsch 2017). Wir folgen in unserem Begriffsverständnis der Annahme, dass Überzeugungen auf kognitiver Ebene zumindest in Teilen mit Wissensbeständen überlappen (Fives & Buehl 2008), aber in konkreten didaktischen Anforderungssituationen als Filtermechanismus das Lehrer*innenhandeln grundlegend beeinflussen (Sturm u. a. 2016).

Um systematisch zu beschreiben, welche Herausforderungen Lehrende in didaktischen Anforderungssituationen wahrnehmen und bewerten, gehen wir von unterschiedlichen Referenzsystemen für Überzeugungen aus (vgl. Calderhead 1996) und differenzieren selbstbezogene (Was kann und muss ich als Lehrperson leisten?), lerner*innenbezogene (Was müssen und können Lernende leisten und was sollen sie lernen?), unterrichtsbezogene (Welche personellen, strukturellen und konzeptionellen Ressourcen bietet der Unterricht und wie können diese zur Unterstützung eingesetzt und angepasst werden?) und lernbereichsbezogene Überzeugungen (Welche (Teil-)Kompetenzen des Lernbereichs sind relevant?). Basierend auf kognitiven, prozeduralen und affektiven Professionsfacetten werden zu bewältigende Situationen von der Lehrperson fachdidaktisch bewertet und Handlungen geplant (Disposition). Das situative Handeln (Performanz) selbst wird vor diesem Hintergrund auch reguliert (Selbstregulation) sowie reflektiert (Selbstreflexion) (siehe Abbildung 1). Für den Lernbereich *Schreiben* sind eine schreibprozess- und produktorientierte Perspektive zu differenzieren. Unterschiedliche vom Lernenden zu erwerbende, jeweils spezifische Teilkompetenzen interagieren, wenn Texte verfasst werden. Prozessorientiert sind Planen, Formulieren (Verschriften, Vertexten) und Überarbeiten in den Blick zu nehmen. Am Schreibprodukt sind Ausdruck, Kontextualisierung, Antizipation und Textgestaltung erkennbar (Baurmann & Pohl 2009). Sowohl prozess- als auch produktorientierte Aspekte sind für das professionelle Handeln im und für das Planen von Unterricht relevant. Forschungsmethodisch sind Unterrichtsplanungen im Sinne von Handlungsplanungen als Schnittstelle zwischen Disposition und Performanz für die Professionsforschung aufschlussreich, da hier Wissensfacetten, wahrgenommene Handlungspotenziale und leitende Überzeugungen interagieren und sichtbar werden können (Reis u. a. 2020; Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011).

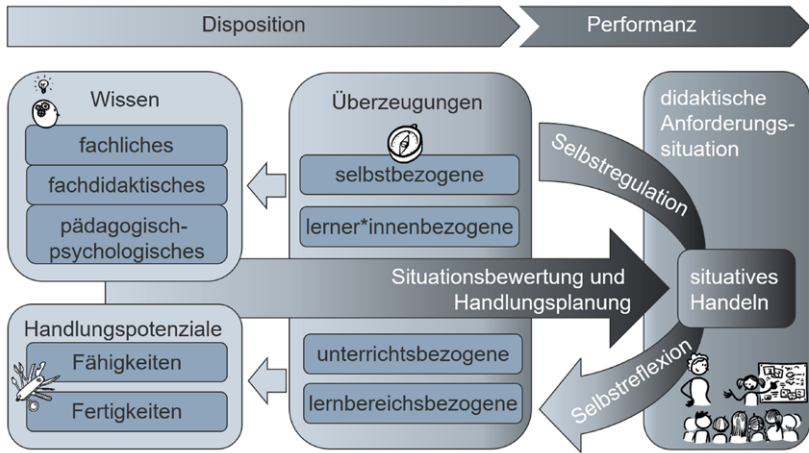


Abb. 1: Disposition-Performanz-Modell des Lehrer*innenhandelns (in Anlehnung an Baumert & Kunter 2006; Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011; Reis u. a. 2020)

3 Datenerhebung und analytisches Vorgehen

Im Rahmen des Projekts „Individual Concepts and Professional Abilities in Diverse Learning Environments“ (CAPABLE) führten Studierende des Lehramts für Grundschule und Sonderpädagogik mit dem Fach Deutsch Gruppendiskussionen, in denen sie angesichts unterschiedlicher Förderschwerpunkte gemeinsam ein inklusives Schreibprojekt planen sollten. Ausgehend von einem schriftlich vorgelegten Szenario, das u. a. fiktive Lernende als Fallbeispiele mit spezifischen, z. T. sonderpädagogischen, Förderbedarfen umfasste, diskutierten die Studierenden in nondirektiver Form weitgehend ungesteuert. Das Datenkorpus umfasst sieben Gruppendiskussionen ($N_{\text{insgesamt}} = 29$, $N_{\text{Gruppe}} = 3-5$) mit einer durchschnittlichen Länge von 48 Minuten (min. 40, max. 58 Minuten). Die Zusammenstellung der Gruppen erfolgte zufällig. Flankierend zu den Gruppendiskussionen wurde ein Fragebogen eingesetzt, mit dem u. a. allgemeine Kovariablen erfasst wurden. Fast alle Diskutierenden geben an, über schulische Praxiserfahrungen zu verfügen. Zur Datenanalyse wurde die dokumentarische Methode in Anlehnung an Bohnsack (2000) herangezogen. Dieser methodische Zugang ermöglicht es, durch eine Rekonstruktion der Formalstruktur und eine Analyse der Dramaturgie (Dichte) gemeinsame Sinnstrukturen zu erschließen. Das Fallbeispiel *Jonas* wurde als lern- und leistungsbereiter Schüler charakterisiert, der sozial gut eingebunden ist, im Alltag jedoch einen Rollstuhl benötigt und durch einen Integrationshelfer unterstützt wird. In Bezug auf die Textproduktion wurde auf Schwierigkeiten bei der Stifthaltung und in längeren Schreibphasen verwiesen. Folgende Analyseschritte

strukturierten das analytische Vorgehen: Zu Beginn wurden in allen Gruppendiskussionen inhaltsanalytisch relevante Diskursabschnitte identifiziert, in denen körperlich-motorische Entwicklungsbedarfe oder das korrespondierende Fallbeispiel *Jonas* thematisiert wurden. Die ausgewählten Sequenzen wurden inhaltlich-semantic transkribiert (Dresing & Pehl 2018) und vor dem Hintergrund der thematischen Relevantsetzungen sowie der sprachlichen Verfahren mit Blick auf die Referentialität der Überzeugungen kontrastiv interpretiert. Besonders berücksichtigt wurden dabei metaphorische und interaktive Verdichtungen, da insbesondere diese Rückschlüsse auf kollektive Sinngehalte zulassen.

4 Ergebnisse: Schreibdidaktische Überzeugungen zum Umgang mit körperlich-motorischen Entwicklungsbedarfen

In der Frage, wie Lernende mit Schwierigkeiten beim Handschreiben entlastet werden können, wird deutlich, dass die Referenzsysteme interagieren: So zeigen sich lerner*innenbezogene Überzeugungen, die in Verbindung mit lernbereichsbezogenen Überzeugungen hervorgebracht werden, und welche, die vom Lernbereich ausgehend in enger Verbindung mit unterrichtsbezogenen Überzeugungen stehen. Selbstbezogene Überzeugungen spielen in den analysierten Sequenzen zum Umgang mit dem Förderschwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung im Schreibunterricht eine untergeordnete Rolle.

4.1 Referenzsysteme: Lerner*innen und Lernbereich

Ausgangspunkt aller Gruppen syntaktisch Überlegung, dass bei körperlich-motorischen Einschränkungen primär eine Entlastung angestrebt werden muss. Diese konstituiert sich auf Basis der Interpretation der Fallbeschreibung und den zugeschriebenen Fähigkeiten. Die Gruppen unterscheiden sich in ihren Planungen grundsätzlich dahingehend, ob sie ausgehend von ihrer Idee ihr inklusives Schreibprojekt an den Lernenden anpassen oder die Schreibfähigkeiten des Lernenden den Ausgangspunkt der Handlungsplanung bilden. Im ersteren Fall werden unterschiedliche Teilhabepotenziale abgewogen, im letzteren Fall erfolgt ein erster Zugriff in der Regel auf Basis einer Defizitorientierung. Die Studierenden orientieren sich, welches „Problem“ zu adressieren ist (z. B. *„Also, ich glaube, sein einziges Problem ist halt wirklich, dass er den Stift nicht gut halten kann. Das könnte man halt umgehen, [...]“*; Gruppe (G) 1, Diskutand*in (D) 1).

Unabhängig davon, wie sie in die Planung starten, fokussieren die Studierenden unterschiedliche Facetten des Schreibens, messen diesen jedoch nicht zwingend gleichwertige Relevanzen zu. Schreibkompetenz wird bezogen auf rechtschriftliche, motorische und konzeptionelle Teilleistungen beim Verschriften und/oder Vertexten: In einer Gruppe wird das Rechtschreiben als zwingend selbst auszuführende Teilleistung betont, weshalb diese Gruppe die Möglichkeit zum Diktieren

ablehnt („dann würde er das ja auch in dem Sinne nur diktieren. Und er wüsste dann vielleicht gar nicht, wie die Wörter geschrieben werden“, G1, D4) und sich dafür entscheidet, dass der Lernende seinen Text tippen darf („damit sein individueller Schreibprozess gefördert wird, wäre schon fast Tippen, glaube ich, am besten [...] weil er dann ja wirklich bewusst die Buchstaben auch auswählen muss“, G1, D4). Andere Gruppen gehen eher davon aus, dass es beim Schreiben vor allem um das Aufschreiben geht („Aber die Geschichte muss ja trotzdem aufgeschrieben werden“, G6, D1). In diesem Fall sind einige Diskutand*innen offen gegenüber dem Verschriftungsmedium („er eben praktisch nur ein anderes Medium braucht“, G4, D3) und z. T. auch hinsichtlich der Medialität („also entweder er schreibt ja irgendwie mit dem Tablet auf einer Tastatur oder mit einem Computer oder ein anderes Kind schreibt für ihn“, G4, D1). Andere sind gegenüber einem Medialitätswechsel, also dem Diktieren, skeptisch und setzen das handschriftliche Verschriften als Lern- und Leistungsziel prominent („schreiben sollen die ja auch lernen und wenn er das einspricht dann weiß ich nicht macht das Gerät schreibt das dann hinterher quasi für ihn und er lernt ja nicht wirklich dabei“, G4, D5).

Sind für die Diskutand*innen hingegen auch konzeptionelle Facetten des Schreibens mit einem Fokus auf den Inhalt des Textes relevant („klar, es geht hier um das Schreiben, aber es geht ja auch um den Inhalt“, G2, D3), zeigen sie sich tendenziell offener gegenüber der Entlastung von Verschriftungsprozessen und hinsichtlich der Möglichkeit, den eigenen Text zu diktieren. Häufiger werden aber Konflikte mit anderen Überzeugungen zum Lernbereich oder zum Lernenden offensichtlich. Diese zeigen sich einerseits darin, dass das Diktieren zum Buchstabieren umgedeutet wird („Ja, da müsste er es echt buchstabieren wirklich“, G1, D1), wenn Rechtschreiben als zentral erachtet wird, oder andererseits darin, dass nur eine temporäre Entlastung vom Aufschreiben zulässig ist („Dass die I-Kraft das Schreiben vielleicht in manchen Phasen übernimmt“, G2, D3) und/oder das Aufschreiben zu einem späteren Zeitpunkt nachgeholt werden soll („Oder man sagt halt, [...] dass er schreibt, solange er kann und wenn er nicht mehr kann, damit er nicht aus seinen Gedanken rausgerissen wird, dass er das dann noch mündlich festhält, sich das im Nachhinein sich anhört und aufschreibt“, G4, D1). In einer Gruppe wird aber auch dem Lerner zugeschrieben, dass er selbst verschriften möchte („wenn es selber halt unbedingt schreiben will“, G1, D1) und sich eventuell unwohl mit dem Diktieren fühlen könnte („ob sich das [Kind] dabei wohlfühlt“, G1, D1).

Digitales Schreiben wird von den Studierenden in allen Gruppen aufgeworfen. Es wird überwiegend als motorische Entlastung für die Lernenden fokussiert („weil er die Stifthaltung nicht so gut kann, weil die Hand dann mit schwerem Krampf vielleicht ist dann Tippen für die Finger einfacher“, G2, D5), jedoch selten als Fähigkeitskomplex mit eigenen Herausforderungen benannt („dieses Eintippen hat schon sehr lange gedauert, weil die dann Leertaste vergessen haben, weil das hast du ja im normalen Schreiben nicht oder Groß- und Kleinschreibung und sowas“, G6, D1). Die Hinwen-

dung zum digitalen Schreiben geht in einer Gruppe mit der Abwendung von der Normsetzung, eine schöne Handschrift in der Schule ausbilden zu müssen, und einem Verweis auf den Umfang digitalen Schreibens im Alltag einher („*Ich finde Tippen tatsächlich auch realitätsnäher, // weil so viel schreibt man handschriftlich ja auch gar nicht mehr [...] Also, // er braucht keine schöne Handschrift in seinem Leben*“, G1, D1).

4.2 Referenzsysteme: Lerner*innen, Lernbereich und Unterricht

Der Blick auf konzeptionelle Tätigkeiten beim Schreiben geht in einigen Gruppen auch mit einem Fokus auf die Stärken des Lernenden einher („*er ja so vielfältige Ideen einbringen kann und [...] da halt einen wesentlichen Beitrag zu leisten kann*“, G3, D4) über die Teilhabe am Schreibprojekt möglich wird.

In der Frage der Gestaltung von Teilhabe greifen die Studierenden in der Regel auf die Planung kooperativer Formate zurück („*was Kooperatives würde sich ja auf jeden Fall schon mal anbieten*“, G4, D3), die sie z. T. separierend oder integrierend anlegen: Eine Gruppe möchte ohne spezifische Berücksichtigung des Lernbereichs die Stärken des Lerners zum Ausgleich der Schwächen anderer Lerner*innen heranziehen („*was das natürlich auch gut verbindet, weil es waren ja auch ein paar Kinder da, die halt auch immer in der Klasse nicht so angenommen werden*“, G3, D4) und damit Lernende mit unterschiedlichen Entwicklungsbedarfen separieren. Eine andere Gruppe betont integrative Lernformen ausgehend von vorhandenen individuellen Kompetenzen und ermöglicht heterogene Wege im Schreibprozess in kooperativen, nicht separierenden Lernformen („*Einer der schreiben kann, und der andere spricht, das einspricht oder andersrum. Oder eben beide können gut schreiben und sprechen. Und die suchen sich dann was aus*“, G6, D1).

Gehen die Studierenden von ihrer Idee für das Schreibprojekt und der Arbeit am gemeinsamen Gegenstand aus, sind vornehmlich unterrichtsbezogene Überzeugungen für die Auswahl von Anpassungen leitend: Einerseits wird die Form des Schreibproduktes konsensfähig flexibler, was mit einer relativen Offenheit hinsichtlich der Teilfacetten des Schreibprozesses einhergeht („*vielleicht auch einfach schöner ist, wenn am Ende so ein Buch entsteht, indem vielleicht auch was handschriftlich oder mit nem Computer geschrieben [wird]*“, G5, D1). Andererseits wird der Umfang der Schreibaufgaben auf die Kompetenzen im Schreiben angepasst, ohne von Teilfacetten des Schreibprozesses zu entlasten („*Die ihre Ideen dann aber, wie gesagt, in den kleineren Schreibaufgaben, die hier/Requisitenlisten und so was, so was Kürzeres schreiben*“, G7, D3). Quantitative Differenzierungen der Schreibzeit werden von unterschiedlichen Gruppen aufgeworfen („*dass man ihm vielleicht mehr Pausen gibt*“, G4, D5). Diese sollen temporär die Belastung der Hand beim Aufschreiben reduzieren und bedingen notwendigerweise das Zurückstellen anderer Pläne („*wenn er schreiben kann, das es irgendwie länger dauert, wenn man einfach die Zeit gibt dann also nicht zu sagen, wir machen erstmal andere Pläne oder sowas, muss man einfach/okay du hast halt viel Schreibzeit*“, G2, D4).

5 Diskussion und Ausblick: Inklusiven Schreibunterricht fachdidaktisch sicher und flexibel gestalten lernen?

Die Planung von Schreibunterricht unter Einbezug von körperlich-motorischen Entwicklungsbedarfen findet ohne erkennbares Abweichen von schulischen Konventionen des Regelunterrichts statt. In den Diskussionen wird deutlich, dass an einer alltagssprachlichen Vorstellung von Schreiben als analogem Aufschreiben festgehalten wird. Geteilt wird ein *Primat der medialen Schriftlichkeit* als lernbereichsbezogene Überzeugung, mit dem Schreiben in erster Linie als selbständiges handschriftliches Verschriften betrachtet wird. Der Textbegriff kann in diesem ersten Zugriff als ein schulisch geprägter charakterisiert werden und weicht damit sowohl von einer prototypischen Vorstellung von Text (gedruckter Ganztext) als auch von einem im Kontext von Inklusion diskutierten erweiterten Textbegriff (z. B. Ritter 2019) ab. Erst in der Verbindung von lernbereichsbezogenen Überzeugungen, mit denen das Vertexten fokussiert wird, und lerner*innenbezogenen Überzeugungen, die die Stärken und nicht die Entwicklungsfelder fokussieren, entsteht eine Offenheit gegenüber heterogenen Lösungswegen. Das Diktieren mit Scriptor*in wird dann als Lösung und nicht nur kurzzeitige Abhilfe zur Entlastung wahrgenommen.

In Anknüpfung an Digitalisierungsprozesse im Schreiben zeigt sich die kollektive Überzeugung einer produktiven Verbindung digitalen Lernens mit inklusiven Fragestellungen: Die Annahme, digitale Transkriptionsprozesse ermöglichen die angestrebte Entlastung, bietet einen ersten Zugriff auf fachliche Lernprozesse im Bereich des Textschreibens. Gleichwohl zeigen sich Anzeichen für fehlende professionelle Reflexionsprozesse bezogen auf diese spezifischen technologischen Herausforderungen, die die jeweiligen Verschriftungsprozesse (Diktieren mit Spracherkennung, Tippen auf Tastatur, Tippen auf virtueller Tastatur, Schreiben mit Stift, Schreiben mit digitalem Stift) mit sich bringen. Mit Blick auf den konkreten Lerner bezieht sich die kritische Reflexion im Kontext des Einsatzes von digitalen Technologien vielmehr darauf, dass eine technologische Entlastung die eigenständige (handschriftliche) Schreibpraxis der individuellen Lernenden nicht verhindern soll, weshalb im Planungsprozess darauf geachtet wird, Übungsanlässe zu schaffen oder zusätzliche (Auf-)Schreibzeit einzuplanen.

Für die Lehrer*innenbildung lassen sich vorläufig mindestens folgende inklusiv-schreibdidaktische Überzeugungen für fachdidaktische Reflexionsprozesse adressieren: Es gilt, 1. prozessorientiert eine Flexibilisierung des Lernwegs in den Blick zu nehmen, 2. produktorientiert die Vorstellung vom Schreibprodukt für eine inklusive Schreibdidaktik zu erweitern und 3. diese hinsichtlich ihrer Relevanz für Handlungsplanungen zu reflektieren. Im Rahmen des Forschungsprojekts CAPABLE sollen nun Rekonstruktionen von Überzeugungen zu inklusivem Schreib-

unterricht für andere Kontexte von (sonderpädagogischen) Entwicklungsbedarfen verfolgt werden. Die Erkenntnisse sollen weitere Impulse für die Diskussion um inklusive fachdidaktische Lehrer*innenbildung erbringen.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 9, H. 4, 469-520.
- Baumann, J. & Pohl, T. (2009): Schreiben – Texte verfassen. In: A. Bremerich-Vos, D. Granzer, U. Behrens & O. Köller (Hrsg.): *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret*. Berlin: Cornelsen, 75-103.
- Bohnsack, R. (2000): Gruppendiskussion. In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, 369-383.
- Büker, P., Glawe, K. & Herding, J. (2022): Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte für Inklusion. Aktuelle Herausforderungen für die universitäre Lehrer*innenbildung. In: I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.): *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 276-292. <http://doi.org/10.25656/01:24633>
- Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. In: D. Berliner & R. Calfee (Hrsg.): *Handbook of Educational Psychology*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 709-725.
- Dresing, T. & Pehl, T. (Hrsg.) (2018): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitung und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg. Verfügbar unter: www.audiotranskription.de/praxisbuch. (Abrufdatum: 11.03.2024).
- Endres, A., Risch, B., Schehl, M. & Weinberger, P. (2020): „Teachers’ Beliefs“: Inklusionsbezogene Überzeugungen von angehenden Lehrkräften hinsichtlich eines gemeinsamen Unterrichts. In: *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, Bd. 2/Nr. 1. <http://doi.org/10.21248/qfi.31>
- Fives, H. & Buehl, M. (2008): What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers’ knowledge and ability. In: *Contemporary Educational Psychology*, Jg. 33, H. 2, 134-176. <http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.01.001>
- Frohlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011): *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V. Verfügbar unter <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/kompetenzorientierung-in-der-qualifizierung-fruehpadaogogischer-fachkraefte>. (Abrufdatum: 11.03.2024).
- Frohn, J. & Moser, V. (2021): Inklusionsbezogene Studienanteile in der Lehrkräftebildung: Zum Stand der Umsetzung anhand bildungspolitischer Entwicklungen und einer Befragung unter den Lehrkräftebildungszentren in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*, (1), o.S. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/586>.
- Jagemann, S. & Schwinning, S. (2023): Selbstwirksamkeitserwartungen und inklusiver Schreibunterricht. In: *Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik*, Bd. 3. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2023.10912>
- Lessing-Sattari, M. & Wieser, D. (2018): Lehrkräfte. In: J. Boelmann (Hrsg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik*. Bd. 3: *Forschungsfelder*. Baltmannsweiler: Schneider, 41-56.
- Pajares, F. (1992): Teachers’ Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. In: *Review of Educational Research*, Jg. 62, H. 3, 307-332.
- Reis, O., Seitz, S. & Berisha-Gawlowski, A. (Hrsg.) (2020): *Inklusionsbezogene Qualifizierung im Lehramtsstudium an der Universität Paderborn. Konzeption. Paderborn: Universität Paderborn*. Verfügbar unter <https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Projektgruppen/2020-Konzeption-IP-UPB.pdf>. (Abrufdatum: 11.03.2024).

- Reusser, K. & Pauli, C. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u. a.: Waxmann, 642-661.
- Ritter, M. (2019): Inklusionsdidaktische Potenziale eines erweiterten Textbegriffs. Normative und deskriptive Perspektiven auf die Textbeurteilung. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, Jg. 66, H. 4, 337-343.
- Ruberg, C. & Porsch, R. (2017): Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 63, H. 4, 393-415.
- Schüler, L. (2021): Schreibflüssigkeit im Medienvergleich: Handschrift – Tastaturschreiben – Diktieren mit Spracherkennung. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik, Jg. 75, H. 1, 330-363.
<http://doi.org/10.1515/zfal-2021-2077>
- Sturm, A., Lindauer, N. & Sommer, T (2016): “Es fehlen Gefühle und Details in der Geschichte” – Wissen und Überzeugungen von Lehrpersonen in der Domäne Schreiben. In: Leseforum.ch, H. 3, 1-12.
- Sumner, E., Nightingale, R., Gurney, K., Prunty, M. & Barnett, A. (2024): Doing the ‘write’ thing: handwriting and typing support in secondary schools in England. In: Literacy, Jg. 58, H.1, 1-11.
<http://doi.org/10.1111/lit.12333>
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H. & Pape, S. (2009): Teacher knowledge and beliefs. In: P. Alexander (Hrsg.): Handbook of Educational Psychology. New York: Routledge, 715-737.

Autor*innenangaben

Jagemann, Sarah, Prof. Dr.

Freie Universität Berlin/Grundschulpädagogik/Didaktik Deutsch

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Schreibdidaktik, Lehrer*innenprofessionalität, Schriftspracherwerb

E-Mail: sarah.jagemann@fu-berlin.de

Schwinning, Sandra, Dr.

Bergische Universität Wuppertal/Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schreibdidaktik, Professionalisierungsforschung, Inklusion

E-Mail: schwinning@uni-wuppertal.de

Jennifer Witte

Werthaltungen in einem Hochwertdiskurs¹ – Überlegungen zu Deutungsmustern und dem Lesen in Schule und Universität

Abstract

Der Beitrag nähert sich über die Auseinandersetzung mit den Konzepten Deutungsmuster und Werthaltungen aus literaturdidaktischer Perspektive der Frage an, warum es sich bei lese- und literaturbezogenen Werthaltungen um ein durch soziale Erwünschtheit überformtes Konstrukt handeln könnte, das dem Individuum immer wieder zur sozialen Positionierung in Bildungskontexten dient. Zu diesem Zweck werden ausgewählte Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie zur gesamtbiografischen Entwicklung von Lesewerthaltungen am Übergang von der Schule an die Universität vorgestellt und vor dem Hintergrund der Konstrukte diskutiert.

Schlagwörter: Lese- und literaturbezogene Deutungsmuster, Werthaltungen, Lesesozialisationsforschung, Längsschnittstudie

1 Einleitung

Lesen ist eine zentrale Kulturtechnik und soziale Praktik, die jedoch erst erlernt werden muss. Ihr Erwerb erfolgt nicht automatisch und es gibt keine genetische Disposition zum Lesen (vgl. Pöppel 2009). Insbesondere die Ebene des Sinnerkennens und der Bedeutungskonstruktion, also das Dekodieren, Reartikulieren und Interpretieren von Gelesenem ist dabei durch die jeweilige Umgebungskultur mit ihren Werten und Normen geprägt. Lesen wird im gesellschaftlichen Diskurs² über diese Praxis sowie in den an sie gerichteten Wertzuschreibungen jedoch

1 Die nachfolgenden Ausführungen gehen in Teilen von den Einsichten meiner Dissertationsstudie aus und führen diese weiter fort. Dies gilt zum einen für das Konzept der Deutungsmuster als Konstrukt und zum anderen für den Diskurs rund um literarische Bildung. Siehe dazu weiterführend Witte (2022b).

2 Dieser ist explizit vom Diskurs innerhalb der (literatur- und lesedidaktischen) Forschung abzugrenzen, in welchem Lesen deutlich breiter gefasst wird. Neben kanonisierten Werken wird beispielsweise auch die Kinder- und Jugendliteratur fokussiert und neben den Lesegegenständen ist unter anderem die Lesefähigkeit und -kompetenz von besonderer Relevanz.

häufig verengt auf das Lesen von guten Büchern bzw. kanonisierter Hochliteratur oder weiteren intellektuellen Medien: „Wenn es eine Kultur des Lesens gibt [...] dann wird damit schon deutlich, daß wir nicht schlechthin jedes Aufnehmen von Gedrucktem als Lesen bezeichnen“ (Hufen-Dürr 1975 zitiert nach Wetzel 2002, 80). Entsprechend findet eine (gesellschaftliche) Selektion des Lese- und Literaturbegriffs statt, die mit einer Abgrenzung und Wertsetzung einhergeht.

Diese sehr allgemeinen Beobachtungen lassen die Vermutung aufkommen, dass der Diskurs um Lesen und Literatur sowie die in ihm kommunizierten Werte die Werthaltungen gegenüber Literatur prägen, wenngleich diese Haltungen dabei immer weniger Einfluss auf die Handlungspraxis haben (vgl. Dawidowski u. a. 2020; Witte 2022a). Im Folgenden werde ich diese Überlegung erst theoretisch-begrifflich verorten und sie anschließend exemplarisch und ausschnitthaft anhand ausgewählter empirischer Einsichten meiner Dissertationsstudie *Leserwerthaltungen im Übergang von der Schule an die Universität. Eine qualitative Längsschnittstudie* (2022b) illustrieren (vgl. auch Witte 2022a und b und 2023).

Zu diesem Zweck werden zuerst einige Begrifflichkeiten geklärt. Neben Deutungsmustern sind ebenso Werthaltungen im zugrunde gelegten Verständnis zu skizzieren (Abschnitt 2). Zudem werden die Konstrukte in ihrem Verhältnis zueinander beleuchtet. Untersucht wurden Deutungsmuster, die jedoch über Werthaltungen operationalisiert und rekonstruiert wurden. Ferner wird erörtert, was literarische Bildung genau ist und inwiefern der Diskurs um Literatur und das Lesen als ein Hochwertdiskurs bezeichnet werden kann (Abschnitt 3). Diese theoretischen Überlegungen werden anhand einer empirischen Studie, deren Daten wie Methoden knapp skizziert werden (Abschnitt 4), illustriert. Schließlich wird versucht zu ergründen, wie Werthaltungen von Schüler*innen des Leistungskurses Deutsch und Studierenden, also jungen Menschen in institutionellen Kontexten, aussehen und was sie in ihrer Genese beeinflusst (Abschnitt 5).

2 Konstrukte: Deutungsmuster und Werthaltungen

Das *Deutungsmusterkonzept*, wie beispielsweise auch das Habitus-Konzept Bourdieus, agiert bzw. vermittelt zwischen dem Individuum auf der Mikroebene und der sozialen Welt, der Gesellschaft auf der Makroebene; es handelt sich dabei um ein wissenssoziologisches Konstrukt (vgl. Oevermann 2001). Aus wissenssoziologischer Perspektive sind Werte wie Werthaltungen an Individuen gebunden, obgleich sie in der Regel nicht reflexiv verfügbar oder bewusst verbalisierbar sind. Folglich handelt es sich um ein atheoretisches, implizites, jedoch handlungsleitendes Konstrukt, das von außen rekonstruierbar ist (vgl. auch Helmken 2008; Schwendemann 2018) und über Deutungsmuster als Forschungsinstrument (vgl. Arnold 2010; Bögelein & Vetter 2019) operationalisiert werden kann.

Deutungsmuster und Werthaltungen dienen als heuristische Konzepte im Kontext des (literarischen) Lesens. Es handelt sich um sozial geteilte, kollektive Routinen des Deutens und Wertens von Individuen gegenüber Literatur, Texten und dem Lesen³, die diesem eine Handlungs- und Bewertungsorientierung bieten. Sie sind durch Latenz sowie normative Geltungskraft gekennzeichnet und „insgesamt stabile Vehikel zur Konstruktion sozialer Wirklichkeit, da sie im Spannungsfeld von gesellschaftlich relevanten Handlungsproblemen und der subjektiven Bewältigung ebendieser eine vermittelnde Funktion übernehmen“ (Witte 2022b, 88; vgl. auch Lüders & Meuser 1997, 59). Werthaltungen sind individuelle Adaptionen und Anwendungen gesellschaftlich verankerten Muster.⁴ Heydebrand und Winko (1996) ordnen sie den motivationalen axiologischen Werten zu. An ihnen kann die qualitative Einzelfallforschung rekonstruktiv ansetzen. Durch Kontrastierungen kann sodann auf die überindividuelle Ebene geschlossen werden. Deutungsmuster können auch Werte gegenüber Literatur, Texten und dem Lesen sein. In diesem Kontext stehen vor allem die individuellen, an das Subjekt gebundenen Werthaltungen – ein ebenfalls definitionswürdiges Konstrukt (vgl. Oerter 1971) – gegenüber diesen Gegenständen (Texte) und Praktiken (Lesen) im Fokus. „Für die aktuelle Beschaffenheit einer Werthaltung ist immer die umgebende Kultur mitverantwortlich“ (Oerter 1971, 167) und darunterliegend auch die Institutionen Schule und Universität als Akteure der Mesoebene der Sozialisation.

Werthaltungen sind atheoretisch und implizit-internalisiert⁵ und die konkreten Werte sind an die Individuen und deren Handlungen gebunden, weshalb man durch Handlungen wie Äußerungen von Menschen etwas über ihre Werte erfahren kann (vgl. ebd., 159; Schwendemann 2018; Helmken 2008; Felser 2019). Obgleich Werthaltungen individuell ausgeprägt sind, werden sie durch die Umgebungskultur und die Instanzen der sozialisatorischen Mesoebene (mit-)determiniert. Nach Felser (vgl. 2019, 26) sind Werthaltungen zu verstehen als interindividuell unterschiedliche Ausprägungen von Werten. Weinberg, aber auch Bohnsack, konzeptualisiert Werthaltungen als verinnerlichte Deutungsmuster (vgl. Weinberg 2000, 29; Bohnsack 2020, 34ff.; siehe auch Schwendemann 2018; Oerter 1971). Im Kontext des Umgangs mit Literatur hebt beispielsweise Anselm

3 Die Dreiteilung dient der Verdeutlichung, dass es nicht nur um die gelesenen Gegenstände – also literarische wie pragmatische Texte –, sondern auch um das Lesen als Prozess geht, um das Phänomene so möglichst weit erfassen zu können.

4 Innerhalb der Wissenssoziologie werden die Adaptionen von Deutungsmustern auf Konstruktebene zum Teil auch als *Deutungsmusterderivate* bezeichnet (vgl. Witte 2022). Der Begriff *Werthaltung* entstammt eher einer individualpsychologischen Perspektive und orientiert sich an dem generischen Modell der professionellen Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006, 482). Inhaltlich weisen Deutungsmusterderivate und Werthaltungen starke Überschneidungen auf und werden z. T. synonym verwendet.

5 Implizite Werthaltungen sind entsprechend von expliziten Bewertungen abzugrenzen.

hervor, dass Werthaltungen⁶ „von jedem Einzelnen für sich selbst gebildet [werden] – und der Stoff, aus dem diese Werte [bzw. Werthaltungen; J. W.] entstehen, sind eben auch die Texte des kulturellen Gedächtnisses“ (2012, 19) und damit hochkanonisierte literarische Werke.

3 Was ist ‚literarische Bildung‘? Inwiefern ist der Diskurs über Literatur und das Lesen ein Hochwertdiskurs?

Doch warum handelt es sich bei lese- und literaturbezogenen Werthaltungen um ein durch soziale Erwünschtheit (social desirability)⁷ überformtes Konstrukt (vgl. u. a. Dawidowski 2009), das dem Individuum immer wieder zur sozialen Positionierung in Bildungskontexten und zur Markierung eines gewissen Status dient? Und inwiefern hängt das Konzept literarische Bildung mit Werthaltungen zusammen? Literarische Bildung wird immer wieder mit Aspekten sozialer Erwünschtheit in Verbindung gebracht (vgl. Graf 2010). Zugleich handelt es sich jedoch um einen (Teil-)Diskurs, der vorwiegend auf Hochliteratur abzielt und als Hochwertdiskurs bezeichnet werden kann. *Bildung* ist als prozesshafte Individualbildung zu verstehen, nach von Hentig (1977) ist Bildung als Prozess der Selbstwerdung wie Selbstbildung zu fassen. *Literarische Bildung* umreißt „ein emphatisches Verständnis der Lit., das in Opposition zu einer nur funktionalen Ausbildung“ (Wegmann 2013, 75) steht. Angenommen wird einerseits, dass Literatur positive Effekte auf die Leser*innen habe und andererseits elementar für die literaturgestützte Selbstformung sei (vgl. ebd.). Abraham (2014) benennt vier Zieldimensionen literarischer Bildung: Kanonkenntnisse, literaturbezogene Fähigkeiten und Einstellungen, kulturelle Teilhabe und Selbstreflexion sowie die ästhetische Wahrnehmung von Literatur. Nach Liebau (2014, 430) hat Bildung mindestens zwei Seiten:

„Sie hat eine subjektive Seite, in der es um Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einsichten, Haltungen und deren Vermittlung und Aneignung geht. Hier steht die Entwicklung der Person, des Ich, im Mittelpunkt. Und sie hat eine objektive Seite, in der es um Weltgestaltung, um die Einrichtung der Verhältnisse, um Befugnisse, Rechte, Zuständigkeiten, Macht, Teilhabe und Entscheidungen geht.“

Neben der individuellen Ebene, auf der die Persönlichkeitsbildung zentral ist, steht die gesellschaftliche Ebene, auf der u. a. sozio-kulturelle Positionierungen relevant werden. Bezogen auf die Systematik von Witte und Sâmihaiian (2013), die paradigmatische Ziele des Literaturunterrichts herausarbeiten, lässt sich die erste

6 Anselm spricht zwar von Werten, inhaltlich scheint ihr Verständnis von diesen aber deckungsgleich mit dem der Werthaltung als veränderbare, innerpsychische und entsprechend individuelle Disposition zu sein.

7 Zum Einfluss von sozialer Erwünschtheit und Selbstdarstellungszwängen in narrativen Interviews siehe vertiefend Küsters 2006; Schütze 1984.

Seite dem Paradigma *personal growth* zuordnen, die zweite Seite am ehesten dem *cultural* und dem *social paradigm*. In den vorliegenden Interviews wird verstärkt die zweite Seite fokussiert.

Literarische Bildung dient nach Eggert als „Ausweis kultureller Zugehörigkeit“ (1992, 19) und bestimmte (literarische) Werke fungieren wiederum als „Ausweis literarischer Bildung“ und sind Bestandteil der „legitime[n] literarischen[n] Kultur“ (Eggert 1997, 16), wodurch Einflüsse einer sozialen Erwünschtheit ersichtlich werden.⁸ Beispielsweise stellen Empfehlungslisten für Literatur so den „allgemeine[n] Normhorizont der literarischen Hochkultur und Inhalte zeitgemäßer literarischer Bildung“ (ebd.) dar und eröffnen folglich einen Antagonismus zwischen legitimer Kultur und lustbestimmter Privatlektüre (vgl. auch Graf 2010; Stuck 2003 und 2004). Für Eggert erscheint literarische Bildung somit bereits zu Beginn der 1990er Jahre als Habitus mit elitären Zügen: „Offenbar wohnt der Vorstellung vom literarisch Gebildeten etwas Anachronistisches inne“ (1992, 16), folgert er. Sie werde so immer mehr zu einem „pädagogische[n] Programm der Erziehung zur Literatur“, welches durch „Verschulungstendenzen und normative Zwänge“ (ebd., 17; Hervorh. i. O.) gekennzeichnet sei. Abraham und Kepser betonen die Kenntnis kanonisierter Werke als Herrschaftswissen zur sozialen Distinktion (vgl. 2009, 92f.). Die Interviews meiner Studie zeigen dabei aber, dass Literaturkenntnisse an sich zunehmend obsolet zu werden scheinen. „Vielmehr rückt die Konstruktion durch die kollektiven, in einer Gesellschaft geteilten Vorstellungen über Literatur zunehmend in das Zentrum.“ (Witte 2022b, 384)

Innerhalb des institutionellen Raums kann literarischer Bildung ein ambivalenter Stellenwert zugeschrieben werden: Obgleich ästhetisch-literarische Bildungsdimensionen (sowie künstlerische und kulturelle Lernprozesse) im Unterricht praktisch immer mehr marginalisiert werden,⁹ werden sie bildungspolitisch, beispielsweise zur Identitäts- und Persönlichkeitsbildung, immer stärker gefordert (vgl. Freytag & Theurer 2020), wie unter anderem die 2022 von der Kultusministerkonferenz aktualisierten Empfehlungen zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung verdeutlichen (vgl. KMK 2022, 4ff.). Das Theorie-Praxis-Verhältnis des Konstruktes scheint somit ein spannungsvolles zu sein.

Die Eigenmechanik der Überhöhung des Diskurses um das Lesen könnte zudem auch mit einem Problem der Lesendenforschung zusammenhängen: Es gibt keine etablierte Theorie oder sinnvolle Typologie des Lesens. Dies liegt sicherlich an

8 Neben diesem Verständnis von literarischer Bildung existieren mittlerweile jedoch auch andere Sichtweisen, wie sie beispielsweise im BOLIVE-Modell zum Ausdruck kommen. So wird literarische Bildung, die sowohl affektive als auch kognitive Aspekte umfasst, mit literarischer Kompetenz (vgl. Bolermann & König 2021, 20ff.) oder Lesekompetenz (vgl. Boehme u. a. 2018, 3ff.) kontrastiert

9 Fokussiert werden hingegen nicht zuletzt aufgrund der nationalen wie internationalen Vergleichsstudien Kompetenzen in den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen sowie insgesamt naturwissenschaftliche Lernbereiche (MINT).

einem grundsätzlichen Paradoxon, das im Zusammenhang mit der Reproduktion des Systems Lesekultur zu betrachten ist. Es ist „in der Literatur beständig von ‚dem Leser‘ und ‚dem Lesen‘ zu lesen [], obwohl zugleich eingestanden wird, daß es ‚den Leser‘ und ‚das Lesen‘ gar nicht geben kann“ (Wetzel 2002, 16). Entsprechend werden Idealtypen konstruiert und gesellschaftlich kommuniziert, die sich an bestimmten Werten orientieren und zugleich normierend wirken können. Literatur scheint vorwiegend „symbolischen Charakter [zu haben; J. W.], denn die soziale Differenz drückte sich über die Medienmaterialität, nicht mehr zwingend über die Kenntnis der medienspezifischen Inhalte aus.“ (Schneider 2020, 101) Für Hochliteratur wäre zu ergänzen, dass neben der Materialität, also der Präsentation des (gebundenen) Buchs im Regal, vor allem die Benennung des Titels und die soziale Verortung als ‚wertvoll‘ von Relevanz sind. Herz hat quantitativ gezeigt, dass Lehramtsstudierende der Germanistik Literatur eher mit Konzepten von Bildung als mit Unterhaltung verbinden und Literatur vorwiegend im öffentlich-institutionellen Bereich verankert ist (vgl. Herz 2021). Auch bezogen auf Buch-Konsumprozesse stellt Schneider heraus, dass diese zwar generell individuell seien, aber zugleich kollektiven Werten folgen (und damit auch Wertigkeiten, die unterschiedlichen Werken sowie deren Materialität zugeschrieben würden) (vgl. ebd., 103). Die Buch- und Lesekultur deckt sich damit mit dem alltags-sprachlichen Kulturbegriff nach dem „Kultur‘ eine Auswahl besonderer Verhaltensprogramme markiert, die sich qualitativ von anderen unterscheiden und mit einem besonderen Wert belegt werden“ (Wetzel 2002, 59).

4 Studie zu Leserwerthaltungen

In meiner Dissertationsstudie habe ich mich mit Werthaltungen gegenüber Lesen, Literatur und Texten von Schüler*innen des Leistungskurses Deutsch im qualitativen Längsschnitt befasst. Das Korpus umfasst acht Schüler*innen (vier weiblich, vier männlich), mit denen über einen Zeitraum von ca. vier Jahren (2014 bis 2018) drei narrative Interviews¹⁰ (Erhebungszeitpunkte: Beginn des Leistungskurses Deutsch, kurz vor dem Abitur und ca. 1,5-2 Jahre nach dem Abitur) zu ihren Lesebiografien geführt wurden, sodass insgesamt 24 Interviews zur Auswertung vorliegen. Die Interviews sind zwischen 45 Minuten und zwei Stunden lang und wurden nach der literarischen Umschrift transkribiert. Die Schüler*innen stammen aus vier unterschiedlichen Deutschleistungskursen aus Schulen in Niedersachsen und NRW (vgl. ausführlich Witte 2022b). Es ist zu betonen, dass es sich nur um eine bestimmte Schüler*innen-Klientel handelt, von

10 Der Interviewwimpuls war immer gleichlautend: „Denk doch mal bitte zurück an dein bisheriges Leben, deine Kindheit, deine Jugend, bis zum heutigen Tag und erzähl mir so ausführlich wie möglich von den Erinnerungen, die du an das Lesen hast.“

der vermutet wird, dass sie eine intensive literarische Sozialisation im Leistungskurs Deutsch durchlaufen hat, und anschließend ein Studium aufnimmt, also insgesamt eine akademisch geprägte Biografie hat. Als Auswertungsmethode diente die sozialwissenschaftliche Hermeneutik nach Hans-Georg Soeffner. Neben einer interfallspezifischen Auswertung über den Längsschnitt erfolgte ebenso eine intrafallspezifische Kontrastierung der Einzelfälle. Die Studie ist insgesamt in der Wissenssoziologie verankert und dient der Rekonstruktion von Deutungsmustern, über die auf zugrundeliegende Werte und Werthaltungen geschlossen wird. Im Folgenden werden diejenigen Befunde präsentiert, die die zuvor dargelegten Überlegungen illustrieren. Es ist jedoch zu betonen, dass die weiteren Erkenntnisse der rekonstruierten Werthaltungen nicht im Widerspruch zu diesen stehen.

5 Wie sehen Werthaltungen von Schüler*innen des Leistungskurses Deutsch und Studierenden zum Thema Lesen aus?

Dichotomisierung von Deutungsmustern in private und institutionelle Räume

Die Daten meiner Studie zeigen im Kleinen, dass sich für die untersuchte Gruppe am Übergang zwischen den Bildungsinstitutionen zwei separate und dichotome Wertungsräume entwickeln bzw. diese sich in ihrer Abtrennung voneinander verstärken (vgl. Witte 2022a). Diese Räume sind mit unterschiedlichen Werthaltungen besetzt und weisen wenig Berührungspunkte zueinander auf. Gemeint sind das private sowie das institutionelle Lesen (vgl. auch Pieper 2010). Zudem werden Lesen, Literatur und die damit assoziierte literarische Bildung vermehrt als kulturelles Kapital – sowohl als objektiviertes wie auch als inkorporiertes (vgl. Bourdieu 1982) – und zur sozialen Positionierung gebraucht, wenngleich andererseits Zwänge der Inszenierung hinsichtlich als sozial erwünscht eingeschätzter Lektüren zum Teil entfallen. Ein deutliches Beispiel für diesen Entfall stellt das Verständnis von Manuel von sich als (Nicht-)Leser dar: Zu Beginn des Längsschnittes führte er aus „Lesen zu lernen, das hat eigentlich normal wie bei Jedem auch geklappt“ (I, 8f.)¹¹ und das Lesen in der Schule sei „eigentlich ganz, ganz neutral so wie bei Jedem halt, [...] wie Jeder“ (ebd., 17f.). Bereits beim zweiten Interview berichtet er von Lektüreabbrüchen aufgrund fehlender Motivation, um im letzten Interview anzuführen, „lesen strengt mich auf jeden Fall an“ (III, 19), „ich lese nich viel“, „ich war wirklich nie der große Leser“ (ebd., 54), „dadurch dass. Ich

11 Die Namen der Informant*innen sind anonymisiert, die römischen Zahlen geben die Interviewstaffel an, die arabischen Zahlen geben die Zeilennummern im Transkript an. Es wurde nach der literarischen Umschrift transkribiert. Interpunktionszeichen dienen dementsprechend als Pausenzeichen, lautsprachliche Veränderungen wurden mittranskribiert (vgl. weiterführend Witte 2022b)

nich viel in meinem Leben gelesen habe. Hält sich das Kapitel auch relativ kurz“ (ebd., 60f.), da „[i]ch nicht der begeisterte Leser bin“ (ebd., 167). War es ihm anfangs ein Anliegen, sich als normal und durchschnittlich bezüglich des Lesens darzustellen, gibt er sich nach dem Abitur als Nichtleser zu erkennen. Es scheint für ihn im Studium kein sozialer Druck mehr zu bestehen, sich als Leser zu inszenieren.

Lesen im universitären Rahmen wird insgesamt durch äußere Pflichten und Zwänge (z. B. Seminare, Klausuren) geprägt, wie die Interviews meiner Studie verdeutlichen. Zentral sind „Pflichtlektüren“ (Cassi III, 50) und „Unistoff“ (Manuela III, 54) zur Wissensaneignung: „Aber ähm, ja man weiß halt jetzt inner Uni.. Das halt einfach wichtig ist und man, lernt da ja auch durch.“ (Lene III, 138ff.)

Literatur als kulturelles Kapital

Einen zentralen Befund meiner Studie stellt zudem die Wertzuschreibung von Literatur als Ausweis literarischer Bildung oder als „kulturelles Kapital“ (III, 81) dar, wie es die Informantin Leonie formuliert. Lesen bzw. der Umgang mit bestimmten Werken gilt entsprechend als besonders hochwertig. Lesen dient ihr unter anderem zur Bildung und zur Kompetenzentwicklung. Sie assoziiert es mit einer Abgrenzung im Sinne einer sozialen Statusmarkierung und Literatur hat einen erkennbaren Mehrwert in Form von „materialisierte[m] Wissen“ (ebd., 535), das in der Literatur fixiert und Leonie so zugänglich ist.¹² Lesen und Literatur sind in diesem Zusammenhang zudem Hochwertbegriffe und soziale Marker (prestigeträchtige Handlung, Kennzeichnung eines Status, Allokation). Bestimmte Werke – „so. Fette Namen“ (ebd., 801f.), „so diese klassischen Sachen irgendwie“ (ebd., 567f.) – soll man gelesen haben. Lesen ermögliche ihr Teilhabe, sei eine Erlungenschaft, habe Macht und Kraft und sei somit ein Kapital. Die Informantin Lene bezeichnet das Lesen zudem als hilfreich und sinnvoll für ihre „Sammlung“ (III, 38f.) und ihr „Repertoire“ (ebd., 37).

Hervorzuheben ist nun jedoch eine Anomie zwischen den individuellen Werthaltungen, nach denen Lesen als literarischer Bildungsprozess konzeptualisiert wird, und den als gesellschaftlich erwünscht wahrgenommenen Deutungsmustern von Literatur als Kernbestand ebendieser literarischen Bildung. Für Schüler*innen mit Migrationshintergrund kann Jakubanis zeigen, dass „soziale Kontrolleinflüsse auf persönliche Lektürepräferenzen und damit verbundene Wissensressourcen schwinden“ (Jakubanis 2015, 45), wobei Bildung vorwiegend als funktionales (und nicht unbedingt inhaltsgesättigtes) Konstrukt fungiert. Lesen wird zwar

12 Das überindividuelle Deutungsmuster wäre also als „Literatur dient als kulturelles Kapital“ zu fassen und die individuelle Werthaltung von Leonie (bezogen auf dieses Muster) wäre einerseits die Aneignung (kanonisierten) Wissens und andererseits die Teilhabe am kulturellen Diskurs. Deutungsmuster heben also das Gemeinsame von individuellen Adaptionen und Äußerungen hervor und werden über Fallkontrastierungen gewonnen.

in gesellschaftlichen Kontexten als (bildungs-)relevant kommuniziert, ist für das Individuum in privaten Kontexten in diesem Zusammenhang jedoch nur noch bedingt von Bedeutung (vgl. auch das *Faust*-Beispiel weiter unten). Die früher relevanten (gesellschaftlichen) Werte (z. B. das Lesen von Literatur zur Persönlichkeitsbildung im Humboldt'schen Sinne) scheinen an Verbindlichkeit für das Individuum zu verlieren. Dies zeigt sich insbesondere am Medium Buch: „Bücher sind das Mittel, um ‚gebildet‘ und ‚intellektuell‘ zu erscheinen, um ‚mitreden‘ zu können. Das zweifellos vorhandene Prestige des Lesens mag zu einer gewissen banausischen Äußerlichkeit verleiten“ (Graf 2010, 137) und ist nicht mehr automatisch mit diversen Lesepaxen verknüpft. Im Falle der Informantin Leonie ist es beispielsweise das Bücherregal, über dessen Inhalt sie sich ein Bild von den Menschen verschafft, denen die Bücher gehören. Bei Lene ist es das bereits erwähnte „Repertoire“ bzw. die „Sammlung“ an gelesenen Büchern, womit sie explizit die schulische Pflichtlektüre meint, wohingegen es ihr Privat immer schwergefallen sei, passende Bücher zu finden (vgl. III, 41ff.).

Das Paradoxon „Literatur = Bildung“

Inwiefern dient also eine solche Bewertung mit den entsprechenden Haltungen als Legitimitätsnachweis (zur Teilhabe an bestimmten Gruppen) oder als Marker sozialer Distinktion? Dass Germanistik-Lehramtsstudierende Literatur eher mit Konzepten von Bildung als mit Unterhaltung verbinden, hat Herz bereits quantitativ nachgewiesen (vgl. 2021). Auch Asselin kann (für kanadische Studierende) zeigen, dass „[s]tudents distinguished between pleasure or aesthetic reading and the more familiar efferent reading of literature in schools“ (2000, 41). Die narrativen Interviews meiner Studie illustrieren, was die Individuen unter dem Konstrukt Bildung (im Kontext von Lesen und Literatur) konkreter verstehen. Für die Informantin Leonie dient Bildung der Abgrenzung von Anderen und so der sozialen Statusmarkierung und Allokation. Lesen bedingt einen Mehrwert in Form „materialisierte[n] Wissen[s]“ (III, 535). Es liefert Informationen und ermöglicht eine Anschlusskommunikation und folglich die Partizipation an Gruppen. Leonie glorifiziert dabei vor allem klassische Literatur – „so. Fette Namen“ (ebd. 80f.), „so die klassischen Sachen irgendwie“ (ebd., 567f.). Ähnlich spricht auch die Informantin Lene von ihrer „Sammlung“ (III, 38f.), wobei es ihr weniger um die individuelle Bedeutung oder den Genuss der Lektüre geht, als vielmehr um die Benennung von Titeln, die sie (inhaltlich) kennt. Bildung wird nach Pflugmacher „im Deutschunterricht zumeist inszeniert, als handle es sich um eine Übung“ (2016, 86), was zumindest in Teilen auch für das Narrationsverhalten in den geführten Interviews meiner Studie gilt. Literarische Bildung wird verbal ausgestellt und inszeniert. Deutlich wird dies auch an Werken, die als besonders wertvoll, weil bekannt und geachtet, eingeschätzt werden, so beispielsweise Goethes *Faust*:

„Ja halt zum Teil einfach auch mal dieses, dass man’s hat, Faust und so, dass man solche Dinge halt, die find ich halt wichtig, [I: „Mhm.“] dass man sie halt mal gelesen hat, die sind halt, gehören dazu und die die, sollte man halt einfach mal gelesen haben, so ein bisschen halt, ja, Bildung halt im literarischen Sinne, dass man halt sowas dann weiß, dass man über sowas mitreden kann“ (Felix I, 319ff.).

Faust wird damit als Ausweis kultureller und literarischer Bildung instrumentalisiert, weil dem Werk und dem Autor eine gewisse Wertigkeit zugesprochen werden. Als kulturelles Bildungszeugnis sollte der Text gelesen worden sein, individuelle Relevanz, der Leseprozess, die Bedeutung für das Individuum sind dabei nicht von Relevanz, sondern das „Mitreden“-Können als Kapitalisierung.

„Die Einzelfallanalysen lassen erkennen, dass literarische Bildung nicht mehr ausschließlich oder auch nur maßgeblich im tradierten, klassischen und humanistischen Verständnis einer umfassend literarisch- kulturell und ästhetisch gebildeten Persönlichkeit, wie u. a. Humboldt es forderte, verstanden wird“ (Witte 2022b, 386).

Das Konzept scheint inhaltlich entleert zu sein. Literarische Bildung dient als Label, dem im sozialen Raum eine Bedeutung zugewiesen wird, was vor allem über die Nennung bestimmter (kanonisierter) Autor*innen und Werktitel geschieht. Die tatsächlichen Inhalte und Praxen, beispielsweise im Sinne wahrnehmend-rezeptiver, gestaltend-produktiver und urteilend-kommunikativer Dimensionen, die konkrete und individuelle Auseinandersetzung mit Literatur zur Persönlichkeitsentwicklung ist in diesem Zusammenhang nicht von Nöten. Die Darstellung und Performanz von literarischer Bildung werden von den Werten und Werthaltungen losgelöst:

„Es geht nicht darum, sich tatsächlich literarisch zu bilden, die Persönlichkeit weiterzuentwickeln und an der gelesenen Literatur ‚zu wachsen‘, sondern ebendiese Ideen und Außenwirkungen darzustellen, um bestimmten Vorstellungen und Erwartungen, die als sozial erwünscht und vorteilhaft eingeschätzt werden, zu entsprechen.“ (ebd.)

Innerhalb des Hochwertdiskurses um Literatur und das Lesen kommt es zu einem Paradoxon: Literarische Bildung und die damit verbundenen Werthaltungen werden als wichtig angesehen und gelten als theoretisch erstrebenswert. Zeitgleich werden sie praktisch weder angestrebt noch erreicht, da es eben nicht zur individuellen Adaption gesellschaftlich kommunizierter Positionen, also zur Ausbildung eigener Werthaltungen gegenüber Lesen und Literatur kommt.

6 Ausblick

Literatur- und lesebezogene Werthaltungen stellen individuelle Adaptionen von gesellschaftlichen Deutungsmustern dar. Bei den untersuchten ehemaligen Schüler*innen des Leistungskurses Deutsch, die anschließend ein Studium auf-

genommen haben, zeigen sich drei Trends: Es wird deutlich zwischen privatem Lesen, das rückläufig ist, und institutionellem Lesen, schulischem wie universitärem, unterschieden. Zudem wird Literatur häufig als kulturelles Kapital instrumentalisiert, da Lesen und Literatur eine Werthaftigkeit zugeschrieben wird, die auch kommuniziert wird, aber nicht zwangsläufig zur Lesepraxis führt. Dies führt schließlich zu dem beschriebenen Paradox (s. o.) zwischen literarischer Praxis und Positionierungen zu Literatur in einem Hochwertdiskurs.

Einschränkend ist nochmals zu betonen, dass es sich um eine Einzelfallstudie handelt, die eine ganz bestimmte Klientel fokussiert, sodass weder Aussagen über alle Schüler*innen oder Lesenden getroffen werden können, noch auf bestimmte Studierende, wie bspw. Germanistikstudierende, geschlossen werden kann. Dies sind Desiderate, deren Bearbeitung lohnenswert erscheint.

Dennoch zeigt sich auch mit Blick auf die Lehrer*innenbildung, dass das Studium generell einen Einfluss auf literatur- und lesebezogene Werthaltungen hat bzw. haben kann. Der Einfluss der Institution Universität (und das insbesondere in der biografischen Übergangsphase des Studienbeginns) auf private wie institutionell-berufliche Wertzuschreibungen an Literatur scheint prägend zu sein und da Werthaltungen wiederum handlungsleitend für das Individuum sein können, ist ihr Einfluss auf die spätere Unterrichtspraxis nicht zu unterschätzen. Die explizite Untersuchung von individuellen Werthaltungen und zugrundeliegenden Deutungsmustern von Germanistiklehramtsstudierenden kann weitere Einsichten darin bieten, welche Perspektiven angehende Lehrkräfte auf Literatur und Lesen haben und wie das Studium diese beeinflusst. Denn aus der Unterrichtsforschung ist bereits hinlänglich bekannt, welche zentrale Rolle die Lehrkräfte bei der Vermittlung von Überzeugungen gegenüber Lesen und Literatur bei den Schüler*innen einnehmen.

Anhand der empirisch-rekonstruktiv analysierten impliziten Erzählgehalte wurde auf die zugrundeliegenden lesebezogenen Werthaltungen geschlossen, welche jedoch häufig keine individuelle Relevanz mehr zu haben scheinen. Liebaus Folgerung aus dem Jahr 2014: „Wie also wird man literarisch gebildet? Es ist trivial, aber wahr: durch lesen, hören, schreiben“ (432), scheint zehn Jahre später so keine absolute Gültigkeit mehr zu haben, da das Lesen häufig als rein pragmatische Praxis zur Kapitalakkumulation (Stichwort: Namedropping) wahrgenommen wird, ohne zur Ausbildung von Werthaltungen gegenüber dem Lesen wie dem Gelesenen beizutragen.

Literatur

- Abraham, U. (2014): Was heisst und wozu dient heute literarische Bildung? In: W. Barner, C. Lubkoll, E. Osterkamp & U. Raulff (Hrsg.): Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft. Bd. 58/2014, Berlin u. a.: De Gruyter. 418-424. <https://doi.org/10.46500/11034555>
- Abraham, U. & Kepser, M. (2009): Literaturredidaktik. Eine Einführung. 3., neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Berlin: Erich Schmidt.

- Anselm, S. (2012): Vom Wert des Lesens – Variationen über ein aktuelles Thema. In: S. Anselm, M. Geldmacher, N. Hodaie & M. Riedel (Hrsg.): Werte – Worte – Welten. Werteerziehung im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, 15-31.
- Arnold, R. (2010): Deutungsmuster. In: R. Arnold, E. Nuissl & S. Nolda (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 63-64.
- Asselin, M. (2000): Confronting Assumptions: Preservice Teachers' Beliefs about Reading and Literature. *Reading Psychology*, 21, 3-55. <https://doi.org/10.1080/027027100278338>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Boehme, K., Bertschi-Kaufmann, A, Pieper, I., Fässler, D., Depner, S., Kernen, N. & Siebenhüner S. (2018): Leseverstehen und literarische Bildung – Welche Schwerpunkte setzen Lehrpersonen in ihrem Deutschunterricht und welche Texte wählen sie aus? Erste Befunde der TAMoLi-Studie. *Leseforum.ch* 3/2018, 1-23.
- Boelmann, J.M. & König, L. (2021): Literarische Kompetenz messen und literarische Bildung fördern. Das BOLIVE-Modell. Baltmannsweiler: Schneider. Verfügbar unter: https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/864/file/Boelmann_Koenig_LiterarischeKompetenzMessen.pdf. (Abrufdatum: 23.04.2025).
- Bögelein, N. & Vetter, N. (2019): Deutungsmuster als Forschungsinstrument. Grundlegende Perspektiven. In: N. Bögelein & N. Vetter (Hrsg.): *Der Deutungsmusteransatz: Einführung – Erkenntnisse – Perspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 12-38.
- Bohnsack, R. (2020): Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In: R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.): *Dokumentarische Evaluationsforschung theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Opladen: Barbara Budrich, 27-66.
- Bourdieu, P. (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Berlin: Suhrkamp.
- Dawidowski, C. (2009): *Literarische Bildung in der heutigen Mediengesellschaft. Eine empirische Studie zur kulturosoziologischen Leseforschung*. Berlin u. a.: Peter Lang.
- Dawidowski, C., Hoffmann, A. R., Stolle, A. R. & Witte, J. (2020): Am Einzelfall – Ko-Konstruktion literarischer Bildungsvorstellungen im Leistungskurs Deutsch. In: C. Dawidowski, A. R. Hoffmann, A. R. Stolle & J. Witte (Hrsg.): *Schulische Literaturvermittlungsprozesse im Fokus empirischer Forschung*. Berlin u. a.: Peter Lang, 163-208.
- Eggert, H. (1992): Was kann literarische Bildung heute heißen? *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, Heft 4, 16-25.
- Eggert, H. (1997): *Literarische Bildung oder Leselust? Aufgaben des Literaturunterrichts in der literarischen Sozialisation. Ein Vortrag. Lesezeichen. Mitteilungen des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg*, Heft 1, 15-40.
- Felsler, A. (2019): *Werte und Werthaltungen von Grundschullehrkräften. Eine explanative Studie*. Münster u. a.: Waxmann.
- Freytag, V. & Theurer, C. (2020): *Ästhetisches Erleben oder Nützlichkeit? Eine empirische Untersuchung zu Perspektiven von Lehrkräften auf ästhetische Bildung*. In: E. Pürgstaller, S. Konietzko & N. Neuber (Hrsg.): *Kulturelle Bildungsforschung: Methoden, Befunde und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 23-39.
- Graf, W. (2010): *Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Helmken, K. (2008): *Individuelle Werthaltungen Jugendlicher. Erfassung der Wichtigkeit und Reflexion von Werten in der frühen und mittleren Adoleszenz. Dissertation an der Universität Bremen*. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-diss000111516>. (Abrufdatum: 03.09.2023).
- Hentig, H. von (1977): *Bildung. Ein Essay*. Weinheim: Beltz.
- Herz, C. (2021): *Ziele des Literaturunterrichts. Eine quantitativ-empirische Analyse von beliefs bei Deutschlehramtsstudierenden*. Berlin: J. B. Metzler.

- Heydebrand, R. von & Winko, S. (1996): Einführung in die Wertung von Literatur. Systematik – Geschichte – Legitimation. Paderborn: Schöningh.
- Jakubanis, M. (2015): Literarische Bildung und Migration. Eine empirische Studie zu Lesesozialisationsprozessen bei Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund. Berlin u. a.: Peter Lang.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2022): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Kulturellen Kinder- und Jugendbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2007 i. d. F. vom 08.12.2022. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_02_01-Empfehlung-Jugendbildung.pdf. (Abrufdatum: 01.10.2024).
- Küsters, I. (2006): Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Liebau, E. (2014): Literarische Bildung. In: W. Barner, C. Lubkoll, E. Osterkamp & U. Raulff (Hrsg.): Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft. Bd. 58. Berlin u. a.: De Gruyter, 429-432. <https://doi.org/10.46500/11034555>
- Lüders, C. & Meuser, M. (1997): Deutungsmusteranalyse. In: R. Hitzler & A. Honer (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik: Eine Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 57-79.
- Oerter, R. (1971): Genese und Struktur von Werthaltungen bei Kindern und Jugendlichen. Archiv für Religionspsychologie, 10/71, 159-177.
- Overmann, U. (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster. Versuch einer Aktualisierung. Sozialer Sinn, 1/01, 35-81.
- Pflugmacher, T. (2016): Abstand durch Nähe – Nähe durch Abstand. Deutschdidaktik als reflexive Wissenschaft. In: C. Bräuer (Hrsg.): Denkraumen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Berlin u. a.: Peter Lang, 79-94.
- Pieper, I. (2010): Lese- und literarische Sozialisation. In: M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis: Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Bd. 11, Teil 1. Baltmannsweiler: Schneider, 87-147.
- Pöppel, E. (2009): Was geschieht beim Lesen? Aus Politik und Zeitgeschichte, 42/43, 40-45.
- Schneider, U. (2020): Buchmaterialität und Wertzuschreibung. In: C. Reske (Hrsg.): Kontext Buch: Festschrift für Stephan Füssel. Wiesbaden: Harrassowitz, 101-108.
- Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: M. Kohli & G. Robert (Hrsg.): Biographie und Soziale Wirklichkeit: neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Berlin: J. B. Metzler, 78-117.
- Schwendemann, N. (2018): Werthaltungen von Lehrkräften in der Erwachsenenbildung. Eine rekonstruktive Studie. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Stuck, E. (2003): Literarischer Kanon an Hochschulen: Lektüre-Empfehlungen im Literaturstudium. Leseforum.ch, 2003/12, 1-4.
- Stuck, E. (2004): Kanon und Literaturstudium: theoretische, historische und empirische Untersuchungen zum akademischen Umgang mit Lektüre-Empfehlungen. Paderborn: mentis.
- Wegmann, N. (2013): Literarische Bildung. In: A. Nünning (Hrsg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Berlin: J. B. Metzler, 75-76.
- Weinberg, J. (2000): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wetzel, D. A. (2002): Die Konstruktion von Lesekultur im westdeutschen Buchhandel und öffentlichen Bibliothekswesen der Nachkriegszeit 1950-1989. <https://doi.org/10.18452/14701>
- Witte, J. (2022a): Die Dichotomisierung von lesebezogenen Deutungsmustern am Übergang von der Schule an die Universität – Teilergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie. Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung, 9/8, 1-19.
- Witte, J. (2022b): Lesewerthaltungen im Übergang von der Schule an die Universität. Eine qualitative Längsschnittstudie. Berlin u. a.: Peter Lang.

- Witte, J. (2023): The dichotomization of reading-related interpretive patterns at the transition from school to university – partial results of a qualitative longitudinal study. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 1-24.
- Witte, T. C. H. & Sâmihãian, F. (2013): Is Europe open to a student-oriented framework for literature? A comparative analysis of the formal literature curriculum in six European countries. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 13, 1-22. <http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2013.01.02>

Autor*innenangaben

Witte, Jennifer, Dr.

Universität Osnabrück/Institut für Germanistik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Literarische Sozialisations- und Leseforschung,

Gender & Literaturdidaktik und fächerübergreifender Literaturunterricht

E-Mail: jennifer.witte@uni-osnabrueck.de

Christian Dawidowski, Cornelius Herz und Jennifer Witte

Literatur- und lesebezogene Überzeugungen im Lehramtsstudium Deutsch: Konstrukt und Methode eines echten Längsschnitts

Abstract

Der Beitrag skizziert ein Forschungsvorhaben, das es sich zum Ziel setzt, die Entwicklung von Überzeugungen zu Literatur und Lesen im Verlauf des Lehramtsstudiums Deutsch (BA) zu erfassen. Dabei gehen wir davon aus, dass gemäß dem Stand der (internationalen) Beliefs-Forschung Überzeugungen ein gravierender Stellenwert für Lehrer*innenhandeln im Unterricht zukommt, indem sie orientierend und handlungsleitend sind. Der Beitrag wird einen Schwerpunkt auf die Dimensionierung des Konstrukts setzen sowie kurz die methodische Umsetzung verdeutlichen.

Schlagwörter: Überzeugungen, Beliefs, Längsschnitt, Hochschulforschung, literarisches Lesen

1 Ausgangspunkt und Desiderat

Wir gehen auf der Basis eigener Vorläuferforschung (Herz 2021; DFG-Projekt Dawidowski unter der Projektnummer 244799801; Witte 2022) davon aus, dass Beliefs (bzw. gemäß der inzwischen geläufigen Übersetzung Überzeugungen) als stabil und handlungsleitend von Lehrkräften im Verlauf biographischer Stationen wie dem schulischen Deutschunterricht und dem Germanistikstudium erworben und modifiziert werden. Um ebendiese Wandel- und Entwicklungsprozesse zu erfassen, sind Längsschnittstudien notwendig. Ein Desiderat der internationalen Beliefs-Forschung, insbesondere der deutschsprachigen Forschung zu Überzeugungen und zu deren Veränderbarkeit (Cognitive-Affective Model of Conceptual Change bzw. CAMCC-Modell), ist jedoch in fehlenden Längsschnitten zu sehen, die neben der Beschreibung von Genese und Wandel von Überzeugungen auch den Einfluss ausbildender Institutionen (hier: das Lehramtsstudium Deutsch) im Rahmen von Hochschulforschung eruieren und insofern auch hochschuldidaktisch hochrelevante Aufschlüsse ermöglichen. Dies leistet das Vorhaben, indem es an verschiedenen Universitäten (gesamtes Bundesgebiet und Wien) über 3000 Proband*innen der

Lehrämter Deutsch Gymnasium/Gesamtschule und Grund-, Haupt-, Realschule sowie eine Kontrollgruppe (Studierende anderer Fächer, insbesondere Jura sowie u. a. Wirtschaftswissenschaften und andere Lehrämter) über einen Zeitraum von drei Jahren (Verlauf des BA-Studiums) im Rahmen einer sequenziellen Mixed-Methods-Studie mit Vertiefungs- und Paralleldesign beobachtet (Design mit Integration in mehreren Phasen nach Kuckartz 2014, 94; erste Erhebung WiSe 2022/23; die zweite Erhebung ist für das SoSe 2025 geplant). Die Überzeugungen werden an zwei Messpunkten erfasst (Beginn und Ende des BA-Studiums); die Forschungsinstrumente bestehen aus einem Fragebogen und narrativ-leitfadengestützten Interviews, die mittels integrativem Basisverfahren nach Kruse (2015) analysiert werden (zum Längsschnitt vgl. Thiersch 2020). Die Interviews konkretisieren, detaillieren und perspektivieren die Fragebögen im Wechselspiel ko-konstruktiver Auswertung der Daten, sodass sich in Kombination ein genaueres Verständnis von Beliefs samt biographischer sowie motivational-wertbezogener Systematiken ergibt.

2 Forschungskonstrukt und Untersuchungsfragen: Überzeugungen/Beliefs

Das Forschungskonstrukt kann als Überzeugungen zu Literatur und Lesen („beliefs about“) formuliert werden (vgl. Calderhead 1996; Maggioni u. a. 2017). Das Konstrukt ist damit einerseits offen angelegt und umfasst sowohl den Gegenstand Literatur als auch den Prozess des Lesens (vgl. Witte 2023), andererseits wird bewusst der Bereich literarischer Texte fokussiert, womit bspw. pragmatische Texte ausgeklammert, auf diese Weise aber Dimensionen genuin literarischer Kommunikation und literaturbezogener Selbst- und Lesewahrnehmungen sowie literarische Lesepraxis genauer untersucht werden können. In Kombination mit dem offenen narrativen Impuls zu Beginn der Interviews, alles zu erzählen, was zum Lesen insgesamt einfällt, können durch die Offenheit an dieser Stelle gegenüber der eben erläuterten Fokussierung mögliche Leerstellen dieses Fokus auf literarisches Lesen geprüft werden (Interviews und quantitative Fragebögen werden je zu zwei Messzeitpunkten/Anfang und Ende des BA-Studiums parallel bei teils den identischen Studierenden eingesetzt; vgl. Abbildung 1). Vor diesem Hintergrund schließen wir für die vorliegenden zentralen Fragen zu lese- und literaturbezogenen Überzeugungen an die im Folgenden aufzuzeigende Forschungstradition an.

Welche Zugänge zu Literatur in Bildungskontexten untersucht wurden, lässt sich in der empirisch-deutschdidaktischen Forschung anhand unterschiedlichster Ansätze aufzeigen (vgl. Herz 2021, 46ff.). Der vorliegende Schwerpunkt zur Entwicklung bei Studierenden mit Berufsziel Deutschlehramt im Verlauf des Bachelors ist zunächst der Professionsforschung zuzurechnen (vgl. Terhart u. a. 2014; Anselm 2011, 2016; Schmidt & Schindler 2020). Insgesamt wird Literatur und Lesen dabei eine subjek-

tiv geformte, individualbiographisch relevante und nicht nur eine wissens- oder fachbezogene Dimension zugemessen (vgl. Witte 2022), die zugleich das Studium samt Studienerfolg entscheidend beeinflusst (vgl. Herz 2021, 28ff.; Magirius 2020, 3) und als Filter in der Ausbildung affektiv-evaluativ und biographisch von großer Relevanz ist (vgl. Anselm 2016, 19f.). Um diese persönlich-wertorientierte Bedeutung zu erfassen und die Daten dabei nicht zu spezifisch zu modellieren, sondern transdisziplinär und international anschlussfähig zu halten, bietet sich das breit etablierte Konstrukt der Beliefs bzw. Überzeugungen an (vgl. Magirius 2020, 28), das gerade auch Werthaltungen berücksichtigt, wie sie u. a. als kulturelle Wertschätzung bzw. kulturelles Kapital bei einem Gegenstand wie Literatur bzw. bei literarischem Lesen und entsprechenden Unterrichtsformen bzw. -zusammenhängen wirkmächtig sind (vgl. Winkler 2011; Fives & Gill 2015; Anselm 2016; Dawidowski & Hoffmann 2016; Herz 2021; Witte 2022). Die dazu bekannten Eckpunkte sind mehrfach v. a. in der englischsprachigen Forschung referiert worden (vgl. Ashton 2015; Fives & Gill 2015). Klassisch dient die Rubrizierung als „messy“ (vgl. Pajares 1992 und wieder Fives & Buehl 2012) zur Pointierung, dass eine wirklich trennscharfe Definition nicht möglich ist. Konsens ist jedoch, dass Überzeugungen eine gravierende Bedeutung für das professionelle Handlungsfeld zugemessen wird (vgl. Baumert & Kunter 2006; Anselm 2016; Herz 2021), auch wenn sich demgegenüber in den Dimensionierungen des Konstrukts keine letztliche Einheitlichkeit ergibt (vgl. Reusser & Pauli 2014, 643f.). Als in der Praxis umgesetzt lässt sich wohl auch deswegen v. a. ein Vorgehen beobachten, dass Überzeugungen als „beliefs about“ begriff, was sowohl durch die Basis in Beliefs/Überzeugungen einen gemeinsamen und dadurch vergleichbaren Ausgangspunkt als auch über die Konkretisierung des „about“ untersuchungs- bzw. projektbezogene Präzisierungen ebenso für Systeme von Überzeugungen ermöglicht (vgl. Calderhead 1996, 719f.; Baumert & Kunter 2006, 497; Stolle 2017, 38ff.; Herz 2021, 26f.; Witte 2022, 39f., 52f.). Mit solchen Näherungen können zwar nicht alle Herausforderungen und Abgrenzungen z. B. zu (auch implizitem) Wissen oder Handeln usw. geklärt werden (vgl. Neuweg 2014; Lessing-Sattari & Wieser 2018), dennoch wurde und wird auf diese Art insbesondere auf Grundlage des den internationalen Forschungsstandard für den deutschsprachigen Raum zusammenfassenden Definitionsvorschlags von Reusser und Pauli zu „teachers' beliefs“ gearbeitet (vgl. Reusser & Pauli 2014). Das bezieht sowohl in der gängigen Beliefs-Forschung (vgl. Siwatu & Chesnut 2015) als auch in der Literaturdidaktik ebenfalls angehende Lehrende bzw. Studierende in einem breiten Verständnis von Profession mit ein (vgl. Anselm 2011, 2016; Magirius 2020; Herz 2021). Unterschieden werden in der Forschung als zentrale Merkmale insbesondere die Dimensionen (1.) intentionaler Gegenstandsbezug und innere Ordnung, (2.) affektive Aufladung und Wertbildung, (3.) individuell verinnerlichter (kollektiver) Habitus, (4.) Stabilität und Resistenz gegenüber Umstrukturierungen sowie (5.) schwierige Zugänglichkeit (vgl. Reusser & Pauli 2014, 644ff.; Herz 2021, 27f.). Im vorliegenden Projekt wird

aus Forschungssicht an die Frage nach Stabilität und Resistenz gegenüber Umstrukturierungen (4.) durch den Längsschnitt, an die Herausforderungen von Verinnerlichung kollektiver Habitus (3.) und schwieriger Zugänglichkeit (5.) insbesondere durch ein Mixed-Methods-Design angeschlossen (s. u.). Aus dem intentionalen Gegenstandsbezug und der inneren Ordnung (1.) folgt für die empirische Praxis die bereits angesprochene Notwendigkeit der Präzisierung nicht nur für literarisches Lesen, sondern insgesamt für die konkrete Untersuchungsgruppe, die sich in der Forschungstradition mit Herz 2021 im Anschluss an Kirchner 2015 ansetzen lässt, sodass Überzeugungen durch drei Spezifika konturiert werden: Akteur*innen im Rahmen von Überzeugungen sind Deutschlehramtsstudierende, der Gegenstandsbezug liegt auf Literatur/Lesen, der Kontext ist der bildungsbiographische Abschnitt des BA-Studiums. Mit dem Aspekt unter (2.) verbindet sich nicht nur der bereits angesprochene enge Zusammenhang von Überzeugungen und subjektiv-affektiven Aufladungen, sondern zugleich ein Bezug zu breiten empirischen Befunden aus der bisherigen Forschung, in denen die Bedeutung von Werthaltungen gegenüber Literatur für Bildungsbiographien als hochrelevant belegt werden konnte (vgl. DFG-Projekt Dawidowski unter der Projektnummer 244799801; Witte 2022).

Bündelnd und summierend können diese, durch die Forschung mittlerweile abgesicherten Grundannahmen für die Präzisierung des vorliegenden Konstrukts zum literarischen Lesen wie folgt abgeleitet werden: Fachgegenstandsbezogene Überzeugungen sind überdauernd und sowohl individuell als auch kollektiv, enthalten kognitive und motivational-emotionale Komponenten, sind teils expliziter, teils impliziter Natur, überlappen sich mit diskursiv validierbaren und kognitiven Bereichen des Wissens, werden früh erworben im Rahmen eigener persönlich-familiärer, schulischer und kulturell-wissensbezogener Kontakte, bilden Systeme mit Kern und Peripherie aus, deren Komponenten sich meist wechselseitig stützen, jedoch auch Widersprüche/Inkonsistenzen beinhalten können. Die Vorläuferprojekte Dawidowskis und Wittes setzten es sich zum Ziel, die Entstehung des kaum veränderbaren Überzeugungskerns der Systeme in Familie und Schule zu erfassen. In Übereinstimmung mit kultursoziologischer Forschung wurde dieser Kern als „Deutungsmuster“ (kollektive Dimensionierung, identitätsbildend) beschrieben. Dazu formuliert die Forschung zu lehrer*innenbezogenen Überzeugungen als De-siderat, das im Verlauf des Projekts aufgegriffen wird (s. u.):

„Angesichts dieser (wenigen) qualitativen Studien auf der Mikroebene ist davon auszugehen, dass die Ausbildung zur Lehrperson einen beträchtlichen Einfluss auf die Entstehung von Überzeugungen [...] hat. Allerdings müssten für eine empirische Erhärtung dieser Erkenntnisse quantitative Untersuchungen in größeren Stichproben sowie insbesondere weitere Längsschnittuntersuchungen durchgeführt werden.“ (Knüsel Schäfer 2020, 57)

Das gilt gerade auch deswegen, weil darin die Hoffnung besteht, das Changieren literaturdidaktischer Forschung zur Bedeutung des Gegenstands Literatur als Changieren zwischen (vermeintlich) festem Kern an Beliefs und (vermeintlich)

veränderbarer Peripherie an Beliefs greifen zu können (vgl. konzeptionell Herz 2021, 19ff., 333ff.). Wenn das vorliegende Projekt diesem Desiderat entspricht, muss es mit der Conceptual-Change-Theorie von der Veränderbarkeit von Überzeugungen zumindest in der Peripherie (möglicherweise im Unterschied zum Kern) ausgehen. Mit Gill (2003) und Wilde und Kunter (2016), die das sog. „heiße“ (das heißt: auch emotional-motivationale Komponenten integrierende) CAMCC-Modell entwickelten bzw. adaptierten und teils an Lehramtsstudierenden testeten (vgl. Patrick & Pintrich 2001), wird das Projekt ausloten, inwieweit drei Jahre Studienerfahrung im Bachelor die Systeme der Überzeugungen im Hinblick auf assimilative (neue Überzeugungen werden in bestehende Systeme integriert, gruppiert um einen wenig gewandelten Kern) oder akkomodative (komplette Umstrukturierung des Systems) Prozesse beeinflussen.

Damit verfolgt das Projekt die Hauptfrage:

Wie entwickeln sich lese- und literaturbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden der Germanistik während des Bachelorstudiums?

Diese differenziert sich in folgende Teilfragen aus:

1. Welche Überzeugungssysteme (Kern und Peripherie) bringen Erstsemester mit Studienbeginn mit, ausgebildet in Familie und Schule?
2. Welche Lerngelegenheiten und Ressourcen (Motivation) führen zu hohem oder niedrigem Engagement (vgl. Wilde & Kunter 2016, 310), damit zu möglichem Wandel oder Persistenz von Überzeugungen?
3. Wie hat sich das Überzeugungssystem (Kern und Peripherie) am Ende des Bachelorstudiums verändert?
4. Inwiefern bieten die Annahmen von Kern und Peripherie in Bezug auf Überzeugungssysteme sinnvolle Konzepte zur Modellierung von Überzeugungen auf Grundlage der Forschungsergebnisse – auch im Hinblick auf Ausbildung und Hochschuldidaktik?

Teilfrage 1 wird durch eine Analyse der bereits erhobenen Fragebögen und Interviews beantwortet. Peripherie und Kern werden im Anschluss an die Vorgängerstudien im Mixed-Methods-Design modelliert (vgl. dazu insbesondere Abbildung 1). Teilfrage 2 wird durch eine Lehrangebotsauswertung ergänzt. Teilfragen 3 und 4 werden durch die zweite Erhebung und die integrative Datenanalyse beantwortbar.

3 Forschungsprogramm

Es handelt sich um eine Mixed-Methods-Studie, die sich dem literarischen Lesen anhand von literatur- und lesebezogenen Überzeugungen qualitativ und quantitativ mittels eines echten Längsschnittes über den Bachelor hinweg nähert. Das Flussdiagramm (Abbildung 1) gibt den Aufbau und den gedanklichen Zusammenhang von Längsschnitt und Mixed-Methods-Ansatz im zeitlichen Verlauf

wieder (vgl. auch Witte u. a. 2023). Es folgt den Notationen von Kuckartz (2014) und korrespondiert zugleich mit fach- bzw. deutschdidaktischen Konkretisierungen (vgl. Magirius 2020; Buchholtz 2021). Insgesamt kann die Studie, nach Kuckartz, in der Abfolge ordnend als *sequenziell* und (durch die qualitativen Anteile) als *vertiefend* im Wechselspiel organisiert eingestuft werden. Qualitative und quantitative Anteile sind dabei *gleichgeordnet*. Insgesamt lässt sich so von einem Design „mit Integration in mehreren Phasen“ nach Kuckartz 2014 sprechen.

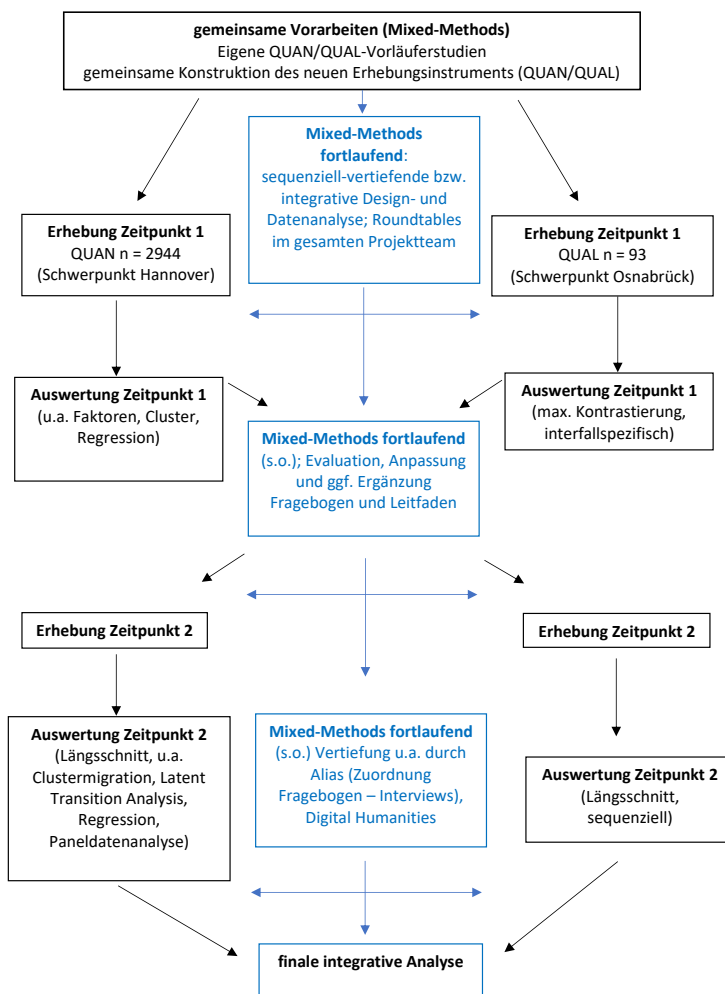


Abb. 1: Flussdiagramm zum Ablauf im Mixed-Methods-Design

Qualitative und quantitative Perspektiven werden nicht nur additiv betrachtet, sondern begründet und sich ergänzend integriert (vgl. Buchholtz 2021). Methodisch ist das im vorliegenden Projekt bereits durch die gemeinsame, sequenzielle Konstruktion des Fragebogens und der Interviewmethodik nach eigenen Vorgängerstudien fest verankert (vgl. Witte 2022; Verallgemeinerungsdesign nach Kuckartz 2014, 81). Daran schließt sich ein paralleles Design an: Gleichwertigkeit der Datenerhebung und -auswertung, direkte Verknüpfung der Interviewdaten mit den Fragebögen (durch Codierung von Fragebögen und Interviews mittels je identischem Alias; vgl. Magirius 2020) sowie Nutzung offener und entsprechend qualitativ-inhaltsanalytisch auszuwertender Fragen in der langen Variante des Fragebogens. Zudem ermöglichen die dichtereren Daten aus den Interviews ein Vertiefungsdesign zu den Fragebögen. Hinzu tritt eine Erhebung ausgewählter Lehrangebote. Diese Daten dienen nur flankierend der Überprüfung von möglichen Grundausrichtungen in der Lehre besonders der Literaturwissenschaft, teils (wenn im BA schon vorhanden) der Literaturdidaktik, wie bspw. dem Kanonbezug (mögliche Pflichtlektüren im Studium, auch heimliche). Andererseits können sowohl mit frequenz- und kollokationsanalytischen Tools (u. a. via MAXQDA, R, AntConc) als auch mit komplexeren Methoden aus den Digital Humanities (u. a. DARIAH Topics Explorer bzw. Topic Modelling, vgl. Horstmann 2018) die qualitativen Daten vergleichend quantitativ bzw. ‚algorithmisch‘ ausgewertet werden (Korpusanalysen bzw. Digital Humanities). Die Ko-Konstruktion der Ergebnisse basiert so grundsätzlich auf einem gemeinsamen Vorgehen.

4 Ausblick

Insgesamt wurde deutlich, wie sich dem „messy construct“ Überzeugungen im Rahmen des anlaufenden Projektes genähert werden soll, um insbesondere die Entwicklung von Überzeugungen Deutschstudierender möglichst umfang- und facettenreich erfassen zu können. Die dafür nötige Arbeit am Konstrukt, die insbesondere durch die Zusammenführung qualitativer und quantitativer Konzepte in einem echten Mixed-Methods-Design und nicht nur in einer Parallelführung sowie durch die Fokussierung längsschnittlicher Dimensionen geprägt ist, kann als herausfordernd, aber zugleich notwendig beschrieben werden. Die Entwicklung von Überzeugungen im Studium stellt, wie bereits skizziert wurde, ein Desiderat dar, dem sowohl durch die Untersuchung im Längsschnitt als auch die hier angerissene Konstruktmodellierung begegnet werden soll, um letztendlich auch auf Einflüsse des Lehramtsstudiums Deutsch hinsichtlich der Stabilität von Überzeugungen, mindestens in deren Peripherie, schließen zu können und damit zugleich nicht nur für diese spezifischen „beliefs about“, sondern für die Beliefsforschung insgesamt möglichst aufschlussreiche Ergebnisse zu befördern. So

besteht die Hoffnung, neben dem „messy-Status“ durch eine polydimensionale Betrachtung von Dynamik und Statik zwischen Kern und Peripherie ein grundsätzliches Zugriffsmodell auf Beliefs zu prüfen. Im Bezug des „beliefs about“ auf literarisches Lesen ruhen wiederum Hoffnungen auf das präzisere Verstehen von Literatur als einem klassischen Bildungsgegenstandes bis in unsere Gegenwart – wenngleich inzwischen in der Konkurrenz einer vielfach ausdifferenzierten Medienwelt. Aber auch das ist nicht allein für bekannte affine Bezugsgrößen wie literarische Bildung oder kulturelles und symbolisches Kapital von Bedeutung, sondern wiederum übergreifend zu verstehen: In der Ausdifferenzierung von professionsbezogenen Beliefs (schließlich ist Literatur für Lehramtskandidat*innen der Germanistik grundlegend mit dem kommenden Berufsfeld verknüpft) ruhen ebenfalls auf abstrakter Ebene Forschungsbefunde für die Lehramtsausbildung insgesamt und Anschlussforschung in diesem Feld.

Literatur

- Anselm, S. (2011): Kompetenzentwicklung in der Deutschlehrerbildung. Modellierung und Diskussion eines fachdidaktischen Analyseverfahrens zur empiriegestützten Wirkungsforschung. Frankfurt a. M.: Lang.
- Anselm, S. (2016): Integration und Kooperation. Konzeptionelle Überlegungen zum Professions- und Gesellschaftsbezug der Deutschlehrerbildung im Horizont von Bologna, Melbourne und Fulda. In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes, Jg. 63 H. 1, 4-28.
- Ashton, P.T. (2015): Historical Overview and Theoretical Perspectives of Research on Teachers' Beliefs. In: H. Fives & M.G. Gill (Hrsg.): International handbook of research on teachers' beliefs. Educational psychology handbook series. New York u. a.: Routledge, 31-47.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: ZfE, Jg. 9, H. 4, 469-520.
- Buchholtz, N. (2021): Voraussetzungen und Qualitätskriterien von Mixed-Methods-Studien in der mathematikdidaktischen Forschung. In: Journal für Mathematik-Didaktik, Jg. 42, H. 1, 219-242. <https://doi.org/10.1007/s13138-020-00173-0>
- Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. In: D. C. Berliner & R. C. Calfee (Hrsg.): Handbook of Educational Psychology. New York: Scientific Research, 709-725.
- Dawidowski, C. & Hoffmann, A. R. (2016): Einstellungsdispositionen von Lehramtsstudierenden der Germanistik gegenüber Literatur und Literaturunterricht. Ergebnisse einer Fragebogenstudie. In: DGV, Jg. 63, H. 2, 187-208.
- Fives, H. & Buehl, M.M. (2012): Spring Cleaning for the „Messy“ Construct of Teachers' Beliefs. What Are They? Which Have Been Examined? What Can They Tell Us? In: K. R. Harris, S. Graham & T. Urdan (Hrsg.): APA Educational Psychology Handbook. Vol. 2. Individual Differences and Cultural and Contextual Factors. Washington: APA, 471-499.
- Fives, H. & Gill, M. G. (Hrsg.) (2015): International handbook of research on teachers' beliefs. Educational psychology handbook series. New York u. a.: Routledge.
- Gill, M. G. (2003): Is It a Challenge or a Threat? A Dual-Process Model of Teachers' Cognition and Appraisal Processes During Conceptual Change. Educational Psychology Review 15, 147-179.
- Herz, C. (2021): Ziele des Literaturunterrichts. Eine quantitativ-empirische Analyse von beliefs bei Deutschlehramtsstudierenden. Berlin: Metzler.
- Horstmann, J. (2018): „Topic Modeling“. In: forTEXT. Literatur digital erforschen. Verfügbar unter: <https://fortext.net/routinen/methoden/topic-modeling>. (Abrufdatum: 24.09.2023).

- Kirchner, V. (2015): Wirtschaftsunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zu fachdidaktischen teachers' beliefs in der ökonomischen Bildung. Wiesbaden: Springer.
- Knüsel Schäfer, D. (2020): Überzeugungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien. Eine qualitative Untersuchung zu Entstehung, Bedingungsfaktoren und typenspezifischen Entwicklungsverläufen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kruse, J. (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim u. a.: Beltz.
- Kuckartz, U. (2014): Mixed Method Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: Springer.
- Lessing-Sattari, M. & Wieser, D. (2018): Lehrkräfte. Systematisierung aktueller empirischer Studien, ihrer Gegenstandsbereiche und Forschungsansätze. In: J. Boelmann (Hrsg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Bd. 3: Forschungsfelder. Baltmannsweiler: Schneider, 41-55.
- Maggioni, L., Fox, E. & Alexander, P.A. (2017): Beliefs About Reading, Text and Learning from Text. In: H. Fives & M. Gill (Hrsg.): International handbook of research on teachers' beliefs. New York u. a.: Routledge, 353-369.
- Magirius, M. (2020): Überzeugungen Deutschstudierender zum Interpretieren literarischer Texte. Eine Mixed-Methods-Studie. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Neuweg, G.H. (2014): Das Wissen der Wissensvermittler. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster: Waxmann, 583-614.
- Pajares, M.F. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. In: Review of Educational Research, Jg. 62, H. 3, 307-332.
- Patrick, H. & Pintrich, P.R. (2001): Conceptual change in teachers' intuitive conceptions of learning, motivation, and instruction: The role of motivational and epistemological belief. In: B. Torff & R.J. Sternberg (Hrsg.): Understanding and Teaching the Intuitive Mind. Student and Teacher Learning. London: Lawrence Erlbaum, 117-143.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 642-661.
- Schmidt, F. & Schindler, K. (Hrsg.) (2020): Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Eine aktuelle Zwischenbilanz zur deutschdidaktischen Professionsforschung. Frankfurt a. M.: Lang.
- Siwatu, K.O. & Chesnut, S.R. (2015): The Career Development of Preservice and Inservice Teachers: Why Teachers' Self-Efficacy Beliefs Matter. In: H. Fives & M.G. Gill (Hrsg.): International handbook of research on teachers' beliefs. Educational psychology handbook series. New York u. a.: Routledge, 212-229.
- Stolle, A.R. (2017): Deutungsmuster von Lehrpersonen im Literaturunterricht der Oberstufe. Eine qualitative Studie. Frankfurt a. M.: Lang.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.) (2014): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster: Waxmann.
- Thiersch, S. (Hrsg.) (2020): Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen. Opladen: Budrich, 109-126.
- Winkler, I. (2011): Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften. Wiesbaden: Springer.
- Wilde, A. & Kunter, M. (2016): Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: M. Rothland (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster: Waxmann, 299-315.
- Witte, J. (2022): Lesewerthaltungen im Übergang von der Schule an die Universität. Eine qualitative Längsschnittstudie. Berlin: Lang.
- Witte, J. (2023): The dichotomization of reading-related interpretive patterns at the transition from school to university – partial results of a qualitative longitudinal study. In: L1 – Educational Studies in Language and Literature, 1-24.

Witte, J., Ryl, L., Dawidowski, C., Herz, C. & Andermann, M. (2023): Entwicklung literaturbezogener Überzeugungen unter dem Einfluss des Lehramtsstudiums Deutsch (Bachelor). Ein echter Längsschnitt. Poster Presentation at 24. Symposion Deutschdidaktik, 18.-22.09.2022, Wien, Österreich. Hannover: Institutionelles Repositorium der Leibniz Universität Hannover, 2023.

Autor:innenangaben

Dawidowski, Christian, Prof. Dr.

Universität Osnabrück/Fachbereich 7/Institut für Germanistik

Professor für Literaturdidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Empirische und historische Literaturdidaktik,

Literatur des 20. Jahrhunderts

E-Mail: cdawidow@uos.de

Herz, Cornelius, Prof. Dr.

Leibniz Universität Hannover/Philosophische Fakultät/Deutsches Seminar

Professor für Didaktik der deutschen Literatur

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Literaturdidaktik, Mediendidaktik, empirische

Professionsforschung, Digital Literacy, kritisch-reflexive Fachdidaktik

E-Mail: cornelius.herz@germanistik.uni-hannover.de

Witte, Jennifer, Dr.

Universität Osnabrück/Fachbereich 7/Institut für Germanistik

Postdotorandin in der Literaturdidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Literarische Sozialisations- und Leseforschung,

Gender & Literaturdidaktik und fächerübergreifender Literaturunterricht

E-Mail: jennifer.witte@uni-osnabrueck.de

Marco Magirius

Überzeugungen von Deutschlehrkräften und Deutschstudierenden zur Praxisrelevanz von Literaturtheorie

Abstract

Der Beitrag geht anhand einer Online-Fragebogenstudie mit 468 Proband*innen der Frage nach, welche Überzeugungen (angehende) Deutschlehrer*innen zur Praxisrelevanz von literaturwissenschaftlichen Wissensbereichen haben. Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf der Praxisrelevanz von Literaturtheorie. Hierzu äußern sich die Proband*innen im Rahmen eines offenen Frage-Formats. Der Beitrag vergleicht die Überzeugungen verschiedener Statusgruppen miteinander – Studierende eines Lehramts ohne Oberstufe, Studierende eines Lehramts mit Oberstufe, Lehrer*innen an Schulen ohne Oberstufe und Lehrer*innen an Schulen mit Oberstufe. Die Resultate zeigen u. a., dass viele Proband*innen ihr literaturtheoretisches Wissen als gering ausgeprägt einschätzen und dass insbesondere Lehrkräfte an Schulen ohne Oberschule die Relevanz von Literaturtheorie geringerschätzen.

Schlagwörter: Literaturtheorie, Fragebogen, Überzeugungen, Praxisrelevanz

1 Problemaufriss

Begünstigt durch groß angelegte Förderlinien – wie etwa die Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLb) – sind in den letzten Jahren in der Literaturdidaktik viele Studien zu Überzeugungen von (angehenden) Deutschlehrer*innen erschienen. Aus literaturdidaktischer Sicht sind solche Überzeugungen besonders relevant, die sich auf literaturspezifische Umgangsweisen mit literarischen Texten beziehen. Literaturtheoretische Reflexion aufseiten der Lehrer*innen könnte entscheidend dafür sein, Schüler*innen zum Interpretieren zu befähigen (vgl. Magirius 2020, 396ff.) und Interpretationen in ihrer Textangemessenheit zu bewerten. Folglich sollte in der Lehrer*innenbildung ein differenziertes Konzept des Interpretierens literarischer Texte vermittelt werden. Aus literaturdidaktischer Perspektive liegt die Relevanz von Literaturtheorie für die Schulpraxis

also auf der Hand. Ob das (angehende) Deutschlehrer*innen genauso sehen, wird im folgenden Beitrag untersucht. Die Forschungsfrage des Beitrags lautet: Welche Überzeugungen haben (angehende) Deutschlehrer*innen zur Praxisrelevanz von Literaturwissenschaft, insbesondere von Literaturtheorie. Aus der Beantwortung dieser Frage folgen Hinweise darauf, wie die literaturtheoretischen Überzeugungen der Proband*innen beschaffen sind. Da sich Literaturunterricht in verschiedenen Schularten hinsichtlich des Stellenwerts von Interpretationen (vermutlich) stark voneinander unterscheidet (vgl. Magirius u. a. 2023), liegt es zudem nahe, auch die Stichprobe nach Schularten zu partitionieren. Sind diese Überzeugungen also von der Schulart abhängig? Zudem stellt sich die Frage, inwiefern Studierende andere literaturtheoretische Überzeugungen aufweisen als im Beruf stehenden Lehrer*innen.

2 Forschungsstand und Anschluss an bestehende Studien

Der vorliegende Beitrag schließt direkt an drei Publikationen (vgl. Magirius 2020; Matz 2021; Abraham 2022) an. Diese werden sogleich vorgestellt. Zuvor umreißt ich die bestehende literaturdidaktische Forschung zu Überzeugungen (angehender) Deutschlehrer*innen, um den Beitrag im Forschungsfeld zu verorten. In der Literaturdidaktik erhob man mit größeren Stichproben Überzeugungen zu den Zielen von Literaturunterricht (vgl. Dawidowski & Hoffmann 2016; Pieper u. a. 2020; Herz 2021). Wurde sich den Überzeugungen zum Umgang mit Literatur gewidmet, dann mit kleiner Stichprobe wie in den DFG-Projekten „Kokonstruktion literarischer Bildungsvorstellungen im Verlauf der gymnasialen Oberstufe“ (etwa Dawidowski u. a. 2020) und „Literarisches Verstehen im Umgang mit Metaphorik: Rekonstruktion von lernerseitigen Verstehensprozessen und lehrerseitigen Modellierungen“ (etwa Wieser 2024). Ein solcher qualitativer Zugriff ermöglicht es, die Ausprägungen der Überzeugungen einzelner Fälle im Detail nachzuzeichnen und mehrere Fälle – zum Beispiel zu „Konstellationen“ (ebd., 4) – zu bündeln. Die Generalisierbarkeit der Befunde ist jedoch stärker eingeschränkt, als das bei größeren Stichproben der Fall ist. Es bleibt offen, wie standortgebunden die Resultate sind und ob weitere Konstellationen (eventuell sogar häufig) auftreten.

Die Standortgebundenheit von literaturtheoretischen Überzeugungen ist ein Nebenresultat meiner Dissertationsschrift (Magirius 2020) mit dem Titel „Überzeugungen Deutschstudierender zum Interpretieren literarischer Texte. Eine Mixed-Methods-Studie“. In einer Fragebogenstudie wurde mit einer Analyse latenter Klassen extrahiert, welche Kontexte 461 Studierende laut Selbstaussage bevorzugen, wenn sie einen literarischen Text bei der Interpretation

kontextualisieren. Anhand von 280 Studierenden an fünf Standorten zeigte ich, dass literatur*theoretische* Überzeugungen auf literatur*didaktische* Überzeugungen durchschlugen. Mit einer sich anschließenden Interviewstudie (n=7) wurde dieser Befund konkretisiert und mit Aussagen zu Aufgabenpräferenzen Studierender angereichert. Es lässt sich bilanzieren, dass Studierende Positionen der akademischen Literaturtheorie stark verkürzen und in ihrer „Doppelrolle als wissenschaftlich ausgebildete [...] Germanist[*]innen einerseits und angehende Deutschlehrer[*]innen andererseits“ (ebd., 389) überfordert sind.

Die Dissertationsschrift von Matz (2021) liefert den zentralen Befund, dass das nicht nur für Studierende, sondern auch für Lehrkräfte gilt. Neben der Analyse von Lehrmaterial und Interpretationsaufsätzen befragte sie 10 Lehrkräfte und 15 Schüler*innen zu ihren Interpretationskonzepten. Der vorliegende Beitrag prüft diesen zentralen Befund von Matz (ebd.) anhand einer breiteren Datenbasis. Zudem schließt er an eine Erhebung von Abraham (2022) an. Er setzte in seiner Lehramtsvorlesung einen Fragebogen ein, um herauszufinden, welches literaturwissenschaftliche Wissen seine ca. 120 Hörer*innen aus ihrer Sicht in der Schulzeit in drei Zeitspannen – Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II – erworben haben, und welches Wissen Schüler*innen in diesen Phasen erwerben sollten. Neben dem „Eindruck weithin fehlender Verbindlichkeit wissensorientierter Erkenntnisziele und Fachbegriffe“ (ebd., 28) wurde offenbar, dass die Studierenden Themenbereiche wie Gattungen, Autor*innen und Epochen am stärksten der Sekundarstufe I zuordneten, während die Relevanz von „Gestaltungsmittel[n] und Bauformen“ sowie „Analysebegriffe[n]“ aus Sicht der Studierenden im Verlauf der Schulzeit zunimmt (ebd., 29). Die Erhebung unterschied jedoch nicht zwischen Proband*innen verschiedener Studiengänge. Deshalb konstruierte ich ähnliche Items, um herauszufinden, inwiefern Unterschiede zwischen Studierenden verschiedener Lehrämter auftreten. Zudem ergänzte ich ein Item zur Literaturtheorie, um die Überzeugungen zur Relevanz dieser Teil-domäne mit den anderen zu vergleichen.

3 Methoden

Überzeugungen verstehe ich an Magirius (2020, 102f.) anknüpfend als „Propositionen [...], die subjektiv für wahr gehalten werden, in eine quasilogische Struktur integriert werden können und mithin rechtfertigungsfähig sind“. Während in meiner Dissertationsschrift (ebd., 35ff.) sowie in einigen der obigen Studien (etwa Dawidowski u. a. 2020; Wieser 2024) auch implizite Überzeugungsanteile rekonstruiert wurden, widmet sich der vorliegende Beitrag vornehmlich Überzeugungen, die von den Proband*innen expliziert werden. Hier verfolge ich also das Ziel, sie nach der Praxisrelevanz von literaturwissenschaftlichen Studieninhalten – insbesondere jener

literaturtheoretischer Provenienz – direkt zu fragen und damit en passant explizite literaturtheoretische Überzeugungen einzufangen. Überzeugungen heißen im Folgenden literaturtheoretisch, wenn sie sich mit dem Begriff oder mit Verfahrensweisen der Literaturinterpretation auseinandersetzen (zum Interpretationsbegriff anknüpfend an Biere [1989] und Hermerén [1983] siehe Magirus [2020, 46 sowie 119ff.]). Mithilfe einer quantifizierend ausgewerteten Online-Erhebung wurden 468 (angehende) Deutschlehrer*innen nach ihren literaturtheoretischen Überzeugungen gefragt. Davon sind 63 % Studierende des Lehramts Deutsch verschiedener Schularten. 70.2 % der Lehrkräfte unterrichten an einem Gymnasium, 14.3 % ausschließlich in der Sekundarstufe I und 5.6 % an einer Grundschule. Von den 161 Lehrkräften arbeiten 65.6 % in Baden-Württemberg.

Im Folgenden beschränke ich mich auf die Analyse von zwei Fragen der Online-Erhebung. Die Proband*innen waren angehalten, sich zu dieser offenen Frage zu äußern:

Literaturtheorien setzen sich unter anderem mit dem Begriff und mit Verfahrensweisen der Literaturinterpretation auseinander. Literaturtheorien gibt es zum Beispiel in der Hermeneutik, dem Strukturalismus, dem Poststrukturalismus oder der Rezeptionsästhetik. Beschreiben Sie kurz, ob und inwiefern Sie Inhalte und Positionen solcher Theorien als relevant für Literaturunterricht erachten oder nicht. Sie können dabei auch konkrete literaturtheoretische Positionen benennen. Falls Sie hierzu wenig Auskunft geben können, weil Sie im Studium kaum solche Theorien kennengelernt haben, können Sie auch das schreiben.

Bei der an einer „inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse“ nach Kuckartz (2018, 100) angelegten Auswertung der qualitativen Daten bildete ich größtenteils induktiv am Material folgende Hauptkategorien: „Unvertrautheit“, „Relevanz“, „Umsetzung im Literaturunterricht“, „Zweck“ sowie „positiv oder negativ hervorgehobene literaturtheoretische Positionen/Denkschulen“. Anschließend differenzierte ich diese Hauptkategorien am Material aus. Für jede der resultierenden Unterkategorien entschied ich für jeden Fall, ob er mit dieser Kategorie kodiert werden kann. Die „Codiereinheit“, verstanden als „das einzelne Element, das eine Codierung, d. h. die Zuordnung einer Kategorie, auslöst“ (ebd., 41), war demnach die gesamte Antwort einer Versuchsperson auf die offene Frage. Nach der Kodierung aller Fälle zählte ich für jede Kategorie und jede Statusgruppe, zu welchem Anteil ihre Fälle mit der Kategorie kodiert wurden. Die Kategorien werden bei der Ergebnispräsentation in Abschnitt 4 nacheinander vorgestellt. In Klammern sind die p-Werte von exakten Fisher-Freeman-Halton-Tests zu finden. Mit solchen Tests vergleicht man Gruppen von Proband*innen. Werte, die kleiner als .05 sind, verweisen auf signifikante Unterschiede zwischen verschiedenen Statusgruppen, die wie folgt definiert wurden:

S1: Studierende eines Lehramts ohne Oberstufe (31.6%),

- S2: Studierende eines Lehramts mit Oberstufe (34%),
- L1: Lehrer*innen an Schulen ohne Oberstufe (7.5%),
- L2: Lehrer*innen an Schulen mit Oberstufe (26.9%).

Diese Unterscheidung gründet in den Daten von Magirius u. a. (2023), wonach insbesondere im gymnasialen Literaturunterricht die Interpretation von literarischen Texten eine Rolle spielt, während in nicht-gymnasialem Literaturunterricht die Rekonstruktion des Plots und die Anwendung auf die Lebenswelt der Schüler*innen zentral ist. Wenn Interpretieren im Unterricht weniger relevant ist, dann sind womöglich auch Theorien der Interpretation aus Sicht der Akteur*innen weniger von Interesse.

Die vier Statusgruppen verglich ich hinsichtlich ihrer Reaktion auf folgende geschlossene Frage:

Für wie relevant erachten Sie folgende Inhalte des literaturwissenschaftlichen Studiums für die Schulpraxis?

Die Proband*innen schätzen hier die Relevanz verschiedener Inhalte ein – wie z. B. Wissen über Epochen oder Wissen über Literaturtheorie. Für jeden Inhalt konnten die Proband*innen zwischen sechs Abstufungen wählen, von „1 irrelevant“ bis „6 sehr relevant“. Die Statusgruppen verglich ich bezüglich ihrer Antworten mit Signifikanztests. Wenn die Voraussetzungen von Varianzanalysen nicht erfüllt waren, zog ich H-Tests zurate. Ob eine Varianzanalyse oder ein H-Test Verwendung fand, lässt sich an der Bezeichnung der Teststatistik ablesen – H signalisiert einen H-Test; F steht für die F-Verteilung der Varianzanalyse. Bei beiden Tests zeigen p-Werte, die kleiner als .05 sind, signifikante Unterschiede an.

4 Resultate

Auf Abbildung 1 sind die Durchschnittswerte der Statusgruppen für die Items zu sehen. Dabei fällt Folgendes ins Auge: „Wissen über Epochen“ wird von (angehenden) Deutschlehrer*innen der Oberstufe, S2 und L2, für besonders relevant gehalten ($H[3]=44.466$, $p<.001$). „Wissen über Autor[*]innen“ erscheint besonders den Lehrkräften, L1 und L2, wichtig ($H[3]=25.514$, $p<.001$). „Gendertheorien“ sind dagegen besonders für Studierende von Belang ($F[3,455]=8.979$, $p<.001$). „Gattungen und Genres“ erachtet lediglich die Gruppe S1 als vergleichsweise unwichtig ($F[3,460]=5.175$, $p<.001$).

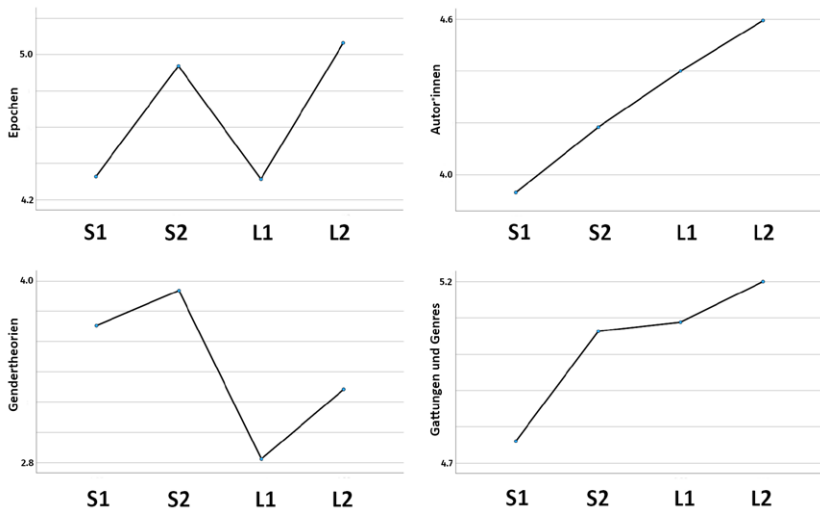


Abb. 1: Die Relevanz literaturwissenschaftlicher Wissensbereiche aus Sicht der Proband*innen. Die Bezeichnungen der Statusgruppen S1, S2, L1 und L2 sind im Abschnitt 3 erklärt. An den Ordinaten sind die Durchschnittswerte der Statusgruppen abgetragen.

Die Abbildung 2 verrät folgende Unterschiede: „Wissen über Literaturtheorien“ ist ausschließlich für die Lehrkräfte L1 vergleichsweise irrelevant ($F[3,459]=2.894$, $p=.035$). „[B]edeutende Werke“ seien laut den Gruppen S2 und L2 und damit für das Gymnasium wichtig ($H[3]=33.054$, $p<.001$). Die Reaktion auf den Bereich „Gestaltungsmittel“ verhält sich ähnlich zu „Gattungen und Genres“ auf Abbildung 1, wobei die Zustimmungswerte noch höher sind ($F[3,460]=5.924$, $p<.001$). „Wissen über die Arbeitsweisen von Autor[*]innen beim Schreiben“ halten alle Gruppen für vergleichsweise entbehrlich ($H[3]=2.212$, $p=.53$). Betrachtet man die Durchschnittswerte, fällt zudem auf, dass nur bei „Arbeitsweisen“ und bei „Literaturtheorie“ alle Statusgruppen im Durchschnitt recht geringe Werte zwischen 3 und 4 vergeben.

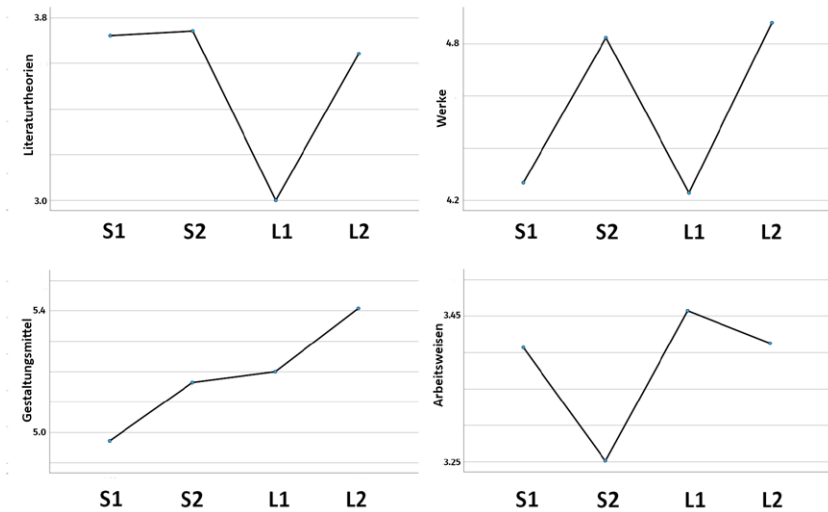


Abb. 2: Die Beschriftung der Achsen erfolgte analog zu Abbildung 1.

Die qualitativen Daten zur offenen Frage (siehe Abschnitt 3) bieten Begründungen der Proband*innen für die Bewertung der Relevanz von Literaturtheorie. Unter „Unvertrautheit“ wurden alle Äußerungen kodiert, in denen angegeben wurde, schlicht keine literaturtheoretischen Kenntnisse zu haben ($p < .001$). Bei den nichtgymnasialen Studierenden sind das 43.2 %, bei den übrigen Studierenden 17.6 %. Diese Unvertrautheit ist nicht mit dem Fachsemester erklärbar, da in der Stichprobe kaum Studienanfänger*innen vorkommen. Von den Lehrkräften an Schulen ohne Oberstufe geben 40 % an, keine Auskunft über Literaturtheorie geben zu können. Bei den anderen Lehrkräften sind es lediglich 11.1 %. Danach kodierte ich alle Äußerungen, die die Relevanz von Literaturtheorie ausdrücklich bestritten ($p < .001$). Das sind in allen Statusgruppen weniger als 20 %, bis auf eine Ausnahme – die kleine Gruppe L1. Mit 9 von 14, also 64.3 %, ist hier der Anteil recht hoch. Manche von ihnen schreiben, dass das sinnentnehmende Lesen für ihre Schüler*innen schon schwer genug sei, und man sich nicht um die Theorie des Interpretierens kümmern würde. Ein*e Proband*in findet diese Worte:

Ich habe im Studium von all diesen Theorien gehört und fand sie in dem Moment auch interessant, jedoch habe ich es wieder vergessen, da ich es nicht regelmäßig anwende und somit mein schlaues Gehirn dieses Wissen wieder weggeworfen hat. Ich denke, dass es sinnvoll ist, sich immer mal wieder mit solche[n] Theorien zu beschäftigen, weil man dann selbst sieht, dass man im Unterricht etwas „richtig“ macht oder man merkt, dass es sogar eine Theorie dazu gibt. [...] Letztendlich finde ich meinen intuitiven Umgang mit Literatur immer noch am besten. Aber es ist schön, dass andere Leute dafür eine Theorie brauchen. (Student*in, Grundschullehramt, 9. Semester)

Hier werden in selbstbewusster Manier einige Unterkategorien angerissen, die ich unter die Hauptkategorie „Umsetzung im Literaturunterricht“ fasste. Die eben erfolgte Gegenüberstellung von Intuition und Theorie findet sich in den Daten eher selten. Wie auf Abbildungen 3 zu sehen, geben insbesondere die Gruppe S2 und L2 dagegen an, dass Literaturtheorie im Unterricht bei der Interpretation literarischer Texte mitschwingen würde, ohne explizit thematisch zu werden ($p=.010$). In den Statusgruppen S2, L1 und L2 wird häufiger geäußert, dass Literaturtheorie die Schüler*innen überfordern würde ($p=.005$). Bis auf die nichtgymnasialen Studierenden schreiben Proband*innen aller Statusgruppen, dass Literaturtheorie anhand von Modellinterpretationen – man denke an die Bände zu E. T. A. Hoffmann, Kleist und Kafka – in den Unterricht einfließen würde ($p<.001$). In der Gruppe L1 werden Handlungs- und Produktionsorientierung erwähnt, bei der insbesondere die Rezeptionsästhetik eine Rolle spiele, weil man bei jenen Unterrichtsmethoden Leerstellen fülle ($p=.005$).

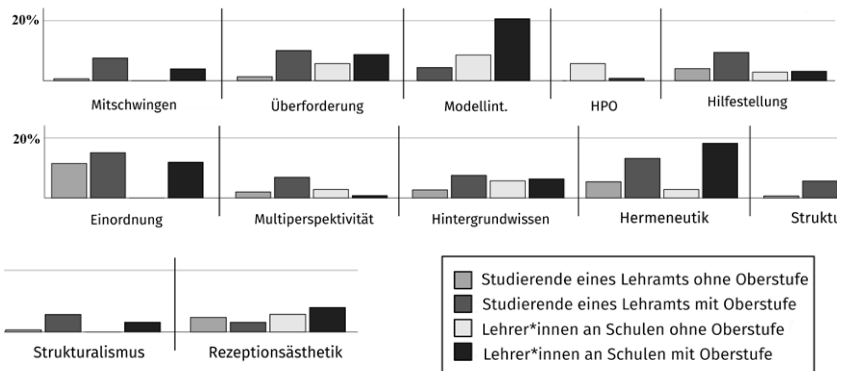


Abb. 3: Anteil der Fälle an der gesamten Statusgruppe, die mit der jeweiligen Unterkategorie kodiert wurden.

Die Proband*innen äußern sich auch zum konkreten Zweck von Literaturtheorie für den Literaturunterricht. Insbesondere die Studierenden des Gymnasiallehramts sehen Potential der Literaturtheorie als Hilfestellung, als Anleitung und für Interpretationsleitfäden ($p=.098$). Außer in L1 wird von Proband*innen geäußert, dass Literaturtheorie die Möglichkeit bieten könne, Interpretationen einzuordnen oder nachzuvollziehen ($p=.029$). Wenn man verschiedene Interpretationstheorien nebeneinanderhalte, sehe man verschiedene Möglichkeiten, einen Text zu verstehen. Dies kodierte ich unter Multiperspektivität ($p=.057$). Für vergleichsweise viele Proband*innen ist Literaturtheorie Hintergrundwissen ($p=.247$). Weitere Zwecke – wie z. B. zur Kritik intentionaler Interpretationen oder zur Explikation oft impliziter Setzungen und Verfahrensweisen – werden nur in einzelnen Fällen erwähnt.

Kodiert man, welche literaturtheoretischen Positionen und Schulen von den Proband*innen bevorzugt werden, fällt auf, dass insbesondere (angehende) Gymnasiallehrkräfte Hermeneutik favorisieren ($p=.002$). Mehrere Gymnasiallehrer*innen integrieren eine Definition des hermeneutischen Zirkels in ihre Antwort. Strukturalismus ist bei den Studierenden des Lehramts Gymnasium vergleichsweise beliebt ($p=.060$), vermutlich weil diese Denkschule Analysewerkzeuge an die Hand gibt. Rezeptionsästhetik hat bei allen Statusgruppen einen vergleichbaren Stand ($p=.307$). Wenn in absoluten Ausnahmefällen post-strukturalistische Theorien genannt werden, findet eine Abwertung ebenjener statt, wie in diesem Beispiel:

Am ehesten relevant halte ich die Hermeneutik, die das Textverständnis ständig und fortlaufend verbessert. Als weniger geeignet sehe ich den Poststrukturalismus, der viele ‚normale‘ Dinge in Frage stellt. (Student*in, Grundschullehramt, 4. Semester)

Dieses Desinteresse an verunsichernder Komplexitätssteigerung lässt sich mit einer Aussage kontrastieren, die folgenden Wunsch formuliert:

Ich wünsche mir ein Lehramtsstudium, das die Fachwissenschaft mit der Didaktik verbindet, anstatt beides nebeneinander zu stellen [...]. [Hier an der Universität ... werden d]ie Theorien jedoch nur abstrakt unterrichtet und in Ansätzen auf Texte angewandt; oftmals blieb es aber bei einer bloßen Zuordnung. Ich kann mir nicht vorstellen, wie ich Literaturtheorie am Beispiel literarischer Texte im Unterricht einführen sollte. (Student*in, Gymnasiallehramt, 8. Semester)

Ähnlich sieht das eine erfahrene Gymnasiallehrkraft und ergänzt:

Oft ist es so, dass KollegInnen auf „Unterrichtshilfen“ (z.B. Abi-Box oder Einfach-Deutsch o. ä.) zurückgreifen und deren Richtung folgen, ohne sich eigene Interpretationsgedanken zu machen oder „besondere“/„abweichende“ Ideen von Schülern zulassen/aufgreifen. Oft werden so neben der textimmanenten Interpretation z.B. biografische Lesarten, Epocheneinbezug oder Intertextualität als eher separate Kapitel abgehandelt, ohne dass Schülern wirklich klargemacht wird, welche Möglichkeiten sie haben, wie vielfältig und vernetzt Interpretationen sein können und dass es vor allem darauf ankommt, etwas zu „entdecken“[,] anstatt sich der Frage zu widmen: Was wollte uns der Autor damit (vermutlich) sagen. (Lehrer*in, Gymnasium, 13 Jahre Berufserfahrung)

Solche vergleichsweise elaborierten Antworten, die das Potenzial literaturtheoretischer Reflexion für den Literaturunterricht anreißen, treten in den Daten selten auf.

5 Diskussion

Folgende Limitationen der Studie sind zu konstatieren. Die Unterschiede zwischen den Statusgruppen sind trotz der inferenzstatistischen Überprüfung *cum grano salis* zu verstehen, u. a. da die Statusgruppe L2 recht klein war. Einige Zellen der Kon-

tingentstabellen, die den exakten Tests zugrundeliegenden, sind folglich mit kleinen Zahlenwerten versehen. Deshalb hängen die Zuordnungen von wenigen Fällen ab. Hier wäre eine größere Stichprobe wünschenswert, um dann auch weitere Variablen zu kontrollieren, wie z. B. die Berufserfahrung und das Alter. Bei den Kodierungen wäre eine Gegenprobe durch eine zweite Person von Vorteil, um die Interraterreliabilität abschätzen zu können. Da bei der Auswertung der Antworten auf die offene Frage – gerade im Vergleich zu Magirius (2020) – eine gering-inferente Kodierung vorgenommen wurde, ist dieses Problem jedoch von überschaubarem Maße. Bei der Interpretation der Antworten auf die geschlossene Frage ist zu beachten, dass die Proband*innen die Frage auf verschiedene Weisen verstehen konnten. Wird nach der Relevanz der Inhalte für die aktuell faktisch stattfindende Schulpraxis gefragt oder sollen insbesondere die Studierenden ihre spätere Praxis zur Beantwortung der Frage imaginieren? Anhand solcher Unterscheidungen zeigt sich die Bedeutung der offenen Frage. Erst hier kommen die Proband*innen tatsächlich zu Wort, um Begründungen und Differenzierungen vorzubringen.

Die Resultate bestätigen Matz (2021) und zeigen, dass literaturtheoretische Überzeugungen nicht nur bei Studierenden (vgl. Magirius 2020), sondern auch bei Lehrer*innen von einer komplexitätsreduzierenden Reaktion auf die Schwierigkeit geprägt sind, fachwissenschaftliche, (fach-)didaktische und unterrichtspraktische Erfordernisse zu koordinieren. Dass Literaturtheorien bestenfalls interessant, aber für die unterrichtliche Praxis wenig relevant wären, äußern Proband*innen aller Statusgruppen. Insbesondere Studierende und Lehrende ohne Gymnasialzweig geben zudem recht oft an, keinerlei literaturtheoretische Kenntnisse zu besitzen. Doch auch andere Proband*innen zeigen Wissenslücken und schlagwortartige Verkürzungen, die es unwahrscheinlich erscheinen lassen, literaturtheoretische Diskurse bei der Literaturvermittlung fruchtbar zu machen. Da Lehrer*innen im Berufsalltag vermutlich wenig Gelegenheit haben, diese Lücken zu schließen, ist die Lehre in der ersten Ausbildungsphase dazu anzuhalten, entsprechendes Wissen zu vermitteln und aufzuzeigen, „dass eine literaturtheoretische Reflexion der Verfahren, der Ziele und der Angemessenheitskriterien des Interpretierens literarischer Texte [...] schulrelevant“ ist (ebd., 397). Letztgenanntes ist eine Aufgabe literaturdidaktischer Veranstaltungen. Die literaturdidaktische Forschung ist gefordert, generalisierbare Erkenntnisse über den Zusammenhang zwischen Dispositionen professioneller Kompetenz – auch literaturtheoretische Überzeugungen –, Unterrichtsperformanz und Lernerfolgen der Schüler*innen zu gewinnen. Damit verbunden sollten mittels qualitativer Analysen von Unterrichtshandlungen implizite Wissen- bzw. Überzeugungselemente rekonstruiert werden. Schließlich ist es möglich, dass Lehrer*innen, die nicht in der Lage oder willens sind, die im vorliegenden Beitrag fokussierten, expliziten Überzeugungsanteile mitzuteilen, im Unterricht mit der Expertise von Können*innen (vgl. Neuweg 1999) agieren.

Literatur

- Abraham, U. (2022): Relative Normen und ganz normale Relativität. Ungewissheiten aus der Perspektive der Deutschdidaktik sowie diese aus der Sicht einer „Allgemeinen Fachdidaktik“. In: C. Führer, F. Schweitzer, B. Tesch, B. Eiben-Zach, F. Ulfat, Ph. Thomas, W. Polleichtner, B. Grewe & U. Küchler (Hrsg.): *Relativität und Bildung*. Münster: Waxmann, 27-39.
- Biere, B. U. (1989): *Verständlich-Machen: Hermeneutische Tradition – Historische Praxis – Sprachtheoretische Begründung*. Berlin: De Gruyter.
- Dawidowski, C. & Hoffmann, A. R. (2016): Einstellungsdispositionen von Lehramtsstudierenden der Germanistik gegenüber Literatur und Literaturunterricht. Ergebnisse einer Fragebogenstudie. In: *MdDG*, H. 62.2, 87-208.
- Dawidowski, C., Hoffmann, A. R., Stolle, A. R. & Witte, J. (2020): Am Einzelfall – Ko-Konstruktion literarischer Bildungsvorstellungen im Leistungskurs Deutsch. In: dies. (Hrsg.): *Schulische Literaturvermittlungsprozesse im Fokus empirischer Forschung*. Frankfurt/M.: Lang, 163-207.
- Hermerén, G. (1983): Interpretation. Typen und Kriterien. In: *Grazer Philosophische Studien* 19, 131-161.
- Herz, C. (2021): Ziele des Literaturunterrichts. Eine quantitativ-empirische Analyse von beliefs bei Deutschlehramtsstudierenden. Berlin: J. B. Metzler.
- Kuckartz, U. (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Weinheim: Juventa.
- Magirius, M. (2020): *Überzeugungen Deutschstudierender zum Interpretieren literarischer Texte. Eine Mixed-Methods-Studie*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Magirius, M., Scherf, D. & Steinmetz, M. (2023): Unterrichtsliches Handeln mit Literatur (in der Sekundarstufe I) – Didaktische Konzepte und schulische Praxis. In: *kj&cm*, H. 23.4, 76-83.
- Matz, D. (2021): Interpretationskonzepte von Deutschlehrkräften und ihren Schüler*innen. Eine explorative Studie. University of Bamberg Press: Bamberg. Verfügbar unter: <https://fis.uni-bamberg.de/server/api/core/bitstreams/36cf613c-a62d-4063-96bd-8b7c5540ff53/content>. (Abrufdatum: 12.03.2024).
- Neuweg, G. H. (1999): *Könnerschaft und implizites Wissen*. Münster: Waxmann.
- Pieper, I., Böhme, K. & Bertschi-Kaufmann, A. (2020): Professionelle Orientierungen im Literaturunterricht: Welche Ziele verfolgen Lehrkräfte in der Sekundarstufe. In: K. Schindler & F. Schmidt (Hrsg.): *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften*. Frankfurt/M.: Lang, 48-72.
- Wieser, D. (2024): Die Analyse literarischer Texte – Überzeugungen von Lehrenden in einem literaturdidaktischen Spannungsfeld. In: *SLLD(Z)*, Bd. 4, 1-23. Verfügbar unter: <https://ojs.ub.rub.de/index.php/SLLD/article/view/11347/10879>. (Abrufdatum: 12.03.2024).

Autor*innenangaben

Magirius, Marco, Dr.

Universität Erfurt

Professur für Deutschdidaktik (Seminar für Sprachwissenschaft)

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Gespräche im Literaturunterricht, Überzeugungen

von Studierenden und Lehrenden, Didaktik der Interpretation und Literaturtheorie, KI im

Literaturunterricht, Adoleszenzromane, diversitätsorientierte Literaturdidaktik und Multimodalität

E-Mail: mail@marcomagirius.de

Iryna Zachow

Korrekturen orthographischer Fehler in Schüler*innentexten – Zur Rekonstruktion der Fehlerkonzepte von Deutschlehrkräften

Abstract

Der Beitrag geht der Frage nach, wie das Konstrukt *Fehlerkonzept* inhaltlich und konzeptionell zu bestimmen ist. Dabei werden die Potenziale einer rekonstruktiven Vorgehensweise bei der Untersuchung lehrer*innenseitiger Fehlerkonzepte sowie eines erweiterten Verständnisses von Fehlerkonzepten beleuchtet. Hierzu werden von einer Primarstufenlehrkraft des Faches Deutsch durchgeführte Korrekturen orthographischer Fehler in einem Schüler*innentext sowie Reflexionen dieser Korrekturen exemplarisch analysiert. Im Anschluss werden diesen Korrekturen zugrunde liegende Fehlerkonzepte rekonstruiert. Im Fokus steht dabei eine empirisch ermittelte Dimension von Fehlerkonzepten: die individuelle Orthographietheorie der Lehrkraft.

Schlagwörter: Professionalisierungsforschung, Orthographiedidaktik, Fehlerkonzepte, Korrekturpraktiken, Fehlerkorrektur

1 Einleitung

Der Korrektur von Schüler*innentexten wird eine zentrale Rolle in der Institution Schule zugeschrieben (vgl. Jost & Böttcher 2012, 133). Eine Vielzahl der Studien zum Korrekturverhalten von Lehrpersonen in der Schule zeigt allerdings, dass die Fehlerkorrektur häufig weder auf objektiven Bewertungskriterien noch auf einem eindeutigen und einheitlichen Fehlerbegriff basiert (z. B. Braun 1979; Davies 2006; Hennig 2012). Wie es um die konkrete Konstitution der Annahmen steht, die den Korrekturpraktiken von Lehrkräften zugrunde liegen, ist derzeit allerdings noch nicht hinreichend erforscht.

Im folgenden Beitrag soll deshalb anhand einer Fallanalyse aufgezeigt werden, wie eine ausgewählte Dimension korrekturrelevanter Annahmen von Lehrkräften resp. ihrer Fehlerkonzepte ermittelt und rekonstruiert wird. Exemplarisch wird dabei die individuelle Orthographietheorie einer Primarstufenlehrkraft des Faches Deutsch als eine relevante Facette ihrer Fehlerkonzepte näher analysiert. Hierzu wird unter-

sucht, wie sich die orthographietheoretische Ausrichtung der Lehrkraft in ihren Korrekturpraktiken und den Reflexionen ihrer Korrekturpraktiken zeigt und inwiefern sie in Abhängigkeit des Kontextes und der Anforderung variiert.

Nach der Verortung des vorliegenden Forschungsvorhabens im aktuellen Forschungsdiskurs (Abschnitt 2) wird eine Spezifizierung des zu erhebenden Konstrukts *Fehlerkonzept* vorgenommen. Daran anknüpfend werden die Ziele des Forschungsprojekts vorgestellt und methodische Entscheidungen hinsichtlich des Erhebungsdesigns und der Auswertungsmethode erläutert (Abschnitt 4). In den abschließenden Abschnitten sollen schließlich ausgewählte Ergebnisse der empirischen Erhebung dazu herangezogen werden, die Potenziale einer rekonstruktiven Vorgehensweise und der damit verbundenen breiten Konzeption von Fehlerkonzepten zu beleuchten.

2 Forschungskontext: Korrigieren von Schüler*innentexten

Die Korrektur von Schüler*innentexten gilt als notwendige und entscheidende Aufgabe von Lehrkräften, die fest in Beurteilungsverfahren integriert ist (vgl. Jost & Böttcher 2012, 133). Obwohl das Korrigieren unbestreitbar zum nahezu alltäglichen praktischen Handeln von Deutschlehrer*innen gehört (vgl. König 2017, 36), beschränkt sich die Debatte um Korrekturtätigkeiten im Deutschunterricht vorrangig auf Empfehlungen zur richtigen Korrektur (z. B. Köhler 2004; Jost & Böttcher 2012; Hüls u. a. 2018; Schmellentin & Lindauer 2019). Derweil liegt noch kein ganzheitliches Bild der Korrekturpraxis von Deutschlehrkräften und ihrer fehlerdiagnostischen Kompetenzen vor.

Noch 1980 stellte Ramge fest, dass Korrekturhandlungen von Lehrkräften in der unterrichtstheoretischen und sprachdidaktischen Literatur in der Regel lediglich beiläufig zu finden seien (vgl. ebd., 132). Die fachdidaktische Diskussion um das Korrigieren hat seither durchaus punktuelle Fortschritte verzeichnet. So wurde der Umgang von Lehramtsstudierenden mit sprachlichen Zweifelsfällen in Schüler*innentexten von Kunow und Müller (2021) erschlossen. Trotz der gezielten thematischen Ausrichtung der Studie auf den Peripheriebereich geben einige Befunde Aufschluss über generelle korrekturrelevante Kognitionen von Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch. Eine bedeutsame Erkenntnis ist die allgemeine Unsicherheit der Studierenden hinsichtlich der Systematisierung von Fehlern (vgl. ebd., 361-362), die Kunow und Müller zufolge auch auf die fehlende Trennschäfte der Fehlerkategorien *Orthographie*, *Interpunktion*, *Ausdruck* und *Grammatik*¹ zurückzuführen

1 Klassifikationsansätze, bei denen Gebrauch von tradierten Korrekturzeichen gemacht wird, werden u. a. von Hennig (2012, 133) kritisiert: So seien Korrekturzeichen wie *Gr* (*Grammatik*), *R* (*Rechtschreibung*), *Z* (*Zeichensetzung*), *T* (*Tempus*) etc. „weder standardisiert [...], noch auf einer linguistisch und/oder sprachdidaktisch fundierten Basis der Klassifikation [aufgebaut]“. Dass noch immer ein Regelwerk zur Korrektur und Klassifikation von Fehlern fehlt, kann darauf schließen, dass diese gängigen Fehlerklassifizierungen auf die Weitergabe pädagogischer Konventionen zurückzuführen sind (vgl. ebd., 133).

ist. Zudem konnte festgestellt werden, dass die Studierenden einige gravierende Fehler übersahen, während sie Richtiges als fehlerhaft markierten (vgl. ebd., 362). Laut Kunow und Müller sind die vorliegenden Befunde erwartungswidrig, da das universitär erworbene sprachwissenschaftliche Fachwissen eine gezieltere Fehleridentifikation und -kategorisierung erwarten ließe (vgl. ebd., 361).

Zu einem vergleichbaren Ergebnis gelangte nach Auswertung der Datensätze ihrer Studie zur Identifikation und Klassifikation von Grammatikfehlern in einem Schüler*innentext durch angehende und erfahrene Lehrkräfte auch Hennig (2012): Bei den vierzig Proband*innen lag ebenfalls eine äußerst hohe Variabilität der identifizierten Fehler und ihrer Kategorisierungen vor (vgl. ebd., 146). Auch die Studien von Häfele und Zillig (2008) sowie Häcker (2009) zu Korrekturhandlungen von Deutschlehrkräften sind in ihren Ergebnissen kongruent: Die Korrekturpraktiken von Lehrkräften variieren sowohl interindividuell als auch intraindividuell teilweise erheblich.

Aus den skizzierten Forschungsbefunden ergeben sich verschiedene Desiderate. Zum einen ist noch nicht vollends erschlossen, wie es um den Stellenwert orthographischer Fehler bei der Korrektur von Schüler*innentexten steht. Nach Braun (1979) sind Lehrkräfte bei Korrekturen von Schüler*innentexten grundsätzlich wenig tolerant gegenüber orthographischer Varianz. Die kommunikativ-pragmatische Ebene der Texte rückt häufig in den Hintergrund, während subjektiv empfundene normwidrige Varianten umgehend sanktioniert werden (vgl. Čermáková 2013, 329). Offen bleibt allerdings, ob die Toleranz von Deutschlehrkräften gegenüber orthographischen Abweichungen kontextabhängig ist und je nach Schreibaufgabe ab- bzw. zunimmt. Auch die Form und Funktion der Korrekturen orthographischer Fehler ist nicht umfänglich erschlossen. Fraglich ist, ob jegliche Fehler in der Orthographie nach wie vor in Form des tradierten Korrekturzeichens *R* (*Rechtschreibung*) und einer Unterstreichung sanktioniert werden. Insbesondere im Primärbereich erscheint eine solche Vorgehensweise wenig plausibel.

Ferner steht die Untersuchung der den Korrekturpraktiken zugrunde liegenden Annahmen seitens der Korrigierenden noch aus. Durch Interviews mit Lehrkräften über bedeutsame, Korrekturpraktiken rahmende Aspekte (vgl. Ivo 1985, 619) können weitere relevante Facetten der Korrekturpraktiken von Lehrkräften eruiert werden, die womöglich durch die Fokussierung auf ausschließlich schriftliche Korrekturen verborgen blieben. Die Befunde der oben skizzierten Studien zum Korrekturverhalten Lehrender bieten dazu erste Ansatzpunkte. So legen sie nahe, dass beim Korrigieren nicht das universitär erworbene Wissen handlungsleitend zu sein scheint, sondern dass weitere korrekturrelevante Kognitionen einen bedeutenden Einfluss auf das Korrekturverhalten von Lehrkräften nehmen. An diesem Punkt setzt das vorliegende Forschungsvorhaben an, bei dem die Zielsetzung in der Exploration lehrer*innenseitiger Korrekturpraktiken und die Rekonstruktion der den Praktiken zugrunde liegenden Konzepte liegt. Hierfür ist zunächst die inhaltliche und konzeptionelle Bestimmung der Konzepte vorzunehmen.

3 Zum Konstrukt *Fehlerkonzept*

In der Lehrer*innenprofession(alisierung)sforschung gelten institutionell gerahmte Praktiken als beobachtbare und somit explizierbare Größen (vgl. Leonhard u. a. 2018, 8). Folglich kann angenommen werden, dass auch Korrekturpraktiken von Lehrkräften einer empirischen Beobachtung und Analyse unterzogen werden können. Richtet sich der forschende Blick hingegen auf die den Korrekturpraktiken zugrunde liegenden Konzepten, wird deutlich, dass bei solchen mentalen Konstrukten eine rein deskriptive Annäherung nicht ausreicht (vgl. Wieser 2016, 135). Hier besteht ein „Problem der Zugänglichkeit“ (Reusser & Pauli 2014, 646), das nach einer rekonstruktiven Vorgehensweise verlangt. Dieser Ansatz wird auch im Rahmen der vorliegenden empirischen Studie umgesetzt, indem eine Rekonstruktion korrekturrelevanter Konzepte aus den konkreten Korrekturpraktiken der Proband*innen vorgenommen wird. Als weiteren Aspekt neben den handlungsgebundenen Konzepten rücken auch jene in den Fokus, die sich aus Reflexionsgesprächen über individuelle Korrekturpraktiken der Lehrkräfte rekonstruieren lassen. Damit ist zusätzlich zu der Frage nach der Konstitution der Konzepte auch die nach ihrer Beständigkeit berührt. Neben der Thematik der Zugänglichkeit zu korrekturrelevanten Konzepten ist ihre inhaltliche Ausrichtung zu verhandeln. Da die Fehleridentifikation, Fehlermarkierung und etwaige Fehlerreparaturanweisung als zentrale (Teil-)Prozesse von Korrekturhandlungen zu verstehen sind (vgl. Hennig 2012, 125), erscheint die Fokussierung auf Fehlerkonzepte von Lehrkräften im Rahmen der Untersuchung ihrer Korrekturpraxis naheliegend. Unter dem Konstrukt *Fehlerkonzept* werden zunächst alle korrekturrelevanten Kognitionen von Lehrkräften gefasst, die zu einer Korrekturhandlung führen. Eine Vielzahl aktueller empirischer Studien in der deutschdidaktischen Profession(alisierung)sforschung kann zwar in zwei Forschungsstränge ausdifferenziert werden, die entweder den Gegenstandsbereich *Lehrer*innenwissen* oder *Lehrer*innenüberzeugungen* untersuchen. Dennoch plädiere ich dafür, ein breites Verständnis von Fehlerkonzepten zu etablieren, das nicht auf einzelne wissens- oder überzeugungsbasierte Facetten scharfstellt.

Mit der Erfassung des *Lehrer*innenwissens* ist vorwiegend die sprachdidaktische Profession(alisierung)sforschung befasst (vgl. u. a. Corvacho del Toro 2013; Jagemann 2019). Die gängige Inhaltsbestimmung des Wissens erfolgt dabei häufig im Sinne Shulmans (1986), der das (domänenspezifische) Wissen der Lehrkräfte in Fachwissen, Fachdidaktisches Wissen und Pädagogisches Wissen differenziert. Da ich annehme, dass die einzelnen Bereiche bei der Korrektur von Schüler*inentexten interdependent und miteinander verflochten sind (vgl. Helsper 2002, 73; Kunze 2004, 30), erscheint eine Segmentierung des Lehrer*innenwissens im Rahmen der Rekonstruktion von Fehlerkonzepten nicht ergiebig. Studien zum Korrekturverhalten von Lehrkräften legen zudem nahe, dass ihre Fehlerkorrektur häufig weder auf objektiven Bewertungskriterien noch auf einem eindeutigen und

einheitlichen Fehlerbegriff basiert (siehe 2. Abschnitt). Somit greift die Fokussierung auf korrekturrelevante Wissensbestände insgesamt zu kurz.

Ein weiterer gangbarer Weg wäre die Untersuchung des „messy construct“ (Pajares 1992) der Lehrer*innenüberzeugungen, das in literaturdidaktischen Studien zur Professionalisierung von Lehrkräften weit verbreitet ist (vgl. u. a. Wieser 2008; Lessing-Sattari 2018). Die Konzeptualisierung erfolgt dabei meist unter Rekurs auf Reusser und Pauli (2014, 642) die Überzeugungen als „übergreifende Bezeichnung für jene Facetten der Handlungskompetenz von Lehrpersonen [verwenden], welche über das deklarative und prozedurale pädagogisch-psychologische und disziplinär-fachliche Wissen hinausgehen“. Die Fokussierung auf diese Facette ist im Rahmen der vorliegenden Studie allerdings ebenfalls nicht hinreichend, da sich in den Fehlerkonzepten einzelner Lehrpersonen eine Vielzahl disparater Aspekte wiederfinden lässt, von denen sich nicht alle unter dem Konstrukt *Überzeugungen* subsummieren lassen. So sind beispielsweise durchaus schriftsystematische Ansätze zu erkennen, die fallweise mit schriftsystemfernen Zugriffen vermischt werden. Diese Paradoxien sind m. E. nur zu erfassen, wenn dem Datenmaterial mit einem möglichst offenen Zugang begegnet wird.

Im Rahmen meiner empirischen Erhebung wähle ich deshalb eine rekonstruktive qualitativ ausgerichtete Vorgehensweise und fasse das Konstrukt *Fehlerkonzept* möglichst weit, um der Argumentationslogik der Proband*innen folgen zu können. Somit lässt sich die gesamte Bandbreite der den Korrekturpraktiken der Lehrkräfte zugrunde liegenden Kognitionen erschließen. Als Arbeitsdefinition meiner Studie lege ich deshalb fest, dass Fehlerkonzepte von Lehrpersonen sowohl überzeugungs- als auch wissensbasierte Anteile beinhalten können, die als verwoben angeordnete Einheiten zu verstehen sind und aus Korrekturpraktiken sowie Reflexionen der Korrekturpraktiken rekonstruiert werden können.

Neben der konzeptionellen Bestimmung von Fehlerkonzepten liegt die Zielsetzung des Vorhabens auch in der inhaltlichen Bestimmung der Dimensionen von Fehlerkonzepten, die induktiv aus den Daten der Erhebungen abzuleiten sind. Im Folgenden wird eine empirisch ermittelte Facette von Fehlerkonzepten näher beleuchtet: Die jeweilige individuelle Orthographietheorie der Lehrkräfte, die sich in ihren Zugriffen auf Fehler im Bereich der Silbengelenkschreibungen zeigt.

4 Eigene Untersuchung

4.1 Zielsetzung und Fragestellung der Studie

Die zentralen Zielsetzungen der Studie liegen in der Analyse von Korrekturpraktiken und der qualitativen Rekonstruktion domänenspezifischer Fehlerkonzepte von Primarstufenlehrkräften in Handlungs- und Reflexionssituationen, d. h. bei der konkreten Korrektur eines Schüler*innentextes, der Erläuterung getroffener

Korrekturentscheidungen und beim Verbalisieren eigener Korrekturpraktiken im reflexiven Raum einer Interviewsituation.

Ausgehend vom Erkenntnisinteresse des Forschungsvorhabens soll in der folgenden Fallanalyse der Lehrkraft Frau Umlauf folgenden Teilfragen nachgegangen werden:

1. Wie korrigiert die Lehrkraft ausgewählte orthographische Fehler in der Silbengelenkschreibung?
2. Welche individuellen Orthographietheorien als inhaltliche Dimensionen von Fehlerkonzepten liegen ihren Korrekturpraktiken zugrunde?
3. Welche individuellen Orthographietheorien als inhaltliche Dimensionen von Fehlerkonzepten zeigen sich in der anschließenden Reflexion ihrer Korrekturpraktiken?

4.2 Studiendesign: Aufbau und Stichprobe

Die empirische Erhebung der Forschungsvorhabens setzte sich aus drei zusammenhängenden Teilstudien zusammen, die nacheinander durchgeführt wurden. An der Erhebung nahmen insgesamt 15 Primarstufenlehrkräfte des Faches Deutsch teil. Alle Lehrpersonen befanden sich in einem ähnlichen Stadium in ihrem berufsbiographischen Prozess: Sie haben allesamt die universitäre Ausbildung und den Vorbereitungsdienst erfolgreich absolviert und erste Erfahrungen in der Korrektur von Schüler*innentexten gesammelt. Somit handelt es sich bei der Proband*innengruppe um Noviz*innen.

Die erste Teilstudie diente der Beobachtung von Korrekturhandlungen der teilnehmenden Lehrkräfte: Ihnen wurde hierzu ein authentischer Schüler*innentext der Textsorte *Erzählung* mit einer Vielzahl unterschiedlicher orthographischer Fehler vorgelegt. Die darin vorzufindenden Fehler betreffen maßgeblich den Bereich der Wortorthographie im Kernbereich sowie die syntaktisch motivierten Bereiche der Groß- und Kleinschreibung und Getrennt- und Zusammenschreibung. Im zweiten Teil der empirischen Untersuchung wurden die Versuchspersonen gebeten, ihre Entscheidungsprozesse unter Vorlage der von ihnen korrigierten Schüler*innentexte zu erläutern; es handelt sich dabei also um einen *stimulated recall*. Da die bloße Betrachtung der schriftlichen Korrektur stellenweise vieldeutige Interpretationen zulässt, diente dieser Teil der Erhebung dazu, Korrekturentscheidungen der Lehrkräfte nachvollziehen zu können (vgl. Ivo 1982, 13). Zudem wurde in dieser Teilstudie eine erste Reflexion eigener Korrekturpraktiken angeregt.

Den abschließenden Teil der Erhebung stellte das leitfadengestützte Interview (vgl. Meuser & Nagel 2009, 465) dar, aus dem über die konkrete Korrektur des vorgelegten Schüler*innentextes hinaus weitergreifende Dispositionen der Lehrkräfte zu ihrer Korrekturpraxis eruiert wurden. In dieser Teilstudie war eine Entfernung

vom Schüler*innentext und eine Reflexion sonstiger alltäglicher Korrekturpraktiken intendiert, damit die Korrekturpraxis Lehrender ganzheitlich ausgeleuchtet und Fehlerkonzepte sowohl innerhalb als auch außerhalb „handlungspraktische[r] Anforderungssituationen“ (Bredel 2020, 91) berücksichtigt sind. Somit konnten auch Fehlerkonzepte rekonstruiert werden, die nicht an die Korrektur eines bestimmten Schüler*innentextes gebunden sind.

4.3 Auswertungsmethode

Die aus den Teilstudien 2 und 3 gewonnenen Verbaldaten wurden zunächst transkribiert und im Anschluss mittels der im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2022) üblichen Arbeitsschritte inhaltlich strukturierend anhand induktiv gebildeter Kategorien ausgewertet. Die Wahl der Auswertungsmethode liegt darin begründet, dass die qualitative Inhaltsanalyse neben der Strukturierung großer Mengen an Datenmaterial ebenfalls dazu geeignet ist, latente Bedeutungsaspekte herauszuarbeiten (vgl. Heins 2018, 307).

Die Daten der zweiten Teilstudie (*stimulated recall*) wurden in einem weiteren Analyseschritt dazu herangezogen, die vorangegangene Auswertung der schriftlichen Korrekturen aus der ersten Teilstudie zu vervollständigen. Nach der Rekonstruktion der Fehlerkonzepte aus den Teilstudien wurden die Erkenntnisse einer komparativen Betrachtung unterzogen. Um Einblick in die Rekonstruktionen der Fehlerkonzepte geben zu können, werden im Folgenden exemplarische Erkenntnisse einer ausgewählten Fallanalyse präsentiert. Die Darstellung konzentriert sich auf den orthographischen Phänomenbereich der Silbengelenkschreibungen und die in den Fehlerkonzepten der Lehrkraft Frau Umlauf leitende individuelle Orthographietheorie.

5 Ausgewählte Ergebnisse einer Fallanalyse

5.1 Korrekturpraktiken

Da die Beschreibung und Analyse der Korrekturpraktiken den ersten forschert*innenseitigen Zugriff auf das Datenmaterial darstellen, sollen an dieser Stelle einige Erkenntnisse aus der ersten Teilstudie zusammengetragen werden, die als Grundlage für die Rekonstruktion der Fehlerkonzepte dienen.

Bei Frau Umlauf ist eine Totalkorrektur (Schmellentin & Lindauer 2019, 6) zu erkennen, d. h. sie markiert alle Fehler, ohne vorab zu selektieren. Auf der Oberflächenebene zeigt sich eine große Variation an unterschiedlichen Korrekturzeichen und -arten, die nicht immer konsistent verwendet werden und auch bei denselben Fehlerarten variieren. Frau Umlauf gebraucht vornehmlich folgende Korrekturzeichen: Unterschiedliche Unterstreichungen im Text, Punkte zur Markierung der

Fehler, Hinweise im Text und in den Randkommentaren und FRESCH-Symbole² (siehe Abbildung 2). Das bei Fehlern in der Silbengelenkschreibung von Frau Umlauf am häufigsten eingesetzte FRESCH-Symbol kodiert die *Strategie des Sprechschwingsens und Sprechschreibens*:

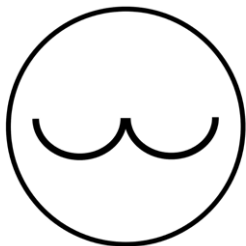


Abb. 1: FRESCH-Symbol zur Strategie des Sprechschwingsens und Sprechschreibens (<http://www.fresch-renk.de/>, 21.04.2025)

Dieses Symbol wird laut FRESCH für lautgetreue Schreibungen verwendet, die durch explizites und deutliches Sprechen mit zeitgleichem Schwingen der Silben auf dem Papier oder in der Luft richtig zu verschriften wären (vgl. Renk 2020, 16). Das Sprechschreiben verlangt nach einer Überlautierung einzelner Silben beim parallelen Aufschriften der Wörter. Diese Strategie ist aus sprachdidaktischer Sicht abzulehnen, da hier von einer schriftinduzierten Wortlautung ausgegangen wird, die von der Standard- und der Explizitlautung abweicht und Wissen um das Schriftbild voraussetzt (vgl. Bredel 2022, 357).³

5.2 Rekonstruktion von Fehlerkonzepten aus den Teilstudien 1 und 2

Aus der Rekonstruktion inhaltlicher Dimensionen von Fehlerkonzepten aus den schriftlichen Korrekturen und den Erläuterungen der Korrekturen wird deutlich, dass Frau Umlauf einer schriftinduzierten orthographietheoretischen Ausrichtung folgt und somit von einer Eins-zu-eins-Zuordnung der gesprochenen und geschriebenen Sprache ausgeht. Die Lehrkraft korrigiert die falsche Schreibung des Wortes *stellte* mit dem fehlenden <l> durch die Markierung der Stelle mit einem Punkt. Als zusätzlichen Hinweis zur Fehlerursache ist am rechten Rand das FRESCH-Symbol des *Sprechschwingsens und Sprechschreibens* erkennbar.

2 Ausführlicher zu den Rechtschreibstrategien nach FRESCH: Noack 2022, 23-46.

3 Weiterführend zur Kritik am silbischen Sprechen doppelter Konsonanten im Silbengelenk: z. B. Bredel 2022; Hinney 2010.

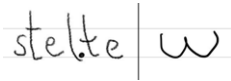


Abb. 2: Korrektur der Schreibung *stelte⁴

Zur Erläuterung dieses Fehlers zieht Frau Umlauf die lineare Zuordnung von Lauten und Buchstaben heran, indem sie in der morphologisch verwandten Form *stellen* beide Konsonanten im Silbengelenk lautiert, obwohl sie sich in der Sprechsilbe überlappen (vgl. Eisenberg 2022, 91). Hier nutzt sie also eine Überlautung, indem sie Laute realisiert, die – wie das zweite *l* in *stellen* – nicht gesprochen werden (vgl. Eisenberg 2017, 24):

(--) da (.) wurde ein (-) <l> vergessen und (.) durch deutliches schwingen konnte man das hören stel (.) len (.) [ʃtɛl/lɛn]

Aus diesem Erklärungsansatz wird neben der starken Orientierung am geschriebenen Wort deutlich, dass Frau Umlauf die Silbengelenkschreibung auch morphologisch begründet, da sie für ihre Erläuterung des Silbengelenks in *stellte* die morphologisch einfache verwandte Infinitivform *stellen* heranzieht. Diese Hilfestellung wäre für Schüler*innen allerdings nicht zielführend, da sie neben dem Wissen um die korrekte Schreibung des Wortes zudem noch über Wissen um die richtige verwandte Wortform verfügen müssten, um beide Konsonanten im Silbengelenk der Stützform *stellen* zu lautieren.

Die Problematik der Silbengelenkschreibung lässt sich darauf zurückführen, dass die Doppelkonsonanten im Geschriebenen nicht als verdoppelte Artikulation im Gesprochenen übertragen werden (vgl. Noack 2022, 27). Obwohl aus der Linguistik hinreichend Evidenz vorliegt (z. B. Evertz & Primus 2013, 2f.; Primus 2010, 22f.), die die lineare Rückkopplung der phonologischen Struktur an Buchstaben oder Buchstabenfolgen widerlegt (vgl. Noack 2022, 27), werden im Unterricht nach wie vor häufig einzellautbezogene Hilfestellungen genutzt. So kommen sie auch im Rahmen der FRESCH-Methode zum Einsatz (vgl. Renk & Buschmann o. J.) und spiegeln sich entsprechend in der Argumentationslogik von Frau Umlauf wider.

5.3 Rekonstruktion von Fehlerkonzepten aus der Teilstudie 3

Zur Rekonstruktion der orthographietheoretischen Ausrichtung in den Fehlerkonzepten der 3. Teilstudie soll im Folgenden exemplarisch auf eine Frage aus dem leitfadengestützten Interview eingegangen werden. Dabei wurde seitens der Interviewerin die fehlerhafte Schreibung des Wortes *schrecken* ohne <c> im Sil-

⁴ Der Asterisk wird an dieser Stelle verwendet, um eine falsche Schreibung zu kennzeichnen.

bengelenk eingebracht, um weitere Erkenntnisse zu Frau Umlaufs Umgang mit Fehlern in der Silbengelenkschreibung zu ermitteln. Hierzu wurde neben einer Erklärung des Fehlers auch nach einer möglichen Hilfestellung zur Eigenkorrektur gefragt.

Als Fehlerhypothese äußert Frau Umlauf, dass <ck> durch die Sondermarkierung anders gelagert als andere Doppelkonsonantenschreibungen sei. Dazu bringt sie zur Erklärung des Phänomens an, dass die Doppelkonsonantenschreibung vorrangig aus der Kürze des Vokals in der vorausgehenden Silbe abgeleitet werde.⁵

(---) weils ne ausnahme ist also (0.8) hm nicht ne ausnahme aber weils eben nicht der regel entspricht ich verdopple den konsonanten wenn ich einen kurzen vokal höre mit dem gleichen konsonanten (.) sondern mit nem anderen

Bei der Frage nach einer konkreten Hilfestellung, die sie der Schülerin an die Hand geben würde, um zur richtigen Schreibung zu gelangen, wird zunächst erneut auf die Kürze des Vokals in der ersten Silbe verwiesen. Im Weiteren bringt Frau Umlauf zusätzlich abermals die lineare Laut-Buchstaben-Zuordnung ein. So führt die Lehrkraft einerseits aus, dass die Vokalkürze in der betonten Vollsilbe bestimme, dass zwei Konsonanten folgen müssen, andererseits macht sie beide Konsonanten im Silbengelenk im Rahmen ihrer hypothetischen Hilfestellung an die Schülerin hörbar.

ich würde (-) das einmal also wenn ich wirklich im gespräch mit der schülerin bin würde ich (1.4) immer diese probe machen sprich den vokal lang (.) und einmal kurz und [das ganz ex]trem machen heißt es <schre (.) ken> [ʃʁe:/kɛn] oder <schrec (.) ken> [ʃʁɛk/kɛn]

In der handlungsentbundenen Reflexionssituation des Interviews liegt also eine Verschiebung der individuellen orthographietheoretischen Ausrichtung der Lehrkraft vor. Neben der schriftinduzierten Orthographietheorie, die bereits in den Teilstudien 1 und 2 dominant war, wird eine Orientierung an der vokalischen Dauer sichtbar, die über die Doppelkonsonantenschreibung bestimmt. Diese Ausrichtung ist in den handlungsgebundenen Erhebungssituationen der Teilstudien 1 und 2 nicht feststellbar. Auffallend ist ebenfalls, dass die starke Orientierung an den FRESCH-Rechtschreibstrategien in der dritten Teilstudie nicht thematisch wird. Somit ergibt sich in dieser Teilstudie eine Veränderung einer zentralen inhaltlichen Facette von Fehlerkonzepten, resp. der individuellen Orthographietheorie, die der Fehlerkorrektur im Bereich der Silbengelenkschreibung zugrunde liegt.

5 Dieser Erklärungsansatz schließt zum Teil an das segmentbasierte Modell von Nerius an (vgl. 2007, 113). Segmentbasierte Ansätze folgen der Annahme, dass die Kürze bzw. Ungespanntheit des betonten Vokals im Stammmorphem die Verdoppelung des nachfolgenden Konsonantenbuchstabens auslöse (vgl. Noack 2022, 26).

6 Fazit und Ausblick

Anhand des Einblicks in die Rekonstruktion von Fehlerkonzepten lässt sich bereits festhalten, dass sich auch im Rahmen dieser empirischen Studie die angenommene Vielfalt lehrer*innenseitiger Zugänge zu Fehlern in Schüler*innentexten zeigt. So konnte am Beispiel der orthographietheoretischen Ausrichtung der Lehrkraft skizziert werden, dass diese Facette ihrer Fehlerkonzepte je nach Erhebungs- und Anforderungssituation variiert. Die Vermischung der Orthographietheorien führt zu Diskrepanzen in den Argumentationsstrukturen der Lehrkraft. Etwaige Verschiebungen in den Gegenstandskonstitutionen werden von der Probandin nicht erkannt oder kritisch reflektiert. Die festgestellten Inkonsistenzen sind sicherlich auch auf spezifische Anforderungen der Praxis und damit verbundene Ambiguitäten zurückzuführen (vgl. Heins u. a. 2020, 168), die in der deutschdidaktischen Professionalisierungsforschung zwingend zu berücksichtigen sind.

Anhand des Datenausschnitts wird somit die Bedeutung einer rekonstruktiven Vorgehensweise zur Erschließung der Handlungsmuster und der Strukturlogik von Lehrkräften ersichtlich. Denn entscheidender als die umfassende Diskussion um Begrifflichkeiten und ihre Abgrenzungen scheint die Erfassung der gesamten Breite dessen, was den Handlungspraktiken von Lehrkräften zugrunde liegt (vgl. Wieser 2020, 254). Aus diesem Grund plädiere ich für ein weites Verständnis von Fehlerkonzepten, das auch Lücken und Widersprüchlichkeiten sowie in der schulischen Praxis verfestigte korrekturrelevante Annahmen induktiv erschließt. Schließlich ist die systematische Ausleuchtung des Forschungsfelds entscheidend, um neuralgische Punkte zu identifizieren, die eine fundierte Ausgangsebene für Professionalisierungsmaßnahmen bieten.

Literatur

- Braun, P. (1979): „Beobachtungen zum Normverhalten bei Studenten und Lehrern.“ In: P. Braun (Hrsg.): Deutsche Gegenwartssprache. Entwicklungen, Entwürfe, Diskussionen. München u. a.: de Gruyter, 149-155.
- Bredel, U. (2020): Zur Begegnung traditioneller mit systematischen Zugängen zur Schrift bei (künftigen) Lehrkräften. In: *Didaktik Deutsch*, 25/48, 86-91.
- Bredel, U. (2022): Der Aufbau von elementarem Wissen über die Systematik der Orthographie deutscher Wörter. In: C. Röber & H. Olfert (Hrsg.): *Elementarer Orthographieerwerb*. 2. überarbeitete und erweiterte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 349-373.
- Čermáková, A. (2013): Die von tschechischen Mittelschullehrern verlangte Norm des Deutschen. In: J. Hagemann, W.P. Klein & S. Staffeldt (Hrsg.): *Pragmatischer Standard*. Tübingen: Stauffenberg Verlag, 317-330.
- Corvacho del Toro, I. M. (2013): *Fachwissen von Grundschullehrkräften*. Bamberg: Univ. of Bamberg Press. Verfügbar unter: <https://fs.uni-bamberg.de/server/api/core/bitstreams/1f7051cf-5782-4997-80d2-121175333dcc/content>. (Abrufdatum: 21.04.2025).

- Davies, W.V. (2006): Normbewusstsein, Normkenntnis und Normtoleranz von Deutschlehrkräften. In: E. Neuland (Hrsg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Unterricht*. Frankfurt/M. u. a.: De Gruyter, 483-492.
- Eisenberg, P. (2017): *Deutsche Orthografie: Regelwerk und Kommentar*. Berlin u. a.: De Gruyter.
- Eisenberg, P. (2022): Grundlagen der deutschen Wortschreibung. In: U. Bredel & T. Reißig (Hrsg.): *Weiterführender Orthographieerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 3. Aufl., 85-95.
- Evertz, M. & Primus, B. (2013): The graphematic foot in English and German. In: *Writing Systems Research*, 5 (1), 1-23.
- Häcker, R. (2009): Wie viel? Wozu? Warum? Grammatik in der Schule. In: M. Konopka & B. Strecker (Hrsg.): *Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch*. Berlin u. a.: De Gruyter, 309-332.
- Häfele, D. & Zillig, W. (2008): Aufsatzkorrektur-Analyse. Ein Modell und eine erste empirische Untersuchung. In: *Sprache und Literatur*, 02, 56-74.
- Heins, J. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. In: J.M. Boelmann (Hrsg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik*. Bd. 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 303-329.
- Heins, J., Magirus, M. & Steinmetz, M. (2020): Relevanzsetzungen von Lehrenden bei der Konstruktion, Auswahl und Modifikation von Aufgaben (KAMA). In: F. Schmidt & K. Schindler (Hrsg.): *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung*. Berlin u. a.: Peter Lang, 165-184.
- Helsper, W. (2002): Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: *Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung Halle* (Hrsg.): *Die Lehrerbildung der Zukunft – Eine Streitschrift*. Opladen: Leske + Budrich, 67-86.
- Hennig, M. (2012): Was ist ein Grammatikfehler? In: S. Günthner, I. Wolfgang, D. Meer & J.G. Schneider (Hrsg.): *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm*. Berlin u. a.: De Gruyter, 125-151.
- Hinney, G. (2010): Wortschreibungskompetenz und sprachbewusster Unterricht. Eine Alternativkonzeption zur herkömmlichen Sicht auf den Schriftspracherwerb. In: U. Bredel, A. Müller & G. Hinney (Hrsg.): *Schriftsystem und Schrifterwerb: linguistisch – didaktisch – empirisch*. Berlin u. a.: De Gruyter, 47-100.
- Ivo, H. (1982): *Lehrer korrigieren Aufsätze*. Frankfurt/M. u. a.: Diesterweg.
- Ivo, H. (1985): Das Wissen der Deutschlehrer, das Wissen der Deutschdidaktiker und das Wissen der Bildungspolitiker. In: G. Stötzel (Hrsg.): *Teil 1 Germanistische Sprachwissenschaft, Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur*. Berlin u. a.: De Gruyter, 615-632.
- Hüls, A., Schneider, J., Zielonka, J., Kammer, M. & Koch, F. (2018): Korrigieren wie ein Profi... in Deutsch – sicher und transparent. Ein Übungsbuch für Lehrer*innen. Berlin: Cornelsen.
- Just, J. & Böttcher, I. (2012): Leistungen messen, bewerten und beurteilen. In: M. Becker-Mrotzek & I. Böttcher (Hrsg.): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen, 113-144.
- Jagemann, S. (2019): *Schriftsystematische Professionalität. Eine explorative Studie zur Struktur und Genese des schriftsystematischen Wissens von Lehramtsstudierenden*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Köhler, R. (2004): Ein schlaues Kind schreibt auch ROHSIENE – Diagnose und Selbstdiagnose beim Schriftspracherwerb. In: H. Barnitzky & A. Speck-Hamdan (Hrsg.): *Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern*. Frankfurt/M.: Grundsulverband – Arbeitskreis Grundschule, 128-143.
- König, B. (2017): *Schriftliches Korrigieren im Schulalltag. Eine qualitative Analyse der Korrekturtätigkeit von Grundschullehrkräften*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methode, Praxis, Computerunterstützung*. 5. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- Kunow, L. & Müller, A. (2021): Sprachliche Zweifelsfälle in der Wahrnehmung von Lehramtsstudierenden. In: *Muttersprache*, 4/131, 346-365.

- Kunze, I. (2004): Konzepte von Deutschunterricht. Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leonhard, T., Reintjes, C. & Kosinar, J. (2018): Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrer*innenbildung – Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lessing-Sattari, M. (2018): Zur Ausprägung und zum Zusammenspiel von Lehrerüberzeugungen zum literarischen Lesen im Deutschunterricht – Darstellung der dokumentarischen Rekonstruktion von domänenspezifischen Überzeugungen und erste Auswertungsergebnisse der Studie LiMet-L. In: *leseräume*, Jg. 5, H. 5, 1-22. Verfügbar unter: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=3381936>. (Abrufdatum: 21.04.2025).
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009): Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: S. Pickel, G. Pickel, H. Lauth & D. Jah (Hrsg.): *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 465-480.
- Nerius, D. (2007): *Deutsche Orthographie*. 4. Aufl. Hildesheim: Olms.
- Noack, C. (2022): Rechtschreibwissen und Rechtschreibstrategien am Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe am Beispiel der Schärfungsschreibung. In: H. Hlebec & S. Sahel (Hrsg.): *Orthographieerwerb im Übergang*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 23-46.
- Pajares, M. F. (1992): Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. In: *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Primus, B. (2010): Strukturelle Grundlagen des deutschen Schriftsystems. In: U. Bredel, A. Müller & G. Hinney (Hrsg.): *Schriftsystem und Schriffterwerb: linguistisch – didaktisch – empirisch*. Tübingen: Niemeyer, 9-45.
- Ramge, H. (1980): Korrekturhandlungen von Lehrern im Deutschunterricht. In: H. Ramge (Hrsg.): *Studien zum sprachlichen Handeln im Unterricht*. Gießen: Schmitz, 132-157.
- Renk, G. J. (2020): Sprechen, Schreiben und Lesen im Zusammenspiel und aus der Bewegung heraus. In: H. Brezing, D. Maisenbacher, G. J. Renk, B. Rinderle & M. Wehrle (Hrsg.): *FRESCH – Freiburger Rechtschreibschule. Grundlagen, Diagnosemöglichkeiten, LRS-Förderung in der Schule*. Hamburg: aol, 4. Aufl., 18-28.
- Renk, G. J. & Buschmann, H. (o. J.): *FRESCH Freiburger Rechtschreibschule*. Verfügbar unter: <http://www.fresch-renk.de>. (Abrufdatum: 21.04.2025).
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. überarbeitete und erweiterte Aufl. Münster u. a.: Waxmann, 642-661.
- Schmellentin, C. & Lindauer, T. (2019): Lernorientierte Rechtschreibkorrektur – Plädoyer für einen systematischen Umgang mit Rechtschreibfehlern. In: *Leseforum*. Verfügbar unter: https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/675/2019_3_de_schmellentin_lindauer.pdf. (Abrufdatum: 21.04.2025).
- Shulman, L. S. (1986): Those who understand. Knowledge growth in teaching. In: *Educational Researcher*. Vol. 15, No. 2, 4-14.
- Wieser, D. (2008): *Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wieser, D. (2016): Zum Verhältnis von Rekonstruktion, Konstruktion und Normfragen in der Deutschdidaktik. In: C. Bräuer (Hrsg.): *Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion*. Berlin u. a.: Peter Lang, 127-145.
- Wieser, D. (2020): Verbindende Fragen, Unübersichtlichkeiten und weiterführende Perspektiven – Beobachtungen zu den Beiträgen dieses Bandes. In: F. Schmidt & K. Schindler (Hrsg.): *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung*. Berlin u. a.: Peter Lang, 249-264.

Autor*innenangaben

Zachow, Iryna, M. Ed.

Universität Hildesheim/Institut für deutsche Sprache und Literatur

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schriftspracherwerb, Graphematik und Orthographie,
Orthographiedidaktik, Professionalisierung von Lehrkräften

E-Mail: iryna.zachow@uni-hildesheim.de

Johanna Ingenerf, Lukas Janzon und Johannes Kozinowski

Deutungsmuster, Überzeugungen, Perspektiven – Erforschung subjektiver Zugänge von (künftigen) Lehrkräften zur Orthographie(didaktik)

Abstract

In unserem Beitrag stellen wir mit *Deutungsmustern*, *Überzeugungen* und *Perspektiven* drei beispielhafte Konstrukte vor, mit denen subjektive Zugänge von (angehenden) Lehrkräften zur Orthographie(didaktik) begrifflich und empirisch erfasst werden können. Wir legen anhand eines Einblicks in eigene Forschungsprojekte dar, wie die Konstrukte erhoben und ausgewertet werden können.

Schlagwörter: orthographiedidaktische Professionalisierungsforschung, Erforschung subjektiver Zugänge, Deutungsmuster, Überzeugungen, Perspektiven

1 Einführung: Wissen und subjektive Zugänge von (angehenden) Lehrkräften zur Orthographiedidaktik

Überträgt man das breit rezipierte generische Modell professioneller Handlungskompetenz (Baumert & Kunter 2006, 482) auf orthographiedidaktische Professionalisierungsvorhaben, zeigt sich mit Blick auch auf den vorliegenden Beitrag¹ eine grundlegende Unterscheidung: Auf der einen Seite steht das fachliche und fachdidaktische Wissen als Grundlage für professionelles Handeln im Rechtschreibunterricht. Wie dieses Wissen aussehen soll, ist fachlich und institutionell, etwa in den curricularen Standards, festgeschrieben. (Künftigen) Lehrkräften wird auf diese Weise ein objektiver, wenigstens objektivierbarer Zugang zur Orthographie und ihrer Vermittlung angeboten. Auf der anderen Seite stehen subjektive Zugänge zum Lerngegenstand, die in keinem Curriculum stehen (können): spezifische Bestimmungen dessen, was Rechtschreibung ist und wie sie zu lehren und zu lernen ist. Sie kommen nicht von Seiten der Fachdidaktik, sondern von den (angehenden) Lehrkräften selbst, die sich orthographiedidaktisch professionalisieren wollen.

1 Für konstruktive Überarbeitungshinweise zum Beitrag danken wir Anke Reichardt, Miriam Langlotz und den beiden anonymen Gutachter*innen.

Bislang wird in der rechtschreibdidaktischen Professionalisierungsforschung vor allem die Erforschung des schriftsystematischen Wissens von (künftigen) Lehrkräften in den Blick genommen (vgl. Jagemann 2019; Riegler & Weinhold 2018). Weit weniger vorhanden sind Forschungsarbeiten, die sich einer systematischen Rekonstruktion subjektiver Zugänge zur Rechtschreibung und zur Rechtschreibdidaktik annehmen (vgl. Schröder 2019; Wiprächtiger-Geppert u. a. 2022).

Daran anschließend fragt der vorliegende Beitrag, wie subjektive Zugänge von (angehenden) Lehrkräften zur Orthographie und ihrer Vermittlung erhoben und ausgewertet werden können. Dafür nehmen wir beispielhaft drei Konstrukte für subjektive Zugänge in den Blick. Sie heißen „Überzeugungen“ (Janzon), „Deutungsmuster“ (Ingenerf), „Perspektiven“ (Kozinowski). Nach einer begrifflichen Konturierung des jeweiligen Konstruktes zeigen wir, wie sich Überzeugungen (Kap. 2), Deutungsmuster (Kap. 3) und Perspektiven (Kap. 4) erheben und auswerten lassen. Die Konstrukte werden unter Einbezug empirischer Daten erläutert. Im Fazit streben wir eine Unterscheidung der Konstrukte an, die den Anspruch verfolgt, „jeweils deutlich zu machen, von welchen Begriffen und Konzeptualisierungen man sich abgrenzt und wo man Parallelen sieht“ (Wieser 2020, 251). Damit verbunden ist hier keine erschöpfende vergleichende Darstellung der Konstrukte, sondern der Versuch, ihre gemeinsamen und sich unterscheidenden Bezugspunkte herauszuarbeiten. Abschließend skizzieren wir einige hochschuldidaktische Konsequenzen, die sich aus den vorangegangenen Überlegungen ergeben (Kap. 5).

2 Überzeugungen (Janzon)

Überzeugungen von Lehrkräften und Studierenden stehen erst seit etwa der Jahrtausendwende im Fokus deutschdidaktischer Forschung. Es sind vor allem literaturdidaktische Arbeiten zu nennen (z. B. Wieser 2008; Winkler 2011; Scherf 2015; Lessing-Satari 2018). Im Bereich sprachdidaktischer Forschung wird den Überzeugungen bislang ein geringerer Stellenwert beigemessen; hier sind vor allem Arbeiten im Bereich der Grammatikdidaktik entstanden (z. B. Bachmann u. a. 2020), orthographiedidaktische Überzeugungen werden weitaus seltener untersucht (besonders zu nennen ist die Untersuchung von Schröder 2019, die *Sichtweisen* von Lehrenden auf die Wortschreibung untersucht).

Überzeugungen sind „(meist) nicht-wissenschaftliche Vorstellungen darüber, wie etwas beschaffen ist oder wie etwas funktioniert, mit dem Anspruch der Geltung für das Handeln“ (Oser & Blömeke 2012, 415). Mit dieser Definition wird bereits ein Problem deutlich: Überzeugungen sind insofern nicht trennscharf von verwandten Konstrukten zu unterscheiden, als es Überschneidungsbereiche zum Wissen sowie zu Einstellungen und Emotionen gibt (vgl. Dubberke u. a. 2008,

194; Wilde & Kunter 2016, 300). Das führt zu einer erschwerten Operationalisierung.

Reusser und Pauli (2011, 480) bezeichnen Überzeugungen als „*theorieförmige*, quasi-logische Strukturen im Sinne rekonstruierbarer, mehr oder weniger elaborierter semantischer Netzwerke“. Überzeugungen weisen also eine interne Struktur auf, die im Zusammenhang mit anderen Überzeugungen (und Wissensanteilen) ein Netzwerk bilden (vgl. auch Fives & Buehl 2012).

Im Rahmen der Erhebung von Überzeugungen werden häufig folgende Annahmen getroffen, die mehr oder weniger reflektiert werden:

- (1) Es gibt Überzeugungen, die rekonstruierbar sind.
- (2) Überzeugungen können aus verbalen Daten rekonstruiert werden.
- (3) Überzeugungen sind von Wissen zu unterscheiden.

Besonders die Annahmen (1) und (3) gehen davon aus, dass es ein Konstrukt gebe, das rekonstruierbar ist und sich von anderen Konstrukten (z. B. Wissen) unterscheidet (z. B. explizit Wilde & Kunter 2016, 300). Reusser & Pauli (2011, 482) verweisen auf die schwierige Zugänglichkeit impliziter Überzeugungen, die nicht oder nur sehr wenig im Bewusstsein einer Person verankert sind und deswegen in Befragungen unter Umständen nicht verbalisiert werden können.

Die Annahme der Rekonstruierbarkeit wird meist relativ unhinterfragt vorgenommen, ohne dass explizit darauf eingegangen wird, inwiefern eine Rekonstruktion des Konstruktes der Überzeugungen und eine Abgrenzung vom Wissen notwendig bzw. überhaupt möglich sei. Inwiefern diese Annahme legitim ist, ist anhand der komplexen und uneinheitlichen Definitionslage von Überzeugungen sowie angesichts mangelnder Forschungsergebnisse, die klar zwischen Überzeugungen und verwandten Konstrukten bzw. expliziten und impliziten Überzeugungen unterscheiden, alles andere als eindeutig (vgl. z. B. Schmidt & Schindler 2020; Wieser 2020).

Annahme (2) verweist darauf, dass Überzeugungen nicht unbedingt im Bewusstsein einer Person verankert sind, sondern implizit bleiben können (vgl. Reusser & Pauli 2011, 482). Überzeugungen werden also rekonstruiert; direkt zugänglich oder beobachtbar sind sie nicht. Es stellt sich damit die Frage, ob das gesamte Überzeugungsgeflecht einer Person überhaupt erfasst werden kann. Inwiefern Umfragen mit geschlossenen Aufgabenformaten in der Lage sind, Überzeugungen von Personen zu erfassen (z. B. Wiprächtiger-Geppert u. a. 2022), dürfte angesichts dieser Annahme kritisch zu bewerten sein (vgl. Magirius 2020, 9f. und vgl. Fischer & Ehmke 2019, 427ff. für eine kritische Reflexion des eingesetzten Fragebogens). Wieser (2020, 255) fordert deshalb eine „Triangulation unterschiedlicher Erhebungsverfahren sowie qualitativer und quantitativer Zugänge gerade für die Untersuchung professionellen Lehrer*innenhandelns“.

Diese Triangulation greife ich in meinem aktuellen Promotionsprojekt auf. Darin erforsche ich Wissen und Überzeugungen Lehramtsstudierender zur Orthogra-

phie und zum Orthographieunterricht, indem ich Studierende einen Fragebogen zum schriftsystematischen Wissen (basierend auf Jagemann 2019) vorlag und leitfadengestützte Interviews führte. Meine Annahme war, dass mit dem Fragebogen Wissen, mit Interviews Überzeugungen erhoben werden. Im Zuge der Auswertung zeigte sich aber, dass dies nicht so einfach zu trennen ist, da sowohl in den Interviews Aussagen vorkommen, die eher dem Wissen zuzuordnen sind, als auch in den Fragebögen Beschreibungen zu finden sind, die eher einen subjektiven Zugang darstellen. Dies möchte ich an zwei Beispielen illustrieren: a) offene Aufgaben aus dem Fragebogen; b) ein Ausschnitt aus einem Interview.

a) Viele Studierende beziehen sich zur Erklärung schriftsystematischer Phänomene auf eine umgangs- oder alltagssprachliche Aussprache und suchen hierin die Gründe für fehlerhafte Schülerschreibungen. Beispielsweise antwortet Frau Vollstedt auf die Frage, welche Stelle im Wort <drehen> schwierig sein könnte und warum: *Das „h“ könnte ausgelassen werden, da man es in der allgemeinen Aussprache nicht hört.* Frau Spindler antwortet auf die gleiche Frage: *Das „h“ wird bei der umgangssprachlichen Aussprache nicht gut betont.* Die beiden Studentinnen antizipieren zwar die schwierige Stelle im Wort – sie *wissen* also etwas über die Schwierigkeit des Graphems <h> in Wörtern, in denen diesem Graphem kein Phonem zugeordnet werden kann, – eine schriftsystematisch plausible Erklärung für das silbeninitiale-<h> finden sie jedoch nicht (z. B. die silbentrennende Funktion dieses Graphems). Stattdessen begründen sie die Schwierigkeit mit der uneindeutigen phonographischen Repräsentation in der *allgemeinen Aussprache* oder bei der *umgangssprachlichen Aussprache*. Die Studentinnen sind also davon *überzeugt*, es gebe eine andere Aussprachevariante, in der das <h> hörbar ist. Die Ursache hierfür liegt vermutlich in der gängigen Explizitlautung im Grundschulunterricht, in der nicht-hörbare Grapheme durch Überlautung artikuliert werden [dʁe:hən]. Die beiden Studentinnen geben im Fragebogen an, sie hätten bereits ein Praktikum an einer Grundschule besucht, bei dem möglicherweise das Verfahren der Überlautung angewendet wurde (vielleicht sogar auch schon in der eigenen Schulzeit), sodass sie dieses nun selbst anwenden. Die Erfahrungen der Studierenden haben sich somit zu der Überzeugung verfestigt, die Orthographie bilde die gesprochene Sprache ab. Die Studierenden erfassen die Schriftsystematik des silbeninitialen – <h> also nicht umfänglich – man könnte nun unterstellen, die Studierenden haben kein schriftsystematisch plausibles Wissen. Die Äußerung ist aber für die Studierenden plausibel, sie halten sie subjektiv für wahr. Es handelt sich demnach um eine Überzeugung. Dies wird auch an Indikatoren deutlich, die Vagheit markieren (z. B. Einschränkungen wie *in der allgemeinen Aussprache* oder Verbindung aus Negationspartikel und Adverb wie *nicht gut betont*). Aus den Aussagen lässt sich die Überzeugung rekonstruieren, dass die Studierenden die Orthographie als Abbild der gesprochenen Sprache verstehen.

b) Im Folgenden präsentiere ich einen Ausschnitt aus einem Interview mit Katharina (Pseudonym, das sich die Studentin selbst gegeben hat). Katharina ist 19 Jahre alt, hat das Abitur 2023 absolviert und studiert Grundschullehramt im ersten Fachsemester. Sie hat noch keine universitären Lehrveranstaltungen zu Orthographie(-unterricht) oder Schriftspracherwerb besucht, aber ein zweiwöchiges *Schnupperpraktikum* an einer Grundschule gemacht. Im Laufe des Interviews erklärt Katharina, dass Orthographie für Kinder sehr schwierig ist. Auf meine Frage, weshalb das so ist, antwortet sie²:

(i) Also ich glaube, momentan liegt es gerade auch bei mir so ein bisschen daran, dass die Rechtschreibung sich ja immer erneuert. Also es gibt ja keine Regel, wo man sagt, die gilt jetzt. Also es gibt welche, aber es ist halt nicht immer so und dann gilt auf einmal diese Schreibweise und so kann man es jetzt aber eigentlich auch schreiben. Das ist so, wie wir es in der Vorlesung auch hatten. Es gibt nicht dieses eine Richtig, sondern es gibt verschiedene Möglichkeiten, die richtig sein können. Und ich glaube, gerade das sorgt halt teilweise auch für Schwierigkeiten. Bei mir ist es wie gesagt so, ich habe es nie gelernt. Wann setze ich ein Komma? Wurde mir nie beigebracht. Ich habe keine Regel dafür. Deswegen immer aus dem Bauchgefühl raus und bei Groß und Kleinschreibung.

Rechtschreibung ist Katharinas Ansicht nach dann schwer, wenn man keine Regel für eine Schreibung hat oder wenn eine Regel Schreibvarianten zulässt. Aus der Sicht der Studentin ist der Orthographieverwerb geprägt vom Spannungsfeld aus explizitem Regellernen und Intuition.

Für ihre Erklärung zieht sie zwei Bezugsebenen heran: zum einen ihre eigenen Erfahrungen, zum anderen Wissen aus einer Vorlesung. Diese beiden Bezugsebenen werden auch sprachlich unterschieden: Zur Beschreibung ihrer eigenen Erfahrungen nutzt sie vor allem die 1. Person Singular (*ich glaube, bei mir, ich habe es nie gelernt* usw.) sowie ein nicht-prototypisches *man*, das in diesem Falle nicht auf eine Allgemeinheit verweist, sondern eher auf die eigene Rechtschreibkompetenz (*so kann man es jetzt aber eigentlich auch schreiben* im Sinne von *so kann ich es jetzt auch schreiben*). Zudem verwendet sie häufig Heckenausdrücke, die die Subjektivität ihrer eigenen Erfahrungen markieren sollen (*so ein bisschen, es gibt ja, ist halt nicht immer so, aber eigentlich* usw.) Die Quelle für Katharinas Wissen liegt also eher in einer universitären Lehrveranstaltung, die Quelle für ihre Überzeugungen liegt vor allem in ihren persönlichen Erfahrungen. Für die Beantwortung der Frage nach der Schwierigkeit der Rechtschreibung zieht Katharina beide Bezugsebenen heran; sie scheinen beide für sie wichtig zu sein.

2 Zur besseren Lesbarkeit glätte ich den Text und präsentiere ihn in gängiger Orthographie. Ebenso verzichte ich auf Gesprächssignale, die ich erst zu einem späteren Zeitpunkt gezielt auswerten werde.

3 Deutungsmuster (Ingenerf)

Während im Modell professioneller Handlungskompetenz (vgl. Baumert & Kunter 2006, 496, Kap. 2) die Kompetenz der Lehrkräfte im Fokus stehen, steht in einem strukturtheoretischen Paradigma der Professionsforschung die Strukturlogik der Handlungsanforderungen im Vordergrund (vgl. Helsper 1996). Diese Anforderungen sind von widersprüchlicher Konstitution und werden begrifflich als Antinomien gefasst (vgl. Helsper 2000). Diese Perspektive ermöglicht, die Spannungsverhältnisse von Schule und Unterricht in den Blick zu nehmen (vgl. Helsper 2007, 570). Diesem Paradigma folgend stellt sich die Frage, welche Spannungsverhältnisse im Rechtschreibunterricht ausgemacht werden können. In Bezug auf die fachdidaktische Verortung dieser Untersuchung scheinen insbesondere die Differenzierungsantinomie und die Sachantinomie anschlussfähig. Die Differenzierungsantinomie beschreibt, dass Schüler*innen gleichzeitig gleichbehandelt und individuell gefördert werden sollen (vgl. Helsper 2000, 148f.). Im Folgenden soll der Fokus auf der Sachantinomie liegen: Die fachspezifische Ausbalancierung der Sachantinomie ist in der Fachdidaktik ein „Kernanliegen“ (Bonnet 2019, 168). Der Sachantinomie liegt zugrunde, dass einerseits ein wissenschaftlich kodifizierter Gegenstand vermittelt, andererseits die subjektive Bedeutung des Gegenstands für die Schüler*innen aufgegriffen werden soll (vgl. Helsper 2000, 148). So lässt sich darauf aufbauend die Frage nach der „Fachlichkeit pädagogischer Handlungsprobleme“ stellen (Bonnet 2019, 167).

In Bezug auf den Unterrichtsgegenstand Rechtschreibung scheint die spannungsreiche Konstitution auf die starke Normierung des Gegenstands zurückzuführen zu sein (Betzel 2019, 402). Diese steht der zunehmenden Berücksichtigung von Heterogenität in fachdidaktischen Überlegungen durch bspw. Differenzierungsangebote in Lehrwerken gegenüber. Dazu ist Rechtschreibung mit gesellschaftlicher Bedeutungszuschreibung aufgeladen. So wird Rechtschreibfähigkeit „mit anderen persönlichen Merkmalen“ in Verbindung gebracht und ist „Mittel der gesellschaftlichen Distinktion“ (Fay 2021, 1f.). Unklar ist allerdings, inwiefern diese Spannungsfelder auch von den Lehrkräften wahrgenommen werden. Insofern thematisiert das vorliegende Projekt, welche Spannungsfelder bezüglich Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht von Lehrkräften wahrgenommen und bearbeitet werden.

Zur Beantwortung der Fragestellung wurden leitfadengestützte Interviews (vgl. Meuser & Nagel 2018) mit Lehrkräften der Primarstufe geführt, die mithilfe der Deutungsmusteranalyse ausgewertet werden. Der Begriff der Deutungsmuster wurde maßgeblich von Oevermann geprägt, der darunter „Alltagstheorien“ (Oevermann 2001, 44) versteht. Die Deutungsmusteranalyse entspricht dabei keinem einheitlichen methodischen Programm, stattdessen sind verschiedene Auslegungen zu finden (vgl. Pauling 2021, 119). Die gemeinsame Grundannahme ist,

dass Deutungsmuster als „sozial geteilte Routinen der Deutung“ das Alltagsleben der Akteur:innen vereinfachen (Bögelein & Vetter 2018, 12) und folglich subjektive Interpretationen von Welt einem „für eine bestimmte Kollektivität gültigen Möglichkeitsraum“ unterliegen (Meuser 2018, 39). Durch die kollektive Dimension erfüllen Deutungsmuster die Funktion, dass Individuen im sozialen Leben adäquat reagieren können. Diese Vereinfachung entsteht durch die Komplexitätsreduktion, die etwa eindeutige Entscheidungsalternativen in Bezug auf eine komplexe Situation ermöglichen (vgl. Plaß & Schetsche 2001, 525). Diese Vereinfachung erweist sich insbesondere als relevant im Kontext Schule: „In einer handlungsbelasteten Praxis (wie der des Lehrer*innenberufes) erhalten Deutungsmuster als Routinen sich gerade dadurch, dass diese nicht ständig durch legitimatorische Reflexionen unterbrochen werden müssen“ (Pauling 2021, 121). Somit ist davon auszugehen, dass Deutungsmuster durch ihre Latenz Handlung ermöglichen (vgl. ebd., 120; Lüders 1991, 381).

Zentral für die Deutungsmusteranalyse ist der Bezug der Deutungsmuster auf ein problembehaftetes „komplexe[s] Phänomen“ (Ullrich 2020, 7), genauer: das Bezugsproblem. Bezugsprobleme sind abstrakt und machen die Deutungsmuster erst notwendig (vgl. Hoffmann 2018, 215). Für die vorliegende Untersuchung besteht hier die Möglichkeit, über die impliziten Wissensbestände der Lehrkräfte hinaus die Spannungsfelder in Bezug auf Rechtschreibunterricht in die Analyse mit einzubeziehen und mithilfe des Konstrukts der Antinomien nach Helsper zu theoretisieren. Die Deutungsmuster – als überindividuelle Bearbeitung der Bezugsprobleme bzw. Spannungsfelder – werden in Wechselwirkung zu diesen rekonstruiert. Während Deutungsmuster also kollektives Wissen betreffen, werden die individuellen Adaptionen in dieser Arbeit begrifflich als „Deutung“ gefasst, sie sind die individuellen Adaptionen der Deutungsmuster. Ausgangspunkt für die Analyse der Deutungen sind die einzelnen Aussagen der Interviewpartnerinnen in den Interviews (vgl. Meuser 2018, 40). Diese werden mithilfe der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2017) rekonstruiert. Die Deutungen werden dann interviewübergreifend und kontrastiv zu Bezugsproblemen und Deutungsmustern verdichtet (siehe Abbildung 1).

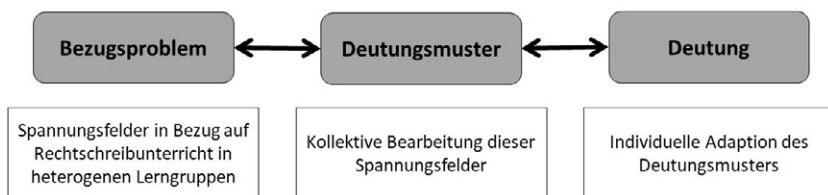


Abb. 1: Konkretisierung der Deutungsmusteranalyse zur vorliegenden Untersuchung

Methodisch ist hierbei relevant, dass der Kontext anderer, konkurrierender Deutungsmuster notwendig ist, um das Bezugsproblem herauszustellen, genauso wie es weitere Deutungen aus anderen Interviews braucht, um diese zu Deutungsmustern zu verdichten. An dieser Stelle folgt die skizzenhafte Illustration der beschriebenen Variante der Deutungsmusteranalyse anhand von zwei beispielhaft ausgewählten Interviewausschnitten³ der Lehrerinnen (i) Adam (i) und (ii) Fuchs⁴:

(i) da muss man halt sehr drauf achten dass man da von Anfang an auch die Korrektur leistet und die Kinder in die richtigen in die richtigen Bahnen schiebt.

Frau Adam weist der Korrektur von Rechtschreibfehlern eine besondere Relevanz zu, indem sie einerseits auf den unverzichtbaren frühen Beginn dieser verweist („von Anfang an“) und andererseits die Notwendigkeit einer besonderen Aufmerksamkeit auf die Korrektur betont („muss man [...] drauf achten“). Das Bild der „richtigen Bahn“ erweckt den Eindruck einer Gefahr des unwiderruflichen Abrutschens ins falsche Terrain. Der Umgang mit Rechtschreibfehlern scheint so zu einer relevanten Unterrichtssituation verschärft: Die Korrektur der Rechtschreiber wird zu einem Gegenmittel für den gefährdeten Rechtschreiberwerb. Somit steht die Aussage für die Deutung, dass eine Korrektur von Anfang notwendig ist.

(ii) das habe ich wirklich völlig außen vor gelassen in den Fällen weils mir da um den Ausdruck ging da [...] das wäre nicht zielführend gewesen. das wäre alles rot gewesen//mh://und die Kinder hätten die Lust völlig verloren.

Bei Frau Fuchs zeigt sich eine andere Herangehensweise: Rechtschreibfehler werden nur in bestimmten Kontexten als solche markiert. Wenn ein anderes Lernziel im Fokus steht, hier als Beispiel der „Ausdruck“ genannt, ist keine Korrektur der Rechtschreibung notwendig. So scheint Rechtschreibung für Frau Fuchs nur dann eine Rolle zu spielen, wenn es ihr im Unterricht explizit um das Lernziel der Rechtschreibung geht. Das Auslassen der Korrektur begründet die Lehrerin damit, dass diese nicht „zielführend“ ist. Worin das Ziel besteht, wird von ihr nicht näher ausgeführt, es entsteht allerdings der Eindruck, dass es eng mit der Wirkung auf die Schüler*innen verbunden ist. So scheint für Frau Fuchs das Markieren von Rechtschreibfehlern mit einer Visualisierung einer hohen Fehleranzahl verbunden zu sein: „alles rot“. Die Konsequenz der Korrektur ist dann die gefährdete „Lust“ der Schüler*innen, wobei diese nicht genauer beschrieben wird. Vielmehr scheint es sich hier um eine globale Beschreibung der Notwendigkeit von Motivation zu handeln. Als Teil des Ziels ist somit das Bewahren der „Lust“ zu verstehen. Die Lust der Kinder erfährt dadurch eine besondere Prioritätensetzung, was auch an den sprachlichen Extremen deutlich wird: „alles“ ist rot, die Lust ist „völlig“ ver-

3 Wie beschrieben ist es notwendig, verschiedene Deutungen zu kontrastieren, um diese zu Deutungsmustern zu verdichten. Aufgrund des Platzes können an dieser Stelle für jedes der beiden Deutungsmuster jeweils nur ein Interviewausschnitt bzw. eine Deutung dargestellt werden.

4 Alle Namen sind anonymisiert.

loren. Während die Lust der Schüler*innen auf dem Spiel steht, gerät der Zweck der (ausbleibenden) Korrektur in den Hintergrund.

Als Bezugsproblem zeichnet sich somit der Umgang mit Rechtschreibfehlern ab. Einerseits fordern Rechtschreibfehler zur Korrektur auf, gerade weil sie vermeintlich eindeutig zu identifizieren sind. Andererseits hat die Korrektur eine wie auch immer geartete Bedeutung für die Schüler*innen. Dabei lässt sich das Bezugsproblem auch im Kontext der strukturtheoretischen Professionsforschung beschreiben. Im Sinne der Sachantinomie wird auf der einen Seite die Sache priorisiert, also von der Rechtschreibung aus argumentiert. Auf der anderen Seite wird die Bedeutung, die mögliche Fehler und die Rückmeldung dieser für die Schüler*innen haben, in den Fokus gestellt.

Frau Adam und Frau Fuchs bearbeiten dieses Bezugsproblem auf unterschiedliche Art. Die Bearbeitungsweisen werden durch das Konstrukt der Deutungsmuster gefasst (siehe Abbildung 2):

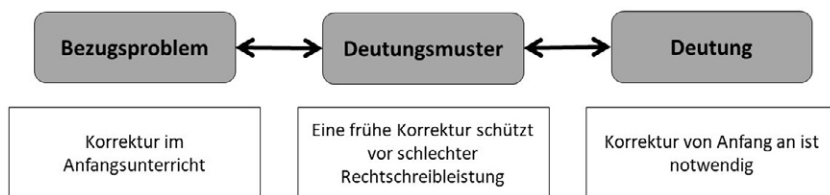


Abb. 2: Illustration der Deutungsmusteranalyse

Deutungsmuster 1: Das Ausbleiben einer Korrektur wird als Gefahr für die Rechtschreibkompetenz der Schüler*innen gesehen. Auf der konkreteren Ebene der Deutung zeigt sich bei Frau Adam, dass diese einer kompletten Korrektur eine hohe Relevanz als Mittel zum Erreichen von Rechtschreibkompetenz zuweist.

Deutungsmuster 2: Das Durchführen einer Korrektur wird global als Gefahr für die Lust der Schüler*innen gesehen. Auf der konkreten Ebene der Deutung zeigt sich bei Frau Fuchs, dass diese die Korrektur von Rechtschreibfehlern nur dann vornimmt, wenn diese explizit als Unterrichtsgegenstand thematisiert sind.

In Bezug auf die Sachantinomie deuten die Deutungsmuster unterschiedliche Bearbeitungsweisen an: Während Deutungsmuster 1 die Antinomie eher in Richtung der Sache auflöst, löst Deutungsmuster 2 die Antinomie eher in Richtung der Schüler*innen auf. Dies wird etwa bei Frau Fuchs deutlich, wenn die eigentliche Sache, die Rechtschreibung, in ihrer Begründung in den Hintergrund rückt. So lässt sich festhalten, dass das Konstrukt der Deutungsmuster in diesem Forschungsprojekt ermöglicht, Spannungsfelder und Herausforderungen ins Zentrum der Analyse zu stellen (vgl. Wieser 2020, 260), die im Kontext der fachdidaktischen Umsetzung von Rechtschreibunterricht für Lehrkräfte relevant sind

und eine Bearbeitung durch die Lehrkräfte zur Folge haben – wie in dem hier gewählten Beispiel die Aufgabe, mit Rechtschreibfehlern umzugehen.

4 Perspektiven (Kozinowski)

Die Interpunktion ist ein Stiefkind der orthographiedidaktischen Professionalisierungsforschung (vgl. Bangel u. a. 2018, 295). Vereinzelt liegen Forschungsarbeiten vor, die das Wissen und Können angehender Lehrkräfte im Bereich der Kommasetzung abfragen (vgl. Hochstadt & Olsen 2016; Krafft 2019). Auch über subjektive Zugänge künftiger Lehrkräfte zur Interpunktion und Interpunktionsdidaktik ist wenig bekannt: Langlotz (2017) ist insofern subjektiven Zugängen von Lehramtsstudierenden auf der Spur, als sie deren Korrektur(begründungs)praxis in einer fachdidaktischen Anforderungssituation (Korrektur von Schüler*innentexten) zu rekonstruieren sucht. Weitere Studien, die sich (systematisch) der Erforschung subjektiver Zugänge zum Lerngegenstand widmen, liegen m. W. nicht vor.

Hier soll gezeigt werden, wie subjektive Zugänge zur Interpunktion systematisch erhoben und ausgewertet werden können. Das mache ich exemplarisch anhand der Vorstellung meines Dissertationsprojektes, das sich der Rekonstruktion von Perspektiven auf Interpunktion und Interpunktionsdidaktik annimmt. Für den hier alltagssprachlich orientierten Perspektivenbegriff mache ich Anleihen bei Mattfeldt: „Der Ausdruck *Perspektive* bezieht sich auf eine Facette des Sehens, nämlich das Einnehmen einer spezifischen Sicht auf die Sachverhalte, die Rezipierende wahrnehmen“ (Mattfeldt 2022, o. S.; Hervorh. i. O.). Welche spezifische, i. S. subjektive ‚gefärbte‘ Sicht angehende Lehrkräfte auf die Interpunktion und ihre Vermittlung einnehmen und wie die Studierenden diese Sicht versprachlichen, stellen aus meiner Sicht lohnenswerte Fragen dar, um den allfälligen subjektiven Zugängen der angehenden Lehrkräfte auf die Spur zu kommen.

Um Perspektiven erheben zu können, ist ein gegenstandsbezogenes Interviewformat gewinnbringend. In meiner (laufenden) Dissertation habe ich sog. vignettenbasierte Interpunktionsgespräche geführt. Ausgehend von der Annahme, dass Perspektiven grundsätzlich verbalisierbar sind (vgl. Mattfeldt 2022, o. S.), und ausgehend davon, dass das Interpunktionsgespräch als diskursives und sprachreflexives Werkzeug dazu verhilft, Perspektiven sprachlich zu heben (vgl. Kozinowski 2024), legte ich den angehenden Lehrkräften eine Schüler*innentext-Vignette und zwei Lehrmaterialien-Vignetten vor (vgl. Benz 2020 zur theoretischen Fundierung von Vignetten). Das Sprechen über den Lerngegenstand und das Heben von Perspektiven erfolgte mithin nicht frei, sondern materialgebunden: Die Schüler*innentext-Vignette (Vig-Te) bestand aus einem Schüler*innentext der Viertklässlerin Jana aus dem Text-Sorten-Kompetenz-Korpus der Arbeitsgruppe um Augst⁵ und dem entsprechenden

5 <https://www.uni-koeln.de/phil-fak/deutsch/pohl/tsk/content/korpus.htm> (Abrufdatum am 29.06.2024).

Schreibauftrag (Verfassen einer Fantasieerzählung nach Bildimpuls). Der Text ist mit Blick auf die Wortschreibung, nicht jedoch hinsichtlich der Interpunktion orthographisch bereinigt worden – er lud mithin dazu ein, über die lernerseitige Interpunktionspraxis ins Gespräch zu kommen. Ich bat die Studierenden, sich den Text durchzulesen und mir „zu sagen, wie sie den Schülertext finden“. Dieser verbale Impuls war bewusst alltagssprachlich und thematisch offen formuliert: Weder forderte ich von den Studierenden eine Textkorrektur (vgl. Langlotz 2017) noch lenkte ich den Fokus aktiv auf die Interpunktion. Den beiden anderen Vignetten lagen kontrastive interpunktionsdidaktische Modellierungen (Auszüge aus Sprachbüchern und Fachzeitschriften) zur Vermittlung des Kommas (VigKo) und der Anführungszeichen (VigAz) zugrunde: Im Sprachbuch wurden die Zeichen nach herkömmlichen fachlichen und fachdidaktischen Annahmen (Interpunktionskönnen als Anwendung von merksatzförmigen Regelwissen) modelliert; in der Fachzeitschrift lagen mit Lindauer & Sutter 2005 und Bredel 2005 zwei Ansätze vor, in denen die operative Erarbeitung von schriftsystematischen Regularitäten im Vordergrund steht. Die Studierenden mussten für beide Interpunktionszeichen den aus ihrer Sicht zielführenden Ansatz für dessen Vermittlung auswählen und diese Auswahl begründen.

Um Perspektiven auswerten zu können, schlage ich – in Anlehnung an Ehlich 1991 – ein empirisch-reflektierendes Verfahren vor. Es changiert kontinuierlich zwischen empirischer Einlassung auf das Datenmaterial auf der einen Seite und theoretischer Bezugnahme auf die Daten auf der anderen Seite – und dies „in einem Wechselprozeß von Materialanalyse und kategorialer Reflexion“ (Ehlich 1991, 133). Die Rekonstruktion des Was in den Perspektiven erfolgt dabei über die Sichtung von Äußerungsinhalten (Propositionen). Die Rekonstruktion des Wie in den Perspektiven nimmt Aspekte der dortigen Beschreibungssprache (etwa Fachsprachlichkeit) in den Blick, die Aufschluss darüber geben, wie die Studierenden über den Lerngegenstand sprechen.

Bei der Auswertung von VigTe fällt auf, dass der Interpunktionsgebrauch im Schüler*innentext ein randständiges Thema in den Perspektiven der Studierenden darstellt. Wenn über Interpunktion gesprochen wird, dann aus unterschiedlichen Perspektiven, wie die folgenden Auszüge aus Transkripten der IgeL-Studie zeigen:

(i) direkt meine bewertung meine gedanken dazu sind ähm dass der text ähm ja erstmal orthographisch weitgehend korrekt geschrieben ist ähm grammatisch gibt es einige kommafehler

(ii) ich finde es schwer zu lesen ähm wo stand das äh irgendwo war "er sagte" und dann waren aber keine anführungsstriche ist ja natürlich klar aber das machts n bisschen schwer da bin ich über einige stellen etwas geholpert dass ich so dachte "hä wer sagt das"

(iii) was mir jetzt als erstes aufgefallen ist ähm dass nach nem komma ist ja kommt ja "dass" mit zwei "es" und das ist ja eine der ersten regeln glaub ich die man so ungefähr lernt

Mit der Rekonstruktion von Perspektiven erfahren wir, was die Studierenden aus fachlicher und fachdidaktischer Sicht „bewegt“, welche Themen für sie im Hinblick auf den Lerngegenstand relevant sind: Während Uligama⁶ sich in (i) der Interpunktion aus schreiber- und normfixierter Perspektive nähert („weitgehend korrekt geschrieben“) und der Schreiberin „Kommafehler“ attestiert, macht Hurvi in (ii) etwas Anderes: Sie spricht aufgrund ihrer Beobachtung fehlender Anführungszeichen über ihren eigenen Leseprozess („da bin ich über einige Stellen geholt“). Kambi beleuchtet in (iii) den Lerngegenstand am Exempel (Komma bei <dass>) weder normativ noch funktional, sondern erwerbstheoretisch („eine der ersten Regeln, die man lernt“). Mit Blick auf die Beschreibungssprache wird rasch ersichtlich, dass die drei Perspektiven sprachlich unterschiedlich geformt sind: Uligamas Perspektive ist weitgehend fachsprachlich organisiert (dort ist von „grammatisch“ und „orthographisch“ die Rede); zu fragen wäre gleichwohl, was ein Kommafehler (ein Verstoß gegen die orthographische Norm) mit Grammatik zu tun hat (vgl. Hennig 2012). Instruktiv ist auch die Beobachtung, dass Uligama mit seinem sprachlichen Aufschlag („direkt meine Bewertung“) in die Lehrer*innenrolle schlüpft – ein Zeichen professionalisierungswürdiger Absicht. Das ist bei Hurvi anders: Sie begegnet dem Text wie dem Lerngegenstand aus Leser*innensicht („ich finde es schwer zu lesen“), spricht umgangssprachlich von „Anführungsstrichen“, betont zugleich – anders als Uligama – die funktionalen Auswirkungen der Interpunktion auf das Lesen und Verstehen von Texten. Kambi realisiert sprachlich die Lerner*innenperspektive („die man so ungefähr lernt“) – mit der Fremdreferenz „man“ lässt die Studentin einen generalisierten Anderen auftreten, der die Äußerungsabsicht in normalisierender Absicht unterstreicht (vgl. Eggs 2017, 72). Aus fachdidaktischer Sicht versteht Kambi den Interpunktionserwerb als Anwendung einer (gelernten) Regelpraxis.

Bezogen auf die Auswertung der Lehrmaterial-Auswahl zum Komma (VigKo) und zu den Anführungszeichen (VigAz) lassen sich jeweils vier Typen rekonstruieren, was die Auswahlentscheidung der Lehrmaterialien betrifft. Die Typenbildung ist empirisch-reflektierend erfolgt: Die sog. Traditionsorientierten sprechen sich für die Arbeit mit dem Sprachbuch aus; die sog. Innovationsorientierten präferieren die Arbeit mit der Fachzeitschrift. Die sog. Unentschlossenen stimmen entweder für beide Angebote oder für keines der Angebote. Die sog. Vermeider positionieren sich gar nicht: Stattdessen beschreiben sie, was sie sehen. Mit Blick auf die vier Typen zeigt sich: Nicht nur die Argumente, mit denen die Studierenden ihre Auswahl rechtfertigen, sondern auch die sprachliche ‚Machart‘ in den Perspektiven unterscheiden sich entlang der o. g. Gruppen. Exemplarisch werden hier Ausschnitte aus zwei Perspektiven zur Auswahl der Komma-Materialien (VigKo) angeführt:

6 Die Namen der Studierenden sind frei erfunden.

(iv) also auf den ersten blick würd ich ja rein optisch sowieso schon zum ersten tendieren weil das einfach viel ansprechender gestaltet ist ähm ich denke es ist halt für die schüler und schülerinnen halt auch viel schöner ähm jetzt unabhängig davon dass da n bisschen farbe nochmal mit bei ist aber ähm ich weiß nicht also so diese ganze aufmachung ist halt einfach viel ansprechender

(v) beim zweiten da lernen sie ja die die verben zu erkennen und können dann mit den mit der methode das komma jedes mal also fast wie immer ähm rausfinden

Takandi gibt sich in (iv) als Sprachbuch-Fan zu verstehen („zum ersten tendieren“; die Sprachbuch-Seite war vor der Fachzeitschrift-Seite abgedruckt). Sie begründet ihre (deutliche) Tendenz mit der „Aufmachung“ des Materials; dieses sei „ansprechender“ gegenüber dem Material in der Fachzeitschrift gestaltet. Anders die Perspektive in (v): Dhido – Vertreterin des Fachzeitschriften-Ansatzes – spricht nicht über die Oberfläche des Materials, sondern über deren Tiefenstrukturen (Was lernen Schüler*innen dort?). Der Fokus der Perspektive liegt dann auch nicht auf der fachlich unspezifischen Aufmachung, sondern auf den Lerngegenständen (Verben; Komma) und allfälligen Lernprozessen („Verben zu erkennen“ und „das Komma rausfinden“). Gleichwohl Dhido nicht durchgängig fachsprachlich argumentiert (vgl. den Ausdruck „rausfinden“), zeigt sich dort ein fachlich und lerntheoretisch ausgerichteter Zugriff auf die Sichtung der Materialien. Dass Takandi das Material ausschließlich „rein optisch“ begutachtet, deutet nicht nur auf eine fachlich und fachsprachlich unausgereifte Perspektive, sondern zeigt auch deutlichen Professionalisierungsbedarf in Bezug auf die Auswahl von Lehrmaterialien an (s. weiterführend Kap. 5).

Zunächst unabhängig davon erlaubt die Auswertung von Perspektiven die Sicht wie durch ein Brennglas auf den Interpunktionsgebrauch und seine (in Lehrmaterialien abgedruckte) Vermittlung. Schon Wieland – ein Zeitgenosse Goethes – soll gesagt haben, Religion und Interpunktion seien Privatsache. Die Rekonstruktion von Perspektiven könnte dazu beitragen, die subjektiven Zugänge angehender Lehrkräfte, zumindest jene zur Interpunktion, aus ihrer vermeintlichen Geheimwelt zu heben.

5 Zusammenfassung und hochschuldidaktischer Ausblick

Im vorliegenden Beitrag haben wir drei Konstrukte in den Ring fachdidaktischer Professionsforschung geworfen, mit denen sich subjektive Zugänge von (künftigen) Lehrkräften zur Rechtschreibung und Rechtschreibdidaktik begrifflich erfassen und empirisch erheben lassen.

Mit Blick auf die drei Beiträge zeigt sich eine Gemeinsamkeit: Es geht bei der Rekonstruktion subjektiver Zugänge zuvorderst nicht darum, was die Studierenden bzw. die Lehrkräfte (nicht) wissen oder (nicht) können, sondern primär darum,

was sie mit der Orthographie als Lerngegenstand (sprachlich) machen, welche fachlichen und lerntheoretischen Konzepte sie anbieten, wie sie über Orthographieunterricht und die dortigen (gegebenen) Widersprüche fachlichen Lehrens und Lernens sprechen. Die Rekonstruktion von subjektiven Zugriffen entspricht dann folglich auch keiner normativen Setzung, sondern einer am empirischen Material ausgerichteten Beschreibung, wie und in welcher Form Deutungsmuster, Überzeugungen, Perspektiven vorliegen.

Durch das Konstrukt der Deutungsmuster (Kap. 2) wird eine überindividuelle Rekonstruktion subjektiver Zugänge ausgebildeter Lehrkräfte auf Orthographie und Orthographiedidaktik verfolgt. Rechtschreibunterricht wird im institutionellen und gesellschaftlichen Kontext betrachtet; herausgearbeitet werden die dort zu Tage tretenden Antinomien, die von den Lehrkräften wahrgenommen und bearbeitet werden (müssen). Bei der Rekonstruktion von Überzeugungen (Kap. 3) und Perspektiven (Kap. 4) werden subjektive Zugänge von angehenden Lehrkräften wesentlich am Individuum ausgerichtet. So wird erhoben, welche individuellen Überzeugungen und Perspektiven zur Wortschreibung bzw. zur Interpunktion vorliegen und wie die Lerngegenstände dort (sprachlich) modelliert werden; im Anschluss daran wird vergleichend nach überindividuellen Strukturen in den subjektiven Zugängen gefragt.

Mit Blick auf die Erhebung der Konstrukte werden Parallelen in der Wahl der Erhebungsmethode sichtbar: In allen drei Fällen wurden leitfaden- oder materialbasierte Interviews geführt. Interviewverfahren wie die hier skizzierten scheinen in unseren Augen bestens geeignet, um subjektive Zugänge auf den Lerngegenstand erheben zu können. Den entscheidenden Vorteil von Interviewverfahren (etwa gegenüber dem Einsatz von standardisierten Fragebogen) sehen wir im diskursiven Potential der Erhebungsmethode in Abhängigkeit von den untersuchten Konstrukten.

In Bezug auf die Auswertung der Daten lässt sich Folgendes festhalten: Zur Herausarbeitung der gesellschaftlichen und institutionellen Beziehung von Lehrkräften zur Orthographie und zum Orthographieunterricht in Form von kollektiven, z. T. konkurrierenden Deutungsmustern wurde hier die Deutungsmusteranalyse vorgeschlagen. Für die Auswertung von Überzeugungen und Perspektiven schätzen wir inhaltsanalytische bzw. empirisch-reflektierende Verfahren als gewinnbringend ein: Sie ermöglichen nicht nur die analytische Beschreibung von Äußerungsinhalten, sondern auch die Rekonstruktion der Beschreibungssprache, die wichtige Rückschlüsse auf fachliche und lerntheoretische Überzeugungen bzw. Perspektiven liefern kann. Unabhängig davon, dass die Wahl der Auswertungsmethode den Auswertungsfokus festlegt (und vice versa), lässt sich hier zusammenfassen, was die (Teil-)Ergebnisse unserer Projekte zeigen: Die materialnahe Rekonstruktion von Deutungsmustern, Überzeugungen, Perspektiven ermöglicht Einsichten in die verschiedenen Denk- und Handlungsmuster angehender und

ausgebildeter Lehrkräfte. Davon ausgehend lassen sich Anregungen und Impulse für die orthographiedidaktische Lehrer*innenbildung formulieren. Sie seien hier in aller Kürze im hochschuldidaktischen Ausblick des Beitrags angesprochen: Unser Eindruck ist, dass subjektive Zugänge von (angehenden) Lehrer*innen zur Orthographie bislang nur wenig Berücksichtigung in der fachdidaktischen Lehrer*innenbildung finden. Sie werden dann zumeist als Aufhänger genommen, das Nicht-Wissen von Lehrpersonen zu akzentuieren und Handlungsbedarf zu signalisieren (vgl. Krafft 2019). Dieser defizitorientierten Sichtweise auf Professionalisierungsbedarfe wollen wir eine handlungsorientierte Perspektive gegenüberstellen: Wissen wir mehr darüber, was (angehende) Lehrkräfte mit der Orthographie als Lerngegenstand (sprachlich) *machen* und wie sie diesen von ihrem Standpunkt aus perspektivieren, können entsprechende Angebote zur Professionalisierung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen entwickelt werden. Scherf (2020) und Rautenberg (2020) skizzieren hochschuldidaktische Professionalisierungskonzepte, die den Aspekt der transformativen Bearbeitung von subjektiven Zugängen im Zusammenhang mit dem Erwerb praxisrelevanten Wissens stark machen: „Einige unserer Wissensangebote rütteln an bereits ausgebildeten subjektiven Theorien (u. a. schulischen Ursprungs), die als weit verbreitet gelten dürften“ (Scherf 2020, 17). Die reflexive Auseinandersetzung mit diesen subjektiven Zugängen und den diskursiven Umgang mit Wissensangeboten sieht Scherf als wesentliche Bedingungen von (erfolgreicher) Professionalisierung an (vgl. ebd., 21). Rautenberg geht davon aus, dass Studierende mit fachlichen, etwa schulisch geprägten Fehlkonzepten (*misconception*) ihr Studium antreten, die in Diskrepanz zu wissenschaftlichen und fachlich plausiblen Konzepten stehen. Sie plädiert für den Anstoß eines Konzeptwechsels (*conceptual change*), der „eine Gegenüberstellung und das Aufzeigen von Diskrepanzen zwischen beiden [Konzepten] erforderlich“ (Rautenberg 2020, 32) macht. Dafür böten sich Formen fachdidaktischer Fallarbeit (vgl. auch Bredel & Pieper 2021) an:

„Wenn dann noch Gelegenheit geboten wird, in Seminaren exemplarische Unterrichtsetzungen bspw. anhand von Unterrichtstranskripten und Videovignetten zu analysieren und zu reflektieren, konkretes Unterrichtsmaterial nach wissenschaftlichen Kriterien auszuwerten und zu beurteilen und Unterrichtsmodelle und -materialien in der Praxis zu erproben und reflektieren, besteht Hoffnung, dass Lehramtsstudierende des Faches Deutsch fachdidaktisches Wissen als praxisrelevant erleben“ (Rautenberg 2020, 34).

In jedem Fall scheint aus unserer Sicht ein Weiterdenken an der Erhebung subjektiver Zugänge in der orthographiedidaktischen Professionalisierungsforschung (und an deren hochschuldidaktischer Bearbeitung) lohnenswert – unabhängig davon, ob diese mit *Überzeugungen*, *Deutungsmustern* oder *Perspektiven* überschrieben sind.

Literatur

- Bachmann, M., Geyer, S. & Müller, A. (2020): Und darum geht es ja auch... zu wissen, wie Sprache funktioniert. Fachwissen und Überzeugungen von Grundschullehrkräften zu Grammatik und Grammatikunterricht. In: M. Langlotz (Hrsg.): Grammatikdidaktik. Theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 187-211.
- Bangel, M., Müller, A. & Schröder, E. (2018): Orthographie und Interpunktion. In: J. Boelmann (Hrsg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. B. 3: Forschungsfelder. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 287-302.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9, H. 4, 469-520.
- Benz, J. (2020): Lehren und Lernen mit Vignetten in allen Phasen der Lehrerbildung – eine Einführung. In: M. E. Friesen, J. Benz, T. Billion-Kramer, C. Heuer, H. Lohse-Bossenz, M. Resch & J. Rutsch (Hrsg.): Vignettenbasiertes Lernen in der Lehrerbildung. Weinheim u. a.: Beltz, 12-26.
- Betzel, D. (2019): Rechtschreibung. In: C. Hochstadt & R. Olsen (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion (Pädagogik). Weinheim u. a.: Beltz, 402-420.
- Bögelein, N. & Vetter, N. (2018): Deutungsmuster als Forschungsinstrument. Grundlegende Perspektiven. In: N. Bögelein & N. Vetter (Hrsg.): Der Deutungsmusteransatz. Einführung – Erkenntnisse – Perspektiven. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe, 12-38.
- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Bonnet, A. (2019): Die Rolle von Fachlichkeit für die Professionalität und Professionalisierung von Lehrer_innen. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, H. 8, 164-177.
- Bredel, U. (2005): Spricht wer – Wer spricht? Die Anführungszeichen bei der direkten Rede. In: Praxis Deutsch, Jg. 2005, H. 191, 20-27.
- Bredel, U. & Pieper, I. (2021): Der Fall aus der Perspektive der Fachdidaktik. Fachliche Lernprozesse als Ziel und Ausgangspunkt. In: D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 65-88.
- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M. & Baumert, J. (2008): Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 22, H. 3, 193-206.
- Eggs, F. (2017): "Darf *man* fragen, wie alt Sie eigentlich sind?" – Zu einigen ungewöhnlichen Formen der Selbst- und Fremdreferenz und ihren Funktionen. In: Y. Ekinci, E. Montanari & L. Selmani (Hrsg.): Grammatik und Variation. Festschrift für Ludger Hoffmann zum 65. Geburtstag. Heidelberg: Synchron, 67-81.
- Ehlich, K. (1991): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse. Ziele und Verfahren. In: D. Flader (Hrsg.): Verbale Interaktion. Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik. Stuttgart: Metzler, 127-143.
- Fay, J. (2021): Diskussionspapier in der AG SchriftSPRACHHerwerb am 12.03.2021. Rechtschreibfähigkeit als Mittel gesellschaftlicher Distinktion – Für mehr Reflexion und Position in der sprachdidaktischen Wissenschaft! SDD, 12.03.2021.
- Fischer, N. & Ehmke, T. (2019): Empirische Erfassung eines "messy constructs": Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 22, H. 2, 411-433.
- Fives, H. & Buehl, M. (2012): Spring cleaning for the „messy“ construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In: K. R. Harris (Hrsg.): APA educational psychology handbook. Vol. 2, Bd. 2. 1st ed (Online-Ausg.). Washington, D.C.: American Psychological Association (APA handbooks in psychology), 471-499.

- Helsper, W. (1996): Antinomie des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp, 521-569.
- Helsper, W. (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In: E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. Weinheim u. a.: Juventa-Verl., 142-177.
- Helsper, W. (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturalistischen Professionsansatz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 10, H. 4, 567-579.
- Hennig, M. (2012): Was ist ein Grammatikfehler? In: S. Günther, W. Imo, D. Meer & J. G. Schneider (Hrsg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Berlin u. a.: De Gruyter, 121-148.
- Hochstadt, C. & Olsen, R. (2016): Zur Kommatierungskompetenz von Lehramtsstudierenden am Beispiel überflüssiger ‚Vorfeldkommata‘. In: O. Ralph, C. Hochstadt & S. Colombo-Scheffold (Hrsg.): Ohne Punkt und Komma ... Beiträge zu Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktion. Berlin: RabenStück Verlag, 158-176.
- Hoffmann, M. (2018): Bezugsprobleme als zentrales Element von Deutungsmusteranalysen: Methodologische Bestimmungen und methodische Implikationen. In: N. Bögelein & N. Vetter (Hrsg.): Der Deutungsmusteransatz. Einführung – Erkenntnisse – Perspektiven. Weinheim: Beltz Verlagsgesellschaft, 204-225.
- Jagemann, S. (2019): Schriftsystematische Professionalität. Eine explorative Studie zur Struktur und Genese des schriftsystematischen Wissens von Lehramtsstudierenden. Thema Sprache: Wissenschaft für den Unterricht (Bd. 30). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kozinowski, J. (2024): Das Interpunktionsgespräch als Werkzeug für die Forschung und den Unterricht in Schule und Hochschule – eine begriffliche Konturierung. In: M. Langlotz, M. Fürstenberg & J. Romstadt (Hrsg.): Theoretische und empirische Perspektiven auf Interpunktion. Fehler, Korrektur, Reflexion (= Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht 39). Bielefeld: Schneider bei wbv, 29-47.
- Krafft, A. (2019): „Das hab ich im Gefühl ...“ Orthographisches Wissen und Können an Schule und Hochschule am Beispiel des Kommata. In: Der Deutschunterricht, Jg. 71, H. 4, 57-67.
- Langlotz, M. (2017): Interpunktionskorrekturen in Schülertexten. In: K. George, M. Langlotz, U. Milewski & K. Siedschlag (Hrsg.): Interpunktion im Spannungsfeld zwischen Norm und stilistischer Freiheit. Literaturwissenschaftliche, sprachdidaktische und linguistische Perspektiven. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang, 125-156.
- Lessing-Satari, M. (2018): Zur Ausprägung und zum Zusammenspiel von Lehrerüberzeugungen zum literarischen Lesen im Deutschunterricht. Darstellung der dokumentarischen Rekonstruktion von domänenspezifischen Überzeugungen und erste Auswertungsergebnisse der Studie LiMet-L. In: Leseräume, H. 5, 1-22.
- Lindauer, T. & Sutter, E. (2005): Könige, Königreiche und Kommaregeln. Eine praxistaugliche Vereinfachung des Zugangs zur Kommasetzung. In: Praxis Deutsch, Jg. 2005, H. 191, 28-39.
- Lüders, C. (1991): Deutungsmusteranalyse. Annäherungen an ein risikoreiches Konzept. In: D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 377-408.
- Magirius, M. (2020): Überzeugungen Deutschstudierender zum Interpretieren literarischer Texte. Eine Mixed-Methods-Studie. Berlin: J. B. Metzler.
- Mattfeldt, A. (2022): Perspektive. In: S. J. Schierholz (Hrsg.): Wörterbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (WSK) Online, Berlin. Verfügbar unter: https://www.degruyter.com/database/WSK/entry/wsk_id59fca713-cdf3-4698-9f3e-b15368a57f20/html. (Abrufdatum: 15.07.2024).

- Meuser, M. (2018): Deutungsmusteranalyse. In: R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, 4. vollst. überarbeitete und erweiterte Auflage (UTB). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, 38-41.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2018): Experteninterviews. In: R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, 4. vollst. überarbeitete und erweiterte Auflage (UTB). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, 76-78.
- Oevermann, U. (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. In: Sozialer Sinn, H. 1, 25-81.
- Oser, F. & Blömeke, S. (2012): Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 58, H. 4, 415-421.
- Pauling, S. (2021): Deutungsmuster als Heuristik der Verhältnisbestimmung von Schulentwicklungs- und Professionalisierungstheorie. In: A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 113-135.
- Plaf, C. & Schetsche, M. (2001): Grundzüge einer wissenssoziologischen Theorie sozialer Deutungsmuster. In: Sozialer Sinn, H. 3, 511-536.
- Rautenberg, I. (2020): Reflexion statt Rezepte. In: Didaktik Deutsch, Jg. 25, H. 48, 30-35.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u. a.: Waxmann, 478-495.
- Riegler, S. & Weinhold, S. (2018): Rechtschreiben unterrichten. Lehrerforschung in der Orthographiedidaktik. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Scherf, D. (2015): Von "ich gehe in sämtlichen Fächern (...) mit Texten anders um" bis "die Zeit haben wir ja gar nicht". Vier Fallskizzen zum Umgang mit lesedidaktischen Wissensangeboten. In: C. Bräuer & D. Wieser (Hrsg.): Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. Wiesbaden: Springer VS, 71-87.
- Scherf, D. (2020): Rezepte sind gut – sehr gute Angebote sind besser. In: Didaktik Deutsch, Jg. 25, H. 48, 16-22.
- Schmidt, F. & Schindler, K. (2020): Aktuelle Forschung zu Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Eine Zwischenbilanz. In: F. Schmidt & K. Schindler (Hrsg.): Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der Deutschdidaktischen Professionsforschung. Berlin u. a.: Peter Lang, 9-26.
- Schröder, E. (2019): Der Lerngegenstand Wortschreibung aus der Sicht von Lehrenden. Fachliche und fachdidaktische Zugriffe von Grundschullehrkräften. Wiesbaden: Springer VS.
- Ullrich, C. G. (2020): Das Diskursive Interview. Methodische und methodologische Grundlagen. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wieser, D. (2008): Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wieser, D. (2020): Verbindende Fragen, Unübersichtlichkeiten und weiterführende Perspektiven – Beobachtungen zu den Beiträgen dieses Bandes. In: F. Schmidt & K. Schindler (Hrsg.): Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung. Berlin u. a.: Peter Lang, 249-264.
- Wilde, A. & Kunter, M. (2016): Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: M. Rothland (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Münster u. a.: Waxmann, 299-315.
- Winkler, I. (2011): Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wiprächtiger-Geppert, M., Riegler, S., Kusche, D. & Schurig, M. (2022): Überzeugungen von Primarlehrpersonen zu Orthografie und Orthografieerwerb. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Jg. 15, H. 1, 169-185.

Autor*innenangaben

Ingenerf, Johanna

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg/Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Rechtschreibdidaktik, inklusive Didaktik, Professionsforschung
E-Mail: johanna.ingenerf@paedagogik.uni-halle.de

Janzon, Lukas

Universität Kassel/Didaktik der deutschen Sprache und Literatur/Schwerpunkt Grundschule
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Orthographiedidaktik, Professionelle Handlungskompetenz,
Grammatikdidaktik
E-Mail: l.janzon@uni-kassel.de

Kozinowski, Johannes

Universität Hildesheim/Institut für deutsche Sprache und Literatur
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Orthographieerwerb/-didaktik, orthographiedidaktische
Lehrerbildung, Schreiben im Studium
E-Mail: kozino@uni-hildesheim.de

Anna-Maria Jünger

Warum so traditionell?

Subjektive Theorien von Studierenden zur Konzeption von Grammatikunterricht

Abstract

Im Beitrag werden Subjektive Theorien von Studierenden zur Konzeption von Grammatikunterricht aufgezeigt. Datengrundlage sind leitfadengestützte Expert*innen-Interviews, Struktur-lege-Verfahren und teilnehmende Unterrichtsbeobachtungen von sieben Grundschulstudentinnen. Es zeigt sich unter anderem, dass die Subjektiven Theorien vielfältig sind und Studierende traditionelle Attribute befürworten, wenn sie sich bestimmter Merkmale nicht bewusst sind. Filter können in der eigenen Schulbiografie, erfahrungsbezogenen Attributionen, Empfindungen zu Grammatik sowie handlungsentlastender Unterrichtsplanung ausgemacht werden. Deutlich wird weiter, dass negative Erfahrungen zum Grammatikunterricht der eigenen Schulzeit primär Anlass dazu geben, den eigenen Grammatikunterricht besser machen zu wollen. Negative Empfindungen zu Grammatik führen dagegen unter anderem dazu, wenig Grammatikunterricht durchzuführen.

Schlagwörter: Subjektive Theorien, Grammatikunterricht, angehende Lehrkräfte

1 Einleitung

Studienkenntnisse zeigen, dass (angehende) Lehrpersonen überwiegend traditionellen Grammatikunterricht planen und umsetzen (vgl. z. B. Jünger & Escher i. V.; Kleinbub 2012; Boettcher 1999), auch wenn dieser aus grammatikdidaktischer Perspektive weitgehend nicht befürwortet wird (z. B. Bredel 2013). Ungeklärt ist bisher, warum Studierende so vorgehen. Die Rekonstruktion Subjektiver Theorien zur Konzeption von Grammatikunterricht könnte Aufschluss darüber geben, da angenommen wird, dass sie das (unterrichtliche) Handeln beeinflussen können (z. B. Groeben & Scheele 2020). Derartige Erkenntnisse stellen bislang ein Desiderat dar (z. B. Littwin 2023; Bien-Miller 2021).

Im Folgenden werden zuerst die Konstrukte *Grammatikunterricht* sowie *Subjektive Theorien* und der Forschungsstand dargelegt (Kap. 2). Anschließend wird das Forschungsdesign der Studie skizziert (Kap. 3) und die Ergebnisse werden dargestellt sowie diskutiert (Kap. 4).

2 Forschungskontext und Forschungsstand

2.1 Grammatikunterricht

Grammatikunterricht kann unterschiedlich konzipiert und umgesetzt werden (z. B. traditioneller, operativer, situativer, integrativer, funktionaler Grammatikunterricht und Grammatikwerkstatt). Empirisch operationalisiert werden können verschiedene Arten von Grammatikunterricht anhand des Guk-Modells (siehe Tabelle 1). Zur Charakterisierung einer Unterrichtsstunde oder einer Unterrichtssequenz anhand des Modells wird die Ausgestaltung eines Attributs pro schwarz hinterlegter Zeile benannt. Traditioneller Grammatikunterricht würde exemplarisch als systematisch, formal, isoliert und deduktiv mit thematisch unabhängigem Sprachmaterial charakterisiert werden. Zentral ist, dass mittels dieses Modells Grammatikunterricht nicht zwangsläufig anhand tradierter Konzeptionen beschrieben werden muss, sondern auch ausschließlich einzelne Attribute fokussiert werden können.

Tab. 1: Guk-Modell (Grammatikunterricht konzipieren) zur Beschreibung von Grammatikunterricht (Erläuterungsrunden), basierend auf Jünger & Escher i. V.

| Thematische Kontextualisierung der Sprachbetrachtung | |
|---|--|
| thematisch abhängiges Sprachmaterial | Das Sprachmaterial ist <i>nicht</i> in ein übergeordnetes Thema eingebettet. |
| thematisch unabhängiges Sprachmaterial | Das Sprachmaterial ist <i>nicht</i> in ein übergeordnetes Thema eingebettet. |
| Systematisierung der Sprachbetrachtung | |
| systematisch | Grammatikthematisierungen finden aufgrund von (Kommunikations-)Situationsen statt, mit denen sich Lernende auseinandersetzen. Den Ausgangspunkt stellen die Spracherfahrungszusammenhänge der Lernenden dar. |
| situativ | Grammatikthematisierungen finden aufgrund von (Kommunikations-)Situationsen statt, mit denen sich Lernende auseinandersetzen. Den Ausgangspunkt stellen die Spracherfahrungszusammenhänge der Lernenden dar. |
| Betrachtungsebene des sprachlichen Phänomens | |
| semantisch | Es werden semantische Aspekte des sprachlichen Gegenstands thematisiert. |
| funktional | Es werden funktionale Aspekte des sprachlichen Gegenstands thematisiert. |
| Einbettung des sprachlichen Phänomens | |
| kohärent | Grammatische Phänomene werden ohne einen Sprachhandlungszusammenhang thematisiert. Eine Rückanbindung an das Sprachmaterial des Ausgangspunkts des Erkenntnis- oder Übungsprozess findet statt. |
| isoliert | Grammatische Phänomene werden ohne einen Sprachhandlungszusammenhang thematisiert. Eine Rückanbindung an das Sprachmaterial des Ausgangspunkts des Erkenntnis- oder Übungsprozess findet <i>nicht</i> statt. |
| integrativ | Grammatische Phänomene werden ausgehend von einem Sprachhandlungszusammenhang thematisiert, aber <i>nicht</i> an diesen rückgebunden. |
| integrativ | Grammatische Phänomene werden ausgehend von einem Sprachhandlungszusammenhang thematisiert und an diesen rückgebunden. |
| Strukturierung des Erkenntnisprozesses | |
| deduktiv | Generalisierungen stellen den Ausgangspunkt der Regelvermittlung dar. Lernende verifizieren die Erkenntnisse z. B. an Einzelfällen. |
| induktiv | Einzelfälle stellen den Ausgangspunkt der Regelverarbeitung dar. Lernende erarbeiten anhand dieser selbstständig die Generalisierung. Der Erkenntnisgewinn erfolgt durch die Lehrperson. |
| deduktiv | Einzelfälle stellen den Ausgangspunkt der Regelverarbeitung dar. Lernende erarbeiten anhand dieser selbstständig die Generalisierung. Der Erkenntnisgewinn erfolgt durch die Lehrperson. |
| induktiv | Einzelfälle stellen den Ausgangspunkt der Regelverarbeitung dar. Lernende erarbeiten anhand dieser selbstständig die Generalisierung. Der Erkenntnisgewinn erfolgt durch die Lehrperson. |
| teilweise induktiv | Einzelfälle stellen den Ausgangspunkt der Regelverarbeitung dar. Lernende erarbeiten anhand dieser selbstständig die Generalisierung. Der Erkenntnisgewinn erfolgt durch Lernende und die Lehrperson. |

2.2 Subjektive Theorien

Neben dem Konstrukt *Subjektive Theorien* existieren zahlreiche weitere Termini wie Vorstellungen, Überzeugungen oder Einstellungen, die teilweise unterschiedlich definiert, aber auch synonym verwendet werden (vgl. Knüsel Schäfer 2020).

Das *Forschungsprogramm Subjektive Theorien* geht auf die Arbeiten von Groeben u. a. (1988) zurück. Leitend ist für das Forschungsprogramm die anthropologische Annahme eines epistemologischen Subjektmodells (vgl. ebd).¹ Damit grenzt es sich insbesondere zu mechanischen Modellen (Behaviorismus) ab (vgl. Reusser und Pauli 2014). Lehrpersonen werden demnach als autonom sowie verantwortlich Handelnde und aktive Agent*innen ihres beruflichen Handelns verstanden. Ihr Handeln ist zielgerichtet, sie strukturieren ihren Handlungsraum aktiv-kognitiv. Dafür greifen sie auf individuelles professionelles Wissen zurück, das die Grundlage ihres Handelns darstellt (vgl. Dann & Haag 2017). In all diesen Aspekten manifestiert sich eine komplexe² kognitive Innensicht der Handelnden, die zu alltäglichen Theorien führt. Anhand dieser Theorien wird die Welt erklärt, Vorhersagen sowie Handlungsentscheidungen getroffen und umgesetzt. Sie erfüllen damit wie wissenschaftliche Theorien die Funktionen der Erklärung, Prognose und Technologie (im Sinne einer Anwendung/Veränderung). Im Gegensatz zu wissenschaftlichen Theorien müssen sie nicht systematisch, abgesichert und intersubjektiv sein; vielmehr sind sie individuell und subjektiv (vgl. Groeben & Scheele 2020). Ähnlich wie wissenschaftliche Theorien enthalten sie eine Argumentationsstruktur (z. B. in Form einer Wenn-dann-Beziehung): Sie weisen *inhaltliche Konzepte* (Wissenselemente) auf, die in *formalen Relationen* zueinander stehen (also in bestimmten Beziehungen), wodurch Schlussfolgerungen möglich sind (vgl. Dann & Haag 2017). Hervorzuheben ist, dass die Argumentationsstruktur auch implizit sein kann (aber mittels Explizierungshilfen (vgl. u.) bewusst gemacht werden kann, vgl. Straub & Weidemann 2015). Diese internen Repräsentationen können als Subjektive Theorien konzeptualisiert werden (vgl. Groeben & Scheele 2020).

1 Bei dieser handlungstheoretischen Annahme werden Menschen als sprach-, kommunikations-, reflexions- und potenziell rationalitäts- sowie handlungsfähige Subjekte gesehen (vgl. Groeben & Scheele 2020). Hervorzuheben ist, dass Menschen nicht immer rational handeln müssen: „Der Mensch kann sich als Subjektive/r Theoretiker/in irren, nicht zuletzt vor allem auch über sich selbst“ (Groeben & Scheele 2020, 188).

2 Durch das Attribut *komplex* findet eine Abgrenzung Subjektiver Theorien zu einfachen respektive niedrigeren (wie einzelne Begriffe) und noch komplexeren beziehungsweise hochkomplexen Kognitionen (wie lebensgeschichtliche Selbstthematisierungen) statt (vgl. Straub & Weidemann 2015). Groeben u. a. (1988) sehen den Begriff der Kognitionen als Sammelbegriff für verschiedenartige mentale Vorgänge.

Definiert werden Subjektive Theorien im *engen Sinn* als:³

- Kognitionen der Selbst- und Weltsicht,
- die im Dialog-Konsens aktualisier- und rekonstruierbar sind
- als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur,
- das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen
- der Erklärung, Prognose und Technologie erfüllt
- deren Akzeptierbarkeit als „objektive“ Erkenntnis zu prüfen ist. (Groeben & Scheele 2020, 188)

Diskutiert wird das Verhältnis zwischen Subjektiven Theorien und Wissen. Gleichwohl die Konstrukte theoretisch unterschieden werden können (z. B. *Wissen* als wahre Komponente, die verifiziert werden muss und *Subjektive Theorien* als individuelle Konzeption, die präferiert wird; vgl. Fives & Buehl 2012), ist eine empirische Trennung nur schwer aufrechtzuerhalten (vgl. z. B. Kirchner 2016). In dieser Studie wird deshalb ein *weiter Wissensbegriff*⁴ herangezogen und davon ausgegangen, dass Wissen und Subjektive Theorien von Lehrpersonen unauflösbar verbunden sind:

An individual's belief system is entangled with his knowledge system, in the way that resembles a 'plate of spaghetti'. If you try to consider one point separately (and take it away), almost the whole tangle will follow. (Pekkonen & Törner 1996, 102)

2.3 Subjektive Theorien zur Konzeption von Grammatikunterricht

Umfassende Forschungsarbeiten zu Subjektiven Theorien (auch Überzeugungen, Vorstellungen,...) von Studierenden zur Konzeption von Grammatikunterricht stellen bislang ein Desiderat dar. Der Forschungsstand wird deshalb unter Rückgriff auf Studien mit Lehrpersonen dargelegt.

Bachmann u. a. (2020) arbeiteten lehr-lernbezogene Subjektive Theorien von vier Lehrpersonen der Primarstufe mittels Interviews heraus. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass zwei Lehrpersonen kognitivistische Konzepte (Lernen als Ergebnis eines aktiven Lernprozesses und vernetzte Darbietung von Unterrichtsinhalten) bezüglich der Art der Vermittlung sowie der Struktur der Unterrichtsinhalte aufweisen und eine Lehrperson konstruktivistische Subjektive Theorien (Lernen durch direkte Konfrontation mit Regeln und klar vorstrukturiertem Material).

Bien-Miller (2021) erfasste in ihrer Interviewstudie mit 37 Lehrpersonen Kognitionen zu Kriterien guten Grammatikunterrichts unter der Bedingung von Mehrsprachigkeit. Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrpersonen Unterricht mehrheitlich als qualitativ hochwertig erachten, wenn er integrativ, induktiv und funktional ist.

3 Unter die *weite Definition* können auch andere Ansätze subsumiert werden, die sich nicht explizit auf Subjektive Theorien beziehen (vgl. Groeben u. a. 1988).

4 Unter einem *weiten Wissensbegriff* werden ebenfalls Aspekte eingeschlossen, die auch auf Subjektive Theorien zutreffen (wie affektive und evaluativ-normative Komponenten; vgl. Fussangel 2008).

Littwin (2023) untersuchte in 28 Interviews Vorstellungen von Lehrpersonen der nicht-gymnasialen Sekundarstufe zum Lehren und Lernen von Grammatik. Sie legt dar, dass die Vorstellungen der Lehrpersonen mehrheitlich den Attributen systematisch, isoliert, formal, deduktiv und thematisch unabhängig zugeordnet werden können.

Anhand der Interviewdaten und in Anlehnung an Fives & Buehl (2012) entwickelt Littwin (2023, 205) ein „Filtermodell“, welches Einflüsse auf die Konzeption und Durchführung von Unterricht aufzeigt. Sie identifiziert folgende Filter (vgl. ebd., Kap. 7):

- Biografie (z. B. Erfahrungszeiträume wie die eigene Schulzeit oder das Studium),
- konzeptionell geprägte (z. B. grammatikdidaktische Konzeptionen),
- intentional geprägte (z. B. Zielsetzungen und Funktionen von Grammatikunterricht),
- alltagspraktisch geprägte (z. B. durch Unterrichtshandeln identifizierte Stärken und Schwächen der grammatikdidaktischen Konzeptionen),
- erfahrungsbezogene Ursachen-Wirkungsbeziehungen und Erklärungsansätze (z. B. Schwierigkeiten, die Lernende mit Unterrichtsinhalten hätten, die aus Attributionen über Lernende resultieren),
- Strategien und Maßnahmen (z. B. Überwindung von Schwierigkeiten, die sich bei der Vermittlung von Grammatikunterricht ergeben) und
- Idealvorstellungen (z. B. legitimierende und einschränkende Faktoren der Idealvorstellungen).

3 Darstellung der Studie

Aufgrund des eingangs aufgeführten Desiderats (Gründe für die Planung von Grammatikunterricht angehender Lehrpersonen) steht im Fokus dieser Studie folgende Frage: *Welche Subjektiven Theorien haben Studierende zur Konzeption von Grammatikunterricht?*

In dieser Studie wird ein relativ enge Begriffsverständnis Subjektiver Theorien zugrundegelegt. Zentral ist dabei, dass die Forschungsmethodik zu den anthropologischen Annahmen (vgl. o.) passt: „Die zentrale Prämisse des epistemologischen Subjektmodells besteht in der Strukturparallelität von Erkenntnissubjekt und Erkenntnisobjekt“ (Groeben & Scheele 2000, 2). Wenn Menschen als intentional Handelnde verstanden werden und ihnen unter anderem eine potenzielle Rationalität zugesprochen wird, sollten die Subjektiven Theorien (a) von ihnen geäußert und entschieden werden, ob ihre Subjektive Theorie von der/dem Forschenden adäquat erfasst sind. Die Potenzialität menschlicher Rationalität impliziert aber auch, dass die eigenen Beschreibungen nicht ausreichen können, um die Realitätsadäquanz zu erfassen respektive, ob die geäußerten Subjektiven Theorien

handlungsleitend sind, weswegen (b) eine weitere (beobachtungsorientierte) explanative Validierung vonnöten ist (vgl. ebd.).

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden deswegen Subjektive Theorien von insgesamt sieben Grundschulstudentinnen im Schulpraxissemester (fünftes Semester; ø 22 Jahre) zur Konzeption von Grammatikunterricht (a) rekonstruiert und es wurde (b) überprüft, ob diese handlungsleitend für ihren Grammatikunterricht sind.

(a) Zur Rekonstruktion der Subjektiven Theorien dient die Dialog-Konsens-Methode (z. B. Groeben & Scheele 2000): In einem ersten Teilschritt wurden die *inhaltlichen Konzepte* (vgl. o.) der Subjektiven Theorien anhand eines leitfadengestützten Expert*innen-Interviews (z. B. Meuser & Nagel 2009) zur Sprache gebracht, und zwar sowohl mittels hypothesen*un*gerichteter (z. B. Was macht für dich guten Grammatikunterricht aus?), als auch hypothesen*e*gerichteter (z. B. Wie sollten Generalisierungen vermittelt werden: Sollen Lernende sie sich selbst erarbeiten oder sollen sie von der Lehrperson vorgeben werden?) Fragen zur Konzeption von Grammatikunterricht (vgl. Scheele & Groeben 1988). Zur Identifikation möglicher *Filter* dienten Fragen zur (Schul-)Biografie. Zudem fand eine verbale und paraphrasierende Wiedergabe sowie eine sich daran anschließende schriftliche Fixierung der zentralen Inhalte während des Interviews statt. Die audiographierten Interviews dauerten durchschnittlich 100 Minuten. In einem zweiten Teilschritt wurden die *formalen Relationen* (vgl. o.) der Subjektiven Theorien anhand der Alltagssprachlichen Flexibilisierung der Heidelberger Struktur-lege-Technik⁵ (Scheele u. a. 1992; Komprimierung bezüglich (1) des Relationen-Regelwerks: definieren im weiteren Sinn, empirische Beziehungen, Ziel-Mittel-Argumentation, kommunikative Handlungsbeschreibung und (2) der Struktur-lege-Versuche: ein Legeversuch) rekonstruiert und in einem dritten Teilschritt kommunikativ validiert⁶ (z. B. Groeben & Scheele 2000).

(b) Um zu überprüfen, ob die herausgearbeiteten Subjektiven Theorien auch handlungsleitend sind, wurde jeweils eine Unterrichtsstunde der interviewten Studentinnen teilnehmend beobachtet (z. B. Schwinghammer 2018) und anhand einer *Retrognose*⁷ explanativ validiert (z. B. Straub & Weidemann 2015).

5 Das Grundprinzip von *Struktur-lege-Verfahren* besteht darin, die Struktur der Subjektiven Theorien mittels Formrelationen (z. B. definieren) zu visualisieren (vgl. Groeben & Scheele 2000). Für ein Beispiel eines Struktur-lege-Bildes siehe Abbildung 1.

6 Im Zuge der *kommunikativen Validierung* wird die Rekonstruktionsadäquanz des Verstehens gesichert (vgl. Groeben & Scheele 2000).

7 Bei der *Retrognose* wird eine Handlungssequenz zuerst beobachtet (in dieser Studie: die beobachtete Unterrichtsstunde) und erst danach werden die Proband*innen zu ihren/seinen Handlungsgründen (im Sinne der Subjektiven Theorien) befragt (vgl. Straub & Weidemann 2015).

Die Datenauswertung erfolgte zuerst anhand der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015): Die Oberkategorien entstanden primär deduktiv anhand der Attribute von Grammatikunterricht (vgl. o.) sowie der möglichen Filter (vgl. o.) (Intra-Rater-Reliabilität: 1,0). Die Unterkategorien wurden induktiv anhand des Datenmaterials entwickelt und bilden die entsprechenden Argumentationsstrukturen ab. Anschließend erfolgte eine Quantifizierung der Kategorien.

4 Ergebnisse und Diskussion

Durch die Interviews und Struktur-Lege-Bilder wird deutlich, dass die Mehrheit der Studentinnen einen isolierten (6/7; vgl. Littwin 2023), funktionalen (7/7; vgl. Bien-Miller 2021) und induktiven (6/7; vgl. Bien-Miller 2021) Grammatikunterricht befürwortet, bei dem das Sprachmaterial thematisch unabhängig ist (6/7; vgl. Littwin 2023). Durch die Explikationen der Kognitionen wird ersichtlich, dass die Argumentationsstrukturen unterschiedlich sind (vgl. Abbildung 1):

Tab. 2: Argumentationsstruktur der Subjektiven Theorien der Probandinnen

| Attribut | Argumentationsstruktur der Subjektiven Theorien |
|--|--|
| isoliert | <ul style="list-style-type: none"> • schnellere Vermittlung möglich (2) • zur Verdeutlichung formalsprachlich richtiger Formen ist kein Kontext notwendig (1) • Zeitersparnis für die Vor- und Nachbereitung (1) • keine Differenzierung notwendig (1) |
| integriert | <ul style="list-style-type: none"> • es macht klick (1) • eine Reflexion wird angestoßen (1) • das grammatische Phänomen wird wiederholt (1) • der Sinn wird ersichtlich (1) |
| funktional | <ul style="list-style-type: none"> • die Relevanz des grammatischen Phänomens wird deutlich (6) • formale Aspekte sind für Lernende zu komplex (1) |
| induktiv | Lernende sollen kognitiv aktiviert sein (6) |
| deduktiv | <ul style="list-style-type: none"> • keine Differenzierung notwendig (1) • Wissen besser überprüfbar (1) |
| thematisch unabhängiges Sprachmaterial | mehr Beispiele können gezeigt werden (1) |
| thematisch abhängiges Sprachmaterial | die Funktion wird deutlich (1) |

Die Verbalisierungen zeigen zudem, dass sich die meisten Studentinnen keine Gedanken zur Konzeption der Attribute thematisch abhängiges vs. *unabhängiges* Sprachmaterial (6/7) sowie integriert vs. isoliert (4/7) gemacht haben. In diesen Fällen haben sie traditionell geplant (thematisch *unabhängiges* Sprachmaterial und isoliert).

Durch die Aussagen wurden außerdem verschiedene Filter identifiziert: Schulbiografie, erfahrungsbezogene Attributionen zum Unterrichten sowie zu Lernenden (vgl. Littwin 2023), Empfindungen zu Grammatik und Handlungsentlastung.

Schulbiografie: Die Daten zeigen, dass das subjektive Empfinden des Grammatikunterrichts der eigenen Schulzeit Einfluss auf die Subjektiven Theorien zur Konzeption von Grammatikunterricht haben kann. Alle Studentinnen äußerten überwiegend negative Empfindungen zum Grammatikunterricht der eigenen Schulzeit: Er machte keinen Spaß (2), es mussten Regeln auswendig gelernt oder abgeschrieben werden (3), er war rein formal (4; auch betitelt als „sinnfrei“), die Relevanz wurde nicht verstanden (6) und er war frontal sowie deduktiv (7; auch betitelt als „langweilig“ (3), „trocken“ (2), „stumpf“ (1), „monoton“ (1)) – zwei Studentinnen rahmten, dass die Empfindungen von der Lehrperson abhängen. Neben der traditionellen Beschaffenheit wird insbesondere die Relevanzfrage hervorgehoben:

Ich wusste, es muss gemacht werden. Ich muss es lernen und es ist auch irgendwie wichtig. Wofür, war mir nie so ganz bewusst, weil alles, was ich geschrieben hab, haben andre verstanden. Des, was ich gelesen hab, hab ich verstanden. (Lang, 5)

So verwundert es nicht, dass der Einfluss der Empfindungen in Bezug auf den Grammatikunterricht der eigenen Schulzeit auf die Konzeption von Grammatikunterricht vor allem bei diesen beiden Subjektiven Theorien deutlich wird: (a) *Ein guter Grammatikunterricht sollte die Relevanz vermitteln, weil diese in der eigenen Schulzeit nicht deutlich wurde* (6/7):

[Ich mochte Grammatikunterricht in der Schule; AMJ] eher weniger, also weil ich glaub auch im Deutschunterricht schon auch immer so unterschieden habe zwischen Literatur und Grammatik und (...) Literatur (lacht) ähm mochte ich immer mehr. Ich hatte irgendwie Schwierigkeiten, manchmal damit zu ja, weiß ich nicht, dann Regeln zu lernen. Ich glaub, Grammatikunterricht ähm besteht ja manchmal auch darin, eher Sachen auswendig zu lernen, also so meine Erinnerung (...) Also, dass wen oder was Akkusativ ist und dies dies mir so Sachen zu merken, hatte ich immer schon eher Schwierigkeiten oder hab ich dann nicht so den Sinn drin gesehen und darum hatte ich auch nicht so Spaß dran. (Nanza, 10)

*Ähm, ich glaube, des [Was ist guter Grammatikunterricht?; AMJ] würd ich so auch son bisschen mit im Hinblick auf meinen Grammatikunterricht, den ich so in der Schule erfahren hab, ich glaube, es ist sehr wichtig, prinzipiell bei Grammatikunterricht den Schüler*innen zu vermitteln, warum man des macht und was des überhaupt bedeutet. (Nanza, 61).*

(b) Ein guter Grammatikunterricht sollte induktiv sein, weil Lernende dann kognitiv aktiviert sind und man es in der eigenen Schulzeit nicht war (6/7, siehe Tabelle 2):

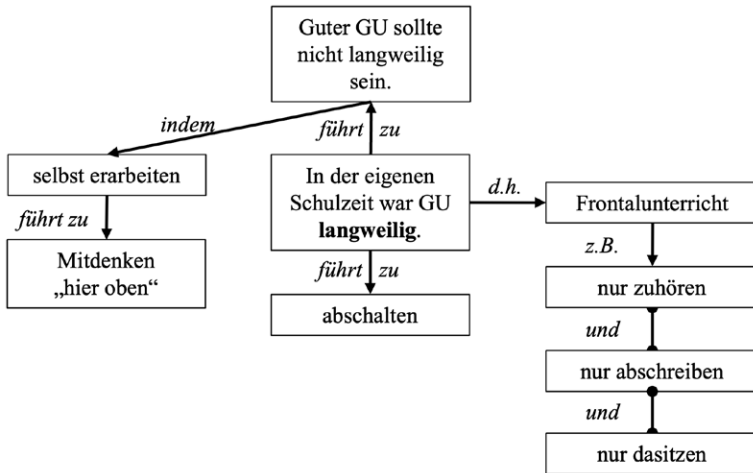


Abb. 1: Ausschnitt der Subjektiven Theorien der Studentin Nemü

Erfahrungsbezogene Attributionen zum Unterrichten und zu Lernenden: Die interviewten Studentinnen sammelten bereits Unterrichtserfahrungen im Zuge ihres integrierten Semesterpraktikums und durch diverse (schul-)pädagogische Tätigkeiten vor oder/und während ihres Studiums (z. B. freiwilliges soziales Jahr an einer Schule, Nachhilfe, Schulbetreuung). Dort machten sie verschiedene Beobachtungen, die ihre Subjektiven Theorien beeinflussen (7/7):

(...) ich finde, dass des nochmal so son Bogen spannt quasi zum Anfang und die sind zwar am Anfang schon draufgekommen, aber ich glaub, dass des am Ende nochmal so ne Reflexion anstößt irgendwie bei den Kindern (...). Ich find des wichtig, auch generell immer wieder zu wiederholen, weil ich feststelle, dass sie sich des dann doch manchmal nich merken, wo man so in der Einstellung denkt, des ham die alle verstanden, und dann geht man ne Woche später rein und man denkt sich so, wo isses denn? (Schön, 1)

Empfindungen zu Grammatik: Die Daten legen weiter nahe, dass auch Empfindungen zu Grammatik Einfluss auf die Konzeption von Grammatikunterricht haben können (2/7) – wobei in den Daten der Studie deutlich wird, dass Grammatikunterricht und Grammatik nicht immer trennbar sind: „Je weniger [Grammatikunterricht; AMJ], desto besser, is ja auch einfach ein langweiliger Gegenstand [Grammatik; AMJ], also nich übertreiben“ (Lang, 11).

Handlungsentlastung: Von einer Studentin wird außerdem der Orientierungspunkt einer ressourcenschonenden Unterrichtsvorbereitung genannt:

(...) ums wieder möglichst einfach zu halten, ähm, weils ja doch, also es waren ja einfach zu verstehende Sätze, sodass es jedes Kind ja irgendwie verstanden hat und wenn ich jetzt en ganzen Text genommen hätte, dann hätte ich definitiv nicht den gleichen Text für alle nehmen können, sondern ich hätte eben einen super einfachen machen müssen für ähm halt auch die ukrainischen Kinder oder die LRS-Kinder und einen der ja für den Durchschnitt verständlich ist und dann eben au nochmal einen der einfach auch ja sehr sehr viele komplexe Sätze hat und dort muss man ja die gleiche Anzahl an Sätzen mit den gleichen Satzzeichen haben ähm, damit alle gleichermaßen damit beschäftigt sind und des ähm entsprechend verstehen, ähm genau. Also eigentlich wars so Zeitersparnis und alle machen des Gleiche ja. (Lang, 30)

Die *Überprüfung der Realitätsadäquanz* anhand der eigenen Auffassung der Studentinnen zur Umsetzung der Grammatikstunde zeigt durchgängige Übereinstimmung (die Studentinnen äußerten z. B. die Subjektive Theorie, Grammatikunterricht sollte funktional sein und kategorisierten ihre Stunde am Ende des Interviews ebenfalls als funktional ein). Die Subjektiven Theorien der Studentinnen weichen im Vergleich zur Beobachtung der Unterrichtsstunde bei einem Attribut ab: Beobachtet wurden ausschließlich Stunden, in denen formale und semantische Aspekte eines sprachlichen Phänomens thematisiert wurden und keine funktionalen Aspekte. Gefragt nach der Funktion äußerte eine Studentin:

Die Ziele, die ich vorhin genannt habe, sind vielleicht ein bisschen Wunschenken, dass ich das gerne so hätte und ich es so gut fände, aber mir so meine Kompetenzen dafür fehlen. (Nanza, 81)

Die Studie gibt Aufschluss über:

Subjektive Theorien: Manche Subjektive Theorien von Studentinnen zur Konzeption von Grammatikunterricht scheinen aus einer grammatikdidaktischen Perspektive fraglich (z. B. deduktiv, damit nicht differenziert werden muss), andere nicht (z. B. induktiv, damit Lernende kognitiv aktiviert sind).

Filter: Identifizierte Einflüsse auf Subjektive Theorien zur Konzeption von Grammatikunterricht können in der Schulbiografie hinsichtlich des subjektiven Empfindens des Grammatikunterrichts der eigenen Schulzeit, erfahrungsbezogenen Attributionen zum Unterrichten und zu Lernenden, Empfindungen zu Grammatik und der Handlungsentlastung bezüglich der Unterrichtsvorbereitung ausgemacht werden. Genuin grammatikdidaktische Orientierungspunkte respektive „konzeptionell geprägte“ Subjektive Theorien (vgl. o.) konnten in den Daten nicht identifiziert werden. Deutlich wird zudem, dass Studentinnen überwiegend negative Erfahrungen hinsichtlich des Grammatikunterrichts ihrer eigenen Schulzeit haben (vgl. z. B. Boettcher 1994) und diese negativen Erfahrungen Anlass dazu geben, es besser machen zu wollen. Negative Einstellungen zu Grammatik führen hingegen dazu, Grammatikunterricht kurz zu halten.

Leerstellen: Die Daten zeigen, dass Studentinnen traditionellen Grammatikunterricht planen, wenn sie sich über bestimmte Attribute nicht bewusst sind (sie also vielmehr tun als handeln, vgl. Straub und Weidemann 2015). Im Zuge der Überprüfung der Realitätsadäquanz wurde außerdem ersichtlich, dass (nicht) vorhandenes Fachwissen Einfluss auf die Konzeption von Grammatikunterricht haben kann (vgl. auch Jünger & Escher i. V.): Die Subjektiven Theorien stimmten mit den objektiven Beobachtungen (und den von mir vorgenommenen Rekonstruktionen) bei allen Attributen (vgl. Tabelle 1) überein, bis auf die Betrachtungsebene des sprachlichen Phänomens. Hier gaben die Studierenden an, funktionale Aspekte thematisiert zu haben, wohingegen ich die Thematisierungen der Betrachtungsebene der Semantik zuordne.

(Derartige) Subjektive Theorien, Filter und Leerstellen sollten in der Hochschullehre bewusstgemacht, kritisch reflektiert und mittels fachdidaktischer Modellierungen konstituiert werden. Insbesondere deswegen, da z. T. ähnliche Subjektive Theorien und Filter bei Lehrpersonen beobachtet wurden (vgl. Littwin 2023; Bien-Miller 2021). Die Arbeit mit Struktur-Lege-Verfahren (vgl. o.) könnte hierfür gewinnbringend sein (vgl. z. B. Faix u. a. 2020).

Einzuschränken sind die Ergebnisse aufgrund der Stichprobengröße, der Vollständigkeit der Subjektiven Theorien (vgl. o.) und der Sprechsituation (in dem Sinne, dass durch die Anwesenheit der Forscherin das soziale Bewusstsein der Proband*innen verändert werden könnte, z. B. Groeben u. a. 1988). In weiteren Studien sollten vor allem der Korpus vergrößert und um Proband*innen verschiedener Ausbildungsstadien erweitert werden.

Literatur

- Bachmann, M., Geyer, S. & Müller, A. (2020): „Und darum geht es ja auch... zu wissen, wie Sprache funktioniert“. Fachwissen und Überzeugungen von Grundschullehrkräften zu Grammatik und Grammatikunterricht. In: M. Langlotz (Hrsg.): Grammatikdidaktik. Stuttgart: Schneider, 187-212.
- Bien-Miller, L. (2021): Grammatikthematisierung unter der Bedingung von Mehrsprachigkeit. Münster: Waxmann.
- Boettcher, W. (1994): Grammatiksozialisation in Schule, Hochschule und Referendarausbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 12, H. 2, 170-186.
- Boettcher, W. (1999): Der Kampf mit dem Präpositionalobjekt. In: A. Bremerich-Vos (Hrsg.): Zur Praxis des Grammatikunterrichts. Freiburg: Fillibach, 193-252.
- Bredel, U. (2013): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn: Schöningh.
- Dann, H.-D. & Haag, L. (2017): Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In: M. Schweer (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Wiesbaden: Springer VS, 89-120.
- Faix, A.-C., Lütje-Klose, B., Textor, A. & Wild, E. (2020): Strukturlegepläne als hochschuldidaktisches Instrument zur Lehrevaluation und Reflexion Subjektiver Theorien. In: HLZ, Jg. 3, H. 1, 523-537.
- Fives, H. & Buehl, M. (2012): Spring cleaning for the “messy” Construct of Teachers’ Beliefs. In: S. Graham, K. Harris, T. Urdan, S. Graham, J. Royer & M. Zeidner (Hrsg.): APA Educational Psychology Handbook. Washington, DC: American Psychological Association, 471-499.

- Fussangel, K. (2008): Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/994090838/34>. (Abrufdatum: 13.07.2024).
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Tübingen: Francke.
- Groeben, N. & Scheele, B. (2000): Dialog-Konsens-Methodik im Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In: FQS, J. 10, H. 2. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002105>. (Abrufdatum: 13.07.2024).
- Groeben, N. & Scheele, B. (2020): Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Zur Psychologie des reflexiven Subjekts. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer, 185-202.
- Jünger, A.-M. & Escher, K. (i. V.): Planungen von Grammatikunterricht angehender Lehrkräfte.
- Kirchner, V. (2016): Wirtschaftsunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen. Wiesbaden: Springer VS.
- Kleinbub, I. (2012): Kontrastive Analyse von Zugängen zum Satzglied durch Unterrichtsvideos und -transkripte. In: S. Merten & K. Kuhs (Hrsg.): Empirische Perspektiven der Sprachdidaktik. Wissenschaftlicher Verlag: Trier, 197-219.
- Knüsel Schäfer, D. (2020): Überzeugungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Littwin, G. (2023): Vorstellungen von Lehrpersonen nicht-gymnasialer Schularten zur Vermittlung von Grammatik in der Sekundarstufe I. Verfügbar unter: https://phka.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/615/file/Gloria_Littwin_Dissertation-2023.pdf. (Abrufdatum: 30.12.2023).
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim u. a.: Beltz.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009): Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: S. Pickel, G. Pickel, H. Lauth, J. Joachim & D. Jahn (Hrsg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pehkonen, E. & Törner, G. (1996): Mathematical Beliefs and Different Aspects of Their Meaning. In: ZDM, J. 28, H. 4, 101-108.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u. a.: Waxmann, 642-661.
- Scheele, B. & Groeben, N. (1988): Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien. Tübingen: Francke.
- Scheele, B., Groeben, N. & Christmann, U. (1992): Ein Alltagssprachliches Struktur-Lege-Spiel als Flexibilisierungsversion der Dialog-Konsens-Methodik. In: B. Scheele (Hrsg.): Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Münster: Aschendorff, 152-195.
- Schwinghammer, Y. (2018): Teilnehmende Beobachtungen. In: J. Boelmann (Hrsg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Hohengehren: Schneider, 165-178.
- Straub, J. & Weidemann, D. (2015): Handelnde Subjekte. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Autor*innenangaben

Jünger, Anna-Maria, Dr.
 Universität Heidelberg/Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grammatik- und Lesedidaktik in Erst- und Zweitsprache
 E-Mail: juenger@idf.uni-heidelberg.de

Katharina Habelt-Molnár

Beliefs zur Grammatik im schulischen Kontext

Abstract

Welche *beliefs* haben Schüler*innen über die deutsche Grammatik? In diesem Beitrag wird eine empirische Erhebung vorgestellt, welche erstmalig innerhalb der Sprachwissenschaft und -didaktik die Schüler*innen in das Zentrum des Forschungsinteresses stellt. Basis der Studie ist eine Fragebogenerhebung in der Sekundarstufe I. Als ein zentrales Ergebnis der Studie zeigt sich, dass Schüler*innen umso absolutere, statischere sowie transmissivere Überzeugungen aufweisen, je weiter fortgeschritten sie in ihrer Schullaufbahn sind. Wie dieses Ergebnis einzuordnen ist, wird in diesem Beitrag diskutiert.

Schlagwörter: Beliefs, Überzeugungen, Schüler, Grammatik

1 Einleitung

Kinder besitzen bereits vor dem Schuleintritt ein unbewusstes Verständnis von Grammatik (vgl. Gornik 2003, 814). Dies zeigt sich u. a. darin, dass sie korrekte grammatische Sätze bilden können. Das zugrunde liegende Wissen wird als implizites grammatische Wissen bezeichnet und als „unbewusst und nicht verbalisierbar“ charakterisiert (Becker & Otten 2020, 60). Kinder haben zudem früh Interesse an Sprache, was sich z. B. in Fragen zur Herkunft von Wörtern äußert. Mit Beginn der Schulzeit wird im Deutschunterricht explizites grammatisches Wissen vermittelt (vgl. ebd.). Dass dieses explizite Wissen als Beschreibungssystem für ein bereits vorhandenes, implizites Wissen dient, ist den Schüler*innen oftmals nicht klar, wodurch der Grammatikunterricht als etwas Entrücktes, dem eigenen Sprachgebrauch Entfremdetes erscheinen kann. Dass der Grammatikunterricht nicht ‚sonderlich‘ gemocht wird, ist daher weder eine überraschende noch neue Erkenntnis (Ivo & Neuland 1991, 437). Welche *beliefs* Schüler*innen über Grammatik selbst und nicht den Unterricht haben, war bisher jedoch noch nicht Gegenstand sprachwissenschaftlicher und -didaktischer Forschung.

Diesem Beitrag liegt dementsprechend die übergreifende Fragestellung zugrunde, inwieweit *beliefs* hinsichtlich der deutschen Grammatik im schulischen Kontext bei Schüler*innen nachgewiesen werden können und wie sich diese im Laufe der

Schulzeit entwickeln. Die Fragestellung wird explorativ auf Grundlage einer Erhebung unter Schüler*innen der Sekundarstufe I bearbeitet. Im Folgenden wird zuerst der Begriff der *beliefs* dargestellt und die Auswahl des Modells nach Hofer und Pintrich (1997) begründet. Daraufhin werden das Forschungsdesign und die zentralen Ergebnisse vorgestellt und diskutiert. Abschließend wird ein Ausblick gegeben.

2 Begriff- und Modellfindung

Pajares bezeichnete *beliefs* bereits in den 90er Jahren als „messy construct“, wobei die Gemeinsamkeit aller Definitionen von *beliefs* in ihrer Differenzierung zwischen Wissen und *beliefs* besteht (vgl. 1992, 307ff.). Wissen ist ein „justified true belief“, wohingegen *beliefs* begründete Auffassungen über die Welt darstellen, die für wahr gehalten werden (Philipp 2007, 259). Dies soll kurz an einem Beispiel verdeutlicht werden. Wird eine Deutschlehrkraft nach ihrem Wissen gefragt, z. B.: *Welche Möglichkeiten existieren, um Schüler*innen die Kommasetzung zu erklären*, steht dies in Kontrast mit einer Frage zu ihren *beliefs*, wie: *Welche Methodik ist Ihrer Ansicht nach am geeignetsten, um die Kommasetzung zu erlernen* (vgl. Kunter & Pohlmann 2009, 267). Innerhalb der ersten Frage wird nach dem Wissen und in der Letzteren nach der individuellen Überzeugung gefragt (vgl. ebd.).

Im Rahmen der Studie werden unter *beliefs* daher *Überzeugungen* verstanden, welche subjektive Theorien darüber sind, wie sich Wissen und Kenntnisse entwickeln und wie sie zum Verständnis der Welt eingesetzt werden (vgl. Hofer 2002, 4). Hierzu zählen sowohl Überzeugungen, wie Wissen definiert, konstruiert und bewertet wird, als auch Überzeugungen dazu, wie sich Wissen aufbaut und wie es entsteht (vgl. ebd.).

Als leitendes Modell für die Untersuchung wird das mehrdimensionale Modell von Hofer und Pintrich (1997) genutzt. Dieses findet häufig in der Forschung Verwendung, da es sowohl durch „faktorenanalytische Befunde [...] als auch durch qualitative Untersuchungen gestützt wird“ und es insgesamt als „das einflussreichste der letzten Jahre“ bezeichnet werden kann, auf das sich nachfolgende Modelle beziehen (Birke u. a. 2016, 103).

Die Differenzierung von Dimensionen erfolgt im Anschluss an Hofer & Pintrich (1997, 109ff.) wie folgt: Bei Überzeugungen hinsichtlich der *Sicherheit des Wissens* wird zwischen der Überzeugung, welche Grammatik als *absolutes* Wissen und der Überzeugung, welche Grammatik als *veränderbares* Wissen ansieht, unterschieden (vgl. Manderfeld 2020, 40). Im Hinblick auf die *Einfachheit des Wissens* bestehen Überzeugungen, welche die Grammatik als eine *statische* Ansammlung von Regeln und Fakten bis hin zu als *dynamisches* Wissen verstehen (vgl. Döring & Elsner 2021, 26). Hinsichtlich der *Quelle des Wissens* wird zwischen *transmissiven* und

konstruktivistischen Überzeugungen unterschieden (vgl. Hofer & Pintrich 1997, 120). Träger*innen transmissiver Überzeugungen nehmen an, dass das Grammatikwissen extern und passiv durch die Lehrkraft entsteht (vgl. Döring & Elsner 2021, 26). Konstruktivistische Überzeugungen gehen jedoch davon aus, dass Lernende in der Lage sind, aktiv Grammatikwissen zu „konstruieren“ (ebd.).

3 Forschungsdesign

Auf der Grundlage des Modells von Hofer und Pintrich (1997) ist zu erwarten, dass sich die Überzeugungen der Schüler*innen im Laufe der Schulzeit in Hinblick auf die Dimensionen der *Sicherheit* (absolut vs. veränderlich), der *Einfachheit* (statisch vs. dynamisch) und der *Quelle des Wissens* (konstruktiv vs. transmissiv) bedeutsam verändern. Die Studie von Elsner und Opitz zeigt, dass Studierende am Anfang ihres Studiums absolute Überzeugungen zur Grammatik aufweisen, die erst „im Laufe des Studiums geringer“ werden (2021, 46). Geht man davon aus, dass Kinder bis Schuleintritt in der Regel Sprache offen und interessiert begegnen, müsste die Entwicklung zu absoluten Überzeugungen während der Schulzeit stattfinden. Die für die Untersuchung grundlegende Annahme lautet deshalb: Je weiter fortgeschritten die Befragten in ihrer Schullaufbahn sind, desto häufiger unterliegen sie der Überzeugung, dass die Grammatik ein absolutistisches, statisches Konstrukt ist, welches ausschließlich transmissiv erworben wird.

Als Erhebungsinstrument wurde ein Fragebogen mit einem geschlossenen Frage- bzw. Antwortformat gewählt, um eine möglichst hohe Vergleichbarkeit und eine ökonomische Auswertung zu gewährleisten (vgl. Porst 2008, 51ff.). Die Schüler*innen konnten Bewertungen auf einer 5-stufigen Likert-Skala vornehmen, wobei sowohl die Extrem- als auch Zwischenpunkte verbalisiert wurden (vgl. ebd.). Insgesamt werden die Dimensionen der *Sicherheit*, der *Einfachheit* sowie der *Quelle des Wissens* (Hofer & Pintrich 1997) auf 7 Items verteilt und durch 3 Filler ergänzt.

Die Fragebogenerhebung wurde an einem Gymnasium im Landkreis Leipzig im Winter 2022 durchgeführt (N = 81). Um den Entwicklungsverlauf der *beliefs* nachzuvollziehen, wurde die Befragung in den Klassenstufen 5 (n = 31), 7 (n = 22) und 9 (n = 28) vollzogen. Aufgrund eines Krankheitsfalls einer Lehrkraft konnte nur eine Klasse die Klassenstufe 7 repräsentieren. Die Klassenstufen 6 und 8 wurden aus forschungspraktischen Gründen nicht befragt.

4 Ergebnisse

Hinsichtlich der Dimension der *Sicherheit des Wissens* (Item 2 und 3) werden beispielhaft die Ergebnisse des Items 2 herangezogen. Innerhalb des Items 2 wurde abgefragt, ob sowohl die standardsprachliche Verwendung des Genitivs als auch

die umgangssprachliche Nutzung des Dativs mit der Präposition *wegen* als *richtig* angesehen werden kann. Es zeigte sich, dass die Klassenstufe 5 durchschnittlich dieser Aussage *eh*er zustimmt ($M = 2,35$; $SD = 1,08$). Diese Zustimmungswerte verändern sich im Durchschnitt linear hin zu der Angabe *teils, teils* in der Klasse 7 ($M = 2,91$; $SD = 1,17$) und Klassenstufe 9 ($M = 3,04$; $SD = 1,49$).

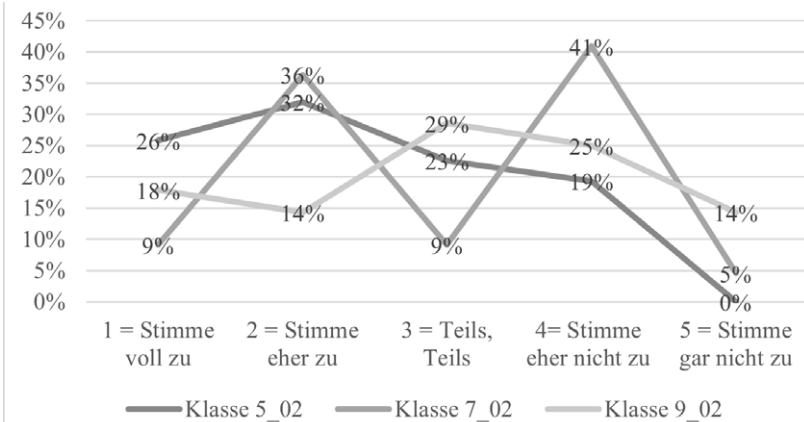


Abb. 1: Item 2 im Klassenvergleich

Die Zustimmungswerte¹ bzw. die Nicht-Zustimmungswerte² bei der Klasse 7 bezüglich des Items 2 liegen zwischen *stimme eher zu* (36%) und *stimme eher nicht zu* (41%) bei gerade 5 Prozentpunkten, wodurch eine Spaltung innerhalb der Klasse 7 bezüglich der *richtigen* Verwendung des Dativs bzw. Genitivs deutlich wird (siehe Abbildung 1). Im Gegensatz dazu sind die prozentualen Anteile bei der Klassenstufe 9 mehrheitlich (29%) bei der Antwort *teils, teils* zu erkennen (siehe Abbildung 1). Die Klasse 7 stimmte daher trotz interner Spaltung der *Richtigkeit* beider Sätze mehrheitlich nicht zu (41%), wohingegen die Schüler*innen der Klassenstufe 9 in der Mehrheit der Aussage *teilweise zu-* bzw. nicht zustimmten (29%), dass sowohl die Verwendung des Dativs als auch des Genitivs mit der Präposition *wegen* als *richtig* angesehen werden kann. Die Klasse 7 weist daher entgegen der Annahme, die von einem linearen Anstieg im Verlauf der Klassenstufen ausgeht, absolutere Überzeugungen auf als die Klassenstufe 9.

Bespielfür die Ergebnisse der Dimension der *Einfachheit des Wissens* (Item 4 und 6) dient Item 4. Hierbei stimmten durchschnittlich die Klasse 7 *voll* ($M = 1,45$; $SD = 0,76$) und die Klassen 5 ($M = 1,97$; $SD = 0,79$) und 9 ($M = 1,86$; $SD = 0,96$) *eh*er der Aussage zu: „In der Grammatik gibt es klare Regeln“.

1 Summe der Prozentsätze für *stimme voll* und *stimme eher zu*.

2 Summe der Prozentsätze für *stimme gar nicht* und *stimme eher nicht zu*.

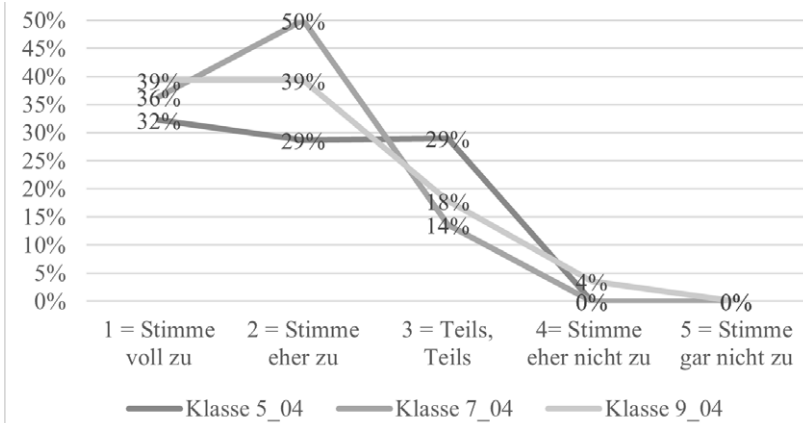


Abb. 2: Item 4 im Klassenvergleich

Die Durchschnittswerte ergeben sich durch die hohe Zustimmung der Klasse 7 (86%) im Vergleich zur Klassenstufe 5 mit 61% (siehe Abbildung 2). Zudem weist die Klassenstufe 5 mit 29% einen Abstand von 15 Prozentpunkten bei der Angabe *teils, teils* im Vergleich zur Klasse 7 (14%) auf (siehe Abbildung 2). Im Gegensatz zu den Schüler*innen der Klassen 5 und 7 haben 78% der Schüler*innen der 9. Klassenstufe der Aussage *voll* bzw. *eher* zugestimmt und lediglich 4% der Befragten der 9. Klasse gaben an, der Aussage *eher nicht* bzw. *gar nicht* zuzustimmen (siehe Abbildung 2).

Die Ergebnisse widersprechen somit erneut der Annahme des linearen Anstiegs der statischen im Gegensatz zu den dynamischen Überzeugungen, da die Klassenstufe 7 statischere Überzeugungen aufzeigt als die Klassenstufe 9.

Für die Dimension der *Quelle des Wissens* (Item 8, 9 und 10) dient beispielhaft Item 8. Bei der Dimension der *Quelle des Wissens* zeigt sich, dass die Klassenstufen 5 ($M=2,32$; $SD=1,22$) und 7 ($M=2,14$; $SD=0,96$) dem Item 8, dass sie sich selbst grammatisches Wissen herleiten können, im Durchschnitt *eher* zustimmen, wohingegen die Klassenstufe 9 ($M=2,61$; $SD=1,58$) nur *teilweise* zustimmt bzw. nicht zustimmt. Dies wird durch die prozentualen Angaben verdeutlicht (siehe Abbildung 3).

So weisen die Klassen 5 (54%) und 7 (55%) lediglich 1 Prozentpunkt Abstand hinsichtlich der Angaben *stimme voll* bzw. *stimme eher zu* auf, wodurch beide Klassenstufen der Überzeugung sind, dass sie sich grammatisches Wissen selbst herleiten können (siehe Abbildung 3). Zwar liegen die Zustimmungswerte bei der Klasse 9 ebenfalls bei 54% (siehe Abbildung 3). Jedoch geben 32% der Schüler*innen der Klassenstufe 9 an, sich *eher nicht* bzw. *gar nicht* selbständig grammatisches Wissen herleiten zu können, wobei es bei der 7. Klasse nur 9% und bei der 5. Klassenstufe 19% sind (siehe Abbildung 3).

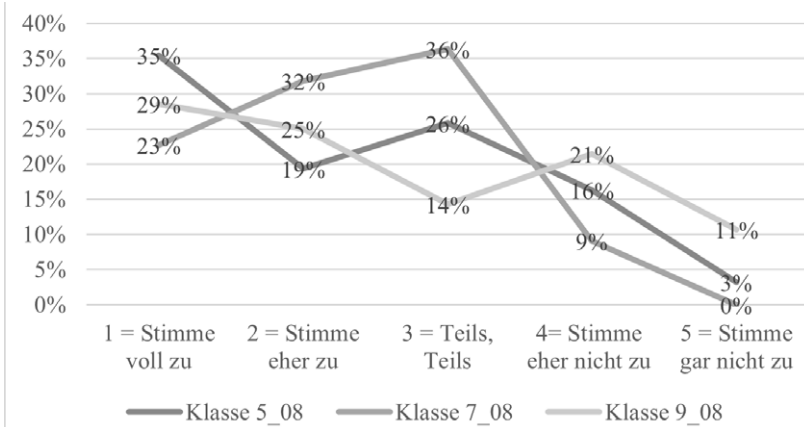


Abb. 3: Item 8 im Klassenvergleich

Daher weist die Klassenstufe 9 entsprechend der Annahme transmissivere Überzeugungen auf als die Klassenstufen 5 und 7, bei denen konstruktivistische Tendenzen zu erkennen sind.

Im Vergleich der Klassenstufen 5 und 9 zeigte sich somit, dass, je fortgeschrittener die Schüler*innen in ihrer Schullaufbahn sind, sie desto mehr der Überzeugung unterliegen, dass die deutsche Grammatik ein *absolutistisches* und *statisches* und *transmissives* Konstrukt ist. Jedoch hat die 7. Klasse absolutere, statischere und transmissivere Überzeugungen als die anderen Klassenstufen.

5 Diskussion der Ergebnisse

Die Diskussion der Ergebnisse wird durch Kommentare der Schüler*innen untermauert, die diese unaufgefordert zu einigen Fragen ergänzt haben.

5.1 Grammatik: absolut und statisch?

Aus der Erhebung ging u. a. hervor, dass die Befragten der 9. Klassenstufe über ein *absoluteres* Verständnis von Grammatik verfügen als die Schüler*innen der 5. Klassenstufe. Item 2 bestand in der Frage, ob sowohl die standardsprachliche Verwendung des Genitivs als auch die umgangssprachliche Nutzung des Dativs mit der Präposition *wegen* als *richtig* angesehen werden kann. Eine befragte Person der 9. Klassenstufe ergänzte ihre Angabe *stimme voll zu* mit dem Kommentar:

S1³: „aber Genitiv ist schöner“.

3 S = Schüler*in.

Damit zeigt sich, dass selbst bei Schüler*innen, die im Zuge der Skala dem allgemeinen Trend widersprechen, Tendenzen zu absoluten Sichtweisen bestehen. Ursächlich hierbei könnte das im Lehrplan Sachsen vorgesehene Ziel der Vermittlung der *Hochsprache* im Fach Deutsch sein: „Im Mittelpunkt des Unterrichts steht die Hochsprache als Standard mit der größten kommunikativen Reichweite“ (SMK 2022, 13). Bereits in der 5. Klassenstufe, innerhalb derer die Befragten Item 2 noch *eher* zustimmen, sollen die Schüler*innen das „Umformen von Dialekttexten in Hochsprache“ einüben (ebd., 25). Somit kann die Vermutung angestellt werden, dass die Befragten der 9. Klasse, selbst wenn sie beide Verwendungen für prinzipiell *richtig* erachten, absolutistischere Überzeugungen aufweisen als die Befragten der 5. Klassenstufe, da sie die Einübung der *Hochsprache* im Laufe der Schuljahre bereits intensiver durchschritten haben.

Dass die Klasse 7 insgesamt absolutistischere und statischere Überzeugungen aufzeigt, spricht für eine Mehrdimensionalität des Verlaufs bezüglich der Überzeugungen im Sinne Hofer und Pintrichs (1997). Wie sich diese Überzeugungen bei einem Individuum entwickeln, ist jedoch unklar. Ein Ansatz wäre die Annahme eines Zusammenhangs zwischen absoluten/statischen Überzeugungen und dem sog. traditionellen Grammatikunterricht (vgl. Bredel 2013, 227f.). So weisen absolutistische Überzeugungen, die eine *richtig-falsch* Dichotomie vertreten, und statische Überzeugungen, die von der normativen Unveränderlichkeit der Grammatik ausgehen, Überschneidungen mit den Merkmalen auf, die dem traditionellen Grammatikunterricht zugeschrieben werden. Dieser verfolgt eine normative, deduktive und deklarative „Vermittlung eines terminologischen Apparats zur Beschreibung formaler sprachlicher Eigenschaften“ (Bredel 2013, 227). Wie Bremerich-Vos feststellte, ist eine deduktive Vermittlung vorab festgelegten Wissens fester Bestandteil des Grammatikunterrichts einer Vielzahl von ihm befragter Studierender gewesen (vgl. 1999, 45ff.). Typisch für diesen Unterricht war, dass z. B. Satzglieder „in ‚motivierender Farbigeit‘“ unterstrichen wurden, ohne dass eine Sinnhaftigkeit in der Handlung erkennbar wurde (vgl. 1999, 45ff.). In eine ähnliche Richtung weisen auch neueren Studien (Kleinbub 2014). Daraus kann geschlossen werden, dass die subjektiven Erfahrungen im Grammatikunterricht ein Einflussfaktor für die Entwicklung der Überzeugungen sein können.

5.2 Grammatik – transmissiv und konstruktiv?

Eine mögliche Erklärung für den Unterschied zwischen den Klassenstufen 5 und 9 hinsichtlich der geringeren Zustimmung zu konstruktivistischen und höherer Zustimmung zu transmissiven Überzeugungen (Items 8, 9 und 10) kann in den Kommentierungen von drei befragten Personen der 9. Klassenstufe gefunden werden. Diese stimmten der Aussage, sich selbstständig Wissen herleiten zu können (Item 8), *eher nicht* zu und erklärten dies mit:

S2: „ich weiß das so“

S3: „Eher nach Bauchgefühl“

S4: „Ich kann das irgendwie und dann ist es fast immer richtig“.

Alle Äußerungen deuten auf eine Orientierung am sog. „Sprachgefühl“ hin und legen nahe, dass keine konkreten konstruktivistischen Strategien der Herleitung genutzt werden (Gornik 2022, 46). Vielmehr wenden die Schüler*innen ihr implizites Wissen „einfach“ an, ohne sich über das explizite grammatische Wissen bewusst zu sein (Pohl 2019, 16).

Ein allgemeiner Erklärungsansatz für die Differenzierung kann in der höheren Motivation der Schüler*innen der 5. Klassenstufe begründet sein, sich Wissen anzueignen. So konnten Urahn (2006) als auch Elsner und Opitz (2021) einen Zusammenhang von entwickelten Überzeugungen und einer erhöhten Motivation bei Studierenden aufzeigen. Gaspard u. a. konnten für Schüler*innen aller Schulformen der 5.-10. Klassenstufe nachweisen, dass für das Fach Deutsch eine Abnahme der Motivation im Schulverlauf erfolgt (vgl. 2022, 301ff.).

Dass die Schüler*innen der Klasse 7 sich durch konstruktive und geringe transmissive Überzeugungen auszeichnen, kann der Rückgang der Lernmotivation jedoch nicht begründen. Eine mögliche Erklärung liegt darin, dass sowohl konstruktivistische als auch transmissive Überzeugungen in einer Person auftreten können (vgl. Voss u. a. 2011 sowie Weißeno u. a. 2013). Insofern ist nicht unbedingt von „vollständig konsistenten Überzeugungsmuster[n]“ bei den befragten Schüler*innen der einzelnen Klassenstufen auszugehen (Weißeno u. a. 2013, 75).

Eine weitere Erklärungsmöglichkeit liegt wiederum in den subjektiven Erfahrungen im Grammatikunterricht begründet: Mit Blick auf einschlägige Lehrpläne ist davon auszugehen, dass die unterrichtliche Beschäftigung mit Grammatik in der 7. Klasse ihren Höhepunkt erreicht und ab Klasse 8 in der Regel nur noch selten erfolgt. So beobachtet auch Afflerbach (1997) in ihrer Untersuchung zur Ontogenese der Kommasetzung, dass unter den Begründungen für Kommasetzung in den Klassen 6-8 sog. Fremdregeln (gemeint sind schulisch vermittelte Regeln) am stärksten dominieren, während diese Dominanz zugunsten des Anteils an Eigenregeln in den Klassenstufen davor und danach geringer ausfällt (ebd., 134ff.). Folgt man dieser Erklärung, würde dies bedeuten, dass die Intensität der schulischen Behandlung von Grammatik ebenfalls einen zumindest vorübergehenden Einfluss auf die *beliefs* von Schüler*innen hat.

6 Reflexion und Ausblick

In der vorgestellten Studie wurde mithilfe einer Fragebogenerhebung festgestellt, dass die *beliefs* von Schüler*innen zu Grammatik mit steigendem Alter zunehmend absoluter, statischer und transmissiver werden. Allerdings handelt es sich nicht

um einen linearen Anstieg. Stattdessen zeigte sich, dass die Klasse 7 im Vergleich zur Klassenstufe 9 absolutere und statischere Überzeugungen zur Grammatik aufwies. Mögliche Erklärungen könnten hierbei in der Form des Grammatikunterrichts liegen sowie innerhalb des Lehrplans selbst begründet sein, welcher in der Klassenstufe 7 eine vergleichsweise intensive Thematisierung des „Lernbereich[s] 4: Sprache thematisieren“ vorsieht (SMK 2022, 39).

Mit Blick auf Limitationen der Untersuchung ist zunächst die begrenzte Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse hervorzuheben. Die Zahl der Teilnehmer*innen ist gering und zudem auf eine einzige Schulform aus einem Bundesland beschränkt. Auch die Form der Fragebogenerhebung ist zu hinterfragen. So waren pro Dimension nur wenige Items vorgesehen, was die Aussagekraft der Ergebnisse mindert. Auch aufgrund der unaufgeforderten Kommentierungen durch die Schüler*innen stellt sich zudem die Frage, ob die quantitative nicht durch eine qualitative Erhebung ergänzt werden sollte. Damit könnte dem Gegenstand der *beliefs* und dem Mitteilungsbedürfnis der Befragten besser Rechnung getragen werden.

Die Studie zeigt dennoch, dass die Untersuchung der *beliefs* bei Schüler*innen ein lohnendes Forschungsfeld darstellt, welches Hinweise auch für die Weiterentwicklung des Grammatikunterrichts liefern kann. So wäre u. a. zu klären, ob ein Grammatikunterricht, welcher deskriptiv ausgerichtet ist, induktiv verfährt sowie an das bestehende, implizite Wissen der Schüler*innen anknüpft, andere Überzeugungen und damit höhere Lernpotenziale mit sich bringt. Solche und vergleichbare Fragen könnten in Zukunft im Rahmen einer weitergehenden Forschung zu den *beliefs* von Schüler*innen bezüglich der Grammatik bearbeitet werden.

Literatur

- Afflerbach, S. (1997): Zur Ontogenese der Kommasetzung vom 7. bis zum 17. Lebensjahr: eine empirische Studie. Frankfurt/Main: Lang.
- Becker, T. & Otten, T. (2020): Explizierbarkeit und Verbalisierbarkeit sprachlichen Wissens von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I und II. In: A. Peyer & B. Uhl (Hrsg.): Sprachreflexion – Handlungsfelder und Erwerbungskontexte. Berlin: Peter Lang, 57-83.
- Birke, P., Rosman, T. & Mayer, A.-K. (2016): Entwicklung fachspezifischer epistemologischer Überzeugungen bei Studienanfängern der Psychologie und Informatik. In: A.-K. Mayer & T. Rosman (Hrsg.): Denken über Wissen und Wissenschaft – Epistemologische Überzeugungen. Lengerich: Pabst science Publishers, 101-119.
- Bredel, U. (2013): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. 2. durchgesehene Auflage. Paderborn [u. a.]: Schöningh.
- Bremerich-Vos, A. (1999): „Farbiger“ Grammatikunterricht. Studierende und ihre „Grammatikbiografien“. In: P. Klotz & A. Peyer (Hrsg.): Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation. Bestandsaufnahme – Reflexion – Impulse. Baltmannsweiler: Schneider, 25-52.
- Döring, S. & Elsner, D. (2021): Basisartikel. Grammatik für die Schule. In: S. Döring & D. Elsner (Hrsg.): Grammatik für die Schule. Linguistische Berichte, Sonderheft 29. Hamburg: Helmut Buske Verlag, 9-36.

- Elsner, D. & Opitz, A. (2021): Epistemische Überzeugungen von Studierenden im Bereich Grammatik. In: S. Döring & D. Elsner (Hrsg.): Grammatik für die Schule. Linguistische Berichte. Sonderheft 29. Hamburg: Helmut Buske Verlag, 37-49.
- Gaspard, H., Nagengast, B., Trautwein, U., Jeakel, A.-K. & Göllner, R. (2022): Heterogenität in motivationalen Entwicklungsverläufen in Mathematik und Deutsch in Abhängigkeit von Schulform und Geschlecht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften (ZfE). Jg. 25, H. 2, 293-327. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01092-1>
- Gornik, H. (2003): Methoden des Grammatikunterrichts. In: U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Bd. 2. Paderborn: Schöningh, 814-829.
- Gornik, H. (2022): Sprachreflexion, Sprachbewusstheit, Sprachwissen, Sprachgefühl und die Kompetenz der Sprachthematization – Ein Einblick in ein Begriffsfeld. In: H. Gornik & I. Rautenberg (Hrsg.): Sprachreflexion und Grammatikunterricht. 2. überarbeitete und erweiterte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 39-55.
- Hofer, B. (2002): Personal Epistemology as an Psychological and Educational Construct: An Introduction. In: B. Hofer & P. Pintrich (Hrsg.): Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing. London: Lawrence Erlbaum Associates, 3-14.
- Hofer, B. & Pintrich, P. (1997): The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. In: Review of Educational Research. Jg. 67, H. 1, 88-140. <https://www.jstor.org/stable/1170620>
- Ivo, H. & Neuland, E. (1991): Grammatisches Wissen. Skizze einer empirischen Untersuchung über Art, Umfang und Verteilung grammatischen Wissens (in der Bundesrepublik). In: Diskussion Deutsch. Jg. 22, H. 121, 437-508.
- Kleinbub, I. (2014): Grammatik unterrichten – Professionsorientierung in der Lehrerbildung. In: U. Bredel & C. Schmellentin (Hrsg.): Welche Grammatik braucht der Grammatikunterricht? Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 135-159.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2009): Lehrer. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, 261-282.
- Manderfeld, K. (2020): Vorstellungen zur Mathematikdidaktik. Explorative Studien zu Beliefs, Einstellungen und Emotionen von Bachelor-Studierenden im Lehramt Mathematik. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Pajares, F. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. In: American Educational Research Association, Jg. 62, H. 3, 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Phillipp, R. (2007): Mathematics Teachers' Beliefs and Affect. In: F. Lester (Hrsg.): Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning. A Project of the National Council of Teachers of Mathematics. Charlotte: Information Age Publishing, 257-315.
- Pohl, T. (2019): Propädeutischer Grammatikunterricht. Eine sprachdidaktische Utopie. In: A. Betz & A. Firnstein (Hrsg.): Schülerinnen und Schülern Linguistik näher bringen. Perspektiven einer linguistischen Wissenschaftspropädeutik. Baltmannsweiler: Schneider, 15-41.
- Porst, R. (2008): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. Studienskripten zur Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Staatsministerium für Kultus [SMK] (2022): Lehrplan Gymnasium Deutsch. Freistaat Sachsen. Verfügbar unter: <https://www.schulportal.sachsen.de/portal/getFile.php?lplanid=135&lplans=f3QLnBqlLcQXq3XngWT5&aktion=lplanfile&token=7b002e34deb8e3fabdca8d0ccafaea40>. (Abrufdatum: 03.09.2024).
- Urahn, D. (2006): Die Bedeutung domänenspezifischer epistemologischer Überzeugungen für Motivation, Selbstkonzept und Lernstrategien von Studierenden. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 20. H. 3, 189-198.
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011): Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, 235-257.

Weißeno, G., Weschenfelder, E. & Oberle, M. (2013): Konstruktivistische und transmissive Überzeugungen von Referendar/-innen. In: A. Besand (Hrsg.): *Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung*. Schwalbach/T.: Wochenschau Verlag, 68-77.

Autor*innenangaben

Habelt-Molnár, Katharina

Universität Leipzig/Institut für Germanistik/Didaktik der deutschen Sprache und Literatur:

Schwerpunkt Sprachdidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grammatikdidaktik, Lernaufgaben und Überzeugungen

E-Mail: katharina.habelt@uni-leipzig.de

Teil 2:
Überzeugungen und verwandte Konstrukte
zu naturwissenschaftlichem Unterricht
und BNE

Florian Schütte

„Zucker löst sich auf, da er eine kleinere Dichte hat als Wasser.“ Eine phänomenografische Untersuchung zu Erlebensweisen Studierender von Löslichkeit

Abstract

In der Untersuchung wurde unter Rückgriff auf den Forschungsansatz der Phänomenografie sichtbar gemacht, wie Sachunterrichtsstudierende das Phänomen der Löslichkeit von Zucker in Tee erleben. Studierende beschreiben Löslichkeit über Stoffeigenschaften, äußere Einwirkungen, Reaktionen und Wechselwirkungen. Wird ein fachlicher Vergleichshorizont angelegt, sind diese Vorstellungen nur teilweise anschlussfähig. Zudem hat sich gezeigt, dass die Vorstellungen zum Phänomen denen von Schüler*innen stark ähneln. Abschließend wird überlegt, wie eine an die unterschiedlichen Erlebensweisen anschlussfähige Auseinandersetzung mit Phänomenen im Studium gestaltet sein kann, bei der fachliches und fachdidaktisches Wissen aufgebaut werden kann, das Studierenden eine Orientierung bei der Gestaltung von naturwissenschaftsbezogenen Lernumgebungen bietet.

Schlagwörter: Sachunterricht, Löslichkeit, Phänomenografie, Studierenden-vorstellungen

1 Einleitung

In verschiedenen Studien konnte festgehalten werden, dass (angehende) Lehrkräfte mitunter Probleme haben, *einfache* naturwissenschaftliche Versuche trotz eines mehrjährigen naturwissenschaftlichen Unterrichts fachlich angemessen zu deuten und zu erklären. Zudem konnte gezeigt werden, dass die vorhandenen Wahrnehmungen und Erklärungen zu Phänomenen oftmals stark von fachlichen Vorstellungen abweichen (vgl. z. B. Kahlert & Heran-Dörr 2007; Wodzinski & Zolg 2011). Das deutet darauf hin, dass der erfahrene Unterricht nicht dazu geführt hat, Fachvorstellungen nachhaltig aufzubauen (vgl. Wodzinski & Zolg 2011). Vielmehr droht die Gefahr, dass (angehende) Lehrkräfte aufgrund der (mitunter) geringen fachlichen Belastbarkeit ihres eigenen naturwissenschaftlichen Wissens,

eines defizitorientierten Blickes auf dieses Wissen sowie generell eines problematischen Verständnisses vom Wesen der Naturwissenschaften (vgl. McComas 2017) eine ablehnende Haltung gegenüber (dem Unterrichten von) naturwissenschaftlichen Inhalten entwickeln (vgl. Landwehr 2002) und sich Vorbehalte auf Lernen übertragen (vgl. Grebe-Ellis & Müller 2019).

Es muss also verstärkt überlegt werden, wie Studierende dafür sensibilisiert werden können, selbst angemessene naturwissenschaftliche Deutungen zu Phänomenen¹ zu entwickeln. Dazu gehört insbesondere auch, Ideen und Methoden der Auseinandersetzung mit Phänomenen kennenzulernen, um später Lernumgebungen für Grundschulkindern bereitstellen zu können, in denen Wissen nicht reproduziert wird, sondern Lernende zum Entdecken, Denken und Hinterfragen angeregt werden (vgl. Wodzinski & Zolg 2011). Die Vorstellungen der Studierenden zu sachunterrichtsrelevanten Phänomenen stellen dabei eine wichtige Basis der Auseinandersetzung mit eben diesen Phänomenen dar.

Im Folgenden wird unter Rückgriff auf den Forschungsansatz der Phänomenografie (vgl. Marton & Booth 2014) und in Abgrenzung zum klassischen in der Lehr-Lernforschung vertretenen Paradigma eines Conceptual Change (vgl. u. a. Hopf & Wilhelm 2018; Gropengießer & Marohn 2018) aufgezeigt, wie Studierende des Sachunterrichts Löslichkeit wahrnehmen bzw. erleben. Abschließend werden Ideen vorgestellt, wie auf Grundlage von Studierendenvorstellungen eine weiterführende naturwissenschaftsbezogene Auseinandersetzung mit verschiedenen Phänomenen im Studium gestaltet sein kann, um Studierende für die Gestaltung naturwissenschaftsbezogener Lernsituationen zu sensibilisieren.

2 Vorstellungen Lernender im Sachunterricht

Die Auseinandersetzung mit Lernendenvorstellungen genießt in der fachdidaktischen Lehr-Lernforschung einen hohen Stellenwert (vgl. z. B. Adamina u. a. 2018; Schecker u. a. 2018). Rahmengebend ist dafür oftmals der kognitionspsychologische Ansatz eines Conceptual Change (vgl. z. B. Gropengießer & Marohn 2018). Es wird davon ausgegangen, dass Lernende bereits über Wissen verfügen, das sie in ihrem Alltag durch unterschiedliche Erfahrungen aktiv konstruiert haben (vgl. Hopf & Wilhelm 2018). Diese Vorstellungen und Konzepte sind oftmals nicht deckungsgleich mit wissenschaftlich angemessenen Vorstellungen. Ziel eines Conceptual Change ist dann die Umstrukturierung von Wissen auf Basis der Vorverständnisse oder Präkonzepte der Lernenden hin zu fachlich anschlussfähigen Vorstellungen. Konzepte können allerdings nicht einfach ausgetauscht werden, so wie es die deutsche Übersetzung des Begriffes vermuten lässt. Vielmehr beschreibt

1 Ich stimme mit Murmann (2004, 3) überein, dass es keine naturwissenschaftlichen Phänomene, sondern nur naturwissenschaftliche Deutungen von Phänomenen gibt.

der Prozess eines Conceptual Change das Umstrukturieren der Präkonzepte durch die Integration neuen Wissens in existierende Wissensstrukturen. Dabei können die Präkonzepte fachlich ausdifferenziert und erweitert werden (vgl. z. B. Hopf & Wilhelm 2018).

In vorliegender Untersuchung wird ein Vorstellungsbegriff abgelehnt, der Vorstellungen im Sinne von Präkonzepten und Vorverständnissen auffasst, da mit diesen Begriffen ein defizitorientierter Blick auf Phänomenwahrnehmungen und -deutungen eingenommen wird, anstatt die Anschlussfähigkeit an Vorstellungen zu betonen (vgl. Murmann 2004). Damit einhergehend kann auch der Ansatz eines Conceptual Change hier keinen Forschungsrahmen bilden, da die vorhandenen Vorstellungen dort nur als vorläufig angesehen werden, um dann fachliche Vorstellungen aufzubauen. Ein eigener Wert wird ihnen weniger beigemessen.

3 Empirische Untersuchung: Erlebensweisen Studierender zu Löslichkeit

Die forschungsmethodische Rahmung der vorliegenden Untersuchung bildet der Ansatz der Phänomenografie (vgl. z. B. Marton & Booth 2014; Kallweit 2019). Grundlegend ist der Gedanke, dass Welt immer eine von den Menschen erlebte Welt ist und Phänomene in einer begrenzten Zahl qualitativ unterschiedlicher Varianten erlebt werden (vgl. Marton & Booth 2014; Kallweit 2019). Erleben ist dabei als Einheit aus Wahrnehmung und Erkenntnis zu verstehen (vgl. Pech u. a. 2012), in der auch Vorstellungen eingeschlossen sind (vgl. Murmann 2013). Vorstellungen werden dem Ansatz der Phänomenografie folgend nicht als Vorverständnisse oder fachliche Präkonzepte, sondern als Erleben „und damit in einem spezifischen erfahrungsbezogenen Sinn konzeptualisiert.“ (Kallweit 2019, 4) Demnach geht es auch nicht wie in der Conceptual Change Forschung darum, kognitive Vorgänge zu beschreiben. Lernen wird in der Phänomenografie vielmehr als Veränderung des Phänomenerlebens verstanden (vgl. Kallweit 2019).

In phänomenografischen Untersuchungen geht es darum, herauszuarbeiten, welche Aspekte eines Phänomens im Fokus des erlebenden Individuums stehen, also *was* überhaupt wahrgenommen wird, und weiterhin darum, aufzuzeigen, *wie* diese Aspekte vom erkennenden Individuum mit Bedeutungen belegt werden (vgl. Pech u. a. 2012; Murmann 2013). Das *Wie* des Erlebens lässt sich in einen Innen- und einen Außenhorizont unterscheiden. Damit bestimmte Phänomenaspekte wahrgenommen (Innenhorizont) und vom Kontext (Außenhorizont) unterschieden werden können, muss das wahrnehmende Individuum das Wahrgenommene bereits als *Etwas* erkennen und diesem *Etwas* eine Bedeutung zuordnen (vgl. Marton & Booth 2014; Kallweit 2019).

Das Ziel phänomenografischer Analysen ist die Bildung hierarchischer Kategoriensätze (vgl. Kapitel 4), die unterschiedliche Erlebensweisen desselben Weltausschnittes beschreiben (vgl. z. B. Murmann 2013; Kallweit 2019). Die in den Kategoriensätzen dargestellten Erlebensweisen können dann in Verbindung mit fachlichen Aspekten Ausgangspunkte für didaktische Überlegungen bieten, wie Lernenden ein weiteres Erschließen der Phänomene auch in Hinblick auf fachlich anschlussfähiges Deuten ermöglicht werden kann (vgl. Kallweit 2019).

In der vorliegenden Untersuchung wird das Phänomen der Löslichkeit von Feststoffen im Wasser aufgegriffen. Beim Lösen von Zucker in Wasser ziehen die polaren Wassermoleküle die ebenfalls polaren Zuckermoleküle an. Die wechselseitigen Anziehungskräfte zwischen Wasser und Zucker überwinden die Kräfte, die die Zuckermoleküle zusammenhalten, wodurch sich der Zucker im Wasser auflöst und eine gleichmäßige Lösung entsteht (vgl. Peetz 2019; Latscha u. a. 2011).

Im Fokus der phänomenografischen Analyse steht die Frage, wie und in welchen Varianten Studierende die Löslichkeit von Zucker im Tee erleben und welche Aspekte sie bei der Erklärung in den Vordergrund rücken. 87 Sachunterrichtsstudierende der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg wurden schriftlich befragt, warum sich Zucker im Tee auflöst. Die Studierenden schrieben ihre Antworten auf ein leeres Blatt Papier. Die Befragungssituation war offen gestaltet, um den Studierenden genug Raum und Freiheit zum Äußern ihrer Wahrnehmungen zu bieten (vgl. Pfeiffer & Püttmann 2010).

Vor der Analyse der Studierendenäußerungen wurde zunächst geklärt, welche Phänomeneigenschaften erfahren und wahrgenommen werden können (vgl. Murmann 2004):

- Zucker ist nicht mehr sichtbar, die Süße lässt sich aber schmecken. (Löslichkeit)
- Wärme verbessert die Löslichkeit. In warmem Wasser kann mehr Zucker aufgelöst werden. (Wärme)
- Umrühren beschleunigt die Löslichkeit. (Bewegung)
- Es kann nur eine bestimmte Menge an Zucker in einer bestimmten Menge an Tee gelöst werden. (Sättigung)
- Gelöster Zucker kann wieder sichtbar gemacht werden. Durch Abkühlung oder Verdunstung. (Trennen)

Das der Löslichkeit zu Grunde liegende Teilchenmodell und wechselseitig wirkende Kräfte können nicht wahrgenommen werden. Warum sich ein Feststoff in einem Lösungsmittel also löst, ist mir nicht unmittelbar zugänglich.

Für die phänomenografische Auswertung von Daten existiert kein festgelegtes oder klar definiertes Vorgehen. In der vorliegenden Untersuchung wird induktiv in mehreren Schritten der Abstraktion, des Vergleichs und des Zusammenfassens interpretativ ein Kategoriensatz zum Erleben von Löslichkeit rekonstruiert (vgl. Kallweit 2019; Murmann 2013). Zu Beginn der Materialerschließung werden

die Aussagen der Studierenden gelesen und paraphrasiert, um erste Interpretationen zu bilden und eine erste grobe Überblicksstruktur der Erlebensweisen von Löslichkeit zu erhalten. Auf diese Weise werden erste Kategorien formuliert, die im weiteren Forschungsprozess aus dem Material heraus immer weiter verdichtet werden. Einzelne Äußerungen werden den bereits gefundenen Kategorien zugeordnet. Ist dies nicht machbar, wird eine neue Kategorie formuliert. Im weiteren Verlauf werden die ersten vorläufigen Kategorien vergleichend weiter zusammengefasst und so von den ursprünglichen Aussagen abstrahiert. Die Kategorien werden immer wieder am Material geprüft. Bei diesem Schritt lassen sich didaktisch relevante Unterschiede des Phänomenerlebens identifizieren (vgl. Murmann 2013). Auf diese Weise werden die Kategorien in Hinblick auf das Erleben von Löslichkeit immer weiter ausdifferenziert und strukturiert (vgl. Murmann 2013). Abschließend erfolgt eine Revision der Ergebnisse, bei der insbesondere die Güte des Kategoriensatzes geprüft wird. Zentral für die Güte ist, dass jede Kategorie eine klare Aussage über das Phänomen der Löslichkeit trifft und die Kategorien in einer hierarchisierbaren Beziehung zueinanderstehen. Dabei unterscheiden sich die Kategorien in Bezug darauf, wie komplex das Phänomen erlebt wird (vgl. Murmann 2013).

4 Ergebnisse: Erlebensweisen Studierender zu Löslichkeit

Es konnten vier Varianten des Erlebens von Löslichkeit von Zucker in Tee bestimmt werden, bei denen jeweils andere Aspekte im Fokus stehen. In vielen Fällen wird die Stoffeigenschaften des Zuckers (Kategorie I: Stoffeigenschaften) als ursächlich angesehen und steht im Zentrum des Erlebens der Studierenden von Löslichkeit. Deutlich wird das in Aussagen wie: *„Zucker löst sich in Flüssigkeiten, da er wasserlöslich ist. Das liegt an der chemischen Zusammensetzung von Zucker.“* oder *„Zucker ist ein wasserlöslicher Stoff.“* Löslichkeit wird auf Eigenschaften des Zuckers zurückgeführt. Zucker löst sich, weil er ein wasserlöslicher Stoff ist. Oftmals spielen für die Studierenden Faktoren, die von außen auf Zucker und Wasser einwirken, eine Rolle (Kategorie II: äußere Einwirkungen). Es wird argumentiert, der Zucker löse sich auf, weil das Wasser bzw. der Tee heiß ist: *„Der Tee ist heiß und der Zucker löst sich deshalb auf.“* Im Zusammenhang mit Wärme wird das Lösen des Zuckers auch als Schmelzen erklärt: *„Zucker schmilzt bei einer bestimmten Temperatur unter 100 Grad. Da Tee mit kochendem Wasser also – mit 100 Grad – gemacht wird, löst dieser sich auf.“* Auch bei dieser Erklärung über eine Änderung des Aggregatzustandes ist Wärme die ursächliche Erlebensweise. Andererseits wird das Lösen des Zuckers auf das Umrühren zurückgeführt: *„Wird Zucker in ein Glas mit Tee gegeben, löst er sich durch die Wärme unter Rühren auf.“* Der Zucker löst sich auf, weil der Tee umgerührt wird. In beiden Fällen sind Einwirkungen von außen im Innenhorizont der Wahrnehmung.

Löslichkeit wird des Weiteren als eine Reaktion zwischen den beteiligten Stoffen beschrieben (Kategorie III: Reaktion). „*Aufgrund der Reaktion mit Wasser (H₂O) löst bzw. verbindet sich das Zuckermolekül mit dem des Wassers.*“ Der Zucker reagiert mit dem Wasser und löst sich deshalb auf. Die Begründung erfolgt hier über chemische Prozesse.

Eine vierte Erlebensweise rückt unterschiedliche Wirkungen und Kräfte und damit physikalische Aspekte in den Fokus (Kategorie IV: Kräfte). Dabei sind zwei Varianten zu unterscheiden: Eine einseitige Wirkung vom Wasser auf den Zucker sowie eine wechselseitige Wirkung zwischen Zucker und Wasser. Beim Erleben von Löslichkeit als einseitiger Wirkung wirkt das Wasser auf den Zucker ein und verändert diesen. „*Zuckermoleküle (Glucose) spalten sich durch Wasser in eine andere Zusammensetzung auf und verlieren dadurch die feste kristalline Form und verflüssigen sich.*“

Die andere Variante dieser Erlebensweise rückt eine wechselseitige Wirkung zwischen Zucker und Wasser in den Fokus: „*Um Glucosemolekül setzt sich Wassermolekül (H₂O), die Kräfte zwischen den C-Atomen des Glucosemoleküls (van-der-waalsche-Kräfte) sind kleiner als die Kräfte zwischen den Wasserstoffatomen des Wassers und den C-Atomen der Glucose, die v. d. W. Kräfte werden überwunden und die C-Atome voneinander gelöst. Zucker löst sich auf.*“

Das Wasser wirkt nicht nur einseitig auf den Zucker ein, gleichzeitig wirkt auch der Zucker auf das Wasser ein. Dieser Erlebensweise liegt das Prinzip der Wechselwirkung zugrunde, welches besagt, dass Dinge sich gegenseitig beeinflussen.

Durch die Analysen konnte zusammenfassend der folgende Kategoriensatz herausgearbeitet werden:

- I. *Stoffeigenschaften* – Die Stoffeigenschaften des Zuckers sind ursächlich.
- II. *Äußere Einwirkungen* – Es wirken Faktoren wie Wärme und/oder Bewegung von außen auf den Zucker und das Wasser ein.
- III. *Reaktion* – Zucker und Wasser reagieren miteinander.
- IV. *Kräfte* – Zwischen Zucker und Wasser wirken Kräfte, die den Zucker verändern.
 - a) *Einseitige Wirkung* – Das Wasser verändert den Zucker.
 - b) *Wechselwirkung* – Wasser und Zucker wirken gegenseitig aufeinander ein.

Darüber hinaus konnten komplexere Erlebensweisen von Löslichkeit festgehalten werden, in denen verschiedene Kategorien zusammenwirken, z. B. das Zusammenspiel von Stoffeigenschaften und äußeren Einflüssen: „*Zucker ist wasserlöslich und löst sich somit auch in Tee auf. Durch Umrühren kann der Prozess des Auflöses auch verschnellert werden.*“ oder einseitige Wirkungen und äußere Einflüsse: „*Die Zuckermoleküle halten sich durch Verbindungen zusammen. Die Wassermoleküle spalten diese auf. Dadurch halten die Zuckermoleküle nicht mehr zusammen und verteilen sich in ihre Einzelteile zerteilt im Glas. Die Wärme beschleunigt dies.*“

4.1 Diskussion der Ergebnisse

Die Löslichkeit von Zucker wird von Studierenden unterschiedlich komplex erlebt. Dabei werden verschiedene wahrnehmbare Phänomeneigenschaften thematisiert, bspw. dass der Zucker noch da, aber nicht sichtbar ist oder dass Umrühren und Wärme das Lösen begünstigen. Hierbei muss aber betont werden, dass Studierende Wärme und Umrühren als ursächlich und nicht nur als begünstigend für das Lösen wahrnehmen. Werden die Erlebensweisen vor einem fachbezogenen Hintergrund gedeutet, so lassen sich Ergebnisse aus den eingangs erwähnten Studien aktuell bestätigen: Nahezu alle Studierenden hatten Probleme, das Phänomen der Löslichkeit fachlich angemessen zu erklären (vgl. z. B. Kahlert & Heran-Dörr 2007; Wodzinski & Zolg 2012). Zudem lassen sich auch Parallelen zu Vorstellungen von Schüler*innen herstellen. Peetz (2019) listet in seiner Dissertation Ergebnisse vielfältiger Studien zu Vorstellungen von Schüler*innen zu Löslichkeit auf und sortiert diese in drei grundlegende Kategorien: Bedingungen für den Lösevorgang, der Löseprozess sowie das Wesen von Lösungen (vgl. Peetz 2019). In diesen Kategorien lassen sich Vorstellungen zu Löslichkeit finden, die den Erlebensweisen der Studierenden gleichen: bspw. Dichte, Aggregatzustände, Wärme, Rühren oder Teilchenbindung (vgl. Peetz 2019, 44ff.).

Mit der zu beantwortenden Frage wurde den Studierenden der für eine fachliche Deutung passende Begriff des Lösens bereits vorgegeben. Das Lösen des Zuckers wurde dann aber unter Rückgriff auf naturwissenschaftliche Begriffe erklärt und beschrieben, die fachwissenschaftlich nicht passend für die Phänomenklärung sind. So wurde bspw. die Dichte herangezogen, um Löslichkeit zu klären (*„Zucker löst sich im Wasser, da er eine kleinere Dichte hat als Wasser.“*) oder die Löslichkeit des Zuckers über Aggregatzustände gedeutet. (*„Durch die Hitze, die der Tee verbreitet, löst sich der Zucker Stück für Stück auf und ändert seinen Aggregatzustand von fest zu flüssig.“*). Die Änderung des Aggregatzustandes eines Stoffes ist allerdings nicht gleichzusetzen mit dem Lösen eines Feststoffes in Lösungsmitteln, denn der Zucker wird durch das Lösen in Wasser nicht flüssig wie er bspw. durch Erhitzen seinen Aggregatzustand von fest zu flüssig ändert. Auch reagieren Zucker und Tee nicht miteinander. Bei einer Reaktion zwischen zwei Stoffen findet eine Umwandlung statt. Das ist bei einer Lösung nicht der Fall. Zucker und Tee (bzw. Wasser) sind weiterhin als Stoffe vorhanden. So decken sich die Ergebnisse mit Befunden aus anderen Studien zu Vorstellungen von Studierenden zu bestimmten Phänomenen (vgl. Kahlert & Heran-Dörr 2007; Barkhau u. a. 2021). Begriffe wurden schlagwortartig für „Irgendwie- Erklärungen“ (Kahlert & Heran-Dörr 2007, 132) genutzt, in denen Begriffe und Erinnerungen *irgendwie* für Erklärungen zusammengebracht wurden.

5 Konsequenzen für das Sachunterrichtsstudium: Phänomene erschließen

Im Nachgang an die Datenerhebung wurde in Gesprächen deutlich, dass Studierende ihr eigenes Wissen eher als Defizit denn als Potenzial wahrnehmen. Damit erfolgt eine Abwertung des eigenen Wissens zugunsten wissenschaftlichen Wissens. Um dem entgegenzusteuern, ist es zentral, dass Studierende sich ihrer eigenen Wahrnehmungen und Erklärungen zu im Sachunterricht zu thematisierenden Phänomenen bewusst werden und sich auf dieser Basis weiterführend und produktiv mit Phänomenen auseinandersetzen. Dies ist eine wichtige Grundlage, um Wahrnehmungen und Erkenntnisse von Kindern besser identifizieren und einordnen zu können (vgl. Barkhau u. a. 2021), um dann passende Lernumgebungen zu entwickeln, die nicht auf Reproduktion, sondern das vielfältige Erklären und Deuten von Phänomenen ausgerichtet sind, da auch wissenschaftliches Wissen immer vorläufig ist und diskursiv ausgehandelt wird (vgl. Mc Comas 2017).

In Bezug auf Löslichkeit bedeutet dies, dass nicht nur Löslichkeit fokussiert werden sollte, sondern auch andere Aspekte und Konzepte, die in den Innenhorizont geraten sind, wie bspw. Aggregatzustände oder Dichte. Löslichkeit könnte daher nicht nur isoliert betrachtet werden, sondern z. B. im Zusammenhang mit „Wasser“ und den Eigenschaften von Wasser. Lernförderlich ist es dafür, wenn Studierende gleiche Wege wie Kinder gehen (vgl. Wodzinski & Zolig 2012), um innerhalb der eigenen lebensweltlichen Erfahrungen Anknüpfungspunkte für bedeutungsvolle Bildungsprozesse (Udarcev u. a. 2023) und eine angstfreie Erschließung von Phänomenen zu finden (vgl. Grebe-Ellis & Müller 2019). Bedeutungsvoll meint, dass Lernende Ziel und Zweck der Auseinandersetzung mit Phänomenen verstehen und als relevant für ihr eigenes Verstehen wahrnehmen (vgl. Udarcev u. a. 2023).

Es ist hilfreich, wenn Studierende Umgangsweisen (vgl. Pech & Rauterberg 2013) und Methoden kennen, die Ideenvielfalt zulassen und bewusst erzeugen. Sie müssen angeregt werden, selbst nachzudenken, zu fragen, zu hinterfragen, zu begründen, zu vergleichen. Der vielfältige Umgang mit Löslichkeit ist wichtig. Dafür bieten sich unterschiedliche bereits erprobte Ansätze an. Gewinnbringend ist es, wenn Studierende mit den gleichen Materialien wie Kinder arbeiten (vgl. Barkhau u. a. 2021). Sie müssen (lernen,) aktiv und selbstgesteuert Löslichkeit (zu) erschließen und am Prozess der Wissensgenese (zu) partizipieren, z. B. durch das freie Explorieren (vgl. Köster 2006; Schütte 2019) mit verschiedenen Materialien wie etwa Salz, Zucker, Mehl, Wasser, Öl oder über Forschungsaufträge (vgl. Hartinger u. a. 2013) wie bspw. *Welche Stoffe lösen sich in Wasser? Wieviel kann ich von einem Stoff in einer bestimmten Menge Wasser lösen? Wie kann ich den Stoff zurückgewinnen?* oder über das Problematisieren (vgl. Udarcev u. a. 2023) *Wie erkläre ich mir Löslichkeit? Was kann ich mir nicht erklären? Was ist widersprüchlich?*

Im Fokus steht bei diesen Ansätzen also, das Denken der Lernenden sichtbar zu machen und als Basis für die diskursive Auseinandersetzung mit Phänomenen zu setzen. Durch diese Vorgehensweisen kann eine ablehnende Haltung vermieden werden, da Studierende keine fertigen Inhalte theoriegeleitet reduktionistisch übergehäuft bekommen, sondern bestimmte Phänomeneigenschaften selbst wahrnehmen und durch individuelle Aneignung besser verstehen. Sie bekommen epistemische Verantwortung übertragen und partizipieren in hohem Maße an der Wissensgenese (vgl. Udarcev u. a. 2023).

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. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Barkhau, J., Kühn, C., Wilde, M. & Basten, M. (2021): „Alles, was schwer ist, geht unter.“ Warum Lehrer*innen-Vorstellungen wichtig sind – Ein Konzept für eine Seminaresequenz zum Thema „Schwimmen und Sinken“. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung: Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ), Jg.4, H. 2, 10-27. <https://doi.org/10.11576/hlz-2702>
- Grebe-Ellis, J. & Müller, M. (2019): Dialog mit Phänomenen: Explorieren im Sachunterrichtsstudium. In: GDSU-Journal, Jg. 9, H. 9, 31-43.
- Gropengießer, H. & Marohn, A. (2018): Schülervorstellungen und Conceptual Change. In: D. Krüger, I. Pachmann & H. Schecker (Hrsg.): Theorien in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. Wiesbaden: Springer, 49-67.
- Hopf, M. & Wilhelm, T. (2018): Conceptual Change – Entwicklung physikalischer Vorstellungen. In: H. Schecker, T. Wilhelm, M. Hopf & R. Duit (Hrsg.): Schülervorstellungen und Physikunterricht. Ein Lehrbuch für Studium, Referendariat und Unterrichtspraxis. Berlin: Springer, 23-37.
- Kahlert, J. & Heran-Dörr, E. (2007): Eigentlich kann ich mir das doch nicht erklären. Die Interpretation einfacher naturwissenschaftlicher Versuche als forschungsorientierte Lehrmethode in der Ausbildung von Sachunterrichtsstudierenden. In: R. Lauterbach, A. Hartinger, B. Feige & D. Cech (Hrsg.): Kompetenzerwerb im Sachunterricht fördern und erfassen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 127-138.
- Kallweit, N. (2019): Kindliches Erleben von Krieg und Frieden. Eine phänomenografische Untersuchung im politischen Lernen des Sachunterrichts. Wiesbaden: Springer.
- Köster, H. (2018): Freies Explorieren und Experimentieren. Eine Untersuchung zur selbstbestimmten Gewinnung von Erfahrungen mit physikalischen Phänomenen im Sachunterricht (2. unveränd. Aufl.). Berlin: Logos.
- Landwehr, B. (2002): Distanzen von Lehrkräften und Studierenden des Sachunterrichts zur Physik: Eine qualitativ-empirische Studie zu den Ursachen. Berlin: Logos.
- Latscha, H. P., Klein, H. A. & Mutz, M. (2011): Allgemeine Chemie. Chemie-Basiswissen I (10. vollst. überarb. Aufl.). Heidelberg u. a.: Springer.
- Marton, F. & Booth, M. (2014): Lernen und Verstehen. Berlin: Logos.
- McComas, W.-F. (2017): Understanding how science work: The nature of science as they foundation for science teaching and learning. In: The School science review, Jg. 98, H. 365, 71-76.
- Murmann, L. (2004): Phänomene erschließen kann Physiklernen bedeuten. Perspektiven einer wissenschaftlichen Sachunterrichtsdidaktik am Beispiel der Lernforschung zu Phänomenen der unbelebten Natur. In: widerstreit sachunterricht, H. 3, 1-14. <http://dx.doi.org/10.25673/101517>

- Murmann, L. (2013): Dreierlei Kategoriebildung zu Schülervorstellungen im Sachunterricht? Text, Theorie und Variation – Ein Versuch, methodische Parallelen und Herausforderungen bei der Erschließung von Schülervorstellungen aus Interviewdaten zu erfassen. In: *widerstreit sachunterricht*, H. 19 1-15. <http://dx.doi.org/10.25673/92467>
- Pech, D., Schomaker, C., Kiewitt, N. & Lüschen, I. (2012): Phänomenographische Untersuchungen für den Sachunterricht. In: F. Hellmich (Hrsg.): *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer, 221-229.
- Pech, D. & Rauterberg, M. (2013): *Auf den Umgang kommt es an. „Umgangsweisen“ als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts (2. Auflage)*. Berlin.
- Peetz, M. K. (2019): Evaluation von Schülervorstellungen mithilfe von Animationen. Der Löseprozess von Zucker und Salz in Wasser. Oldenburg. Verfügbar unter: <http://oops.uni-oldenburg.de/4066/1/peeeva19.pdf>. (Abrufdatum: 14.02.24).
- Pfeiffer, D.-K. & Püttmann, C. (2010): *Methoden empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Ein einführendes Lehrbuch (3. unveränd. Aufl.)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schecker, H., Wilhelm, Th., Hopf, M. & Duit, R. (Hrsg.) (2018): *Schülervorstellungen und Physikunterricht. Ein Lehrbuch für Studium, Referendariat und Unterrichtspraxis*. Berlin: Springer.
- Schütte, F. (2019): *Freies Explorieren zum Thema elektrischer Stromkreis. Eine Suchraumrekonstruktion nach der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer.
- Udarcev, S., Sellmann-Risse, D. & Acher, A. (2023): Professionalisierung von Studierenden des Sachunterrichts: Unterstützung von Partizipation an naturwissenschaftlicher Modellierung durch Problematisierung. In: *widerstreit sachunterricht*, H. 27, 1-20. <http://dx.doi.org/10.25673/101601>
- Wodzinski, R. & Zolg, M. (2011): Physikalische und technische Konzepte – Zum Wissensgefälle zwischen Kindern und Lehramtsstudierenden. In: F. Heinzel (Hrsg.): *Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 149-173.

Autor*innenangaben

Schütte, Florian, Dr.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg/Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: naturwissenschaftsbezogenes Lernen im Kindesalter, Freies
Explorieren, Vorstellungen/Erlebensweisen Lernender zu Phänomenen, Professionalisierung von
Sachunterrichtsstudierenden im Bereich naturwissenschaftsbezogener Bildung
E-Mail: florian.schuette@paedagogik.uni-halle.de

Ann-Christin Faix und Silvia Fränkel

Wie verknüpfen Lehramtsstudierende naturwissenschaftsdidaktische und inklusionspädagogische Perspektiven auf Unterricht? Eine qualitative Analyse subjektiver Theorien

Abstract

Im Beitrag wird ein interdisziplinäres Seminarkonzept beschrieben, in dem naturwissenschaftsdidaktische, schul- und inklusionspädagogische Perspektiven auf guten inklusiven Unterricht aufeinander bezogen vermittelt werden. Untersucht wird, ob und in welchem Maße die Studierenden die verschiedenen disziplinären Perspektiven miteinander verknüpfen. Dazu werden die Subjektiven Theorien der Studierenden zu gutem inklusivem Naturwissenschaftsunterricht mithilfe von Strukturlegeplänen erfasst, welche anschließend in problemzentrierten Interviews erläutert werden. Die Interviews werden mithilfe einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund von Theorien zur Professionalität von Lehrkräften eingeordnet und diskutiert.

Schlagwörter: Subjektive Theorien, Strukturlegepläne, Interdisziplinarität, Inklusion, Fachdidaktik

1 Interdisziplinarität in der inklusionssensiblen Lehrer*innenbildung

Damit angehende Lehrkräfte professionell mit Vielfalt in der Schule umgehen, Bedarfe von Schüler*innen diagnostizieren und diese individuell fördern können, benötigen sie allgemeinpädagogische und sonder- bzw. inklusionspädagogische Basiskompetenzen, welche im bildungswissenschaftlichen Studium erworben und in den Fachdidaktiken und Fachwissenschaften konkretisiert und vertieft werden sollen (KMK & HRK 2015, 3). Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und bildungswissenschaftliches Wissen bilden dabei die Basis professioneller Kompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter 2006). Damit wird deutlich, dass die Vermittlung professioneller Wissensbestände und Kompetenzen sowohl von

den Bildungswissenschaften als auch von den Fachdidaktiken und Fachwissenschaften verantwortet wird. Um träges Wissen zu reduzieren (Gruber u. a. 2000) und Studierende bei der Integration von Wissensbeständen aus unterschiedlichen Disziplinen zu unterstützen, ist es notwendig, die Lehrer*innenbildung kohärent zu gestalten (Hellmann 2019). Unter Kohärenz wird die Verzahnung von Strukturen (Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften) und Phasen (Studium, Referendariat, Beruf) der Lehrer*innenbildung verstanden (ebd.). Um Kompetenzen für die Gestaltung inklusiven Fachunterrichts zu vermitteln und zu fördern, stellen interdisziplinäre Seminare, die von Bildungswissenschaftler*innen und Fachdidaktiker*innen gemeinsam geplant werden, einen vielversprechenden Ansatz dar (Fränkel u. a. 2023).

Im vorliegenden Beitrag wird beschrieben, wie in einem interdisziplinären Seminar bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven auf guten inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht aufeinander aufbauend vermittelt und aufeinander bezogen werden.

In den Bildungswissenschaften wird auf unterschiedliche disziplinäre Perspektiven Bezug genommen, wobei jeweils unterschiedliche Aspekte guten inklusiven Unterrichts im Fokus stehen: Aus *pädagogisch-psychologischer* bzw. *schulpädagogischer Perspektive* werden vor allem die Fragen bearbeitet, welche Merkmale lernwirksamen Unterricht kennzeichnen (z. B. kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung) und wie Unterricht im Sinne einer Allgemeinen Didaktik so gestaltet werden kann, dass alle Lernenden daran partizipieren können. Aus *inklusionspädagogischer Perspektive* ist zentral, wie (Lern-)Barrieren insbesondere für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf abgebaut werden können und akademische und soziale Teilhabe für alle Schüler*innen erreicht werden kann. Die *naturwissenschaftsdidaktische Perspektive* beschäftigt sich schließlich mit der Frage, wie Spezifika der Vermittlung und Förderung naturwissenschaftlicher Kompetenz (u. a. Experimente, Verstehen von Konzepten) im Unterricht berücksichtigt werden können.

2 Subjektive Theorien als Teil professioneller Kompetenz von Lehrkräften

Neben dem Fachwissen, fachdidaktischen Wissen und bildungswissenschaftlichen Wissen sind auch subjektive Theorien als Teil professioneller Kompetenz von Lehrkräften relevant (Baumert & Kunter 2006). Subjektive Theorien werden definiert als „Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt“ (Groeben & Scheele 2020, 188). Ebenso wie Überzeugun-

gen, Beliefs und Einstellungen enthalten subjektive Theorien kognitive und affektive Komponenten und werden als handlungsleitend konzipiert (Reusser & Pauli 2014). Damit sind diese Konstrukte für die Lehrer*innenbildung allesamt relevant, da sie steuern, wie (angehende) Lehrer*innen ihren Unterricht planen, wahrnehmen, durchführen und reflektieren (Faix u. a. 2020). Anders als Überzeugungen, Beliefs und Einstellungen verfügen subjektive Theorien ebenso wie wissenschaftliche Theorien über eine Argumentationsstruktur, in der einzelne Konzepte miteinander verknüpft sind. Damit bestehen subjektive Theorien aus zwei unterschiedlichen Kategorien: Aus Inhalten (Konzepten) und aus Beziehungen zwischen diesen Inhalten (Relationen). Im Gegensatz zu wissenschaftlichen Theorien müssen subjektive Theorien jedoch nicht dem Anspruch genügen, widerspruchsfrei und im wissenschaftlichen Diskurs validiert worden zu sein (Wilde & Kunter 2016). Vielmehr werden subjektive Theorien über Schule und Unterricht bereits während der eigenen Schulzeit erworben. Sie müssen ihren Träger*innen nicht unmittelbar bewusst sein, werden aber als prinzipiell bewusstseinsfähig konzipiert, sodass sie mithilfe bestimmter Techniken herausgearbeitet werden können. Gerade im Kontext der Lehrer*innenbildung ist besonders bedeutsam, dass subjektive Theorien aufgrund ihrer handlungsleitenden Eigenschaften bewusst gemacht und reflektiert werden.

Zur Erfassung und Erforschung subjektiver Theorien wurden spezielle Strukturlegetechniken entwickelt (Groeben & Scheele 2020), sodass Gegenstand und Methode eng aufeinander bezogen sind. Strukturlegetechniken setzen an der Beschaffenheit subjektiver Theorien an und sollen die Inhalte und Beziehungen möglichst genau abbilden, indem die Inhalte subjektiver Theorien mithilfe von Begriffen auf Karten und die Beziehungen zwischen den Inhalten durch beschriftete Pfeile dargestellt werden (Faix u. a. 2020; Wahl 2001). Das Erstellen von Strukturlegeplänen stößt Elaborations- und Reflexionsprozesse an, da vorhandenes Wissen aktiviert und organisiert werden muss (Wahl 2013, 183f.). Diese Prozesse legen nahe, Strukturlegetechniken nicht nur zur Erforschung subjektiver Theorien, sondern auch zur Umsetzung didaktischer Ziele wie ihrer Reflexion in der Lehrer*innenbildung einzusetzen.

3 Das Seminarkonzept im Überblick

In einem interdisziplinären Seminar wurde das Ziel verfolgt, Studierenden verknüpfend schulpädagogische, inklusionspädagogische und naturwissenschaftsdidaktische Perspektiven auf guten inklusiven Unterricht zu vermitteln und zu einem Abgleich der vermittelten Perspektiven mit den eigenen subjektiven Theorien anzuregen. Dabei wurde auf ein evaluiertes Seminarkonzept, das psychologische, schul-, inklusions- und sonderpädagogische Perspektiven verbindet,

zurückgegriffen (Faix u. a. 2019). Dieses wurde im Rahmen eines hochschulübergreifenden Transfers um die naturwissenschaftsdidaktische Perspektive erweitert. Eine Herausforderung bestand darin, dass vorhandene Inhalte reduziert werden mussten, um die zusätzliche Perspektive in das Seminarkonzept zu integrieren.

Das Seminar wurde jeweils im Sommersemester 2022 und im Wintersemester 2022/23 an der Universität zu Köln von einer erfahrenen Lehrenden der Naturwissenschaftsdidaktik mit besonderer Expertise im Bereich der Sonderpädagogik (der Co-Autorin) durchgeführt. Sie wurde zuvor intensiv in das Seminarkonzept eingearbeitet und konnte auf vorhandene Materialien zurückgreifen und diese um eigenes Material erweitern. Am Seminar haben jeweils 15 bis 25 Lehramtsstudierende verschiedener naturwissenschaftlicher Fächer (Physik, Chemie, Biologie und Geografie) teilgenommen.

Zu Beginn des Seminars haben die Studierenden einen Strukturlegeplan zu gutem inklusivem naturwissenschaftlichem Unterricht erstellt, um ihre subjektiven Theorien herauszuarbeiten und zu reflektieren. Die Strukturlegepläne wurden mithilfe eines Online-Tools erstellt, das die Möglichkeit bietet, ein gespeichertes Projekt als Dokument auszugeben und zu einem späteren Zeitpunkt zu überarbeiten. Dabei wurden den Studierenden keine Konzepte vorgegeben, sondern sie konnten sowohl die Konzepte als auch ihre Anordnung völlig frei wählen. Um die Beziehungen zwischen den Konzepten genauer beschreiben zu können, wurden ihnen verschiedene Operatoren vorgeschlagen (z. B. „führt zu“, „je mehr, desto weniger“), die sie auf ihrem Strukturlegeplan verwenden konnten, aber nicht verwenden mussten.

Anschließend wurden aufeinander aufbauend die verschiedenen Perspektiven auf guten inklusiven NaWi-Unterricht vermittelt. Aus schulpädagogischer Perspektive wurden Merkmale guten Unterrichts wie Klassenführung (u. a. Seidel 2020), kognitive Aktivierung (u. a. Kleickmann 2012) und konstruktive Lernunterstützung (u. a. Inckemann 2014), aus inklusionspädagogischer Perspektive eine Auseinandersetzung mit dem Inklusionsbegriff, das Bielefelder Modell einer Inklusion unterstützenden Didaktik (Kullmann u. a. 2014) und Spannungsfelder im inklusiven Unterricht (Werning & Lütje-Klose 2016) thematisiert. Aus naturwissenschaftsdidaktischer Perspektive wurden vor allem das NinU-Raster (u. a. Stinken-Rösner u. a. 2020), das KinU-Raster (Brauns & Abels 2021) und evidenzbasierte Praktiken inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts (Fuhrmann 2015; Stinken-Rösner u. a. 2024) betrachtet.

Die Inhalte der verschiedenen Perspektiven wurden anschließend von den Studierenden in Kleingruppen operationalisiert und in ein Raster zur Beobachtung inklusiven NaWi-Unterrichts überführt. Das Ziel war, dass sich die Studierenden vertiefend mit den einzelnen Inhalten der einzelnen Perspektiven auseinandersetzen und diese in beobachtbare und damit praxisnahe Verhaltensbeschreibungen (Indikatoren) überführen (Faix u. a. 2023). Das Raster wurde schließlich zur Ana-

lyse von Unterrichtsvideos naturwissenschaftlicher Fächer eingesetzt, sodass die verschiedenen disziplinären Perspektiven bei der Analyse berücksichtigt wurden. Dabei kamen vor allem problemhaltige Videos zum Einsatz, die eine intensive Diskussion über das didaktische Handeln und mögliche alternative Handlungsoptionen ermöglichen sollten.

Am Ende des Seminars haben die Studierenden ihre digital erstellten Strukturlepläne überarbeitet. Sie hatten die Möglichkeit, neue Konzepte zu ergänzen, alte Konzepte zu löschen sowie Verbindungen hinzuzufügen oder zu entfernen. Dabei sollten sie Konzepte, die sie neu in ihren Strukturleplan integriert haben, in Kästchen einer anderen Farbe darstellen, sodass auf den ersten Blick erkennbar ist, welche Konzepte neu hinzugekommen sind. Auf diese Weise sollte mithilfe der Strukturlepläne der eigene Lernprozess abgebildet und reflektiert werden.

4 Methodisches Vorgehen

Mit Blick auf die Lernprozesse wird in diesem Beitrag der Frage nachgegangen, wie die Studierenden naturwissenschaftsdidaktische, schulpädagogische und inklusionspädagogische Perspektiven auf Unterricht in ihre subjektiven Theorien integrieren und wie sie die verschiedenen Perspektiven miteinander verknüpfen. Analysiert wurden die Daten von sieben Lehramtsstudierenden, die im Sommersemester 2022 und im Wintersemester 2022/23 am beschriebenen Seminar teilgenommen haben. Sie studierten jeweils mindestens eines der Fächer Biologie, Chemie, Physik und Geografie für das Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen und waren im vierten Bachelorsemester bis ersten Mastersemester eingeschrieben. Drei der sieben Studierenden gaben an, bereits Erfahrungen in inklusiven Settings gesammelt zu haben.

Grundlage der Datenerhebung waren die Strukturlepläne, die die Studierenden am Ende des Seminars erstellt bzw. überarbeitet haben, da erwartet wurde, dass die Studierenden die verschiedenen disziplinären Perspektiven zu diesem Zeitpunkt miteinander verknüpfen. Aufbauend auf den überarbeiteten Strukturleplänen wurden problemzentrierte Interviews geführt (Witzel 2000), in denen die Strukturlepläne und die darin enthaltenen Konzepte und Verbindungen erläutert wurden. Die Interviews wurden anschließend transkribiert und mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2022) ausgewertet. In Anlehnung an einschlägige, international anschlussfähige Publikationen wurden die drei disziplinären Perspektiven operationalisiert (European Agency for Development in Special Needs Education 2012; Hodson 2014; Pianta & Hamre 2009). Diese Operationalisierung bildete die Basis für das Kategoriensystem der deduktiven Analyse. Abbildung 1 zeigt das so entstandene Kategoriensystem.

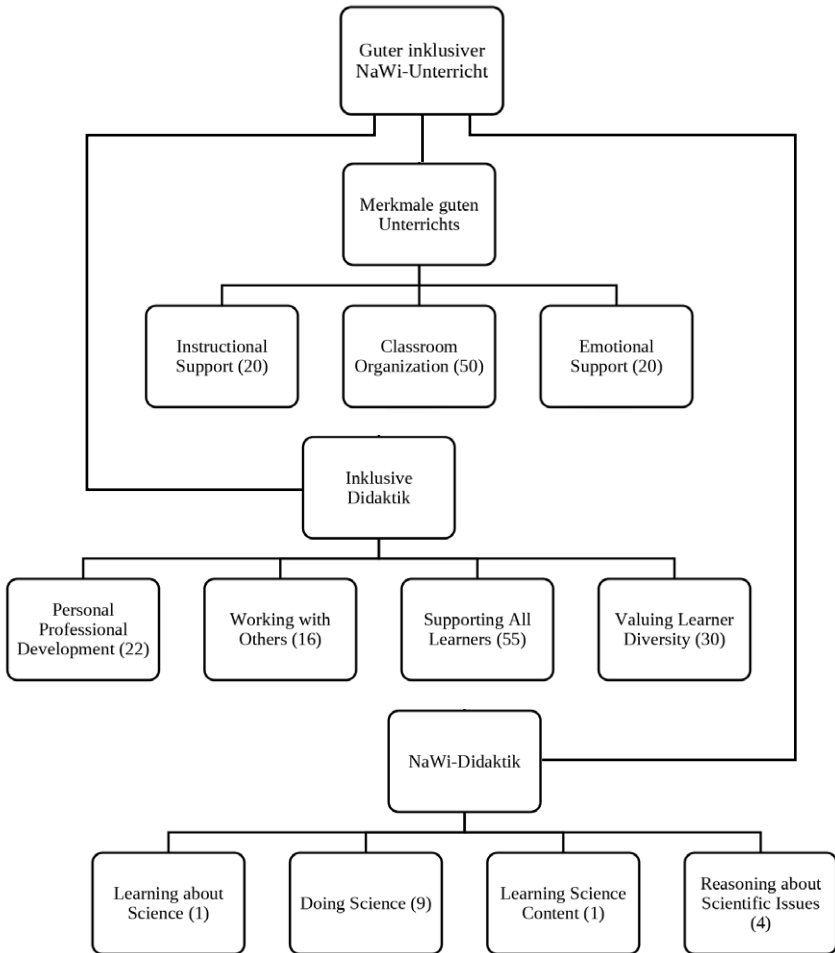


Abb. 1: Kategoriensystem der deduktiven Analyse mit Kodierhäufigkeiten

Nachdem das Datenmaterial kodiert wurde, wurde analysiert, ob und wie die Studierenden verschiedene disziplinäre Perspektiven miteinander verknüpfen. Dazu wurden Stellen im Material untersucht, die zwei oder mehr Oberkategorien zugeordnet wurden. Um Interpretationen abzusichern, wurden die Strukturlegepläne ergänzend zur Analyse der Interviews hinzugezogen.

5 Ergebnisse

Die Analyse zeigt, dass sich im Datenmaterial grundsätzlich alle drei behandelten Perspektiven abbilden. Dies deuten wir als Indiz dafür, dass die Studierenden Konzepte aus allen Disziplinen in ihre subjektiven Theorien integrieren. In nur wenigen Fällen konnten Textstellen zwei oder mehr Oberkategorien zugeordnet werden ($n = 51$), was wir als Hinweis darauf interpretieren, dass die Studierenden nur selten verschiedene disziplinäre Perspektiven auf guten inklusiven Naturwissenschaftsunterricht miteinander verknüpfen. Stattdessen werden die einzelnen Perspektiven eher isoliert voneinander betrachtet. Die Analyse der Strukturlegetpläne unterstützt diese Interpretation: Hier lassen sich klar voneinander abgrenzbare Bereiche ohne Querverbindungen identifizieren, die jeweils Konzepte enthalten, die sich einer spezifischen Oberkategorie zuordnen lassen.

Im weiteren Verlauf der Analyse wurden Textstellen betrachtet, die sich zwei oder mehr Oberkategorien zuordnen lassen, bei denen also davon ausgegangen wurde, dass die Studierenden hier verschiedene disziplinäre Perspektiven miteinander verknüpfen. Die folgende Textstelle wurden den Kategorien *Inklusive Didaktik*, *NaWi-Didaktik* und *Merkmale guten Unterrichts* zugeordnet:

„Ich würde sagen, dadurch, dass ich jetzt auch gerade zwei Naturwissenschaften studiere und auch später unterrichten werde, ähm, fehlt mir wirklich dieses Handhaben, okay, wie gehe ich damit um, wenn ich gerade jetzt im Labor stehe? Mit den Schülern und da habe ich ein Schüler beispielsweise der ADHS hat und ne, mit den Glaskörpern ja, besteht da vielleicht Verletzungsgefahr, oder? Das ist natürlich im Labor mit dem Brenner, ne. Wie geht man damit um? Darf der Schüler das überhaupt machen?“ (Interview WiSe NaWi 5, Pos. 34).

Die Studentin verknüpft hier Fragen der Organisation von Unterricht (*Classroom Organization*), den spezifischen Bedürfnissen von Schüler*innen mit Entwicklungsstörungen (*Supporting All Learners*) und den Anforderungen an das naturwissenschaftliche Experimentieren (*Doing Science*). Dabei stehen sich die Perspektiven gewissermaßen gegenüber und sie äußert Bedenken mit Blick auf die Gestaltung und Umsetzung guten inklusiven Naturwissenschaftsunterrichts: Dieser erfordert eine spezifische Herangehensweise (Experimente mit gefährlichen Stoffen und Materialien), die nicht für alle Lernenden geeignet ist, da befürchtet wird, dass diese nicht mit den spezifischen Gefahren (z. B. Glasbruch) umgehen und sich verletzen könnten.

Eine andere Textstelle kann ebenfalls den Oberkategorien *Inklusive Didaktik* und *NaWi-Didaktik* zugeordnet werden. Im Kontrast zur ersten Textstelle werden die beiden Perspektiven hier komplementär aufeinander bezogen; sie beschreiben gewissermaßen zwei Seiten derselben Medaille:

„Oder Naturwissenschaft bietet eben unterschiedliche Herangehensweisen an. Oft ist Naturwissenschaftsunterricht praxisorientiert und alltagsnah, zumindest kann man in

den meisten Fächern irgendwie die Dinge, die man lernt, schon auf seine Umwelt beziehen, was halt für viele Kinder super wichtig ist, um auch die Relevanz der Dinge anzusehen. Ähm zudem ist halt praxisorientiert, man kann viele Experimente machen, man kann rausgehen, man kann das selbst erleben alles, genau ähm und ebenso also wie schon gesagt, da gibt es verschiedene Herangehensweisen wie auditiv, visuell oder sonst was, also man kann alles eigentlich einbauen und auch der Medieneinsatz ist auf jeden Fall wichtig und gut bei den Naturwissenschaften, man kann halt ja (lacht)“ (Interview SoSe NaWi 4, Pos. 18)

Die Studentin stellt hier Praxisorientierung und Alltagsnähe als Spezifika des naturwissenschaftlichen Erkenntniswegs (*Doing Science*) in den Mittelpunkt ihrer Argumentation. Diese Konzepte verknüpft sie in ihrer Argumentation mit verschiedenen Lerntypen (auditiv, visuell), um Lerngegenstände individuell zu erschließen (*Supporting All Learners*). Beides lässt sich aus ihrer Sicht gut miteinander verknüpfen, wobei sie allerdings nicht auf konkrete Umsetzungsmöglichkeiten eingeht, sodass die Verknüpfung hier eher auf der Ebene der abstrakten Konzepte verbleibt.

6 Diskussion

Insgesamt untermauert das differenzierte Datenmaterial das diagnostische Potenzial von Strukturlegeplänen mit Blick auf die kohärente Vermittlung verschiedener disziplinärer Perspektiven in der Lehrer*innenbildung.

Sowohl durch die Analyse der Strukturlegepläne als auch die Analyse der Interviews wird deutlich, dass die befragten Studierenden die verschiedenen Perspektiven weniger miteinander verknüpfen, sondern sie eher additiv nebeneinander stellen. Wenn Perspektiven miteinander verknüpft werden, bleibt die Auseinandersetzung eher oberflächlich und allgemein. Dies deuten wir als Hinweis darauf, dass es den Studierenden (noch) nicht gelingt, eine ganzheitliche Perspektive auf guten inklusiven Naturwissenschaftsunterricht zu entwickeln. Ebenso wenig findet eine Übertragung der schul-, inklusions- und fachdidaktischen Perspektiven auf abstrakte naturwissenschaftliche Lerngegenstände statt.

Die Ergebnisse korrespondieren mit den Erkenntnissen der pädagogisch-psychologischen Expertiseforschung: Diese geht davon aus, dass Studierende in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung Fakten- und Regelwissen aus verschiedenen Disziplinen erwerben, welches allerdings noch weitgehend unverbunden nebeneinander steht (Bromme 2004; Dreyfus & Dreyfus 1987). Eine Verdichtung des Wissens anhand konkreter Fälle und Situationen – welche dann wissensgeleitet zu reflektieren sind – erfolgt erst in der zweiten und dritten Phase der Lehrer*innenbildung. Diese erlaubt es erfahrenen Lehrkräften dann, Unterricht ganzheitlich und kategorial wahrzunehmen, zu interpretieren und rasch zu handeln (ebd.).

Vor diesem Hintergrund können die Ergebnisse der Untersuchung vorsichtig optimistisch interpretiert werden, da es gelungen ist, Studierenden Konzepte guten inklusiven Unterrichts zu vermitteln, die sie in ihre subjektiven Theorien integriert haben. Darüber hinaus waren die Studierenden im Seminar auf der Basis dieser Konzepte in der Lage, problemhaltige Unterrichtssituationen in den eingesetzten Videos zu analysieren, Probleme zu benennen und Handlungsalternativen zu formulieren, was auf die Fähigkeit zu einer professionellen Unterrichtswahrnehmung hindeutet (Barth 2016).

Selbstkritisch anzumerken ist, dass die Vermittlung der verschiedenen Perspektiven weitgehend nacheinander und die eigentliche Verschränkung der Perspektiven erst durch die Arbeit am Beobachtungsraster und seiner Anwendung erfolgte. Dies führt möglicherweise zu einer entsprechenden Repräsentation in den subjektiven Theorien der Studierenden. Hier wäre zu überlegen, wie die Vermittlung der Perspektiven didaktisch noch kohärenter gestaltet werden könnte.

Literatur

- Barth, V.L. (2016): Professionelle Wahrnehmung von Störungen im Unterricht. Wiesbaden: Springer.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9, H. 4, 469-520.
- Brauns, S. & Abels, S. (2021): Die Anwendung naturwissenschaftlicher Untersuchungsmethoden inklusiv gestalten – Naturwissenschaftsdidaktische Theorie und Empirie erweitern mit dem Kategoriensystem inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht (KinU). In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften (ZfDN), Jg. 27, H. 1, 231-249. <https://doi.org/10.1007/s40573-021-00135-0>
- Bromme, R. (2004): Das implizite Wissen des Experten. In: B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 22-48.
- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. (1987): Künstliche Intelligenz: Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek: Rowohlt.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012): Teacher Education for Inclusion: Profile of Inclusive Teachers. Verfügbar unter: https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_en.pdf. (Abrufdatum: 09.02.2024).
- Faix, A.-C., Lütje-Klose, B., Textor, A. & Wild, E. (2019): Ist das guter inklusiver Unterricht? Mit Videoanalysen und Hospitationen von der Theorie zur Praxisreflexion. In: Herausforderung Lehrer_innenbildung, Jg. 2, H. 3, 1-19. <https://doi.org/10.4119/hlz-2462>
- Faix, A.-C., Lütje-Klose, B., Textor, A. & Wild, E. (2020): Strukturlegepläne als hochschuldidaktisches Instrument zur Lehrevaluation und Reflexion Subjektiver Theorien. In: Herausforderung Lehrer_innenbildung, Jg. 3, H. 1, 523-537. <https://doi.org/10.4119/hlz-2486>
- Faix, A.-C., Textor, A., Lütje-Klose, B. & Wild, E. (2023): Woran kann man guten inklusiven Unterricht erkennen? Entwicklung eines Rasters zur Beobachtung und Beurteilung inklusiven Unterrichts. In: Die Materialwerkstatt, Jg. 5, H. 4, 89-99. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6599>
- Fränkel, S., Sterken, M. & Stinken-Rösner, L. (2023): From Barriers to Boosters. Initial Teacher Education for Inclusive Science Education. *Frontiers in Education*, Jg. 8:1191619. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1191619>
- Fuhrmann, T. (2015): Inklusions-Material Naturwissenschaften Klasse 5-10. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.

- Groeben, N. & Scheele, B. (2020): Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Zur Psychologie des reflexiven Subjekts. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*: Bd. 1: Ansätze und Anwendungsfelder. Wiesbaden: Springer, 185-202.
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (2000): Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In: H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.): *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen: Hogrefe, 139-156.
- Hellmann, K. (2019): Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung. In: K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.): *Kohärenz in der Lehrerbildung: Theorien, Modelle und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer, 9-30.
- Hodson, D. (2014): Learning Science, Learning about Science, Doing Science: Different goals demand different learning methods. In: *International Journal of Science Education*, Jg. 36, H. 15, 2534-2553. <https://doi.org/10.1080/09500693.2014.899722>
- Inckemann, E. (2014): Binnendifferenzierung – Individualisierung – adaptiver Unterricht. In: W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 374-384.
- Kleickmann, T. (2012): Kognitiv aktivieren und inhaltlich strukturieren im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. IPN Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel.
- KMK & HRK (2015): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015.* Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf. (Abrufdatum: 09.02.2024).
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014): Eine allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der Inklusiven Didaktik. In: B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.): *Fachdidaktik inklusiv: Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster u. a.: Waxmann, 89-107.
- Mayring, P. (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009): Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. In: *Educational Researcher*, Jg. 38, H. 2, 109-119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster u. a.: Waxmann, 642-661.
- Seidel, T. (2020): Klassenführung. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Wiesbaden: Springer, 119-131.
- Stinken-Rösner, L., Rott, L., Hundertmark, S., Baumann, T., Menthe, J., Hoffmann, T., Nehring, A. & Abels, S. (2020): Thinking inclusive science education from two perspectives: Inclusive pedagogy and science education. In: *RISTAL*, Jg. 3, 30-45. <https://doi.org/10.23770/rt1831>
- Stinken-Rösner, L., Schroeder, R. & Fränkel, S. (2024): Teaching Students with Disabilities in Science: Best Practices for Student Success. In: J. Bakken (Hrsg.): *Teaching Students with Disabilities: Best Practices for Student Success*. Cambridge Scholars Publishing, 360-403.
- Wahl, D. (2001): Wissen sichtbar machen (1): Nachhaltig lernen mit der „Struktur-Lege-Technik“. In: *Praxis Schule 5-10*, H. 5, 63-65.
- Wahl, D. (2013): *Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2016): *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. München: Reinhardt.
- Wilde, A. & Kunter, M. (2016): Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: M. Rothland (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch*. Münster u. a.: Waxmann, 299-315.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, Jg. 1, H. 1, Art. 22.

Autor*innenangaben

Faix, Ann-Christin, Dr.

Universität Bielefeld/Fakultät für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion, Professionalisierung, Hochschuldidaktik

E-Mail: a.faix@uni-bielefeld.de

Fränkel, Silvia, J.-Prof. Dr.

Universität zu Köln/Mathematisch-naturwissenschaftliche Fakultät

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht, Inklusion und Bildung für nachhaltige Entwicklung

E-Mail: silvia.fraenkel@uni-koeln.de

Leena Bröll und Aline Haustein

Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Überzeugungen von Sachunterrichtslehrkräften

Abstract

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) beinhaltet Bildungsaufgaben, die Lernende in der Auseinandersetzung mit komplexen Zusammenhängen und gesellschaftlichen Wertvorstellungen zum zukunftsfähigen Denken und Handeln befähigen sollen. Für die Unterrichtspraxis sind die Überzeugungen der Lehrkräfte bezüglich der Umsetzung von BNE relevant. In einer Interviewstudie wurden Sachunterrichtslehrkräfte befragt, was Grundschulkindern aus ihrer Sicht im Kontext von BNE lernen sollen und wie dies im Unterricht umgesetzt werden kann. Die inhaltsanalytische Auswertung der Daten zeigt, dass Abfallvermeidung und Mülltrennung sowie Naturschutz dominante Themen sind, soziokulturelles Lernen oder globale Vernetzung aber ausgespart werden. Bezüglich der Unterrichtsgestaltung herrscht häufig ein normatives und antizipatorisches Lernverständnis von BNE vor.

Schlagwörter: Bildung für nachhaltige Entwicklung, teachers' beliefs, Grundschule, Sachunterricht

1 Bildung für nachhaltige Entwicklung

Nachhaltige Entwicklung ist ein Leitbild, das individuelle und gesellschaftliche Veränderungsprozesse anstrebt, um die Bedürfnisse heute lebender Menschen zu befriedigen, ohne zukünftige Generationen und deren Bedürfnisse außer Acht zu lassen (vgl. Brundtland 1987). Hierfür wurden von den Vereinten Nationen 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung formuliert, die eine Vielzahl an ökologischen, sozialen und ökonomischen Themen aufgreifen und die Transformation der Welt hin zu einer sozial gerechten, ressourcenleichten und emissionsneutral lebenden Gesellschaft erreichen sollen. Dazu gehört, „dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben“ (Vereinte Nationen 2015, 19). Als Schlüsselkompetenzen werden u. a. systemdenkende, antizipatorische und strategische Kompetenzen diskutiert oder die

Fähigkeit zur Kooperation und Selbstreflektion (vgl. Rieckmann 2018). Um diese Fähigkeiten zu erwerben, braucht es ein ganzheitliches Bildungsverständnis, das Selbstbestimmung und Verantwortung eines jeden Menschen in den Mittelpunkt rückt, neben kognitiven auch soziale oder emotionale Fähigkeiten fokussiert und an gesellschaftlichen Grundwerten wie Frieden, Gerechtigkeit oder Freiheit ausgerichtet ist (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e. V. 2017).

1.1 Sachunterricht als BNE-Ankerfach in der Grundschule

In der Grundschule gilt der Sachunterricht als wichtiges Ankerfach für BNE, denn dieser umfasst weitgehend die Themen, die die 17 Nachhaltigkeitsziele aufgreifen, und das Klassenleitungsprinzip ermöglicht fachübergreifenden und projektorientierten Unterricht. Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, den die Kultusministerkonferenz (KMK) gemeinsam mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) herausgegeben hat, schlägt vor, mögliche Themen anhand drei verschiedener Bereiche zu betrachten: (1) soziokulturelle und natürliche Vielfalt im eigenen Lebensraum sowie (2) in anderen Ländern und Gesellschaften und (3) globale Vernetzung der eigenen Lebenswelt und Gesellschaft (vgl. KMK & BMZ 2016).

„So sollte die Auswahl der konkreten Inhalte durch das Prinzip der „sozialen Nähe“ gesteuert sein, das für noch unbekannte, ganz andersartige und scheinbar ferne Verhältnisse Anknüpfungspunkte an schon bestehende Erfahrungen bietet. Auf keinen Fall dürfen Exotik sowie Formen von Elend, Hunger und Krankheit um ihrer Wirkung willen instrumentalisiert werden.“ (ebd., 116)

Bei der Auswahl möglicher Unterrichtsthemen, in denen Aspekte von Nachhaltigkeit thematisiert werden sollen, stellt sich als positiv heraus, dass es Themen sind, die weitestgehend bereits in den Lehrplänen verankert sind und die nur mit einem anderen oder erweiternden Fokus betrachtet werden müssen (vgl. z. B. SMK 2019). Dies relativiert auch ein Argument, welches im Kontext von BNE ganz oft von Grundschullehrkräften entgegengesetzt wird, nämlich dass noch etwas in den Lehrplan aufgenommen wurde, was sie auch noch im Unterricht umsetzen müssen (vgl. Holst 2023).

Bei der Unterrichtsgestaltung soll es darum gehen, handlungsorientierte Lernprozesse anzuregen, bei denen die Kinder die Möglichkeit erhalten, selbstständig Wissensbestände aufzubauen und Fähigkeiten zur Lösung von Problemen und Konflikten in selbstorganisierten Lehr-Lernprozessen zu erwerben (vgl. KMK & BMZ 2016). Das erfordert eine aktive Partizipation der Kinder am Unterrichtsgeschehen. Weiterhin müssen die globale Vernetzung von ökologischen, ökonomischen und sozialen Themen sowie die Betrachtung unterschiedlicher Handlungsebenen Bestandteil des Unterrichts sein (vgl. ebd.).

1.2 Erziehung, Bildung und transformatives Lernen im Kontext von BNE

Bereits seit den Anfängen von BNE werden zwei Ansätze diskutiert, die die Praxis des Lernens im Kontext nachhaltiger Entwicklung beschreiben. Bezeichnet werden sie als *BNE 1* und *BNE 2* (vgl. Vare & Scott 2007) oder auch als *instrumenteller* bzw. *emanzipatorischer* Ansatz (vgl. Wals 2011).

Im Sinne von BNE 1 geht es darum, ein „Bewusstsein für eine nachhaltige Entwicklung zu schaffen, mit Nachhaltigkeit verbundene Werte zu vermitteln und als nachhaltig erkannte Verhaltensweisen zu fördern“ (Rieckmann 2016, 91). Hierzu zählen z. B. Konzepte zur Mülltrennung oder zum Energiesparen. Dieser Ansatz ist überwiegend normativ und instrumentell geprägt und fördert antizipatorische Kompetenzen. Lernende entwickeln dadurch die Fähigkeit, Visionen für ihre eigene Zukunft zu entwerfen und gleichzeitig die Konsequenzen ihrer Handlungen abzuschätzen (vgl. Rieckmann 2018).

BNE 2 hingegen befähigt „zu einer kritischen Auseinandersetzung mit einer nachhaltigen Entwicklung und mit der Komplexität, der Unsicherheit sowie den Widersprüchen, die mit ihr verbunden sind“ (ebd., 92). Dies erfordert ein reflexives und kritisches Nachdenken über nachhaltige Entwicklung und damit verbundener Zielstellungen, über Normen und Werthaltungen und das Aufdecken von Widersprüchen. Daraus ergibt sich die Forderung nach geeigneten Lehr-Lernsituationen, die die Auseinandersetzung mit individuellen Erwartungen und Überzeugungen ermöglichen und den Lernenden Gelegenheit geben, selbstständig Projekte zu planen, durchzuführen und Visionen zu entwickeln. Dieses Vorgehen wird unter dem Begriff *transformatives Lernen* diskutiert (vgl. Singer-Brodowski 2016).

2 Überzeugungen von Lehrpersonen

Ein entscheidendes Kriterium für die erfolgreiche Verankerung von BNE in Schulen ist nach wie vor die Stärkung der Kompetenzen der Lehrenden (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e. V. 2017). Neben der fachlichen und fachdidaktischen Qualifikation sind die individuellen, berufsbezogenen Überzeugungen der Lehrkräfte zunehmend in den Fokus bildungswissenschaftlicher Forschung gerückt. Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrpersonen (teachers' beliefs) sind handlungsrelevante, latente Konstrukte, die eine Filter-, Rahmungs- und Steuerfunktion für unterrichts- und schulbezogene Kontexte oder Ziele besitzen (vgl. Fives & Buehl 2012). Sie sind nach Reusser und Pauli (2014, 642f.)

„affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten wer-

den und welche ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben.“

Überzeugungen können dabei individuell oder auch kollektiv vertreten sein, kohärent, stabil und in sich konsistent oder variabel und veränderbar sein (vgl. ebd.). Sie sind auch Konstrukte mit einer kognitiven Komponente. Allerdings verbinden sie das Wissen eines Menschen mit seinen Emotionen und wirken durch ihren affektiven und episodischen Teil wie ein Filter, der neu erworbenes Wissen und Phänomene bewertet und einordnet. Sie können somit im Widerspruch zur Realität oder wissenschaftlichen Theorien existieren (vgl. Pajares 1992). In Bezug auf die Unterrichtsgestaltung liegt es im eigenen subjektiven Ermessen einer Lehrperson selbst, was sie für wahr und richtig oder eben auch falsch hält, wie sie dieses Wissen mit ihren eigenen Anschauungen bewertet und letztendlich daraus fachliche oder pädagogische Konsequenzen ableitet (vgl. Reusser & Pauli 2014).

Neben der Erhebung berufs- oder unterrichtsbezogener Überzeugungen existieren zudem Arbeiten, die sich mit *subjektiven Theorien* oder (*Lehrer-*)*Vorstellungen* befassen. Eine klare Abgrenzung zwischen den einzelnen Begrifflichkeiten existiert bislang nicht. Jedoch zeichnen sich subjektive Theorien meist durch eine besonders hohe Komplexität aus. Während einfache Konzepte zwar „mehr oder weniger abstrakt sein können, aber doch in der Regel keine sehr komplexen oder komplizierten Relationen zwischen einzelnen Teilen (der Konzepte) enthalten“, sind subjektive Theorien hingegen „komplexere Aggregate von Konzepten“ (Groeben u. a. 1988, 17f.). Vorstellungen werden zudem bereits seit den 1970er Jahren in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung als Präkonzepte, Alltagsvorstellungen, Schüler*innenvorstellungen oder Fehlvorstellungen untersucht. Dabei handelt es sich um vorunterrichtliche Denkweisen von Lernenden, beispielsweise zu naturwissenschaftlichen Phänomenen, die auf Erfahrungen im Alltag basieren und häufig nicht mit wissenschaftlichen Sichtweisen vereinbar sind (vgl. Labudde & Möller 2012).

Dieser Beitrag widmet sich den Überzeugungen von Grundschullehrkräften im Zusammenhang mit BNE und betrachtet, welche Lerninhalte sie als wichtig erachten und wie sie Lernen im Kontext von BNE im Sachunterricht gestalten. Die Ergebnisse tragen zum Verstehen des professionellen Handelns von Sachunterrichtslehrkräften im Zusammenhang mit BNE bei.

3 Forschungsstand und Forschungsziel

Im Kontext von BNE gibt es bisher nur wenige Studien, die sich mit den Überzeugungen von (angehenden) Lehrpersonen auseinandersetzen. Baumann und Niebert (2020) untersuchten in einer Studie u. a. die Lerninhalte, die Geographiestudierende in der Schweiz mit BNE verbinden. Hierfür wurden schriftliche

Stellungnahmen zu Nachhaltigkeit im Allgemeinen und im Zusammenhang mit Schule und Unterricht von 129 Studierenden sowie Fokusgruppendifkussionen analysiert. Es zeigte sich, dass die Dimensionen Wirtschaft und Konsum (Nahrungsmittel, Kleidung und Abfall) im Fokus stehen, dass aber soziale Schwerpunkte wie Frieden, Demokratie, Hunger oder Migration seltener im Zusammenhang mit BNE gesehen werden. Bröll und Haustein (2024) untersuchten die Erfahrungen von 90 Sachunterrichtsstudierenden innerhalb der schulpraktischen Studien. Die Ergebnisse zeigten, dass die Umsetzung entsprechender Lerninhalte überwiegend normativ und kaum reflexiv oder gar transformativ erfolgte. Gaubitz (2023) zeigte in einer qualitativ angelegten Untersuchung mit 43 Sachunterrichtsstudierenden, dass die Umsetzung von BNE 2 innerhalb der Grundschule als problematisch angesehen wird, u. a. deshalb, weil die Schüler*innen aus ihrer Sicht noch nicht reif genug für BNE 2 sind.

Das Ziel dieser Erhebung besteht dementsprechend darin, die Überzeugungen von Grundschullehrkräften bezüglich der Umsetzung von BNE zu untersuchen. Dabei sollen zwei Fragestellungen genauer in den Blick genommen werden:

- (1) Welche inhaltlichen Schwerpunkte setzen Lehrende im (Sach-)Unterricht der Grundschule im Kontext von BNE?
- (2) An welchem Bildungs- und Lernverständnis orientieren sich Grundschullehrkräfte im Zusammenhang mit BNE?

4 Methodisches Vorgehen

In Abgrenzung zu Wissen besitzen Überzeugungen keine allgemeine Gültigkeit, weder innerhalb von Individuen noch in einem Individuum selbst (vgl. Pajares 1992). Aufgrund ihres beschreibenden, bewertenden und emotionalen Charakters sind sie – im Gegensatz zu Wissen – nicht objektiv beobachtbar oder messbar, sondern müssen über Kommunikation mit den zu untersuchenden Individuen sichtbar gemacht werden. Aus diesem Grund wurde in der vorliegenden Untersuchung ein qualitativer Forschungsansatz gewählt. In einer leitfadengestützten Interviewstudie wurden explorativ zunächst neun Lehrpersonen, die das Fach Sachunterricht an sächsischen Schulen unterrichten, befragt, was Grundschulkinde aus ihrer Sicht im Kontext von BNE lernen sollen und wie dies im Unterricht umgesetzt werden kann. Die Interviews wurden transkribiert und mit der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet. Die Kategorienbildung erfolgte in einem deduktiv-induktiven Vorgehen: Die von den Lehrpersonen beschriebenen Inhalte wurden induktiv in ökologische, soziale und konsumbezogene Bereiche unterschieden und den Kategorien Umwelt- und Ressourcenschutz, Gesellschaft sowie Ernährung und Konsum zugeordnet, die dann wiederum in einzelne Themen untergliedert wurden. Die Textabschnit-

te, aus denen die Gestaltung des Unterrichts zu den jeweiligen Themen hervorgeht, wurden deduktiv entweder der Kategorie *BNE 1* oder *BNE 2* zugeordnet.

5 Ergebnisse

5.1 BNE-Inhalte aus Sicht von Grundschullehrkräften

Die Lehrkräfte beschrieben in der Untersuchung vorwiegend Lerninhalte, die der Kategorie *Umwelt- und Ressourcenschutz* zugeordnet werden konnten (vgl. Abbildung 1). Hier wurden Themen wie Abfall reduzieren, Mülltrennung und Entsorgung, Wasser sparen oder die Natur um uns herum inklusive Naturschutz sowie Klimawandel genannt (siehe Abbildung 1 oben). Der Vergleich einzelner Aussagen mit den vorgeschlagenen Bereichen des Orientierungsrahmens (vgl. 1.1) macht deutlich, dass es sich bei der Auswahl vorwiegend um Themen aus dem eigenen Lebensraum handelt, eine globale Vernetzung fehlt weitestgehend:

„Wir betrachten natürliche Veränderungen von Lebensräumen, wenn wir gerade im Sachunterricht die Themen Wald, Wiese, auch Boden näher betrachten. Dann spielen da natürlich auch [...] Veränderungen mit rein.“ (L2)

Lediglich das Thema Klimawandel lässt eine Vernetzung mit globalen Inhalten erkennen:

„Und einfach mal sich in die Lage von so einem Kind hinein zu versetzen, was in einem trockenen Land lebt oder auch auf einer Insel, was vielleicht bald überflutet wird, weil die Insel durch den Meeresspiegel eventuell nicht mehr lange da sein wird.“ (L6)

Bei der Betrachtung *sozial- und gesellschaftswissenschaftlicher Inhalte* wie Toleranz, fremde Kulturen, Migration und Menschenrechte, die nicht nur den eigenen Nahraum, sondern auch andere Länder und Gesellschaften mit im Blick haben, zeigt sich, dass eine unterrichtliche Umsetzung nur vereinzelt stattfindet (vgl. Abbildung 1 mittig). Interessant ist in diesem Kontext auch die Frage danach, ob und wie gesellschaftliche Probleme im Unterricht thematisiert werden. Die Wichtigkeit und Notwendigkeit bestätigten alle Lehrkräfte, allerdings sieht man auch, dass stets ein Ringen um die richtige Vorgehensweise vorherrscht, um nicht zu sehr Zukunftsängste zu schüren:

„Also ((Luft wird deutlich eingesogen)), gesellschaftliche Probleme (.). Erstmal kommt es natürlich darauf an, wenn von den Kindern irgendwelche Sorgen oder Fragen kommen, wenn einem gerade ein Thema ganz aktuell auf den Nägeln brennt, (.) dann bespreche ich das. Aber ich schaue auch altersentsprechend, wenn Kinder zu einem aktuellen Thema keine Fragen haben oder nichts davon sagen, also (.) ein kleines bisschen versuche ich sie auch zu schützen. Die müssen nicht über alles Bescheid wissen, was in der Welt gerade alles an schlimmen Dingen passiert.“ (L4)

Außerdem konnten Themen in der Kategorie *Ernährung und Konsum* ausgemacht werden (vgl. Abbildung 1 unten). Hier handelt es sich um Maßnahmen wie Papier sparen, nachhaltiger Konsum, Fairer Handel, nachhaltiger Lebensmittelanbau, regenerative Landwirtschaft oder auch der Kauf regionaler und globaler Produkte, die aus Sicht der Lehrkräfte im Unterricht thematisiert werden sollten oder auch thematisiert werden. Erkennbar ist hier eine Vernetzung der eigenen Lebenswelt mit einer globalen Perspektive:

„Da haben wir dann mit Wollfäden und Tesafilm nachvollzogen, wie weit der Weg zu uns ist von diesem Obst oder von diesem Gemüse. Und da waren viele ganz entsetzt, wie weit die reisen müssen. ‚Was mit dem Flugzeug? Und mit dem Schiff? Und noch mit dem LKW? UND noch mit dem Zug?‘, und so weiter.“ (L1)

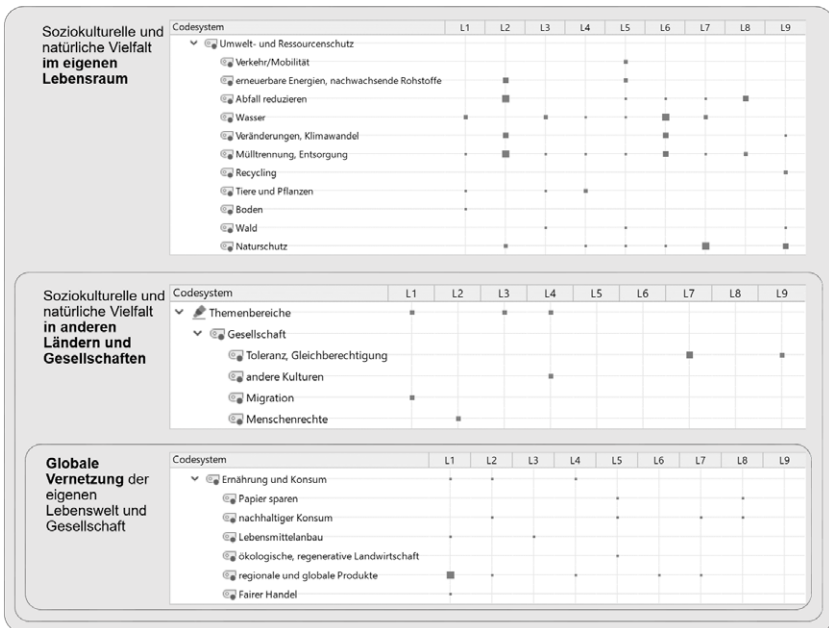


Abb. 1: Einordnung der genannten BNE-Inhalte in die Matrix des Orientierungsrahmens (vgl. KMK & BMZ 2016). Darstellung der Code-Matrix, erstellt mit MAXQDA Analytics Pro 2018. Es wurden die Codierungen für alle Fälle in den jeweiligen Kategorien dargestellt. Die Größe der Kästen korrespondiert dabei mit der Anzahl der Codings.

5.2 Lernverständnis von Grundschullehrkräften im Kontext von BNE

Die Aussagen der Lehrpersonen wurden außerdem dahingehend analysiert, welche Überzeugungen zum Lehr-Lernprozess in ihnen enthalten sind. Dabei zeigt sich eine klare Dominanz von BNE 1 gegenüber BNE 2 (vgl. Abbildung 2).

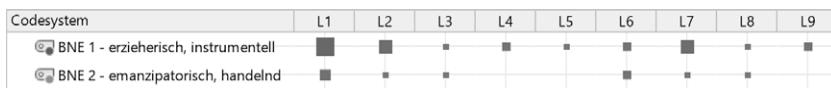


Abb. 2: Verhältnis von BNE 1 und BNE 2 im Sachunterricht. Darstellung der Code-Matrix, erstellt mit MAXQDA Analytics Pro 2018. Es wurden die Codierungen für alle Fälle in den jeweiligen Kategorien dargestellt. Die Größe der Kästen korrespondiert dabei mit der Anzahl der Codings.

Jede Lehrkraft äußert Vorgehensweisen, die wie in den folgenden beiden Beispielen einem erzieherischen und normativen Anspruch folgen:

„Und da ging es aber hauptsächlich um die Mülltrennung. Dass die Kinder (.) bewusster da drauf achten, wie trenne ich Müll. Und das konnte ich halt in der Klasse im Laufe der nächsten Wochen schon beobachten, dass die sehr scharf waren, wenn jemand etwas in den falschen Mülleimer geschmissen hat.“ (L 2)

„[...] dass die Kinder ihren Müll ordentlich trennen, dass der Wasserhahn wieder zuge dreht wird, dass nicht über die Blumenwiese getrampelt wird und die mit ihren Materialien ordentlich umgehen.“ (L 4)

Deutlich wird dies in den Interviews durch häufig verwendetes Vokabular wie „Ich muss zeigen ...“, „Ich muss erklären ...“, „Die Schülerinnen und Schüler müssen wissen ...“ oder „Die Schülerinnen und Schüler müssen ... machen“.

Hingegen sind reflektierende oder urteilsbildende Ansätze nur vereinzelt vertreten:

„[Die Schülerinnen und Schüler] gucken, was können wir hier anbauen, was ist auch mit unserem Biomüll. Da haben wir aber noch keine praktische Lösung gefunden, wie wir Biomüll im Klassenzimmer sammeln können. [...] Und da haben sie wirklich dann im Internet zu Hause auch mit recherchiert. [...] Es war für mich sehr eindrücklich, dass die Kinder im Prinzip selber dann herausgefunden haben, eigentlich kann jeder einen kleinen Beitrag leisten.“ (L 6)

Ebenfalls sind gemeinsame und schülerorientierte Projekte nur selten in den Ausführungen der Lehrpersonen zu finden. Gerade mit Blick auf BNE 2 sind jedoch emanzipatorische und lösungsorientierte Bildungsansätze zentral:

„Und da haben die zum Beispiel, da ging es um die Pausenbrote, dass das halt oft auch weggeschmissen wird. Und die haben in einem Projekt organisiert, dass derjenige, der sein Brot nicht essen möchte, das in einem Kühlschrank in der Schule deponieren konnte.“ (L 9)

6 Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse zeigen unter anderem, dass BNE in der Grundschule darauf abzielt, Kinder für ökologische Themen und für den Erhalt der Umwelt zu sensibilisieren und ihr Konsumverhalten zu ändern. Die Inhalte konzentrieren sich vorwiegend auf den ökologischen Nahbereich, häufig fehlt jedoch eine globale

Vernetzung und ganzheitliche Betrachtung der Themen. Die Ergebnisse zeigen auch, dass soziale Inhalte nur marginal und fragmentär thematisiert werden. Ebenso relevant sind aus Sicht der Lehrkräfte erzieherische Aspekte wie die Vermittlung vermeintlich richtiger Werte und Verhaltensweisen sowie der Erwerb von Wissen zu Nachhaltigkeitszielen. Damit orientiert sich das Lehr-Lernverständnis von Grundschullehrkräften im Zusammenhang mit BNE vorwiegend an einem instrumentellen Ansatz. Reflexionsfähigkeit und ein kritisches Hinterfragen von Handlungen, wie sie für ein emanzipatorisches Bildungsverständnis zentral wären, stehen weniger im Fokus. Bei der Professionalisierung von Grundschullehrkräften innerhalb der Aus- und Fortbildung sind somit Ansätze für die ganzheitliche und vernetzte Thematisierung der Inhaltsbereiche zu BNE und Möglichkeiten für eine partizipative und transformative Gestaltung von Schule und Unterricht zu diskutieren. Ein Forschungsdesiderat bleibt weiterhin, ob und wie BNE 2 bereits in der Grundschule gelingen kann.

Literatur

- Baumann, S. & Niebert, K. (2020): Vorstellungen von Studierenden zur Bedeutung von Nachhaltigkeit im Geographieunterricht. In: A. Keil, M. Kuckuck & M. Faßbender (Hrsg.): BNE-Strukturen gemeinsam gestalten. Münster: Waxmann, 235-261.
- Bröll, L. & Haustein, A. (2024): Bildung für nachhaltige Entwicklung als Thema in der Ausbildung angehender Grundschullehrkräfte. In: J. Erdmann & B. Egbert (Hrsg.): Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht – Kompetenzerwerb, Wissenstransfer und das Theorie-Praxis-Verhältnis. Potsdam: Universitätsverlag, 33-44.
- Brundtland, G.H. (1987): Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. Verfügbar unter: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>. (Abrufdatum: 29.02.2024).
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hrsg.) (2017): Bildungsagenda 2030 Aktionsrahmen für die Umsetzung von Sustainable Development Goal 4: Inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie lebenslanges Lernen für alle. Kurzfassung der Deutschen UNESCO-Kommission. Verfügbar unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/Bildungsagenda%202030_Aktionsrahmen_Kurzfassung_DeutscheVersion_FINAL.pdf. (Abrufdatum: 29.02.2024).
- Fives, H. & Buehl, M.M. (2012): Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In: K.R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J.M. Royer, M. Zeidner & T.C. Urdan (Hrsg.): APA handbooks in psychology: Bd. 2. APA educational psychology handbook. Washington, DC: American Psychological Association, 471-499. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Gaubitz, S. (2023): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Verständnis von Sachunterrichtsstudierenden. In: D. Schmeinck, K. Michalik & T. Goll (Hrsg.): Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 101-107. <https://doi.org/10.35468/5998-10>
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (Hrsg.) (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.
- Holst, J. (2023): Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE): Auf dem Weg in den Mainstream, doch mit welcher Priorität? Analyse von Koalitionsverträgen, BNE- und Nachhaltigkeitsstrategien, Weiterbildungsgesetzen, Bildungsberichten und weiteren Dokumenten von Bund, Ländern und Stiftungen. Berlin. <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-40460>

- KMK & BMZ (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2. aktualisierte und erweiterte Auflage). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf. (Abrufdatum: 29.02.2024).
- Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden. Weinheim: Beltz Juventa.
- Labudde, P. & Möller, K. (2012): Stichwort: Naturwissenschaftlicher Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 15, H. 1, 11-36. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0257-0>
- Pajares, M. F. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. In: *Review of Educational Research*, Jg. 62, H. 3, 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Bd. 2). Münster: Waxmann, 642-661.
- Rieckmann, M. (2016): Kompetenzentwicklungsprozesse in der Bildung für nachhaltige Entwicklung erfassen – Überblick über ein heterogenes Forschungsfeld. In: M. Barth & M. Rieckmann (Hrsg.): *Empirische Forschung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung – Themen, Methoden und Trends*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 89-109. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0fmt.9>
- Rieckmann, M. (2018): Learning to transform the world: key competencies in Education for Sustainable Development. In: A. Leicht, J. Heiss & W.J. Byun (Hrsg.): *Issues and trends in Education for Sustainable Development: education on the move*. Paris: UNESCO Publishing, 39-59. Verfügbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261802>. (Abrufdatum: 29.02.2024).
- Singer-Brodowski, M. (2016): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, Jg. 39, H. 1, 13-17. <https://doi.org/10.25656/01:15443>
- SMK (2019): Lehrplan Grundschule. Sachunterricht. Verfügbar unter: <https://www.schulportal.sachsen.de/lplandb/index.php?lplanid=80&lplansc=2DYw4je6s74vCaxRHqx6&token=82e9b86cf5e74f9438c48a62dfa158e9> (Abrufdatum: 29.02.2024).
- Vare, P. & Scott, W. (2007): Learning for a Change. In: *Journal of Education for Sustainable Development*, Jg. 1, H. 2, 191-198. <https://doi.org/10.1177/097340820700100209>
- Vereinte Nationen (Hrsg.) (2015): *Transformation unserer Welt: Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. Verfügbar unter: <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>. (Abrufdatum: 29.02.2024).
- Wals, A. (2011): Learning Our Way to Sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, Jg. 5, H. 2, 177-186. <https://doi.org/10.1177/097340821100500208>

Autor*innenangaben

Bröll, Leena, Prof. Dr.

Technische Universität Chemnitz/Zentrum für Lehrer*innenbildung und Bildungsforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: BNE, Schulgarten, Digitalisierung, Naturwissenschaftliche
Bildung sowie teachers' beliefs

E-Mail: leena.broell@zlb.tu-chemnitz.de

Haustein, Aline, Dr.

Technische Universität Chemnitz/Zentrum für Lehrer*innenbildung und Bildungsforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: BNE, Ernährungs- und Verbraucherbildung sowie teachers' beliefs

E-Mail: aline.haustein@zlb.tu-chemnitz.de

Teil 3:
Überzeugungen und verwandte Konstrukte
zum Thema Digitalisierung

Julia Nickel, Anneke Elsner und Sonja Ganguin

Befunde und Implikationen einer quantitativen Fragebogenstudie zu medienpädagogischen Überzeugungen sächsischer Lehramtsstudierender

Abstract

Vor dem Hintergrund der Bedeutung medienpädagogischer Überzeugungen im Kontext der Professionalisierung angehender Lehrkräfte wurde Anfang 2023 eine quantitative Fragebogenstudie mit Studierenden aller lehrkräftebildenden Universitäten in Sachsen durchgeführt ($n = 679$). Der vorliegende Beitrag diskutiert Dimensionen mediendidaktischer, medienerzieherischer und schulentwicklungsbezogener Überzeugungen der befragten sächsischen Lehramtsstudierenden und adressiert darauf aufbauend Desiderate hinsichtlich einer umfassenden medienpädagogischen Perspektive in der Lehrkräftebildung. Anhand von Ergebnissen und Limitationen der Studie werden theoretische und empirische Impulse für eine wissenschaftliche Untersuchung und die Praxis der Lehrkräftebildung gegeben, die nicht nur den mediendidaktischen Kompetenzerwerb, sondern auch die Kompetenzbereiche Medienerziehung und Schulentwicklung in den Blick nehmen.¹

Schlagwörter: Medienbildung, Schule, Medienpädagogik, Lehramtsstudierende, Überzeugungen

1 Einleitung

Teilhabe an einer mediatisierten und von digitalen Medien geprägten Gesellschaft erfordert Medienbildung. Der Schule als Bildungsinstitution sowie Ort des Lehrens und Lernens *mit, über* und *in* bzw. *durch* digitale(n) Medien kommt in diesem Zusammenhang eine Schlüsselrolle zu. Schulische Medienbildung als „dauerhafter, pädagogisch strukturierter und begleiteter Prozess der konstruktiven und kritischen Auseinandersetzung mit der Medienwelt“ (KMK 2012, 3) sollte

1 Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA2017A gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

aus medienpädagogischer Sicht nicht allein auf die Förderung technischer Bedienkompetenzen zielen. Leitend sollte vielmehr das Ziel sein, Medienkompetenz als umfassende Handlungskompetenz zu fördern (vgl. Dallmann 2017, 369) sowie Medienbildung anzuregen, die wiederum „als Prozess und als Ergebnis des Prozesses der Vermittlung von Welt und Selbst durch Medien“ (Spanhel 2011, 189) einen Teil der Persönlichkeitsbildung ausmacht. Im Kontext dieses lebenslangen Prozesses der Persönlichkeitsbildung wird „Medienkompetenz im Zusammenhang mit anderen Kompetenzen (z. B. Sozial-, Fach- oder Selbstkompetenz) zu einer wesentlichen Voraussetzung“ (Spanhel 2011, 189). Professionelles pädagogisches Handeln mit dem Ziel der Medienkompetenzförderung ist im schulischen Kontext folglich nicht aus einer verengten mediendidaktischen Perspektive zu betrachten (vgl. auch Dallmann 2017, 369) und somit auch keinesfalls nur mit dem Einsatz digitaler Medien als Lehr- oder Lernmittel gleichzusetzen. Vielmehr ergeben sich vielfältige „inhaltliche, methodisch-didaktische wie auch (medien-)pädagogische Anforderungen“ (KMK 2021, 17) an Unterricht und damit auch an Lehrkräfte und deren Professionalisierung.

2 Das Konstrukt medienpädagogischer Kompetenz

Professionelles pädagogisches Handeln von Lehrkräften erfordert dementsprechend medienpädagogische Kompetenz. Eine solche befähigt nach Blömeke (2000, 154ff.) zu (1) professionellem Handeln im Sinne eines sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozial verantwortlichen Handelns im Zusammenhang mit Medien (Medienkompetenz), (2) einer reflektierten Verwendung von Medien und Informationstechnologien in geeigneten Lehr- und Lernformen sowie deren Weiterentwicklung (mediendidaktische Kompetenz), (3) einer Bearbeitung von Medienthemen im Sinne pädagogischer Leitideen im Unterricht (medienerzieherische Kompetenz), (4) einer konstruktiven Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der Schüler*innen (mediensozialisationsbezogene Kompetenz) sowie (5) einer innovativen Gestaltung der Rahmenbedingungen medienpädagogischen Handelns (medienbezogene Schulentwicklungskompetenz).

Darauf aufbauend entwickelten Herzig u. a. ein Strukturmodell, das medienpädagogische Kompetenz im Kern auf mediendidaktische, medienerzieherische sowie schulentwicklungsbezogene Teilkompetenzen verdichtet (vgl. Herzig u. a. 2015, 2016). Dieser Strukturierung liegt die Annahme zugrunde, „dass die allgemeine Medienkompetenz eine generelle Voraussetzung für medienpädagogisches Handeln ist und dass die sozialisationsbezogene Kompetenz in die anderen Bereiche integriert werden kann“ (Herzig u. a. 2015, 155). Innerhalb dieser Konzeptualisierung werden „Kompetenzen als auf spezifische Anforderungsbereiche bezogene Leistungsdispositionen“ (Herzig u. a. 2016, 7) verstanden. Die mediendidaktischen, medienerzieherischen und schulentwicklungsbezogenen Kompetenzen

werden folglich als „Bündel persönlicher Ressourcen bzw. Dispositionen [verstanden], die Lehrpersonen befähigen, die genannten Anforderungen zu bewältigen“ (Herzig u. a. 2016, 7), wobei diese Leistungsvoraussetzungen nach Herzig u. a. kognitive und nicht-kognitive Elemente umfassen. Mit Blick auf vergleichbare Erkenntnisse der Lehrkräftebildungsforschung nehmen die Autor*innen an, „dass medienbezogene Überzeugungen und medienbezogene Selbstwirksamkeit sowie medientechnisches Wissen sich auf den Kompetenzerwerb von Studierenden auswirken“ (Herzig u. a. 2015, 158).

Ausgehend von den Konzepten von Herzig u. a. sowie Blömeke ergibt sich ein Bild des Konstruktes medienpädagogischer Kompetenz (vgl. Abbildung 1), welches die Bedeutung von Überzeugungen als nicht-kognitive Facette medienpädagogischer Kompetenz hervorhebt.

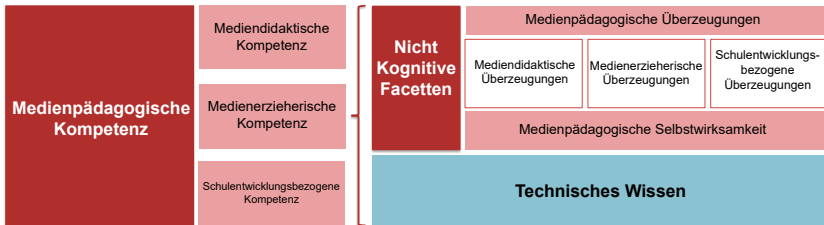


Abb. 1: Das Konstrukt medienpädagogischer Kompetenz (vgl. Herzig u. a. 2015, 157)

2.1 Bedeutung medienpädagogischer Überzeugungen

Für die medienpädagogische Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften ist der Blick auf Überzeugungen im Kontext ihrer berufsbezogenen Anforderungen zu richten. Zu den in der Literatur als mehr oder weniger stabil beschriebenen berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften bzw. den *teacher beliefs* zu Lehr-Lernprozessen und -inhalten, zu Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontexten von Erziehung und Bildung (vgl. Reusser & Pauli 2014, 642f.) gehören auch medienpädagogische Überzeugungen. Um auch begrifflich zu verdeutlichen, dass im Kontext der medienpädagogischen Professionalisierung von Lehrkräften nicht nur Überzeugungen zu (digitalen) Medien im alltagsweltlichen Kontext von Relevanz sind, sondern insbesondere jene, die den Schul- und Unterrichtskontext betreffen, wird im Folgenden nicht von medienbezogenen, sondern von medienpädagogischen Überzeugungen gesprochen. Diese umfassen (1) *mediendidaktische Überzeugungen* zur Gestaltung von Lehr-Lernprozessen und zu Potenzialen digitaler Medien im Unterricht (z. B. konstruktivistisch vs. transmissionsorientiert), (2) *medienerzieherische Überzeugungen* zu Leit- und Zielvorstellungen der Medienerziehung (z. B. pflegend-behütend)

sowie (3) *schulentwicklungsbezogene Überzeugungen* im Sinne der Bereitschaft, innovative medienpädagogische Konzepte zu implementieren und zu entwickeln (vgl. Herzig u. a. 2015, 159f.). Schweizer und Horn (2014, 60) konstatieren, dass in der Lehrkräftebildung „an den Einstellungen, normativen Überzeugungen und personalen Faktoren von Lehrerinnen und Lehrern angesetzt werden [muss]“. Der ersten Phase der Lehrkräftebildung kann dabei besondere Bedeutung beigemessen werden, da eine Auseinandersetzung mit und Reflexion von verschiedenen theoretischen Ansätzen und Konzepten dem Hochschulstudium inhärent sind.

2.2 Desiderate in Forschung und Praxis

Im Rahmen einer empirischen Auseinandersetzung mit der medienpädagogischen Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften fokussieren vorliegende Studien vor allem den Bereich der Mediendidaktik (vgl. z. B. Kindermann & Pohlmann-Rother 2022; Knüsel Schäfer 2020; Trapp 2019; Vogelsang u. a. 2019). In diesem Kontext ist Folgendes von Relevanz: Es gibt einen Zusammenhang zwischen den (positiven) mediendidaktischen Überzeugungen und der Motivation, sich im Studium mit digitalen Medien auseinanderzusetzen sowie diese in der späteren Unterrichtspraxis zu nutzen (vgl. Kindermann & Pohlmann-Rother 2022; Vogelsang u. a. 2019). Allerdings nehmen insgesamt nur wenige Studien neben der unterrichtlichen Nutzung digitaler Medien auch die schulische Medienerziehung durch Lehrkräfte in den Blick (vgl. Breiter u. a. 2010; Grafe u. a. 2017) oder betrachten die medienpädagogische Kompetenz bzw. Ausbildung angehender Lehrkräfte so umfassend wie Klauf (2020), Herzig u. a. (2015) und Tiede und Grafe (2016). Insgesamt lässt sich feststellen, dass in aktuellen Diskursen und hinsichtlich der Zielgruppe der Lehramtsstudierenden oftmals die mediendidaktische Perspektive im Fokus steht. Dieses Desiderat besteht dabei nicht nur in der Forschung, sondern lässt sich nach wie vor auch für die Praxis der Lehrkräftebildung annehmen (vgl. Klauf 2020; Schwalbe u. a. 2022, 54). Für professionelles medienpädagogisches Handeln mit dem Ziel einer umfassenden Medienkompetenzförderung (vgl. Kapitel 1) sind aber neben dem Kompetenzbereich der Mediendidaktik gleichermaßen auch die Bereiche der Medienerziehung und Schulentwicklung von Relevanz. Somit werden auch die entsprechenden Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften ausschlaggebend.

3 Anlage der Studie: Fragestellung, methodisches Design und Stichprobe

Ausgehend von den dargelegten Desideraten verfolgte eine Anfang 2023 an allen lehrkräftebildenden Universitäten in Sachsen durchgeführte quantitative Fragebogenstudie zu medienpädagogischen Überzeugungen und Ausbildungsinhalten das Ziel, alle relevanten medienpädagogischen Teilkompetenzen und damit ver-

bundene Überzeugungen (vgl. Kapitel 2) in den Blick zu nehmen. Der Untersuchung lag dabei folgende Fragestellung zugrunde, die im Fokus dieses Beitrags steht:

Welche medienpädagogischen Überzeugungen haben sächsische Lehramtsstudierende hinsichtlich der Bereiche Mediendidaktik, Medienerziehung und Schulentwicklung?

Für die Studie wurde ein quantitativer Online-Fragebogen konzipiert. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Erhebung der medienpädagogischen Überzeugungen. Diese wurden in Anlehnung an das Strukturmodell medienpädagogischer Kompetenz in mediendidaktische, medienerzieherische und schulentwicklungsbezogene Überzeugungen unterteilt sowie gemäß der Operationalisierung von Herzig u. a. (2015) sowie Tiede und Grafe (2016) mittels einer vierstufigen Likert-Skala erhoben.

Tab. 1: Medienpädagogische Überzeugungen

| Skala | Beispielitem | Anzahl Items | <i>M</i> | <i>SD</i> | Cronbachs α |
|---|--|--------------|----------|-----------|--------------------|
| Wahrgenommene Potenziale digitaler Medien | <i>Digitale Medien eröffnen Spielräume für Kreativität beim Lernen.</i> | 9 | 2.99 | .45 | .833 |
| Mediendidaktische Überzeugungen | <i>Ich finde, dass digitale Medien im Unterricht dazu genutzt werden sollten, Schüler*innen ein Thema selbst erkunden zu lassen.</i> | 6 | 2.99 | .45 | .715 |
| Medienerzieherische Überzeugungen | <i>Ich finde, dass Medienerziehung im Unterricht zum Ziel haben sollte, dass Schüler*innen sich kritisch mit digitalen Medien auseinandersetzen.</i> | 6 | 3.57 | .35 | .683 |
| Schulentwicklungsbezogene Überzeugungen | <i>Ich finde, dass man kontinuierlich gefordert ist, neue digitale Lernangebote für den Unterricht auszuprobieren.</i> | 6 | 3.08 | .42 | .613 |
| Anmerkung: Die Überzeugungen wurden jeweils mittels einer vierstufigen Likert-Skala erhoben (1 = <i>stimme überhaupt nicht zu</i> , 2 = <i>stimme eher nicht zu</i> , 3 = <i>stimme eher zu</i> , 4 = <i>stimme voll und ganz zu</i>). | | | | | |

Das Antwortverhalten offenbart hinsichtlich der mediendidaktischen Überzeugungen, inwiefern die Studierenden konstruktivistische oder im Umkehrschluss gegebenenfalls eher transmissive Überzeugungen bekunden (vgl. Herzig u. a. 2015; vgl. auch Tiede & Grafe 2016). Zudem wurden unter Berücksichtigung aktueller mediendidaktisch orientierter Studien Items zur Wahrnehmung didaktischer Potenziale und Probleme des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht ergänzt (vgl. Vogelsang u. a. 2019, adaptiert nach Richter u. a. 2001). Innerhalb der medienerzieherischen Überzeugungen wurde insbesondere die Notwendigkeit schulischer Medienerziehung im Sinne der Förderung von Reflexions- und Kritikfähigkeit erfragt, innerhalb der schulentwicklungsbezogenen Überzeugungen die

Offenheit gegenüber neuen digitalen Lernangeboten in Schule und Unterricht fokussiert (vgl. Herzig u. a. 2015; vgl. auch Tiede & Grafe 2016).

Der Fragebogen wurde an alle Lehramtsstudierenden in Sachsen verschickt und stand von Mitte Januar bis Mitte Februar 2023 zur Bearbeitung zur Verfügung. Insgesamt wurden die Antworten von 679 Studierenden ($M = 23.9$ Jahre, $SD = 6.1$ Jahre; 75.7 % weiblich, 21.7 % männlich, 0.9 % divers, 1.8 % ohne Zuordnung) in die Analyse einbezogen. Etwas mehr als die Hälfte der Befragten studierte zum Zeitpunkt der Erhebung an der Universität Leipzig (52.9 %), 42.6 % waren an der TU Dresden eingeschrieben und 4.6 % studierten an der TU Chemnitz.

4 Diskussion ausgewählter Ergebnisse

Im Folgenden werden ausgewählte Forschungsergebnisse dargelegt und diskutiert. Die Diskussion erfolgt dabei aus einer medienpädagogischen Perspektive und vor dem Hintergrund des disziplinär medienpädagogischen Diskurses. Den normativen Bezugsrahmen bilden dabei medienpädagogische Überzeugungen, die sich unter dem Stichwort „kritischer Optimismus“ (Süss u. a. 2018, 23) bündeln lassen und grob zusammengefasst für eine normative Position stehen, die Mediennutzende als aktive realitätsverarbeitende Subjekte anerkennt und sowohl Chancen als auch Herausforderungen und Risiken im Kontext des Medienhandels berücksichtigt (vgl. hierzu auch Ganguin u. a. 2023; Nickel u. a. 2023).

Im Bereich der mediendidaktischen Überzeugungen verdeutlicht die Auswertung der Fragebogenstudie vielfältige Potenziale digitaler Medien, die Lehramtsstudierende aus einer überwiegend konstruktivistisch orientierten Perspektive wahrnehmen. Gleichzeitig liefern die Daten Hinweise auf kritische Einschätzungen bzw. Ambivalenzen hinsichtlich des didaktischen Einsatzes digitaler Medien im Unterricht, an denen eine medienpädagogisch orientierte Praxis der Lehrkräftebildung ebenfalls ansetzen muss. Die überwiegende Mehrheit der Studierenden stimmt der Aussage „eher“ oder „voll und ganz“ zu, dass der unterrichtliche Einsatz digitaler Medien Spielräume für Kreativität beim Lernen einräumt (90.8 %), Schüler*innen besser zum Lernen motiviert (88.1 %), in hohem Maße selbstbestimmtes Lernen ermöglicht (83.4 %), eine höhere Aktivierung von Schüler*innen erlaubt (82.1 %) und eine adressat*innengerechte Planung und Anpassung des Unterrichts ermöglicht (80.4 %). Zudem sind 78.3 % der Studierenden („eher“ oder „voll und ganz“) überzeugt, dass Schüler*innen durch den Einsatz digitaler Medien im Unterricht gut auf das Berufsleben vorbereitet werden. Überzeugungen hinsichtlich der didaktischen Potenziale des Lehrens mit digitalen Medien – insbesondere die Aspekte Motivationssteigerung und individuelles Lernen – zeigen sich auch in weiteren Studien (vgl. z. B. Kindermann & Pohlmann-Rother 2022; Knüsel Schäfer 2020; Trapp 2019) und scheinen im Einklang mit mediendidak-

tischen Überzeugungen der Lehramtsstudierenden zu stehen, die überwiegend konstruktivistische Tendenzen aufweisen (vgl. auch Klaß 2020). So stimmen zum Beispiel 85.1 % der befragten Studierenden der Aussage „eher“ oder „voll und ganz“ zu, dass digitale Medien im Unterricht dazu genutzt werden sollten, Schüler*innen eigene Wege zur Lösung unterrichtsbezogener Fragestellungen finden zu lassen; 76.6 % sind zudem („eher“ oder „voll und ganz“) überzeugt, dass digitale Medien im Unterricht genutzt werden sollten, um die Zusammenarbeit von Schüler*innen zu fördern. Dennoch legen die Ergebnisse der Fragebogenstudie neben diesen Befunden auch Skepsis und zum Teil starke Vorbehalte offen. Immerhin ist nahezu ein Drittel der Befragten „eher nicht“ oder „überhaupt nicht“ überzeugt, dass dies eine effiziente Form des Lernens ist (31.7 %). Etwa genauso viele Studierende sind „eher“ oder „voll und ganz“ überzeugt, die Nutzung digitaler Medien zur eigenständigen Erarbeitung von Inhalten lasse zu viele Freiräume und überfordere daher die Schüler*innen (31.4 %); etwa die Hälfte der befragten Studierenden ist sogar „eher“ oder „voll und ganz“ überzeugt, dass negative Folgen digitaler Medien für das Lernen unterschätzt werden (51.7 %). Extrempositionen von Studierenden, die den Aussagen zu didaktischen Potenzialen digitaler Medien überhaupt nicht zustimmen, sind prozentual zwar gering, aber konstant vorhanden. Diese lassen sich mit dem Hinweis einer angehenden Lehrkraft im freien Kommentarfeld am Ende des Fragebogens illustrieren: *„Lesen Sie ‚Digitale Demenz‘ und Sie erfahren alles, was meine Meinung zum Thema ausfüllt.“*² Kritische Einschätzungen bezüglich des Einsatzes digitaler Medien in schulischen Lehr-Lernkontexten scheinen damit im Spektrum von kritisch-optimistischen bis hin zu kulturpessimistischen Grundhaltungen (vgl. hierzu Süß u. a. 2018, 83ff.) zu liegen. Diese Befunde finden sich auch in anderen Studien (vgl. z. B. Nickel & Ganguin 2023; Şad & Göktaş 2014). Die Ergebnisse zeichnen ein ambivalentes Bild mediendidaktischer Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften, die zwischen der Wahrnehmung didaktischer Potenziale digitaler Medien und konstruktivistischen Überzeugungen auf der einen sowie Sorge, Skepsis und (zum Teil starken) Vorbehalten auf der anderen Seite changieren.

Medienkritische Perspektiven spiegeln sich auch in den *medienerzieherischen Überzeugungen* Lehramtsstudierender wider. So sind nahezu alle Befragten (99.4 %) „eher“ oder „voll und ganz“ überzeugt, Schüler*innen solle beigebracht werden, sich kritisch mit Medien auseinanderzusetzen. Dabei sind 82.7 % der befragten Studierenden der Meinung, dass Lehrkräfte wichtige Bezugspersonen in der Medienerziehung darstellen. Dass die angehenden Lehrkräfte sich als medienerzieherische Akteur*innen einschätzen und damit die Relevanz sehen, nicht nur digitale Medien im Unterricht einzusetzen, sondern auch die kritische Auseinandersetzung mit diesen zu fördern,

2 Hier wird vermutlich auf das Sachbuch „Digitale Demenz“ von Manfred Spitzer (2012) Bezug genommen, dessen Thesen kontrovers diskutiert werden.

stimmt positiv mit Blick auf die Studien, die in der Schulpraxis entsprechende Desiderate feststellen (vgl. Breiter u. a. 2010). Offen bleibt hier aber, welche Definition von Medienkritik dem Antwortverhalten der Studierenden zugrunde liegt: Wünschens- bzw. erstrebenswert sind aus medienpädagogischer Perspektive kritisch-optimistische Überzeugungen, die sowohl Chancen als auch Risiken berücksichtigen und die aktive Rolle von Schüler*innen als Mediennutzende anerkennen.

Hinsichtlich der *schulentwicklungsbezogenen Überzeugungen* wird eine grundsätzliche Bereitschaft und auch Offenheit eines Großteils der befragten Studierenden gegenüber dem Ausprobieren und (Weiter-)Entwickeln neuer digitaler Lernangebote deutlich, wobei sich auch hier Ambivalenzen in den Überzeugungen abzeichnen. Knapp drei Viertel (70.4%) der Studierenden schreiben sich selbst („eher“ oder „voll und ganz“) eine Verantwortung zu, auch eigeninitiativ neue digitale Lernangebote auszuprobieren. Insgesamt 82.5% der Studierenden stimmen der Aussage „eher“ oder „voll und ganz“ zu, dass sie kontinuierlich gefordert sind, neue digitale Lernangebote für den Unterricht auszuprobieren. Auf der anderen Seite ist aber auch knapp die Hälfte der Studierenden (45.4%) „eher“ oder „voll und ganz“ überzeugt, man solle an bewährten Unterrichtskonzepten festhalten. Diese Ergebnisse passen auch zu Erkenntnissen einer qualitativen Erhebung an der Universität Leipzig, die darauf schließen lassen, dass Lehramtsstudierende – auch wenn sie mediendidaktische Potenziale wahrnehmen und dem Einsatz digitaler Medien in Lehr-Lernkontexten offen gegenüberstehen – mitunter in traditionellen Lehrrollen verhaftet scheinen und eher dort Potenziale des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien sehen, wo nicht grundlegende traditionelle Prinzipien des Unterrichts, zum Beispiel die vermittelnde Rolle der Lehrkraft oder die Interaktion im Klassenraum, infrage gestellt werden (vgl. Nickel & Ganguin 2023). Möglicherweise fühlen sie sich aber auch genau für diese Rolle ausgebildet.

5 Implikationen für Forschung und Praxis der Lehrkräftebildung

Durch die Fragebogenstudie konnte ein Einblick in medienpädagogische Überzeugungen Lehramtsstudierender gegeben werden. Die methodische Herausforderung, das komplexe Konstrukt der medienpädagogischen Überzeugungen sinnvoll empirisch abzubilden, kann damit aber nicht als gelöst betrachtet werden. Im Bereich mediendidaktischer Überzeugungen konnte durch Hinzuziehen von Items zu den didaktischen Potenzialen digitaler Medien aus Sicht von Lehramtsstudierenden ein differenzierteres Bild gezeichnet werden, als dies für medienerzieherische und schulentwicklungsbezogene Überzeugungen möglich war. Insbesondere für die Erhebung medienerzieherischer und schulentwicklungsbezogener Überzeugungen lassen sich Limitationen aufzeigen, beispielsweise auch mit Blick auf die Reliabili-

rät der Skalen. Für diese Bereiche der medienpädagogischen Überzeugung sollten daher Erhebungsinstrumente (weiter-)entwickelt werden, die Werte und Wertungen im Bereich Medienerziehung und Schulentwicklung noch differenzierter abbilden und in der Konsequenz (genauere) Ansatzpunkte für die medienpädagogisch orientierte Ausbildung bieten. Dies erfordert zum Beispiel auch eine weitergehende Ausdifferenzierung des medienpädagogischen Kompetenzbereichs der Medienerziehung (vgl. hierzu inzwischen Nickel u. a. 2023) sowie eine davon ausgehende umfassendere Operationalisierung medienerzieherischer Überzeugungen. Dass eine differenzierte Erhebung medienpädagogischer Überzeugungen unbedingt notwendig ist, zeigen die zum Teil ambivalenten medienpädagogischen Überzeugungen der befragten Lehramtsstudierenden. Eine empirische Auseinandersetzung mit diesen ermöglicht die Gestaltung entsprechender Lern- und Bildungsanlässe in der Ausbildung von Lehrkräften, die Fragen, Unsicherheiten und „Halbwissen“ in den Bereichen Mediendidaktik, Medienerziehung und Schulentwicklung (vgl. Nickel & Ganguin 2023) gezielt adressieren und Studierende befähigen, diesen aus einer professionellen medienpädagogischen Grundhaltung heraus fachlich zu begegnen (vgl. Ganguin u. a. 2023). Dabei sollten medienpädagogische Überzeugungen und deren Entwicklung selbstreflexiv hinterfragt werden, um im Rahmen des Lehramtsstudiums als Ort der wissenschaftlichen Auseinandersetzung professionelle medienpädagogische Überzeugungen aufzubauen.

Literatur

- Blömeke, S. (2000): Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerausbildung. München: kopaed.
- Breiter, A., Welling, S. & Stolpmann, B. E. (2010): Medienkompetenz in der Schule. Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen. Schriftenreihe Medienforschung der LfM. Berlin: Vistas.
- Dallmann, C. (2017): Schule. In: B. Schorb, A. Hartung-Griemberg & C. Dallmann (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed, 367-374.
- Ganguin, S., Nickel, J. & Haubold, R. (2023): Medienpädagogische Grundkompetenzen. In: S. Ganguin, J. Nickel, D. Baberowski, I. Berger, N. Bergner, M. Funke, C. W. Glück, K. Gottlebe, R. Haubold, S. Kehm, B. Latzko, F. Seever, C. Stiehler, H. Tiemann, H. Wirths, K. Wollmann & J. Zabel (Hrsg.): DiKoLiS. Digitalisierungsbezogene Kompetenzen für die Lehrer:innenbildung in Sachsen – Ein Kompetenzkatalog, 82-95. URN: urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-868586.
- Grafe, S., Lorenz, R. & Endberg, M. (2017): Medienerziehung in der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich. In: R. Lorenz, W. Bos, M. Endberg, B. Eickelmann, S. Grafe & J. Vahrenhold (Hrsg.): Schule digital – der Länderindikator 2017. Schulische Medienbildung in der Sekundarstufe I mit besonderem Fokus auf MINT-Fächer im Bundesländervergleich und Trends von 2015 bis 2017. Münster u. a.: Waxmann, 178-204.
- Herzig, B., Martin, A., Schaper, N. & Ossenschmidt, D. (2015): Modellierung und Messung medienpädagogischer Kompetenz – Grundlagen und erste Ergebnisse. In: B. Koch-Priewe, A. Köker, J. Seifried & E. Wurtke (Hrsg.): Kompetenzerwerb an Hochschulen. Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 153-176.

- Herzig, B., Schaper, N., Martin, A. & Ossenschmidt, D. (2016): Verbund: M³K – Modellierung und Messung medienpädagogischer Kompetenz. Teilprojekt: Medienerzieherische und mediendidaktische Facetten und handlungsleitende Einstellungen. Schlussbericht. Paderborn: Universität Paderborn.
- Kindermann, K. & Pohlmann-Rother, S. (2022): Unterricht mit digitalen Medien?! In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Jg. 15, H. 2, 435-452. <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00145-y>
- Klaß, S. (2020): Medienpädagogische Professionalisierung in der universitären Lehrer*innenbildung. Eine Interventionsstudie. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- KMK (2012): Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf. (Abrufdatum: 11.03.2024).
- KMK (2021): Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf. (Abrufdatum: 11.03.2024).
- Knüsel Schäfer, D. (2020): Überzeugungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien. Eine qualitative Untersuchung zu Entstehung, Bedingungsfaktoren und typenspezifischen Entwicklungsverläufen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nickel, J. & Ganguin, S. (2023): „Praktisch und überfordernd zugleich“ – Lernen und Lehren in der Kultur der Digitalität. Zur Sicht von Lehramtsstudierenden auf entgrenztes Lernen und Lehren. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Jg. 53, 76-95. <https://doi.org/10.21240/mpaed/53/2023.06.13>.
- Nickel, J., Ganguin, S. & Haubold, R. (2023): Kompetenzbereich Erziehen – digitalisierungsbezogene Kompetenzen zur Förderung von Medienkompetenz und Medienbildung. In: S. Ganguin, J. Nickel, D. Baberowski, I. Berger, N. Bergner, M. Funke, C. W. Glück, K. Gottlebe, R. Haubold, S. Kehm, B. Latzko, F. Seever, C. Stiehler, H. Tiemann, H. Wirths, K. Wollmann & J. Zabel (Hrsg.): DiKoLiS. Digitalisierungsbezogene Kompetenzen für die Lehrer:innenbildung in Sachsen – Ein Kompetenzkatalog, 34-47. URN: urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-868586.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 642-661.
- Richter, T., Naumann, J. & Groeben, N. (2001): Das Inventar zur Computerbildung (INCOBI): Ein Instrument zur Erfassung von Computer Literacy und computerbezogenen Einstellungen bei Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jg. 48, 1-13.
- Şad, S.N. & Göktaş, Ö. (2014): Preservice teachers' perceptions about using mobile phones and laptops in education as mobile learning tools. In: British Journal of Educational Technology, Jg. 45, H. 4, 606-618. <https://doi.org/10.1111/bjet.12064>
- Schwalbe, A., Puderbach, R., Schmechtig, N. & Gehrman, A. (2022): Die Studiensituation im Lehramt. Lehramtsstudierendenbefragung 2021. Dresden: Technische Universität Dresden.
- Schweizer, K. & Horn, M. (2014): Kommt es auf die Einstellung zu digitalen Medien an? Normative Überzeugungen, personale Faktoren und digitale Medien im Unterricht. Eine Untersuchung mit Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden. In: MERZ – Medien + Erziehung, Zeitschrift für Medienpädagogik, Jg. 58, H. 6, 50-62.
- Spanhel, D. (2011): Medienerziehung. Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft. München: kopaed.
- Spitzer, M. (2012): Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München: Droemer.
- Stüss, D., Lampert, C. & Trültzsch-Wijnen, C. (2018): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Tiede, J. & Grafe, S. (2016): Media Pedagogy in German and U.S. Teacher Education. In: Comunicar, Jg. 24, H. 49, 19-28. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-02>

- Trapp, R. (2019): Beliefs von Lehramtsstudierenden zu digitalen Medien im inklusiven Deutschunterricht. Eine empirische Studie aus fachdidaktischer Perspektive. Dissertation. Dortmund: Technische Universität Dortmund.
- Vogelsang, C., Finger, A., Laumann, D. & Thyssen, C. (2019): Vorerfahrungen, Einstellungen und motivationale Orientierungen als mögliche Einflussfaktoren auf den Einsatz digitaler Werkzeuge im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Jg. 25, H. 1, 115-129. <https://doi.org/10.1007/s40573-019-00095-6>

Autor*innenangaben

Nickel, Julia

Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt

Promotion an der Universität Leipzig

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitalität in der schulischen Bildung sowie

Lehrkräfteprofessionalisierung, Mediensozialisation und Medienerziehung

E-Mail: julia.nickel@sachsen-anhalt.de

Elsner, Anneke

Universität Leipzig/Institut der Kommunikations- und Medienwissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (Medien-)Sozialisation, Medienabhängigkeit und didaktische Potenziale digitaler Medien

E-Mail: anneke.elsner@uni-leipzig.de

Ganguin, Sonja, Prof. Dr.

Universität Leipzig/Institut der Kommunikations- und Medienwissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Medienkompetenz- und Aneignungsforschung,

Lehrkräftebildung und gesellschaftlicher Zusammenhalt

E-Mail: sonja.ganguin@uni-leipzig.de

Kristopher Muckel

Geschichte virtuell unterrichten? Einblicke in eine Pilotstudie zu Perspektiven von Studierenden und Lehramtsanwärter*innen auf den Einsatz von Virtual Reality-Anwendungen im Geschichtsunterricht

Abstract

Virtual Reality-Anwendungen mit historischem Inhalt gewinnen in der außerschulischen Geschichtsvermittlung zunehmend an Bedeutung. Um einerseits ihre Potenziale auch für den Geschichtsunterricht nutzen zu können und andererseits Lernende für Risiken immersiver historischer Darstellungen zu sensibilisieren, benötigt es Lehrkräfte, die neben den entsprechenden Fachkompetenzen auch über die Bereitschaft verfügen, derartige Medien in ihren Unterricht einzubinden. Für die Entwicklung von Lehrkräftefortbildungen in diesem Bereich untersucht das Projekt ReTransferVR die Perspektiven, die Lehrende im Fach Geschichte auf Virtual Reality vertreten. Dazu wird die Entwicklung eines entsprechenden Erhebungsinstrumentes im Rahmen einer Pilotstudie mit Studierenden und Lehramtsanwärter*innen vorgestellt, in der sich zeigt, dass mit fortschreitender Ausbildung (angehende) Lehrkräfte einen zunehmend skeptischen Blick auf Authentizitätsansprüche von VR-Anwendungen entwickeln.

Schlagwörter: Geschichtsdidaktik, historisches Lernen, Virtual Reality, virtuelle Darstellungen

1 Virtual Reality als virtuelle Wirklichkeit?

Virtual Reality-Anwendungen finden ihren Platz in immer mehr Lebensbereichen in den verschiedensten Ausführungen. Eins scheinen sie aber unabhängig davon, ob sie im Gerichtssaal (vgl. Heuser 2024) oder als virtuelle Zeitreise zum Checkpoint Charlie der 1980er Jahre (vgl. Bunnenberg 2020, 45) zum Einsatz kom-

men, gemeinsam zu haben: Sie kommen mit dem Anspruch daher, Wirklichkeit in eine virtuelle Umgebung zu übertragen und diese für Nutzende immer wieder erlebbar zu machen.

Die Potenziale der virtuellen Quasi-Zeitreise, die das immersive Erlebnis zu eröffnen scheint, fordern das Verständnis der Unterscheidung von Vergangenheit und Geschichte, wie es Geschichtstheorie und -didaktik mindestens seit den 1970er Jahren etabliert haben (vgl. z. B. Carr 1972, 43ff.), in erheblichem Maße heraus: Besteht überhaupt noch ein Unterschied zwischen dem unwiederbringlich Vergangenen und dem, was aus der Gegenwart über das Vergangene erzählt wird, wenn jeder durch das Aufsetzen einer VR-Brille doch sehen kann, wie es früher wirklich war?

Den Herausforderungen, die aus dieser Überlegung resultieren, widmet sich das Projekt ReTransferVR.¹ Vor dem Hintergrund der Frage, wie Virtual Reality-Anwendungen mit historischem Inhalt als virtuelle Darstellungen sinnvoll für historische Lernprozesse eingesetzt werden können, werden hier Lehrkräftefortbildungen entwickelt, die Lehrende aller allgemeinbildenden Schulformen darin unterstützen sollen, einerseits Schüler*innen für den Umgang mit immersiven Medien zu sensibilisieren und diese andererseits für inner- und außerschulische Lernprozesse nutzbar zu machen. Dabei werden die Perspektiven, die Lehrkräfte auf VR-Anwendungen im Geschichtsunterricht einnehmen, als zentrale Voraussetzungen und Anhaltspunkte sowohl für das Fortbildungsprogramm im Speziellen als auch den unterrichtlichen Umgang mit VR im Allgemeinen angenommen.

Daher steht im Folgenden die Frage im Mittelpunkt, auf welche Weise diese erfasst werden können. Auf Grundlage einer kurzen geschichtsdidaktischen Einordnung des Mediums Virtual Reality wird eine Pilotstudie zur Entwicklung eines Erhebungsinstruments für die umrissenen Lehrkräfteperspektiven vor- sowie in Bezug auf die gewonnenen Daten Hypothesen zu deren Entwicklung aufgestellt.

1 RetransferVR wird finanziert durch die Europäische Union – NextGenerationEU und gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die des Autors und spiegeln nicht unbedingt die Ansichten der Europäischen Union, Europäischen Kommission oder des Bundesministeriums für Bildung und Forschung wider. Weder Europäische Union, Europäische Kommission noch Bundesministerium für Bildung und Forschung können für sie verantwortlich gemacht werden.

2 Virtual Reality-Anwendungen als virtuelle historische Darstellungen

Die Spannweite verfügbarer Virtual Reality-Anwendungen mit historischem Inhalt reicht von relativ einfachen 360°-Fotos oder -Videos von historischen Orten, die browserbasiert auf einer Vielzahl verschiedener Endgeräte abgespielt werden können, über computergenerierte Rekonstruktionen, in denen sich Nutzende mit VR-Brillen frei umschaun können, bis hin zu komplexen Szenarien beispielsweise in Videospielen mit historischem Setting, die eine hohe Bandbreite an Aktions- und Interaktionsmöglichkeiten eröffnen. Zweifelsohne variieren die genannten Beispiele aus medienlogischer Sicht in hohem Maße im Hinblick auf ihre Potenziale in den Kerneigenschaften von Virtual Reality. Diese haben bereits Slater & Wilbur (1997, 603ff.) beschrieben als die Fähigkeit zur Erzeugung von Immersion und Präsenz. Ersteres meint dabei das technisch bedingte Einschließen Nutzender in der virtuellen Umgebung bei gleichzeitig weitestmöglichem Ausschluss der Sinneseindrücke der physischen Welt, während unter zweiterem der mit der Immersion eng verbundene individuelle Eindruck Nutzender, sich tatsächlich körperlich in der virtuellen Umgebung zu befinden, zu verstehen ist. Auch aus geschichtsdidaktischer Sicht sind diese Eigenschaften der eingesetzten Anwendungen unter anderem mit Blick auf ihre Wirkungen auf Lernende nicht zu vernachlässigen. Bevor jedoch die Frage nach dem konkreten Einsatz im Geschichtsunterricht gestellt werden kann, ist zu klären, inwiefern Virtual Reality-Anwendungen mit historischem Inhalt grundsätzlich zu einem historischen Lernen beitragen können, das verstanden wird als „ein Vorgang des menschlichen Bewußtseins, in dem bestimmte Zeiterfahrungen deutend angeeignet werden und dabei zugleich die Kompetenz zu dieser Deutung entsteht und sich weiterentwickelt“ (Rüsen 2008, 61).

Von nur geringem und vorübergehendem Nutzen kann es sein, Virtual Reality als medialen Motivationsfaktor zu nutzen, um Lernenden historische Inhalte auf eine neue, (scheinbar) innovative Art zu präsentieren, da sich ein solcher Effekt, so er sich denn überhaupt einstellt, wohl schnell abnutzt (vgl. Bunnenberg 2020, 51). Vielmehr sollten auch immersive Medien als Produkte der Geschichtskultur ernst genommen und einem Zugriff zugänglich gemacht werden, bei dem sie als historische Darstellungen analysiert werden. Als solche stellen sie das Produkt eines Prozesses dar, bei dem zwei zeitdifferente Punkte sinnbildend miteinander verbunden werden (vgl. Pandel 2013, 92). Bei VR-Anwendungen, die ihren Nutzenden ein narratives Szenario präsentieren, ist die Einordnung in den Bereich der historischen Darstellungen naheliegend. Inwiefern bei 360°-Aufnahmen eines historischen Ortes eine Sinnbildung im beschriebenen Sinne vorliegt, muss hingegen hinterfragt werden. Dabei ist unbedingt zu berücksichtigen, dass es sich bei dem Abbild des Ortes in der virtuellen Umgebung nicht um eine Virtualisierung, mit anderen Worten eine direkte Übertragung des physischen Ortes ins Virtuelle handelt. Vielmehr wird der

Zustand des Ortes zu einem konkreten Zeitpunkt auf eine bestimmte Art und Weise dargestellt, der im Regelfall verschieden ist von der Zeit des ursprünglichen Nutzungszusammenhangs, dessen Spuren den historischen Charakter des Ortes maßgeblich formen (vgl. Pleitner 2017, 291), wodurch die beschriebene Verbindung von Zeitebenen als gegeben angesehen werden kann.

Als historische Darstellungen werden Virtual Reality-Anwendungen damit zugänglich für triftigkeitsanalytische De-Konstruktionen, in denen ihre Glaubwürdigkeit anhand ihrer empirischen, normativen und narrativen Triftigkeit geprüft wird. Unter ersterer ist eine Untersuchung der der Darstellung zugrunde liegenden Tatsachen zu verstehen, die durch Verweise auf Quellen und dergleichen offengelegt werden. Bei der Prüfung der normativen Triftigkeit liegt der Fokus auf der Frage nach den Normen, auf deren Grundlage die Darstellung entstanden ist, was konkret z. B. bedeutet, zu prüfen, inwiefern die Nutzungskontexte eines Ortes in einer VR-Anwendung zu erkennen sind. Im Rahmen der narrativen Triftigkeit wird schlussendlich geprüft, inwiefern die Darstellung in ihrer Gesamtheit oder in Teilen sinnvoll ist. Im hiesigen Kontext bedeutet dies unter anderem, die Anwendung dahingehend zu befragen, ob der historische Charakter und seine spezifischen Eigenschaften auch in der virtuellen Darstellung erkennbar sind (vgl. Rösen 2013, 60ff.).

3 Perspektiven von Geschichtslehrkräften auf Virtual Reality

3.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsstand

Für einen unterrichtlichen Einsatz wäre es sicherlich notwendig, das umrissene Konzept der Triftigkeitsanalyse virtueller Darstellungen zu konkretisieren. Damit ein solches jedoch auch im Geschichtsunterricht zum Einsatz kommen kann, ist es erforderlich, dass Lehrkräfte Virtual Reality-Anwendungen überhaupt als unterrichtsrelevant sowie als potenzielles Medium für historisches Lernen anerkennen. Daher wird hier davon ausgegangen, dass die Perspektiven, die Lehrkräfte auf Virtual Reality im Allgemeinen sowie auf entsprechende Anwendungen mit historischem Inhalt im Speziellen haben, ihre Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dem Medium und zu seinem Einsatz entscheidend (mit) bedingen. Unter Perspektiven ist dabei „a coordinated set of ideas and actions a person uses in dealing with some problematic situation“ (Becker u. a. 2008, 34) zu verstehen, also eine situationsabhängige Realisationsform von Beliefs (vgl. Pajares 1992, 314f.), die sich etwa von Einstellungen dadurch unterscheidet, dass sie bereits konkrete Handlungen bzw. Handlungskonzeptionen umfasst. Im hiesigen Kontext stellen die Perspektiven, die Lehrkräfte auf VR-Anwendungen vertreten, damit, theoretisch betrachtet, Derivate ihrer geschichtsdidaktischen und -theoretischen Beliefs für einen konkreten Gegenstandsbe-
reich dar, die in konkreten Situationen, wie der Entscheidung über den Einsatz von Virtual Reality im Geschichtsunterricht, handlungsleitend werden (können) (zum Wechselverhältnis von Beliefs und Praxis vgl. Fives & Buehl 2012, 480ff.).

Während die Untersuchung von geschichtsdidaktischen und -theoretischen Beliefs im Allgemeinen im Fach spätestens seit der Arbeit Maggionis (2010), deren Instrumente zur Erhebung geschichtsbezogener Beliefs von Lehrkräften und Schüler*innen vielfach adaptiert und weiterverwendet wurden (vgl. z. B. Nitsche 2019, 160f.), durchaus intensiv betrieben wird, spielt die Untersuchung von methodischen oder medialen Teilbereichen bislang kaum eine Rolle (vgl. für einen Forschungsüberblick Stoel et al. 2022). Zur Erhebung der Perspektiven von Lehrkräften auf den Einsatz von Virtual Reality-Anwendungen im Geschichtsunterricht konnte daher nicht auf bereits bestehende Erhebungsinstrumente zurückgegriffen werden.

3.2 Explorative Interviewstudie: Vorgehen und Auswertung

Für die Entwicklung eines entsprechenden Instruments wurde ein explorativ ausgerichteter qualitativer Zugriff gewählt, bei dem der Autor mit fünf Lehrkräften mit möglichst unterschiedlicher beruflicher Expertise sowie Erfahrung im Umgang mit Virtual Reality-Anwendungen Leitfadeninterviews geführt hat (siehe Tabelle 1). Dabei standen neben Kenndaten wie dem beruflichen Werdegang die bisherigen Erfahrungen der Lehrkräfte mit dem Einsatz von VR-Anwendungen im Geschichtsunterricht und darauf aufbauend die Perspektiven auf Nutzen und Nachteile des Mediums für das historische Lernen im Fokus.

Tab. 1: Kenndaten Lehrkräfte

| | Schulform, Berufserfahrung, Besonderheiten |
|-------------------|--|
| Lehrkraft 1 (LK1) | Gymnasium, weniger als 10 Jahre Berufserfahrung, Betätigung in der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung |
| Lehrkraft 2 (LK2) | Gesamtschule (NRW), mehr als 10 Jahre Berufserfahrung, ausgebildet im Fach Geschichte, unterrichtet vor allem Gesellschaftslehre |
| Lehrkraft 3 (LK3) | Realschule, mehr als 10 Jahre Berufserfahrung |
| Lehrkraft 4 (LK4) | Gymnasium, mehr als 10 Jahre Berufserfahrung, Betätigung in der zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung |
| Lehrkraft 5 (LK5) | Gymnasium, weniger als 1 Jahr Berufserfahrung, Lehramtsanwärter |

Die als Videocall durchgeführten Interviews wurden aufgezeichnet und transkribiert, um sie einer qualitativen Inhaltsanalyse zugänglich zu machen, die zweistufig erfolgte: Zunächst wurden im Rahmen eines inhaltlich strukturierenden Verfahrens nach Kuckartz (2018, 97ff.) sämtliche Textstellen codiert, in denen die Lehrkräfte Aussagen zu Virtual Reality im Kontext des historischen Lernens

bzw. des Geschichtsunterrichts getätigt haben. Als Kodiereinheit wurden dazu zusammenhängende Sinnabschnitte, mindestens aber satzwertige Konstruktionen festgelegt. Zur Absicherung der Reliabilität der Analyse wurde eine Interdecoderprüfung an der Gesamtstichprobe durchgeführt, für die eine zweite Codiererin alle Interviews unabhängig vom Hauptcodierer bearbeitet hat. Als Übereinstimmungskoeffizient ergab sich ein κ nach Brennan und Prediger (1981) von .82, was nach Kuckartz (2018, 210) als sehr guter Wert gilt.

In einem zweiten, evaluativ angelegten Analyseschritt wurden die identifizierten Aussagen anhand eines induktiv aus dem Material entwickelten Codesystems untersucht. Die Interdecoderin bearbeitete die Gesamtstichprobe auf Grundlage dieses Systems, hier wurde ein zufallsbereinigter Übereinstimmungswert von $\kappa = .76$ erreicht, was als gut betrachtet werden kann.

3.3 Skalenentwicklung

Auf Grundlage dieser Analyse wurden 13 Items konstruiert, die den Anspruch verfolgten, die Gesamtheit der Aussagen, die in den Leitfadeninterviews getroffen wurden, wiederzugeben. Zwei weitere Aussagen wurden aus der geschichtsdidaktischen Literatur ergänzt, um den Stand der aktuellen fachlichen Forschung zum Thema im Erhebungsinstrument abzubilden.

Die Items wurden mit vierstufigen Ratingskalen (stimmt genau (4) – stimmt eher (3) – stimmt eher nicht (2) – stimmt nicht (1)) versehen und in randomisierter Reihenfolge einer Stichprobe von 27 Lehramtsstudierenden sowie 35 Lehramtsanwärter*innen des Faches Geschichte vorgelegt, die aus Lehrveranstaltungen bzw. über persönlich bekannte Ausbildungslehrkräfte gewonnen werden konnten. Nach Ausschluss von Fällen mit mehr als 50 % fehlenden Antworten konnten 48 Fälle für die weitere Auswertung generiert werden (25 Studierende, 23 Lehramtsanwärter*innen). Um die Qualität der verwendeten Items zu prüfen und potenzielle Faktoren zu ihrer ökonomischen Darstellung zu identifizieren, wurde eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt. Die Überprüfung der Eignung der Daten ergab, aufgrund der kleinen Stichprobe erwartungsgemäß, kritische, aber gerade noch akzeptable Werte (KMO = .621; Bartlett < .001). Das Kaiser-Kriterium zur Bestimmung der Faktorenanzahl hat drei Faktoren mit einem Eigenwert größer als 1 ergeben, was durch die Analyse des Scree-Plots unterstützt wurde. Eine so durchgeführte Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation erklärt 51.11 % der Gesamtvarianz der Daten (vgl. Field 2018, 797ff.). Wegen Querladungen wurden in der Folge der Faktorenanalyse drei Items ausgeschlossen, eine erneute Faktorenanalyse (KMO = .632; Bartlett < .001) führte zu drei Faktoren, die 55.21 % der Gesamtvarianz der Daten erklären. Zur Absicherung der internen Reliabilität der so gewonnenen Skalen wurde eine Reliabilitätsanalyse durchgeführt. Dabei konnte für die Skala *Schwerpunkt Digitalität und Virtualität* eine hohe interne Konsistenz festgestellt werden (siehe Tabelle 2).

Tab. 2: Deskriptive Kennwerte und Ergebnisse der Skalenanalyse (Schwerpunkt Digitalität und Virtualität)

| VR im Geschichtsunterricht – Schwerpunkt Digitalität und Virtualität (Cronbachs $\alpha = .83$) | | | | | |
|--|----------|----------|-----------|-----------------------|--------------------------|
| Item | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>r_{it}</i> | α nach Ausschluss |
| Durch den Einsatz von VR Anwendungen im Unterricht können die digitalen Kompetenzen der Schüler*innen gefördert werden. | 45 | 3.27 | .75 | .69 | .78 |
| VR Anwendungen lenken im Geschichtsunterricht nur vom eigentlichen historischen Lernen ab. (Ratingskala invertiert) | 46 | 3.15 | .76 | .66 | .79 |
| VR Anwendungen sind technische Spielereien ohne eigene Bedeutung für historisches Lernen. (Ratingskala invertiert) | 46 | 3.39 | .68 | .62 | .80 |
| Der Umgang mit VR Anwendungen sollte grundsätzlich in der Schule eingeübt werden. | 45 | 2.93 | .72 | .56 | .82 |
| Durch die Arbeit mit VR Anwendungen im Geschichtsunterricht können Schüler*innen für die Gefahren immersiver digitaler Darstellungen über den Geschichtsunterricht hinaus sensibilisiert werden. | 46 | 3.28 | .54 | .51 | .82 |
| VR-Anwendungen mit historischem Inhalt ermöglichen virtuelle historische Erfahrungen, die zum historischen Lernen von Schüler*innen beitragen. | 46 | 3.35 | .64 | .61 | .80 |

Auch wenn der Ausschluss zweier weiterer Items mit relativ geringer Trennschärfe aus der Skala *Schwerpunkt historisches Lernen* zu einer geringfügigen Verbesserung der Skalenreliabilität geführt hätte (Item 3 und 5 der Skala, siehe Tabelle 3) wurden diese aufgrund ihrer inhaltlichen Relevanz beibehalten.

Tab. 3: Deskriptive Kennwerte und Ergebnisse der Skalenanalyse (Schwerpunkt historisches Lernen)

| VR im Geschichtsunterricht – Schwerpunkt historisches Lernen (Cronbachs $\alpha = .73$) | | | | | |
|--|----|------|-----|----------|--------------------------|
| Item | N | M | SD | r_{it} | α nach Ausschluss |
| Durch die Arbeit mit VR-Anwendungen im Geschichtsunterricht können Lernende für die Eigenschaften gegenwärtiger digitaler Formen der Geschichtsdarstellung sensibilisiert werden. | 45 | 3.36 | .57 | .67 | .62 |
| Um zu historischem Lernen beizutragen, müssen Schüler*innen VR-Anwendungen einer kritischen Analyse unterziehen. | 46 | 3.54 | .62 | .67 | .61 |
| Darstellungen in VR-Anwendungen müssen mit anderen Darstellungen und Quellen verglichen werden, um zu historischem Lernen beizutragen (nach (Bunnenberg 2020)). | 46 | 3.34 | .58 | .32 | .74 |
| Durch die Arbeit mit VR-Anwendungen im Geschichtsunterricht können Schüler*innen für die Gefahren immersiver digitaler Darstellungen über den Geschichtsunterricht hinaus sensibilisiert werden. | 46 | 3.17 | .61 | .50 | .68 |
| VR-Anwendungen mit historischem Inhalt ermöglichen ein virtuelles historisches Erleben, das im Unterricht gedeutet werden muss. | 45 | 3.31 | .79 | .36 | .75 |

Die interne Konsistenz der dritten Skala *Schwerpunkt Authentizität* liegt im fragwürdigen Bereich, was insbesondere auf das auf Literaturbasis ergänzte Item (Item 3, siehe Tabelle 4) zurückzuführen ist. Da jedoch die dort aufgeworfene Frage nach der unbedingten Notwendigkeit authentischer Darstellungen in VR-Anwendungen, die für historische Lernprozesse eingesetzt werden sollen, von einiger, nicht nur unterrichtspragmatischer Bedeutung ist, wurde das Item beibehalten.

Tab. 4: Deskriptive Kennwerte und Ergebnisse der Skalenanalyse (Schwerpunkt Authentizität)

| VR im Geschichtsunterricht – Schwerpunkt Authentizität (Cronbachs $\alpha = .60$) | | | | | |
|--|----|------|-----|----------|--------------------------|
| Item | N | M | SD | r_{it} | α nach Ausschluss |
| Durch VR Anwendungen können Lernende virtuell in die Vergangenheit reisen. | 46 | 2.96 | .82 | .67 | .62 |
| Durch VR Anwendungen können Schüler*innen Ereignisse und Strukturen in der Vergangenheit genauso wahrnehmen, wie damalige Menschen es konnten. | 46 | 1.89 | .95 | .67 | .61 |
| VR Anwendungen mit historischem Inhalt sind nur dann für den Geschichtsunterricht von Nutzen, wenn sie authentische Darstellungen von Geschichte bieten (nach Wirtz 2008). | 45 | 3.07 | .81 | .32 | .74 |
| Das Präsenzerleben, das durch VR-Anwendungen ermöglicht wird, kann das Fremdverstehen von Schüler*innen verbessern. (ergänzt auf Wunsch von LK) | 46 | 3.30 | .51 | .50 | .68 |

3.4 Explorative Auswertung der Pilotierungsdaten

Abschließend wurden die Daten auf Unterschiede zwischen den beteiligten Gruppen (Studierende und Lehramtsanwärter*innen) und im Hinblick auf den Einfluss von Erfahrungen im Umgang mit VR-Anwendungen mit historischem Inhalt geprüft, um auf dieser Grundlage Hypothesen für die Hauptstudie zu generieren. Eine explorative Datenanalyse der Summenscores der drei aus der Faktorenanalyse hervorgegangenen Skalen für die Untersuchung der Gruppen ergab einige extreme Werte, sodass die Testung auf Unterschiede zwischen den Gruppen mit dem Man-Whitney-*U*-Test als nicht parametrischem Verfahren durchgeführt wurde. Die Gleichheit der Verteilungsformen als Voraussetzung, um Aussagen über deren Mediane treffen zu können, wurde geprüft (Kolmogorov-Smirnov-Test, $p > .05$) (vgl. Bortz & Schuster 2010, 130ff.).

Zunächst ist anzumerken, dass, wenn hier von statistischen Signifikanzen die Rede ist, aufgrund der geringen Stichprobengröße damit in keiner Weise eine verallgemeinerbare und abgesicherte Signifikanz gemeint sein kann. Vielmehr ist sie als statistische Tendenz zu lesen, aus der in dieser Pilotstudie Hypothesen für die weitere Arbeit abgeleitet werden. Die Auswertung zeigt Mittelwerte im

Ratingbereich über „stimmt eher (3)“. Dementsprechend scheinen beide Gruppen den Items für die Schwerpunkte *Digitalität und Virtualität* bzw. *historisches Lernen* mit ähnlichen Ergebnissen weitgehend zuzustimmen. Ein relativ betrachtet geringerer Zustimmungswert wurde mit Mittelwerten im Ratingbereich zwischen „stimmt eher nicht (2)“ und „stimmt eher (3)“ für den Schwerpunkt *Authentizität* ermittelt, wobei das Ergebnis der Anwärter*innen hier im Mittel signifikant mit mittlerer Effektstärke niedriger ausfällt als jenes der Studierenden (siehe Tabelle 5).

Tab. 5: Statistiken zur Vergleichsebene ‚Unterrichtserfahrung‘

| VR im Geschichtsunterricht: Schwerpunkt Digitalität und Virtualität Man-Whitney-U-Test: $z = 1.54, p = .123$ | | | | |
|---|----------|----------|-----------|------------|
| | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>Mdn</i> |
| Anwärter*innen | 20 | 3.12 | .44 | 3.00 |
| Studierende | 24 | 3.33 | .55 | 3.50 |
| VR im Geschichtsunterricht: Schwerpunkt historisches Lernen Man-Whitney-U-Test: $z = -.67, p = .503$ | | | | |
| Anwärter*innen | 21 | 3.41 | .43 | 3.40 |
| Studierende | 24 | 3.31 | .46 | 3.40 |
| VR im Geschichtsunterricht: Schwerpunkt Authentizität Man-Whitney-U-Test: $z = 2.42, p = .016, r = .36$ | | | | |
| Anwärter*innen | 22 | 2.63 | .44 | 2.63 |
| Studierende | 23 | 2.99 | .56 | 3.00 |

Vor dem Hintergrund, dass die zu diesem Schwerpunkt beitragenden Aussagen aus der oben vorgestellten geschichtsdidaktischen Perspektive als durchaus problematisch anzunehmen sind, kann dieses Ergebnis als Hinweis darauf gelesen werden, dass Lehrende mit zunehmender Ausbildung potenziell für Risiken von VR-Anwendungen mit historischem Inhalt, die auf eine Gleichsetzung von Geschichte mit Vergangenheit abzielen, sensibilisiert werden.

Der sehr kleine Anteil an Teilnehmenden, die Erfahrung im Umgang mit VR angegeben haben (vier Studierende, zwei Anwärter*innen), lässt eine inferenzstatistische Testung entlang dieses Merkmals als nicht sinnvoll erscheinen. Die deskriptiven Werte (siehe Tabelle 6) deuten jedoch eine Konstellation an, die mit den Resultaten für die Gruppenunterschiede vergleichbar ist, wobei hier diejenigen, die bereits VR-Anwendungen verwendet haben, eine größere Skepsis im Hinblick auf den Schwerpunkt *Authentizität* aufweisen.

Tab. 6: Statistiken zur Vergleichsebene ‚Erfahrung mit VR‘

| VR im Geschichtsunterricht: Digitalität und Virtualität | | | |
|---|----------|----------|-----------|
| Erfahrung mit VR | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> |
| Ja | 6 | 3.47 | .58 |
| Nein | 35 | 3.20 | .49 |
| VR im Geschichtsunterricht: historisches Lernen | | | |
| Ja | 6 | 3.23 | .66 |
| Nein | 36 | 3.39 | .42 |
| VR im Geschichtsunterricht: Authentizität | | | |
| Ja | 6 | 2.29 | .53 |
| Nein | 36 | 2.85 | .47 |
| Antwortoption „weiß ich nicht/ will ich nicht beantworten“ (N = 2) sowie fehlende Antworten (N = 1) nicht berücksichtigt | | | |

Als zweite Hypothese sei damit festgehalten, dass auch der Umgang mit Virtual Reality-Anwendungen mit historischem Inhalt zu einer Sensibilisierung im Hinblick auf deren Authentizitätsansprüche beitragen kann.

4 Fazit und Ausblick auf die Hauptstudie

Vorgestellt wurde die Entwicklung eines Erhebungsinstruments zur Untersuchung der Perspektiven, die Lehrkräfte auf den Einsatz von Virtual Reality-Anwendungen vertreten. Die Auswertung der Pilotierungsdaten hat dabei gezeigt, dass die Teilnehmenden, die sich alle in der ersten oder zweiten Phase der Lehramtsausbildung befanden, die Potenziale für den Einsatz von VR-Anwendungen sowohl mit Blick auf Bereiche der Digitalität und Virtualität als auch auf historisches Lernen unabhängig von ihrem Ausbildungsstand und ihrer Vorerfahrung mit VR vergleichbar hoch einschätzen. Die aufgestellten Hypothesen, denen gemäß eine fortschreitende Ausbildung sowie Erfahrung im Umgang mit VR-Anwendungen mit historischem Inhalt dazu führen, dass Lehrende dem Authentizitätsanspruch virtueller Umgebungen skeptischer begegnen, überraschen sicherlich zunächst nicht. Von großer Bedeutung wird jedoch sein, welche Perspektiven bzw. Perspektiventwicklungen sich bei Lehrkräften feststellen lassen, die über längere Zeiträume bereits in der Schule im Einsatz sind. In der Hauptstudie, für die das Erhebungsinstrument entwickelt wurde, wird für diese Gruppe daneben zu fragen sein, inwiefern sich Wechselwirkungen zwischen geschichtsdidaktischen und -theoretischen Beliefs einerseits sowie den Perspektiven auf Virtual Reality im Geschichtsunterricht andererseits nachweisen lassen. Diese Erkenntnisse sollen

schlussendlich einen möglichst umfassenden Einblick darin geben, wie sich Geschichtslehrkräfte zu den Herausforderungen immersiver Medien positionieren – um auf dieser Grundlage Ansätze für einen Geschichtsunterricht zu entwickeln, der diese Medien ernst nimmt und Lernende auf fachlicher und mediendidaktischer Ebene auf sie vorbereitet.

Literatur

- Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. C. & Strauss, A. L. (2008): *Boys in white. Student culture in medical school*. New Brunswick: Transaction.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010): *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Mit 163 Tabellen. Berlin u. a.: Springer.
- Brennan, R. L. & Prediger, D. J. (1981): Coefficient Kappa: Some uses, missuses, and alternatives. In: *Educational and Psychological Measurement*, Jg. 41, H. 3, 687-699.
- Bunnenberg, C. (2020): Mittendrin im historischen Geschehen? Immersive digitale Medien (Augmented Reality, Virtual Reality, 360°-Film) in der Geschichtskultur und Perspektiven für den Geschichtsunterricht. In: *geschichte für heute*, Jg. 13, H. 4, 45-58.
- Carr, E. H. (1972): *Was ist Geschichte? Aus dem Englischen von Siglinde Summerer und Gerda Kurz*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Field, A. (2018): *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Los Angeles u. a.: Sage.
- Fives, H. & Buehl, M. (2012): Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In: K. Harris, T. Urdan & A. Bus (Hrsg.): *APA educational psychology handbook*. Washington, DC 2012, 471-499.
- Heuser, C. (2024): *Im Auge des Betrachters. Virtual Reality im Gerichtssaal*. Verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/panorama/virtual-reality-3d-brillen-gerichtssaal-prozess-hilfe-kritik-1.6325960>. (Abrufdatum: 05.03.2024).
- Kuckartz, U (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim u. a.: Juventa.
- Maggioni, L. (2010): *Studying Epistemic Cognition in History Classroom. Cases of Teaching and Learning to Think Historically*. College Park: University of Maryland.
- Nitsche, M. (2019): *Beliefs von Geschichtslehrpersonen – eine Triangulationsstudie*. Bern: hep.
- Pajares, M. F. (1992): Teachers’ Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. In: *Review of Educational Research*, JG. 62/H. 3, 307-332. <https://doi.org/10.2307/1170741>
- Pandel, H.-J. (2013): *Geschichtsdidaktik*. Schwalbach: Wochenschau.
- Pleitner, B. (2017): Außerschulische historische Lernorte. In: M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Bd. 2. Schwalbach: Wochenschau, 290-307.
- Rüsen, J. (2008): *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*. Mit einem Beitrag von Ingetraud Rüsen. Schwalbach: Wochenschau.
- Rüsen, J. (2013): *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln: Böhlau.
- Slater, M. & Wilbur, S. (1997): A Framework for Immersive Virtual Environments (FIVE): Speculations on the Role of Presence in Virtual Environments. Presence: In: *Teleoperators & Virtual Environments*, Jg. 6, H. 6, 603-616.
- Stoel, G., Logtenberg, A. & Nitsche, M. (2022): Researching epistemic beliefs in history education: A review. In: *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, Jg. 9, H. 1, 11-34. <https://doi.org/10.52289/hej9.102>

Autor*innenangaben

Muckel, Kristopher, Dr.

Universität Augsburg/Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitalität und digitale Medien im Geschichtsunterricht,
Virtual Reality als Medium des historischen Lernens, historische Zeitungen als Quellen im
Geschichtsunterricht

E-Mail: kristopher.muckel@uni-a.de

Teil 4:
Überzeugungen und verwandte Konstrukte
zu pädagogisch-psychologischen Aspekten

Sibylle Schneider

Gibt es einen Zusammenhang zwischen epistemologischen Überzeugungen und beruflicher Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften? Ergebnisse aus einer quantitativen Untersuchung von Grund- und Mittelschullehrkräften der Sekundarstufe I

Abstract

Im Zentrum dieses Beitrags befinden sich professionelle Überzeugungen von Lehrkräften zu unterrichtlichen Lehr-Lern-Prozessen als Einflussgrößen auf ihr Belastungs- und Beanspruchungserleben im Beruf, in Verknüpfung mit pädagogischen Orientierungen, personalen, sozialstrukturellen und berufsbiographischen Merkmalen, gesellschaftlichen Einstellungen und Kontextmerkmalen von Klassen und Schulen. Die Befunde aus der vorgestellten Studie „EpiL“ (Epistemologische Überzeugungen von Lehrkräften) zeigen differentielle Effekte konstruktivistischer und instruktivistischer „Teacher Beliefs“ auf die Arbeitsüberforderung, das Kontrolliertheitserleben und die Arbeitsunzufriedenheit von Lehrkräften.

Schlagwörter: Epistemologische Überzeugungen, Lehrkräfte, berufliche Belastungen, Beanspruchung

1 Einleitung

In diesem Beitrag werden zwei Konzepte aufeinander bezogen, nämlich epistemologische Überzeugungen und das Belastungs- und Beanspruchungserleben von Lehrkräften, deren Wirkzusammenhang in (fast) noch keiner Untersuchung Forschungsgegenstand war, zumindest ist keine explizite Studie dazu bekannt. Vor diesem Hintergrund werden in den nächsten drei Kapiteln zuerst beide Konzepte und daran anschließend Forschungsergebnisse zu dieser Thematik besprochen.

2 Ausgangslage: Berufliche Belastungen und Beanspruchung von Lehrkräften

Die Ergebnisse aktueller Untersuchungen zu Berufsanforderungen und ihrer Bewältigung im Lehrer*innenberuf verdeutlichen, dass Lehrkräfte einerseits häufig eine hohe Zufriedenheit mit ihrem Beruf angeben (Keller-Schneider 2023, 161), andererseits aber auch von Stress, hoher Arbeitsbelastung, physischer und emotionaler Erschöpfung berichten (Klusmann u. a. 2023, 5ff.). Sie belegen damit, dass Belastungen und Beanspruchung im Lehrberuf in vergangener Zeit zugenommen haben und damit auch die physischen und vor allem psychischen Folgen davon (vgl. Lehr 2014, 948ff.). Die Konzepte Belastungen und Beanspruchung werden dabei häufig synonym verwendet, unterscheiden sich aber voneinander (Rudow 1994, 13): Objektive Anforderungen und subjektive Handlungsvoraussetzungen rahmen die Tätigkeit von Lehrkräften. Anforderungen können dabei ab einer bestimmten Intensität als Belastungen erlebt werden, woraus sich psychophysische Beanspruchung mit positiven oder negativen Folgen ergeben kann. Darauf aufbauend konnten Schaarschmidt und Kieschke (2013, 81f.) in ihren Untersuchungen verschiedene Beanspruchungsmuster oder -typen bei Lehrkräften identifizieren, die sich, je nachdem, darauf auswirken können, wie Schüler*innen die Unterrichtsqualität wahrnehmen (Klusmann u. a. 2006, 170). Als entscheidende Bedingungsfaktoren der Beanspruchung von Lehrkräften in Form emotionaler Erschöpfung oder Berufszufriedenheit gelten ihre Persönlichkeitsmerkmale, aber auch ihre pädagogischen Vorerfahrungen und ihr Wissen über Klassenführung (Klusmann u. a. 2012, 284). Allerdings stellen Voss u. a. (2015, 210f.) im Zusammenhang von Klassenraummanagement und Beanspruchung im Beruf noch ein Forschungsdefizit fest (vgl. zu Klassenraummanagement Evertson & Weinstein 2006). Hinsichtlich der Erklärung von Belastungen und Beanspruchung im Lehrberuf und darüber hinaus wurden verschiedene theoretische Ansätze entwickelt, Paradigmen formuliert und heuristische Rahmenmodelle und Raster vorgeschlagen, in denen Belastungen, Ressourcen und Beanspruchungsfolgen auf personaler oder beruflicher Ebene und (präventive) Interventionen systematisiert werden, (vgl. van Dick & Stegmann 2013; Krause u. a. 2013; Krause & Dorse-magen 2014, 988ff.; Cramer u. a. 2018, 4ff. & 9ff.). Lammassaari u. a. (2022) resümieren aus den Befunden in ihrer Studie in Finnland, dass adaptive epistemologische Theorien von Lehrkräften bei Herausforderungen im Beruf als „Puffer“ wirksam werden und mit einem relativ hohen Engagement und geringer emotionaler Erschöpfung (Burnout) einhergehen. Im Hinblick auf dieses Ergebnis wird im nächsten Kapitel das Konstrukt der epistemologischen Überzeugungen von Lehrpersonen auf theoretischer Ebene diskutiert und der empirische Forschungsstand dazu dargelegt.

3 Epistemologische Überzeugungen von Lehrkräften

Epistemologische Überzeugungen zählen neben Wertbindungen, subjektiven Theorien über Lehren und Lernen und Zielsystemen für Curriculum und Unterricht zum Bereich der Werthaltungen und Überzeugungen professioneller Kompetenzen von Lehrkräften (Baumert & Kunter 2006, 496ff.), die Lehrende und auch Lernende über das Wissen und den Wissenserwerb entwickeln und die Wahrnehmung von Unterrichtsprozessen und das professionelle Handeln von Lehrkräften maßgeblich beeinflussen (ebd., 498f.). In Assoziation mit berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften ist in der internationalen Literatur häufig von „Teacher Beliefs“ die Rede (Reusser & Pauli 2014, 643 in Anlehnung an Pajares 1992, 307; Calderhead 1996, 719; Fives & Buehl 2012, 471). Hingegen hat sich in der nationalen Literatur weitläufig der Begriff der Überzeugungen von Lehrkräften etabliert (Reusser & Pauli 2014, 643). Dieses Konstrukt zeichnet allerdings, insgesamt betrachtet, eine inkonsistente und heterogene Konzeptualisierung aus (vgl. Beitrag von Merk & Schmidt i. d. B.) und wird u. a. auch in die Nähe des Habitus-Konzepts als verinnerlichte Struktur und kollektive Praxis gebracht (Reusser & Pauli 2014, 644f.). Vor diesem Hintergrund haben sich verschiedene Autor*innen mit der Systematisierung von „Teacher Beliefs“ beschäftigt, die sich übereinstimmend auf Lehr-Lernprozesse, die Lehrperson, die Lernenden, Domänen, kontextuelle und systemische Bedingungen, die Professionalisierung oder das Selbst und die Rolle als Lehrkraft beziehen (bspw. Calderhead 1996, 719ff.; Woolfolk Hoy & Weinstein 2006, 191ff.; Woolfolk Hoy u. a. 2006, 717ff.; Reusser & Pauli 2014, 650f.). Reusser und Pauli (2014, 650) bezeichnen „Teacher Beliefs“ zu Lerninhalten und -prozessen als epistemologische Überzeugungen im engeren Sinne. Im Hinblick darauf sind Überzeugungen von Lehrkräften zu konstruktivistisch und rezeptiv-transmissiv bzw. instruktivistisch orientierten Lehr- und Lernprozessen, d. h. Lernende in der aktiven oder passiven Rolle, häufig Gegenstand der Forschung (ebd.; Leuchter u. a. 2006, 564ff.; Fives u. a. 2015, 249ff.). Davon wurden bisher insbesondere konstruktivistische Überzeugungen in Verknüpfung mit Schulleistungen in Mathematik, vermittelt über den Einfluss dieser „Teacher Beliefs“ auf die Instruktionsqualität im Unterricht (Kleickmann u. a. 2016, 3f.; Yang u. a. 2020, 284f., 288ff.), in der Forschung fokussiert. So konnten Peterson u. a. (1989, 12ff.) einen positiven Zusammenhang zwischen konstruktivistisch orientierten „Teacher Beliefs“ zu Lehr- und Lernprozessen, dem Wissen darüber und den Leistungen von Schüler*innen in einem Problemlösungstest im Mathematikunterricht in der ersten Klasse ermitteln. Desgleichen haben auch Staub und Stern (2002, 344) in einer ähnlichen Untersuchung mit einem Längsschnittdesign in zweiten und dritten Klassen festgestellt: „Teacher Beliefs“ kognitiven konstruktivistischen Orientierungen von Grundschullehrkräften sind demnach mit besseren mathematischen Problemlösefähigkeiten von Grundschüler*innen verbunden als solche mit assoziativ-transmissiver oder direkter transmissiver Sichtweise. Beide Kate-

gorien von „Teacher Beliefs“ gehen aber in etwa mit gleich guten Rechenleistungen einher. Außerdem haben Stipek u. a. (2001, 217ff.) für diese Arten von Überzeugungen eine hohe interne Kohärenz (bspw. Kontrolle vs. Autonomieunterstützung, Vermittlung von Fakten vs. Kreativität) und Kongruenz mit Unterrichtspraktiken und Beurteilungskriterien von Mathematiklehrkräften in Grundschulen nachgewiesen (bspw. wenig Enthusiasmus, mehr Leistungsorientierung, eine neutrale Notenvergabe seitens der Lehrkräfte oder wenig Selbstvertrauen der Lernenden in ihre mathematischen Kompetenzen in Zusammenhang mit transmissiven „Teacher Beliefs“). Ebenso konnten Dubberke u. a. (2008, 199ff.) einen negativen Zusammenhang zwischen transmissiven „Teacher Beliefs“ und den Mathematikleistungen von Schüler*innen der Sekundarstufe I in Erfahrung bringen, der über geringe kognitive Aktivierung der Schüler*innen auf Klassenebene mediiert wird. Darüber hinaus sind transmissive Überzeugungen von Lehrkräften stets auch mit wenig konstruktiver Unterstützung der Lernenden auf Klassenebene assoziiert. Häufig wird in solchen Untersuchungen von unidirektionalen und weniger von inkongruenten oder inkonsistenten Wirkrichtungen zwischen „Teacher Beliefs“ einerseits und Unterrichtspraktiken oder Outputs auf Ebene der Lernenden andererseits ausgegangen (Fives & Buehl 2012, 481f.). Jedoch können diese Konzepte auch verschiedentlich aufeinander bezogen sein: Entweder unidirektional, unverbunden oder reziprok und zugleich komplex beiderseits, wobei letzteres aber nur in Abhängigkeit von Erfahrungen der Lehrkraft, des Typus, der Position im „Teacher Beliefs System“ und Funktionsweise von Lehrer*innenüberzeugungen möglich ist. Die Realisierung von „Teacher Beliefs“ wird sowohl von internalen Faktoren der Lehrkraft (Wissen, Erfahrungen u. a.) als auch von externalen, darunter klassen- oder schulspezifische Faktoren wie Klassenstärke, Schulkultur u. a. oder regionale und nationale Rahmenbedingungen wie Curricula u. a. zu subsumieren sind, reguliert (Buehl & Beck 2015, 68ff.). Des Weiteren wurden die Förderung und Entwicklung konstruktivistischer vs. instruktivistischer Überzeugungen angehender Lehrkräfte der Sekundarstufe I zum Mathematikunterricht und -lernen während ihres Referendariats und danach in ihren ersten Berufsjahren als Professionelle in verschiedenen Studien längsschnittlich untersucht, mit folgenden Ergebnissen: Die Diskursqualität in Lehrer*innenseminaren im Sinne einer Ermutigung zur aktiven Verarbeitung verschiedener, auch konfligierender, Standpunkte und nicht nur geteilter Unterrichtserfahrungen, vermittelt über Reflektion in Form des regelmäßigen Sprechens darüber, stärkt Überzeugungen zu konstruktivistischen Unterrichtsorientierungen und schwächt entsprechende instruktivistische ab. Dabei wird die Verknüpfung von Diskursqualität und Reflektion von motivational-affektiven Ressourcen angehender Lehrkräfte wie Selbstwirksamkeit, Enthusiasmus oder emotionaler Erschöpfung moderiert (Decker u. a. 2015, 47ff.). Allerdings ist auch zu beobachten, dass im Verlauf des Referendariats konstruktivistische Orientierungen abnehmen, dagegen die emotionale Erschöpfung zunimmt – und gegen Ende des Referendariats wieder abnimmt (Voss & Kunter 2020, 295ff.).

Personale und soziale Ressourcen von Lehramtsanwärt*innen wie Freude am Unterrichtsfach Mathematik oder die instrumentelle Unterstützung von Peers oder Mentor*innen mit konstruktivistischen Orientierungen können diese Entwicklung jedoch „puffern“ (ebd.). Gleiches gilt ebenso für die Eigenschaft der Offenheit für neue Erfahrungen oder die Zusammenarbeit mit Kolleg*innen und Reflektion in Bezug auf den abnehmenden Trend konstruktivistischer Überzeugungen in der späteren professionellen Berufspraxis (Bönke u. a. 2024, 3ff.). Konstruktivistische und transmissive Unterrichts- und Lernüberzeugungen werden häufig als ein diametrales und sich wechselseitig ausschließendes exklusives Gegensatzpaar beschrieben oder als eine eindimensionale Skala mit den beiden Polen „konstruktiv“ und „instruktiv“, was aber der Realität oftmals nicht entspricht, denn Lehrende können stets beide Sichtweisen in sich vereinen (Decker u. a. 2015, 42f., 51). Forschungsdesiderata zu den hier behandelten „Teacher Beliefs“ betreffen einerseits ihre Funktionsweise in weiteren Unterrichtsfächern sowie in der Klassenführung bzw. im Klassenraummanagement im Allgemeinen (vgl. dazu die qualitative Forschungsarbeit von Baston 2023 und Woolley & Woolley 1999), andererseits die Frage, inwieweit sich diese Überzeugungen in den „Beliefs“ von Schüler*innen zum konstruktivistischen und instruktivistischen Unterricht widerspiegeln im Sinne von Transmissionen. Die Ergebnisse einer Schweizer Studie zu „Beliefs“ von Sekundarschüler*innen geben Hinweise darauf (Girnat & Hascher 2021, 532ff.): Sowohl der von ihnen perzipierte instruktivistische als auch der konstruktivistische Unterricht (entdeckendes Lernen) sind substantiell prädiktiv mit guten Testleistungen in Mathematik verbunden.

4 Empirische Untersuchung: Fragestellungen, Forschungsdesign, Stichprobe, Ergebnisse und Diskussion

Im Rahmen der im Folgenden vorgestellten Untersuchung wird vor dem Hintergrund der dargestellten theoretischen Grundlagen und des empirischen Forschungsstands die *Forschungsfrage* aufgegriffen, ob es einen Zusammenhang zwischen epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften, genau ihren „Teacher Beliefs“ zu einerseits instruktivistisch bzw. transmissiv und andererseits konstruktivistisch orientierten Lehr- und Lernformen und auch Elternarbeit, und ihrer Belastung und Beanspruchung im Beruf und schulischen Kontext gibt. Dahingehend wird postuliert, dass diese „Teacher Beliefs“ als Einflussfaktoren, unter ceteris paribus weiterer personaler und berufsbezogener Merkmale und Bedingungen des Arbeitsumfeldes von Lehrkräften, ihr Belastungs- und Beanspruchungserleben erklären können und differentielle Effekte darauf erzielen. Diese Forschungsannahme wird mit Daten aus der Studie „EpiL“ mit quantitativen Methoden geprüft.

Forschungsdesign und Methode der Studie: In der vorliegenden Studie wurden Lehrkräfte mit einem Paper-Pencil-Fragebogen in der Zeit vor der Corona-Pandemie

einmalig schriftlich befragt. Insofern handelt es sich hierbei um eine Querschnittuntersuchung, d. h. um ein primäranalytisches Ex-Post-Facto-Forschungsdesign. Die Studienteilnahme war freiwillig und anonym, ein Widerruf jederzeit möglich. Den Untersuchungsteilnehmenden wurde die Einhaltung datenschutzrechtlicher Bestimmungen zugesichert.

Untersuchungsinstrument und Operationalisierungen: Mit dem Fragebogeninstrument wurde einerseits eine Reihe an latenten Konstrukten wie Überzeugungen, pädagogische Orientierungen, Einstellungen zum Beruf und zu sozialer Ungleichheit oder Selbstwirksamkeitserwartungen erfasst (siehe Tabelle 1¹), andererseits auch eine Reihe an soziodemographischen Daten wie Gender, Alter, berufliche Stellung (Beamtin/Beamter, Angestellte*r, Referendar*in u. a.), Unterricht an welcher Schulart, Schulabschlüsse, berufliche Ausbildungs- und Studienabschlüsse (erstes Staatsexamen für welches Lehramt u. a.), Lehramtszugang (zweites Staatsexamen für welches Lehramt u. a.), Bildungsniveau der Eltern, deutsche Staatsangehörigkeit (seit Geburt oder über Einbürgerung), Familienstand und Kinderanzahl.² Außerdem wurde auch nach berufsbiographischen Merkmalen bzw. Strukturmerkmalen des Arbeitsplatzes gefragt, insbesondere zur eigenen Position in der Schule ((stellvertretende) Schulleitung, Klassenlehrer*in, Fachlehrer*in, Beratungslehrer*in u. a.), Anzahl der Unterrichtsklassen, durchschnittliche Klassenstärke, Anzahl der Berufsjahre als Lehrkraft und Fortbildungstage im letzten Schuljahr. Alle bisher genannten Aspekte stellen in den folgenden Analysen Prädiktor- und zugleich Drittvariablen dar³. Die Kriterien, d. h. die Belastungen und Beanspruchung im Lehrberuf, wurden mit der Skala „Berufliche Belastung“ von Enzmann und Kleiber (1989) operationalisiert, die sich wiederum aus den drei Subskalen „Arbeitsüberforderung“, „Kontrolliertheitserleben“ und „Arbeitsunzufriedenheit“ zusammensetzt. Das „Herzstück“ des Untersuchungsinstruments stellt jedoch die von Woolley und Woolley (1999) im Rahmen einer Interviewstudie entwickelte und mit einer quantitativen Untersuchung validierte Skala dar, bestehend aus vier Subskalen und 27 Items, womit auf Grundlage der behavioristischen und konstruktivistischen Lerntheorie „Teacher Beliefs“ sowohl zum transmissiven bzw. instruktivistischen Klassenraummanagement (TM 7)⁴ und Unterricht (TT 9) als auch zum konstruktivistischen Unterricht (CT 7) und zur (konstruktivistischen) Elternarbeit (CP 4) gemessen werden. Dieses Fragebogeninstrument wurde in der Studie hier interkulturell validiert, wofür alle Items aus der Interviewstudie von Woolley

1 Dabei handelt es sich um Zustimmungsskalen mit jeweils einem sechsstufigen Antwortformat („Stimme überhaupt nicht zu“ bis „Stimme voll und ganz zu“ oder „Trifft überhaupt nicht zu“ bis „Trifft voll und ganz zu“).

2 Diese manifesten sozialstrukturellen Indikatoren wurden teils mit Hybridfragen erhoben.

3 Diese stellen konstant zu haltende Kontrollbedingungen mit teils zu den untersuchten Beliefs ähnlich konnotierten Konstrukten dar.

4 Die beiden Autorinnen sprechen in diesem Zusammenhang von traditionellem oder behavioristischem, d. h. instruktivistischem, Management und Unterricht (Anzahl der Items und Abkürzungen der Skalen in Klammern).

und Woolley (1999) von einer Anglistin übersetzt wurden. Anschließend wurden die übersetzten Items im Rahmen eines Pretests mit quantitativen Methoden geprüft und zuletzt in der Studiengruppe und in Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden reflektiert. Von den mit diesen entwickelten Skalen erhobenen Daten in der Hauptstudie wurden nur die entsprechenden Items in der Validierungsstudie der beiden Autorinnen (ebd.) einer Reliabilitäts- und Itemanalyse je Subskala unterzogen und des Weiteren insgesamt explorativ faktorisiert, um so die latente Struktur der Skala in der deutschsprachigen Fassung festzustellen⁵. Auf Basis der Ergebnisse daraus wurden vier Items wegen schlechter Passung aufgrund ihrer geringen Trennschärfe und der dadurch geringen Reliabilität der gesamten Skala in der Itemanalyse eliminiert, so dass zuletzt 23 Items übrigblieben, deren latente Struktur im Folgenden mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse nochmalig ermittelt wurde, mit dem Ergebnis teils akzeptabler Fit-Indizes (Messmodell: $\chi^2(224)=310,758$; $p<0,001$; CFI 0,825; TLI 0,785; RMSEA 0,049)⁶. Zuletzt wurden die Items je Subskala zu einem Summenwert indiziert. Mit diesem Prozedere wurde dieses Instrument für den deutschsprachigen Raum nutzbar gemacht. In ähnlicher Weise, aber in reduzierter Form vor dem Hintergrund vorhandener Validierungen und Anwendungserfahrungen, wurde mit den Skalen aller weiteren latenten Konstrukte verfahren und die Items je Skala desgleichen zu einem Summenwert indiziert. Interkorrelationen nach Pearson zwischen den Subskalen zu den untersuchten „Teacher Beliefs“ verdeutlichen, dass die beiden latenten Konstrukte mit konstruktivistischen Überzeugungen untereinander signifikant positiv assoziiert sind ($0,411^{***}$; $N = 160$)⁷, ebenso die beiden anderen mit transmissiven Überzeugungen ($0,480^{***}$; $N = 160$). Im Gegensatz dazu korreliert das latente Konstrukt mit Überzeugungen zum konstruktivistischen Unterricht mit den beiden Konstrukten, die instruktivistische Überzeugungen zum Unterricht und Klassenraummanagement zum Ausdruck bringen, jeweils signifikant negativ ($-0,212^{**}$; $N = 161$ bzw. $-0,395^{***}$; $N = 160$), was bedeutet, dass beide Kategorien von Überzeugungen zwei unipolare Dimensionen darstellen, die sich tendenziell wechselseitig ausschließen. Zwischen den latenten Konstrukten zur konstruktivistischen Elternarbeit einerseits und zu transmissiven Überzeugungen zum Unterricht und Klassenraummanagement andererseits besteht jedoch kein Zusammenhang.

5 Die Ergebnisse daraus können hier im Detail nicht dargestellt werden. Folgende Beispielimitem beschreiben die latenten Konstrukte dieser Subskalen: TM „Ich glaube, Schülerinnen und Schüler lernen am besten, wenn es einen festen Stundenplan gibt.“, TT „Die Stoffauswahl für den Unterricht treffe ich gern selbst. Schließlich können die Schülerinnen und Schüler nicht wissen, was sie lernen müssen.“, CT „Ich glaube, Schülerinnen und Schüler und ihre Ideen in meine Unterrichtsplanung miteinzubeziehen, ist eine wirkungsvolle Möglichkeit, meinen Unterricht zu gestalten.“, CP „Es ist ein wichtiger Bestandteil meiner Rolle als Lehrkraft, die Familien der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, wenn Probleme auftreten, die ihr Lernen behindern.“

6 CFI und TLI fallen etwas schwächer aus. Die Reichweite der standardisierten direkten Effekte beträgt je Subskala: TM 0,17-0,64, TT 0,36-0,64, CT 0,44-0,63, CP 0,51-0,72.

7 Signifikanzniveau: * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$.

Stichprobe: An der Studie haben sich 29 Schulen aus einer Großstadt, zwei Kreisstädten und einem Landkreis in einer Metropolregion in Südbayern beteiligt, davon 19 Grund-, 5 Mittel- und 5 Grund- und Mittelschulen. Mit der Durchführung der Befragung, d. h. der Verteilung, dem Einsammeln und Zurücksenden der postalisch oder persönlich zugestellten Fragebögen, wurde jeweils die Schulverwaltung nach Absprache beauftragt. Alle Lehrkräfte einer Schule haben einen Fragenbogen erhalten. Somit ist hier von einer nicht-randomisierten Klumpenstichprobe mit Vollerhebung pro Klumpen als Ziel und Selbstselektion auszugehen. Die realisierte Stichprobe lässt sich folgendermaßen beschreiben (jeweils absolute Anzahl): 161 Studienteilnehmende, darunter 145 Lehrerinnen und 16 Lehrer, 144 Personen mit Beamtenstatus, 113 Grundschul- und 48 Mittelschullehrkräfte, 4 Schulleitungen und 12 Stellvertretende, 122 Klassenlehrkräfte, 30 Fachlehrer*innen, 4 Lehrkräfte mit Migrationshintergrund, 87 Bildungsaufsteiger*innen (Hochschulzugangsberechtigung im Verhältnis zum Schulbildungsniveau der Eltern, Anzahl der Stufen), 25 Personen mit Höher-/bzw. Weiterqualifizierung (mindestens eine Berufsausbildung vor dem Lehramtsstudium bzw. Lehrberuf, Anzahl) und 19 Bildungsupgrader (weitere(r) Schulabschluss/Schulabschlüsse vor Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung, Anzahl). Der Altersdurchschnitt der Untersuchungsteilnehmenden liegt bei 41 Jahren (Range 23-63 Jahre). Im Durchschnitt haben sie 15 Jahre als Lehrkräfte gearbeitet (Range 1-44 Jahre).

Ergebnisse: Die Befunde aus deskriptiven Analysen und Reliabilitätsanalysen der Skalen lassen insgesamt und differenziert nach Grund- und Mittelschullehrkräften erkennen (siehe Tabelle 1), dass die Zuverlässigkeit der Skalen größtenteils als akzeptabel zu beurteilen ist. Die Lehrkräfte fühlen sich im Durchschnitt im Beruf eher wenig überfordert oder kontrolliert, sind damit auch eher selten unzufrieden und stimmen Überzeugungen zu konstruktivistischen Unterrichtsmethoden und konstruktivistischer Elternarbeit, relativ betrachtet, etwas mehr zu als traditionellen bzw. instruktivistischen Methoden des Unterrichts- und Klassenraummanagements. Im Gegensatz dazu gewähren sie ihren Schüler*innen im Unterricht nur in einem mittleren Maße Autonomie, verhalten sich dafür aber ihnen gegenüber meist bedeutend fürsorglich und sehen die Anlageorientierung als maßgebend für Leistung eher skeptisch. Außerdem beschreiben sie sich selbst als selbstwirksam und idealistisch im Beruf mit einem ausgeprägten pädagogischen Selbstverständnis, stehen damit einhergehend aber der Akzeptanz vor allem sozialer Ungleichheit und auch des meritokratischen Denkens jeweils ablehnend gegenüber.

Des Weiteren verdeutlichen die Ergebnisse aus bivariaten Korrelationsanalysen nach Pearson, dass alle drei Auswirkungen beruflicher Belastungen und Beanspruchung sehr bedeutend und hoch signifikant zusammen einhergehen (0,441***; N = 161; 0,432*** und 0,520***; N = 160)⁷ sowie Weiter- bzw. Höherqualifizierung mit dem Lehramtsstudium und Lehrberuf und Bildungsupgrading zwar schwach, aber signifikant korrespondieren (0,165*; N = 160), jeweils aber nicht substantiell mit Bildungsaufstieg verknüpft sind (0,113 bzw. 0,104 n. sign.; N = 159).

Tab. 1: Ergebnisse aus deskriptiven Analysen (Mittelwert (Mean), Standardabweichung (SD), Fallzahl (N)) und Reliabilitätsanalysen (Cronbachs' α) der Skalen bzw. latenten Konstrukte.

| Skalen (latente Konstrukte) Quellen | Anzahl Items | Cron- bachs' α | Gesamte Stichprobe Mean SD/N | Grundschul- lehrkräfte Mean SD/N | Mittelschul- lehrkräfte Mean SD/N |
|--|-----------------|--------------------------|------------------------------------|--|---|
| Subskalen „Berufliche Belastung“ nach Enzmann & Kleiber (1989) | | | | | |
| Arbeitsüberforderung | 6 | 0,721 | 1,79 0,73/160 | 1,83 0,74/112 | 1,68 0,69/48 |
| Kontrolliertheitserleben | 3 | 0,586 | 1,13 0,70/161 | 1,14 0,71/113 | 1,10 0,67/48 |
| Arbeitsunzufriedenheit | 6 | 0,777 | 1,30 0,73/161 | 1,30 0,70/113 | 1,30 0,79/48 |
| Subskalen „Teacher Beliefs“ nach Woolley & Woolley (1999) | | | | | |
| Traditionelles Klassenraum- management | 7 | 0,528 | 2,53 0,64/161 | 2,44 0,64/113 | 2,75 0,58/48 |
| Traditioneller Unterricht | 7 | 0,678 | 2,35 0,69/160 | 2,33 0,73/112 | 2,39 0,59/48 |
| Konstruktivistischer Unterricht | 6 | 0,675 | 3,37 0,68/161 | 3,35 0,69/113 | 3,41 0,67/48 |
| Konstruktivistische Elternarbeit | 3 | 0,590 | 3,47 0,95/160 | 3,47 0,97/112 | 3,47 0,89/48 |
| Skalen „Pädagogische Orientierungen“ | | | | | |
| Autonomie nach Röder & Kleine (2007) | 6 | 0,745 | 2,59 0,76/161 | 2,60 0,75/113 | 2,54 0,77/48 |
| Fürsorglichkeit des Lehrers nach Clausen (2002) | 4 | 0,721 | 3,87 0,70/161 | 3,90 0,66/113 | 3,81 0,79/48 |
| Anlageorientierung nach Koch et al. (1972) | 10 | 0,590 | 2,39 0,50/157 | 2,36 0,50/110 | 2,48 0,47/47 |
| Skalen „Personale Merkmale (Resilienz) und Einstellungen zum Beruf“ | | | | | |
| Selbstwirksamkeit nach Jerusalem & Schwarzer (1999) | 10 | 0,879 | 3,11 0,59/160 | 3,11 0,64/112 | 3,12 0,46/48 |
| Idealismus nach Enzmann & Kleiber (1989) | 2 | 0,612 | 3,04 0,98/153 | 2,95 0,98/108 | 3,24 0,96/45 |
| Pädagogisches Selbstverständnis nach Koch et al. (1972) | 3 | 0,414 | 3,31 0,75/159 | 3,26 0,72/111 | 3,44 0,80/48 |
| Subskalen „Soziale Ungleichheit“ in Anlehnung an Mayer et al. (1997) | | | | | |
| Akzeptanz sozialer Ungleichheit | 3 | 0,743 | 1,58 0,90/155 | 1,48 0,84/109 | 1,81 1,01/46 |
| Akzeptanz von Meritokratie | 5 | 0,646 | 2,24 0,75/153 | 2,19 0,75/108 | 2,34 0,75/45 |

Ferner weisen die Ergebnisse aus einfaktoriellen Varianzanalysen mit mehreren Kriterien darauf hin (siehe auch Tabelle 1)⁷, dass sich Bildungsaufsteiger*innen als Volksschullehrkräfte im Mittel substantiell weniger arbeitsüberfordert fühlen (Mean = 1,66;

SD=0,680; N=87) als Bildungstraditionalist*innen im Lehrberuf (Mean=1,93; SD=0,766; N=72; F-Wert (df1, N=158) 5,381*; part. Eta²=0,033; Levene-Test: F-Wert (1, 157) 1,331 n. sign.).

Mittelschullehrkräfte akzeptieren allerdings signifikant häufiger soziale Ungleichheit (F-Wert (df1, N=154) 4,463*; part. Eta²=0,008; Levene-Test: F-Wert (1, 151) 0,113 n. sign.) und sind auch substantiell überzeugter von transmissiven Methoden des Klassenraummanagements als Grundschullehrkräfte (F-Wert (df1, N=160) 8,355**; part. Eta²=0,050; Levene-Test: F-Wert (1, 159) 0,580 n. sign.). Darüber hinaus sind keine weiteren substantiellen Unterschiede zwischen diesen Gruppen in den untersuchten Merkmalen bzw. Konstrukten festzustellen.

Mit den folgenden Analysen wird ermittelt, inwieweit Auswirkungen beruflicher Belastungen und Beanspruchung von „Teacher Beliefs“, pädagogischen Orientierungen, personalen Merkmalen, sozialen Einstellungen, berufsbiographischen und sozialstrukturellen Merkmalen der Lehrkräfte oder von Charakteristika des Arbeitsplatzes determiniert sind. Dazu zeigen bivariate Korrelationsanalysen zwischen den untersuchten Konstrukten jeweils teils hoch signifikant negative Zusammenhänge zwischen Arbeitsüberforderung einerseits und „Teacher Beliefs“ zu transmissiven Unterrichtsmethoden, Selbstwirksamkeit und Akzeptanz sozialer Ungleichheit andererseits. Des Weiteren ist das Kontrolliertheitserleben mit Selbstwirksamkeit in einem hohen Maße substantiell negativ verbunden, desgleichen die Arbeitsunzufriedenheit. Letzteres korreliert zugleich mit „Teacher Beliefs“ zu konstruktivistischen Unterrichtsmethoden und konstruktivistischer Elternarbeit, Autonomie und Akzeptanz sozialer Ungleichheit substantiell negativ (siehe Tabelle 2)⁷.

Tab. 2: Ergebnisse aus bivariaten Korrelationsanalysen zwischen den Auswirkungen beruflicher Belastungen und Beanspruchung von Lehrkräften und den Konstrukten zum Unterricht und zur Person.

| | <i>Arbeitsüberforderung</i> | <i>Kontrolliertheitserleben</i> | <i>Arbeitsunzufriedenheit</i> |
|--------------------------|-----------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Trad. Management | -0,046 (N = 160) | 0,038 (N = 161) | -0,024 (N = 161) |
| Trad. Unterricht | -0,161* (N = 159) | -0,015 (N = 160) | -0,040 (N = 160) |
| Konstrukt. Unterricht | -0,039 (N = 160) | -0,079 (N = 161) | -0,274*** (N = 161) |
| Konstrukt. Elternarbeit | 0,008 (N = 159) | -0,122 (N = 160) | -0,355*** (N = 160) |
| Autonomie | -0,034 (N = 160) | -0,054 (N = 161) | -0,283*** (N = 161) |
| Fürsorglichkeit | 0,012 (N = 160) | 0,000 (N = 161) | -0,151 (N = 161) |
| Anlageorientierung | -0,113 (N = 157) | -0,048 (N = 157) | -0,142 (N = 157) |
| Selbstwirksamkeit | -0,292*** (N = 159) | -0,257** (N = 160) | -0,453*** (N = 160) |
| Idealismus | 0,054 (N = 153) | 0,094 (N = 153) | -0,029 (N = 153) |
| Päd. Selbstverständnis | 0,041 (N = 158) | 0,076 (N = 159) | 0,010 (N = 159) |
| A. sozialer Ungleichheit | -0,168* (N = 154) | -0,008 (N = 155) | -0,162* (N = 155) |
| A. v. Meritokratie | -0,005 (N = 152) | 0,011 (N = 153) | -0,028 (N = 153) |

In der multiplen Betrachtung der Prädiktoren mit signifikanten Ergebnissen in den bivariaten Zusammenhangsanalysen (siehe Tabelle 2), der soziodemographischen und berufsbiographischen Merkmale der Lehrkräfte und Charakteristika des Arbeitsplatzes mit substantiellen Befunden in Voranalysen erreichen nur noch „Teacher Beliefs“ zu transmissiven Unterrichtsmethoden, Selbstwirksamkeitserwartungen sowie die Anzahl der Fortbildungstage im letzten Schuljahr und Unterrichtsklassen jeweils einen signifikant negativen Effekt in Bezug auf die Arbeitsüberforderung, der Lehrberuf als Zweitqualifikation dagegen einen substantiell positiven Effekt darauf, bei einer guten Varianzaufklärung von 20 % in diesem Modell (siehe Tabelle 3)⁷. Das Kontrolliertheiterleben im Lehrberuf wird dagegen mit einer Varianzaufklärung von 8,5 % nur noch von den Selbstwirksamkeitserwartungen und der Anzahl an Fortbildungstagen mit jeweils einem signifikant negativen Gewicht determiniert. „Teacher Beliefs“ zu konstruktivistischer Elternarbeit, Selbstwirksamkeitserwartungen und die durchschnittliche Klassenstärke erklären dagegen zusammen mit 36,2 % einen bedeutenden Varianzanteil von Arbeitsunzufriedenheit, davon erste beide Prädiktoren mit jeweils einem substantiell negativen und letzter Prädiktor mit einem signifikant positiven Gewicht. Im Weiteren werden diese Ergebnisse reflektiert und diskutiert.

Tab. 3: Ergebnisse aus linearen Regressionsanalysen zur Erklärung der Auswirkungen beruflicher Belastungen und Beanspruchung von Lehrkräften mit unterrichtsrelevanten und personalen Konstrukten, soziodemographischen und berufsrelevanten Indikatoren.

| | <i>Arbeitsüberforderung</i> | <i>Kontrolliertheiterleben</i> | <i>Arbeitsunzufriedenheit</i> |
|--|-----------------------------|--------------------------------|-------------------------------|
| Traditionelles Klassenraummanagement | | | |
| Traditioneller Unterricht | -0,155* | | |
| Konstruktivistischer Unterricht | | | -0,095 |
| Konstruktivistische Elternarbeit | | | -0,198* |
| Selbstwirksamkeit | -0,291** | -0,210* | -0,287*** |
| Autonomie im Unterricht | | | -0,010 |
| Akzeptanz sozialer Ungleichheit | -0,109 | | -0,111 |
| Durchschnittliche Klassenstärke | | | 0,180* |
| Anzahl der Fortbildungstage im letzten Schuljahr | -0,205* | -0,177* | -0,125 |
| Anzahl der Unterrichtsklassen | -0,237** | | 0,121 |
| Bildungsaufsteiger*innen (Anzahl der Stufen) | -0,139 | | -0,063 |
| Höher-/Weiterqualifikation (binär, ja) | 0,170* | | |
| R ² in % (N) | 24,9 (135) | 8,5 (140) | 36,2 (135) |

Diskussion der Ergebnisse und Fazit: Die dargestellten Ergebnisse sind aufschlussreich, lassen aber keine kausalen Schlussfolgerungen zu, d. h. keine eindeutigen unidirektionalen Zusammenhänge zwischen Ursachen und Wirkung, wofür neben multivariaten Analyseverfahren vor allem Längsschnittdaten erforderlich sind. Aber im Hinblick auf den retrospektiven Charakter verschiedener sozialstruktureller und schulbezogener Indikatoren kann teils auf schulische und berufliche Verläufe und tendenziell auch auf kausale Wirkrichtungen rückgeschlossen werden. Erwartungsgemäß weisen sowohl instruktivistisch orientierte Überzeugungen zur Klassenführung und Unterrichtsgestaltung als auch konstruktivistisch konnotierte zur Unterrichtspraxis und Elternarbeit jeweils signifikante, aber differentielle Effekte in negativer Richtung auf die untersuchten Auswirkungen beruflicher Belastungen und Beanspruchung von Grund- und Mittelschullehrkräften auf, womit von Zusammenhängen zwischen einerseits „Teacher Beliefs“ und andererseits Belastungen und Beanspruchung im Lehrberuf auszugehen ist. Die Befunde zeigen dazu, dass transmissive Überzeugungen zu Unterrichtsmethoden mit weniger subjektiv empfundener Arbeitsbelastung, dafür aber konstruktivistische Überzeugungen zu Lehren und Lernen mit mehr Arbeitszufriedenheit einhergehen. Im Gegensatz dazu übt keine dieser Überzeugungen einen substantiellen Einfluss auf das Kontrolliertheitserleben der Lehrkräfte im Beruf aus. Neben Selbstwirksamkeitserwartungen als jeweils sehr bedeutende und positive Einflussgröße auf alle Kriterien der Belastungen und Beanspruchung im Lehrberuf stellen damit die untersuchten Überzeugungen, vor dem Hintergrund der Resilienzforschung und Forschung zu Burnout im Lehrberuf im Allgemeinen, protektive Faktoren dar, die die psychosoziale Widerstandsfähigkeit im Lehrberuf stärken. In der multiplen Analyse mit Berücksichtigung schulbezogener und berufsbiographischer Indikatoren der Lehrkräfte, der Charakteristika ihres Arbeitsplatzes, ihrer pädagogischen Orientierungen und gesellschaftlichen Einstellungen sind die Effekte der Überzeugungen der Lehrkräfte größtenteils erhalten geblieben und können Merkmale beruflicher Belastungen und Beanspruchung im Lehrberuf teils erklären. Eine ähnliche Wirkweise ist auch der Teilnahme der Lehrkräfte an Fort- und Weiterbildungen zuzuschreiben. Das bessere Abschneiden der Bildungsaufsteiger*innen bzgl. ihres Belastungs- und Beanspruchungserlebens im Beruf, die als ehemals nicht-traditionelle Studierende häufig in den nicht vertieften Lehramtsstudiengängen zu finden sind, ist sicherlich auf ihre Bildungsbiographien, Erfahrungen und habituellen Passungen zurückzuführen (Epp & Klomfaß 2023, 49). Allerdings haben Personen, die sich mit dem Lehramtsstudium und Lehrberuf höherqualifiziert haben, mehr Arbeitsüberforderung angegeben. Des Weiteren nimmt bei größeren Klassen die Arbeitszufriedenheit bedeutend zu. Diese berichteten Befunde geben Hinweise sowohl auf die Relevanz des Transaktionalen Stressmodells von Lazarus (1990, 212ff.) mit den Konzepten der primären Bewertung von Stressoren und sekundären Bewertung von Bewältigungsressourcen für die Erklärung des Handelns und Belastungs- und Beanspruchungserlebens von Lehrkräften, als auch auf die Funktionsweise ihrer Über-

zeugungen nach Fives und Buehl (2012) und Lammasaari u. a. (2022). Darüber hinaus machen die Ergebnisse auch auf mögliche präventive Interventionsstrategien im Rahmen der Professionalisierung von Lehrkräften aufmerksam, die insbesondere u. a. auch ihre Überzeugungen miteinbeziehen müssen, um Belastungen und Beanspruchung im Lehrberuf, im schlimmsten Fall Burnout, vorbeugen zu können. Limitationen der vorgestellten Forschung betreffen das Studiendesign (keine Längsschnittdaten), die Stichprobengröße (eher gering) und Untersuchungsgruppe (Realschul- und Gymnasiallehrkräfte wurden nicht befragt). „Last, but not least“ ist die interkulturell validierte Skala zu „Teacher Beliefs“ weiterzuentwickeln.

Danksagung

Die Autorin dankt der Universität Augsburg für ein Reisestipendium, den studentischen Mitarbeitenden, Untersuchungsteilnehmenden und der Genehmigungsbehörde.

Literatur

- Baston, N. (2023): Überzeugungen von angehenden Lehrpersonen zur Klassenführung: Eine Untersuchung zu Entstehung, Bedingungsfaktoren und unterschiedlichen Typen. Münster u. a.: Waxmann.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9, H. 4, 469-520.
- Bönke, N., Klusmann, U., Kunter, M., Richter, D. & Voss, T. (2024): Long-term changes in teacher beliefs and motivation: Progress, stagnation or regress? In: Teaching and Teacher Education, 141, 104489.
- Buehl, M. M. & Beck, J. S. (2015): The Relationship Between Teachers' Beliefs and Practices. In: H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.): International Handbook of Research on Teachers' Beliefs. New York u. a.: Routledge, 66-84.
- Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. In: D. C. Berliner & R. C. Calfee (Hrsg.): Handbook of Educational Psychology. New York: Macmillan Library Reference USA, 709-725.
- Clausen, M. (2002): Fürsorglichkeit des Lehrers. In: M. Jerusalem, S. Drössler, D. Kleine, J. Klein-Hefßling, W. Mittag & B. Röder (Hrsg.) (2009): Skalenhandbuch. Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Humboldt-Universität zu Berlin: Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie, 99-100. Verfügbar unter: https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/paedpsych/forschung/Skalenbuch_FoSS.pdf. (Abrufdatum: 21.10.2015).
- Cramer, C., Friedrich, A. & Merk, S. (2018): Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. In: Bildungsforschung, Jg. 2018, H. 1, 1-23. Verfügbar unter: <https://aabner.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/237>. (Abrufdatum: 12.09.2023).
- Decker, A.-T., Kunter, M. & Voss, T. (2015): The relationship between quality of discourse during teacher induction classes and beginning teachers' beliefs. In: European Journal of Psychology of Education, Jg. 30, H. 1, 41-61.
- Dick van, R. & Stegmann, S. (2013): Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In: M. Rothland (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2. vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 43-59.

- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M. & Baumert, J. (2008): Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften: Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, Jg. 22, H. 34, 193-206.
- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989): Berufliche Belastung & Idealismus von Lehrern. In: R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.) (1999): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schule. Berlin: Freie Universität Berlin, Humboldt-Universität zu Berlin, 71-75 & 78-79. Verfügbar unter: <https://www.psyc.de/skalendoku.pdf>. (Abrufdatum: 21.10.2015).
- Epp, A. & Klomfaß, S. (2023): „Begabungsreserven“ erschließen, ohne Qualifikationsstandards aufzuweichen. Entwicklung nachhaltiger Potenziale für den Lehrkräfteberuf durch nicht-traditionelle Studierende. In: *Erziehungswissenschaft*, Jg. 34, H. 2, 43-51.
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (Hrsg.) (2006): *Handbook of classroom management. Research, Practice and Contemporary Issues*. New York u. a.: Routledge.
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012): Spring Cleaning For The “Messy” Construct Of Teachers’ Beliefs: What Are They? Which Have Been Examined? What Can They Tell Us? In: K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer & M. Zeidner (Hrsg.): *APA Educational Psychology Handbook*, Bd. 2, Individual Differences and Cultural and Contextual factors. Washington, DC: American Psychological Association, 471-499.
- Fives, H., Lcatena, N. & Gerard, L. (2015): Teachers’ Beliefs about Teaching (and Learning). In: H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.): *International Handbook of Research on Teachers’ Beliefs*. New York u. a.: Routledge, 249-265.
- Girnat, B. & Hascher, T. (2021): Beliefs von Schweizer Schülerinnen und Schülern zum konstruktivistischen und instruktivistischen Lernen im Mathematikunterricht der Sekundarstufe I – Ergebnisse eines Large-Scale-Assessments zur Überprüfung mathematischer Grundkompetenzen (ÜGK) 2016. In: *Unterrichtswissenschaft*, Jg. 49, H. 4, 525-546.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1981, revidiert 1999): Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung. In: R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.) (1999): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schule. Berlin: Freie Universität Berlin, Humboldt-Universität zu Berlin, 57-59. Verfügbar unter: <https://www.psyc.de/skalendoku.pdf>. (Abrufdatum: 21.10.2015).
- Keller-Schneider, M. (2023): Die Bedeutung von Berufsanforderungen und ihrer Bearbeitung für die Zufriedenheit im Lehrer*innenberuf. In: *Empirische Pädagogik*, Jg. 37, H. 2, 146-172.
- Kleickmann, T., Tröbst, S., Jonen, A., Vehmeyer, J. & Möller, K. (2016): The Effects of Expert Scaffolding in Elementary Science Professional Development on Teachers’ Beliefs and Motivations, Instructional Practices, and Student Achievement. In: *Journal of Educational Psychology*, Jg. 108, H. 1, 21-42.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006): Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, Jg. 20, H. 3, 161-173.
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert, J. (2012): Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, Jg. 26, H. 4, 275-290.
- Klusmann, U., Aldrup, K., Roloff-Bruchmann, J., Carstensen, B., Wartenberg, G., Hansen, J. & Hanewinkel, R. (2023): Teachers’ emotional exhaustion during the COVID-19 pandemic: Levels, changes, and relations to pandemic-specific demands. In: *Teaching and Teacher Education*, 121, 103908.
- Koch, J.-J., Cloetta, B. & Müller-Fohrbrodt, G. (1972): Konstanzer Fragebogen für Schul- und Erziehungseinstellungen K-S-E. Testmappe. Weinheim: Beltz Test.
- Krause, A., Dorsemagen, C. & Baeriswyl, S. (2013): Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrerbelastungs- und -gesundheitsforschung. In: M. Rothland (Hrsg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. 2. vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 61-80.

- Krause, A. & Dorsewagen, C. (2014): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster u. a.: Waxmann, 987-1013.
- Lammasaari, H., Hietajärvi, L., Salmela-Aro, K., Hakkarainen, K. & Lonka, K. (2022): Exploring the Relations Among Teachers' Epistemic Theories, Work Engagement, Burnout and the Contemporary Challenges of the Teacher Profession. In: *Frontiers in Psychology*, Jg. 13, Artikel 861437.
- Lazarus, R. S. (1990): Streß und Streßbewältigung – Ein Paradigma. In: S.-H. Filipp (Hrsg.): *Kritische Lebensereignisse*. 2. erweiterte Auflage. München: Psychologie Verlags Union, 198-232.
- Lehr, D. (2014): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Gesundheitliche Situation und Evidenz für Risikofaktoren. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster u. a.: Waxmann, 947-967.
- Leuchter, M., Pauli, C., Reusser, K. & Lipowsky, F. (2006): Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 9, H. 4, 562-579.
- Mayer, K.-U., Kraus, V. & Schmidt, P. (1997): Skala „Soziale Ungleichheit“. Verfügbar unter: <https://zis.gesis.org/skala/Mayer-Kraus-Schmidt-Soziale-Ungleichheit>. (Abrufdatum: 21.10.2015).
- Pajares, M. F. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. In: *Review of educational research*, Jg. 62, H. 3, 307-332.
- Peterson, P. L., Fennema, E., Carpenter, T. P. & Loef, M. (1989): Teacher's Pedagogical Content Beliefs in Mathematics. *Cognition and Instruction*, Jg. 6, H. 1, 1-40.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster u. a.: Waxmann, 642-661.
- Röder, B. & Kleine, D. (2007): Selbstbestimmung/Autonomie. In: M. Jerusalem, S. Drössler, D. Kleine, J. Klein-Hefling, W. Mittag & B. Röder (Hrsg.) (2009): *Skalenhandbuch. Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Humboldt-Universität zu Berlin: Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie, 97-98. Verfügbar unter: https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/paedpsych/forschung/Skalenbuch_FoSS.pdf. (Abrufdatum: 21.10.2015).
- Rudow, B. (1994): Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und LehrerGESundheit. 1. Auflage. Bern u. a.: Huber.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2013): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In: M. Rothland (Hrsg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. 2. vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 81-97.
- Staub, F. C. & Stern, E. (2002): The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. In: *Journal of Educational Psychology*, Jg. 94, H. 2, 344-355.
- Stipek, D. J., Givvin, K. B., Salmon, J. M. & MacGyvers, V. L. (2001): Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. In: *Teaching and Teacher Education*, Jg. 17, H. 2, 213-226.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015): Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 18, H. 2, 187-223.
- Voss, T. & Kunter, M. (2020): "Reality Shock" of Beginning Teachers? Changes in Teacher Candidates' Emotional Exhaustion and Constructivist-Oriented Beliefs. In: *Journal of Teacher Education*, Jg. 71, H. 3, 292-306.
- Woolfolk Hoy, A. & Weinstein, C. S. (2006): Student and Teacher Perspectives on Classroom Management. In: C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Hrsg.): *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. New York u. a.: Routledge, 181-219.

- Woolfolk Hoy, A., Davis, H. & Pape, S.J. (2006): Teacher Knowledge and Beliefs. In: P.A. Alexander & P.H. Winne (Hrsg.): Handbook of Educational Psychology. 2. Auflage. Mahwah, N.J. u. a.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 715-737.
- Woolley, S. L. & Woolley, A. W. (1999): Can We Change Teachers' Beliefs? A Survey about Constructivist and Behaviorist Approaches. American Educational Research Association. 1999 Annual Meeting, Montreal, Canada, April 23, 1999. Verfügbar unter: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430965.pdf>. (Abrufdatum: 21.10.2015).
- Yang, X., Kaiser, G., König, J. & Blömeke, S. (2020): Relationship between pre-service mathematics teachers' knowledge, beliefs and instructional practices in China. ZDM, Jg. 52, H. 2, 281-294.

Autor*innenangaben

Schneider, Sibylle, Dr.
Universität Augsburg/Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät
Professur für Soziologie und empirische Sozialforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Methoden der empirischen Sozialforschung,
Bildungssoziologie
E-Mail: sibylle.schneider@phil.uni-augsburg.de

Teil 5:
Überzeugungen und verwandte Konstrukte
zum Thema Mehrsprachigkeit

Sandra Konitzer

Beliefs im Wandel? Eine empirische Untersuchung zum Einfluss des Praxissemesters auf die Überzeugungen zur Mehrsprachigkeit bei Lehramtsstudierenden

Abstract

Vor dem Hintergrund der wachsenden kulturellen Vielfalt an deutschen Schulen und der hohen Anzahl von Lernenden, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, untersucht dieses Dissertationsprojekt die Entwicklung berufsbezogener Überzeugungen angehender Lehrkräfte. Im Mittelpunkt steht der Einfluss des Praxissemesters auf die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zur Mehrsprachigkeit. Die Studie verwendet einen Mixed-Methods-Ansatz, bestehend aus Fragebogenerhebungen und qualitativen Inhaltsanalysen von Concept Maps, um Veränderungen in den Beliefs der Studierenden während der Praxisphase zu identifizieren und deren Ursachen zu analysieren. In diesem Beitrag werden, basierend auf dem aktuellen Stand des Dissertationsprojekts, die zu erwartenden Ergebnisse erörtert.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeit, Beliefs, Professionalisierungsforschung, Lehrkräftebildung, Praxissemester

1 Einleitung

Deutschland verzeichnete in den letzten Jahren einen signifikanten Anstieg der Zuwanderung. Im Jahr 2022 hatten 3,8 Millionen Menschen einen Migrationshintergrund, was 28,7 % der Bevölkerung entspricht (vgl. Statistisches Bundesamt 2023). Darunter werden alle Personen gefasst, die selbst immigriert sind oder mindestens ein Elternteil haben, das eingewandert ist (vgl. Statistisches Bundesamt 2023). Der Anteil der Lernenden mit Migrationshintergrund im Bildungssystem ist aufgrund der jungen Altersstruktur innerhalb der Bevölkerungsgruppe mit Migrationshintergrund besonders hoch (vgl. ebd.). 48 % der Lernenden mit Migrationshintergrund befinden sich in bildungsbezogenen Risikolagen, im Vergleich zu 16 % ihrer Altersgenossen ohne Migrationshintergrund (vgl. Bildungsbericht 2022). Dies trägt u. a. dazu bei, dass 15 % der Jugendlichen

mit Migrationshintergrund keinen Schulabschluss erlangen, gegenüber 6% bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (vgl. 12. Integrationsbericht 2019). Zudem zeigt sich ein ausgeprägtes Ungleichgewicht in der Verteilung auf die Schulformen zuungunsten der Lernenden mit Migrationshintergrund. Die Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration identifizieren einen Handlungsbedarf zur Reduzierung der Benachteiligung dieser Kinder und betonen die Notwendigkeit weiterer Forschung zu Diskriminierung und Vorurteilen in Schulen (vgl. 13. Integrationsbericht 2023).

Das in diesem Beitrag vorgestellte Forschungsprojekt zielt darauf ab, zur Reduzierung der Benachteiligung beizutragen, indem es bei der Professionalisierung der Lehrkräfte ansetzt. Im Fokus steht dabei die Entwicklung berufsbezogener Überzeugungen angehender Lehrkräfte in Bezug auf Mehrsprachigkeit.

2 Professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften

Professionelles Handeln der Lehrkräfte ist zur Reduzierung der dargestellten Benachteiligung unerlässlich. Dabei stellt sich die Frage, welche Elemente in der Lehrer*innenbildung integriert sein müssen, um ganzheitlich befähigte Lehrkräfte auszubilden. Professionelle Handlungskompetenz bei Lehrkräften umfasst mehrere Kompetenzbereiche, wovon das fachliche Wissen lediglich ein Element darstellt. Gemäß dem Modell von Baumert & Kunter (2006) setzt sich der Bereich des Professionswissens aus pädagogischem Wissen, Fachwissen, fachdidaktischem Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen zusammen. Ebenso essenziell für das professionelle Handeln von Lehrer*innen sind Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierung sowie selbstregulative Fähigkeiten. Im Hinblick auf das formulierte Desiderat erscheint es somit wichtig, in der Lehrkräfteausbildung sowohl Fachwissen als auch berufliche Überzeugungen zu thematisieren. Daher wird im Folgenden zunächst der Forschungsstand zur Mehrsprachigkeit dargestellt, gefolgt von einer tiefergehenden Betrachtung der beruflichen Überzeugungen.

3 Mehrsprachigkeit

Obwohl der Fokus dieses Dissertationsprojektes auf Mehrsprachigkeit liegt, war bisher von Menschen mit Migrationshintergrund die Rede. Es ist wesentlich zu betonen, dass Mehrsprachige nicht zwangsläufig mit Menschen mit Migrationshintergrund gleichzusetzen sind, da nicht jeder Mensch mit Migrationshintergrund mehrsprachig ist und Mehrsprachige keine Migrationsgeschichte haben müssen. Dennoch wird in diesem Projekt die Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund genutzt, um auf vorhandene statistische Daten zurückgreifen zu können, da in Deutschland

ansonsten keine systematische Erfassung von Mehrsprachigkeit existiert. Obwohl diese Daten also die tatsächliche Mehrsprachigkeit nicht exakt abbilden, bieten sie eine Grundlage, um die Verbreitung von Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft zu erfassen.

In diesem Projekt wird *Mehrsprachigkeit* synonym zu *Bilingualität* verwendet. Eine Person wird dann als bilingual verstanden, wenn sie in der Lage ist, mit monolingualen Sprecher*innen in ein oder mehr Sprachen im *monolingualen Modus* zu kommunizieren (vgl. Grosjean 1982; 2010). Der Begriff bezieht sich nicht nur auf den simultanen Erwerb von zwei oder mehr Erstsprachen (L1), sondern auch auf sukzessiv erworbene Sprachen, wobei der Grad der Sprachbeherrschung kein ausschlaggebendes Kriterium für die Einstufung als bilingual darstellt, solange alltägliche Konversationen in beiden Sprachen geführt werden (vgl. Grosjean 2010; Tracy 2014).

In der universitären Lehramtsausbildung wird vermittelt, dass mehrsprachige Kinder im Deutschen anfänglich oft geringere Sprachkenntnisse haben (vgl. Bialystok 2001). Studien zeigen jedoch, dass dieser Rückstand aufgeholt werden kann (vgl. Palacios & Kibler 2016). Studierende lernen, dass die Förderung sprachlicher Kompetenzen in der L1 und dem Deutschen gleichermaßen wichtig ist, da Fähigkeiten in einer Sprache sich positiv auf den Erwerb der anderen auswirken können (vgl. Cummins 1979; Gawlitzek-Maiwald & Tracy 1996). Dies ist empirisch insbesondere für die Entwicklung der Lesefähigkeiten belegt (vgl. Kempert u. a. 2016). Eine ausreichende Förderung der Bildungssprache Deutsch ist zentral, da Defizite in diesem Bereich sich nachteilig auf die schulische Entwicklung insgesamt auswirken können (vgl. ebd.).

Darüber hinaus lernen die Studierenden, dass Sprachmischungen, fachsprachlich auch Code-Switching genannt, bei denen Sprecher*innen innerhalb einer Konversation zwischen zwei oder mehr Sprachen wechseln, eher auf hohe sprachliche Kompetenz hindeuten und nicht als ein sprachliches Defizit zu interpretieren sind (vgl. Tracy 2006).

Aktuelle Forschungsergebnisse zeigen außerdem, dass Mehrsprachigkeit positive Effekte auf kognitive Fähigkeiten, insbesondere exekutive Funktionen, hat (vgl. De Groot 2011; Kroll & Bialystok 2013). Vorteile wurden u. a. in der Aufmerksamkeitskontrolle (vgl. Bialystok 2009; Barac & Bialystok 2012; Diamond 2013), im Arbeitsgedächtnis (vgl. Morales u. a. 2013) und in der Sprachreflexion (vgl. Bien-Miller u. a. 2017) nachgewiesen.

4 Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften

Subjektiv geformte berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften, in der Fachliteratur als *Teachers' Beliefs* (im Folgenden *Beliefs*) bezeichnet, werden von Reusser und Pauli (2014) als signifikante Einflussgrößen für die Qualität des

beruflichen Handelns identifiziert. In meiner Dissertation werden Beliefs gemäß der Definition von Reusser und Pauli verstanden als diejenigen Aspekte der Handlungskompetenz, die „über das deklarative und prozedurale pädagogisch-psychologische und disziplinär-fachliche Wissen hinausgehen“ (2014, 642). Beliefs stellen „affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden“ (ebd.) dar. Sie weisen oft rekonstruierbare, quasi-logische Strukturen auf, die unterschiedlich elaboriert sein können, sind jedoch nicht immer konsistent oder widerspruchsfrei (vgl. ebd.). Die Abgrenzung zwischen Beliefs und Wissen ist in Teilen unscharf. Beliefs strukturieren und kategorisieren die komplexe Umwelt und beeinflussen die individuelle Informationsverarbeitung einer Lehrkraft (vgl. ebd.).

Daraus lässt sich ableiten, dass Beliefs zentral für die Interpretation von Unterrichtssituationen (vgl. Leder u. a. 2002) und die Auswahl von Methoden sind. Sie gelten als relativ stabile, zeitlich überdauernde Konstrukte (vgl. ebd.), können aber auch situationsspezifisch konstruiert werden (vgl. Higgins & King 1981). Beliefs haben Anteil an der Berufsethik, dem Habitus sowie dem Selbstkonzept von Lehrkräften und bieten somit Orientierung und Sicherheit für beruflich Handelnde. Außerdem spiegeln sie die Weltbilder und professionellen Ideale der Lehrkraft wider (vgl. Reusser & Pauli 2014). Je zentraler ein Belief im Überzeugungssystem, desto schwerer ist seine Modifikation (vgl. ebd.), wenngleich sie nicht unmöglich ist. Für eine Veränderung der Beliefs durch Wissen ist die empfundene Plausibilität des Wissens entscheidend. Wenn neues Wissen für (angehende) Lehrkräfte schlüssig erscheint, kann es bestehende langjährige Berufserfahrungen überwinden (vgl. Wahl 2001; Fives & Buehl 2012; Blömeke 2014; Reusser & Pauli 2014). Levin (2015) argumentiert, dass die Veränderung von Beliefs in der universitären Lehre durch Aufgaben- und Strategieorientierung, die Nutzung kooperativer Unterrichtsentwicklungsformen sowie durch das Bewusstmachen und Reflektieren von Beliefs begünstigt werden kann. Dem Aspekt der Reflexion messen auch Fives und Buehl (2012) eine hohe Relevanz bei. Die Thematisierung von Beliefs in Aus- und Weiterbildungskontexten kann darüber hinaus zu Veränderungen im deklarativen Wissen führen. Allerdings sollte dies nicht automatisch mit einer grundlegenden Änderung der Beliefs gleichgesetzt werden, da es sich oftmals nur um oberflächliche Anpassungen handelt (vgl. Reusser & Pauli 2014).

5 Beliefs zur Mehrsprachigkeit in der schulischen Praxis

Die Beliefs der Lehrkräfte können also gleich auf mehreren Ebenen zum schulischen Erfolg bzw. Misserfolg von Lernenden beitragen. Oftmals ist bei Lehrkräften noch ein monolingualer Habitus verinnerlicht (vgl. Gogolin 1994),

der sich in einer monolingualen Norm im Schulalltag niederschlägt. Diese Norm stellt auch für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) die Messlatte dar (vgl. Reich & Jeuk 2017). Dabei wird häufig übersehen, dass DaZ-Lernende in der Regel weniger Kontakt zum Deutschen haben oder hatten. Auch die Kompetenzen in der L1 bleiben unberücksichtigt. Monolinguale werden hingegen oft als perfekte Sprecher*innen des Deutschen wahrgenommen, obwohl auch hier inter- und intraindividuelle Unterschiede in den vier Modalitäten Lesen, Schreiben, Sprechen und Zuhören existieren und nur wenige alle Modalitäten perfekt beherrschen (vgl. Delucchi Danhier & Mertins 2018).

Schulische Leistungseinbußen von DaZ-Lernenden bei Tests und Klassenarbeiten führen oft zu dem Schluss, es handle sich um grundsätzlich leistungsschwache Schüler*innen (vgl. Jeuk 2017), anstatt die Ursachen in den unzureichenden Deutschkenntnissen zu suchen. Zudem neigen Lehrkräfte dazu, die schriftsprachlichen Fähigkeiten von DaZ-Lernenden zu überschätzen, indem sie von guten mündlichen Fähigkeiten auf schriftliche Kompetenz schließen (vgl. ebd.).

Die Einschätzung der grundlegenden Fähigkeiten von DaZ-Lernenden wird auch durch das Prestige der jeweilige L1 beeinflusst. Bildungssprachen werden generell positiver wahrgenommen, während die Einstellung zu Migrationssprachen oft negativ ist (vgl. Delucchi Danhier & Mertins 2018). Dies zeigt sich auch in der Deutschland-Erhebung 2017, in der Sprachen wie Französisch, Italienisch, Englisch und Spanisch als sympathisch beschrieben werden, wohingegen Arabisch, Russisch, Türkisch und Polnisch als unsympathisch gelten (vgl. Adler & Ribeiro Silveira 2020). Die Grenzen zwischen Beliefs über Mehrsprachigkeit und Vorurteilen gegenüber bestimmten Ethnien sind dabei oft fließend. Eine Studie der Universität Mannheim belegt z. B., dass Grundschul Kinder mit einem türkischen Namen trotz gleicher Leistung im Fach Deutsch schlechtere Noten erhielten als Kinder mit deutschem Namen (vgl. Bonenfeld & Dickhäuser 2018). Beliefs zur Mehrsprachigkeit scheinen zudem stark interindividuell zu variieren. Wischmeier (2012) stellte zumindest bei Grundschullehrkräften in Bayern eine erhebliche Bandbreite epistemologischer Beliefs über Bilingualität fest, die wohl von den persönlichen Erfahrungen der Lehrkräfte beeinflusst sind.

6 Die schulische Praxisphase – ein Zeitpunkt für Beliefs im Wandel?

Aus den möglicherweise unterschiedlichen Perspektiven auf Mehrsprachigkeit, die den Studierenden an der Universität und in der schulischen Praxis begegnen, ergibt sich ein Spannungsfeld, das für Studierende während ihres ersten längeren Praxiskontakts potenziell herausfordernd sein kann. Frühere Forschungen haben grundlegend aufgezeigt, dass berufliche Überzeugungen nicht nur das Handeln

von fertig ausgebildeten Lehrkräften prägen, sondern auch für Lehrkräfte in der Ausbildung von Bedeutung sind (vgl. Nespor 1987). Die Praxisphase stellt zudem eine Phase dar, in der Studierende einer Vielzahl neuer Reize ausgesetzt sind, was die Wahrscheinlichkeit des Rückgriffs auf Beliefs erhöht, weil diese als Rahmen und Filter für die Wahrnehmung dienen, die die Komplexität reduzieren (vgl. Fives & Buehl 2012).

Aus diesen Überlegungen heraus erscheint die Praxisphase als ein vielversprechender Zeitraum für die Entwicklung und potenzielle Veränderung von Beliefs. Somit stellt die Zielsetzung dieses Projekts, die Beliefs von Studierenden zur Mehrsprachigkeit während dieser Phase zu untersuchen, einen gut motivierten Schritt innerhalb der Professionalisierungsforschung dar. Im Zentrum der Untersuchung steht dabei die Frage, ob und inwiefern der Praxiskontakt die Beliefs der Lehramtsstudierenden in Bezug auf Mehrsprachigkeit beeinflusst. Das konkrete methodische Vorgehen wird im folgenden Abschnitt dargelegt.

7 Methodisches Vorgehen

Das Dissertationsvorhaben verwendet einen sequenziellen Mixed-Methods-Ansatz. Zunächst wird eine quantitative Erhebung mittels Fragebögen durchgeführt, die anschließend durch eine qualitative Inhaltsanalyse von Concept Maps zur Unterrichtskonzeption ergänzt wird.

8 Fragebogenerhebung

Die Proband*innengruppe umfasst Studierende der Deutschlehramtsstudiengänge aller Schulformen an der Technischen Universität Dortmund, Studierende des Deutschlehramts für Gymnasien und Gesamtschulen an der Ruhr-Universität Bochum sowie Lehramtsstudierende aller Fächer und Lehrämter der Universität Osnabrück. Alle Teilnehmenden absolvierten eine mehrmonatige Praxisphase im Rahmen ihres Masterstudiums.

Die Befragung wurde digital in einem explorativen Prä-Post-Design mit zwei Erhebungszeitpunkten durchgeführt. Zum Zeitpunkt der ersten Erhebung standen die Studierenden kurz vor Beginn ihrer Praxisphase, während die zweite Befragung gegen Ende des etwa fünfmonatigen Praktikums erfolgte.

Für den ersten Erhebungszeitpunkt liegen 90 vollständig ausgefüllte Fragebögen vor, für den zweiten 116. Erfasst wurden Beliefs zur Mehrsprachigkeit von Lernenden, potenzielle Einflussfaktoren auf diese Beliefs (eigene Sprachbiographie, besuchte Seminare, schulpraktische Erfahrungen und private Mehrsprachigkeitserfahrungen) sowie allgemeine Vorstellungen vom Lernen.

9 Qualitative Inhaltsanalyse

Um mögliche Hintergründe zu den erhobenen Daten zu explorieren, folgt eine qualitative Inhaltsanalyse von 40 Concept Maps, die von Studierenden der TU Dortmund zum Abschluss ihrer Praxisphase zum Thema *Deutschunterricht in einer heterogenen Lerngruppe im Jahr 2032* erstellt wurden.

Das Zukunftsszenario wurde gewählt, weil solche Visionen als Praxis der Metakognition dienen, durch die Beliefs bewusstgemacht werden können (vgl. Parsons u. a. 2017). Zukunftsorientierte Visionen wurden auch in anderen Studien bereits genutzt, einerseits um fachdidaktische Beliefs angehender Lehrkräfte zu erheben (vgl. Béneker u. a. 2015), andererseits um den Einfluss von Lehrer*innenbeliefs auf zukünftige Praktiken zu untersuchen (vgl. Parsons u. a. 2017). Zudem wurde das Thema Mehrsprachigkeit unter dem Begriff *Heterogenität* bewusst lediglich indirekt eingebracht, um die Studierenden nicht zu beeinflussen.

Die digital erstellten Concept Maps wurden von den Verfasser*innen selbst mündlich erläutert. Die Aufzeichnungen dieser Beschreibungen wurden anschließend transkribiert, um die Transkripte in einem letzten Schritt mittels der Software MAXQDA qualitativ auszuwerten.

10 Erwartete Ergebnisse

In Bezug auf tief verwurzelte Beliefs erscheint es plausibel, dass die eigenen schulischen Erfahrungen der Studierenden einen signifikanten Einfluss ausüben. Lortie (vgl. 1975) hat diesbezüglich dargelegt, dass die eigene Schulzeit für angehende Lehrkräfte als eine Art *apprenticeship of observation* fungiert. Schon in dieser Phase entwickeln sie Vorstellungen über Unterricht und schulisches Lernen, die sich durch eine hohe Stabilität auszeichnen und sich daher nur schwer durch neu erworbenes Wissen revidieren lassen. Die Parallelen zwischen den Schulen, an denen die Studierenden ihre Praxiserfahrungen sammeln, und den Schulen, an denen sie selbst unterrichtet wurden, könnten dazu beitragen, dass die Beliefs der angehenden Lehrkräfte durch das universitär vermittelte Wissen gar nicht verändert werden. Denn ihre bisherigen Überzeugungen müssen herausgefordert werden, um eine Veränderung durch die universitäre Ausbildung zu ermöglichen (vgl. Pajares 1992).

Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass Beliefs ein integraler Bestandteil des kollektiven Lehrer*innenhabitus sind, was einen wichtigen (potenziellen) Einflussfaktor auf die Entwicklung der Beliefs der Studierenden darstellt. Es ist denkbar, dass die Studierenden durch die Überzeugungen erfahrener Lehrkräfte, mit denen sie im Rahmen des Praxissemesters konfrontiert werden, beeinflusst werden. Diese Lehrkräfte verkörpern für sie die Berufsethik der Profession, der

sie zukünftig angehören möchten. Sollten die Studierenden im Praxiskontakt auf Widerstand gegen ihr neu erworbenes, noch nicht fest verinnerlichtes Wissen stoßen, könnte es dazu kommen, dass sie dieses Wissen zugunsten der Beliefs der angestrebten Profession verwerfen. Obwohl durch die universitäre Ausbildung bereits ein Bewusstsein für veraltete professionelle Überzeugungen einiger Lehrkräfte hinsichtlich Mehrsprachigkeit geschaffen wurde – eine grundsätzliche Voraussetzung für Veränderung (vgl. Woolfolk Hoy u. a. 2006) –, könnte dies allein aufgrund der mutmaßlich starken Verflechtung mit den alltäglichen Deutungsroutrinen nicht ausreichen.

Die Studie wird grundlegende Erkenntnisse darüber liefern, wie sich Beliefs zur Mehrsprachigkeit während des Lehramtsstudiums entwickeln. Diese Erkenntnisse könnten für die zukünftige Gestaltung der universitären Lehrer*innenausbildung, insbesondere hinsichtlich der Begleitung der Praxisphasen, von Nutzen sein.

Literatur

- Adler, A. & Ribeiro Silveira, M. (2020): Spracheinstellungen in Deutschland – Was die Menschen in Deutschland über Sprache denken. In: Sprachreport, Jg. 36, H. 4, 16-24.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv Media.
- Barac, R. & Bialystok, E. (2012): Bilingual effects on cognitive and linguistic development. Role of language, cultural background, and education. In: Child Development, Jg. 83, H. 2, 413-422.
- Baumert, J. & Kunert, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9, H. 4, 469-520.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2019): Deutschland kann Integration: Potenziale fördern, Integration fordern, Zusammenhalt stärken. 12. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Berlin.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2023): Rassismus in Deutschland: Ausgangslage, Handlungsfelder, Maßnahmen. 13. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Berlin.
- Béneker, T., Palings, H. & Krause, U. (2015): Teachers envisioning future geography education at their schools. In: International Research in Geographical and Environmental Education, Jg. 24, H. 4, 355-370.
- Bialystok, E. (2001): Bilingualism in Development. Language, Literacy and Cognition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2009): Effects on bilingualism on cognitive and linguistic performance across lifespan. In: I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Biligualism Controversy. Wiesbaden: VS, 53-67.
- Bien-Miller, L., Akbulut, M., Wildemann, A. & Reich, H. H. (2017): Zusammenhänge zwischen mehrsprachigen Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit bei Grundschulkindern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 20, H. 2, 193-211.
- Blömeke, S. (2014): Forschung zur Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. Aufl. Münster u. a.: Waxmann, 441-467.
- Bonenfeld, M. & Dickhäuser, O. (2018): (Biased) grading of students' performance: students' names, performance level, and implicit attitudes. In: Frontiers in Psychology, H. 9.

- Cummins, J. (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: *Review of Educational Research*, Jg. 49, H. 2, 222-251.
- De Groot, A. (2011): *Language and Cognition in Bilinguals and Multilinguals. An Introduction*. New York u. a.: Psychology Press.
- Delucchi Danhier, R. & Mertins, B. (2018): Psycholinguistische Grundlagen der Inklusion. Schwerpunkt Bilingualismus. In: S. Hufsmann & B. Welzel: *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, 161-178.
- Diamond, A. (2013): Executive functions. In: *Annual Review of Psychology*, H. 64, 135-168.
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012): Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In: K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer & M. Zeidner (Hrsg.): *APA Educational Psychology Handbook, Vol. 2: Individual Differences and Cultural and Contextual Factors*. Washington: American Psychological Association, 471-500.
- Gawltitzek-Maiwald, I. & Tracy, R. (1996): Bilingual bootstrapping. In: N. Müller (Hrsg.): *Two Languages: Studies in Bilingual First and Second Language Development. Sonderheft Linguistics*, Jg. 34, H. 5, 901-926.
- Gogolin, I. (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Grosjean, F. (1982): *Life with Two Languages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2010): *Bilingual. Life and Reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Higgins, E. T. & King, G. A. (1981): Accessibility of social constructs: Information-processing consequences of individual and contextual variability. In: N. Cantor & J. F. Kihlstrom (Hrsg.): *Personality, Cognition and Social Interaction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 69-121.
- Jeuk, S. (2017): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Wolf, K. M., Paetsch, J., Darsow, A., Maluch, J. & Stanat, P. (2016): Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In: C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.): *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf*. Wiesbaden: Springer, 157-241.
- Kroll, J. & Bialystok, E. (2013): Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. In: *Journal of Cognitive Psychology*, Jg. 25, H. 5, 497-514.
- Leder, G. C., Pehkonen, E. & Törner, G. (Hrsg.) (2002): *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education?* Dordrecht: Kluwer.
- Levin, B. B. (2015): The development of teachers’ beliefs. In: H. Fives (Hrsg.): *International Handbook of Research on Teachers’ Beliefs*. New York: Routledge, 48-65.
- Lortie, D. C. (1975): *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Morales, J., Calvo, A. & Bialystok, E. (2013): Working memory development in monolingual and bilingual children. In: *Journal of Experimental Child Psychology*, H. 114, 187-202.
- Nespor, J. (1987): The role of beliefs in the practice of teaching. In: *Journal of Curriculum Studies*, Jg. 19, H. 4, 317-328.
- Pajares, F.M. (1992): Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. In: *Review of Educational Research*, Jg. 62, H. 3, 307-332.
- Palacios, N. & Kibler, A. (2016): Oral English language proficiency and reading mastery. The role of home language and school supports. In: *Journal of Educational Research*, Jg. 109, H. 2, 122-136.
- Parsons, S. A., Vaughn, M., Malloy, J. A. & Pierczynski, M. (2017): The development of teachers’ visions from preservice into their first years teaching: A longitudinal study. In: *Teaching and Teacher Education*, Jg. 64, 12-25.
- Reich, H. H. & Jeuk, S. (2017): Sprachstandserhebungen, ein- und mehrsprachig. In: B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 548-559.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. Aufl. Münster: Waxmann, 642-662.

- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2023): Bevölkerung nach Migrationshintergrund 2022. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/04/PD23_158_125.html. (Abrufdatum: 09.03.2024).
- Tracy, R. (2006): Sprachmischung: Herausforderungen und Chancen für die Sprachwissenschaft. In: Deutsche Sprache, Jg. 34, H. 1, 44-60.
- Tracy, R. (2014): Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In: M. Krifka, R. Tracy & J. Błaszczak (Hrsg.): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin: Springer, 13-33.
- Wahl, D. (2001): Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 19, H. 2, 157-174.
- Wischmeier, I. (2012): Primary school teachers' beliefs about bilingualism. In: J. König (Hrsg.): Teachers' Pedagogical Beliefs: Definition and Operationalisation – Connections to Knowledge and Performance – Development and Change. Münster: Waxmann, 171-189.
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H. & Pape, S. J. (2006): Teacher knowledge and beliefs. In: P.A. Alexander & P.H. Winne (Hrsg.): Handbook of Educational Psychology. 2. Aufl., Mahwah: Lawrence Erlbaum, 715-737.

Autor*innenangaben:

Konitzer, Sandra MA./M.Ed.; StRin
Technische Universität Dortmund/Linguistik des Deutschen: Grammatik und Fachdidaktik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit, Sprachdidaktik,
Lehrer*innenbildungsforschung
E-Mail: sandra.konitzer@tu-dortmund.de

Sarah Désirée Lange und Anna Plohmer

Vignettengestützte Interviews als Werkzeug zur Erfassung von berufsbezogenen Lehrkräfteüberzeugungen

Abstract

Ausgangspunkt sind die method(olog)ischen Herausforderungen in der empirischen Erfassung des Konstrukts der Überzeugungen. Es wird eine Strukturierung der Lehrkräfteüberzeugungen durch charakteristische Merkmale und eine Systematisierung anhand der Bezugspunkte von Lehrkräfteüberzeugungen vorgeschlagen. Aufbauend schlagen die Autorinnen eine verdichtete Begriffsklärung für Lehrkräfteüberzeugungen vor. Anschließend werden vignettengestützte Interviews, die in der DFG-geförderten BLUME II-Vignettenstudie entwickelt wurden, als *Werkzeug* vorgestellt, um die berufsbezogenen Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in ihrer Vielschichtigkeit empirisch differenziert zu erfassen. Am Beispiel der Unterrichtsvignetten der BLUME-Studie werden zentrale Qualitätsmerkmale für die Entwicklung von Unterrichtsvignetten postuliert.

Schlagwörter: Überzeugungen, Unterrichtsvignetten, Interviews, Lehrkräfte, Mehrsprachigkeit

1 Zur Bedeutung der Überzeugungen von Grundschullehrkräften

Das Forschungsinteresse am theoretischen Konstrukt der Überzeugungen (*teacher beliefs*) ist in den letzten fünf Jahren im internationalen Diskurs deutlich gestiegen (Lange & Polat 2024). Gerade aus kompetenztheoretischer Sicht wird den Überzeugungen eine hohe Bedeutung für das Denken *und* Handeln zugeschrieben (Buehl & Beck 2015; Fives & Buehl 2012; Skott 2015; Reusser u. a. 2011). Buehl und Beck (2015) beschreiben das Verhältnis zwischen Überzeugungen und Handlungen als eine komplexe, reziproke Beziehung, in der sich beide Konstrukte gegenseitig beeinflussen. Fives und Buehl (2012) unterscheiden zwischen Filterfunktion, Rahmenfunktion und Steuerfunktion: Überzeugungen wirken als *Filter* für die Wahrnehmung, die bestimmen wie Ereignisse und Erfahrungen wahrgenommen und interpretiert werden. Überzeugungen beeinflussen demnach

die Wahrnehmung und Interpretation des Alltags (Skott 2015) und geben dem „berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung“ (Reusser u. a. 2011, 478). Sie bilden dadurch den *Rahmen* für die Einordnung und Bewertung von konkreten Unterrichtssituationen und können Einfluss nehmen auf die *Steuerung* des Verhaltens einer Lehrkraft im Unterricht.

Dieser hohen Relevanz der Überzeugungen für das unterrichtliche Handeln gegenüber steht die theoretische Begriffsdiffusität und die damit einhergehende und daraus resultierenden methodischen Unklarheiten für deren empirische Operationalisierung. Diesem Desiderat wird mit der DFG-geförderten BLUME-Studie¹ in fünf Teilstudien² nachgegangen.

2 Method(olog)ische Herausforderungen in der Erfassung von Überzeugungen von Grundschullehrkräften

Eine Herausforderung bei der Erfassung von Überzeugungen stellt die Abgrenzung dar zwischen tieferliegenden, allgemeinen Überzeugungen von den situationsbezogenen Wahrnehmungs-, Analyse- und Entscheidungsfähigkeiten, wie sie im von Blömeke u. a. (2015, 7) entwickelten Kompetenzmodell („PID-Modell“ – P(perception)-I(interpretation)-D(decision-making)) modelliert werden. Aufbauend auf die Unterscheidung zwischen verhaltensfernen allgemeinen Überzeugungen und verhaltensnahen situationsbezogenen Kognitionen (vgl. Alich 1981; Leuchter u. a. 2006), lassen sich die PID-Fähigkeiten theoretisch näher an der Handlungs- und Situationsebene ansiedeln als Überzeugungen, die verhaltensferner sind.

Der Versuch, Zugang zum Denken einer Person zu erhalten – egal mit welchen Erhebungsinstrumenten – stellt ein *methodologisches Problem* dar. Die Herausforderung besteht darin, dass es sich bei den Überzeugungen um ein theoretisches Konstrukt handelt, auf das es für Außenstehende keinen direkten Zugriff gibt.

Im Unterschied zu objektivierbaren (naturwissenschaftlichen) Wahrheiten, handelt es sich bei Überzeugungen um subjektiv geprägte Wahrheiten, die auch den Personen selbst häufig nur durch Reflexionsprozesse zugänglich werden. Daraus leitet sich die Schwierigkeit für eine empirische Erhebungssituation ab, einerseits ein Setting zu gestalten, in dem der gewünschte inhaltliche Bezugspunkt der zu ermittelnden Überzeugungen fokussiert wird und andererseits Narrationen ermöglicht werden, innerhalb derer die befragten Lehrkräfte möglichst ehrlich und

1 https://www.tu-chemnitz.de/zb/professuren/schulpaedagogik_der_primarstufe/blume.php (Stand: 01.05.2025).

2 BLUME I-Fragebogenstudie, BLUME II-Vignettenstudie, BLUME III-Reviews, BLUME IV-Migration, BLUME V-Strukturen.

offen ihre Überzeugungen äußern – auch bei normativ aufgeladenen Themen wie Mehrsprachigkeit.

Im Unterschied zu anderen Kompetenzfacetten werden Überzeugungen aufgrund ihrer Subjektivität methodisch vor allem im Selbstbericht (z. B. Fragebogen) erhoben. Der alleinige Einsatz von standardisierten Instrumenten zur Erfassung von Überzeugungen (z. B. in den Studien M21; Coactiv) kann dazu führen, dass Teilnehmenden Überzeugungen zugeschrieben und die komplexe Vielschichtigkeit der Überzeugungen einer Person nicht erfasst werden (Skott 2015, 20). Um gerade auch mögliche Widersprüchlichkeiten und Hierarchisierungen innerhalb der Überzeugungssysteme der Lehrkräfte sichtbar zu machen, eignen sich qualitative Erhebungsformate (z. B. Taibi 2013). Gerade vignettenbasierte Erhebungsmethoden bieten die Chance, durch das unterrichtsbezogene Explizieren von möglichen Handlungsbegründungen auch die impliziten Überzeugungen (siehe Kapitel 3) sichtbar zu machen.

Im Rahmen der hier vorgestellten DFG-geförderten BLUME II-Vignettenstudie werden vignettenbasierte Interviews als mögliches *Werkzeug* für die empirische Operationalisierung von Überzeugungen und damit als mögliche *Lösung* für diese method(olog)ischen Herausforderungen vorgestellt.

3 Strukturierung und Systematisierung der Überzeugungen von Lehrkräften

Überzeugungen werden häufig als Containerbegriff für die Gedankenwelt von Individuen verwendet und oft mit Einstellungen, subjektiven Theorien oder Werten gleichgesetzt (Hachfeld & Syring 2020). Reusser und Pauli (2014, 643) führen die verschiedenen Begrifflichkeiten auf unterschiedliche Forschungsperspektiven zurück, so ist in der Psychologie der Begriff der Einstellungen geläufiger als der Überzeugungsbegriff. Im deutschsprachigen Raum ist dabei das Forschungsprogramm der subjektiven Theorien erwähnenswert (Scheele & Groeben 1998). Im Unterschied zu subjektiven Theorien wird Überzeugungen häufig eine objektivere Überprüfbarkeit zugeschrieben (Taibi 2013, 22). Zwar trat Pajares (1992) mit dem Ziel an, das diffuse und schwierig empirisch zu erfassende Konzept der Überzeugungen zu klären („Cleaning up the messy concept“) – jedoch steht diese Begriffsklärung noch aus (Fives & Buehl 2012; Weiß 2019). In den letzten circa zehn Jahren sind vermehrt Bestrebungen zu verzeichnen, um die konzeptionelle Klärung durch Systematisierungsversuche voranzubringen. Diese werden im Folgenden überblicksartig synthetisiert und gegliedert hinsichtlich der (1) Strukturierung der Lehrkräfteüberzeugungen durch charakteristische Merkmale (Überzeugungssysteme, Stabilität und Veränderbarkeit, Individualität, Verwobenheit, Zugänglichkeit, Bezugspunkt) und der (2) Systematisierung der Lehrkräfteüberzeugungen durch deren Bezugspunkte in Schule und Unterricht.

3.1 Strukturierung der Lehrkräfteüberzeugungen durch charakteristische Merkmale von Überzeugungen

Die meisten Autor*innen beschreiben ihr Verständnis von Überzeugungen anhand von Merkmalsbündeln. Betrachtet man bisherige Versuche das Konstrukt der Überzeugungen anhand von Merkmalen zu beschreiben (z. B. Fives & Buehl 2012; Skott 2015; Reusser & Pauli 2014; Weiß 2019; Wilde & Kunter 2016), diese lassen sich zu den folgenden charakteristischen Merkmalen von Überzeugungen verdichten:

Überzeugungssysteme: Es herrscht Einigkeit dazu, dass Überzeugungen überwiegend gebündelt in einem jeweiligen Überzeugungssystem auftreten (vgl. Philipp 2007) und damit die Gesamtheit der persönlichen Auffassungen repräsentiert wird (Preiser 1994). Überzeugungen sind dabei in der Regel gruppiert zu einem Thema in dynamischen Überzeugungssystemen verortet, innerhalb derer sie auch umstrukturiert und verändert werden können (Philipp 2007; Thompson 1992). Daher erscheint die Vorstellung eines Überzeugungssystems sinnvoll, welches unterschiedliche Überzeugungen umfassen kann, die sich auch gegenseitig widersprechen, sich gegenseitig verstärken oder sich zueinander hierarchisch verhalten können (Läge & McCombie 2015).

Stabilität und Veränderbarkeit: Als zentrales Merkmal wird die *Stabilität von Überzeugungen* angeführt; dabei wird unterschieden zwischen länger bestehenden, in Überzeugungssystemen tief verankerten, stabilen, kaum veränderbaren Überzeugungen und neu erworbenen, isolierteren, dynamischen und leichter veränderbaren Überzeugungen (Fives & Buehl 2012; Furinghetti & Pehkonen 2002; Rokeach 1968). Tief verankerte Überzeugungen werden als zeit- und kontextinvariant angesehen (Gates 2006). Überzeugungen, die im eigenen Überzeugungssystem zentral und vernetzt sind, lassen sich demnach nur gegen Widerstände, Druck und Krisen verändern (Reusser & Pauli 2014). Dem vertieften, zielgerichteten Einbezug von Wissen wird eine bedeutende Rolle bei der möglichen Veränderung von Überzeugungen zugeschrieben (Fischer 2018, 36). Weiß (2019) betont die hohe Stabilität von einmal erworbenen berufsbezogenen Überzeugungen, die Verhaltenssicherheit geben und nicht leicht zu erschüttern sind.

Individualität: Als weiteres Merkmal wird die *Individualität von Überzeugungen* betont. Skott (2015) beschreibt Überzeugungen als individuelle mentale Konstrukte, die für die jeweilige Person subjektiv wahr sind. Auch Reusser u. a. (2011) betonen, dass Überzeugungen von den Lehrkräften für wahr oder wertvoll gehalten werden. Bedeutend ist, dass das Individuum an den subjektiven Wahrheitsgehalt der eigenen Überzeugungen glaubt (Voss 2010). Für die Frage der Individualität ist auch das Verhältnis von Wissen und Überzeugungen relevant. Grundsätzlich lässt sich Wissen als objektiv und in einer Gruppe geteilt beschreiben, während Überzeugungen als subjektiv und individuell verstanden werden. Überzeugungen

sind im Gegensatz zu objektivem Wissen individuell, affektiv aufgeladen und haben eine episodische Struktur (Calderhead 1996; Turner u. a. 2009). Einige Autor*innen bezeichnen Überzeugungen auch als subjektives Wissen (z. B. Fives & Buehl 2012; Furinghetti & Pehkorn 2002). Der Zusammenhang zwischen Überzeugungen und Wissen wird allerdings in der Literatur dahingehend konträr diskutiert (Weiß 2019), ob Überzeugungen als eine Art von Wissen (z. B. Furinghetti & Pehkorn 2002), Wissen als eine spezifische Form von Überzeugungen (z. B. Philipp 2007) oder Überzeugungen und Wissen als getrennte, für sich stehende Teilbereiche verstanden werden sollten (z. B. Baumert & Kunter 2006).

Verwobenheit: Als weiteres Charakteristikum der Überzeugungen wird die *Verwobenheit der Überzeugungen mit kognitiven und affektiven Anteilen* benannt. Ausgehend von der Annahme, dass Überzeugungen subjektives Wissen darstellen, ist die Ableitung naheliegend, dass Überzeugungen kognitive Anteile umfassen (z. B. Gill & Hardin 2015; Skott 2015). Gartziarena und Villabona (2022) beschreiben Überzeugungen von Lehrkräften als Kognition. Reusser und Pauli (2014) halten fest, dass Überzeugungen emotional aufgeladene Anteile und gleichzeitig eine Bewertungskomponente beinhalten. Es ist demnach anzunehmen, dass Überzeugungen ebenso mit affektiven Komponenten untrennbar verbunden sind (Gill & Hardin 2015). Dem Drei-Komponenten-Modell nach Rosenberg und Hovland (1969) folgend sind als Komponenten zu unterscheiden Affekt, Kognition und Verhalten.

Zugänglichkeit: Als weiteres Merkmal wird angenommen, dass es Unterschiede darin gibt, wie direkt verfügbar die eigenen Überzeugungen sind und wie sehr den Lehrkräften die eigenen Überzeugungen bewusst sind. Als ein Kennzeichen von Überzeugungen werden implizite und explizite Überzeugungen beschrieben (z. B. Fives & Buehl 2012), die Anzeichen für die eigene Zugänglichkeit darstellen können. Einige Überzeugungen können demnach explizit benannt und kommuniziert werden, während andere Überzeugungen in (Handlungs-) Routinen implizit wirken und schwieriger für das Bewusstsein zugänglich sind. Dies begründen Reusser und Pauli (2014) mit automatisierten, alltäglichen Wahrnehmungs- und Handlungsmustern der Lehrkräfte. In den vignettenbasierten Interviews der BLUME II-Vignettenstudie zeigen sich unterschiedliche Grade der Zugänglichkeit abhängig davon, wie direkt verfügbar und bewusst den Lehrkräften beispielsweise die eigenen Überzeugungen mit Blick auf mögliche didaktische Funktionen im Umgang mit Mehrsprachigkeit sind (Lange & Pohlmann-Rother 2025). Dabei kann auch von Bedeutung sein, wie reflektiert die Lehrkraft mit Blick auf die eigenen Überzeugungen ist. Diesem Gedanken wird in weiteren Auswertungen nachgegangen. Die Autorinnen postulieren, dass die Zugänglichkeit ein bislang noch wenig erforschtes, aber durchaus zentrales Merkmal für Überzeugungen sein kann.

Bezugspunkt: Als ein weiteres Merkmal von Überzeugungen wird angeführt, dass Überzeugungen immer auf einen bestimmten Gegenstand oder ein Thema gerichtet sind und damit einen Bezugspunkt benötigen (Pajares 1992; Rokeach 1968). Überzeugungen werden demnach auch als kontextgebundene, inhaltsbezogene Konstrukte beschrieben (Pajares 1992). Lehrkräfteüberzeugungen können zum Beispiel berufsbezogen, schüler*innenbezogen oder auch fachbezogen sein (vgl. Weiß 2019) und lassen sich systematisieren durch deren Bezugspunkte in Schule und Unterricht (siehe 3.2).

3.2 Systematisierung der Lehrkräfteüberzeugungen durch deren Bezugspunkte in Schule und Unterricht

Neben der Beschreibung von Überzeugungen anhand von Merkmalen bieten die Autorinnen einen Systematisierungsversuch an, der sich auf Schule und Unterricht als Gegenstand der Lehrkräfteüberzeugungen bezieht. Nach intensiver Zusammenschau vorliegender Versuche, wird folgend vorgeschlagen das *messy construct* der Überzeugungen von Lehrkräften mithilfe der folgenden vier schul- und unterrichtsbezogenen Bezugspunkte auszdifferenzieren (siehe Tabelle 1): (1) Überzeugungen zum schulischen Kontext, (2) Überzeugungen zum Lehr-Lernkontext, (3) Überzeugungen der Lehrkräfte zum eigenen Selbst und (4) Überzeugungen zu den Lernenden.

(1) *Überzeugungen zum schulischen Kontext* umfassen Überzeugungen zur Schule allgemein, dem Bildungssystem mit aktuellen bildungspolitischen Themen und Reformen, wozu auch die Lehrkräfteausbildung zählt. Ein weiterer Bereich stellt die gesellschaftliche Perspektive dar, mit der kulturelle Normen und Werte der Gesellschaft beschrieben werden, die sich auf Schule und Bildung beziehen.

(2) *Überzeugungen zum Lehr-Lern-Kontext* umfassen Überzeugungen zu Lerninhalten und Lernprozessen, Unterricht im Allgemeinen und auch zu spezifischen Unterrichtsfächern. In dieser Systematisierung wird oft auch von epistemologischen Überzeugungen gesprochen.

(3) Zu den *Überzeugungen der Lehrkraft zum eigenen Selbst* werden Überzeugungen zur Identität und zur Rolle als Lehrkraft und den Fähigkeiten als Lehrkraft zugeordnet. Auch relevant sind dabei die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften.

(4) *Überzeugungen zu den Lernenden* umfassen Überzeugungen zu einzelnen Schüler*innen oder Schüler*innengruppen oder auch bezogen auf spezifische Merkmale von Schüler*innen. Auffallend ist die Leerstelle, dass die Lernenden als alleinigen Bezugspunkt der Lehrkräfteüberzeugungen nur in zwei der bisherigen Systematisierungen aufgeführt wurden (siehe Tabelle 1).

Tab. 1: Systematisierungsvorschlag der Lehrkräfteüberzeugungen durch deren Bezugspunkte in Schule und Unterricht

| | Überzeugungen zum Schulkontext | | Überzeugungen zum Lehr-Lern-Kontext | Überzeugungen zum Lehrkräfte-Selbst | Überzeugungen zu den Lernenden |
|--------------------------|--|--|--|---|---|
| Reusser u. a. (2011) | Kontextbezogene Überzeugungen zu Schule und Gesellschaft | | Epistemologische Überzeugungen zu Lerninhalten und Lernprozessen | Personenbezogene Überzeugungen zu Lehrkräften und Lernenden | / |
| Weiß (2019) | Kontextbezogene Überzeugungen: Schul-/Bildungssystem und gesellschaftlicher Rahmen | | Überzeugungen zu Unterricht, Unterrichtsfächern und Lernen; Überzeugungen zu Schüler*innen bzw. Schüler*innenmerkmalen | Überzeugungen zum Selbst von Lehrkräften im Kontext von Unterricht | / |
| Kunter & Pohlmann (2015) | Überzeugungen zu Bildungspolitischen Themen, Standards, Reformen | Überzeugungen zu kulturellen Normen und Werten, die Bildung und Schule betreffen, zu Kindheit und Jugend | Überzeugungen über Lehren und Lernen, das Fach, einzelne Schüler*innen | Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrkräfte, Vorstellungen zur eigenen Identität, Überzeugungen über eigenen Fähigkeiten | / |
| Fives & Buehl (2012) | Context or environment | | Content or knowledge | Specific teaching practices | Teaching approach self students |
| Fischer (2018) | Ü. zur Schule im Allgemeinen | Ü. aus gesellschaftlicher Perspektive | Ü. zur Lehramtsausbildung | Epistemologische Ü. Ü. zum Unterrichten | Ü. zur Lehrkräfterolle (dem „Selbst“) Ü. über die Lernenden |

3.3 Begriffsbestimmung Überzeugungen von Lehrkräften

Die hier vorgeschlagenen Strukturierungen und Systematisierungen sind Vorschläge, um das Begriffsverständnis im deutschsprachigen Professionalitätsdiskurs zu den Überzeugungen von Lehrkräften zu schärfen. Die Ergebnisse eines aktuellen Scoping Reviews zum internationalen Forschungsstand zu *Teacher Beliefs on Multilingualism* legen die beschriebenen unterschiedlichen Operationalisierungen sowie eine dahinterliegende Begriffsdiffusität hinsichtlich der Überzeugungen in internationalen Studien der letzten Jahre offen (Lange & Polat 2024). Ausgehend von der hier beschriebenen Theoriearbeit wird die folgende Begriffsbestimmung von den Autorinnen vorgeschlagen:

„Überzeugungen von Lehrkräften lassen sich als selbstnormatives und subjektives Wissen beschreiben, das von den Lehrkräften selbst als wahr angesehen wird. Überzeugungen sind im übergreifenden Überzeugungssystem einer Person organisiert und umfassen verschiedene Überzeugungen, die sich ergänzen, überschneiden, widersprechen oder miteinander in Konflikt stehen können. Die Überzeugungen einer Person sind ihr selbst häufig schwierig zugänglich, verwoben aus kognitiven sowie emotional-affektiven Aspekten und sehr stabil, jedoch durch expliziten Einbezug von Wissen und gezielter Adressierung veränderbar. Überzeugungen sind immer auf einen Gegenstand hin gerichtet, bei Lehrkräften bezogen auf den Schulkontext, den Lehr-Lern-Kontext, die Lehrkraft Selbst und die Lernenden.“

4 Unterrichtsvignetten als Kern der BLUME II³-Vignettenstudie

Aufbauend auf die in Kapitel 3 dargelegte Theoriearbeit zur Begriffsklärung der Lehrkräfteüberzeugungen, werden folgend vignettengestützte Interviews als Forschungswerkzeug vorgestellt und begründet. Dazu werden Entwicklung und Aufbau des Datenerhebungsinstruments im Rahmen der BLUME II-Vignettenstudie beschrieben und auf die Relationierung der beschriebenen Merkmale der Überzeugungen (siehe Kapitel 3) mit den Qualitätskriterien der Entwicklung der Unterrichtsvignetten eingegangen. Unterrichtsvignetten sind „kurze Fallbeispiele oder Szenarien“ (Atria u. a. 2006), die schriftlich, mündlich oder grafisch vorliegen und in Interviewstudien als Auslöser für Erzählungen dienen können (Benz 2018). Die jeweilige Unterrichtsvignette, die den Lehrkräften in der Interviewsituation sowohl mündlich als auch ergänzend schriftlich präsentiert wurde, diente als sprachlich repräsentierte Unterrichtssituation und war so der Stimulus für die Interviews, um die Positionierungen der Lehrkräfte zum Thema authentisch mit Bezug zum unterrichtlichen Kontext auszuführen. Beispielhaft wird die Vignette zur identitätsstiftenden didaktischen Funktion vorgestellt (siehe Abbildung 1):

Vignette zur identitätsstiftenden didaktischen Funktion

Die Vignette zur identitätsstiftenden didaktischen Funktion lautet: „Sie lassen die Kinder heute Sprachenfiguren gestalten. Jedes Kind bekommt dazu den Umriss eines Körpers. Die Kinder sollen sich für jede Sprache, die sie sprechen oder die ihnen wichtig ist, einen bestimmten Platz an ‚ihrem Körper‘ überlegen und ‚ihre Sprachenfigur‘ gestalten. Maroua, ein aus Afghanistan geflüchtetes Mädchen, gestaltet ihr Bild und das Herz ihres Körpers mit vielen verschiedenen Farben. Ihr Banknachbar Feras, der ebenfalls in Afghanistan geboren wurde, hat das Herz einfarbig bemalt. Er schaut Maroua verärgert an und sagt etwas auf Farsi zu ihr. Sie gehen zu den Kindern, um die Situation zu klären.“

Um sicherzustellen, dass die Lehrkräfte wissen, was mit der in der Vignette erwähnten Sprachenfigur gemeint ist, wurde den Lehrkräften im Interview zur Unterrichtsvignette auch eine Sprachenfigur gezeigt (s. Abbildung).

Abbildung:
Sprachenfigur der Vignette zur identitätsstiftenden didaktischen Funktion



Fragen zu den Überzeugungen der Lehrkraft:

- 1 Was war Ihr erster Gedanke beim Lesen dieser Situation? (intuitiv)
- 2 Wie geht es Ihnen, wenn Sie sich in diese Situation hineinversetzen? (affektiv)
- 3 Wie bewerten Sie diese Situation? (kognitiv)

Ergänzende Nachfragen zur Unterrichtssituation:

- Wie beurteilen Sie den Einsatz von Sprachenfiguren?
- Wie bewerten Sie die Situation, die zwischen den beiden Kindern entstanden ist?

Abb. 1: Vignette zur identitätsstiftenden didaktischen Funktion (vgl. Lange & Pohlmann-Rother 2024, 9f.)

3 Die BLUME-Studie („Überzeugungen für GrundschulLehrkräfte im Umgang mit Mehrsprachigkeit“) wird von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert und an der Professur Schulpädagogik der Primarstufe am Zentrum für Lehrer*innenbildung und Bildungsforschung an der Technischen Universität Chemnitz durchgeführt (Leitung Prof.ⁱⁿ Dr. habil. Sarah Désirée Lange).

Im Rahmen der BLUME II-Vignettenstudie wurden vignettengestützte Interviews mit 43 berufstätigen Grundschullehrkräften in sechs verschiedenen Bundesländern durchgeführt (vgl. Technischer Bericht: Lange & Pohlmann-Rother 2024). Das Erhebungsinstrument besteht aus drei Interviewteilen, auf die im Folgenden einzeln eingegangen wird: 1) Offener Frageimpuls, 2) Unterrichtsvignetten, 3) Concept Map mit Lautem Denken.

(1) Im ersten Interviewteil wurde eine offene Frage gestellt („Mehrsprachigkeit im Unterricht – Wie stehen Sie dazu?“), damit die befragten Lehrkräfte zu dem Thema Position beziehen konnten. Dieser offene Impuls ermöglichte den Einstieg in das Interview, ins Thema Mehrsprachigkeit und brachte ungelenkte und überwiegend narrative Passagen hervor. (2) Im zweiten Teil erfolgte die vignettengestützte Befragung, in der jeder Lehrkraft nacheinander zwei Unterrichtsvignetten dargeboten wurden und die Lehrkräfte gebeten wurden, dazu Position zu beziehen. Mit den Unterrichtsvignetten konnte der konkrete Unterrichtsbezug vertieft und weitere Möglichkeiten für narrative Passagen hinsichtlich der Bandbreite zum Thema Mehrsprachigkeit eröffnet werden. Jeder Unterrichtsvignette liegt dabei eine der didaktischen Funktionen von Mehrsprachigkeit im Unterricht zugrunde (Lange & Pohlmann-Rother 2025) (siehe Kapitel 4.2: Mehrsprachigkeitsrelevanz). (3) Im dritten Interviewteil konnten die Lehrkräfte anhand einer App eine *Concept Map* zu ausgewählten Begriffen erstellen. Zudem wurden die Lehrkräfte angehalten in dieser Phase der Gestaltung der *Concept Map* laut zu denken (Plohmer & Lange 2025/i. D.).

5 Qualitätskriterien für die Entwicklung der Unterrichtsvignetten

Die unterrichtlichen Situationen in Form der Vignetten dienten im Rahmen der BLUME II-Vignettenstudie als Werkzeug, um persönliche Beschreibungen und Erklärungen von den Lehrkräften zu initiieren, mit denen sich die Lehrkräfte zum Thema Mehrsprachigkeit im Unterricht positionieren können. Diese Positionierungsaussagen wurden als Indikatoren für die Überzeugungen der Lehrkräfte interpretiert (Lange u.a. 2025a/i. R.). Die verbalisierten Handlungsabsichten zu den in den Unterrichtsvignetten dargebotenen Unterrichtssituationen wurden analysiert, um ausgehend davon die dahinterstehenden und tieferliegenden Überzeugungen zu erfassen. Im Gegensatz zur Erfassung von situationsbezogenen Fähigkeiten (Blömeke u. a. 2015b), geht es in der vorliegenden Studie darum, durch ausführliche Begründungen zu hypothetischem Handeln in konkreten Unterrichtssituationen zu kommen, um aus diesen die Positionierungen der Lehrkräfte zum Thema Mehrsprachigkeit herausarbeiten zu können. Ziel ist es aus den verbalen Resultaten der aktivierten situationsspezifischen Fähigkeiten bei der

Vignettenbetrachtung die Überzeugungen herauszuarbeiten, die sich in den Begründungen und dem hypothetischen Handeln ausdrücken.

Formale Gestaltung: Hinsichtlich der formalen Gestaltung wurde darauf geachtet, dass alle Vignetten *strukturidentisch* sind in *Aufbau und Länge* und ein vergleichbares Komplexitätsniveau aufweisen (Schmid 2018). Die Vignetten wurden dabei möglichst kurz gehalten, um die Aufmerksamkeit aufrecht zu erhalten und nur die wesentlichen, für das Forschungsinteresse relevanten Informationen zu enthalten (Skilling & Stylianides 2020). Die Vignetten sind in wenigen, grammatikalisch einfachen Sätzen und ohne die Verwendung von Fachbegriffen formuliert (Eifler & Petzold 2014), damit kein fachliches Wissen vorausgesetzt wird. Ein einheitlicher Aufbau ermöglicht es Lehrkräften, sich schnell in die neue Situation hineinzusetzen. In den Vignetten folgt auf die unterrichtliche Situation eine Reaktion der Schüler*innen, welche wiederum in die Aufforderung an die Lehrkraft mündet; zudem wird in jeder Vignette ein zentrales Problem beschrieben.

Qualitätskriterien: Um der komplexen Aufgabe der Erfassung der Überzeugungen der befragten Lehrkräfte gerecht zu werden, wurden ausgehend von den benannten Merkmalen der Überzeugungen Qualitätskriterien für die Entwicklung der Unterrichtsvignetten erarbeitet. Diese Qualitätskriterien sind Offenheit durch Handlungsalternativen und Problemorientierung, Identifikation durch Plausibilität und Lebensnähe, intuitiv-affektiv-kognitiver Fragen-Dreischritt, Sequenzialität und Mehrsprachigkeitsrelevanz (siehe Tabelle 2). Die Qualitätskriterien, die der Entwicklung der sechs BLUME-Unterrichtsvignetten (veröffentlicht im Technischen Bericht: Lange & Pohlmann-Rother 2024) zugrundeliegen, werden nachfolgend erläutert:

Tab. 2: Relationierung der Merkmale der Überzeugungen und der Qualitätskriterien für die Entwicklung der BLUME-Unterrichtsvignetten

| Merkmale von Überzeugungen | Qualitätskriterien von Unterrichtsvignetten |
|----------------------------|---|
| Überzeugungssysteme | Offenheit durch Handlungsalternativen und Problemorientierung |
| Individualität | Identifikation durch Plausibilität und Lebensnähe |
| Verwobenheit | Vertiefende Nachfragen zu Unterrichtsvignetten im intuitiv-affektiv-kognitiven Fragen-Dreischritt |
| Zugänglichkeit | Sequenzialität |
| Bezugspunkt | Mehrsprachigkeitsrelevanz |

(a) *Offenheit durch Handlungsalternativen und Problemorientierung:* Vignetten sollen einen zur Diskussion anregenden Ausgang aufweisen *und* eine offene Konfliktsituation darstellen, um eine Reaktion auf die Vignette zu triggern (Schmid 2018). Gemäß Schnurr (2003, 397) erreicht das volle Potenzial der Unterrichtsvignetten erst dann seine Wirkung, (1) wenn die Untersuchungsperson dazu aufgefordert wird, ihre Urteile oder Handlungspräferenzen zu erklären und (2) wenn verschie-

dene Handlungsalternativen vorliegen. Diese Kombination ermöglicht vertiefende Einblicke in die Gedanken, Emotionen und Begründungsmuster und es erleichtert die Befragten, diese zu verbalisieren. Ein in der Vignette dargestelltes Problem (z. B. die Irritation zwischen Feras und Maroua, siehe Abbildung 1) kann Reflexionsprozesse stimulieren und eine argumentative Begründung der eigenen Meinung herausfordern, um kontrovers diskutiert zu werden (Schmid 2018, 2).

Die Unterrichtsvignetten der BLUME II-Vignettenstudie enden alle mit einer Aufforderung an die Lehrkraft (z. B. „*Sie geben zu den Kindern, um die Situation zu klären.*“). Die Vignetten sind dabei so offen formuliert, dass unterschiedliche Reaktionen der Lehrkraft möglich sind. Es wurde darauf geachtet, dass diese aber auch auffordernd formuliert sind, um Handlungsdruck bei den Lehrkräften zu erzeugen. Zu den verschiedenen Unterrichtssituationen kann auch das Nicht-Handeln eine mögliche Handlungsalternative darstellen.

(b) *Identifikation durch Plausibilität und Lebensnähe*: Je plausibler ein Unterrichtsszenario konstruiert ist, desto eher können sich die Studienteilnehmenden in die beschriebene Situation oder Person hineinversetzen (Jenkins u. a. 2010). Unplausible Szenarien können dazu führen, dass Verwirrung oder sogar Ärger zu Ablehnung gegenüber der gesamten Studie führt. Damit eine dargestellte Situation plausibel ist, muss sie für die Zielgruppe passend sein und eine hohe Lebensnähe zu den Befragten aufweisen (Hughes & Huby 2002). Um realistische Unterrichtssituationen abzubilden, wurden die Unterrichtsvignetten umfangreich mit fachbezogenen Expert*innen und mit berufstätigen Grundschullehrkräften pilotiert. Durch die direkte Ansprache (vgl. „Du-Orientierung“: Jenkins u. a. 2010) und Aufforderung, mit der die Lehrkräfte in die Unterrichtssituationen der Vignette hineinversetzt werden, sind die Lehrkräfte aufgefordert, sich mit der Situation sowie möglichen Gefühlen auseinanderzusetzen. Ziel ist es dadurch die Lehrkräfte kognitiv, aber auch affektiv anzusprechen. Es wurde darauf geachtet, dass die Darstellung der Personen in den Vignetten (Lehrkräfte und Schüler*innen) die Heterogenität einer Grundschulklasse widerspiegelt (z. B. Maroua als Mädchenname und Feras als Jungenname).

(c) *Vertiefende Nachfragen zu Unterrichtsvignetten im intuitiv-affektiv-kognitiven Fragen-Dreischritt*: Um das volle Potenzial der Vignetten auszuschöpfen (vgl. Schnurr 2003), geht es auch darum, gezielte Nachfragen zu nutzen, um dem Erkenntnisinteresse der Studie nachzukommen. Die in der BLUME II-Vignettenstudie entwickelten Nachfragen basieren auf einem von den Autorinnen entwickelten *intuitiv-affektiv-kognitiven Fragen-Dreischritt* (siehe Abbildung 1). Der folgend beschriebene Fragen-Dreischritt wurde ausgehend von dem Modell von Blömeke u. a. (2015a, 7) entwickelt, mit dem Kompetenz als Prozess und Kontinuum beschrieben wird (vgl. Hoth 2016, 16). Es wird postuliert, dass der intuitiv-affektiv-kognitive Fragen-Dreischritt (*zuerst Frage zur intuitiven Reaktion, dann Frage zur affektiven Reaktion und dann Frage zur kognitiven Bewertung*) Lehr-

kräfte in der Interviewsituation dazu ermutigt, schrittweise von der Beschreibung der dargebotenen, konkreten Unterrichtssituation zu abstrahieren und zu der Beschreibung von zugrundeliegenden, tieferliegenden Aspekten zu kommen, die ihren grundlegenden Überzeugungen nach relevant sind (unabhängiger von der dargebotenen Unterrichtssituation in der Unterrichtsvignette). Durch die kognitive Bewertung kommt die Lehrkraft in größtmögliche Distanz zur Unterrichtssituation. Diese Reflexion hilft der Lehrkraft, sich ihrer Überzeugungen bewusster zu werden und sie erhält die Möglichkeit, bewusste aber gerade auch unbewusste Überzeugungen zu verbalisieren. Durch die Bewusstmachung der eigenen Überzeugungen, wird es möglich, die Überzeugungen der Lehrkräfte empirisch umfangreicher zu erfassen. Die Hypothese, dass die empirische Zugänglichkeit zu den eigenen Überzeugungen durch den Dreischritt gesteigert wird, indem eine Struktur geschaffen wird, die den Übergang von situationsbezogenen Reaktionen zu einer tiefergehenden kognitiven Reflexion unterstützt, gilt es in weiteren Auswertungen empirisch zu belegen.

Es wurde versucht, die theoretisch angenommene Verwobenheit von affektiven und kognitiven Anteilen, die ein zentrales Charakteristikum von Überzeugungen darstellt (siehe 3.1), mithilfe der drei Fragen analytisch getrennt aufzugreifen. Dabei war nicht die absolute Trennung das Ziel, sondern die explizite Ansprache dieser Aspekte, denn gerade in intuitiven Äußerungen verbergen sich viele affektive Anteile sowie umgekehrt. Diese Wertungsprozesse beruhen – wenn es sich nicht um explizite Werturteile handelt – auf emotionalen Reaktionen, die häufig spontan und affektiv aufgeladen sein können.

(d) *Sequenzialität*: Nach Jenkins u. a. (2010) können Vignetten entweder als einzelne Momentaufnahmen oder aber auch als fortlaufende Szenarios konstruiert werden. In der BLUME II-Vignettenstudie erhielten die Lehrkräfte je zwei zusammenhängende Vignetten pro Interview, die einen direkten Bezug zueinander haben und den Fortgang einer hypothetischen Unterrichtseinheit widerspiegeln. So konnten individuelle Ambivalenzen in den Überzeugungen differenzierter erfasst werden. Die Lehrkräfte konnten sich demnach vertieft in diesen spezifischen thematischen Bereich (z. B. Sprachenfiguren und die Vielfalt der Sprachen der Schüler*innen) hineindenken, da es die gedankliche Verweildauer der Lehrkräfte in einer Unterrichtssituation, die in der zweiten Vignette nochmal aufgegriffen wird, verlängert.

(e) *Mehrsprachigkeitsrelevanz durch die Orientierung an didaktischen Funktionen*: Mehrsprachigkeit im Unterricht bildet den thematischen Bezugspunkt der Vignetten. Jede Vignette orientiert sich an einer didaktischen Funktion (z. B. identitätsstiftende didaktische Funktion), die im Rahmen der BLUME-Studie als theoretisch fundierte Möglichkeiten zum Einbezug von Erstsprachen in den Unterricht herausgearbeitet wurden und didaktische Zielsetzungen für den Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Unterricht beschreiben (vgl. Lange & Pohlmann-

Rother 2025). Insgesamt wurden sechs unterschiedliche didaktische Funktionen auf Basis des aktuellen Mehrsprachigkeitsdiskurses postuliert (identitätsstiftende, soziale, spracherwerbsstützende, diskriminierungskritische, fachliche und kulturelle didaktische Funktion). Zu jeweils zwei didaktischen Funktionen wurde eine fortlaufende Unterrichtsvignette entwickelt, bestehend aus zwei Szenarien. Dies ermöglicht einen ausdifferenzierten Blick in die Breite des Themas Mehrsprachigkeit im Hinblick auf unterschiedliche mögliche Bildungsziele, um einerseits *Feinheiten* aber auch mögliche *Widersprüchlichkeiten* innerhalb des Überzeugungssystems einer Lehrkraft zu erfassen.

6 Fazit: Chancen von vignettenbasierten Interviews zur Erfassung von Lehrkräfteüberzeugungen

Ziel dieses Beitrags ist es, zur method(olog)ischen Klärung des Konstrukts der Überzeugungen beizutragen. Dazu wurde eine Strukturierung von Überzeugungen durch sechs charakteristische Merkmale von Überzeugungen dargelegt: Überzeugungen sind in Überzeugungssystemen organisiert; zeichnen sich durch Stabilität, Veränderbarkeit und Individualität aus; die Verwobenheit von kognitiven und affektiven Anteilen ist spezifisch sowie die (eingeschränkte) Zugänglichkeit und die Notwendigkeit eines Bezugspunkts. Zudem wurden die Überzeugungen von Lehrkräften mit vier auf Schule und Unterricht bezogene Bezugspunkte systematisiert: Schulkontext, Lehr-Lern-Kontext, Lehrkräfte-Selbst, Lernende. Darauf aufbauend wurde eine Begriffsdefinition für die Überzeugungen von Lehrkräften vorgeschlagen. Ausgehend von den fünf Merkmalen von Überzeugungen wurden Qualitätskriterien für die Entwicklung von Unterrichtsvignetten beschrieben (Offenheit, Plausibilität und Lebensnähe, Sequenzialität, Fragen-Dreischritt und Mehrsprachigkeitsrelevanz).

Im Rahmen der BLUME II-Vignettenstudie ist es gelungen, anhand von Positionierungen der Lehrkräfte zu den Vignetten (Positionierungsaussagen), die tief liegenden Überzeugungen zu erfassen und das Problem der sozialen Erwünschtheit zu minimieren (vgl. Lange u. a. 2025a/i. R.). Die Ergebnisse zeigen die hohe Ausdifferenziertheit der Ausprägungen der Überzeugungen von Grundschullehrkräften, in denen neben den Extrempolen zwischen stark befürwortenden bis hin zu stark ablehnenden Ausprägungen auch die Zwischen-Facetten sichtbar werden. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse große Ambivalenzen im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht sowie Reflexionsvermögen hinsichtlich der eigenen Positionierungen (vgl. Lange u. a. 2025b/i. R.). Auch die linguizismuskritische Analyse der Überzeugungen gibt viele Hinweise auf die Reichhaltigkeit der Überzeugungen der Lehrkräfte insbesondere durch die Vignettenphase (Lange u. a. 2024).

Die Lehrkräfte hatten die Möglichkeit, ausgehend von der Situation in der Vignette, ihre Überzeugungen zu verbalisieren, ohne dass die Situation (trotz der Normativität des Themas) eindeutig *richtige* oder *falsche* Verhaltensweisen vorgibt (Kandemir & Budd 2018). Ein weiterer Vorteil der Unterrichtsvignetten ist die Realitätsnähe (Eifler & Petzold 2014, 221), um die Lebenswelt der Lehrkräfte und deren *realen* Überzeugungen zu erfassen. Allerdings lässt es sich aufgrund der heterogenen Teilnehmenden nicht vermeiden, dass für manche Lehrkräfte die Situationen womöglich lebensnäher und plausibler sind als für andere.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Einsatz von Vignetten gewinnbringend für qualitative Interviews sein kann, um narrative Passagen der Lehrkräfte mit Unterrichtsbezug und die vielschichtigen Überzeugungen der Lehrkräfte zu erfassen. Gerade unterschiedliche methodische Zugänge können bei der Erfassung von Überzeugungen nützlich sein, um die Komplexität des theoretischen Konstrukts empirisch greifbar zu machen. Diesen Chancen gehen die Autorinnen im Rahmen laufender Auswertungen der verschiedenen methodischen Zugänge der verschiedenen BLUME-Teilstudien zukünftig weiter nach.

Literatur

- Alisch, L.-M. (1981): Zu einer kognitiven Theorie der Lehrerhandlung. In: M. Hofer (Hrsg.): U&S Pädagogik. Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. München: Urban & Schwarzenberg, 78-108.
- Atria, M., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2006): Der Einsatz von Vignetten in der Programmevaluation. In: U. Flick (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Reomnek: rororo sachbuch, 233-249.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9, H. 4, 469-520.
- Benz, J. (2018): Vignetten. In: H. M. Boelmann (Hrsg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Bd. 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Hohengehren: Schneider, 203-219.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015a): Beyond Dichotomies: Competence viewed as a continuum. In: Zeitschrift für Psychologie, Jg. 223, H. 1, 3-13.
- Blömeke, S., König, J., Suhl, U., Hoth, J. & Döhrmann, M. (2015b): Wie situationsbezogen ist die Kompetenz von Lehrkräften? Zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse von videobasierten Performanztests. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 16, H. 3, 310-327.
- Buehl, M. M. & Beck, J. S. (2015): The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In: H. Fives (Hrsg.): International handbook of research on teachers' beliefs. New York: Routledge, 66-84.
- Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and knowledge. In: D. C. Berliner & R. C. Calfee (Hrsg.): Handbook of educational psychology. Macmillan Library Reference USA: Prentice Hall International, 709-725.
- Eifler, S. & Petzold, K. (2014): Der Einfluss der Ausführlichkeit von Vignetten auf die Erfassung prosozialer Einstellungen: Ergebnisse zweier Split-Ballot Experimente. In: Soziale Welt, Jg. 65, H. 2, 247-270.
- Fischer, N. (2018): Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften – vom allgemeinen Konstrukt zum speziellen Fall von sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jg. 65, H. 1, 35-51.

- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012): Spring Cleaning for the ‚Messy‘ Construct of Teachers’ Beliefs. In: S. Graham, K. R. Harris, S. Graham & T. C. Urdan (Hrsg.): APA educational psychology handbook. Washington: APA, 471-499.
- Furinghetti, E. & Pehkonen, E. (2002): Rethinking characterizations of beliefs. In: G. C. Leder, E. Pehkonen & G. Törner (Hrsg.): Beliefs: A hidden variable in mathematics education?. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 39-57.
- Gartziarena, M. & Villabona, N. (2022): Teachers’ Beliefs on Multilingualism in the Basque Country: Basque at the Core of Multilingual Education. In: System Jg. 105, 102749. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102749>
- Gates, P. (2006): Going beyond belief systems: Exploring a model for the social influence on mathematics teacher beliefs. In: Educational Studies in Mathematics, Jg. 63, H. 3, 347-369.
- Gill, M. G. & Hardin, C. (2015): A “Hor” Mess: Unpacking the Relation between Teachers’ Beliefs and Emotions. In: H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.): International Handbook of Research on Teachers’ Beliefs (Educational Psychology Handbook). New York: Routledge, 230-245.
- Hachfeld, A. & Syring, M. (2020): Themenschwerpunkt Überzeugungen von Lehrkräften im Kontext migrationsbezogener Heterogenität. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 23, 655-657.
- Hoth, J. (2016): Situationsbezogene Diagnosekompetenz von Mathematiklehrkräften. Wiesbaden: Springer.
- Hughes, R. & Huby, M. (2002): The application of vignettes in social and nursing research. In: Journal of advanced nursing, Jg. 37, H. 4, 382-386.
- Jenkins, N., Bloor, M., Fischer, J., Berney, L. & Neale, J. (2010): Putting it in context: the use of vignettes in qualitative interviewing. In: Qualitative Research, Jg. 10, H. 2, 175-198.
- Kandemir, A. & Budd, R. (2018): Using Vignettes to Explore Reality and Values With Young People. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Jg. 19, H. 2, 1-23.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2015): Lehrer. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.): Pädagogische Psychologie (2. Aufl.). Heidelberg: Springer, 261-282.
- Lange, S. D. & Pohlmann-Rother, S. (2024): BLUME II-Vignettenstudie. Technischer Bericht zur DFG-geförderten BLUME-Studie zu den Überzeugungen von GrundschulLehrkräften zum Umgang mit Thema Mehrsprachigkeit. Chemnitz: Universitätsverlag Chemnitz.
- Lange, S. D. & Polat, S. (2024): Scoping review on primary school teachers’ beliefs on multilingualism in classroom teaching. In: International Journal of Multilingualism. <https://doi.org/10.51382/978-3-96100-217-7>
- Lange, S. D., Alhallak, Z. & Plohmer, A. (2024): „Sie dürfen sich nicht auf ihrer Muttersprache unterhalten und das finde ich tatsächlich auch gut“ – Sprachbezogene Diskriminierung in der Grundschule. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Jg. 17, H. 2., 247-262. <https://doi.org/10.1007/s42278-024-00212-6>
- Lange, S. D. & Pohlmann-Rother, S. (2025): Didaktische Funktionen zum lernförderlichen Nutzen von Familiensprachen im Grundschulunterricht – Perspektivierung aus grundschultheoretischer Sicht. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 71, H. 4.
- Lange, S. D., Pohlmann-Rother, S., Plohmer, A. & Müller, T. (2025a/i. R.): The complexity and contradictory nature of beliefs in dealing with multilingualism – positionings of primary school teachers between support, ambivalence and rejection.
- Lange, S. D., Plohmer, A. & Pohlmann-Rother, S. (2025b/i. R.): Aufgeschlossen, unsicher, hierarchisierend, ambivalent oder funktional? Überzeugungstypen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht.
- Läge, D. & McCombie, G (2015): Berufsbezogene Lehrerüberzeugungen als pädagogisches Bezugssystem erfassen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 61, H. 1, 118-143.
- Leuchter, M., Pauli, C., Reusser, K. & Lipowsky, F. (2006): Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9, H. 4, 562-579.

- Pajares, M. F. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. In: *Review of Educational Research*, Jg. 62, H. 3, 307-332.
- Philipp, R.A. (2007): Mathematics teachers' beliefs and affect. In: F.K. Lester (Hrsg.): *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*, 257-315.
- Plohmer, A. & Lange, S. D. (2025/i. D.): *Concept Map mit Laute Denken als Forschungsinstrument*. In: J. Gras & R. Schieferdecker (Hrsg.): *Einführung in Qualitativer Sozialforschung – Grundlagen für pädagogische Studiengänge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Preiser, S. (1994): Überzeugungen und Einstellungen: Weltanschauliche, religiöse und politische Glaubenssysteme. In: K.A. Schneewind (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie: Pädagogische Psychologie: Psychologie der Erziehung und Sozialisation*. Göttingen: Hogrefe, 345-373.
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 478-496.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 642-661.
- Rokeach, M. (1968): A theory of organization and change within value-attitude systems. In: *Journal of social issues*, Jg. 24, H. 1, 13-33.
- Rosenberg, M.J. & Hovland, C.I. (1969): Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In: M.J. Rosenberg, C.I. Hovland, W.J. McGuire, R.P. Abelson & J.W. Brehm (Hrsg.): *Attitude organization and change. An analysis of consistency among attitude components*. New Haven, CT: Yale University Press, 1-14.
- Scheele, B. & Groeben, N. (1998): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, Jg. 27, 12-32.
- Schmid, V. (2018): *Vignetten zur Erfassung inklusionsbezogener Argumentationen*. Heidelberg School of Education (Hrsg.). Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Schnurr, S. (2003): Vignetten in quantitativen und qualitativen Forschungsdesigns. In: H.-U. Otto (Hrsg.): *Empirische Forschung und soziale Arbeit*. München u. a.: Luchterhand, 393-400.
- Skilling, K. & Stylianides, G.J. (2020): Using vignettes in educational research: a framework for vignette construction. In: *International Journal of Research & Method in Education*, Jg. 43, H. 5, 541-556.
- Skott, J. (2015): Towards a participatory approach to 'beliefs' in mathematics education. In: B. Pepin & B. Roesken-Winter (Hrsg.): *From beliefs to dynamic affect systems in mathematics education*. Cham: Springer, 3-23.
- Taibi, M. (2013): *Berufsbezogene Überzeugungen angehender Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion der Entwicklungsprozesse im Zeitraum der universitären Ausbildung*. Köln: Universität Dissertation.
- Thompson, A.G. (1992): Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In: D.A. Grouws (Hrsg.): *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics*. Macmillan Publishing, 127-146.
- Turner, J.C., Christensen, A. & Meyer, D.K. (2009): Teachers' Beliefs about Student Learning and Motivation. In: A.G. Dworkin & L.J. Saha (Hrsg.): *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Boston: Springer, 361-371.
- Voss, T. (2010): *Generelles pädagogisch-psychologisches Wissen und lerntheoretische Überzeugungen von Lehrkräften als Aspekte der Lehrerkompetenz*. Berlin: Max-Planck.
- Weiß, S. (2019): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Kiel, B. Herzig & U. Maier (Hrsg.): *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen*. Stuttgart: utb, 156-163.
- Wilde, A. & Kunter, M. (2016): Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: M. Rothland (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin*. Stuttgart: utb, 299-315.

Autor*innenangaben

Lange, Sarah Désirée, Prof. Dr. habil.

Technische Universität Chemnitz/Zentrum für Lehrer*innenbildung und Bildungsforschung
Professur Schulpädagogik der Primarstufe

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrkräfteprofessionalität und -professionalisierung,
Mehrsprachigkeit im Unterricht, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Digitale Medien und
Informatische Bildung im Unterricht, Differenz, Migration und Ungleichheit in der Grundschule,
International und vergleichende Erziehungswissenschaft, Fluchtmigration in der Grundschule,
Unterrichtsqualität

E-Mail: sarah.lange@zlb.tu-chemnitz.de

Plohmer, Anna

Technische Universität Chemnitz/Zentrum für Lehrer*innenbildung und Bildungsforschung
Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Schulpädagogik der Primarstufe

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit in der Grundschule, soziale Ungleichheit
in der Grundschule, Professionalisierung von Grundschullehrkräften

E-Mail: anna.plohmer@zlb.tu-chemnitz.de

Teil 6:
**Überzeugungen und verwandte Konstrukte
zu(r) Unterricht(-squalität)**

*Sarah Böse, Melanie Fabel-Lamla, Vera Volkmann
und Doris Wittek*

Biografisch erworbene implizite Wissensbestände von Lehrkräften. Konzepte, Befunde und Perspektiven des (berufs-)biografischen Professionalisierungsansatzes

Abstract

Der Beitrag rückt die Perspektive des (berufs-)biografischen Professionalisierungsansatzes in den Fokus. Unter Rückgriff auf vorliegende Befunde aus qualitativ-rekonstruktiven Studien zu Lehrer*innenbiografien und anhand von zwei exemplarischen Fallanalysen wird aufgezeigt, wie aus einer biografieanalytischen Perspektive implizite, für die pädagogische Praxis handlungsleitende Wissensbestände von Lehrkräften konzeptualisiert werden können. Abschließend werden erstens Desiderate einer (berufs-)biografischen Professionalisierungsforschung identifiziert, wie das Fehlen echter empirischer Längsschnitte und berufsgruppenübergreifend angelegter Forschungsvorhaben zu Professionalisierungsverläufen. Zweitens werden Konsequenzen und Professionalisierungspotentiale des (berufs-)biografischen Ansatzes für die Lehrer*innenbildung diskutiert.

Schlagwörter: Biografie, (berufs-)biografischer Professionalisierungsansatz, Lehrkräftebiografieforschung, Lehrkräftebildung, Professionalisierung

1 Einleitung

Im wissenschaftlichen Diskurs um Professionalität und Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen richtet sich das Forschungsinteresse auf eine Vielzahl von Aspekten, von denen angenommen wird, dass diese auf das professionelle Handeln von Lehrkräften Einfluss nehmen. Hierzu gehören explizite fachliche und weitere berufsbezogene Wissensbestände sowie motivationale Orientierungen, aber auch Überzeugungen, Einstellungen, Deutungsmuster, Werthaltungen, subjektive Theorien etc. (vgl. Baumert & Kunter 2006; König 2022; Neuweg 2022). Letzteren wendet sich der vorliegende Band zu und fragt danach, welche Konstrukte im Professionalisierungsdiskurs thematisiert werden und welche theoretischen Bezüge diese aufweisen, um auszuloten, welchen Einfluss Überzeugun-

gen, Vorstellungen, Deutungsmuster, Orientierungen, subjektive Theorien etc. auf das Wahrnehmen und Deuten von Unterrichtsprozessen sowie auf das pädagogische und didaktische Handeln von Lehrkräften bzw. Lehramtsstudierenden haben. Im Folgenden werden wir aus Perspektive des (berufs-)biografischen Professionalisierungsansatzes (vgl. Fabel-Lamla 2018; Wittek & Jacob 2020; Helsper 2021) aufzeigen, wie biografische (Vor-)Erfahrungen und daraus resultierende handlungsleitende pädagogische Orientierungen konzeptualisiert und begrifflich gefasst werden und auf welche metatheoretischen und methodologischen Ansätze dabei Bezug genommen wird. Ausgangspunkt hinsichtlich der Frage, wie Biografie, Professionalisierung und pädagogische Professionalität von Lehrkräften zueinander ins Verhältnis gesetzt werden können, ist die Überlegung, dass Lehrpersonen bereits in Phasen der primären Sozialisation (Herkunftsfamilie) und sekundären Sozialisation (Bildungseinrichtungen und Gleichaltrige) biografische Erfahrungen mit Erziehung, pädagogischen Beziehungen, Lernen, Lehrkräften und Bildungsinstitutionen machen und davon auszugehen ist, dass diese biografischen Vorerfahrungen – reflektiert oder unreflektiert – Auswirkungen auf das eigene professionelle Selbstverständnis von Lehrkräften, das Verhältnis zur Institution Schule, den Bezug zu den Fächern, die Vorstellungen von gutem Unterricht sowie die pädagogischer Beziehungsgestaltung haben und darüber Einfluss auf das pädagogisch-professionelle Handeln nehmen (vgl. Heinritz 2013). So zeigen vorliegende empirische Studien zu Biografien und Professionalisierungsprozessen von (angehenden) Lehrkräften, dass biografische Vorerfahrungen in der Familie, in Bildungseinrichtungen und im sozialen Umfeld für sich individuell vollziehende professionelle Entwicklungs- und Lernprozesse relevant sind und vielfach sinnstiftende Bezüge für die Herausbildung von professionellen Orientierungs-, Deutungs- und Handlungsmustern bieten. Ferner verweisen biografisch ausgerichtete Studien darauf, dass Professionalisierung auch im weiteren beruflichen Verlauf als sich individuell und kollektiv vollziehende (berufs-)biografischer Entwicklungs- bzw. Lernprozess gefasst werden kann, in welchem sich pädagogisch-professionelle Orientierungen im Zusammenspiel von beruflichen Anforderungen, konkreten schulischen Entwicklungsmilieus und lebensgeschichtlichen Erfahrungen weiterentwickeln und verändern (vgl. Reh & Schelle 2000, 2006; Kunze & Stelmaszyk 2008; Fabel-Lamla 2018; Bernshausen u. a. 2023; Hinrichsen & Hummrich 2023; Fabel-Lamla 2025; Helsper 2024).

Im Folgenden wird zunächst der (berufs-)biografische Professionalisierungsansatz in seinen unterschiedlichen Facetten kurz skizziert und im Anschluss exemplarisch aufgezeigt, wie in biografietheoretisch fundierten Ansätzen biografische (Vor-)Erfahrungen und handlungsleitende pädagogisch-professionelle Orientierungen konzeptualisiert und begrifflich gefasst werden (2). An zwei Fällen aus qualitativ-rekonstruktiven Studien zu Lehrer*innenbiografien wird illustriert, wie sich lebensgeschichtliche Erfahrungen in pädagogischen, didaktischen und fach-

bezogenen Orientierungs- und Deutungsmustern von Lehrkräften niederschlagen und in der pädagogischen Praxis handlungsleitend werden (3). Abschließend werden zum einen Implikationen einer (berufs-)biografischen Profession(alisierung)s-forschung und zum anderen Potentiale des (berufs-)biografischen Ansatzes für die Professionalisierung im Rahmen der Lehrer*innenbildung aufgezeigt (4).

2 Konzeptualisierungen biografisch erworbener impliziter Wissensbestände von Lehrkräften aus Perspektive des biografischen Professionalisierungsansatzes

2.1 Zum (berufs-)biografischen Professionalisierungsansatz

Von einem scharf umrissenen (berufs-)biografischen Professionalisierungsansatz kann aufgrund heterogener Gegenstandsbestimmungen nicht gesprochen werden. Gemeinsamer Bezugspunkt der verschiedenen Zugänge ist jedoch, dass (angehende) Lehrkräfte als biografische Akteur*innen in den Fokus rücken und Professionalität als „berufsbioграфisches Entwicklungsproblem“ (Terhart 1995b, 238) im Sinne einer Herausforderung über die gesamte Spanne der Berufsbiografie hinweg gefasst wird (vgl. Fabel-Lamla 2018; Wittek & Jacob 2020). Die Professionalisierung angehender Lehrkräfte ist also nicht nach Studienabschluss und Vorbereitungsdienst abgeschlossen, sondern eine lebenslange Entwicklungsaufgabe und ein biografisch sehr unterschiedlich verlaufender individueller bzw. auch kollektiver Lern- und Entwicklungsprozess (vgl. Terhart 1995a). Es lassen sich derzeit drei Linien (berufs-)biografischer Forschung zur pädagogischen Professionalität von Lehrkräften ausmachen (vgl. Kramer & Fabel-Lamla 2025; Helsper 2021, 2024):

- (1) Berufsbiografischer Ansatz: Studien, die diesem Ansatz zugerechnet werden können, folgen zumeist dem sozialwissenschaftlichen Lebenslaufansatz, der auf objektivierte Strukturen, Zäsuren und Statuspassagen fokussiert. Sie richten den Blick auf *Berufs*biografien von Lehrpersonen, also vorrangig auf Karrieremuster, Verläufe und Entwicklungsprozesse während der Berufsphase. Häufig wird hierbei auf quantitative Erhebungsverfahren zurückgegriffen. Anknüpfend an angloamerikanische Forschungsansätze seit den 1970er Jahren werden z. B. Übergänge, Verläufe und Veränderungsprozesse im Laufe der gesamten Berufsbiografie untersucht und diese zu Mustern und zu Phasen- und Stufenmodellen des Aufbaus unterrichtlicher Handlungskompetenz bzw. der beruflichen Entwicklung verdichtet (vgl. Terhart 1991). Auch berufsbiografisch angelegte Studien zu Berufswahlmotiven, pädagogischen Vorerfahrungen, Herkunfts- und Leistungsmerkmalen von (angehenden) Lehrkräften, Belastungserfahrungen oder zur beruflichen Mobilität lassen sich hier zuordnen (vgl. Rothland u. a. 2018; Herzog u. a. 2022).

- (2) **Lebensbiografischer Ansatz:** Die zweite Linie schließt an biografiethoretisch fundierte Überlegungen in den Sozial- und Erziehungswissenschaften an und verknüpft berufliche Entwicklungen von Lehrkräften mit ihrer gesamten Lebensbiografie. Bei der Rekonstruktion von subjektiven Bildungs-, Entwicklungs- und Lernprozessen von Lehrkräften wird vor allem auf Forschungsmethoden der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung zurückgegriffen, um subjektive Sinnzuschreibungen sowie auch objektive Bedingungen wie institutionelle oder organisationale Rahmungen und gesellschaftliche Veränderungen erfassen zu können, in die biografische bzw. professionelle Handlungsmöglichkeiten immer eingebunden sind. Das Erkenntnisinteresse der vielfach fallrekonstruktiv angelegten Analysen richtet sich auf die Herausbildung und Entwicklung professioneller Orientierungs-, Deutungs- und Handlungsmuster von Lehrkräften im lebensgeschichtlichen Gesamtzusammenhang bzw. auf das Zusammenspiel biografischer Verläufe und beruflicher Prozesse (vgl. Kunze & Stelmaszyk 2008; Hinrichsen & Hummrich 2023; Helsper 2024).
- (3) **Entwicklungsaufgabenansatz:** Dieser Ansatz wendet sich spezifischen Phasen im individuellen Professionalisierungsprozess von (angehenden) Lehrkräften zu, wobei sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsmethoden Verwendung finden. Für die Phase des Studieneinstiegs bzw. für Praxisphasen im Studium (vgl. Leineweber u. a. 2021; Košinár 2024), die Phase des Referendariats (vgl. Košinár 2014) und des Berufseinstiegs (vgl. Keller-Schneider & Hericks 2014) wurde herausgearbeitet, dass sich den Berufsnoviz*innen spezifische Anforderungen – sogenannte Entwicklungsaufgaben – stellen. Wie diese Entwicklungsaufgaben jeweils wahrgenommen und wie diese bearbeitet werden, erweist sich für die weitere individuelle Professionalisierung bzw. berufsbiografische Entwicklung als bedeutsam (vgl. Hericks u. a. 2022).

Im Folgenden knüpfen wir an den zweiten Ansatz, also an biografiethoretisch fundierte Konzeptualisierungen an, die Professionalisierungsprozesse von (angehenden) Lehrkräften im Kontext der Gesamtbiografie betrachten, und zeigen exemplarisch auf, wie biografische Erfahrungen in ihrer Relevanz für professionelles pädagogisches Handeln begrifflich unterschiedlich gefasst und untersucht werden.

2.2 Zur Konzeptualisierung biografisch erworbenen impliziten Wissens

Biografieanalytische Studien zu Lehrer*innen verweisen auf die hohe Relevanz biografischer (Vor-)Erfahrungen und gesamtbiografischer Prozesse für berufliche Verläufe, für die Genese und Entwicklung pädagogischer Orientierungs-, Deutungs- und Handlungsmuster sowie für individuelle Professionalisierungsprozesse. Je nach metatheoretischer und forschungsmethodologischer Verortung zeigen sich dabei spezifische Konzeptualisierungen hinsichtlich der Frage nach der Generierung und Bedeutung biografisch erworbenen impliziten Wissens für professionelles pädagogisches Handeln sowie entsprechend unterschiedliche Begrifflichkeit

ten. So sind beispielsweise für qualitativ-rekonstruktiv angelegte Studien, die bei der Analyse biografischen Datenmaterials mit Perspektive auf Professionalisierung an die praxeologische Wissenssoziologie und die Dokumentarische Methode anknüpfen, vor allem die Begriffe *konjunktives Wissen* und *Orientierungsrahmen* zentral. Diese verweisen auf das handlungsleitende, inkorporierte Wissen, das auf individuellen Erfahrungen in kollektiven, konjunktiven Erfahrungsräumen beruht und routinisierte Handlungs- und Problemlösemuster bereithält (vgl. Bohnsack 2020; Nohl & Thomsen 2023; Wieser i. d. B.). Eine zweite Linie der praxistheoretischen Professionalisierungsforschung, in der biografische Bezüge relevant werden, zielt ebenfalls auf die Rekonstruktion von inkorporiert vorliegenden Haltungen, Orientierungen und impliziten Wissensbeständen, knüpft hierfür an den *Habitusbegriff* an und interessiert sich für die berufliche bzw. professionelle Habitusbildung sowie für Habitusan- und Umformungen von Lehrkräften vor dem Hintergrund der Erwartungs- und Anforderungsstrukturen des schulischen Feldes (vgl. Kramer & Pallesen 2019). In biografischen Studien zu Lehrkräften und ihren Professionalisierungsprozessen, die sich den individuellen biografischen Verläufen und Erfahrungsaufschichtungen zuwenden und mit narrationsanalytischen Verfahren arbeiten, wird auf biografietheoretisch verankerte Konzepte wie etwa *biografische Erfahrungen*, *biografische Ressourcen* oder *biografische Dispositionen* zurückgegriffen, deren Relevanz für die Herausbildung spezifischer pädagogischer Orientierungen und Handlungspraxen aufgezeigt wird (vgl. Bernshausen u. a. 2023; Helsper 2024).

Die in Kapitel 3 exemplarisch vorgestellten beiden Studien knüpfen an weitere Konzeptualisierungen biografisch erworbener impliziter Wissensbestände von Lehrkräften an:

Die fallrekonstruktiv angelegte Studie von Böse (2023), die biografische Dispositionen und implizite Motive von Grundschullehrkräften hinsichtlich der Umsetzung von Bildungskonzeptionen für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht untersucht, rückt relevante didaktische Orientierungs-, Deutungs- und Handlungsmuster in den Fokus. Sie knüpft damit begrifflich an Oevermann an, der unter *Deutungsmustern* Interpretationen der Umwelt und Argumentationszusammenhänge versteht, die ähnlich einer wissenschaftlichen Theorie einer bestimmten Logik, sogenannten latenten Sinnstrukturen, folgen, weshalb Oevermann (2001) sie auch als „Theorien der Alltagserfahrung“ (ebd., 10) bezeichnet. Solche Deutungsmuster manifestieren sich in regelgeleitetem Handeln wie bspw. didaktischen Orientierungen, also Vorstellungen darüber, wie (gelungener) Unterricht geplant und durchgeführt wird, sind allerdings nicht lediglich aus der Beobachtung zu erfassen, sondern durch sprachliche Kommunikation zu analysieren, wofür Oevermann die Methode der Objektiven Hermeneutik entwickelt hat. Mit ihr können die den Deutungsmustern zugrunde liegenden latenten Sinnstrukturen rekonstruiert werden.

Hingegen basiert die Studie von Volkmann (2008), die den Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport untersucht, auf dem Konzept des *biografischen Wissens*. Der mit diesem Begriff verbundene biografietheoretische Entwurf, der die Schichtung, Organisation und Funktion biografischer Erfahrung unter einer wissenssoziologischen Perspektive betrachtet (vgl. Alheit & Hoernig 1989), bezieht sich auf die Grundlagen der „Strukturen der Lebenswelt“ (Schütz & Luckmann 1973, 2003). Dieser Zugang ermöglicht, biografische Prozesse des Wissenserwerbs als Teil von Handlungsprozessen in einem geteilten Alltag zu verstehen und auch zu analysieren (vgl. ausführlich Rothe 2017). Biografisches Wissen bezeichnet jenes Wissen, das eine Person im Laufe ihres Lebens erwirbt, indem sie Erfahrungen sammelt und diese mit anderen Erfahrungen verknüpft (vgl. Alheit & Hoernig 1989). Biografisches Wissen ist immer gesellschaftlich geprägt, liegt aber dennoch in einer spezifischen, von einer individuellen Lebensgeschichte bestimmten Variante vor (vgl. Rothe 2017). Es kann zum Teil explizit verfügbar werden, bleibt aber überwiegend implizit. Dieser biografisch geprägte Wissensvorrat, der zugleich Ergebnis *von* und Ressource *für* (weiteres) Handeln ist, bildet die Reflexionsfolie, vor der weitere Erfahrungen eingeordnet und Situationen gedeutet werden. Das biografische Wissen bildet auf diese Weise auch eine zentrale Grundlage für das berufliche Handeln von Lehrer*innen, wie Volkmann (2008) am Beispiel des Faches Sport aufzeigen konnte.

Diese kurze Übersicht zeigt, dass biografieanalytisch angelegte Studien zu Lehrkräften, Professionalisierung und pädagogischem Handeln auf verschiedene Konzeptionen Bezug nehmen und sich metatheoretisch und forschungsmethodologisch unterschiedlich verorten. Gemeinsam ist ihnen jedoch, dass sie auf biografisch erworbene, oft implizit bleibende Wissensbestände verweisen, die als handlungsleitend für die pädagogische Praxis angesehen werden. Um zu diesen impliziten Orientierungen etwa im Rahmen biografischer Interviews vordringen zu können, bedarf es daher rekonstruktiver Analyseverfahren der qualitativen Sozialforschung.

3 Empirische Befunde zur Relationierung von biografischen (Vor-)Erfahrungen und pädagogischen bzw. fachbezogenen Orientierungsmustern bei Lehrkräften

In diesem Kapitel sollen nun zwei Fallbeispiele vorgestellt werden, die exemplarisch illustrieren, inwiefern biografische Erfahrungen von Lehrer*innen mit ihren fachlichen, pädagogisch-professionellen bzw. didaktischen Orientierungen zusammenhängen. In beiden Fällen handelt es sich um Lehrkräfte mit langjähriger Berufserfahrung, wodurch deutlich wird, dass auch nach vielen Jahren schulischer

Tätigkeit das implizite, biografisch erworbene Wissen sowie außerberufliche biografische Erfahrungen handlungsleitend für den Unterricht sein können.

3.1 Die Bedeutung von biografischen Erfahrungen für BNE-bezogene Orientierungen

Lehrkräften als Gestalter*innen in formalen Bildungsprozessen wird bei der Implementation von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Schulen eine besondere Bedeutung zugeschrieben, weshalb sie in zentralen Leitprogrammen wie dem Nationalen Aktionsplan (BMBF 2017) als Change Agents adressiert (vgl. ebd., 29) und damit als Schnittstelle zwischen politischer Zielsetzung und schulischer Umsetzung für BNE interpretiert werden.

Mit dem Ziel der Kompetenzentwicklung und Initiierung von Modellprojekten besteht die Aufgabe von Lehrkräften als Change Agents darin, BNE als Entwicklungsaufgabe für Schulen zu verstehen und i. S. des Whole School Approaches zu etablieren, wozu neben Kompetenzen auch Einstellungen und Werte als Voraussetzungen für die zukunftsfähige Gestaltung von Bildungsinstitutionen betont werden (vgl. Rieckmann & Holz 2017).

Dabei werden Wertmaßstäbe u. a. in den biografischen Erfahrungen der betreffenden Lehrkräfte angelegt und reichen in Form von impliziten Motiven für die Umsetzung von BNE und als didaktische Orientierungen in die gegenwärtige Gestaltung von Unterricht hinein (vgl. Böse 2023).

Mit dem folgenden Fallbeispiel soll veranschaulicht werden, wie biografische Erfahrungen und biografisch konstituierte Emotionen sich in habituellen und didaktischen Orientierungen zu BNE niederschlagen können. Der Fall stammt aus einer Studie, in der die Motive von Lehrer*innen für die Umsetzung von BNE in der Grundschule rekonstruiert wurden. Hierzu wurden teilstrukturierte Interviews mit Lehrer*innen geführt und anschließend mittels Objektiver Hermeneutik interpretiert (vgl. Böse 2023).

Frau S.¹ ist zum Zeitpunkt des Interviews 59 Jahre alt und steht kurz vor der Pensionierung. In den Jahren zuvor hat sie sich besonders für BNE an ihrer Schule engagiert und u. a. ein Schulprojekt initiiert, bei dem auch die Partnerschule in einem ostafrikanischen Land beteiligt war. Der Einstieg in das Interview wurde sehr offen gestaltet: Frau S. wurde aufgefordert anhand von für sie bedeutsamen Momenten in ihrer Erinnerung zu erzählen, wie es dazu kam, sich für Nachhaltigkeit zu interessieren. Zeit- und Schwerpunkte konnten demnach selbst gesetzt werden. Im Laufe des Interviews wurde dann zunehmend auf den Unterricht eingegangen. In der folgenden Interviewsequenz berichtet Frau S. davon, welche Themen im Kontext Nachhaltigkeit für sie besonders bedeutsam sind. Kurz davor berichtet sie von einer Reise zur ostafrikanischen Partnerschule und Erlebnissen, die sie auf die armen Verhältnisse dort aufmerksam gemacht haben.

1 vgl. ausführlich Böse (2023).

„und ähm (--) andere sachen (-) wie umweltschutz so in unserem bereich (--) ist auch thema, aber das hat sich äh das (-) ist nicht brennend neu ich meine natürlich jetzt mit ähm mit den autos mit dem diesel, wir haben seitdem ständig eine diskussion zuhause wir haben einen alten opel, diesel, und ich will den ((lachend) unbedingt loswerden) und äh (-) äh mein mann hat eine völlig andere argumentation also solche sachen sind natürlich IMMER wieder es kommt IMMER irgendetwas was aktuell ist aber das ist nicht mehr so (-) brennend für mich jetzt äh sondern (-) da kann ich dann auch andere argumente (-) gelten lassen weil so viel mit der zeit sich wieder verändert aber was, was mich wirklich sehr berührt ist diese ungleiche verteilung auf der welt. die die berührt mich wirklich dass ich und °h für die ich auch nicht im GERINGSTEN eine lösung weiß“ (Interview 9_19_12_2017, Absatz 75; Böse 2023, 171).

Frau S. beginnt mit einer Kritik an den sich ständig wandelnden Themen im Bereich Umweltschutz, die bereits breit diskutiert wurden – u. a. auch bei ihr zu Hause – und die „mit der Zeit sich wieder veränder[n]“. Beispielhaft nennt sie die Dieselproblematik, die je nach gesellschaftlichem oder politischem Diskurs dann auch wieder versanden wird, denn „es kommt immer irgendetwas, was aktuell ist“. Damit äußert sie auch Kritik an der politischen Agenda, die sich in ihren Augen nicht beständig mit einer Problematik befasst. Stattdessen führt sie an, dass es die großen, grundlegenden Themen nachhaltiger Entwicklung sind, wofür die globale Verteilungsproblematik exemplarisch steht, die sie besonders berühren. Ihre Erzählung zeugt von einer hohen gegensätzlichen Emotionalität, wenn sie einerseits argumentiert, dass es Themen gibt, die „nicht mehr so (-) brennend“ sind, und andererseits es die „ungleiche Verteilung auf der Welt“ ist, die sie sehr berührt. Während sie die einen Themen also nicht (mehr) interessieren, tun es andere dafür umso mehr, sie „berühren“ sogar „wirklich“. Zwar ist auch die globale Verteilungsproblematik faktisch nicht brennend neu, wird allerdings auf Grund der unmittelbaren Erfahrungen als realer und bedrohlicher empfunden. Während Diskussionen zu einem umweltfreundlichen Verhalten im Alltag in der Familie geführt werden können, sind Lösungen für die ungleiche Verteilung zwischen Generationen hingegen handlungsfern. Die für Frau S. sichtbar gewordene Verteilungsproblematik während ihrer Afrikareise führt offenbar zu emotionaler Belastung in Form persönlicher Betroffenheit und gefühlter Hilfslosigkeit auf Grund der geringen Lösungsmacht.

Etwas später im Interview berichtet Frau S. dann von verschiedenen Beispielen aus ihrem Unterricht und u. a. von kleinen Rate- oder Knobelspielen, bei denen die Kinder einer ersten Klasse eine Lösung zu einem zumeist didaktisch konstruierten Problem finden sollen mit dem Ziel, ihre Sozialkompetenz zu fördern. Diese Art von Aufgabe verbindet sie nun mit Erlebnissen während ihrer Reise nach Afrika:

„°h und als ich wiederkam aus [Name des ostafrikanischen Landes] da hatte ich so RICHTIG einige ECHTE probleme, also die ich auch fand die man (-) ts die vielleicht

ein bisschen brutal: I waren für eine erste Klasse, aber so ist das Leben ((lachend) halt)“ (Interview 9_19_12_2017, Absatz 137; Böse 2023, 177).

Die Erfahrungen von der Reise bieten Frau S. nun „echte Probleme“ für den Unterricht. Im Hinblick auf eine sachgemäße Erarbeitung z. B. im Sachunterricht handelt es sich bei Fragen um Armut und Gerechtigkeit zwar um komplexe Themen, die aber sicherlich auch Teil kindlicher Erfahrungen sein können. Ausgehend jedoch von der Idee, gravierende Schlüsselprobleme in der Gesellschaft zu unterhaltenden Rätseln im Unterricht zu instrumentalisieren, damit die Sozialkompetenz gut situierter Kinder gefördert werden kann, erlangt die Erzählung etwas Groteskes, denn eine ernsthafte Lösung kann Frau S. kaum von den Erstklässler*innen erwarten, wenn schon sie selbst „nicht im Geringsten eine Lösung weiß“. Dass es sich dabei zudem noch um angstinduzierenden Unterricht handeln könnte, winkt sie durch die Tatsache ab, dass es eben das Leben ist. Ihr Lachen lässt jedoch erkennen, dass auch sie sich dieser Gratwanderung durchaus bewusst ist. Dies spitzt sich in der anschließenden Narration noch weiter zu:

„und zum Beispiel dass es äh: ich dort eine Schule erlebt habe die geschlossen worden war: r, °h weil dort vierzig Kinder auf dem Schulweg von Löwen (-) getötet worden waren. (-) VIERZIG. °h (-) un:d, das fand ich wirklich hart, und das ist (-) noch gar nicht so lange her und die Schule haben sie dann geschlossen? (-) °h äh: und die: e (-) verfiel. also ich habe die Geschichte nur gehört weil wir daran vorbei gefahren sind und der Fahrer erzählte uns das. und dann (-) das fand ich jetzt ja eine se:hr (-) interessante Sache (I: hm) äh:: wenn man sich das überlegt dass die Kinder hier manchmal bis zur vierten Klasse mit dem Auto hier bis: ne? da vor und am besten noch bis zum Klassenraum gebracht werden weil das Leben so gefährlich ist? (I: ja) ja! und das war (-) war zum Beispiel eine Aufgabe die ich den Kindern geschildert habe, was kann man machen, dass wenn die Schule im Mittelpunkt drei Dörfer was kann man machen. (-) und löst das Problem“ (Interview 9_19_12_2017, Absatz 137-141; Böse 2023, 178).

Frau S. schildert ein tragisches Ereignis, das ihre Betroffenheit untermauert und verbildlicht. Durch die Aussage „das fand ich jetzt ja eine se:hr (-) interessante Sache“ erhält die Narration eine Wende, denn plötzlich ist das Erzählte nicht mehr „wirklich hart“, sondern „sehr interessant“. Durch die Verknüpfung der Zeiten „fand“ und „jetzt“ wird deutlich, dass die Erlebnisse in Ostafrika mit der Situation in der Heimat zusammengebracht werden, was sich im anschließenden überspitzten Vergleich mit der Schulwegsituation zeigt. Sicherlich werden die Kinder nicht bis zum Klassenraum gefahren, das Narrativ bringt aber zum Ausdruck, dass sich Frau S. über das in ihren Augen überzogene Verhalten der Eltern ärgert, denn die Menschen hier wüssten ja gar nicht, was wirkliche Gefahren auf Schulwegen bedeuteten und handeln demnach grundlos egoistisch zu Lasten der Umwelt. Der Vergleich zweier schulischer Ausgangslagen, die unterschiedlicher nicht sein könnten, und die Tatsache, das Leid anderer zum Ausgangspunkt des eigenen Unterrichts zu machen, um vermeintlich die Augen zu öffnen und auf Verhal-

tensänderung abzielen, deuten auf das Reproduzieren unreflektierter Weltbilder und damit einhergehender Machtstrukturen hin, insbesondere da die Geschichte vermutlich für die Kinder vordringlich angstinduzierende Wirkung besitzt. Dass die Aufgabe nur den Effekt des Vorführens haben sollte, wird auch etwas später deutlich, wenn Frau S. erwähnt, dass die Lösungsvorschläge der Kinder auf Grund fehlenden Hintergrundwissens über das Land nicht tragfähig waren, ihnen dann die korrekte Lösung – also was tatsächlich unternommen wurde, um den Schulweg sicherer zu gestalten – vorgelegt wurde, wodurch deren Lösungsideen hinfällig wurden und die Aufgabenstellung jegliches Lernpotenzial verlor.

Das Beispiel zeigt, wie sich ein stark emotionales Erlebnis aus der Vergangenheit auf unterrichtliche Gestaltungsprozesse auswirkt. Biografische Erfahrungen und die damit verbundenen Emotionen wie Unsicherheit, Angst, Betroffenheit und auch Ärger sind konstitutiv für habituelle und didaktische Orientierungen von Frau S. Die in BNE inhärente Normativität und die damit verbundene Idee, „Bildung im Namen des Guten“ (Hamborg 2020) umzusetzen, führen jedoch nicht zu einer reflektierten Auseinandersetzung mit nachhaltigkeitsrelevanten Problemstellungen im Unterricht, sondern vielmehr zur Reproduktion der gefühlten Emotionen und damit verbundenen nachhaltigkeitsbezogenen Deutungsmustern. Im Zusammenhang mit der Attribution von Verantwortung, in diesem Fall auf ihre Schüler*innen und deren Eltern, ihr Fahrverhalten auf dem Schulweg zu ändern, führen die didaktischen Orientierungen zu einer Entgrenzung des Unterrichts, und zwar dahingehend, emotional zu überwältigen. Die oben beschriebene Aufgabe als Change Agent für BNE scheint insofern fehlinterpretiert zu werden, das Verhalten der Schüler*innen hin zu einem gewünschten nachhaltigen Verhalten zu transformieren und zwar hinsichtlich der von der Lehrkraft als persönlich bedeutsam und wünschenswert erachteten Verhaltensweisen für nachhaltige Entwicklung und auf Grundlage der von ihr als subjektiv richtig erachteten Werte (vgl. Böse 2023). Im Anschluss an professionstheoretische Diskurse zu BNE spricht daher viel dafür, nicht nur das notwendige (fach-)didaktische Wissen zu Nachhaltigkeit und BNE in der Lehrer*innenbildung zu fokussieren. Auch die habituellen Orientierungen von (angehenden) Lehrkräften müssten durch die Auseinandersetzung mit der eigenen oder einer fremden Biografie, wie der von Frau S., zugänglich gemacht werden, um die Aufgabe der Change Agents entsprechend professionell auszufüllen.

3.2 Sportbiografisches Wissen als Blockade im Professionalisierungsprozess von Sportlehrkräften

Für Sportlehrkräfte beginnt die berufsrelevante Sozialisation sehr früh in der eigenen Biografie, da Sportlehrkräfte in der Regel schon vor der eigenen Schulzeit Kontakt zu Sport haben und eine oftmals vereinsportliche Sozialisation erfahren. Zu einem sehr großen Teil sind Sportlehrkräfte zudem in sportaffinen Elternhäusern aufgewachsen (vgl. exemplarisch Weiß & Kiel 2010) und der Sport ist

ein sehr bedeutsamer Bestandteil der Biografien von Sportlehrkräften. Der hohe Wert, der diesem subjektiv zugesprochen wird, hat auch maßgeblich Einfluss auf die Berufswahl (vgl. z. B. Volkmann 2008). Als Studienwahlmotiv Nummer eins wird bei Sportstudierenden nach wie vor der Spaß am Sport angegeben. Sportstudierende verfügen also schon zu Beginn des Studiums nicht nur über ein biografisches Wissen zum Feld Schule, sondern auch über eines zu ‚gelungenem Sport‘. Dieses Wissen basiert jedoch häufig auf Trainingserfahrungen aus dem Vereinssport, der unter völlig anderen Bedingungen (z. B. Freiwilligkeit, ausgewählte Sportart, sportmotorische Aspekte stehen im Vordergrund u. v. m.) stattfindet und andere Zielsetzungen verfolgt als der Sportunterricht als Pflichtfach mit Erziehungs- und Bildungsauftrag (Scherler 2008).

Die berufsbiografische Forschung in der Sportwissenschaft zur Professionalisierung hat u. a. einige fachkulturelle Bedingungen identifizieren können, die in diesem Zusammenhang relevant sind. So sehen Sportlehrkräfte ihre berufliche Kompetenz in hohem Maße gekoppelt an ihre sportmotorische Kompetenz und inszenieren sich auch in Ausübung ihrer Berufsrolle ganz zentral als Sportler*in (vgl. u. a. Volkmann 2008; Ernst 2018, Schierz & Pallesen 2021). Dies hat zur Folge, dass das sportbezogene biografische Wissen und die im Sport herausgebildeten habituellen Orientierungen im Sportunterricht handlungsleitend werden (vgl. Volkmann 2008; Lüsebring u. a. 2014; Volkmann 2018). Sie können den Professionalisierungsprozess maßgeblich behindern und blockieren. Die vorangegangenen Ausführungen werden im Folgenden nun an einem Ausschnitt aus einem biografisch-narrativen Interview verdeutlicht, um aufzuzeigen, dass dieses sportbiografische Wissen, wenn es nicht irritiert und angemessen reflektiert wird, zu einer Blockade im Professionalisierungsprozess werden kann. Das Interview wurde im Rahmen einer Studie zum biografischen Wissen von Lehrer*innen erhoben, in der anhand von biografischen Fallstudien der Einfluss von lebensgeschichtlichen Erfahrungen auf das berufliche Handeln und Deuten am Beispiel des Faches Sport rekonstruiert wurde (Volkmann 2008).

Der Sportlehrer ‚Rudolf Hinze‘ (vgl. ausführlich ebd.) ist zum Zeitpunkt des Interviews 55 Jahre alt. Er unterrichtet die Fächer Sport und Sozialwissenschaften an einer ländlichen Gesamtschule in NRW. Seine sportlichen Erfahrungen sind leistungssportlich geprägt. Er war erfolgreicher Mittelstreckenläufer und Handballer. Insgesamt zeigt sich in der lebensgeschichtlichen Selbstpräsentation ein sehr großes Interesse an weiterführender Wissensaneignung, persönlicher Weiterentwicklung und an Reflexion. Reflektiert werden politische Themen und gesellschaftliche Problemlagen, ebenso wie pädagogisch-didaktische Themen und das eigene Handeln. Dennoch zeigt sich deutlich, wie die eigenen Erfahrungen aus dem Sport Rudolfs Handeln im Sportunterricht und damit auch verbunden seinen Professionalisierungsprozess beeinflusst bzw. blockiert. Im folgenden Interviewausschnitt erzählt Rudolf Hinze von seinem Sportunterricht und

dem Verhalten seiner Schüler*innen im Kontext der Vermittlung des Sportspiels Handball. Vorweggenommen sei, dass der letzte Satz des Ausschnittes in der Audiographie deutlich als sarkastische Äußerung zu erkennen ist.

- E: Also so dieses – nach fünf Minuten üben, könn=we jetzt nicht mal SPIELEN, äh des ham se vielleicht auch schon mal gehört oder selber erlebt. Das is so das Typische was ja eigentlich
- I: Ja ja.
- E: immer stärker zunimmt also wenig, viel weniger Bereitschaft, was heißt wenig, aber viel weniger Bereitschaft als des bei uns selbstverständlich gewesen wär oder für mich als besonders sportlich Interessierten natürlich auch – zu sagen jetzt klotz ich mal auch ran und jetzt üb ich das mal ne ganze Stunde.
- I: Hmhm.
- E: Ich üb beim Handball jetzt mal ne Viertelstunde nur mit links von dem Punkt immer abschließen oder nur diese eine Technik oder – das is äh – kaum denkbar, dass das so heute noch jemand macht oder auch in meiner ersten Zeit jemand machte. Also man musste sehr deutlich doch seine Ansprüche reduzieren also – bei Spielen nach fünf Minuten, zehn Minuten, Viertelstunde die Forderung können wir jetzt nicht mal spielen, sage ich heute oftmals nee könn=er wirklich nicht. (Volkmann 2008, 148f.)

Interessant sind an diesem Ausschnitt drei Aspekte: 1. Das Wissen um zeitgemäße fachdidaktische Spielvermittlungskonzepte, die deutlich fokussieren, dass Spielen eben letztlich durch Spielen gelernt wird, wird hier trotz besseren Wissens durch eigene Erfahrungen (isoliertes Üben einer Technik als anzustrebendes Ideal) dominiert, wie sich in folgendem Interviewausschnitt zeigt:

„...von der Methodik her is es ja nun auch so, dass man heut zu Tage schon viele Spiel-einheiten schnell übernimmt, da äh bin ich auch gar nicht gegen zu sagen, ich kann doch heu_ heute jederzeit ne Runde schon das Spiel oder in der zweiten Stunde das Spiel spielen in irgendeiner simplen Form“ (Volkmann 2008, 149ff.).

2. Die Bezugsgröße für die negative Bewertung des Wunsches seiner Schüler*innen zu spielen, sind er selbst und seine biografischen Erfahrungen. Er setzt das Verhalten seiner Schüler*innen in eine Reihung von Bezügen, die schließlich bei ihm selbst endet. Zunächst wird das Verhalten als „das Typische“ für die heutige Zeit bezeichnet, welches „immer stärker zunimmt“. Dann wird ein generationaler Bezug aufgemacht, indem er von der Bereitschaft „bei uns“ – also zu seiner Zeit als Schüler – spricht, um schließlich noch genauer zu präzisieren, dass es eigentlich um seine eigene Bereitschaft „als besonders sportlich Interessierten“ geht. Dies impliziert, dass es auch früher schon sportlich sehr Interessierte (wie z. B. Rudolf Hinz) gab und eben aber auch sehr viele Schüler*innen, die nicht sportaffin waren. Diese Perspektive wird unter dem 3. Aspekt auch noch einmal verdeutlicht, der dezidiert die Zeitkonstruktionen Rudolf Hinzes in dem Interviewausschnitt fokussiert. Die eine Zeitkonstruktion betrifft die Ebene der Schü-

ler*innen, die nach fünf Minuten, zehn Minuten und schließlich 15 Minuten ihren Wunsch zu spielen äußern. Es manifestiert sich in diesen Äußerungen zunächst einmal ein großes Interesse der Schüler:innen am übergeordneten Thema der Unterrichtsstunde, die sehr wahrscheinlich in eine entsprechende Unterrichtsreihe eingebettet ist. Dieses Interesse wird in keiner Weise genutzt und noch nicht einmal wertgeschätzt. Vielmehr entsteht der Eindruck, es handle sich um eine wiederkehrende Unterrichtsstörung. Fachdidaktisch betrachtet wäre das Eingehen auf den Wunsch mit anschließender Analyse dessen, was warum möglicherweise noch nicht so gut geklappt hat beim Spielen, ein übliches und problemorientiertes Vorgehen, welches die Notwendigkeit, bestimmte Elemente durchaus auch einmal isoliert zu üben, plausibel für die Schüler*innen macht. In einem leistungsorientierten Training hingegen ist ein solches Vorgehen unüblich, da die Zielsetzung eine andere ist. Einen Bildungsanspruch hat Training nicht; es geht ausschließlich um die Verbesserung des motorischen und taktischen Könnens. Die biografischen Erfahrungen aus dem leistungsorientierten Handballtraining wirken sich auf die Sicht auf den eigenen Sportunterricht aus. Die andere Ebene der Zeitkonstruktionen manifestiert sich in der Äußerung „kaum denkbar, dass das so heute noch jemand macht oder auch in meiner ersten Zeit jemand machte. Also man musste sehr deutlich doch seine Ansprüche reduzieren“. Was hier en passant formuliert wird, zeigt zunächst einmal auf, dass die Einstellung, dass früher alles besser gewesen sei, direkt von Rudolf Hinze selbst widerlegt wird. Es ist heute nicht so, wie er es von sich selbst ausgehend als richtig erachtet; es war allerdings auch zu Beginn seiner Tätigkeit als Lehrer auch schon nicht so, denn auch in seiner ersten Zeit (als Lehrer) erfüllte niemand diesen Anspruch. Eine tiefgehende Reflexion mit darauffolgender Haltungsänderung hat bei Rudolf Hinze trotz seines großen Interesses an reflexiver Auseinandersetzung nicht stattgefunden, obwohl er diese Diskrepanzerfahrung nicht nur einmalig, sondern wiederkehrend gesammelt zu haben scheint. Auch die angesprochene Reduzierung der Ansprüche hat eben nicht stattgefunden, sondern der biografisch erworbene sportbezogene Anspruch wird kontinuierlich beibehalten und lässt sich nicht so irritieren, dass eine Verhaltens- und Einstellungsänderung erfolgt. Hierauf verweist auch die Wahl des Verbs „reduzieren“, denn richtig wäre vor dem Hintergrund der Rahmung des Sportunterrichts durch die Bedingungen und Aufgaben der Institution Schule eher von modifizieren und adaptieren zu sprechen. Für die Professionalisierung von Lehrer*innen zeigt sich hier (erneut) der spezifische Bedarf an berufsbiografischen und berufsbezogenen Reflexionsangeboten in der dritten Phase, denn „(a)ll teachers are reflective in some sense. It is important to consider what we want teachers to reflect about and how“ (Zeichner & Liu 2010, 73).

4 Implikationen und Potentiale des (berufs-)biografischen Ansatzes für Forschung und Lehrer*innenbildung

4.1 Implikationen einer (berufs-)biografischen Professionalisierungsforschung (Berufs-)biografisch auf die Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen zu blicken, bedeutet für die Professionsforschung, bestimmte gegenstandsbezogene Klärungen stärker in den Fokus zu rücken als andere. Wie entlang der beiden hier vorgestellten Forschungsprojekte deutlich wird, impliziert dieser Forschungsansatz, die Lebensläufe und beruflichen Biografien von Lehrpersonen „in ihrer institutionellen, organisationalen wie auch individuell-biografischen Kontextualisierung“ (Wittek & Jacob 2020, 196) zentral zu stellen. Transformationsprozesse innerhalb beruflicher Entwicklungen stehen damit im Vordergrund (ebd., 197). Bisher beschäftigt sich die Forschung dabei vornehmlich mit beruflichen Übergängen ab dem Studium oder Berufseintritt, Entwicklungen im Lebenslauf vor diesen Übergängen spielen eher eine untergeordnete Rolle. Die Gesamtbiografie wird nur soweit mit einbezogen, wie es für das Nachvollziehen der Berufsbiografie bedeutsam ist (vgl. Fabel-Lamla 2018, 88). Die beiden präsentierten Projekte deuten jedoch auf den großen Gewinn einer Berücksichtigung sozialisatorisch erworbener Ressourcen und biografischen Wissens schon aus der Zeit vor dem Studienbeginn für die spätere pädagogische Tätigkeit hin. Anzustreben wäre, dass eine solchermaßen lebensbiografisch verstandene (berufs-)biografische Forschung insgesamt stärker Einzug erhält. Notwendig wären dafür, und hier deutet sich ein *erstes zentrales Desiderat* dieses Forschungsansatzes an, echte empirische Längsschnitte, die sowohl die Berufsbiografie an sich umfassen als auch die Zeit davor (Übersicht zu Studien im Längsschnitt u. a. Wittek u. a. 2019; Kosinar & Laros 2021). Auch Kontrastierungen verschiedener Berufsphasen, wie dem Berufseinstieg oder dem Berufsausstieg, wären als Hilfskonstruktion denkbar. Bisher stehen solche Studien, vor allem aus qualitativ-rekonstruktiver Perspektive, noch aus, was auch mit den häufig zeitlich begrenzten Ressourcen der Forschungsprojekte zusammenhängt. Angesichts der üblichen Förderlaufzeiten von drei Jahren scheinen allenfalls fiktive Längsschnitte derzeit realistisch.

Ein *zweites zentrales Desiderat* kann ebenfalls entlang der beiden hier vorgestellten Projekte aufgezeigt werden: Es besteht Klärungsbedarf hinsichtlich der häufig differierenden Bezugnahmen auf die metatheoretischen Konzeptionen impliziter Wissensbestände. Es scheint für eine Zusammenführung und Systematisierung der vorliegenden (Einzel-)Befunde zum Zusammenhang zwischen Biografie, berufsbezogenen Orientierungen und professionellem Handeln notwendig und ertragreich, die jeweiligen Konzeptionen gegenläufig zu prüfen. Konsens scheint, wie im hier rahmenden Sammelband diskutiert, dass implizite Wissensbestände handlungsleitend werden und hohe Relevanz für professionelles Handeln haben. Doch schon allein über die Fragen, wie diese Wissensbestände erworben, reflexiv

zugänglich gemacht oder auch inwiefern diese transformierbar sind, besteht kein Konsens. Diese Differenzen sind mitunter produktiv, so sie für die Erforschung von ‚Wechselwirkungen‘ von beruflichen und gesamtbiografischen Erfahrungen in ihren Auswirkungen auf professionelle Orientierungs- und Handlungsmuster systematisch unterschieden werden.

Als *drittes zentrales Desiderat* erkennen wir eine bisher kaum reflektierte Standortgebundenheit pädagogischer Professionsforschung bezogen auf die handlungsleitenden Wissensbestände: Um die Rolle und Relevanz – in unserem Falle – biografischen Wissens für das professionelle Handeln von (angehenden) Lehrpersonen zu klären, wäre es notwendig, berufsgruppenübergreifend eine Forschung zu Professionalisierungsverläufen zu realisieren. Nur über den Vergleich mit maximal oder auch minimal kontrastierenden beruflichen Akteur*innen scheint eine Aussage über das Proprium der pädagogischen Profession möglich. Studien in diesem Sinne stehen gänzlich aus.

4.2 Potentiale des (berufs-)biografischen Ansatzes für die Professionalisierung im Rahmen der Lehrer*innenbildung

Der (berufs-)biografische Ansatz hat sich in den vergangenen zwanzig Jahren zunehmend fest als Forschungsprogramm der pädagogischen Professionsforschung etabliert. Entsprechend verwundert es, dass die Erkenntnisse zu Professionalisierungsverläufen von (angehenden) Lehrpersonen bislang nur wenig in der Ausgestaltung der Konzepte und Angebote der Lehrer*innenbildung über die drei Phasen hinweg Berücksichtigung finden. Zwar hat programmatisch das Diktum von Terhart, „Professionalität ist als berufsbiografisches Entwicklungsproblem zu sehen, d. h. sie entwickelt sich im Prozeß des Lehrerwerdens“ (Terhart 1995b, 238), Eingang in die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK 2004/2022) gefunden, eine systematische Verankerung biografischer Ansätze in der Lehrer*innenbildung erkennen wir jedoch als Desiderat (vgl. Helsper 2018; Beier & Piva 2021; Miethe 2021). Wir plädieren entsprechend dafür, dieses Potential deutlicher auszuschöpfen, auch da eine (berufs-)biografisch orientierte Lehrer*innenbildung Aspekte im Lehrer*innen-Werden, -Sein und -Bleiben betont, die durch andere derzeit stark vertretene Ansätze nicht erfasst werden: Insbesondere die selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen (Schul-)Biografie, dem eigenen impliziten Wissen und unreflektierten Deutungsfolien (vgl. Dirks & Hansmann 1999; Bastian & Helsper 2000; Helsper 2002; Kolbe & Combe 2008; Kunze 2011; Helsper 2018) bietet das Potential angesichts der Kontingenz von Schule und Unterricht, dem permanenten Wandel pädagogischer Tätigkeit und der Notwendigkeit immer wieder neuer Entscheidungen im Eingehen auf die konkreten Fallsituationen angemessene und adaptive Handlungslösungen zu finden. Bleiben solche reflexiven Phasen aus und besteht kein Wissen über die eigenen habituell geprägten Deutungsroutrinen, besteht die Gefahr, dass (ange-

hende) Lehrpersonen dauerhaft eigens erlebte Unterrichtsmuster reproduzieren und sich nicht sensibel den individuellen Lernbedürfnissen ihrer Schüler*innen gegenüber zeigen.

Das Professionalisierungspotential einer (berufs-)biografischen Lehrer*innenbildung liegt ergo in der Unterbrechung von Routinen entlang der Irritation von bestehenden Überzeugungen bzw. Wissensbeständen.² Dafür braucht es in allen drei Phasen der Lehrer*innenbildung entsprechend strukturell verankerte Gelegenheiten, um auch der Pluralität der Berufsbiografien und der heterogenen Bildungsnotwendigkeiten der (angehenden) Lehrpersonen Rechnung zu tragen. Wir betonen damit, dass Lehrer*innenbildung keiner einheitlichen Chronologie folgen kann, sondern individuelle Lerngelegenheiten bedingt. Die Arbeit am eigenen Fall, an den eigenen Überzeugungen und impliziten Wissensbeständen wäre so verstanden die Voraussetzung, um den fremden Fall (bspw. der Schüler*innen) professionell bearbeiten zu können. Die „Einforderung von biografischer Reflexivität“ (Reh & Schelle 2000, 121) ist zugegeben eine weitreichende Position, da Rahmenbedingungen und Räume geschaffen werden müssen, um Lehrer*innenbildung nicht als homogenes, starres Angebot für Alle, sondern als individuellen Entwicklungsraum zu verstehen (vgl. Dirks 2000, 252). Wichtig scheint uns zudem, dabei nicht einseitig in eine defizitäre Perspektive zu verfallen. Es geht nicht darum, dass Studierende und Lehrpersonen mit alten Routinen schlicht brechen und bestehende Überzeugungen ablegen sollen. Biografisch erworbenes Wissen ist nicht per se gut/schlecht. Vielmehr ist die Biografie von (angehenden) Lehrpersonen zunächst ein Potential für deren Professionalisierung (vgl. Beier & Piva 2021). Ein reflexiver Zugang ermöglicht, sich die individuelle Lebensbiografie zugänglich zu machen, bestehende Wissensbestände zu hinterfragen und für die Lehrer*innenbildung zu erschließen.

Literatur

- Alheit, P. & Hoernig, E. M. (Hrsg.) (1989): Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt a. M.: Campus.
- Bastian, J. & Helsper, W. (2000): Professionalisierung im Lehrerberuf – Bilanzierung und Perspektiven. In: J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske + Budrich, 167-192.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9/H. 4, 469-520.
- Beier, F. & Piva, F. (2021): Biographiearbeit und Arbeit an und mit Biographien in der Lehrerbildung. In: S. Klomfaß & A. Epp (Hrsg.): Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung. Weinheim: Beltz Juventa, 201-215.

2 Hier bezieht sich der (berufs-)biografische Professionsansatz auch auf die metatheoretischen Annahmen der Strukturtheorie zur Relevanz von Krisenmomenten für die Professionalisierung (vgl. Helsper 2021).

- Bernshausen, J., Fabel-Lamla, M. & Piva-Scholz, F. (2023): Professionalisierung als Prozess biographischer Erfahrungsbildung – die Perspektive des (berufs-)biographischen Professionsansatzes. In: E. Agostini, A. Bube, S. Meier & S. Ruin (Hrsg.): Profession(alisierung) und Erfahrungsanspruch in der Lehrer:innenbildung. Weinheim: Beltz Juventa, 86-102.
- Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Opladen/Toronto: Barbara Budrich/UTB.
- Böse, S. (2023): Die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. Eine rekonstruktive Fallstudie zu Motiven von Lehrkräften in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2017): Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn.
- Dirks, U. (2000): Wie werden EnglischlehrerInnen professionell? Eine berufsbiographische Untersuchung in den neuen Bundesländern. Münster: Waxmann.
- Dirks, U. & Hansmann, W. (1999): Reflexive Lehrerbildung, Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Ernst, C. (2018): Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrerberuf. Rekonstruktionen zur biographischen Entwicklung von Sportlehrkräften. Wiesbaden: VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-20401-3>
- Fabel-Lamla, M. (2018): Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In: J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 82-100.
- Fabel-Lamla, M. (2024): Professionalisierung von Lehrkräften aus Perspektive des (berufs-)biographischen Ansatzes. Forschungsbefunde und Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung. In: A. Dlugosch, M. Kratz & M. Heß (Hrsg.): Biografisches Erzählen in der Hochschulbildung. Impulse für pädagogische Professionalisierungsprozesse. Gießen: Psychosozial-Verlag, 97-125.
- Hamburg, S. (2020): Wie über „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ reden? Ein Essay vom Unbehagen an verzwecklichter Bildung im Namen des Guten. In: J. Eicker, A. Ei, A.-L-Holfelder, S. Jacobs, S. Yume & Konzeptwerk neue Ökonomie (Hrsg.): Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation? Frankfurt am Main: Wochenschau, 167-172.
- Heinritz, C. (2013): Biographische Aspekte der Lehrerpersönlichkeit. In: J. Krautz & J. Schieren (Hrsg.): Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Beiträge zur Pädagogik der Person. Weinheim: Beltz Juventa, 114-127.
- Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 64-102.
- Helsper, W. (2018): Lehrerberuf. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: VS, 105-140.
- Helsper, W. (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Opladen: Barbara Budrich/UTB.
- Helsper, W. (2024): (Berufs-)Biographie und pädagogische Professionalität. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO). Biographieforschung und Biographiearbeit. Weinheim: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/EEO25240496>
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2022): Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiographischer Perspektive. In: M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster u. a.: Waxmann, 647-658.
- Herzog, S., Sandmeier, A. & Terhart, E. (2022): Berufliche Biographien und berufliche Mobilität von Lehrpersonen. In: T. Hascher, W. Helsper & T.-S. Idel (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, 1251-1268. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_60-1

- Hinrichsen, M. & Hummrich, M. (2023): Biographieforschung im Spiegel der Schulpädagogik. In: D. Nittel, H. von Felden & M. Mendel (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit*. Weinheim: Beltz Juventa, 268-285.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014): Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster u. a.: Waxmann, 386-407.
- KMK (2022): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022). Berlin.
Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf. (Abrufdatum: 21.05.2025).
- Kolbe, F.-U. & Combe, A. (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag, 857-875.
- Košinár, J. (2014): Professionalisierung in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Opladen: Barbara Budrich.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvdzws8>
- Košinár, J. (2024): Von der Bedeutung biografischer Erfahrungen und der Phasenspezifität beim Studienbeginn: Eine Rekonstruktion von Studierendentypen. In: M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei & B. Uhlig (Hrsg.): *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer*innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 185-206.
- Košinár, J. & Laros, A. (2021): Dokumentarische Längsschnitt-Typologien in der Schul- und Lehrer*innenbildungsforschung – Umsetzungsvielfalt und methodologische Herausforderungen. In: A. Geimer, D. Klinge, S. Rundel & S. Thomsen (Hrsg.): *Jahrbuch Dokumentarische Methode*. Berlin: CES, 221-248.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (Hrsg.) (2019): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, R.-T. & Fabel-Lamla, M. (2025): Profession und professionstheoretische Ansätze. In: M. Syring, T. Bohl, A. Gröschner & A. Scheunpflug (Hrsg.): *Studienbuch Bildungswissenschaften. Band 3*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB, 197-217.
- König, J. (2022): Lehrpersonenkompetenzen. In: T. Hascher, W. Helsper & T.-S. Idel (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS, 1269-1285. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_61
- Kunze, K. (2011): Professionalisierung als biographisches Projekt. Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorfflehrerinnen und -lehrern. Wiesbaden: VS.
- Kunze, K. & Stelmaszyk, B. (2008): Biographien und Berufskarrieren von Lehrerinnen und Lehrern. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS, 821-838.
- Leineweber, S., Billich-Knapp, M. & Košinár, J. (2021): Entwicklungsaufgaben angehender Primarlehrpersonen in Berufspraktischen Studien. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, Jg. 11, 475-490.
- Lüsebrink, I., Messmer, R. & Volkmann, V. (2014): Zur Bedeutung von Biographie, Erfahrung und Narration für die Fallarbeit in der Sportlehrer/innenausbildung. In: *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, Jg. 2/H. 1, 21-40.
- Miethe, I. (2021): Biographiearbeit und Arbeit an und mit Biographien in der Lehrerbildung. In: S. Klomfaß & A. Epp (Hrsg.): *Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz Juventa, 184-200.
- Neuweg, G. H. (2022): Lehrpersonenkompetenz im Spannungsfeld von Wissen und Können. In: T. Hascher, W. Helsper & T.-S. Idel (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS, 1287-1307. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_62
- Nohl, A.-M. & Thomsen, S. (2023): Biographieforschung und Dokumentarische Methode. In: D. Nittel, H. von Felden & M. Mendel (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit*. Weinheim: Beltz Juventa, 755-783.

- Oevermann, U. (2001): Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. In: *sozialersinn*, Jg. 2/H. 1, 3-33.
- Reh, S. & Schelle, C. (2000): Biographie und Professionalität. Die Reflexivität Biographischer Erzählungen. In: J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.): *Professionalisierung im Lehrberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich, 107-124.
- Reh, S. & Schelle, C. (2006): Biographieforschung in der Schulpädagogik. Aspekte biographisch orientierter Lehrerforschung. In: H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden: VS, 391-411.
- Rieckmann, M. & Holz, V. (2017): Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrerbildung in Deutschland. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, Jg. 40/H. 3, 4-10.
- Rothe, D. (2017): Zwischen Wissenschaft und Praxis: zur Transformation biographischen Wissens in einer transdisziplinären Arbeitsgruppe. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, Jg. 18/H. 2, 207-222.
- Rothland, M., Cramer, C. & Terhart, E. (2018): Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In: R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS, 1011-1034. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_44
- Scherler, K. (2008): Sport als Schulfach. In: D. Kuhlmann & E. Balz (Hrsg.): *Sportpädagogik*. Ein Arbeitstextbuch. Hamburg: Czwalina, 123-142.
- Schierz, M. & Pallesen, H. (2021): „Unter uns Sportlern ...“ – fachdidaktische Überlegungen zu Gewissheitskonstruktionen in Unterrichtsnachbesprechungen des Praxissemesters Sport. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, Jg. 10/H. 1, 84-98.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (1973): *The Structures of the Life-World*, Vol. 1, Evanston.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (2003): *Strukturen der Lebenswelt*. Stuttgart: UTB.
- Terhart, E. (Hrsg.) (1991): *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*. Köln: Böhlau.
- Terhart, E. (1995a): *Lehrerbiographien*. In: E. König & P. Zedler (Hrsg.): *Bilanz qualitativer Forschung Bd. II: Methoden*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 225-264.
- Terhart, E. (1995b): *Lehrerprofessionalität*. In: H.-G. Rolf (Hrsg.): *Zukunftsfelder von Schulforschung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 225-266.
- Volkmann, V. (2008): *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport*. Wiesbaden: VS.
- Volkmann, V. (2018): *Sportbiographische Kontinuität als Blockade im Professionalisierungsprozess – Eine fallrekonstruktive Betrachtung*. In: B. Fischer, S. Meier, A. Poweleit & S. Ruin (Hrsg.): *Empirische Schulsportforschung im Dialog*. Berlin: Logos, 101-113.
- Weiß, S. & Kiel, E. (2010): *Berufswunsch Sportlehrer/in*. In: *Sportunterricht*, Jg. 59/H. 10, 308-311.
- Wittek, D., Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J. & Keller-Schneider, M. (2019): *Professionalisierung im Längsschnitt beforschen? Empirische Befunde und methodologische Überlegungen aus praxeologischer Forschungsperspektive*. In: S. Thiersch (Hrsg.): *Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen*. Opladen: Barbara Budrich, 295-320.
- Wittek, D. & Jacob, C. (2020): *(Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 196-203. <https://doi.org/10.36198/9783838554730>
- Zeichner, K. & Liu, K. Y. (2010): *A Critical Analysis of Reflection as a Goal for Teacher Education*. In: N. Lyons (Hrsg.): *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry*. Boston: Springer, 67-84. https://doi.org/10.1007/978-0-387-85744-2_4

Autor*innenangaben

Böse, Sarah, Dr.

Universität Hildesheim/Institut für Grundschuldidaktik und Sachunterricht

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht und in der Lehrer*innenbildung, Biografieforschung, Lehrer*innenbildungsforschung

E-Mail: boesesa@uni-hildesheim.de

Fabel-Lamla, Melanie, Prof. Dr.

Universität Hildesheim/Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Biografieforschung, Multiprofessionelle Zusammenarbeit in Schule, Lehrer*innenbildungsforschung

E-Mail: fabellam@uni-hildesheim.de

Volkmann, Vera, Prof. Dr.

Leibniz Universität Hannover/Institut für Sportwissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Biografieforschung, Forschung zur Professionalisierung von Sportlehrkräften, Sportunterrichtsforschung, Qualitative Forschungsmethoden

E-Mail: vera.volkmann@sportwiss.uni-hannover.de

Wittek, Doris, Prof. Dr.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg/Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer*innenbildungsforschung, Berufseinstieg

von Lehrpersonen, Heterogenität in Schule und Unterricht, Finnisches Bildungswesen,

Qualitativ-rekonstruktive Bildungsforschung, insbesondere Methodik und Methodologie der Dokumentarischen Methode

E-Mail: doris.wittek@paedagogik.uni-halle.de

*Nicoletta Bürger, Katharina Engelmann, Laura Schultze,
Marvin Schlamelcher und Christof Wecker*

Zusammenhänge zwischen Überzeugungen von Lehrkräften und der Unterrichtsqualität: Eine Metaanalyse

Abstract

Lehrkräfteüberzeugungen werden als bedeutsamer Bestandteil der professionellen Kompetenz angesehen, da sie das Denken und Handeln der Lehrkräfte in Bezug auf die Planung und Durchführung von Unterricht beeinflussen können. Derzeit liegen zwar Untersuchungen zu Zusammenhängen zwischen Lehrkräfteüberzeugungen und Unterrichtsqualität vor, es mangelt jedoch an einer metaanalytischen Überblicksarbeit. Die vorliegende Arbeit untersucht die Höhe von Zusammenhängen zwischen Lehrkräfteüberzeugungen und Unterrichtsqualität anhand von 377 Korrelationskoeffizienten aus 63 Veröffentlichungen. Die Ergebnisse zeigen sowohl positive als auch negative Zusammenhänge von *konstruktivistischen* und *transmissiven Überzeugungen* sowie *Überzeugungen über allgemeine kognitive Fähigkeiten als veränderbar* bzw. *stabil* mit Aspekten der Unterrichtsqualität.

Schlagwörter: Lehrkräfteüberzeugungen, Unterrichtsqualität, Metaanalyse

1 Theoretischer Hintergrund und Stand der Forschung

In einer hohen Unterrichtsqualität zeigt sich die professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Als Aspekte der professionellen Kompetenz von Lehrkräften werden neben Professionswissen, motivationalen Merkmalen und selbstregulativen Fähigkeiten auch Überzeugungen angeführt (vgl. Baumert & Kunter 2006, 496). Derzeit liegt zwar eine Reihe von Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Lehrkräfteüberzeugungen und Unterrichtsqualität vor, bisher existiert aber noch keine metaanalytische Überblicksarbeit, die die Ergebnisse der Einzeluntersuchungen systematisch zusammenfasst und analysiert.

1.1 Aspekte der Unterrichtsqualität

Im Laufe der Jahre haben sich drei Aspekte der Unterrichtsqualität in der Forschung (vgl. z. B. Pianta & Hamre 2009, 111; Praetorius u. a. 2018, 412ff.)

etabliert, denen ein positiver Einfluss auf das schulische Lernen zugeschrieben wird (vgl. u. a. Kunter u. a. 2013, 814). Es handelt sich dabei um *kognitive Aktivierung* (*cognitive activation*), *konstruktive Unterstützung* (*student support*) und *effiziente Klassenführung* (*classroom management*). *Kognitive Aktivierung* zielt auf eine mentale Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten, angeregt beispielsweise durch den Einsatz von herausfordernden Aufgaben (vgl. Klieme u. a. 2009, 140f.). *Konstruktive Unterstützung* ist gekennzeichnet durch positive Beziehungen zwischen der Lehrkraft und den Lernenden, konstruktives Feedback und ein differenziertes Angebot an Lernmöglichkeiten (vgl. ebd., 141). *Effiziente Klassenführung* zeigt sich in einem gut strukturierten und störungsfreien Unterricht, in dem die Lehrkraft klare Regeln etabliert hat (vgl. ebd.). Die drei beschriebenen Aspekte der Unterrichtsqualität werden jeweils in unterschiedlichem Ausmaß von verschiedenen Lehrkräftemerkmalen beeinflusst (vgl. Kunter u. a. 2013, 813f.), weshalb im Folgenden der angenommene Einfluss von Lehrkräfteüberzeugungen auf die drei Aspekte der Unterrichtsqualität ausdifferenziert wird.

1.2 Überzeugungen als Komponente der professionellen Kompetenz von Lehrkräften

Gemäß dem COACTIV-Kompetenzmodell umfasst die professionelle Kompetenz von Lehrkräften das Professionswissen, Überzeugungen und Werte, motivationale Orientierungen sowie selbstregulative Fähigkeiten (vgl. Baumert & Kunter 2006, 481). Im Allgemeinen wird die Bezeichnung *Überzeugung* für eine Ansicht verwendet, etwas sei der Fall oder wahr (vgl. Schwitzgebel 2024). Relevante Überzeugungen von Lehrkräften können sich beispielsweise auf Prinzipien des Lernens oder des Lehrens sowie den Status und die Rolle bestimmter Eigenschaften von Lernenden beziehen, aber auch auf sich selbst als Lehrpersonen, wie etwa im Falle von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf das Unterrichten (vgl. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001, 783). Für den Einfluss der Selbstwirksamkeit auf das Lehrkräftehandeln liegen bereits Metaanalysen vor (vgl. Klassen & Tze 2014, 70; Kim u. a. 2019, 175ff.), weshalb im Folgenden die Überprüfung des Zusammenhangs von Lehrkräfteüberzeugungen, die sich auf externe Sachverhalte beziehen, mit Aspekten der Unterrichtsqualität fokussiert wird.

Zu den relevanten Lehrkräfteüberzeugungen in Bezug auf Lerninhalte zählen etwa die sogenannten *epistemologischen Überzeugungen*, d. h. Vorstellungen über die Struktur, Genese und Rechtfertigung von Wissen (vgl. Baumert & Kunter 2006, 497; Hofer & Pintrich 1997, 88). In Bezug auf Merkmale der Lernenden sind vor allem Überzeugungen über die *Veränderbarkeit allgemeiner kognitiver Fähigkeiten* von Bedeutung: Überzeugungen, nach denen die Fähigkeiten von Lernenden eher als variable Größe anzusehen sind, bezeichnen wir im Folgenden als *Überzeugungen über allgemeine kognitive Fähigkeiten als veränderbar*; Überzeugungen, nach denen Fähigkeiten eher als stabile Größe anzusehen sind, bezeichnen wir als *Überzeugun-*

gen über allgemeine kognitive Fähigkeiten als stabil (vgl. Prawat 1992, 357). Und nicht zuletzt dürften Lehrkräfteüberzeugungen über *effektive Formen der Vermittlung von Wissen* in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung eine wichtige Rolle spielen: Überzeugungen, dass Lehren eine Übertragung von Wissen von der Lehrperson auf die Lernenden darstellt, bei welcher diese eine eher passive Rolle einnehmen, werden in der Literatur als *transmissive Überzeugungen* bezeichnet, während Überzeugungen, dass Lernen den aktiven Aufbau von Wissen erfordert, als *konstruktivistische Überzeugungen* bezeichnet werden (vgl. Thompson 1984, 120).

Die Relevanz der Unterrichtsqualität für das schulische Lernen lässt in Verbindung mit den angenommenen differenziellen Zusammenhängen von Lehrkräfteüberzeugungen mit den drei Aspekten der Unterrichtsqualität eine genauere Untersuchung der Größe und Variation dieser Zusammenhänge angezeigt erscheinen. Der Annahme folgend, dass die Lehrkräfteüberzeugungen die Wahrnehmung der Begegnung mit Lernenden im Unterricht vorstrukturieren und dadurch die Zielvorstellungen und damit verbundenen Handlungen von Lehrkräften im Unterricht beeinflussen (vgl. Nespor 1987, 325f.), wurden die Überzeugungen hinsichtlich des Lehrens und Lernens sowie hinsichtlich der Veränderbarkeit der Fähigkeiten der Lernenden als zentrale Lehrkräfteüberzeugungen ausgewählt und in ihrem Zusammenhang mit der Unterrichtsqualität untersucht.

2 Fragestellung

Angesichts des beschriebenen Forschungsstands ist der Zweck der vorliegenden Metaanalyse eine systematische Überprüfung von Zusammenhängen zwischen Lehrkräfteüberzeugungen und der Unterrichtsqualität. Die Fragestellung lautet: Inwiefern hängen verschiedene Lehrkräfteüberzeugungen mit der Unterrichtsqualität sowie ihren drei Dimensionen *kognitive Aktivierung*, *konstruktive Unterstützung* und *effiziente Klassenführung* zusammen?

3 Methodik

3.1 Identifikation der einbezogenen Untersuchungen

Die in die vorliegende Metaanalyse einbezogenen Untersuchungen entstammen der Literaturrecherche für eine breiter angelegten Metaanalyse zum Zusammenhang zwischen Lehrkräftemerkmalen und Unterrichtsqualität, aus deren Ergebnissen diejenigen Untersuchungen ausgewählt wurden, die sich auf den Zusammenhang zwischen Lehrkräfteüberzeugungen und Unterrichtsqualität beziehen.³

³ Aus Platzgründen können hier nicht alle Details der Methodik ausgeführt werden. Ein Dateipaket mit Detailinformationen (Einschlusskriterien, Suchausdruck, Tabelle der eingeschlossenen Untersuchungen, Ergebnisse von publication-bias-Analysen) kann bei der Erstautorin angefordert werden.

Ein- und Ausschlusskriterien. Die Voraussetzungen für den Einschluss einer Untersuchung bestanden bei dieser breiter angelegten Metaanalyse darin, dass a) Unterrichtsqualität oder eine Dimension der Unterrichtsqualität sowie b) mindestens ein Lehrkräftemerkmal erhoben wurden, c) die Untersuchung im Präsenzunterricht an einer Regelschule durchgeführt wurde und d) sich der Zusammenhang der untersuchten Variablen auf der Grundlage der bereitgestellten Informationen als Korrelationsmaß angeben lässt. Die Einschlusskriterien der vorliegenden Metaanalyse sind mit Ausnahme der engeren Anforderung, dass mindestens eine Lehrkräfteüberzeugung erhoben wurde (statt des breiteren Kriteriums b), dass mindestens ein Lehrkräftemerkmal erhoben wurde), mit diesen Einschlusskriterien identisch.

Literaturrecherche. Diese Literaturrecherche erfolgte im August 2023 in den bibliographischen Datenbanken ERIC, PsycINFO und Psyn dex. Im verwendeten booleschen Suchausdruck wurde eine Kette disjunktiv verknüpfter Schlüsselwörter für Unterrichtsqualität und einzelne Dimensionen der Unterrichtsqualität mit einer Kette disjunktiv verknüpfter Schlüsselwörter für Lehrkräftemerkmale konjunktiv verknüpft. Die Recherche erbrachte 7303 Treffer, darunter Artikel in wissenschaftlichen Zeitschriften, Bücher oder Buchkapitel und Dissertationen (siehe Abbildung 1).

Screening anhand von Titel und Abstract. In der breiter angelegten Metaanalyse wurde jeder Treffer anhand von Titel und Abstract bezüglich jedes Einschlusskriteriums daraufhin codiert, ob die Erfüllung des jeweiligen Kriteriums anhand der vorliegenden Informationen zumindest nicht sicher ausgeschlossen werden konnte, und für den nächsten Auswahl schritt übernommen, wenn dies bei allen Einschlusskriterien der Fall war. Bei einer unabhängigen Doppelcodierung von 5 % der Treffer lag die Übereinstimmung bezüglich der Übernahme für den nächsten Auswahl schritt bei Cohens $\kappa = 0.75$.

Inspektion der Volltexte. In der umfassenderen Literaturrecherche wurden die 259 verbleibenden Treffer mit einem strukturell analogen Codiersystem anhand der Volltexte auf die Erfüllung der Einschlusskriterien geprüft. Bei einer unabhängigen Doppelcodierung von 10 % der Volltexte lag die Übereinstimmung bezüglich des Einschlusses in die Metaanalyse bei Cohens $\kappa = 0.74$. In die breiter angelegte Metaanalyse wurden 117 Untersuchungen aufgenommen.

Auswahl der in die vorliegende Metaanalyse einbezogenen Zusammenhänge. Im Rahmen der breiter angelegten Metaanalyse wurden für jedes in den identifizierten Untersuchungen berichtete Zusammenhangsmaß die beiden beteiligten Variablen klassifiziert (worauf hier aus Platzgründen nicht näher eingegangen werden kann). In die vorliegende Metaanalyse wurde ein Zusammenhangsmaß einbezogen, wenn jede der beiden beteiligten Variablen entweder Lehrkräfteüberzeugungen oder Unterrichtsqualität repräsentiert. Dies traf auf 385 Zusammenhangsmaße aus 67 Untersuchungen zu.

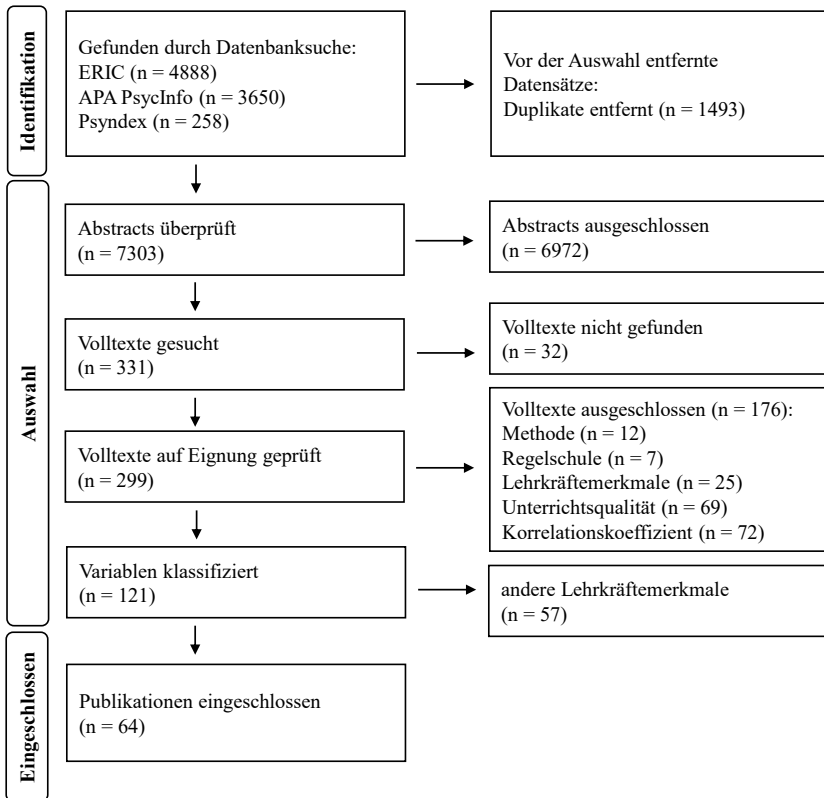


Abb. 1: PRISMA-Flussdiagramm der Auswahl von Untersuchungen für die Metaanalyse

3.2 Extraktion von Untersuchungsmerkmalen

Die elementaren Informationseinheiten sind die einzelnen bivariaten Zusammenhangsmaße zwischen zwei Variablen. Für jeden dieser Zusammenhänge wurden jeweils die Typen der ersten und der zweiten der beteiligten Variablen erfasst sowie der Korrelationskoeffizient und die dazugehörige Stichprobengröße extrahiert.

Klassifikation der Variablen. Im Falle der in die vorliegende Metaanalyse einbezogenen Zusammenhangsmaße kann es sich bei den beiden beteiligten Variablen jeweils um Indikatoren für die Unterrichtsqualität oder für Lehrkräfteüberzeugungen handeln. Die Variablen *kognitive Aktivierung*, *konstruktive Unterstützung* und *effiziente Klassenführung* wurden nach den Indikatoren von Praetorius u. a. (2018, 412ff.) klassifiziert. Eine Variable wurde etwa unter anderem dann unter *konstruktivistische Überzeugungen* eingeordnet, wenn die Operationalisierung die Überzeugung erfasste, dass Lernende die Gelegenheit haben sollten, ihre Lösungswege ausführlich zu

erklären, auch wenn der Weg falsch ist; als *transmissive Überzeugungen*, wenn die Operationalisierung die Zustimmung dazu erfasste, dass der effizienteste Lösungsweg einer Aufgabenklasse durch Üben eingeschliffen werden sollte; als *Überzeugungen über allgemeine kognitive Fähigkeiten als veränderbar*, wenn die Operationalisierung die Zustimmung dazu erfasste, dass der schulische Erfolg von Lernenden von ihrer Lernbereitschaft abhängt, und als *Überzeugungen über allgemeine kognitive Fähigkeiten als stabil*, wenn die Operationalisierung die Zustimmung dazu erfasste, dass das Fähigkeitsniveau von Lernenden nur sehr schwierig zu verändern ist.

Bestimmung der Effektgrößen. Korrelationskoeffizienten nach Pearson (r) wurden entweder direkt aus den Veröffentlichungen entnommen oder aus anderen Kennwerten berechnet (vgl. Borenstein 2009, 231ff.). Wenn mehrere Messzeitpunkte enthalten waren, wurden die Korrelationskoeffizienten für den ersten Messzeitpunkt ohne den Einfluss einer ggf. folgenden Intervention genutzt.

Extraktion der Stichprobengröße. Die Stichprobengröße wurde direkt aus den Veröffentlichungen entnommen.

3.3 Statistische Analysen

Integration der Primärstudienbefunde. Zur Berücksichtigung von Abhängigkeiten von Zusammenhangsmaßen innerhalb von Primärstudien wurden für alle bivariaten Zusammenhänge Drei-Ebenen-Metaanalysen mit random effects durchgeführt (vgl. Cheung 2014, 213; Harrer u. a. 2021, Kapitel 10). Dazu wurden die Pearson-Korrelationskoeffizienten in Fishers z -Werte transformiert und die erhaltenen Schätzwerte für die mittleren Zusammenhänge in Korrelationskoeffizienten zurücktransformiert (vgl. Borenstein u. a. 2009, 41f.). Darüber hinaus wurden metaanalytische Strukturgleichungsanalysen durchgeführt, um die relative Bedeutung der Lehrkräfteüberzeugungen für die Unterrichtsqualität bzw. deren Dimensionen zu bestimmen. Dabei wurde der zweistufige Ansatz zum Umgang mit der oben beschriebenen Abhängigkeit von Effektgrößen innerhalb von Untersuchungen verwendet (vgl. Wilson u. a. 2016, 122).

Analysen zu möglichen Publikationsverzerrungen und selektiver Berichterstattung. Zur Prüfung auf mögliche Publikationsverzerrungen wurden Funnel Plots erstellt und inspiziert sowie Eggers Regressionstest und Trim-and-Fill-Analysen durchgeführt.

4 Ergebnisse

4.1 Zusammenhänge zwischen Lehrkräfteüberzeugungen und Unterrichtsqualität

Alle geschätzten mittleren Korrelationskoeffizienten der Drei-Ebenen-Metaanalysen finden sich in Tabelle 1; im Folgenden werden wir uns auf die Beschreibung der statistisch signifikanten Korrelationen konzentrieren. Korrelationen zwischen

den Dimensionen der Unterrichtsqualität sind erwartungsgemäß positiv im Bereich kleiner bis mittlerer Effektgrößen und statistisch signifikant. Die *kognitive Aktivierung* steht in statistisch signifikantem positivem kleinem Zusammenhang mit *konstruktivistischen Überzeugungen*. Die *konstruktive Unterstützung* steht in statistisch signifikantem positivem kleinem Zusammenhang mit *konstruktivistischen Überzeugungen*. Die *effiziente Klassenführung* steht in statistisch signifikantem positivem, jedoch vernachlässigbarem Zusammenhang mit *Überzeugungen über Fähigkeiten als stabil*.

Für den Zusammenhang zwischen *konstruktiver Unterstützung* und *effizienter Klassenführung* ergibt Eggers Regressionstest einen Hinweis auf eine mögliche Publikationsverzerrung. Nach der Trim-and-Fill-Korrektur wurde für diesen Zusammenhang ein höherer Schätzwert für die Korrelation festgestellt.

Tab. 1: Geschätzte mittlere Korrelationskoeffizienten der Drei-Ebenen-Metaanalysen vor Trim-and-Fill-Korrektur/nach Trim-and-Fill-Korrektur

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---------------------------------|------------------------------------|--------------------------|------------------------|---------|-----------------------|
| 1 kognitive Aktivierung | | | | | | |
| 2 konstruktive Unterstützung | .43 * (k = 74) | | | | | |
| 3 effiziente Klassenführung | .31 * (k = 71) | .28 */.30 * (k = 97/127) | | | | |
| 4 konstruktivistische Überzeugungen | .28 * (k = 10) | .19 * (k = 11) | .06 (k = 14) | | | |
| 5 transmissive Überzeugungen | -.21/-.20 (k = 16/21) | .00 (k = 22) | .01 (k = 9) | -.49 (k = 3) | | |
| 6 Überzeugungen über allgemeine kognitive Fähigkeiten als veränderbar | (k = 0) | .00 (k = 3) | .24 (k = 3) | (k = 0) | (k = 0) | |
| 7 Überzeugungen über allgemeine kognitive Fähigkeiten als stabil | -.09 (k = 4) | -.06/-.03 (k = 27/37) | .05 * (k = 16) | (k = 0) | (k = 0) | .01/-.01 (k = 5/8) |

Anmerkungen. k = Anzahl der für die Berechnung einbezogenen Korrelationskoeffizienten, * < .05

4.2 Vorhersage der Unterrichtsqualität durch Lehrkräfteüberzeugungen

Um die relative Bedeutung der Überzeugungen für die Unterrichtsqualität zu bestimmen, wurden metaanalytische Strukturgleichungsanalysen durchgeführt. Das metaanalytische Strukturgleichungsmodell kann nur geschätzt werden, wenn für alle im Modell angenommenen Zusammenhänge Korrelationskoeffizienten aus Untersuchungen vorliegen. Da keine der eingeschlossenen Untersuchungen Korrelationen zwischen *konstruktivistischen* bzw. *transmissiven Überzeugungen* mit

Überzeugungen von Fähigkeiten als veränderbar bzw. *stabil* berichtet, wurden für diese beiden Paare der Lehrkräfteüberzeugungen jeweils ein eigenes Strukturgleichungsmodell geschätzt. Da zusätzlich keine Korrelationen zwischen *Überzeugungen von Fähigkeiten als veränderbar* und *kognitiver Aktivierung* berichtet wurden, wird die relative Bedeutung der *Überzeugungen von Fähigkeiten als veränderbar* bzw. *stabil* für *konstruktive Unterstützung* und *effiziente Klassenführung* untersucht, während das Strukturgleichungsmodell mit *konstruktivistischen* bzw. *transmissiven Überzeugungen* deren relative Bedeutung für alle drei Aspekte der Unterrichtsqualität prüft. In beiden Strukturgleichungsmodellierungen wurden für die Berechnung der Zusammenhänge die durch die Trim-and-Fill-Analyse korrigierten Korrelationskoeffizienten verwendet.

Die geschätzten mittleren Zusammenhänge des metaanalytischen Strukturgleichungsmodells, in dem *kognitive Aktivierung*, *konstruktive Unterstützung* und *effiziente Klassenführung* durch *konstruktivistische Überzeugungen* und *transmissive Überzeugungen* vorhergesagt werden, finden sich in Abbildung 2; im Folgenden werden wir uns auf die Beschreibung der statistisch signifikanten Zusammenhänge konzentrieren. Zwischen *konstruktivistischen* und *transmissiven Überzeugungen* zeigt sich ein statistisch signifikanter negativer mittlerer Zusammenhang. *Konstruktivistische Überzeugungen* stehen in statistisch signifikantem positivem kleinem Zusammenhang mit der *kognitiven Aktivierung*. Die Zusammenhänge zwischen *kognitiver Aktivierung* und *konstruktiver Unterstützung* sowie *kognitiver Aktivierung* und *effizienter Klassenführung* sind statistisch signifikant, positiv und von kleiner bis mittlerer Effektstärke.

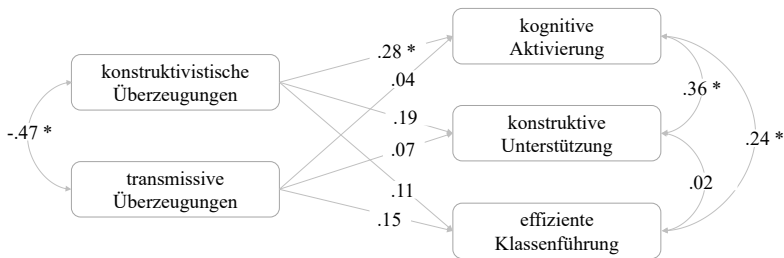


Abb. 2: Metaanalytisches Strukturgleichungsmodell zur Vorhersage der kognitiven Aktivierung, der konstruktiven Unterstützung und der effizienten Klassenführung durch konstruktivistische Überzeugungen und transmissive Überzeugungen

Die geschätzten mittleren Zusammenhänge des metaanalytischen Strukturgleichungsmodells, in dem *konstruktive Unterstützung* und *effiziente Klassenführung* durch die beiden *Überzeugungen über allgemeine kognitive Fähigkeiten* vorherge-

sagt werden, finden sich in Abbildung 3. Hier zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge.

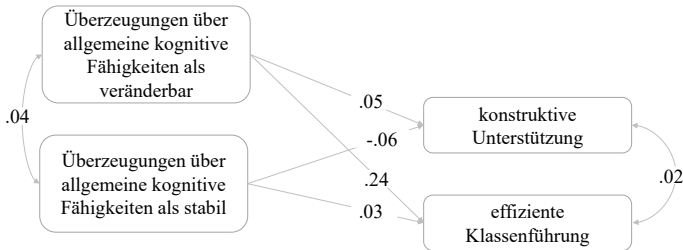


Abb. 3: Metaanalytisches Strukturgleichungsmodell zur Vorhersage der konstruktiven Unterstützung und der effizienten Klassenführung durch Überzeugungen über allgemeine kognitive Fähigkeiten als veränderbar und Überzeugungen über allgemeine kognitive Fähigkeiten als stabil

5 Diskussion

5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse und mögliche Erklärungen

Insgesamt stützten die geschätzten Korrelationskoeffizienten aus den Drei-Ebenen-Metaanalysen die theoretischen Annahme, dass sich *konstruktivistische Überzeugungen* positiv auf die Unterrichtsqualität auswirken. Auch die Ergebnisse der metaanalytischen Strukturgleichungsmodelle entsprechen dieser Annahme. Hohe Werte für *konstruktivistische Überzeugungen* gehen mit hohen Werten für *kognitive Aktivierung* einher. Diese Befunde sprechen dafür, dass Lehrkräfte nicht in die von Mayer (2004, 15) beschriebene „Falle“ tappen und als Folge von konstruktivistischen Überzeugungen Verhalten aktivierenden statt kognitiv aktivierenden Unterricht anleiten.

Weitere Lehrkräftemerkmale wie das Professionswissen und die Intelligenz der Lehrkräfte stellen plausible Einflussfaktoren auf die Unterrichtsqualität und Moderatoren für den Zusammenhang zwischen Lehrkräfteüberzeugungen und Unterrichtsqualität dar (Kunter u. a. 2013, 806), die in der vorliegenden Arbeit nicht betrachtet wurden.

5.2 Grenzen der Metaanalyse

Die Befragung der Lehrkräfte zur Erfassung ihrer Überzeugungen birgt das Risiko, dass ihre Angaben durch die soziale Erwünschtheit insbesondere von *konstruktivistischen Überzeugungen* und infolgedessen auch die Ergebnisse zu deren Zusammenhängen mit Aspekten der Unterrichtsqualität verzerrt sind.

Die korrelative Datengrundlage der Metaanalyse lässt trotz der Berücksichtigung der durch die Lehrkräfteüberzeugungen geteilten aufgeklärten Varianz der Aspekte der Unterrichtsqualität keine Bestätigung kausaler Zusammenhänge zu.

Zudem sind Lehrkräfteüberzeugungen kulturabhängig und könnten sich daher in ihrer Rolle für die Unterrichtsqualität zwischen Staaten deutlich unterscheiden (vgl. OECD 2009, 93ff.). Die größtenteils deutsche Mathematiklehrkräfte der Sekundarstufe umfassenden Stichproben schränken die Verallgemeinbarkeit der hier berichteten Ergebnisse daher ein.

5.3 Konsequenzen für zukünftige Forschung

Dieser Ausschnitt einer größer angelegten Metaanalyse verdeutlicht, dass die Untersuchungslage zu Zusammenhängen zwischen Lehrkräftemerkmalen und Unterrichtsqualität lückenhaft ist. Aufgrund der geringen Anzahl von Untersuchungen, die Zusammenhänge zwischen Überzeugungen über allgemeine kognitive Fähigkeiten und Unterrichtsqualität untersuchen, war es nicht möglich, vollständige metaanalytische Strukturgleichungsanalysen für diese Überzeugungen durchzuführen. Es sollte an einer ausreichenden Datenbasis über den Zusammenhang zwischen Lehrkräfteüberzeugungen und Aspekten der Unterrichtsqualität gearbeitet werden, um Aussagen über die relative Bedeutung der Lehrkräfteüberzeugungen für Aspekte der Unterrichtsqualität treffen zu können.

Außerdem liegen zu wenige Untersuchungen vor, um Moderatoranalysen etwa in Bezug auf Klassenstufen oder Fächer durchzuführen. Zukünftige Forschung sollte den Kontext der Untersuchungen einbeziehen und die Gültigkeit der Zusammenhänge zwischen Lehrkräfteüberzeugungen und Aspekten der Unterrichtsqualität vor dem Hintergrund verschiedener kontextueller Merkmale und Charakteristika der Lerngruppe (vgl. Voss u. a. 2022, 7) prüfen, um die Aussagekraft für den Zusammenhang der Lehrkräfteüberzeugungen mit der Unterrichtsqualität in verschiedenen schulischen Kontexten zu erhöhen.

Diese Arbeit greift mit der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Lehrkräfteüberzeugungen und der Unterrichtsqualität einen Teil eines größeren Zusammenhangsgefüges heraus. Bisher existieren noch keine metaanalytischen Untersuchungen, die die Zusammenhänge weiterer Lehrkräftemerkmale mit Unterrichtsqualität berücksichtigen. Zukünftige Untersuchungen könnten hier anknüpfen und auch Zusammenhänge von Lehrkräfteüberzeugungen mit weiteren Merkmalen der professionellen Kompetenz untersuchen. Des Weiteren gilt es, die Wirkungsweise der Lehrkräfteüberzeugungen in diesem Zusammenhangsgefüge zu untersuchen. Dabei sollten Lehrkräfteüberzeugungen auch als potenzielle Moderatoren von Effekten des Professionswissens auf die Unterrichtsqualität (vgl. Gess-Newsome 2015, 31) berücksichtigt werden.

Diese Forschung wurde teilweise im Rahmen von Cu₂RVE finanziert, unterstützt vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (01JA2030). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Borenstein, M. (2009): Effect sizes for continuous data. In: H. M. Cooper, L. V. Hedges & J. C. Valentine (Hrsg.): *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (2. Aufl.). Russell Sage Foundation, 221-235.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T. & Rothstein, H. R. (2009): *Introduction to meta-analysis* (1. Aufl.). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470743386>
- Cheung, M. W.-L. (2014): Modeling dependent effect sizes with three-level meta-analyses: A structural equation modeling approach. *Psychological Methods*, 19 (2), 211-229. <https://doi.org/10.1037/a0032968>
- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M. & Baumert, J. (2008): Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften: Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22 (34), 193-206. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.22.34.193>
- Gess-Newsome, J. (2015): A model of teacher professional knowledge and skill including PCK. In: A. Berry, R. J. Friedrichsen & J. Loughran (Hrsg.): *Teaching and learning in science series. Re-examining pedagogical content knowledge in science education*. London: Routledge, 28-42.
- Harer, M., Cuijpers, P., A, F. T. & Ebert, D. D. (2021): *Doing meta-analysis with R: A hands-on guide*. Chapman & Hall/CRC Press.
- Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (1997): The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67 (1), 88-140. <https://doi.org/10.3102/00346543067001088>
- Kim, L. E., Jörg, V. & Klassen, R. M. (2019): A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational Psychology Review*, 31 (1), 163-195. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>
- Klassen, R. M. & Tze, V. M. C. (2014): Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Klieme, E., Pauli, C. & Reusser, K. (2009): The Pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In: T. Janík & T. Seidel (Hrsg.): *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom*. Waxmann, 137-160.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A. (2013): Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105 (3), 805-820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Mayer, R. E. (2004): Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? *American Psychologist*, 59 (1), 14-19. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.14>
- Nespor, J. (1987): The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (4), 317-328. <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- OECD (2009): *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. OECD.
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009): Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38 (2), 109-119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Practorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B. & Pinger, P. (2018): Generic dimensions of teaching quality: The German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM – Mathematics Education*, 50 (3), 407-426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Prawat, R. S. (1992): Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100 (3), 354-395. <https://doi.org/10.1086/444021>

- Schwitzgebel, E. (2024): Belief. In: E. N. Zalta & U. Nodelman (Hrsg.): Stanford Encyclopedia of Philosophy. <https://plato.stanford.edu/archives/spr2024/entries/belief/>
- Thompson, A. G. (1984): The relationship of teachers' conceptions of mathematics and mathematics teaching to instructional practice. *Educational Studies in Mathematics*, 15 (2), 105-127. <https://doi.org/10.1007/BF00305892>
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001): Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Voss, T., Zachrich, L., Fauth, B. & Wittwer, J. (2022): The same yet different? Teaching quality differs across a teacher's classes, but teachers with higher knowledge make teaching quality more similar. *Learning and Instruction*, 80, 101614. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101614>
- Wilson, S. J., Polanin, J. R. & Lipsey, M. W. (2016): Fitting meta-analytic structural equation models with complex datasets. *Research Synthesis Methods*, 7 (2), 121-139. <https://doi.org/10.1002/jrsm.1199>

Autor*innenangaben

Bürger, Nicoletta, Dr. des.
 Universität Hildesheim/Institut für Erziehungswissenschaft
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrkräftemerkmale, Unterrichtsqualität, evidenzbasierte Praxis im Bildungsbereich
 E-Mail: nicoletta.buerger@uni-hildesheim.de

Engelmann, Katharina, Ph. D.
 Universität Hildesheim/Institut für Erziehungswissenschaft
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehren und Lernen, Lehrkräftebildung, evidenzbasierte Praxis im Bildungsbereich
 E-Mail: katharina.engelmann@uni-hildesheim.de

Schultze, Laura
 Universität Hildesheim/Institut für Erziehungswissenschaft
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: digitalisierungsbezogene Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften, Lernen mit digitalen Medien, Unterrichtsmethoden
 E-Mail: laura.schultze@uni-hildesheim.de

Schlamelcher, Marvin Scott
 (ehemaliger wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Geographiedidaktik der Universität Hildesheim)
 Westermann Bildungsmedien Verlag GmbH, Redaktion Geographie
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: digitale Medien, digitalisierungsbezogene Kompetenzen, Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE), geographische Schulbücher
 E-Mail: Marvin.Schlamelcher@westermanngruppe.de

Wecker, Christof, Prof. Dr.
 Universität Hildesheim/Institut für Erziehungswissenschaft
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsmethodische Handlungsformen, fächerübergreifende Kompetenzen, evidenzbasierte Praxis im Bildungsbereich
 E-Mail: christof.wecker@uni-hildesheim.de

Autor*innenangaben

Böse, Sarah, Dr.

Universität Hildesheim/Institut für Grundschuldidaktik und Sachunterricht
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht und in der Lehrer*innenbildung, Biografieforschung, Lehrer*innenbildungsforschung
E-Mail: boesesa@uni-hildesheim.de

Bröll, Leena, Prof. Dr.

Technische Universität Chemnitz/Zentrum für Lehrer*innenbildung und Bildungsforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: BNE, Schulgarten, Digitalisierung, Naturwissenschaftliche Bildung sowie teachers' beliefs
E-Mail: leena.broell@zlb.tu-chemnitz.de

Bürger, Nicoletta, Dr. des.

Universität Hildesheim/Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrkräftemerkmale, Unterrichtsqualität, evidenzbasierte Praxis im Bildungsbereich
E-Mail: nicoletta.buerger@uni-hildesheim.de

Dawidowski, Christian, Prof. Dr.

Universität Osnabrück/Fachbereich 7/Institut für Germanistik
Professor für Literaturdidaktik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Empirische und historische Literaturdidaktik, Literatur des 20. Jahrhunderts
E-Mail: cdawidow@uos.de

Elsner, Anneke

Universität Leipzig/Institut der Kommunikations- und Medienwissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (Medien-)Sozialisation, Medienabhängigkeit und didaktische Potenziale digitaler Medien
E-Mail: anneke.elsner@uni-leipzig.de

Engelmann, Katharina, Ph. D.

Universität Hildesheim/Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehren und Lernen, Lehrkräftebildung, evidenzbasierte Praxis im Bildungsbereich
E-Mail: katharina.engelmann@uni-hildesheim.de

Fabel-Lamla, Melanie, Prof. Dr.

Universität Hildesheim/Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Biografieforschung, Multiprofessionelle Zusammenarbeit in Schule, Lehrer*innenbildungsforschung
E-Mail: fabellam@uni-hildesheim.de

Faix, Ann-Christin, Dr.

Universität Bielefeld/Fakultät für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion, Professionalisierung, Hochschuldidaktik

E-Mail: a.faix@uni-bielefeld.de

Fränkel, Silvia, J.-Prof. Dr.

Universität zu Köln/Mathematisch-naturwissenschaftliche Fakultät

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht, Diklusion und Bildung für nachhaltige Entwicklung

E-Mail: silvia.fraenkel@uni-koeln.de

Ganguin, Sonja, Prof. Dr.

Universität Leipzig/Institut der Kommunikations- und Medienwissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Medienkompetenz- und Aneignungsforschung,

Lehrkräftebildung und gesellschaftlicher Zusammenhalt

E-Mail: sonja.ganguin@uni-leipzig.d

Geyer, Susanne, Dr.

Universität Augsburg/Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (früher) Schriftspracherwerb, Lehrer*innenprofessionalität

E-Mail: susanne.geyer@uni-a.de

Habelt-Molnár, Katharina

Universität Leipzig/Institut für Germanistik/Didaktik der deutschen Sprache und Literatur:

Schwerpunkt Sprachdidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grammatikdidaktik, Lernaufgaben und Überzeugungen

E-Mail: katharina.habelt@uni-leipzig.de

Harteringer, Andreas, Prof. Dr.

Universität Augsburg/Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer*innenprofessionalität, (frühes) naturwissenschaftliches

Lernen, Interesse und Motivation

E-Mail: andreas.harteringer@uni-a.de

Hauenschild, Katrin, Prof. Dr.

Universität Hildesheim/Institut für Grundschuldidaktik und Sachunterricht

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik des Sachunterrichts, Bildung für nachhaltige

Entwicklung, Kindheitsforschung, Lehrkräftebildungsforschung

E-Mail: hauensch@uni-hildesheim.de

Haustein, Aline, Dr.

Technische Universität Chemnitz/Zentrum für Lehrer*innenbildung und Bildungsforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: BNE, Ernährungs- und Verbraucherbildung sowie teachers' beliefs

E-Mail: aline.haustein@zlb.tu-chemnitz.de

Heins, Jochen, Prof. Dr.

Universität Hildesheim/Institut für deutsche Sprache und Literatur

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer*innenprofessionalisierungsforschung, qualitative

Aufgabenwirkungsforschung, Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik

E-Mail: jochen.heins@uni-hildesheim.de

Herz, Cornelius, Prof. Dr.

Leibniz Universität Hannover/Philosophische Fakultät/Deutsches Seminar

Professor für Didaktik der deutschen Literatur

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Literaturdidaktik, Mediendidaktik, empirische

Professionsforschung, Digital Literacy, kritisch-reflexive Fachdidaktik

E-Mail: cornelius.herz@germanistik.uni-hannover.de

Ingenerf, Johanna

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg/Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Rechtschreibdidaktik, inklusive Didaktik, Professionsforschung

E-Mail: johanna.ingenerf@paedagogik.uni-halle.de

Jagemann, Sarah, Prof. Dr.

Freie Universität Berlin/Grundschulpädagogik/Didaktik Deutsch

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Schreibdidaktik, Lehrer*innenprofessionalität,

Schriftspracherwerb

E-Mail: sarah.jagemann@fu-berlin.de

Janzon, Lukas

Universität Kassel/Didaktik der deutschen Sprache und Literatur/Schwerpunkt Grundschule

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Orthographiedidaktik, Professionelle Handlungskompetenz,

Grammatikdidaktik

E-Mail: l.janzon@uni-kassel.de

Jünger, Anna-Maria, Dr.

Universität Heidelberg/Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grammatik- und Lesedidaktik in Erst- und Zweitsprache

E-Mail: juenger@idf.uni-heidelberg.de

Konitzer, Sandra MA./M.Ed.; StRin

Technische Universität Dortmund/Linguistik des Deutschen: Grammatik und Fachdidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit, Sprachdidaktik, Lehrer*innenbildungsforschung

E-Mail: sandra.konitzer@tu-dortmund.de

Kozinowski, Johannes

Universität Hildesheim/Institut für deutsche Sprache und Literatur

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Orthographieerwerb/-didaktik, orthographiedidaktische

Lehrerbildung, Schreiben im Studium

E-Mail: kozino@uni-hildesheim.de

Lange, Sarah Désirée, Prof. Dr. habil.

Technische Universität Chemnitz/Zentrum für Lehrer*innenbildung und Bildungsforschung

Professur Schulpädagogik der Primarstufe

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrkräfteprofessionalität und -professionalisierung,

Mehrsprachigkeit im Unterricht, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Digitale Medien und

Informatische Bildung im Unterricht, Differenz, Migration und Ungleichheit in der Grundschule,

International und vergleichende Erziehungswissenschaft, Fluchtmigration in der Grundschule,

Unterrichtsqualität

E-Mail: sarah.lange@zlb.tu-chemnitz.de

Magirius, Marco, Dr.

Universität Erfurt

Professur für Deutschdidaktik (Seminar für Sprachwissenschaft)

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Gespräche im Literaturunterricht, Überzeugungen von Studierenden und Lehrenden, Didaktik der Interpretation und Literaturtheorie, KI im Literaturunterricht, Adoleszenzromane, diversitätsorientierte Literaturdidaktik und Multimodalität
E-Mail: mail@marcomagirius.de

Merk, Samuel, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Karlsruhe/Institut für Schul- und Unterrichtsentwicklung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Epistemische Überzeugungen und Evidenzinformierte Lehrer*innenbildung

E-Mail: samuel.merk@ph-karlsruhe.de

Muckel, Kristopher, Dr.

Universität Augsburg/Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitalität und digitale Medien im Geschichtsunterricht, Virtual Reality als Medium des historischen Lernens, historische Zeitungen als Quellen im Geschichtsunterricht

E-Mail: kristopher.muckel@uni-a.de

Nickel, Julia

Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt

Promotion an der Universität Leipzig

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitalität in der schulischen Bildung sowie Lehrkräfteprofessionalisierung, Mediensozialisation und Medienerziehung

E-Mail: julia.nickel@sachsen-anhalt.de

Plohmer, Anna

Technische Universität Chemnitz/Zentrum für Lehrer*innenbildung und Bildungsforschung

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Schulpädagogik der Primarstufe

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit in der Grundschule, soziale Ungleichheit in der Grundschule, Professionalisierung von Grundschullehrkräften

E-Mail: anna.plohmer@zlb.tu-chemnitz.de

Schlamelcher, Marvin Scott

(ehemaliger wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Geographiedidaktik der Universität Hildesheim)

Westermann Bildungsmedien Verlag GmbH, Redaktion Geographie

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: digitale Medien, digitalisierungsbezogene Kompetenzen, Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE), geographische Schulbücher

E-Mail: Marvin.Schlamelcher@westermanngruppe.de

Schmidt, Kirstin, Dr.

Pädagogische Hochschule Karlsruhe/Institut für Schul- und Unterrichtsentwicklung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Evidenzinformierte Lehrer*innenbildung und Wissenschaftskommunikation

E-Mail: kirstin.schmidt@ph-karlsruhe.de

Schneider, Sibylle, Dr.

Universität Augsburg/Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät

Professur für Soziologie und empirische Sozialforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Methoden der empirischen Sozialforschung, Bildungssoziologie

E-Mail: sibylle.schneider@phil.uni-augsburg.de

Schütte, Florian, Dr.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg/Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: naturwissenschaftsbezogenes Lernen im Kindesalter,
Freies Explorieren, Vorstellungen/Erlebensweisen Lernender zu Phänomenen, Professionalisierung
von Sachunterrichtsstudierenden im Bereich naturwissenschaftsbezogener Bildung
E-Mail: florian.schuette@paedagogik.uni-halle.de

Schütte, Ulrike, Dr.

Universität Hildesheim/Centrum für Lehrerbildung- und Bildungsforschung (CeLeB)
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: sprachlich-kulturelle Diversität, Professionalisierung von
Sprachpädagog*innen und Sprachtherapeut*innen
E-Mail: schuet@uni-hildesheim.de

Schultze, Laura

Universität Hildesheim/Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: digitalisierungsbezogene Kompetenzen von (angehenden)
Lehrkräften, Lernen mit digitalen Medien, Unterrichtsmethoden
E-Mail: laura.schultze@uni-hildesheim.de

Schwinning, Sandra, Dr.

Bergische Universität Wuppertal/Didaktik der deutschen Sprache und Literatur
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schreibdidaktik, Professionalisierungsforschung, Inklusion
E-Mail: schwinning@uni-wuppertal.de

Volkman, Vera, Prof. Dr.

Leibniz Universität Hannover/Institut für Sportwissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Biografieforchung, Forschung zur Professionalisierung von
Sportlehrkräften, Sportunterrichtsforschung, Qualitative Forschungsmethoden
E-Mail: vera.volkman@sportwiss.uni-hannover.de

Wecker, Christof, Prof. Dr.

Universität Hildesheim/Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsmethodische Handlungsformen,
fächerübergreifende Kompetenzen, evidenzbasierte Praxis im Bildungsbereich
E-Mail: christof.wecker@uni-hildesheim.de

Wieser, Dorothee, Prof. Dr.

Humboldt-Universität zu Berlin/Institut für deutsche Literatur
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: fachdidaktische Lehrer*innenforschung, Wissensvermittlung
im Literaturunterricht und Interpretationskulturen in Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik
E-Mail: dorothee.wieser@hu-berlin.de

Witte, Jennifer, Dr.

Universität Osnabrück/Institut für Germanistik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Literarische Sozialisations- und Leseforschung, Gender
& Literaturdidaktik und fächerübergreifender Literaturunterricht
E-Mail: jennifer.witte@uni-osnabrueck.de

Wittek, Doris, Prof. Dr.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg/Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer*innenbildungsforschung, Berufseinstieg
von Lehrpersonen, Heterogenität in Schule und Unterricht, Finnisches Bildungswesen,
Qualitativ-rekonstruktive Bildungsforschung, insbesondere Methodik und Methodologie der
Dokumentarischen Methode
E-Mail: doris.wittek@paedagogik.uni-halle.de

Zachow, Iryna, M. Ed.

Universität Hildesheim/Institut für deutsche Sprache und Literatur

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schriftspracherwerb, Graphematik und Orthographie,
Orthographiedidaktik, Professionalisierung von Lehrkräften

E-Mail: iryna.zachow@uni-hildesheim.de

Pädagogisch-psychologische und fachspezifische Überzeugungen von Lehrkräften sind entscheidende Faktoren bei der Gestaltung von unterrichtlichen Lehr-Lern-Prozessen und rücken insbesondere seit den 1990er Jahren in den Fokus bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Forschung und Lehre. Weil Überzeugungen in vielfältigen Zusammenhängen der (fachdidaktischen) Profession(alisierung)sforschung untersucht werden, sind die zugrundeliegenden Konstrukte und deren Bezeichnungen trotz gemeinsamer Schnittmengen unterschiedlich: Vorstellungen, Orientierungen, Deutungsmuster, subjektive Theorien, Beliefs oder Concepts sind nur einige gängige Bezeichnungen.

Die Beiträge des vorliegenden Bandes zielen darauf, je eine genaue Bestimmung und theoretische Einordnung der Konstrukte vorzunehmen sowie Forschungsbefunde aus verschiedenen Disziplinen (unterschiedliche Fachdidaktiken sowie Bildungswissenschaften) zu versammeln.

Die Herausgeber*innen

Dr. Sarah Böse, Institut für Grundschuldidaktik und Sachunterricht, Universität Hildesheim und Institut für Erziehungswissenschaft, TU Braunschweig.

Prof. Dr. Katrin Hauenschild, Institut für Grundschuldidaktik und Sachunterricht, Universität Hildesheim.

Prof. Dr. Jochen Heins, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Universität Hildesheim.

Dr. Ulrike Schütte, Centrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung, Universität Hildesheim.

Iryna Zachow, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Universität Hildesheim.

978-3-7815-2721-8



9 783781 527218