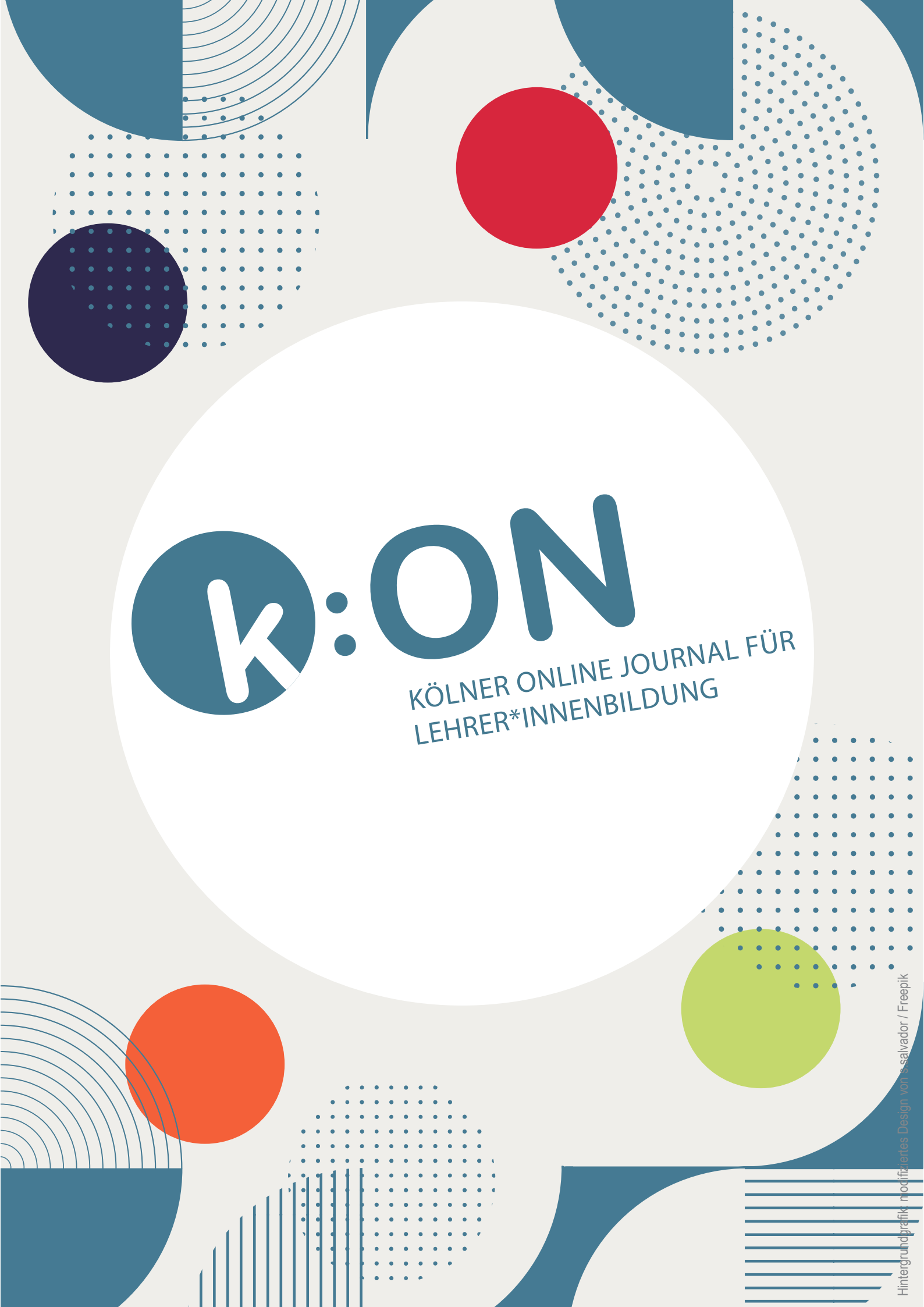




**k:ON**

KÖLNER ONLINE JOURNAL FÜR  
LEHRER\*INNENBILDUNG

## **k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer\*innenbildung, Ausgabe 9, 2025**

### **Inhaltsverzeichnis**

**Benjamin Ade-Thurow & Bianca Roters:**

Augmented Lesson Planning als Professionalisierungsmoment für die agency  
angehender Englischlehrkräfte ..... 1

**Simone Baumann:**

Kognitive Aktivierung im sprachsensiblen Unterricht durch komplexe Aufgaben .....22

**Heidi Seifert:**

Sprachbildung im Vorbereitungsdienst: Evidenzen – Desiderate –  
Forschungsperspektiven .....48

**Claudia Müller-Brauers, Friederike von Lehmden, Alena Töpke, Rebecca Stein,  
Christiane Miosga:**

Grammatische und kognitive Anregungsprozesse beim Dialogischen Lesen mit  
inputoptimierten Bilderbüchern – Potentiale für die Sprachbildung in der  
Grundschule..... 74

**Antje Arnold & Marie-Sophie Sohn:**

Colorism Awareness im Literaturunterricht der Grundschule ..... 100

**Wiebke Dannecker, Roman Bartosch, Natalie Dederichs, Sina Derichsweiler, Leonie  
Carell, Tanya Gautam:**

Zukünfte imaginieren, erzählen und reflektieren: Der Future Fiction Makerspace als  
Reallabor einer zukunftsfähigen Lehrkräftebildung ..... 120

**Georg Geber-Knop, Isabel Dean, Simon Küth, Erika Gericke, Annika Gruhn, Elif  
Ödemiş, Franka Metzner-Guczka, Lisa Tölle:**

Universitäre Lehrer\*innenbildung als multiperspektivische und  
diskriminierungskritische Professionalisierung von Studierenden und Dozierenden  
..... 138

**Julia Kadel, Katja Adl-Amini, Julia Gasterstädt, Anna Kistner, Florian Cristóbal Klenk:**

Planspiel „De-/Kategorisierung im Feststellungsverfahren sonderpädagogischen  
Förderbedarfs“ Konzept, Lehrmaterial und Evaluationsergebnisse ..... 156

Judith Leiß:

M.-A. Bogers Theorie der trilemmatischen Inklusion als hochschuldidaktisches Tool  
für die Planung inklusiven Literaturunterrichts ..... 172

Laura M. Lewald-Romahn:

Mobile Games im Deutschunterricht – literarisches Lernen und mediale Partizipation  
durch die Reflexion von Pay-to-Win-Spielmechaniken..... 189

Sarah Désirée Lange & Anna Plohmer:

Mehrsprachige Kinder im Unterricht sichtbar machen – Didaktische Umsetzung des  
lernförderlichen Nutzens von Familiensprachen für alle Kinder ..... 207

Julia Schwanewedel & Ilse Stangen:

Begabungsförderung für Alle!? Bausteine potenzialorientierten und  
begabungsförderlichen Biologieunterrichts für heterogene Lerngruppen ..... 227

Kevin Niehaus:

„Das ist aktuell die Frage aller Fragen: Liegt es nur an der Mehrsprachigkeit oder ist da  
doch mehr [...]?!“ Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und sonderpädagogischer  
Förderbedarf im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen. Status Quo und quo  
vadis? ..... 248

Natalie Krings:

Das Fach Gesellschaftslehre aus Akteur\*innensicht: Eine qualitative Studie zu  
Chancen und Herausforderungen der gesellschaftswissenschaftlichen  
Fächerintegration an Gesamtschulen in NRW ..... 269

Benjamin Ade-Thurow & Bianca Roters

## **Augmented Lesson Planning als Professionalisierungsmoment für die *agency* angehender Engischlehrkräfte**

### **Abstract**

Mit den neuen Bildungsstandards für das Fach Englisch in der Sek I wird der Bereich fremdsprachenspezifische digitale Kompetenz neu eingeführt. Deshalb sollten angehende Lehrkräfte auf die Entwicklung von Unterrichtsplanungskompetenz durch Nutzung von künstlicher Intelligenz (KI) und einer digitalen Plattform als „Gesprächspartner“ schon in der ersten Professionalisierungsphase vorbereitet werden. Wie dies erfolgen kann und welche Rolle die Entwicklung der Professionalitätsfacetten für angehende Englischlehrkräfte spielen, wird im folgenden Artikel erläutert.

The new educational standards for English at secondary level introduce a new area of foreign language-specific digital competence. Thus, pre-service teachers should be prepared for the development of lesson planning competences through the use of artificial intelligence (AI) and digital platforms as “conversation partners” as early as their first professionalization phase. How this can be achieved and what role the development of professional facets plays for future English teachers is explained in the following article.

### **Schlagwörter**

*augmented lesson planning*, Bildungsstandards Sek I Englisch, KI, Professionalisierung

augmented lesson planning, educational standards EFL, AI, professionalization

### **Einleitung**

Die Zukunft des Sprachenlernens verändert sich u. a. durch Entwicklungen im Bereich der generativen KI rasant und ist mit zahlreichen Unsicherheiten verbunden. Gleichzeitig werden erste „Überlegungen“ geäußert, dass die Stundentafel der zweiten Fremdsprachen möglicherweise zugunsten von z. B. informatorischer Grundbildung gekürzt werden könne. Dabei scheint die hohe Relevanz fremdsprachlicher Bildungsprozesse, gerade auch im so wichtigen Bereich der Ausbildung interkultureller kommunikativer Kompetenz, ausgeblendet zu werden. Die Entwicklung fremdsprachlicher Bildung und interkultureller Diskursfähigkeit ist gerade wegen der sich ausbreitenden Anwendungsfelder von KI in Bildungsprozessen immens wichtig, denn:





- Automatisierte Übersetzungssysteme wie DeepL oder KI-gestützte Chatbots ermöglichen Kommunikation, ersetzen aber nicht das Verständnis für kulturelle Nuancen und kritische Medienkompetenz.
- In internationalen virtuellen Teams, die zunehmend mit KI-gestützter Kommunikation arbeiten, ist interkulturelle Sensibilität unerlässlich, um Missverständnissen zu begegnen.
- KI in Sprachmodellen kann verschiedene Diskriminierungsfacetten verstärken (z. B. Bias in maschinellen Übersetzungen oder Textgenerierung), sodass kritische Reflexion und interkulturelle Perspektiven umso wichtiger werden.

Die notwendige kritische Analyse der von der KI bereitgestellten Inhalte erfolgt dadurch, dass eingehende Informationen ebenso kritisch hinterfragt werden wie die eigenen Wahrnehmungsprozesse. Damit einher geht auch die Reflexion ethischer Fragen in der Interaktion zwischen Mensch und Maschine, u. a. sollten Aspekte wie die „algorithmische[n] Distributionsmechanismen [...] sowie die artifizielle Generierung von Texten“ (Janßen & Viebrock, 2024, S. 329) berücksichtigt werden, wie sie im Modell zur digitaler Text- und Kommunikationssouveränität von Englischlehrkräften und Schüler\*innen als anzustrebende Kompetenzen ausgeführt werden (vgl. ausführlicher Janßen & Viebrock, 2024).

Um diesen Veränderungsprozessen u. a. in der Textproduktion begegnen zu können, ist eine flexible Haltung zur eigenen Professionalisierung geboten, auch über die formalisierten Ausbildungsphasen hinaus.

Häufig werden mit Blick auf zukünftige Entwicklungen im Digitalisierungsdiskurs die sogenannten 4K erwähnt, die unseres Erachtens für Lernende und auch für Lehrende in unterschiedlicher Perspektivierung gelten und in Lehrer\*innenbildungskontexten eine Rolle spielen: Kollaboration, Kommunikation, kritisches Denken und Kreativität. Damit einher gehen die Entwicklung von Ambiguitätstoleranz, die Fähigkeit zu beobachten, Ausdruck von Neugier, Innovationsbereitschaft, persönliche *agency* auch in digitalen Fragen oder auch *advocacy* im Sinne der Vertretung von Gruppeninteressen. Diese Perspektiven müssen jedoch noch fachspezifisch im Rahmen der Englischlehrkräftebildung gefüllt werden. Einen ersten Beitrag dazu leistet dieser Artikel im Bereich der KI-gestützten Unterrichtsplanung.

Mit Blick auf den (Englisch-)Unterricht wird KI vermutlich die Rollen aller Beteiligten, die Unterrichtschoreographie und die Prozesse der Kompetenzentwicklung grundlegend verändern. Um diesen Entwicklungen schon in frühen Professionalisierungsphasen vorausschauend zu begegnen, ist im Umgang mit KI die Entwicklung von Adaptivität, aber auch kritischer Reflexionsfähigkeit, für (angehende) Englischlehrkräfte notwendig. Im vorliegenden Artikel werden Professionalisierungsfacetten im Umgang mit KI in der Englischlehrkräftebildung, in dem o. g. Aspekte im Bereich der Unterrichtsplanung zur kritisch-reflexiven Anwendung kommen, anhand von unterrichtspraktischen und hochschuldidaktischen Beispielen aufgezeigt.

## 1. Veränderte Professionalitätsfacetten im Kontext der digitalen Transformation

Die digitale Transformation des Englischunterrichts bezieht sich nicht nur auf den technologischen Aspekt des Einsatzes von Technologie bei der Entwicklung von Lernarrangements, sondern auch auf dynamische Prozesse wie Innovation, Partizipation und Kreation (vgl. u. a. Bechtel, 2019; Lütge & Merse, 2021), und zwar sowohl bei Lernenden als auch Lehrenden. Lehrkräfte und Lernende bewegen sich agil in verschiedenen Kontexten (vgl. Roters, 2023, S. 235). Analoge und digitale Herangehensweisen verschmelzen, sodass Sprachenlernen häufig selbstgesteuert in hybriden oder gänzlich virtuellen Lernorten stattfindet (vgl. ausführlicher Feick & Rymarczyk, 2022). Sich kontinuierlich wandelnde Bedingungen in der digitalen Welt und der Einsatz digitaler Technologien führen zu einem Prozess der digitalen Transformation in Form neuer Lernkulturen, die auch die didaktisch-methodischen Unterrichtsentscheidungen beeinflussen und vor dem Hintergrund eigener Vorstellungen und Überzeugungen reflektiert werden müssen (vgl. ausführlicher Küplüce, 2024). Möglicherweise ändert sich hier auch grundlegend die Unterrichtschoreographie, z. B. durch Einbindung der Idee eines *flipped classroom* (vgl. Ade-Thurow, 2021; Chen Hsieh et al., 2017). Für (angehende) Lehrkräfte könnte es zielführend sein, neue Professionalitätsfacetten wie Kollaboration und Veränderungskompetenz zu entwickeln, um zwischen den verschiedenen (hybriden) Lernorten zu wechseln und dies z. B. auch in ihrer Unterrichtsplanung zu berücksichtigen (vgl. Roters & Holberg, 2024, S. 176).

(Angehende) Lehrkräfte benötigen deshalb Möglichkeiten der Ausbildung digitalisierungsbezogener Kompetenzen, um die digitale Transformation denken und gestalten zu können (vgl. Rossa, 2019; Benitt et al., 2019). Unseres Erachtens geht es nicht nur um den Erwerb von digitalisierungsbezogenen Kompetenzen, sondern auch um den selbstbestimmten und autonomen Umgang damit (zur Operationalisierung für angehende Englischlehrkräfte vgl. Lütge et al., 2021). Deshalb möchten wir *digital (pre-service teacher) agency* als Bestandteil der Professionalisierung von angehenden Englischlehrkräften konzeptionell einbinden.

Priestley et al. (2015) stellen unter Rückgriff auf die Argumentation von Biesta und Tedder (2006) heraus, „agency [is] not something that people can have; it is something that people do or, more precisely, something they achieve.” (Priestley et al., 2015, S. 135). *Agency* wird im Prozess der Professionalisierung erworben und bezieht sich auf die Fähigkeit, aktiv, selbstbestimmt und reflektiert zu handeln. Im Zusammenspiel zwischen Individuum und dem Kontext sollten auch strukturelle Fragen thematisiert werden, die einen Einfluss auf die individuelle *agency* und die Handlungs- und Gestaltungskompetenz haben könnten (vgl. Stenalt, 2021, S. 54).

Mit (*pre-service*) *teacher agency* bezeichnen wir in unserem Projekt die individuelle Fähigkeit und Bereitschaft, zielgerichtet und konstruktiv im Kontext der eigenen Professionalisierung zu handeln, um die eigene berufliche Entwicklung selbstbestimmt und fokussiert zu steuern oder auch Kolleg\*innen zur Veränderung anzuregen (vgl. auch das Konzept von *agency* im Lernkompass der OECD, 2019). Im Zentrum des Lernkompasses 2030 steht die Förderung der Handlungs- und Gestaltungskompetenz des Einzelnen (*student agency*), vor allem mit Blick auf eine Zukunft, in der *well-being* und Nachhaltigkeit für den Einzelnen, die Gesellschaft und die Natur essentiell sind (vgl. OECD, 2019). Der Weg hin zu *student agency* beinhaltet auch die Entwicklung von Identität, Zugehörigkeit, Motivation und Selbstwirksamkeit, um eigenes Handeln als sinnvoll zu empfinden (vgl. OECD, 2019). In der Auseinandersetzung mit den fachlichen Gegenständen und Inhalten sollen Lernende transformative Kompetenzen entwickeln, indem sie u. a. den Status Quo hinterfragen, eine unkonventionelle Perspektive einnehmen oder in Alternativen denken. Ggf. auftretende Spannung und Dilemmata, die Merkmale einer stark vernetzten Welt sind, sollen sie erkennen, aushandeln und idealerweise in Kompromissen auflösen. Deshalb ist die Idee der *Co-agency* mit anderen Lernenden, Lehrkräften, Eltern, ggf. externen Experten, auch so relevant (vgl. OECD, 2019).

*Digital Agency* als solches ist jedoch mehr als digitalisierungsbezogene oder digitale Kompetenz, wie auch Passey et al. (2018) ausführen: Digital Agency (DA) – consisting of digital competence, digital confidence and digital accountability – is the individual's ability to control and adapt to a digital world" (Passey et al., 2018, S. 426). DA erzeugt ein bewusst zu steuerndes, selbstbestimmtes Zusammenspiel zwischen Individuum und Technologie sowie eine Auseinandersetzung mit den Implikationen der jeweiligen Technologie. Eine reflexive Perspektive auf mögliche Interaktionsprozesse vor dem Hintergrund der Frage, ob die Technologie uns lenkt oder ob wir die Technologie bewusst steuern, ist zentral zum Konzept von DA (vgl. Passey et al., 2018, S. 426). DA als Konzept ist vielschichtig und tangiert verschiedene Ebenen: die Auswirkungen der Technologie auf das Individuum, die Gesellschaft, die Demokratie und die Kultur (vgl. Nagel et al., 2023). Die selbstbestimmte Rolle als *digital citizen* ist zentral in einem solchen Konzept von DA. Die Klärung der Rahmenbedingungen des Einsatzes von Technologie soll es Individuen ermöglichen, in einer demokratischen Gesellschaft Technologie digital kompetent, verantwortungsbewusst und bestmöglich für den jeweiligen Zweck einzusetzen: „DA consisting of control over and adapting for social change with the spread of digital technology provides the basis for individuals to enjoy citizenship through democratic choices in society“ (Passey et al., 2018, S. 433).

Durch die verstärkte Digitalisierung und Einbindung digitaler Technologien in online-basierte, blended oder hybride (hoch-)schuldidaktische Kontexte wird *digital pre-service teacher agency* durch die Flexibilisierung der Angebote und Wahlmöglichkeiten der Studierenden, Lernangebote zu nutzen, gefördert (vgl. Stenalt, 2021, S. 53). Die

Ausbildung von DA erfolgt vor allem auf zwei Ebenen: bei den Studierenden in hochschuldidaktischen Seminaren (*digital pre-service teacher agency*) sowie als Vorbereitung für zukünftiges unterrichtliches Handeln in der Interaktion mit den Lernenden (*digital teacher agency*). Gleichzeitig entwickeln auch Hochschullehrende ihre DA weiter, indem sie entsprechende Seminare anbieten und mit Studierenden digitale Technologien explorieren. Mit Blick auf die zukünftige digitale Unterrichtsentwicklung geht es bei DA darum, in der Lage zu sein, digitale Technologien kritisch-konstruktiv in die Unterrichtsplanung und in den (derzeitigen oder späteren) Unterricht zu integrieren und Unterricht im Sinne der digitalen Transformation selbstbestimmt zu gestalten.

Einen Versuch, diese Überlegungen für die Ausbildung von Englischlehrkräften zu operationalisieren und mit ihrer Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe (vgl. Rossa, 2019) zu verbinden, nehmen wir in diesem Artikel unter verschiedenen Perspektiven vor:

- Kompetenzentwicklung: Englischstudierende sollten in der Lage sein, digitale Literaturquellen und multimediale Inhalte zu finden, zu bewerten und in ihre Unterrichtsplanungsprozesse zu integrieren. Außerdem sollten sie die Einbindung von digitalen Medien, Apps und Plattformen für das Fremdsprachenlernen didaktisch reflektieren können, um diese effizient, kreativ und innovativ im Sinne der digitalen Transformation einsetzen können.
- Kritische Reflexion: Mögliche Implikationen digitaler Technologien sollten kritisch reflektiert werden, ggf. auch in thematisch ausgerichteten Unterrichtsvorhaben. Dies beinhaltet auch die Reflexion über ethische Aspekte, Datenschutz, Informationskompetenz und die sozialen Auswirkungen der Digitalisierung. Hier kann eine Verbindung zur Facette von *well-being* im Lernkompass erzeugt werden.
- Kollaboration: In der Kultur der Digitalität (vgl. Stalder, 2019) ist auch die Fähigkeit zur Vernetzung und Zusammenarbeit entscheidend, u. a. in digitalen Lernräumen, in denen Inhalte geteilt und gemeinsam Konzepte weiterentwickelt werden. Kollaboration wird zu einer weiteren Facette von Professionalität, wie die Studie von Roters (2022) für Englischlehrkräfte im Bereich des frühen Fremdsprachenunterrichts zeigen konnte.
- Autonomie und Selbstbestimmung: Ein wichtiger Aspekt von *agency* ist die Fähigkeit, eigenständig Entscheidungen zu treffen und Verantwortung für das eigene digitale Handeln zu übernehmen. Dies kann schon in der ersten Professionalisierungsphase in forschenden Lernprozessen, in denen die Studierenden interessengeleitet digitale *tools* in *digitally-mediated tasks* (vgl. Caruso et al., 2021) einbauen, angebahnt werden.
- Medienkompetenz: Als angehende Englischlehrkräfte spielen sie eine entscheidende Rolle bei der Förderung der Medienkompetenz ihrer Schüler\*innen. Das bedeutet, dass sie nicht nur digitale *tools* selbst nutzen, sondern auch Sprachlernstrategien aufzeigen müssen, um ihre (zukünftigen) Lernenden zu

befähigen, kompetent und verantwortungsbewusst mit digitalen Medien umzugehen. Außerdem ist eine positive Feedback- und Fehlerkultur bei der Kompetenzentwicklung von großer Relevanz.

- Gestaltungsspielraum: Schulen benötigen Gestaltungsspielraum bei der Umsetzung der digitalen Konzepte, damit in entsprechenden unterrichtlichen Arrangements digitale Transformationsprozesse bei Lehrenden und Lernenden angebahnt werden können.

*Digital agency* ist also ein wichtiger Bestandteil der Professionalität von (angehenden) Lehrkräften und Teil ihrer Professionalisierung innerhalb und außerhalb der Hochschule. Ein möglicher Anwendungskontext von DA zeigt sich darin, Unterricht unter Berücksichtigung aller Rahmenbedingungen im Kontext der digitalen Transformation KI-gestützt im Sinne von *augmented lesson planning* planen zu können.

## 2. Entwicklung von Unterrichtsplanungskompetenz im Kontext der digitalen Transformation

In den Prozessen der digitalen Transformation dürfen (fach-)didaktische Prinzipien und pädagogische Ziele nicht vernachlässigt werden, denn die Transformation braucht die Didaktik, damit die Lernprozesse nachhaltig sind und fachliche Ziele nicht aus dem Blick geraten. Um es kurz zu fassen: Keine Transformation ohne Didaktik. Die Vorbereitung auf eine zukunftsweisende Unterrichtsplanung sollte auch die neuen Bildungsstandards für die erste Fremdsprache in der 1. Phase der Lehrkräftebildung integrieren, da die digitale Perspektive als integraler Bestandteil der Kompetenzerwartungen gesehen wird.

### 2.1 Fremdsprachenspezifische digitale Kompetenz als Teil der neuen Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch, Sek I)

Die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss (vgl. KMK, 2023) legen die Standards und zu bewertenden Kompetenzerwartungen für die erste Fremdsprache in der Sekundarstufe I (ESA und MSA) fest. Sie beschreiben die Kompetenzen, die Schüler\*innen erreichen sollen, den Rahmen für die Lehrplanentwicklung, die in den einzelnen Bundesländern vorzunehmen ist, und die schulstufen- bzw. abschlussbezogene und in allen Ländern verbindlichen Zielvorgaben, die eine konsistente und qualitativ hochwertige Fremdsprachenbildung in den Bundesländern sicherstellen sollen. Neu ist u. a. der Bereich der fremdsprachenspezifischen digitalen Kompetenz, der noch in weitere Kompetenzerwartungen ausdifferenziert werden muss. Als transversale Kompetenz adressiert die fremdsprachenspezifische digitale Kompetenz alle weiteren Kompetenzbereiche auf der inhaltlichen, sprachlichen und medialen Ebene und geht deutlich über

den Bereich der Text- und Medienkompetenz hinaus (vgl. KMK, 2023, S. 25-26). Rossa & Wilden (2024, S. 16) argumentieren, dass in den Bildungsstandards eine Stärkung der digitalen Perspektive stattfindet, die der gesellschaftlichen Rolle der digitalen Transformation, gerade auch mit Blick auf Bildung und Schule, gerecht wird. Betrachtet man alle Kompetenzen im Zusammenspiel, scheint unseres Erachtens eine Perspektivverschiebung stattzufinden: der eigenständige Erwerb funktional-kommunikativer Kompetenzen wird durch die Funktionalitäten digitaler Tools ergänzt. Gleichzeitig erhalten z. B. laterale Kompetenzen wie Sprachlernkompetenz oder Sprachbewusstheit eine stärkere Fokussierung im Prozess des Spracherwerbs. Zielorientierung ist dabei die adressaten- und situationsangemessene Nutzung digitaler Werkzeuge zur Kommunikation und interkulturellen Interaktion. Diskutiert wurde, inwiefern diese digitale Teilkompetenz nicht in den Bereich der Text- und Medienkompetenz integriert wurde (vgl. auch ausführlicher Rossa & Wilden, 2024, S. 13).

Mit der Veröffentlichung der neuen Bildungsstandards für die 1. Fremdsprache in der Sekundarstufe I (vgl. KMK, 2023) wird also der Bereich der fremdsprachenspezifischen digitalen Kompetenz explizit eingeführt und macht die kritische Reflexion schon in der 1. Phase der Lehrkräftebildung notwendig, damit angehende Lehrkräfte den Umgang damit in Unterrichtsplanungsprozessen erwerben und so schon früh in ihrer Professionalisierung *agency* entwickeln. Aufgrund der neuen digitalen Ausrichtung der Kompetenzen in den Bildungsstandards erscheint es geboten, angehende Sekundarschullehrkräfte auf die Umsetzung dieser Überlegungen schon in der ersten Professionalisierungsphase vorzubereiten, um auf individueller Ebene (*digital*) *agency* frühzeitig anzubahnen.

## 2.2 Professionalisierung durch *Digital Agency* im Bereich *Augmented Lesson Planning* als Ko-Konstruktion

In ihrem *ecological model of agency* entwickeln Priestley et al. (2015, S. 136) ein Kontinuum der Professionalisierung, bestehend aus beruflichem und persönlichem Erfahrungswissen, die Ausrichtung auf zukünftiges selbstbestimmtes Handeln sowie die Situierung im Jetzt, in einer konkreten Situation, beeinflusst durch kulturelle, strukturelle und materialbasierte Begebenheiten. In reflexiven Prozessen der Auseinandersetzung mit ihren Erfahrungen (der Vergangenheit), Rahmenbedingungen (der Gegenwart) und Ausrichtung des professionellen Handelns (in der Zukunft) erwerben (angehende) Lehrkräfte Kompetenzen, die ihre pädagogischen Entscheidungs- und Handlungsspielraum erweitern können. Im Zusammenspiel dieser Perspektiven entwickeln sie sich kontinuierlich und individuell im Rahmen ihrer Professionalisierung weiter. *Agency* und Professionalisierung stehen in einem engen und wechselseitigen Zusammenhang, wie weiter oben bereits angebahnt wurde. Professionalisierung bezieht

sich demnach auf einen längerfristig angelegten Prozess, durch den sich Lehramtsstudierende verantwortungsvoll zu reflektierenden und kompetenten Lehrkräften entwickeln, die sich gewappnet fühlen für Prozesse der digitalen Transformation. Gleichzeitig ist Professionalisierung ein Prozess, der kontinuierlich weiter geht, auch über die eigentliche Ausbildungsphase hinaus, um informierte Entscheidungen technologischer Trends in der Schaffung von Lernumgebungen treffen zu können (vgl. Lütge & Merse, 2021, S. 10). U. a. aufgrund technologischer Entwicklungen wird es zukünftig verstärkt um den prozessorientierten Umgang mit Wissen gehen, sowohl bei Lehrenden als auch bei Lernenden, und zwar auf individueller wie kollaborativer Ebene: „The focus thus shifts from content to process: the inculcation of skills for lifelong learning so that learners have the capacity to function autonomously once they have left formal education.“ (Nunan, 2020, S. 6)

Mit Blick auf die Englischlehrkräftebildung betrachten wir den Bereich der KI-gestützten Unterrichtsplanung als einen „Gegenstandsbereich“ im Rahmen der digitalen Transformation, der auch die individuelle Professionalisierung als angehende Lehrkräfte transformiert und sie *digital agency* entwickeln lässt. Es geht also nicht allein um den Ausbau ihrer digitalen Kompetenz, sondern um ihren selbstbestimmten Umgang mit ihren Professionalisierungsprozessen. In entsprechenden Lernsettings erhalten sie Gelegenheit, Unterrichtsplanungsprozesse unter der Perspektive einer adaptiven Professionalität (vgl. Gerlach et al., 2020) zu betrachten, da sich in der Unterrichtsplanung neue (zukünftige) Facetten der digitalen Transformation in unterrichtlichen Arrangements realisieren. Angehende Englischlehrkräfte sollen durch die aktive Verwendung der KI und Reflexion der Ergebnisse Chancen, aber auch Grenzen der Verwendung solcher Tools erkennen und als Teil ihrer *digital agency* im Rahmen dieser Professionalisierungsphase integrieren. Gleichzeitig reflektieren sie ihre Überzeugungen zur digitalen Transformation (vgl. Schmit, 2024) in der aktiv-kritischen Nutzung von KI im Kontext der Unterrichtsplanung. Um zukunftsorientiert Englischunterricht planen zu können, sollen angehende Englischlehrkräfte deshalb auch die oben dargestellten neuen Bildungsstandards mit ihrer spezifischen Ausweisung der fremdsprachenspezifischen digitalen Kompetenz in den Blick nehmen, analysieren, reflektieren und in Unterrichtsplanungsskizzen berücksichtigen. Im Zusammenspiel der Bereiche Unterrichtsplanung, KI-Reflexion und eigenständige Professionalisierung kommen alle Facetten des *Agency*-Modells (vgl. Priestley et al., 2015) zusammen und werden den Studierenden zur Ausbildung ihrer Selbstwirksamkeit als angehende Englischlehrkräfte transparent gemacht. Sie lernen, ihren eigenen Lernprozess zu steuern und Verantwortung für ihre berufliche Entwicklung zu übernehmen.

Als Teil der Ausbildung ihrer *future skills* im Bereich „Text- und Medienkompetenz“ (Bildungsstandards) bzw. „Umgang mit Texten und Medien anleiten“ (ProPlan, Diehr, 2021) entwickeln die Studierenden die notwendige fremdsprachendidaktische

Digitalisierungskompetenz, um *prompts* zu modifizieren und zu reflektieren, um Unterrichtsplanungsprozesse auf der Basis fachdidaktischer Standards kleinschrittig zu entwickeln. Diese Form der prozessorientierten Planungskonzeption orientiert sich hier am Verlauf einer Unterrichtsstunde, wie auch die empirische Studie zu Unterrichtsplanungsgesprächen in der Ausbildung nahelegt (vgl. Knorr, 2015). Das ProPlan-Modell kann zwar weder den gesamten Planungsprozess noch Unterricht in seiner Ganzheit abbilden, ermöglicht jedoch Schwerpunktsetzungen und Fokussierungen (vgl. Diehr, 2021, S. 201). Die Verwendung von KI-gestützten Systemen dient vor allem als Reflexionsfolie und als Vorbereitung der Studierenden auf ihre zukünftige Tätigkeit, in der KI eine vermutlich größere Rolle spielt als bislang. Sie trainieren durch die Aushandlungsprozesse, die einzeln und in Gruppen mit anderen Lernenden und Lehrenden der PH stattfinden, ihre transformativen Kompetenzen (vgl. Roters & Holberg, 2024, S. 180).

Um einen differenzierteren Einblick in die Seminarstruktur zu erhalten, wird im Folgenden das Potenzial von KI in der Unterrichtsplanung vorgestellt. Hier fungieren künstliche Intelligenz und digitale Plattformen als „Gesprächspartner“, um Unterrichtsplanungsskizzen zu erstellen. Die vorgestellten Potenziale stellen Erkenntnisse dar, welche im Rahmen des Projekts *augmented lesson planning* gewonnen worden sind (vgl. Roters & Ade-Thurow, in Vorbereitung). In diesem Seminar erstellen Studierende ausgehend von gängigen Modellen zur Unterrichtsplanung (vgl. u. a. Knorr, 2015; Diehr, 2021; Eßer et al., 2018) im *augmented lesson planning* auf der Basis eines Videoimpulses erste Unterrichtsplanungsskizzen. Dies dient zur Ausbildung ihrer *professional vision* (vgl. Sherin et al., 2008; Sherin & van Es, 2009; Seidel & Stürmer, 2014; Schildhauer, 2024). Diese ersten Unterrichtsplanungsskizzen werden dann mit KI-generierten Ergebnissen abgeglichen und vor dem Hintergrund fremdsprachendidaktischer Standards reflektiert (vgl. ausführlicher mit Blick auf die Seminargestaltung Roters & Ade-Thurow, in Vorbereitung). Auf diese Weise wird eine Ko-Aktivität zwischen Studierenden und dem KI-Tool angebahnt (vgl. SWK, 2024, S. 12). Diese Interaktion bildet die Grundlage für eine weitergehende Ko-Konstruktion, denn eine Ko-Konstruktion „zwischen LLM [Large-Language Models] und Lehrkraft [ist] unerlässlich, um Fehler der LLM zu erkennen und zu korrigieren“ (SWK, 2024, S. 12). Erst dann ist ein selbstbestimmter, kritisch-reflexiver Umgang mit KI im Sinne von *digital agency* in dieser frühen Professionalisierungsphase möglich.

### 3. KI als neues Potenzial in der Unterrichtsplanung: Ein Fallbeispiel

Die Integration von KI in die Unterrichtsplanung bietet eine Fülle neuer Möglichkeiten für Lehrkräfte, um ihren Unterricht kreativer, differenzierter und individualisierter zu gestalten, und dies mit geringem Zeitaufwand. In diesem Fallbeispiel betrachten wir



verschiedene Aspekte, wie KI genutzt werden kann, um didaktisch-methodische Entscheidungen zu treffen, Materialien wie Präsentationen zu erstellen, individualisierte Lernmaterialien zu entwickeln und neue Formen des *Assessments* zu ermöglichen. Zudem wird dargestellt, wie KI als interaktiver Gesprächspartner bei der Erstellung von Unterrichtsplanungsskizzen im Prozess der Ko-Konstruktion dienen kann und welche Vor- und Nachteile dieser Ansatz bietet.

### 3.1 Generierung von Ideen für didaktisch-methodische Entscheidungen

Die Nutzung von KI zur Generierung von Ideen für didaktisch-methodische Entscheidungen ermöglicht es Lehrkräften, über ihre eigene Vorstellung von Planungskonzepten hinauszugehen und dadurch im Sinne der DA durchaus innovative Unterrichtsansätze zu entwickeln. KI-Tools wie ChatGPT oder Gemini können beispielsweise Vorschläge für Unterrichtsmethoden oder Aktivitäten basierend auf spezifischen Unterrichtszielen oder Themen machen. Dazu können Lehrkräfte die KI als Gesprächspartner verwenden, um Unterrichtsplanungsskizzen interaktiv zu entwickeln. Durch gezielte Dialoge mit der KI können Lehrkräfte Skizzen für Unterrichtseinheiten erstellen, wobei die KI auf spezifische Prompts reagiert und Vorschläge unterbreitet, die auf den eingegebenen Informationen basieren. Das bedeutet, je besser, informativer und zielgerichteter der Prompt, desto besser die Antwort und Verwendungsmöglichkeit. Prompts wie „Welche didaktischen Methoden eignen sich am besten, um das Thema *Climate Change* in einer Klasse mit gemischtem Sprachniveau zu unterrichten?“ generieren zwar auf den ersten Blick durchaus brauchbare Ergebnisse, diese sind jedoch nur als allgemeine Vorschläge zu betrachten und es erfordert konkretere situative Bezüge (bspw. zu Schulart, Klassenstufe, Lernniveau, etc.), um spezifische methodische Entscheidungen diskutieren zu können. Damit die Interaktion mit der KI effektiv ist, müssen die Prompts präzise und gut durchdacht sein. Ein Beispiel für einen effektiveren Prompt könnte lauten: „Erstelle eine Unterrichtsplanungsskizze für eine 45-minütige Englischstunde für eine neunte Klasse der Realschule auf M-Niveau zum Thema *Climate Change* (vgl. Bildungsplan Baden-Württemberg, 2016). Berücksichtige dabei interaktive Lernmethoden und differenzierte Aufgabenstellungen für unterschiedliche Sprachniveaus.“ Solche spezifischeren Anweisungen helfen der KI, relevante und kontextbezogene Vorschläge zu machen, die den Bedürfnissen der Schüler\*innen und den pädagogischen sowie fachlichen Zielen gerecht werden. Der dann entstehende iterative Dialog, basierend auf qualitativ hochwertigen Prompts, ermöglicht es Lehrkräften, verschiedene Ansätze und Ideen zu erkunden und zu verfeinern. Dabei ist es jedoch unabdingbar, dass die Lehrkraft nach wie vor eine Expertise in der Unterrichtsplanung und ein fachliches wie fachdidaktisches Verständnis für die Auswirkungen methodisch-didaktischer Entscheidungen besitzt. Andernfalls können die Vorschläge der KI nicht adäquat eingeschätzt und umgesetzt werden.

Grundsätzlich hilft diese Methode mit der schnellen Generierung von Ideen und der Möglichkeit, alternative Lehrmethoden zu entdecken, die bisher möglicherweise nicht in Betracht gezogen wurden. Der entscheidende Vorteil dieses Ansatzes ist die Möglichkeit, in einem kreativen Austausch mit der KI alternative Ideen und Perspektiven zu entwickeln. Dies kann besonders nützlich sein, um über festgefahrene Denkweisen hinauszugehen und neue didaktische Ansätze zu finden. Solche interaktiven und reflexiven Planungsdialoge können helfen, Unterrichtseinheiten flexibler und ansprechender zu gestalten. Der interaktive Austausch mit der KI erlaubt es dabei, die Planung in Echtzeit anzupassen. Studien zeigen, dass die Integration von KI in pädagogische Kontexte die Effizienz und Kreativität der Unterrichtsplanung steigern kann (vgl. Holmes et al., 2019).

Ein Nachteil der Nutzung von KI als Gesprächspartner ist offensichtlich die Abhängigkeit von der Qualität der Prompts und den zugrunde liegenden Algorithmen. Wenn die Prompts zu vage oder unklar sind, könnten die Antworten der KI ungenau oder wenig hilfreich sein. Zudem besteht die Gefahr, dass die KI zwar kreative Ideen liefert, diese aber möglicherweise nicht vollständig den spezifischen Anforderungen des Fachunterrichts oder den pädagogischen Zielen entsprechen. Die Gefahr, dass die von der KI generierten Vorschläge zu allgemein oder nicht immer auf den spezifischen Kontext der Klasse abgestimmt sind, kann durch qualitativ hochwertige und präzise Prompts zumindest so weit entschärft werden, damit die Ergebnisse verwertbar sind. Es ist dann aber notwendig, die generierten Ideen kritisch zu bewerten und an die eigene Unterrichtsrealität anzupassen. Lehrkräfte müssen die individuellen Bedürfnisse ihrer Schüler\*innen im Blick haben und sich nicht von vermeintlich beeindruckenden Ideen der KI ablenken lassen. Wie Bender et al. (2021) betonen, besteht das Risiko, dass LLM-Modelle Vorschläge machen, die nicht ausreichend kontextualisiert sind und somit nicht immer den pädagogischen Anforderungen entsprechen.

### 3.2 Erstellung von Materialien für den Unterricht

Eine praxistauglichere Anwendung von KI, die anfangs auch ohne komplexe und präzise Prompts durchaus brauchbare Ergebnisse liefern kann, ist die Erstellung von Materialien. Diese Nutzung von KI ist sicherlich nicht neu und wird höchstwahrscheinlich schon von vielen Lehrkräften mehr oder weniger effektiv bzw. zielstrebig verwendet. Dies ist nicht überraschend, denn sie eröffnet Lehrkräften im Englischunterricht neue Möglichkeiten, den Lernprozess zu gestalten. Durch den Einsatz von KI können Präsentationen erstellt, individualisierte Lernmaterialien gezielt auf die Bedürfnisse der Schüler\*innen zugeschnitten und Texte sowie Bilder kreativ und passgenau generiert werden. Diese Technologien ermöglichen dadurch eine flexible und differenzierte Unterrichtsgestaltung, die auf die vielfältigen Lernniveaus und Interessen der Schü-

ler\*innen eingeht. Interaktive Materialien, die kontinuierlich an aktuelle Entwicklungen angepasst werden können, begleiten Lernende in ihrem Kompetenzerleben und passen sich ggf. auch an ihr Kompetenzlevel an (vgl. zu diesen Überlegungen ausführlicher Schmidt & Strasser, 2022).

### 3.2.1 Erstellung von Präsentationen für den Unterricht

Die Erstellung von Präsentationen gehört im Zuge der Digitalisierung des Klassenzimmers zu den häufigsten Aufgaben von Lehrkräften. KI-Tools wie Canva AI oder PowerPoint Design Ideas können dabei helfen, visuell ansprechende Präsentationen schnell zu erstellen. In einem interaktiven Planungsprozess könnte die KI als Gesprächspartner Vorschläge für die Gestaltung und Struktur von Präsentationen liefern. Durch Prompts wie „Erstelle eine Präsentation zum Thema *American Civil Rights Movement*, die interaktive Fragen und Bilder enthält“ kann die KI Ideen für die Gliederung, die Inhalte und die visuelle Gestaltung liefern.

Der Vorteil liegt in der effizienten Erstellung ansprechender Präsentationen, die didaktische Ziele und visuelle Ästhetik verbinden. Die interaktive Rückmeldung durch die KI kann zudem dazu beitragen, die Präsentation schrittweise zu optimieren und auf die Lernbedürfnisse der Schüler\*innen abzustimmen. Der Einsatz von KI kann somit die Lehrkräfte entlasten und gleichzeitig die Qualität des visuellen Lernmaterials steigern (vgl. Luckin, 2018).

Allerdings könnte die Abhängigkeit von KI-generierten Vorschlägen dazu führen, dass Lehrkräfte weniger eigenständig in der Materialgestaltung werden und die oberflächlich betrachtet guten Ergebnisse unreflektiert übernehmen. Wie oben bereits erwähnt, ist die Qualität der Vorschläge zudem stark abhängig von der Klarheit der Eingabeprompts. Und es gilt nach wie vor, dass selbst wenn KI-Tools bei der Materialerstellung helfen, bleibt die pädagogische Verantwortung bei den Lehrkräften, die letztendlich über die Einsetzbarkeit und Angemessenheit des Materials entscheiden müssen (vgl. Selwyn, 2019).

### 3.2.2 Erstellung individualisierter Lernmaterialien (analog, digital/interaktiv)

KI-Technologien bieten immer häufiger eine gute Möglichkeit, individualisierte Lernmaterialien zu erstellen, die den unterschiedlichen Lernniveaus und Interessen der Schüler\*innen gerecht werden. Lehrkräfte können mit Hilfe von KI individualisierte Arbeitsblätter, interaktive Übungen und digitale Lernressourcen entwickeln. KI kann auch als interaktiver Partner im Sinne der Ko-Konstruktion bei der Entwicklung dieser Materialien dienen. Durch Prompts wie „Erstelle ein Arbeitsblatt für Schüler\*innen der neunten Klasse mit einem Sprachniveau A2, welches das Thema *Job Application*“ enthält, können Lehrkräfte spezifische Materialien generieren und diese im Dialog und interaktiven Austausch mit der KI weiter anpassen.

Die Individualisierung von Materialien ermöglicht eine gezielte Förderung der Schüler\*innen und unterstützt differenzierte Lernprozesse. Die interaktive Erstellung im Dialog mit der KI kann dazu führen, dass Materialien besser auf die spezifischen Bedürfnisse der Lernenden abgestimmt sind. Studien (vgl. u. a. Nguyen & Nguyen, 2023; Chen et al., 2016) zeigen, dass individualisiertes Lernen durch den Einsatz von KI die Lernergebnisse verbessern kann, indem es den Schüler\*innen ermöglicht, in ihrem eigenen Tempo und nach ihren eigenen Bedürfnissen zu lernen (vgl. Willis, 2024).

Ein potenzieller Nachteil ist die Herausforderung, sicherzustellen, dass die generierten Materialien pädagogisch wie fachdidaktisch sinnvoll und korrekt sind. Die Qualität der Materialien hängt erneut stark von der Genauigkeit der Prompts ab, und es besteht die Gefahr, dass die Lehrkraft weniger Kontrolle über den Inhalt hat, wenn die KI einen Großteil der Arbeit übernimmt. Wie Zawacki-Richter et al. (2019) feststellen, besteht die Gefahr, dass durch KI-generierte Inhalte pädagogische wie fachdidaktische Feinheiten und menschliche Interaktionen, die für den Lernerfolg und die soziale Interaktion wichtig sind, vernachlässigt werden.

### 3.2.3 Erstellung von Bild- und Textmaterial mit KI für den Englischunterricht

Die Erstellung von Bild- und Textmaterial für den Englischunterricht mit Hilfe von KI-Technologien bietet eine innovative Möglichkeit, den Unterricht abwechslungsreich und ansprechend zu gestalten. Durch KI-generierte Inhalte können Lehrkräfte schnell und effizient auf vielfältige Ressourcen zugreifen, die den Lernprozess bereichern und differenzierte Lernangebote ermöglichen. Zudem eröffnet die Nutzung von KI als Gesprächspartner bei der Erstellung von Unterrichtsplanungsskizzen eine weitere Ebene der Interaktivität und Kreativität im Planungsprozess.

Ein wesentlicher Vorteil der Nutzung von KI bei der Erstellung von Bild- und Textmaterial ist die Zeitersparnis. Anstatt stundenlang nach geeigneten Bildern oder Texten zu suchen, können Lehrkräfte mit Tools wie DALL-E oder MidJourney innerhalb von Sekunden visuell ansprechende Bilder generieren, die genau auf die Unterrichtsthemen abgestimmt sind, auch wenn sie häufig Schwächen aufweisen. Diese Schwächen umfassen insbesondere anatomische und perspektivische Fehler, Schwierigkeiten mit Schrift und Symbolen sowie ethische und kulturelle Verzerrungen. Dennoch ermöglicht KI eine größere Flexibilität und Kreativität bei der Unterrichtsgestaltung. Zudem erlaubt die KI-gestützte Erstellung von Textmaterialien eine gezielte Anpassung an das Sprachniveau der Lernenden. Lehrkräfte können etwa mit Tools wie ChatGPT oder Gemini maßgeschneiderte Lesetexte erstellen, die bestimmte grammatikalische Strukturen, Themen oder Vokabeln fokussieren. Dies trägt zur Individualisierung des Unterrichts bei und unterstützt differenzierte Lernprozesse, die den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler\*innen gerecht werden. Ein weiteres Argument für den Einsatz von KI ist die Möglichkeit, kulturell und thematisch relevante Inhalte zu erstellen.

KI kann genutzt werden, um Texte zu aktuellen gesellschaftlichen Themen zu generieren oder um Bilder zu kreieren, die historische oder kulturelle Aspekte des Englischunterrichts visualisieren. Dies fördert nicht nur das inhaltliche Verständnis, sondern erhöht auch die Motivation der Lernenden, da sie sich mit relevanten und ansprechenden Materialien auseinandersetzen.

Trotz der zahlreichen Vorteile bringt der Einsatz von KI zur Materialerstellung auch Herausforderungen mit sich. Ein zentraler Kritikpunkt ist die Qualität und Authentizität der generierten Inhalte, vor allem auch mit Blick auf die Frage, was noch als authentischer Text gilt. KI-generierte Texte und Bilder können teilweise stereotypisch oder kulturell unsensibel sein, da die Algorithmen auf Daten zurückgreifen, die nicht immer kontextgerecht verarbeitet werden. Dies erfordert von (angehenden) Lehrkräften eine sorgfältige Überprüfung und ggf. Anpassung der Materialien, um sicherzustellen, dass sie den pädagogischen, fachdidaktischen, aber auch ethischen Standards entsprechen. Ein weiterer Nachteil ist das Risiko der Abhängigkeit von KI-generierten Inhalten. Wenn (angehende) Lehrkräfte sich zu stark auf KI verlassen, besteht die Gefahr, dass die eigene Kreativität und das individuelle pädagogische Gespür in den Hintergrund treten. Dies könnte zu einer Uniformität der Unterrichtsmaterialien führen und die persönliche Note und das didaktische Feingefühl der Lehrkraft einschränken.

### 3.2.4 Erstellung möglicher Muster-/Schüler\*innenlösungen

Das Generieren möglicher Lösungen ist ein weiterer Bereich, in dem KI unterstützen kann. KI-Tools können mögliche Antworten oder Lösungen für Aufgaben simulieren, die Lehrkräfte im Vorfeld durchspielen können, um auf der Grundlage potenzieller Präkonzepte der Schüler\*innen den Unterricht gezielter vorzubereiten.

Lehrkräfte können KI auch hier als Gesprächspartner nutzen, um verschiedene Schüler\*innenlösungen zu antizipieren und darauf basierend Differenzierungsstrategien zu entwickeln. Durch Prompts wie „Welche Antworten könnten Schüler\*innen auf die Frage 'What causes climate change?' geben?“ lässt sich die KI auf mögliche Antworten der Schüler\*innen vorbereiten und Vorschläge für anschließende Diskussionen oder Vertiefungen machen. Gleichzeitig können so auch Musterlösungen bspw. für Textverständnis- oder Hörverständnisaufgaben erstellt werden. Dieser Ansatz ermöglicht es damit, den Unterricht besser auf mögliche Schwierigkeiten auszurichten oder gezielt auf Missverständnisse der Schüler\*innen einzugehen. Die KI kann dabei helfen, unterschiedliche Perspektiven und Lösungsansätze zu berücksichtigen. Studien (vgl. u. a. Buchholtz et al., 2023; Küchemann et al., 2021) zeigen, dass die Simulation möglicher Antworten der Schüler\*innen durch KI dazu beitragen kann, Unterrichtseinheiten besser auf die Lernbedürfnisse abzustimmen und die Unterrichtsqualität zu erhöhen (vgl. Williamson et al., 2020). Ein Nachteil könnte allerdings darin bestehen, dass die von der KI generierten Lösungen manchmal zu idealtypisch oder zu standardisiert sind

und nicht immer die tatsächliche Vielfalt an Antworten der Schüler\*innen abbilden. Dies erfordert von der Lehrkraft eine sorgfältige Überprüfung und Anpassung der Vorschläge.

### 3.2.5 Innovative Formen des formativen und summativen *Assessments*

Das formative Assessment als wesentlicher Bestandteil alternativer Leistungsüberprüfung fokussiert somit nicht auf die Endnote, sondern auf die kontinuierliche Verbesserung und Entwicklung der Schüler\*innen. Im Gegensatz zum summativen *Assessment* am Ende eines Lernprozesses ist formatives *Assessment* integraler Bestandteil des Lernprozesses. Generative KI kann Lehrkräfte dabei unterstützen, adäquates und gerechtes Feedback für die Schüler\*innen zu formulieren und individuelle Hinweise zur Weiterarbeit zu geben.

Die Nutzung von KI zur Entwicklung innovativer Formen des formativen und summativen *Assessments* bietet die Möglichkeit, den Lernfortschritt der Schüler\*innen auf vielfältige und differenzierte Weise zu evaluieren. KI-gestützte Tools können sowohl traditionelle Tests als auch alternative Bewertungsformate wie digitale Portfolios oder interaktive Quizzes unterstützen. Lehrkräfte können dazu die KI als Gesprächspartner verwenden, um *Assessments* zu planen und zu strukturieren. Durch Prompts zu einem entsprechenden Thema wie „Erstelle ein summatives Assessment mit Multiple-Choice-Fragen, die auf Analyse und Interpretation abzielen“ kann die KI Aufgaben vorschlagen, die den Fokus auf bestimmte Lernziele legen. Eine weitere Möglichkeit kann darin bestehen, dass die Lehrkraft digitale Texte der Schüler\*innen kriteriengeleitet analysieren und auf der Basis der Ergebnisse ein lernförderliches Feedback generieren lässt. Weitere Überlegungen bieten Bräunig & Holberg (2024).

Der Vorteil liegt in der Geschwindigkeit der Erstellung und der Möglichkeit, verschiedene Assessment-Formate zu kombinieren, um ein umfassenderes Bild des Lernfortschritts zu erhalten. Der interaktive Prozess ermöglicht es, die Aufgaben schrittweise zu verfeinern und besser an die Lernziele anzupassen. Kayalı & Balat (2024) heben hervor, dass KI-gestützte *Assessments* dazu beitragen können, Lernprozesse gezielter und differenzierter zu bewerten. Bei all den Potentialen zur Unterstützung und Entlastung von Lehrkräften ist allerdings grundsätzlich zu beachten, dass Lehrkräfte die Ausgaben generativer KI immer inhaltlich überprüfen müssen: Sind die Ergebnisse fachlich korrekt? Sind sie zielgerichtet und spezifisch? Sind sie für die Zielgruppe geeignet? Unter Umständen müssen Ausgaben generativer KI zunächst von der Lehrkraft überarbeitet werden, bevor sie zum Einsatz kommen. Allerdings ist zu beachten, dass nach wie vor die Gefahr besteht, dass die generierten Aufgaben erneut zu standardisiert sind und nicht die nötige Tiefe oder Differenziertheit bieten. Auch hier ist die Qualität der Prompts entscheidend und die Lehrkraft muss sicherstellen, dass die Aufgaben den spezifischen Anforderungen der Klasse gerecht werden. Es bleibt noch zu diskutieren, wie

sich möglicherweise Prüfungskulturen ändern werden oder sollten, wenn die Nutzung von KI im Prozess ermöglicht wird.

#### 4. Ausblick

Die Erstellung von Bild- und Textmaterialien mit KI als interaktivem Gesprächspartner bietet im Englischunterricht neue Möglichkeiten, die jedoch mit Bedacht und kritischer Reflexion eingesetzt werden sollten. Lehrkräfte können die Vorteile von KI nutzen, um Zeit zu sparen und den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten, müssen aber zugleich die Qualität und Eignung der generierten Inhalte sorgfältig überprüfen. Die Einbindung von KI als Gesprächspartner in die Unterrichtsplanung ermöglicht zudem eine kreative und interaktive Gestaltung des Planungsprozesses, die jedoch eine präzise Handhabung der Prompts und eine kritische Evaluation der Ergebnisse erfordert. Eine ausgewogene Kombination aus KI-gestützten und selbst erstellten Materialien könnte einen sinnvollen Weg darstellen, um die Potenziale von KI im Unterricht zu nutzen, ohne dabei die pädagogische Verantwortung zu vernachlässigen.

Die Einbindung von KI als interaktivem Gesprächspartner im Konzept der *augmented lesson planning* eröffnet zahlreiche innovative Möglichkeiten, birgt jedoch auch Herausforderungen. (Angehende) Lehrkräfte können durch präzise und gut formulierte Prompts die Potenziale der KI nutzen, um Unterrichtsskizzen zu entwickeln, Material zu erstellen und *Assessments* zu planen, wie wir sie in unseren Seminaren durchführen. Gleichzeitig müssen die Lehrkräfte im Sinne von *digital agency* die Qualität der KI-generierten Inhalte kritisch überprüfen und an die individuellen Bedürfnisse der Lernenden anpassen, um die pädagogische und fachdidaktische Qualität und das Erreichen der Lernziele zu gewährleisten. Ein ausgewogenes Verhältnis von KI-Unterstützung und eigener kreativer und fundierter Planung bleibt unerlässlich, um den Anforderungen an einen modernen Englischunterricht zu erfüllen. Darüber hinaus bleibt die interkulturelle Diskursfähigkeit für Lehrende und Lernende trotz – oder gerade wegen – der Entwicklungen im Bereich KI unerlässlich.

Es ist deshalb zielführend, angehende Englischlehrkräfte für eine Zukunft, in der z. B. die Interaktion mit einer KI, der Umgang mit Wissen und Sprachlerngelegenheiten in virtuellen Realitäten, immersiven Welten und gamifizierten Szenarien vermutlich eine deutlich größere Rolle spielen wird, vorzubereiten. In authentisch anmutenden, virtuellen Sprachhandlungssituationen in der Fremdsprache können Lernende, begleitet durch Lehrende, andere Perspektiven wahrnehmen lernen, ihre Positionen aushandeln, eine gemeinschaftliche Position entwickeln und in demokratischen Prozessen Handlungsszenarien aus ggf. unterschiedlichen interkulturellen Perspektiven simulieren und so nachhaltige Entwicklungen vielleicht sogar im Sinne eines globalen *well-beings* anregen.

## Literatur

- Ade-Thurow, Benjamin (2021). Der Englischunterricht im digitalen Wandel. Der Einsatz von Erklärvideos. *Online-Magazin Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik* 21/2021, S. 1–12. <https://doi.org/10.21240/lbzm/21/15>
- Bechtel, Mark (2019). Zum digitalen Wandel im Fremdsprachenunterricht. In Eva Burwitz-Melzer, Claudia Riemer & Lars Schmelter (Hg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Narr Francke Attempto, S. 24–33.
- Bender, Emily M.; Gebru, Timnit; McMillan-Major, Angelina & Shmitchell, Shmargaret (2021). On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big? *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*, S. 610–623. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>
- Benitt, Nora; Schmidt, Torben & Legutke, Michael K. (2019). Teacher Learning and Technology-Enhanced Teacher Education. In Gao Xuesong (Hg.), *Springer International Handbooks of Education. Second Handbook of English Language Teaching*. Springer, S. 1171–1193.
- Biesta, Gert & Tedder, Michael (2006). How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement (Working Paper 5). Exeter: The Learning Lives Project.
- Bräunig, Stephanie & Holberg, Stephanie (2024). Einsatzmöglichkeiten von KI beim formativen Feedback. <https://www.schulministerium.nrw/einsatzmoeglichkeiten-von-ki-beim-formativen-feedback> (zuletzt aufgerufen am 03.03.2025)
- Buchholtz, Nils; Baumanns, Lukas; Huget, Judith; Peters, Franziska; Pohl, Maximilian & Schorcht, Sebastian (2023). Herausforderungen und Entwicklungsmöglichkeiten für die Mathematikdidaktik durch generative KI-Sprachmodelle. *Mitteilungen der Gesellschaft für Mathematik* 2(114). <https://ojs.didaktik-der-mathematik.de/index.php/mgdm/issue/view/51/62> (zuletzt aufgerufen am 03.03.2025)
- Caruso, Celestine; Hofmann, Judith & Rohde, Andreas (2021). Get 'em While They're Young: Complex Digitally-Mediated Tasks for EFL Learners in Primary Schools. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue Canadienne De Linguistique Appliquée* 24(2), S. 187–207. <https://doi.org/10.37213/cjal.2021.31340>
- Chen Hsieh; Jun Scott, Wu; Wen-Chi, Vivian & Marek, Michael W. (2017). Using the flipped classroom to enhance EFL learning. *Computer Assisted Language Learning* 30(1-2), S. 1–21. <https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1111910>
- Chen, Guanliang; Dan Davis, Jun Lin; Claudia Hauff & Houben, Geert-Jan (2016). Beyond the MOOC platform: Gaining insights about learners from the social web. *Proceedings of the 8th International Conference on Web Intelligence, Mining and Semantics*, S. 15–24. <https://doi.org/10.1145/2908131.2908145>



- Diehr, Bärbel (2021). Fremdsprachenunterricht professionell planen. Ein Beitrag zur universitären Lehrer\*innenbildung. In Grünewald, Andreas, Noack-Ziegler, Sabrina, Tassinari, Maria Giovanna & Wieland, Katharina (Hg.), *Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft und Ausbildungsdisziplin: Festschrift für Daniela Caspari*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Narr Francke Attempto, S. 191–205.
- Eßer, Susanne; Gerlach, David & Roters, Bianca (2018): „Unterrichtsentwicklung im inklusiven Englischunterricht“. In Bianca Roters, David Gerlach & Susanne Eßer (Hg.), *Inklusiver Englischunterricht. Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive*. Waxmann, S. 9–24.
- Feick, Diana & Rymarczyk, Jutta (2022). Digitale Lernorte und -räume für das Fremdsprachenlernen. In Diana Feick & Jutta Rymarczyk (Hg.), *Zur Digitalisierung von Lernorten – Fremdsprachenlernen im virtuellen Raum* [Inquiries in language learning, Bd. 34]. Peter Lang, S. 7–42.
- Gerlach, David; Roters, Bianca & Steininger, Ivo (2020). Zur Spezifik fremdsprachendidaktischer Professionsforschung: Unterrichtsplanung als Kategorie für Professionalisierungsprozesse. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 49(1), S. 113–130. <https://doi.org/10.2357/FLuL-2020-0008>
- Holmes, Wayne; Bialik, Maya & Fadel, Charles (2019). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Center for Curriculum Redesign.
- Janßen, Annika & Viebrock, Britta (2024). ‚Digitale Text- und Kommunikationssouveränität‘ von Englischlehrer\*innen fördern. *k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer\*innenbildung* 8(8), S. 328–341. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2024.20>.
- Kayalı, Bünyami & Balat, Şener (2024). Assessment, evaluation, and feedback in online education with Artificial Intelligence-supported tools. In Rohit Bansal, Aziza Chakir, Abdul Hafaz Ngah, Fazla Rabby & Ajay Jain (Hg.), *Advances in Computational Intelligence and Robotics*. IGI Global, S. 124–135. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-4268-8.ch008>
- Knorr, Petra (2015). Kooperative Unterrichtsvorbereitung: Unterrichtsplanungsgespräche in der Ausbildung angehender Englischlehrender. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Narr Francke Attempto.
- Küchemann, Stefan; Becker, Sebastian; Klein, Pascal & Kuhn, Jochen (2021). Gaze-Based Prediction of Students’ Understanding of Physics Line-Graphs: An Eye-Tracking-Data Based Machine-Learning Approach. In H. Chad Lane, Susan Zvacek & James Uhomoibhi (Hg.), *Computer Supported Education. CSEDU 2020. Communications in Computer and Information Science* (vol. 1473). Springer, S. 450–467. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-86439-2\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-030-86439-2_23)
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2023). Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom

- 04.12.2003 i.d.F. vom 22.06.2023). [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2023/2023\\_06\\_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf) (zuletzt aufgerufen am 03.03.2025)
- Küplüce, Can (2024). Digitalität in Englischunterricht und Lehrkräftebildung: Mixed-Methods-Studie zu digitalitätsbezogenen Vorstellungen angehender Englischlehrkräfte. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Narr Francke Attempto.
- Luckin, Rosemary (2018). Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century. UCL Institute of Education Press.
- Lütge, Christiane & Merse, Thorsten (2021). Revisiting Digital Education: Dialogues and Dynamics in Foreign Language Teaching and Learning. In Christiane Lütge & Thorsten Merse (Hg.), *Digital Teaching and Learning: Perspectives*. Narr Francke Attempto, S. 9–20.
- Lütge, Christiane; Merse, Thorsten & Su, Xiaoli (2021). The Digital Competence of English Language Educators: Exploring the DigCompEdu Framework with an Empirical Case Study. In Christiane Lütge & Thorsten Merse (Hg.), *Digital Teaching and Learning: Perspectives for English Language Education*. Narr Francke Attempto, S. 31–59.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden- Württemberg (2016). Gemeinsamer Bildungsplan für die Sekundarstufe I. Stuttgart. <http://www.bildungsplaene-bw.de>
- Nagel, Ilka; Guðmundsdóttir, Gréta Björk & Afdal, Hilde Wågsås (2023). Teacher educators' professional agency in facilitating professional digital competence. *Teaching and Teacher Education* 132, S. 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104238>
- Nguyen, Hoa-Huy & Nguyen, Viet Anh (2023). Personalized learning in the online learning from 2011 to 2021: A bibliometric analysis. *International Journal of Information and Education Technology* 13(8), S. 1261–1272.
- Nunan, David (2020). Dilemmas, challenges and solutions. In Sophia Mavridi & Daniel Xerri (Hg.), *English for 21st Century Skills*. Express Publishing, S. 2–8.
- OECD (2019). The OECD Learning Compass 2030 <https://www.oecd.org/en/data/tools/oecd-learning-compass-2030.html> (zuletzt aufgerufen am 03.03.2025)
- Passey, Don; Shonfeld, Miri; Appleby, Lon; Judge, Miriam; Saito, Toshinori & Smits, Anneke (2018). Digital Agency: Empowering Equity in and through Education. *Technology, Knowledge and Learning* 23(3), S. 425–439. <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9384-x>
- Priestley, Mark; Biesta, Gert & Robinson, Sarah (2015). Teacher Agency: what is it and why does it matter? In Jelmer Evers & René Kneyber (Hg.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*. Routledge, S. 134–148.

- Rossa, Henning (2019). Der digitale Wandel als Entwicklungsaufgabe für den Fremdsprachenunterricht – Augmenting the reality of language teaching. In Eva Burwitz-Melzer, Claudia Riemer & Lars Schmelter (Hg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel*. Narr Francke Attempto, S. 195–204.
- Rossa, Henning & Wilden, Eva (2024). Was bedeutet es, eine Fremdsprache zu können? Bildungsstandards als unterrichtsbezogener Referenzrahmen und Instrument politischer Steuerung. In Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (Hg.), *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung: Thementeil Bildungsstandards*. wbv Publikation, S. 5–22.
- Roters, B. (2023). Digitalisierung, Digitalität und didaktische Transformation im Fremdsprachenunterricht. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung* 5(3), S. 235–241. <https://doi.org/10.11576/PFLB-6276>
- Roters, Bianca (2022). Digitale Unterrichtsentwicklung in virtuellen Lernorten im frühen Fremdsprachenunterricht. In Diana Feick & Jutta Rymarczyk (Hg.), *Zur Digitalisierung von Lernorten – Fremdsprachenlernen im virtuellen Raum* [Inquiries in language learning, Bd. 34] . Peter Lang, S. 269–291.
- Roters, Bianca & Ade-Thurow, Benjamin (in Vorbereitung). Professional vision and AI-augmented lesson planning in EFL pre-service teacher education.
- Roters, Bianca & Holberg, Stephanie (2024). Push (your) boundaries – Professionalisierung von Englischlehrkräften für eine zukunftsfähige digitale Unterrichtsentwicklung. In David Gerlach (Hg.), *Wissen, Können und Handeln von Fremdsprachenlehrpersonen*. Peter Lang Verlag, S. 173–185.
- Schildhauer, P. (2024). From Professional Vision to Fostering Critical L2 Classroom Discourse Competence. *DiMawe. Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer\*innenbildung und Unterricht* 6(2), S. 70–88. <https://doi.org/10.11576/DIMAWE-7612>
- Schmidt, Torben & Strasser, Thomas (2022). Artificial Intelligence in Foreign Language Learning and Teaching. *Anglistik* 33(1), S. 165–184. <https://doi.org/10.33675/ANGL/2022/1/14>
- Schmit, Joline (2024). Digitalität – Wissen und Überzeugungen beim Lehrer\*innenprofessionalisierung und Digitalität - Wissen und Überzeugungen beim Planen von digital-vermitteltem Englischunterricht. In David Gerlach (Hg.), *Wissen, Können und Handeln von Fremdsprachenlehrpersonen*. Peter Lang Verlag, S. 161–172.
- Seidel, Tina & Stürmer, Kathleen (2014). Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers. In *American Educational Research Journal* 51(4), S. 739–771. <https://doi.org/10.3102/0002831214531321>
- Selwyn, Neil (2019). *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education*. Polity Press.
- Sherin, Miriam Gamoran & van Es, Elizabeth A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education* 60(1), S. 20–37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>

- Sherin, Miriam Gamoran; Russ, Rosemary S.; Sherin, Bruce L. & Colestock, Adam (2008). Professional Vision in Action: An Exploratory Study. *Issues in Teacher Education* 17(2), S. 27-46.
- Stalder, Felix (2019). *Kultur der Digitalität* (4. Auflage). Suhrkamp.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (Hg.) (2024), Large Language Models und ihre Potenziale im Bildungssystem. Impulspapier der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. SWK 2024, <https://doi.org/10.25656/01:28303>
- Stenalt, Maria Hvid (2021). Digital student agency: Approaching agency in digital contexts from a critical perspective. *Frontline Learning Research* 9(3), S. 52–68.
- Williamson, Ben; Eynon, Rebecca & Potter, John (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology* 45(2), S. 107-114, <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>
- Willis, Vince (2024). The Role of Artificial Intelligence (AI) in Personalizing Online Learning. *Journal of Online and Distance Learning* 3, S. 1-13. <https://doi.org/10.47941/jodl.1689>
- Zawacki-Richter, Olaf; Marín, Victoria I.; Bond, Melissa & Gouverneur, Franziska (2019). Systematic Review of Research on Artificial Intelligence Applications in Higher Education–Where Are the Educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 16(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

## Über die Autor\*innen

**Dr. Benjamin Ade-Thurow** ist Akademischer Oberrat im Institut für Englisch an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte umfassen unter anderem Digitalisierung des Englischunterrichts, Gamification im Fremdspracherwerb, Englische Fachdidaktik und Content and Language Integrated Learning. Korrespondenzadresse: [adethurow@ph-ludwigsburg.de](mailto:adethurow@ph-ludwigsburg.de)

**Prof.‘ Dr.‘ Bianca Roters** arbeitet als Professorin für Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik im Fach Englisch an der PH Ludwigsburg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind inklusiver Fremdsprachenunterricht, Lehrkräfteprofessionsforschung sowie digitale Unterrichtsentwicklung im (frühen) Englischunterricht. Korrespondenzadresse: [bianca.roters@ph-ludwigsburg.de](mailto:bianca.roters@ph-ludwigsburg.de)

Simone Baumann

## Kognitive Aktivierung im sprachsensiblen Unterricht durch komplexe Aufgaben

### Abstract

Mit Blick auf kognitive Aktivierung nehmen Aufgaben eine zentrale Stellung ein. In diesem Beitrag werden Gütekriterien für potenziell kognitiv aktivierende Aufgaben im Kontext eines sprachsensiblen Unterrichts aus einer Pluralität interdisziplinärer Zugänge diskutiert. Zur zielgerichteten Reflexion und Konzeption solcher Aufgabenformate wird ein mehrdimensionales Raster vorgestellt, das (angehende) Lehrpersonen dabei unterstützen kann, kognitiv aktivierende Aufgaben für einen sprachsensiblen Unterricht zu konzipieren – auch, wenn sie (noch) keine sprachdidaktischen Kenntnisse haben.

Tasks play a pivotal role regarding cognitive activation. This article presents a comprehensive discussion of quality criteria for tasks in the context of language-sensitive teaching from a multitude of interdisciplinary perspectives. A multidimensional grid is presented for the analysis and design of task formats, which can assist (prospective) teachers in developing language-sensitive cognitively activating tasks – even in the absence of prior knowledge of applied linguistics.

### Schlagwörter

Sprachsensibilität, Kognitive Aktivierung, kompetenzorientierte Lernaufgaben

language-sensitivity, cognitive activation, competence-oriented tasks

### 1. Einleitung

Kognitive Aktivierung ist ein zentrales Merkmal für Unterrichtsqualität (vgl. Baumert et al., 2010; Klieme et al., 2006; Praetorius et al., 2020). Unterricht gilt als kognitiv aktivierend, wenn er Lernende zur vertieften Auseinandersetzung mit einem Inhalt anregt (vgl. Klieme, 2019). Hierbei spielen Aufgaben eine wesentliche Rolle (vgl. Jordan et al., 2008; Kleinknecht, 2019; Neubrand et al., 2011). Als Lernangebote sollen sie „[...] an Schülerinnen und Schüler gerichtete, mündlich oder schriftlich formulierte Aufforderungen zur Ausführung einer fachbezogenen Aktivität [...]“ (Drücke-Noe et al., 2017, S. 209) enthalten und kognitive sowie soziale Aktivität fördern (vgl. Helmke, 2015). Inwiefern Lernende dieses Angebot nutzen, hängt von individuellen Prozessen ab, ist nicht exakt planbar und nicht direkt beobachtbar (vgl. Breen, 1987; Helmke, 2015). Gleichwohl lassen sich Bedingungen und Aufgabenkriterien bestimmen, die eine vertiefte

Auseinandersetzung begünstigen. Hierzu wurden inzwischen zahlreiche fachspezifische und fachübergreifende Kriterienkataloge für Aufgaben entwickelt (vgl. Baumann, 2023; Blömeke et al., 2006; Drüke-Noe et al., 2017; Jordan et al., 2008; Maier et al., 2014; Schlüter, 2009; Winkler, 2010).

Für die Ermöglichung vertiefter Auseinandersetzung mit einem Inhalt im *sprachsensiblen* Unterricht liegt der Fokus auf fachlichen *und* sprachlichen Inhalten (z. B. Leisen, 2015) sowie darauf, Inhalte sprachlich zugänglich zu machen, sodass Lernende sie erschließen, (weiter)verarbeiten können und sich sprachlich (vertieft) mit ihnen auseinandersetzen (vgl. Kersten, 2021, S. 46). Eine solche Herangehensweise scheint logisch, denn kognitive und sprachliche Aktivierung sind eng miteinander verknüpft: Sprache ist an der (V)Erarbeitung von Informationen maßgeblich beteiligt (s. u. Truscott & Sharwood Smith, 2019; Kersten, 2021, Abb. 2), und der Erwerb sprachlicher Handlungsfähigkeit (im jeweiligen fachlichen Kontext) ist eines der übergeordneten Ziele des Fachunterrichts selbst (vgl. Butler & Goschler, 2019b, S. V). Aufgaben im sprachsensiblen Unterricht sollten daher „zur Ausführung einer fachbezogenen [und sprachbezogenen] Aktivität [...]“ (Drüke-Noe et al., 2017, S. 209; Ergänzung SB) anregen, also fachliche *und* sprachliche vertiefte Auseinandersetzung anregen, d. h. *sprachbezogen* kognitiv aktivierend sein (vgl. Grotjahn, 2000; Guttke, 2023; Leisen, 2015). Zu berücksichtigen ist dabei, dass sich die Sprache im Unterricht (Bildungssprache) von der Alltagssprache der meisten Lernenden unterscheidet (z. B. Gogolin & Duarte, 2016). Bildungssprache<sup>1</sup> ist kognitiv anspruchsvoller und ihre Erwerbsdauer ist länger als die der alltagssprachlichen Kompetenzen (vgl. Cummins, 2008). Für viele Lernende – unabhängig von ihrer Erstsprache – stellt sie eine (Ziel-)Sprache dar, die sie erst erwerben müssen, worauf bereits seit den 1960er Jahren Studien hinweisen (vgl. Bernstein, 1971/2003). Sprachliche Lernprozesse vollziehen sich also nicht nur im als *Sprachunterricht* deklarierten Unterricht, sondern generell im Unterricht (aller Fächer) – oder sollten es zumindest (vgl. Gogolin & Lange, 2011). D. h., Unterricht sollte nebst fachlichen also immer auch auf die Ausbildung bildungs- bzw. fachsprachlicher Kompetenzen abzielen (vgl. Leisen, 2015). Die Gestaltung von sprachsensiblen Unterricht (vgl. Butler & Goschler, 2019a) ist daher eine wichtige, aber auch komplexe Aufgabe für Lehrpersonen, die neben bildungs- und fachwissenschaftlichen sowie fachdidaktischen auch die Berücksichtigung sprachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Grundlagen erfordert. Da die meisten (angehenden) Lehrpersonen zu ihrer jeweiligen bildungswissenschaftlichen, fachlichen und fachdidaktischen (derzeit) keine *sprachsensible* Ausbildung<sup>2</sup> erfahren (haben), stellt sich die Frage, wie es (angehenden) Lehrpersonen (auch ohne sprachwissenschaftlichen/-

---

<sup>1</sup> Dazu gehört u. a. die *Fachsprache* (vgl. Härtig et al., 2015; Leisen, 2015).

<sup>2</sup> Lediglich vereinzelt werden z. B. in Deutschland im Lehramtsstudium zumindest einzelne Seminare zum Thema *Mehrsprachigkeit* angeboten, in denen Sprachsensibilität ein Thema ist.

didaktischen Hintergrund) gelingen kann, sprachbezogen kognitiv aktivierenden Unterricht zu gestalten.

Dieses Desiderat aufgreifend, wird im Beitrag hierzu das Potenzial komplexer Aufgaben zur kognitiven Aktivierung im sprachsensiblen Unterricht fokussiert und erläutert, welche Gütekriterien sich für solche Aufgaben aus den dafür notwendigen interdisziplinären Zugängen ergeben. Zunächst wird hierzu *kognitive Aktivierung* interdisziplinär beleuchtet. Daran anknüpfend wird das Konzept komplexer Aufgaben im Kontext des aufgabenorientierten Ansatzes konturiert. Diese Überlegungen synthetisierend, wird ein Kriterienraster für *sprachbezogen* kognitiv aktivierende Aufgaben als Ergebnis theoretisch-konzeptioneller Forschungsarbeit vorgestellt, das (angehende) Lehrpersonen dabei unterstützen soll, sprachbezogen kognitiv aktivierende Aufgaben zu reflektieren, anzupassen und zu konzipieren – auch, wenn sie (noch) keine sprachwissenschaftlichen/-didaktischen Kenntnisse haben. Der Beitrag schließt mit einer kritischen sowie prospektiven Reflexion.

## 2. Unterrichtsqualität

In der Bildungsforschung wird Unterrichtsqualität über Oberflächen- und Tiefenmerkmale<sup>3</sup> beschrieben (vgl. Decristan et al., 2020). Oberflächenmerkmale umfassen sichtbare Unterrichtselemente wie Methoden, Sozialformen, strukturelle Rahmenbedingungen und Lehrlernmaterial (Aufgaben). Tiefenmerkmale umfassen psychologisch-didaktische Qualitätsdimensionen und beziehen sich auf weniger sichtbare Prozesse, etwa Interaktionen und die inhaltliche Auseinandersetzung seitens der Lernenden (ebd., S. 105–109). In der pädagogisch-psychologischen Literatur werden Tiefenmerkmale oft mit der Qualität unterrichtlicher Prozesse gleichgesetzt (z. B. Kunter & Trautwein, 2013) und umfassen Dimensionen wie *Kassenführung*, *konstruktive Unterstützung* und *kognitive Aktivierung* (vgl. ebd.; Baumert & Kunter, 2006; Baumert et al., 2010; Klieme, 2019; Klieme et al., 2006; Praetorius et al., 2020).

Theoretisch sind Oberflächen- und Tiefenmerkmale unabhängig voneinander, da Lernprozesse durch verschiedene Ausgestaltungen unterrichtlicher Oberflächenmerkmale angeregt werden können. Allerdings können Oberflächenmerkmale unterschiedliche Anregungspotenziale haben und somit unterschiedlich gut geeignet sein, um bestimmte Lernziele zu erreichen. Ihre Organisation, etwa die Sozialform oder die Qualität von Aufgaben, kann Lernprozesse erheblich beeinflussen (vgl. Baumann, 2024; Helmke, 2015; Klieme, 2019; Lipowsky & Hess, 2019, S. 85 f.). Eine effektive Unterrichtsgestaltung sollte daher beide Merkmalsbereiche berücksichtigen, wobei dieser Beitrag den Hauptfokus auf die *kognitive Aktivierung* legt.

---

<sup>3</sup> Auch Sicht- und Tiefenstrukturen.



### 3. Kognitive Aktivierung – ein mehrperspektivischer Zugang

*Kognitive Aktivierung* wird in verschiedenen Disziplinen mit unterschiedlichen Schwerpunkten diskutiert, weist aber gemeinsame Merkmale auf. Grundsätzlich wird damit das Potenzial von Unterricht beschrieben, Lernende zur vertieften Auseinandersetzung mit einem Lerninhalt anzuregen (vgl. Herbert & Schweig, 2021, S. 958; Klieme, 2019; Lipowsky, 2020, S. 92).

In der Bildungswissenschaft basiert das Konzept bzw. die Dimension der kognitiven Aktivierung auf Studien von Baumert et al. (1997), Gruehn (2000) und Klieme et al. (2006, 2019). Kognitive Aktivierung wird hier als didaktisches Prinzip verstanden, das es Lernenden durch Lehr- und Lernstrategien, Interaktionen und Aufgaben ermöglichen soll, durch die vertiefte Auseinandersetzung mit Inhalten Wissen *aktiv aufzubauen* und zu *vernetzen* (vgl. Klieme et al., 2009). Diese erwünschte Wirkung auf Seiten der Lernenden verweist auf einen weiteren Aspekt kognitiver Aktivierung, der sich nicht allein auf die Dimension unterrichtlicher Qualitätsmerkmale, sondern auf die individuelle kognitive Aktivität der Lernenden bezieht. Lernangebote (vgl. Helmke, 2015), selbst wenn sie Gestaltungsprinzipien kognitiver Aktivierung Rechnung tragen, führen nicht automatisch dazu, dass Lernende *tatsächlich kognitiv aktiv* sind. Dieser individuelle Aspekt kognitiver Aktivierung findet im Inneren der Lernenden statt, ist nicht direkt beobachtbar (vgl. Helmke, 2015; Herbert & Schweig, 2021, S. 958; Kunter & Trautwein, 2013; Merk et al., 2021; Minnameier et al., 2015, S. 846). Inwiefern ein Individuum ein kognitiv aktivierendes Lernangebot (zur vertieften Auseinandersetzung) *tatsächlich nutzt*, lässt sich daher weder exakt vorhersagen und planen noch exakt messen:

[...] es [gibt] kein Wissen [...], das man dem Schüler einfach geben könnte. Er muss es in jedem Falle selber aufbauen. Wir können ihm dazu nur Anstöße geben es [sic!] richtig anzuleiten versuchen, wo er aus eigener Kraft nicht dazu gelangt. Wir müssen [...] in seinem Denken und Verhalten Prozesse des Problemlösens anzubahnen versuchen, bei deren Lösungen er zu den Handlungsschemata, den Operationen und Begriffen gelangt, die wir ihm vermitteln möchten. (Aebli, 1983, S. 28)

*Individuelle* kognitive Aktivierung wird also durch den Konstruktionsprozess der Lernenden geprägt und erfordert Elemente *konstruktiver Unterstützung* (Scaffolding) im Sinne strukturierender Maßnahmen zur „Dekomposition komplexer Inhalte in die wesentlichen Schritte“ (Minnameier et al., 2015, S. 841). Kognitive Aktivierung ist daher mit anderen Tiefenmerkmalen und Aspekten kognitiv-konstruktivistischer Lerntheorien (vgl. Piaget<sup>4</sup>, 1947, 1976; Vygotsky, 1978) sowie lernpsychologischen Ansätzen verknüpft (vgl. Herbert & Schweig, 2021, S. 958).

---

<sup>4</sup> Wobei vermutet werden kann, dass nicht *jede* kognitive Aktivität auch direkt mittels konkreter Operationen externalisiert und sichtbar wird.



Aus lernpsychologischer Sicht bezieht sich kognitive Aktivierung auf die *intramentale* Verarbeitung von Informationen, die durch äußere Reize (Input) und *intermentale* Prozesse bedingt ist (s. u.). Sie umfasst die geistige Auseinandersetzung mit neuen Informationen, deren Speicherung und Vernetzung sowie die Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Problemlösung und das Arbeitsgedächtnis (vgl. Anderson, 1996; Baddeley, 2010; Craik & Lockhart, 1972; Mayer, 2005; Sweller, 1988). Kognitive Aktivierung (von außen) soll zu diesen individuellen Prozessen des Verarbeitens und Vernetzens, zu einer Umstrukturierung und zum Aufbau neuer kognitiver Schemata und der Synthese neuen Wissens führen (u. a. Mayer, 2005; Piaget, 1976; Sweller, 1988).

Informationen werden dann vernetzter und vertiefter verarbeitet, wenn sie auf bedeutungsvoller und komplexer Ebene sowie vernetzt aktiviert werden (vgl. Craik et al., 1972). Die Tiefe der kognitiven Aktivierung hängt daher mit der individuellen Erinnerungs- und Verarbeitungsleistung zusammen. In engem Zusammenhang steht hierzu die Taxonomie der kognitiven Lernziele nach Bloom (1956, revidiert durch L. W. Anderson et al., 2001). Sie beschreibt eine hierarchische Anordnung von Denkprozessen, die zu verschiedenen tiefer und komplexer Auseinandersetzung führen können: (1) *Remembering*<sup>5</sup>: Informationen abrufen; (2) *Understanding*: Informationen erklären; (3) *Applying*: Konzepte in neuen Situationen anwenden; (4) *Analyzing*: Konzepte in ihre Teile zerlegen und untersuchen. (5) *Evaluating*: Situationen bewerten, Entscheidungen treffen und begründen; (6) *Creating*: Etwas Neues (aus Vorhandenem) schaffen oder erfinden (synthetisieren).

Im Kontext kognitiver Aktivierung ist die kognitive Lernzieltaxonomie bedeutsam, weil sie darauf abzielt, Lernende dazu zu bringen, auf höheren Ebenen zu denken. Je höher kognitive Lernziele in der Taxonomie angesiedelt sind (z. B. Analysieren, Bewerten, Synthetisieren), desto mehr werden die Lernenden herausgefordert, sich vertieft mit Informationen auseinanderzusetzen. Zudem bietet die Taxonomie mit ihren Operatoren eine konkrete Orientierung für die Formulierung von Lernzielen und eine daran ausgerichtete Gestaltung kognitiv aktivierender Lernangebote (z. B. L. W. Anderson et al., 2001, S. 66–88).

In der Sprachwissenschaft und Sprachlehrerlernforschung wird kognitive Aktivierung als Prozess intramentaler Verarbeitung von Sprache und Inhalten betrachtet. Sprechende und Hörende nutzen kognitive Ressourcen dabei aktiv, um Bedeutungen zu erschließen, mit vorhandenem Wissen zu verknüpfen und wiederum Bedeutungen in sprachliche Strukturen zu überführen, um zu kommunizieren (vgl. Kersten, 2021). Sprache ist daher nicht nur ein Bezeichnungs-Bedeutungs-Assoziationssystem (vgl. Saussure, 1916), sondern zentral für kognitive Prozesse resp. ein Teil kognitiver Verarbeitung selbst.

---

<sup>5</sup> In der Revision nach L. W. Anderson et al. (2001) verdeutlicht die *progressive form* den Prozesscharakter.

Kognitive Aktivierung bezieht sich dabei auf das aktive Abrufen und Verarbeiten von Konzepten, die durch sprachliche Informationen bzw. sensorische Daten (vgl. Carroll, 1999) aus der Umgebung aktiviert werden. Aktivierte Schemata helfen, abstrakte Konzepte durch vertraute Strukturen zu verstehen und sind zentral für kognitive und sprachliche Aktivierung. Im *Modular Cognition Framework* (MCF) (vgl. Sharwood Smith & Truscott, 2014; Sharwood Smith, 2017, 2021; Truscott & Sharwood Smith, 2019), einem Modell der kognitiven Linguistik, ist die mit der sprachlichen Verarbeitung verwobene Informationsverarbeitung modular organisiert. Kognitive Aktivierung bezieht sich im MCF darauf, wie Informationen oder Prozesse in bestimmten kognitiven Modulen aktiviert und verarbeitet werden, wenn Menschen auf multisensorische Reize reagieren. Dem MCF zufolge ist kognitive untrennbar mit sprachlicher Aktivierung verbunden und beginnt mit der Verarbeitung sensorischer Reize (gustatorischer, visueller, auditiver, olfaktorischer und somatosensorischer Input), die in den perzeptuellen Modulen aufgenommen, gespeichert und zu Repräsentationen verarbeitet werden (vgl. Sharwood Smith, 2017, Kap. 2, 4). Bedeutungsassoziationen des Wahrgenommenen entstehen im Inneren des Menschen durch die Interaktion des perzeptuellen mit dem konzeptuellen Modul sowie in Verbindung mit dem affektiven Modul, in dem den bedeutungstragenden Repräsentationen Werte und Emotionen zugeordnet werden (vgl. Sharwood Smith 2017, Kap. 5; Truscott & Sharwood Smith, 2019, S. 30). Der Wert und die Relevanz, die Informationen (Input) zugeschrieben werden, und die Emotionen, mit denen diese Inhalte verknüpft werden, sind maßgebend dafür, mit welchem Ausmaß kognitiver Tiefe sie weiterverarbeitet werden. Kognitive Aktivierung beginnt also mit multimodalen Stimuli, wobei die individuelle kognitive *Aktivität* auf komplexe Weise durch die Verbindung verschiedener kognitiver Module und dem Sprachmodul verläuft. Das Wahrnehmungsmodul ist die Verbindungsschnittstelle zwischen diesem internalen System eines Individuums und seiner Umgebung, durch die es kognitiv aktiviert wird. Diese Perspektive hebt die Rolle von *multimodalem* Input und der Vernetzung *verschiedener* Aspekte eines Gegenstands und seinem *ganzheitlichen* Kontext sowie die damit verbundenen Affekte (Werte, Emotionen) hervor. Die Qualität der Stimuli in der Umgebung des Individuums, Möglichkeiten zur Vernetzung und der Wert/die Bedeutung für das Individuum sind daher entscheidend für die Tiefe der Auseinandersetzung (vgl. zu diesen Ausführungen auch Kersten, 2021, S. 29–35):

*Type and level of stimulation from the incoming sensory input are thought to affect whether incoming information leads to intensive mental operations (intake, depth of processing; [...]), [...]* (Truscott & Sharwood Smith, 2019, S. 32, Hervorhebungen im Original)

#### 4. Potenziale kognitiver Aktivierung im sprachsensiblen Fachunterricht

Da individuelle kognitive Aktivierung/Aktivität nicht direkt beobachtbar ist, lässt sich die Wirksamkeit kognitiv aktivierender Unterrichtsmerkmale schwer untersuchen (vgl. Herbert & Schweig, 2021, S. 958; Minnameier et al., 2015, S. 846). Stellvertretend wird daher meist das *kognitive Aktivierungspotenzial* als Indikator herangezogen (vgl. Herbert & Schweig, 2021, S. 958; Kunter & Voss, 2011, S. 88; Lipowsky & Bleck, 2019). Dieses Potenzial setzt voraus, dass Lernangebote vielschichtig (komplex) und offen gestaltet sind, um eigenständige Problemlöseprozesse anzuregen (vgl. Baumert et al., 2010; Klieme et al., 2006). Zudem sollen sie genuine Fragen aufwerfen, kognitive Konflikte auslösen (vgl. Lipowsky, 2020, S. 92), am Vorwissen ansetzen (vgl. Kersten, 2021) und einen darauf aufbauenden Wissensaufbau unterstützen (vgl. Baumert et al., 2010). Hierzu sollten Lernangebote außerdem konstruktive Unterstützung<sup>6</sup> bieten (vgl. Lotz & Lipowsky, 2015) sowie Metakognition und Selbstreflexion anregen (vgl. Herbert & Schweig, 2021, S. 959; Lipowsky & Bleck, 2019). Unterricht, in dem diese Merkmale sichtbar sind, birgt das Potenzial, Lernende zur vertieften Auseinandersetzung mit einem Inhalt anzuregen (vgl. Klieme et al., 2006, S. 131; Lipowsky, 2020, S. 92; Lotz & Lipowsky, 2015), wobei die Wirkung auf die individuelle kognitive Aktivierung/Aktivität jedoch variiert (vgl. Merk et al., 2021; Anderson, 1996).

Damit Lernangebote das Potenzial haben, *sprachbezogen* kognitiv aktivierend zu sein, müssen, entsprechend den obigen Ausführungen, Lernende außerdem Gelegenheiten bekommen, reichhaltige Informationen multisensorisch, ganzheitlich wahrzunehmen. Weitere Gelingensbedingungen für sprachbezogen kognitive Aktivierung lassen sich aus dem kognitiv-interaktionistischen Paradigma der angewandten Sprachwissenschaft (u. a. Loewen & Sato, 2018; Long, 2015) ableiten, wobei Elemente der kognitiven Psychologie und der Interaktionshypothese (vgl. Long, 1996) miteinander verzahnt werden. Sprachliche Entwicklung erfolgt demnach in und durch Interaktion mit der Umwelt, also *intermental*, sowie durch kognitive Prozesse, also *intramental* (vgl. Harden, 2006). Lernangebote sollten daher auch Austausch durch Interaktionen ermöglichen. Die Interaktion, insbesondere durch kommunikative Aktivitäten, bietet einerseits Möglichkeiten zur Sprachproduktion, die eine zentrale Gelingensbedingungen für sprachliche Entwicklung ist (vgl. Swain, 2005), und fördert andererseits die kognitive Verarbeitung, indem sie die Lernenden dazu ‚zwingt‘, Bedeutungen auszuhandeln und sprachliche Strukturen zu nutzen sowie auf Feedback (zur Sprache) zu reagieren (vgl. zu diesen Ausführungen auch Kersten, 2021; Long, 2015).

---

<sup>6</sup> An dieser Stelle sei auf die dem Beitrag zu Grunde liegende Annahme hingewiesen, dass es Überschneidungen zwischen den unter Abschnitt 2 genannten Unterrichtsqualitätsdimensionen gibt (vgl. hierzu auch Kleickmann et al., 2020).

Im Sprachunterricht bezieht kognitive Aktivierung immer auch Anteile (meta-) sprachlicher Bewusstheit ein, d. h. Sprache ist nicht nur Kommunikationsmedium, sondern wird selbst zum Lern- und Reflexionsgegenstand (Doppelfunktion von Sprache, Grotjahn, 2000). Durch eine gezielte Fokussierung auf Sprache wird es den Lernenden ermöglicht, sprachliche Strukturen explizit wahrzunehmen und so tiefer zu verarbeiten. Die metasprachliche Auseinandersetzung (mit Sprache) erfolgt dabei nicht isoliert, sondern stets in kohärenter Verbindung mit den behandelten Inhalten.<sup>7</sup> Das bietet nicht nur die Möglichkeit, sprachlichen Input intensiv(er) zu verarbeiten, sondern auch die damit ‚transportierten‘ Inhalte tiefer zu durchdringen. Wenn beides kohärent und gleichzeitig aktiviert wird, kann es zu einer tieferen Verarbeitung – von Sprache *und* Inhalten – kommen: *What fires together, wires together* (Hebb, 1949)<sup>8</sup>. Die kohärente Verknüpfung von Sprache (als Medium und Inhalt) mit fachlichen Inhalten durch entsprechende Lernangebote ist daher eine logisch gefolgerte Gelingensbedingung für eine vertiefte sowie vernetzte Verarbeitung.

## 5. Kognitive Aktivierung durch komplexe Aufgaben im sprachsensiblen Fachunterricht

Im Folgenden werden die Bedeutung und Charakteristika von Aufgaben für eine vertiefte kognitive und sprachliche Verarbeitung/Vernetzung beleuchtet. Dabei sind Aufgaben gemeint, die mit einer spezifischen Lern- und Aufgabenkultur verbunden sind (vgl. Kleinknecht, 2019; Schwarz & Schratz, 2014), sich im Ansatz der Aufgabenorientierung verorten (u. a. Bechtel, 2016; Neubrand et al., 2011). Dieser Ansatz basiert auf einem kognitiv-konstruktivistischen Lernverständnis (vgl. Blömeke et al., 2006, S. 334 f.; Neubrand et al., 2011; Tulodziecki et al., 2004), das die Bedeutung inter- und intramentaler Verarbeitung (vgl. Harden, 2006; Vygotsky, 1978) sowie die Verwobenheit kognitiv-sprachlicher Verarbeitung von Informationen auf ‚höheren‘ Ebenen (vgl. Bloom et al., 1956; Anderson et al., 2001) hervorhebt (vgl. Abschnitt 3). Im Zentrum eines aufgabenorientierten Unterrichts steht die Arbeit mit bzw. das Lernen durch komplexe Aufgaben.

### 5.1 Komplexe Aufgaben

Komplexe Aufgaben (in der Sprachlehrerlernforschung auch als *tasks* bezeichnet) unterscheiden sich von ‚einfachen‘ Übungen (*exercises*) und Aktivitäten (*activities*), die bspw.

---

<sup>7</sup> Vgl. hierzu auch *Focus on Form* (Long, 1991).

<sup>8</sup> Die sogenannte Hebb'sche Lernregel ist eine Theorie darüber, wie Neuronen ihre Verbindungen durch Erfahrungen verstärken. Wenn ein Neuron A ein anderes Neuron B regelmäßig zur Aktivierung bringt, wird die synaptische Verbindung zwischen ihnen gestärkt, und es kommt zu Wachstumsprozessen in beiden Zellen.

bloßes Auswendiglernen erfordern (vgl. Brewster et al., 2004; Ellis, 2003; Hallet, 2011). Komplexe Aufgaben werden vom anvisierten Ziel her konzipiert (vgl. Gerlach et al., 2012; Wiggins & McTighe, 1998) und sind vielschichtig, d. h., sie bestehen meist aus mehreren Teilaufgaben (z. B. Robinson, 2011). Sie sollen das Lernen an einem gemeinsamen Gegenstand (Thema) und dabei dennoch individuelle Bearbeitungswege (Prozesse) und Lösungen (Produkte) ermöglichen (u. a. Hallet, 2011, 2024; Reckermann, 2017; Tomlinson, 2001). Daher sind sie prozess- und produktorientiert, kompetenz- und handlungsorientiert (vgl. Baumann, 2023, S. 114 f.) sowie auf natürliche Weise differenzierend (vgl. Ellis et al., 2020) „von unten“ (Trautmann, 2010). Komplexe Aufgaben sollen offen und herausfordernd sein (vgl. Baumann, 2024, S. 37), sodass sie Lernende zum eigenständigen Problemlösen (das vertiefte Auseinandersetzung erfordert) anregen (vgl. Blömeke et al., 2006; Drüke-Noe et al., 2017; Hallet, 2011, 2024). Die individuellen Prozesse aktiver (Ko-)Konstruktion, die sich – angeregt durch das Aufgabendesign (*task as workplan*, Breen, 1987) – während des Aufgabebearbeitungsprozesses ergeben (*task in process*, ebd.), sollen zudem Gelegenheiten für kommunikative Bedeutungsaushandlungen schaffen (vgl. Long, 1996, 2015; Multhaup & Wolff, 2013), weil diese förderlich für sprachliche *und* kognitive Entwicklung sind (vgl. Harden, 2006; Vygotsky, 1978). Hierzu sollte auch ein angemessenes Angebot an Scaffolding bereitstehen, das die Lernenden flexibel nutzen können (vgl. Hallet, 2011, 2024; Suter, 2019). Im Lichte kognitiver Aktivierung sollen Aufgaben zudem selbstreflexive und metakognitive Prozesse anregen (vgl. Herbert & Schweig, 2021, S. 959; Lipowsky & Bleck, 2019). Orientierend an Prozess- und Produktorientierung lassen sich hierzu (Selbst-)Reflexionen bzgl. des Lernprozesses sowie des Lernergebnisses/-produkts anleiten (vgl. hierzu auch Tulodziecki et al., 2004, S. 55).

Als mikro-methodische Strukturelemente lassen sich komplexe Aufgaben für unterschiedliche didaktische Ziele einsetzen. Im (Fremd-)Sprachunterricht richten sich diese primär nach der Förderung sprachlicher Strukturen (und damit transportierter Inhalte). In einem aufgabenorientierten (Fremd-)Sprachunterricht ist also die jeweilige Zielsprache der Gegenstand, mit dem sich die Lernenden vertieft auseinandersetzen (sollen), und sie ist zugleich das Werkzeug zur vertieften Auseinandersetzung mit einem Inhalt (u. a. Ellis, 2003, 2018; Hallet, 2011, 2024; Nunan, 1989). Im Fachunterricht stehen fachspezifische Ziele im Mittelpunkt, die aber immer durch Sprache vermittelt und sprachlich-kognitiv verarbeitet werden. In einem *sprachsensiblen* Fachunterricht soll, ausgehend von fachlichen Inhalten, auch die Sprache, durch die diese Inhalte kommuniziert und kommunizierbar wird, zum Lern- und Reflexionsgegenstand werden. Ausgehend von fachlichen Zielen, sollen komplexe Aufgaben im sprachsensiblen Unterricht also ebenso von sprachlichen Lernzielen her konzipiert werden, sowohl ver-

tiefe inhaltlich-fachliche als auch sprachliche Auseinandersetzung explizit mitbestimmen (vgl. Abschnitt 3). Wichtig ist, dass der sprachliche Gegenstand kohärent zum Fachinhalt berücksichtigt wird.

Sprachsensible aufgabenorientierte Unterrichtsgestaltung erfordert seitens der Lehrpersonen dementsprechend auch eine Anbindung an sprachwissenschaftliche und sprachlehrerlernetheoretische Grundlagen. Basierend auf kognitiv-konstruktivistischen Ansätzen, der kognitiven Linguistik und dem kognitiv-interaktionistischen Paradigma (vgl. Abschnitt 3), sind für Lernangebote dabei drei Qualitätsmerkmale besonders wichtig: multimodaler, kontextualisierter und verständlicher *Input* sowie Gelegenheiten für *Interaktion* und *Sprachgebrauch* in kommunikativen Aktivitäten (u. a. Kersten, 2021; Kersten et al., 2021b, 2023; Long, 2015; Multhaupt & Wolff, 2013; Truscott & Sharwood Smith, 2019). Komplexe Aufgaben im sprachsensiblen Unterricht sollen Lernende also in authentische Kommunikationsprozesse einbinden, wodurch diese potenziell in eine vertiefte sprachliche Auseinandersetzung über einen fachlichen Inhalt verwickelt werden. Dadurch werden sie gleichzeitig zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem durch die sprachlichen Mittel transportierten Inhalte ‚gezwungen‘ – und so kann beides vertieft werden (vgl. Abschnitt 4; Hebb, 1949). Wie bereits weiter oben erwähnt, sind für diese Prozesse, die Inputverarbeitung, Interaktion und Sprachgebrauch beinhalten, angemessene konstruktive Unterstützungsangebote wichtig (vgl. Abschnitt 2). Im Sinne der Metakognition und (Selbst-)Reflexion (vgl. Abschnitt 4) sollten unter dem Aspekt von Sprachsensibilität außerdem metasprachliche Reflexionen einbezogen werden (z. B. *Focus on Form*, Long, 1991). Diese können in die kommunikativen Aktivitäten eingebunden werden oder individuell-monologisch erfolgen (s. 5.2).

Die unterschiedlichen Gestaltungsmerkmale einer Aufgabe, die auch maßgebend für ihre Komplexität sind, beeinflussen die Tiefe des *cognitive engagement* (in der Zielsprache) (vgl. Guttke, 2023, S. 146; Lipowsky, 2020, S. 92; Robinson, 2001, 2011, 2015): „[T]he design of a task is seen as potentially determining the kind of language use and opportunities for learning that arise.“ (Ellis, 2000, S. 193). Die Gestaltung – und auch die Implementierung<sup>9</sup> – einer Aufgabe ist also entscheidend für die (Tiefe der) Auseinandersetzungsprozesse, die sich ergeben (sollen). Aufgabenkonzeption ist somit eine zentrale sowie komplexe Aufgabe für Lehrpersonen – besonders dann, wenn diese ohne sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Kenntnisse sprachsensibel konzipiert werden sollen. Nachfolgend wird ein Raster vorgestellt, dass Lehrpersonen dabei unterstützen kann/soll, kognitiv aktivierende Aufgaben im Lichte von Sprachsensibilität zu reflektieren und zu bewerten sowie entsprechend anzupassen oder eigens zu konzipieren.

---

<sup>9</sup> Vgl. hierzu bspw. die Ausführungen von Blömeke et al. (2006) und Neubrand et al. (2011). Der Aspekt der Implementierung von Aufgaben spielt eine zentrale Rolle, auf den ich in diesem Beitrag jedoch nicht eingehe.

## 5.2 A Framework for Language Awareness and Cognitively stimulating Tasks

Das *Framework for Language Awareness and Cognitively stimulating Tasks*, kurz FLACT, ist ein Raster zur Analyse von Aufgaben hinsichtlich kognitiver Aktivierung und Sprachsensibilität. Es dient der Reflexion und Bewertung von Aufgaben und kann gleichermaßen als Leitfaden dienen, um Aufgaben in Bezug auf kognitive Aktivierung für einen sprachsensiblen Unterricht anzupassen/zu konzipieren. FLACT richtet sich daher sowohl an angehende Lehrpersonen, die im Rahmen ihres Studiums Wissen und Kompetenzen im Hinblick auf Aufgaben(konzeption) aufbauen, als auch an bereits praktizierende Lehrpersonen, die sich und ihren Unterricht im Kontext von Aufgabenorientierung und Sprachsensibilität weiterentwickeln möchten.

FLACT ist angelehnt an ein Modell der Fremdsprachendidaktik (Baumann, 2023)<sup>10</sup> und an eine daran ausgerichtete fachübergreifende Revision (vgl. Baumann, 2024) sowie an das *Teacher Input Observation Scheme* (TIOS) (Kersten et al., 2018, 2021a), bei dem – im Gegensatz zu FLACT – eine Unterrichtsbeobachtung im Zentrum steht.<sup>11</sup> FLACT ist das Ergebnis entwicklungsorientierter Forschung (*Design-based Research*, u. a. Euler, 2014 und Plomp & Nieveen, 2013). Es bildet zahlreiche, theoretisch sorgfältig abgeleitete Aufgabenkriterien bzw. -dimensionen und deren zugehörige Merkmale, die im Kontext kognitiver Aktivierung im sprachsensiblen Unterricht relevant sind, ab. Im Sinne eines Screenings, wie es in entwicklungsorientierten Forschungsansätzen üblich ist (vgl. Euler, 2014, S. 28–30; Plomp & Nieveen, 2013), wurden wissenschaftliche Theorien entsprechend den praktischen Zielsetzungen im Design verankert und erste Plausibilitätsanalysen durch zahlreiche Gespräche mit Expert\*innen – im Sinne eines „expert appraisal“ (Euler, 2014, S. 29) – durchgeführt.<sup>12</sup> Durch Anwendungen durch Studierende konnten außerdem erste Hinweise auf die Viabilität – Verständlichkeit, Funktionalität, Praktikabilität – (Euler, 2014) sowie auf notwendige Überarbeitungen erzielt werden. Die Ergebnisse der Plausibilitäts- und Viabilitätsanalyse sind ebenfalls in die vorliegende Version von FLACT eingeflossen.

FLACT gliedert sich in vier Teile<sup>13</sup>: Teil 1 bezieht sich auf allgemeine Informationen zur Aufgabe (wird FLACT nicht zur Bewertung einer Aufgabe, sondern als Orientierung zur eigenständigen Erstellung verwendet, ist dieser Teil nur teilweise notwendig). Teil 2 widmet sich den mit der Aufgabe anvisierten Zielen. Zunächst wird angekreuzt,

---

<sup>10</sup> Dass Prinzipien fremdsprachlichen Lernens ebenso effektiv für sprachsensiblen Unterricht in der Zielsprache (Mehrheitssprache) Deutsch zuträglich sein können, zeigten jüngst Kersten et al. (2023).

<sup>11</sup> Auch im TIOS werden Kriterien in Bezug auf Aufgaben erfasst. Diese fokussieren dabei überwiegend auf die Implementierung im Unterricht.

<sup>12</sup> An dieser Stelle möchte ich mich ganz besonders bei Kristin Kersten bedanken, deren konstruktive Hinweise in einer letzten Überarbeitungsphase besonders wertvoll waren.

<sup>13</sup> Die grafische Gestaltung orientiert sich teilweise am TIOS (vgl. Kersten et al., 2018, 2021a).

ob inhaltliche und sprachliche Ziele in der Aufgabe anvisiert werden. Dann werden diese Ziele kurz beschrieben. Dabei können Operatoren (z. B. „beschreiben“, „erklären“) entsprechend der kognitiven Lernzieltaxonomie (vgl. Abschnitt 3) wegweisend sein, denn sie implizieren auch sprachliche Strukturen/Ziele, die mit der Aufgabenbearbeitung fokussiert werden (vgl. hierzu auch Leisen, 2015). In Teil 3 werden Sozialformen, die mit der Aufgabenbearbeitung verbunden sind, reflektiert (*Oberflächenmerkmale*). Soziale Anordnungsmöglichkeiten sind mit Blick auf Sprachsensibilität ein wichtiger Aspekt, weil dadurch Interaktionen (*Tiefenmerkmale*) initiiert werden können (vgl. Abschnitt 2), die für inhaltliche und sprachliche Bedeutungsaushandlungen bedeutsam sind (vgl. Abschnitt 4, 5.2) – auch hier wird Zutreffendes angekreuzt (vgl. Abb. 1).

| FLACT – Framework for Language Awareness and Cognitively stimulating Tasks |                                                                                |  |
|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|--|
| Teil 1: Allgemeine Informationen zur bewerteten Aufgabe                    |                                                                                |  |
| Allgemeine Informationen                                                   | Aufgabenquelle (z.B. Lehrwerk, Webseite):                                      |  |
|                                                                            | Erscheinungsjahr:                                                              |  |
|                                                                            | Schulart:                                                                      |  |
|                                                                            | Jahrgangsstufe:                                                                |  |
|                                                                            | Thema & Überschrift:                                                           |  |
| Mehrere Teilaufgaben (ja/nein):                                            |                                                                                |  |
| Teil 2: Reflexion der Ziele                                                |                                                                                |  |
| Ziele der Aufgabe                                                          | Die Aufgabe berücksichtigt ...                                                 |  |
|                                                                            | ... sprachliche Ziele (z. B. Wortschatzarbeit kohärent zum fachlichen Inhalt). |  |
|                                                                            | ... fachliche Ziele.                                                           |  |
|                                                                            | Beschreibung der Ziele der Aufgabe (sprachlich, inhaltlich):                   |  |
| Teil 3: Reflexion von Oberflächenmerkmalen                                 |                                                                                |  |
| Sozialformen                                                               | Einzelarbeit                                                                   |  |
|                                                                            | Partnerarbeit                                                                  |  |
|                                                                            | Gruppenarbeit                                                                  |  |
|                                                                            | Plenum                                                                         |  |
|                                                                            | Sonstiges:                                                                     |  |

Abb. 1: FLACT Teil 1, 2, 3

Teil 4 (Abb. 2) widmet sich den Qualitätsdimensionen der Aufgabe als *workplan*: (1) *Prozessorientierung*, (2) *Produktorientierung*, (3) *Relevanz*, (3) *Input*, (4) *Genuine Lücke*, (5) *Sprachsensibilität*. Hier sei nochmal auf die Unterscheidung von *task as workplan* und *task in process* verwiesen (vgl. 5.1). Teil 4 fokussiert auf eine Reflexion des *sprachbezogen kognitiven Aktivierungspotenzials*<sup>14</sup> mittels der fünf genannten Dimensionen/Kriterien. Ähnlich wie im TIOS (vgl. Kersten et al., 2018, 2021a) werden diese über verschiedene Qualitätsmerkmale (Items) operationalisiert und mittels einer Skala bewertet – im FLACT

<sup>14</sup> Die tatsächlichen Prozesse sind ausschließlich während der Implementierung zu beobachten und zu bewerten.



auf einer sechsstufigen Skala von 0 (trifft nicht zu) bis 5 (trifft voll zu). Der entsprechende Wert wird in die Spalte rechts vom jeweiligen Item eingetragen. Für jedes Kriterium wird die Summe aller Itembewertungen berechnet sowie prozentual in Bezug auf die mögliche Maximalsumme angegeben. Die Gesamtsumme aller dieser Summen wird ganz am Ende eingetragen (Abb. 3) und ermöglicht je bewerteter Aufgabe einen Gesamt-Score (ähnlich wie im TIOS, ebd.).

| Teil 4: Reflexion des Potenzials der Aufgabe in Bezug auf kognitive Aktivierung & Sprachsensibilität                               |                                                                                                                             |                    |  |          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|--|----------|
| Bewertungsskala:                                                                                                                   |                                                                                                                             |                    |  |          |
| 0 = trifft nicht zu; 1 = trifft kaum zu; 2 = trifft eher nicht zu; 3 = trifft teilweise zu; 4 = trifft eher zu; 5 = trifft voll zu |                                                                                                                             |                    |  |          |
| Prozessorientierung                                                                                                                | Die Aufgabe fokussiert darauf, Lernende zu einer vertieften Auseinandersetzung anzuregen, indem sie ...                     |                    |  |          |
|                                                                                                                                    | 1. ... sich kreativ und reflexiv mit einem fachlichen Inhalt auseinandersetzen.                                             |                    |  | MAX = 35 |
|                                                                                                                                    | 2. ... miteinander über einen fachlichen Inhalt sprechen.                                                                   |                    |  |          |
|                                                                                                                                    | 3. ... sich mit wichtigen sprachlichen Strukturen und Begriffen im Fachkontext beschäftigen.                                |                    |  |          |
|                                                                                                                                    | 4. ... am Ende über ihre Lösungs-/Bearbeitungswege nachdenken.                                                              |                    |  |          |
|                                                                                                                                    | 5. ... über ihre Lösungs-/Bearbeitungswege mit anderen sprechen.                                                            |                    |  |          |
|                                                                                                                                    | 6. ... über ihren Lernprozess in Bezug auf die fachlichen Inhalte nachdenken.                                               |                    |  |          |
|                                                                                                                                    | 7. ... über ihren Lernprozess in Bezug auf die sprachlichen Inhalte nachdenken.                                             |                    |  |          |
|                                                                                                                                    | Summe (absolut/%):                                                                                                          |                    |  |          |
| Produktorientierung                                                                                                                | Das Ergebnis der Aufgabenbearbeitung ...                                                                                    |                    |  |          |
|                                                                                                                                    | 8. ... beinhaltet ein offenes verbal-schriftliches Produkt.                                                                 |                    |  | MAX = 35 |
|                                                                                                                                    | 9. ... beinhaltet ein offenes verbal-mündliches Produkt.                                                                    |                    |  |          |
|                                                                                                                                    | 10. ... beinhaltet ein offenes fachliches Produkt.                                                                          |                    |  |          |
|                                                                                                                                    | 11. ... ermöglicht die Überprüfung, ob die fachlichen Ziele der Aufgabe erreicht wurden.                                    |                    |  |          |
|                                                                                                                                    | 12. ... ermöglicht die Überprüfung, ob die sprachlichen Ziele der Aufgabe erreicht wurden.                                  |                    |  |          |
|                                                                                                                                    | 13. ... macht sichtbar, dass fachliche Inhalte auf eine neue Situation übertragen wurden.                                   |                    |  |          |
|                                                                                                                                    | 14. ... wird am Ende von den Lernenden anhand vorgegebener Kriterien reflektiert.                                           |                    |  |          |
|                                                                                                                                    | Summe (absolut/%):                                                                                                          |                    |  |          |
| Relevanz                                                                                                                           | Die Aufgabe ist potenziell bedeutungsvoll für die Lernenden, weil ...                                                       |                    |  |          |
|                                                                                                                                    | 15. ... sie die Lernenden altersgemäß kognitiv und sprachlich fordert und dabei an ihr Vorwissen anknüpft.                  |                    |  | MAX = 30 |
|                                                                                                                                    | 16. ... sie altersgerecht verständlich formuliert ist (vgl. CEFR-Niveau).                                                   |                    |  |          |
|                                                                                                                                    | 17. ... sie an altersentsprechende Alltagserfahrungen und Interessen der Lernenden anknüpft.                                |                    |  |          |
|                                                                                                                                    | 18. ... sie fachlich korrekte Inhalte enthält, die altersgerecht vermittelt werden.                                         |                    |  |          |
|                                                                                                                                    | 19. ... sie sich an den Kompetenzziele der jeweiligen Schulform und Jahrgangsstufe orientiert.                              |                    |  |          |
|                                                                                                                                    | 20. ... die Lernenden etwas lernen, das neu oder irritierend für sie ist (fachlich, überfachlich, sprachlich, strategisch). |                    |  |          |
|                                                                                                                                    |                                                                                                                             | Summe (absolut/%): |  |          |
| Genuine Lücke                                                                                                                      | Die Aufgabe erfordert ...                                                                                                   |                    |  |          |
|                                                                                                                                    | 21. ... das Zusammentragen von Informationen.                                                                               |                    |  | MAX = 30 |
|                                                                                                                                    | 22. ... die Auswertung verschiedener Informationen, um eine Wissenslücke zu schließen.                                      |                    |  |          |
|                                                                                                                                    | 23. ... das Kombinieren verschiedener Informationen, sodass etwas Neues oder eine eigene Idee entsteht.                     |                    |  |          |
|                                                                                                                                    | 24. ... das begründete Verteidigen einer Meinung.                                                                           |                    |  |          |
|                                                                                                                                    | 25. ... eine begründete Entscheidung, die auf dem Vergleich von Alternativen und der Bewertung von Folgen basiert.          |                    |  |          |
|                                                                                                                                    | 26. ... die eigenständige Auswertung von Informationen ohne unmittelbaren Austausch mit anderen.                            |                    |  |          |
|                                                                                                                                    | 27. ... eine Zusammenarbeit, in der Lernende ihr Wissen und ihre Perspektiven teilen, um gemeinsam eine Lösung zu finden.   |                    |  |          |
|                                                                                                                                    | Summe (absolut/%):                                                                                                          |                    |  |          |
| Input                                                                                                                              | Die Aufgabenstellung enthält ...                                                                                            |                    |  |          |
|                                                                                                                                    | 26. ... eine verständliche Erklärung des Aufgabenziels.                                                                     |                    |  | MAX = 25 |
|                                                                                                                                    | 27. ... eine verständliche Anleitung zu den Aufgabenbearbeitungsschritten.                                                  |                    |  |          |
|                                                                                                                                    | 28. ... visuelle Darstellungen, die sprachliche Inhalte ergänzen.                                                           |                    |  |          |
|                                                                                                                                    | 29. ... visuelle Darstellungen, die Fachinhalte veranschaulichen.                                                           |                    |  |          |
|                                                                                                                                    | 30. ... abwechslungsreiche Materialien, die mehrere Sinne ansprechen.                                                       |                    |  |          |
|                                                                                                                                    | Summe (absolut/%):                                                                                                          |                    |  |          |
| Sprachsensibilität                                                                                                                 | Förderung (meta-)sprachlicher Bewusstheit und bildungssprachlicher Ausdrucksfähigkeit durch ...                             |                    |  |          |
|                                                                                                                                    | 31. ... Erläuterungen zu Operatoren (Arbeitsanweisungen).                                                                   |                    |  | MAX = 40 |
|                                                                                                                                    | 32. ... Erläuterungen zu Fachbegriffen oder fachspezifischen Ausdrucksweisen.                                               |                    |  |          |
|                                                                                                                                    | 33. ... das Nachdenken über Fachbegriffe und Satzmuster, die für die Bearbeitung der Aufgabe wichtig sind.                  |                    |  |          |
|                                                                                                                                    | 34. ... den Austausch mit anderen über Fachbegriffe und Satzmuster, die für die Bearbeitung der Aufgabe wichtig sind.       |                    |  |          |
|                                                                                                                                    | 35. ... das Vergleichen von Fachsprache und Alltagssprache.                                                                 |                    |  |          |
|                                                                                                                                    | 36. ... die Bereitstellung von Satzteilen zur Übung komplexer Satzstrukturen mit Haupt- und Nebensatz.                      |                    |  |          |
|                                                                                                                                    | 37. ... die Bereitstellung von Fachbegriffen, die für die Kommunikation über den fachlichen Inhalt wichtig sind.            |                    |  |          |
| 38. ... die Reflexion der Lernenden in Bezug auf das sprachliche Ergebnis ihrer Aufgabenbearbeitung.                               |                                                                                                                             |                    |  |          |
|                                                                                                                                    | Summe (absolut/%):                                                                                                          |                    |  |          |

Abb. 2: FLACT Teil 4

*Prozessorientierung* betont die Bedeutung der Lernprozesse selbst – über das Erreichen von Zielen und Produkten hinaus. Metakognition, Selbststeuerung und (Selbst-)Reflexion spielen dabei eine zentrale Rolle. In einem sprachsensiblen Ansatz wird zudem die

Förderung von Prozessen und Strategien der Wahrnehmung, Interpretation und des kommunikativen Sprachgebrauchs und die Reflexion sprachlicher Lernprozesse fokussiert. Lernen wird hier als kognitiver, sprachlicher und daher auch kommunikativer und reflexiver Prozess als zentraler Gegenstand didaktischer Gestaltung betrachtet. Fokussiert wird die Art und Weise, wie gelernt wird – und das kann je nach Lernender\*in variieren. D. h., Lernende sollen ihre eigenen Lern- und Lösungswege aktiv (mit)gestalten, reflektieren und in kreative und kommunikative Prozesse eingebunden werden. Sprachensible Aufgaben sollen sie zudem zur Reflexion der hierfür benötigten sprachlichen Strukturen anregen. Die Tiefe der kognitiv-sprachlichen Prozesse kann anhand der Bloom'schen Taxonomie mittels operationalisierbarer formulierter Ziele (Teil 2) anvisiert werden (vgl. Abschnitt 3). Welche dieser Prozesse sich bei den Lernenden dann *tatsächlich* vollziehen, zeigt sich erst während der Aufgabenimplementierung – also in den durch das Aufgabenmaterial (*task as workplan*) angeregten Aktivitäten und (Ko-)Konstruktionen der Lernenden (*task in process*; vgl. Ellis, 2000, S. 193). Dennoch ist eine prospektive Reflexion im Vorfeld sinnvoll (vgl. Baumann, 2023), um die potenzielle Tiefe der Verarbeitung im Aufgabenvollzug zu antizipieren (vgl. Gehring, 2018, S. 48).<sup>15</sup> Im Kontext der Sprachsensibilität sollte zudem reflektiert werden, welche Formen der Sprachverwendung mit diesen kognitiven Prozessen einhergehen (ebd., S. 46), mit den Operatoren verbunden sind und welche sprachlichen Externalisierungen Rückschlüsse auf deren Vollzug ermöglichen.

Die Dimension *Produktorientierung* konzentriert sich auf die Erstellung eines qualitativ hochwertigen, fachlich passenden Endprodukts, das einen Mehrwert für die Lernenden hat und sich für eine externe Bewertung eignet (*Outputorientierung*). Das fördert die Anwendung von Wissen in praktischen Kontexten und stärkt die Handlungsfähigkeit der Lernenden. Mit Blick auf Sprachsensibilität müssen hier auch Ergebnisse sprachlicher Aktivitäten, und entsprechend die Qualität und Angemessenheit des sprachlichen Outputs, berücksichtigt werden. Das fachliche und sprachliche Produkt sollte individuell gestaltbar sein (vgl. Ellis, 2018; Tomlinson, 2001) und sichtbar machen, inwiefern die Aufgaben- und Lernziele erreicht wurden (vgl. Teil 2). Im Gegensatz zur *Prozessorientierung* („Wie wird gelernt?“) steht hier das Endergebnis im Mittelpunkt („Was kommt heraus?“). Im sprachsensiblen Unterricht sind hier die sprachlichen Produkte als Mittel zur Externalisierung der fachlichen Ergebnisse dabei kohärent mitzudenkenden. Die Art dieser Externalisierung ist immer in Bezug auf die Lernziele zu reflektieren – „Wie wird *was* gezeigt?“ (Ellis, 2018, S. 26). Daher sind angemessene, inhaltsbezogene sprachliche Produkte gezielt anzuregen (vgl. Lipowsky, 2020, Abb. 4.4).

---

<sup>15</sup> Vgl. auch *Planungskompetenz* (z. B. Zierer et al., 2015).

Kognitiv aktivierende und sprachensible Aufgaben sollten sowohl prozess- als auch produktorientiert gestaltet sein – mit Blick auf fachliche und sprachliche Prozesse sowie deren Ergebnisse. Die Potenziale von (Selbst-)Reflexion und Metakognition für kognitive Aktivierung (vgl. Abschnitt 3) sollten dabei auf beide Bereiche angewendet werden. Diese Reflexion kann schriftlich oder mündlich, individuell-monologisch oder gemeinsam-dialogisch externalisiert werden.

Die *Relevanz* beschreibt, inwiefern fachliche und sprachliche Inhalte für Lernende eine genuine Bedeutung haben (Ellis et al., 2020, S. 156) und welchen Wert sie individuell zugewiesen bekommen (vgl. Abschnitt 3). Inhalte sollten altersgerecht und interessenorientiert sein (vgl. Baumann, 2023, Kap. 4, 5) sowie anschlussfähig an die Lebenswelt der Lernenden sein (vgl. Meyer, 2015). Darüber hinaus ist die Verständlichkeit der Aufgabenstellung entscheidend für ihre Relevanz: Sie muss sprachlich und kognitiv angemessen formuliert sein, um kognitive Aktivität zu fördern (vgl. Sperber & Wilson, 1995; Sweller, 1988). Eine zu hohe, aber auch eine zu geringe Anforderung kann demotivieren (vgl. Abschnitte 3, 4). Damit etwas potenziell relevant für die Lernenden ist, sollte eine Aufgabe einen Neuigkeitswert haben (vgl. Blömeke et al., 2006; Kleß, 2014). Sie sollte kognitive Konflikte auslösen, Lernende mit etwas (fachlich und/oder sprachlich) Neuem oder gar Irritierendem konfrontieren (*Disäquilibrium*, Piaget, 1976; *Salienz*, N. Ellis, 2016). Zudem sollten curriculare Lernziele – einschließlich bildungssprachlicher Kompetenzen (vgl. Butler & Goschler, 2019a) – berücksichtigt werden. Die Fachlichkeit der Inhalte gilt ebenfalls als Indikator für Relevanz (vgl. Maier et al., 2014; Schwarz & Schratz, 2014).

Die Dimension *Genuine Lücke* basiert auf dem Konzept kommunikativer Lücken, das im kognitiv-interaktionistischen Ansatz der Sprachlehrerlernforschung (und der Pragmatik) eine zentrale Rolle spielt, weil dadurch authentische Kommunikation stimuliert wird. Genuine Lücken sind zudem im kompetenzorientierten Lernen relevant (vgl. Weinert, 2001), da sie kognitive Aktivierung durch unvollständige Informationen ermöglichen und Kooperation im Lernprozess, insbesondere bei *Ressourceninterdependenz*, unterstützen (vgl. Burmeister, 2008). Eine genuine Lücke macht eine Aufgabe authentisch und für Lernende potenziell bedeutungsvoll (Schwarz & Schratz, 2014, S. 127).

Neben Informationslücken (Erarbeitung/Zusammenfassung von Fakten) kann eine Aufgabe auch eine Meinungs- und/oder Entscheidungslücke enthalten. Im Fall einer Meinungslücke muss ein Standpunkt verteidigt werden, eine Entscheidungslücke erfordert eine begründete Entscheidung für eine Alternative (Abwägen/Gegenüberstellen mindestens zweier Alternativen) (vgl. Ellis, 2003; Nunan, 1989). Meinungs- und Entscheidungslücken fördern/erfordern kritisches Denken und Entscheidungsfähigkeit sowie komplexere argumentative Sprachverwendung, die auch komplexere Satzstrukturen erfordert. Die Strukturierung des *Informationsgefälles* beeinflusst daher die kognitive und sprachliche Auseinandersetzung sowie die Komplexität einer Aufgabe. Bei

*wechselseitiger* Informationsbeschaffung sind interaktive Sprachhandlungen erforderlich, etwa Fragenstellen, Erklären oder Paraphrasieren, die sprachlich-diskursive und kognitive Prozesse erfordern (vgl. Ellis, 2003, S. 86-89, 96; Hallet, 2011; Vygotsky, 1978). Das kann komplexer, aber auch unterstützend wirken. Eine einseitige Informationsbeschaffung erfordert stattdessen eine Transformation oder Kombination von Informationen (zu etwas Neuem) (z. B. ein Modalitätstransfer von auditivem Input in eine bildliche Darstellung). In komplexen Aufgaben werden häufig verschiedene Lückenarten kombiniert, was sowohl Differenzierungsmöglichkeiten als auch Herausforderungen schafft (u. a. Robinson, 2001, 2011, 2015): Meinungs- und Entscheidungsaufgaben erfordern tiefere kognitive Auseinandersetzung und komplexere sprachliche Strukturen als die Erarbeitung/Zusammenfassung von Informationen (vgl. Robinson, 2001, 2011, 2015).

Diese Dimension von *Input* bezieht sich u. a. auf die Arbeiten von Truscott und Sharwood Smith (2019, S. 10): Input umfasst alle Wahrnehmungen in einem Kontext und sollte mehrere Sinneskanäle ansprechen (visuelle, auditive, etc.), um eine vernetzte Auseinandersetzung zu fördern und das Verständnis zu unterstützen. Das ist nicht nur entscheidend in Bezug auf sprachsensibles Lernen und Lehren, sondern generell essenziell für kognitive Aktivierung (vgl. Kersten, 2021, S. 34; Abschnitt 3). In einer Aufgabe(nstellung) hat Input zwei Hauptfunktionen: Er muss verständlich machen, welches Ziel verfolgt wird, welches Produkt angestrebt ist und welche Prozesse dazu notwendig sind. Gleichzeitig dient er als Informationsquelle, um eine enthaltene Lücke (Ad 4) zu schließen. Die inhaltliche Reichhaltigkeit und Strukturierung der Aufgabe sowie die sprachliche Formulierung der Instruktionen sind entscheidend für das Verständnis. Sie beeinflussen maßgeblich, ob die kognitiven und sprachlichen Prozesse angeregt und eine erfolgreiche Aufgabebearbeitung ermöglicht werden.

*Sprachsensibilität*: Aspekte sprachlogischer Komplexität sind bereits in anderen Aufgabenrastern ein Kriterium (u. a. Blömeke et al., 2006; Drüke-Noe et al., 2017; Kleinkecht, 2019; Maier et al., 2014). Durch die sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Bezüge, die in FLACT fortwährend eingeflochten sind, ist hier *allen* fünf Aufgabendimensionen *Sprachsensibilität* inhärent und wird an dieser Stelle anhand von acht Qualitätsmerkmalen zudem explizit aufgegriffen.

Da sprachensible Aufgabenformate fachliche *und* sprachliche Ziele und Prozesse kohärent zueinander anregen sowie unterstützen sollen, ist zunächst eine bewusste Wahl der Operatoren in Zielformulierungen wichtig – *erklären* erfordert bspw. komplexere Satzstrukturen als *nennen* oder *zusammenfassen*. Zudem ist darauf zu achten, dass den Lernenden verständlich vermittelt wird, was von ihnen mit diesen Operatoren verlangt ist. Für einige Lernende können solche Operatoren Begriffe darstellen, zu denen sie (noch) kein eindeutiges Konzept haben. Eine (beispielhafte) Erklärung dazu ist daher eine erste Bedingung für *Sprachsensibilität*. Neben Sprachverständnis sollte zudem

die *Verarbeitung* und *Verwendung der Zielsprache* in einem fachlichen Kontext unterstützt werden (z. B. Suter, 2019) – etwa durch Bereitstellung von Chunks und/oder Fachbegriffen. Zudem soll die (*meta-*)*sprachliche Bewusstheit* angeregt werden, indem die Lernenden über sprachliche Verwendungen/Variationen innerhalb des Fachkontexts nachdenken und sprechen (bspw. über einzelne Wörter und deren unterschiedliche Bedeutungen in unterschiedlichen Kontexten). Die Reflexion über eigene sprachliche Prozesse und Produkte ist ebenfalls anzuregen.

Wie im Unterrichtsbeobachtungsschema von Kersten et al. (2018, 2021a) ist das Ziel der Aufgabenanalyse mit FLACT eine finale Gesamtbewertung (Abb. 4). Die Gesamtsumme kann Aufschluss darüber geben, wie viel Potenzial im Hinblick auf sprachbezogen kognitive Aktivierung in einer Aufgabe steckt. Die einzelnen Bewertungen (Summen) der Dimensionen (und ihren Qualitätsmerkmalen) können zudem Hinweise geben, inwiefern eine Aufgabe angepasst werden kann/soll.

| Summe | Ergebnis der Aufgabenreflexion                      |     |
|-------|-----------------------------------------------------|-----|
|       | Gesamte maximale Summe                              | 195 |
|       | Summe aller Bewertungen, absolut                    |     |
|       | Summe aller Bewertungen, in % (zur maximalen Summe) |     |

Abb. 3: FLACT – Ergebnis der Aufgabenreflexion

## 6. Kritische und prospektive Reflexion

Im Beitrag wurde kognitive Aktivierung aus verschiedenen Perspektiven im Kontext sprachsensiblen (Fach-)Unterrichts diskutiert. Mit der Vorstellung des FLACT wurde das Ziel verfolgt, ein theoretisch fundiertes Raster bereitzustellen, das (angehende) Lehrpersonen bei der Reflexion, Anpassung und Gestaltung von Aufgaben in diesem Kontext unterstützt.

Kritisch zu reflektieren ist, dass FLACT zunächst vorwiegend als Ergebnis theoretisch-konzeptioneller Forschung vorliegt, wobei wissenschaftliche Theorien entsprechend den praktischen Zielsetzungen im Design verankert wurden (vgl. Plomp & Nieveen, 2013). Im Sinne eines *Screenings* (vgl. 5.3) erfolgten erste Plausibilitätsanalysen durch Expert\*innen-Gespräche („expert appraisal“, Euler, 2014, S. 29). Dadurch sowie durch die Theoriekonsistenz (vgl. Plomp & Nieveen, 2013) kann zunächst einmal auf Inhaltsvalidität geschlossen werden (vgl. Döring et al., 2016, S. 445 f.). Die ersten Viabilitätsanalysen durch die Anwendung durch etwa mehr als 150 Studierende verhalfen zudem zu Verbesserungen hinsichtlich Verständlichkeit, Funktionalität und Praktikabilität, sodass FLACT nun die hier vorgestellte Struktur aufweist und die Items sprachlich vereinfacht wurden. Derzeit wird FLACT (in dieser Form) abermals pilotiert. Danach soll eine Validierung mittels Faktorenanalysen – zuerst exploratorisch, dann konfirmatorisch – erfolgen, um zu überprüfen, ob die zugrunde liegende Struktur des

Instruments den theoretischen Annahmen entspricht, ob die fünf Dimensionen (Faktoren) empirisch bestätigt werden können, ob die Items innerhalb einer Dimension tatsächlich auf denselben Faktor laden (oder ob es sich ggf. doch ‚nur‘ um Qualitätsmerkmale handelt, die nicht im Sinne von Konstrukt-Item-Zusammenhängen gedacht werden können). Dabei soll auch überprüft werden, ob eine Reduktion der Itemanzahl möglich/sinnvoll ist – ggf. sind einige Items redundant – bzw. welchen ‚Nutzen‘ jedes Item tatsächlich für die Abbildung der einzelnen Dimension hat. Diese geplanten statistischen Verfahren erfordern eine hohe Zahl an Aufgabenbewertungen mit FLACT, wozu ich an dieser Stelle alle Leser\*innen herzlich einlade, mit mir in Kontakt zu treten – sofern hierzu Interesse besteht. Überdies möchte ich generell dazu einladen, zu diesem Themenfeld mit mir in einen Prozess der Ko-Konstruktion zu treten. Denn wie auch bei den Lernenden Verständnis „[...] sich an der Fähigkeit, gedankliche Verbindungen zwischen Fakten, Prozeduren und Ideen herzustellen [zeigt]“ (Herbert & Schweig, 2021, S. 958), so erfordert diese komplexe Aufgabe die interdisziplinäre Verbindung von Fakten, Prozeduren und Perspektiven. Die Überlegungen aus *meiner* (interdisziplinären) Perspektive können keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben und verstehen sich als eine Annäherung an ein komplexes Feld, dem wir uns angesichts der dargelegten Bedeutung kognitiv-sprachlicher Verarbeitung für Bildungsprozesse *alle* (sowohl in der Bildungswissenschaft als auch in den Fächern) bewusst zuwenden müssen. Sprache ist und bleibt der Zugang zu Bildung und ermöglicht die damit anvisierte Teilhabe. Die Förderung (bildungs-)sprachlicher Kompetenzen darf daher nicht ‚nur‘ isoliert (von anderen Bildungsinhalten) in einem als *Sprachunterricht* betitelten Kontext stattfinden. Sprachsensibler Unterricht verlangt den (angehenden) Lehrpersonen sprachwissenschaftliche und -didaktische Kenntnisse und Fähigkeiten ab, die die meisten (derzeit) nicht im Rahmen der Professionalisierung an tertiären Bildungsinstitutionen erwerben. Dieser Umstand bringt nicht nur die Forderung nach vermehrter interdisziplinärer Zusammenarbeit mit sich, sondern adressiert konsequenterweise auch die jeweiligen Institutionen bzw. bildungspolitisch Verantwortliche, die eine Umstrukturierung der Lehrpersonenprofessionalisierung erwägen sollten, in der Sprache nicht isoliert, sondern integrativ in allen Lehramtsausbildungsmodulen mitgedacht wird.

## Literatur

- Aebli, Hans (1983). Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Klett-Cotta.
- Anderson, John R. (1996). *The architecture of cognition*. Lawrence Erlbaum.
- Anderson, Lorin W.; Krathwohl, David R. & Airasian, Peter W. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman.

- Baddeley, Alan D. (2010). Working memory. *Current biology* 20(4), S. R136-40. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2009.12.014>
- Baumann, Simone (2023). Reflexionskompetenz im Kontext von Aufgabenorientierung und Heterogenität: Eine Design-based Research-Studie mit angehenden Lehrpersonen. Waxmann.
- Baumann, Simone (2024). Lernangebote reflektiert konzipieren – vielfältige Lernprozesse ermöglichen. *DiMawe - Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer\*innenbildung und Unterricht* 6(1), S. 36–51. <https://doi.org/10.11576/dimawe-7429>
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9(4), S. 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike; Blum, Werner; Brunner, Martin; Voss, Thamar; Jordan, Alexander; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan; Neubrand, Michael & Tsai, Yi-Miau (2010). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. *American Educational Research Journal* 47(1), S. 133–180. <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>
- Baumert, Jürgen; Lehmann, Rainer & Lehrke, Manfred (1997). TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich: Deskriptive Befunde. Leske & Budrich.
- Bechtel, Mark (Hg.) (2016). Kolloquium Fremdsprachenunterricht: v.54. Fördern durch Aufgabenorientierung: Bremer Schulbegleitforschung zu Lernaufgaben im Französisch- und Spanischunterricht der Sekundarstufe I. Peter Lang.
- Bernstein, Basil B. (1971/2003). *Class, Codes and Control: Theoretical Studies towards a Sociology of Language* (Vol. I). Taylor & Francis Ltd.
- Blömeke, Sigrid; Risse, Jana; Müller, Christine, Eihler, Dana & Schulz, Wolfgang (2006). Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. *Zeitschrift für Lernforschung* 34(4), S. 330–357.
- Bloom, Benjamin S.; Engelhardt, Max D.; Furst, Edward J.; Hill, Walker H. & Krathwohl, David R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain*. Longman.
- Breen, Michael P. (1987). Learner Contributions to Task Design. In C. N. Candlin & D. Murphy (Hg.), *English language teaching: v. 7. Language learning tasks*. Prentice-Hall International, S. 23–46.
- Brewster, Jean; Ellis, Gail & Girard, Denis. (2004). *The Primary English Teacher's Guide*. Penguin Longman Publishing.
- Burmeister, P. (2008). Aufgabenbasiertes Lernen im virtuellen Seminar: „Digitale Medien im Fremdsprachenunterricht“. In Andreas Müller-Hartmann & Marita Schöcker-v. Dittfurth (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik Inhalts- und Lernerorientiert: Bd. 15*.

- Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien: Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik*. Peter Lang, S. 229–244.
- Butler, Martin & Goschler, Juliana (Hg.) (2019a). *Sprachsensibler Fachunterricht*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27168-8>
- Butler, Martin & Goschler, Juliana (2019b). Zur Einleitung: Dimensionen der Sprachsensibilität im Fachunterricht – Perspektiven und Fragerichtungen. In Martin Butler & Juliana Goschler (Hg.), *Sprachsensibler Fachunterricht*. Springer, S. V–XII.
- Carroll, Susanne E. (1999). Putting 'input' in its proper place. *Second Language Research* 15(4), S. 337–388.
- Craik, Fergus I. M. & Lockhart, Robert S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11(6), S. 671–684. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(72\)80001-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(72)80001-X)
- Cummins, Jim (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In Nancy H. Hornberger (Hg.), *Encyclopedia of Language and Education*. Springer, S. 487–499. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3\\_36](https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_36)
- Decristan, Jasmin; Hess, Miriam; Holzberger, Doris; Praetorius & Anna-Katharina (2020). Oberflächen- und Tiefenmerkmale. Eine Reflexion zweier prominenter Begriffe der Unterrichtsforschung. In Anna-Katharina Praetorius, Juliane Grünkorn & Eckhard Klieme (Hg.), *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen*. Beltz Juventa, 102–116. <https://doi.org/10.25656/01:25867>
- Drücke-Noe, Christina; Maier, Uwe; Kleinknecht, Marc; Metz, Kerstin; Hoppe, Henriette & Bohl, Thorsten (2017). Lehrkräfte bei der Auswahl und Gestaltung von Aufgaben professionalisieren: Wie verändert eine Fortbildung zu Merkmalen kognitiv aktivierender Aufgaben die aufgabenbezogene Unterrichtsplanung von Lehrkräften? In Stephan Wernke & Klaus Zierer (Hg.), *Die Unterrichtsplanung: ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung*. Klinkhardt, S. 208–223.
- Döring, Nicola; Bortz, Jürgen; Pöschl, Sandra; Werner, Christian S.; Schermelleh-Engel, Karin; Gerhard, Christoph & Gäde, Julia C. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer.
- Ellis, Nick C. (2016). Salience, cognition, language complexity, and complex adaptive systems. *Studies in Second Language Acquisition* 38(2), S. 341–351.
- Ellis, Rod (2000). Task-based research and language pedagogy. *Language Teaching Research* 4(3), S. 193–220.
- Ellis, Rod (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2018). Taking the critics to task: The case for task-based teaching. In Izumi Walker, Daniel Kwang Guan Chan, Masanori Nagami & Claire Bourguignon (Hg.), *Trends in Applied Linguistics [TAL]: Bd. 28. New Perspectives on the Development of Key Competencies in Foreign Language Education*. de Gruyter Mouton, S. 23–40.



- Ellis, Rod; Skehan, Peter; Li, Shaofeng; Shintani, Natsuko & Lambert, Craig (2020). *Task-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge University Press.
- Euler, Dieter (2014). Design-Research - a paradigm under development. In Dieter Euler & Peter F. E. Sloane (Hg.), *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Beiheft 27. Design-based research*. Franz Steiner Verlag, S. 15–44.
- Gehring, Wolfgang (2018). *Fremdsprache Deutsch unterrichten: Kompetenzorientierte Methoden für DaF und DaZ*. UTB.
- Gerlach, David; Goworr, Jürgen & Schluckebier, Julia (2012). Lernaufgaben als Planungsinstrumente: Vorschläge für den kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht und die Lehrerbildung. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 52, S. 3–19.
- Gogolin, Ingrid. & Duarte, J. (2016). 23. Bildungssprache. In Jörg Kilian, Birgit Brouër & Dina Lüttenberg (Hg.), *Handbuch Sprache in der Bildung*. De Gruyter, S. 478–499. <https://doi.org/10.1515/9783110296358-025>
- Gogolin, Ingrid, & Lange, Imke (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Waxmann, S. 107–127.
- Grotjahn, Rüdiger (2000). Sprachbezogene Kognitivierung. In H. Düwell, C. Gnutzmann & F. Königs (Hg.), *Dimensionen der Didaktischen Grammatik: Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*. AKS-Verlag, S. 83–100.
- Gruehn, Sabine (2000). *Unterricht und schulisches Lernen: Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Waxmann.
- Guttke, Joel (2023). Kognitive Aktivierung im Fremdsprachenunterricht: Ein systematisches Re-view von Forschungsarbeiten aus dem deutschsprachigen Raum. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 34(2), S. 145–176.
- Hallet, Wolfgang (2011). *Lernen fördern. Englisch: Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Kallmeyer Klett.
- Hallet, Wolfgang (2024). Die komplexe Kompetenzaufgabe: Fremdsprachige Diskursfähigkeit als kulturelle Teilhabe und Unterrichtspraxis. In W. Hallet & U. Krämer (Hg.), *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht*. Klett/Kallmeyer, S. 8–19.
- Harden, Theo (2006). *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Narr Francke Attempto.
- Härtig, Hendrick; Bernholt, Sascha; Precht, Helmut & Retelsdorf, Jan (2015). Unterrichtssprache im Fachunterricht – Stand der Forschung und Forschungsperspektiven am Beispiel des Textverständnisses. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 21(1), S. 55–67. <https://doi.org/10.1007/s40573-015-0027-7>
- Hebb, Donald (1949). *The Organization of Behavior: A Neuropsychological Theory*. Wiley.

- Helmke, Andreas (2015). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Schule weiterentwickeln, Unterricht verbessern Orientierungsband. Klett/Kallmeyer.
- Herbert, Benjamin & Schweig, Jonathan (2021). Erfassung des Potenzials zur kognitiven Aktivierung über Unterrichtsmaterialien im Mathematikunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2, S. 955–983. <https://doi.org/10.25656/01:25456>
- Jordan, Alexander; Krauss, Stefan; Löwen, Katrin; Blum, Werner; Neubrand, Michael; Brunner, Martin; Kunter, Mareike & Baumert, Jürgen (2008). Aufgaben im COACTIV-Projekt: Zeugnisse des kognitiven Aktivierungspotentials im deutschen Mathematikunterricht: Gefälligkeitsübersetzung: Tasks in the COACTIV-projekt: Evidence of cognitive activation potential in German mathematics education. *Journal für Mathematikdidaktik* 29(2), S. 83–107.
- Kersten, Kristin (2021). L2 input and characteristics of instructional techniques in early foreign language classrooms - Underlying theory and pedagogical practice. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL* 10(2), S. 27–59.
- Kersten, Kristin; Blackman, Aenne; Funke, Fenja L.; Akram, Tooba; Kliebisch, Meline & Koch, Martin J. (2023). Input quality affects L1 and L2 proficiency and moderates the effect of socioeconomic status. In Heiner Böttger & Norbert Schlüter (Hg.), *Fortschritte im frühen Fremd-sprachenlernen* (Band zur 5. Konferenz). Schriftbild Verlag, S. 255–280.
- Kersten, Kristin; Bruhn, Ann-Christin; Ponto, Katharina; Böhnke, Julia & Greve, Werner (2021a). Teacher Input Observations Scheme (TIOS) und Manual. Deutsche Version für L2. *Studies on Multilingualism in Language Education* 7. Hildesheim University.
- Kersten, Kristin; Schelletter, Christina; Bruhn, Ann-Christin & Ponto, Katharina (2021b). Quality of L2 Input and Cognitive Skills Predict L2 Grammar Comprehension in Instructed SLA Independently. *Languages* 6(3), S. 124. <https://doi.org/10.3390/languages6030124>
- Kersten, Kristin; Bruhn, Ann-Christin; Ponto, Katharina; Böhnke, Julia & Greve, Werner (2018). Teacher Input Observations Scheme (TIOS). *Studies on Multilingualism in Language Education* 4. Hildesheim University.
- Kleickmann, Thilo; Steffensky, Mirjam & Praetorius, Anna-Katharina (2020). Quality of teaching in science education. More than Three Basic Dimensions? In Anna-Katharina Praetorius, Juliane Grünkorn & Eckhard Klieme (Hg.), *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen*. Beltz Juventa, S. 37–55. <https://doi.org/10.25656/01:25862>
- Kleinknecht, Marc (2019). Aufgaben und Aufgabenkultur. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 12(1), S. 1–14. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-00035-2>

- Kleß, Eva (2014). Die Bedeutung und Einbettung von Aufgaben in der Allgemeinen Didaktik: Eine Analyse bestehender Aufgabenformen und der damit einhergehenden Aufgabenkultur. In P. Blumschein (Hg.), *Lernaufgaben - Didaktische Forschungsperspektiven*. Klinkhardt, S. 91–103.
- Klieme, Eckard (2019). Unterrichtsqualität. In Marius Haring, Carsten Rohlfs & Michaela Gläser-Zikuda (Hg.), *Handbuch Schulpädagogik*. Waxmann, S. 393–408.
- Klieme, Eckard; Lipowsky, Frank & Rakoczy, Katrin (2006). Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Pythagoras“. In Manfred Prenzel (Hg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule: Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms*. Waxmann, S. 127–146.
- Klieme, Eckard; Pauli, Christine & Reusser, Kurt (2009). The Pythagoras Study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In E. Klieme & J. Baumert (Hg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht*. BMBF, S. 43–57.
- Kunter, Mareike & Trautwein, Ulrich (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Schöningh.
- Kunter, Mareike & Voss, Tamar (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss & Michael Neubrand (Hg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann, S. 85–113.
- Leisen, Josef (2015). Fachliches und sprachliches Lernen im sprachsensiblen Fachunterricht. In Hans Drumbl & Antonie Hornung (Hg.), *IDT 2013 – Hauptvorträge. Beiträge der XV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer* (Band 1). Bozen-Bolzano University Press, S. 249–274. <http://pro.unibz.it/library/bu-press/publications/fulltext/9788860461155.pdf>
- Lipowsky, Frank (2020). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hg.), *Pädagogische Psychologie*. Springer, S. 70–107.
- Lipowsky, Frank & Bleck, Victoria (2019). Was wissen wir über guten Unterricht? Ein Update. In U. Steffens & R. Messner (Hg.), *Unterrichtsqualität: Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens*. Waxmann, S. 219–249.
- Lipowsky, Frank & Hess, Miriam (2019). Warum es manchmal hilfreich sein kann, das Lernen schwerer zu machen - Kognitive Aktivierung und die Kraft des Vergleichens. In Karola Schöppe & Frank Schulz (Hg.), *Kreativität & Bildung - Nachhaltiges Lernen*. kopaed, S. 77–132.
- Loewen, Shawn & Sato, Masatoshi (2018). Interaction and instructed second language acquisition. *Language teaching* 51(3), S. 285–329. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000125>
- Long, Michael H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Hg.), *Handbook of Second Language Acquisition*. Academic Press, S. 413–468.

- Long, Michael H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley-Blackwell.
- Lotz, Miriam & Lipowsky, Frank (2015). Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht. Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. In Gerlinde Mehlhorn, Karola Schöppe & Frank Schulz, (Hg.), *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern*. Kopaed, S. 97–136.
- Maier, Uwe; Bohl, Thorsten; Drüke-Noe, Christin; Hoppe, Henriette; Kleinknecht, Marc & Metz, Kerstin (2014). Das kognitive Anforderungsniveau von Aufgaben analysieren und modifizieren können: Eine wichtige Fähigkeit von Lehrkräften bei der Planung eines kompetenzorientierten Unterrichts. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 32(3), S. 340–358.
- Meyer, Hilbert (2015). *Was ist guter Unterricht?*. Cornelsen.
- Mayer, Richard E. (2005). Cognitive Theory of Multimedia Learning. In Richard Mayer (Hg.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge University Press, S. 31–48. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816819.004>
- Merk, Samuel; Batzel-Kremer, Andrea; Bohl, Thorsten; Kleinknecht, Marc & Leuders, Timo (2021). Nutzung und Wirkung eines kognitiv aktivierenden Unterrichts bei nicht-gymnasialen Schülerinnen und Schülern. *Unterrichtswissenschaft* 49(3), S. 467–487. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00101-2>
- Minnameier, Gerhard; Hermkes, Rico & Mach, Hanna (2015). Kognitive Aktivierung und Konstruktive Unterstützung als Prozessqualitäten des Lehrens und Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik* 61, S. 837–857. <https://doi.org/10.25656/01:15429>
- Multhaup, Uwe & Wolff, Dieter (1996). *Prozessorientierung im Fremdsprachenunterricht*. Peter Lang Verlag.
- Neubrand, Michael; Jordan, Alexander; Krauss, Stefan; Blum, Werner & Löwen, Katrin (2011). Aufgaben im COACTIV-Projekt: Einblicke in das Potenzial für kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht. In Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss & Michael Neubrand (Hg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann, S. 115–132.
- Nunan, David (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge University Press.
- Piaget, Jean (1947). *The Psychology of Intelligence*. Taylor & Francis.
- Piaget, Jean (1976). *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Konzepte der Humanwissenschaften*. Ernst Klett.
- Plomp, Tjeerd & Nieveen, Nienke (Hg.) (2013). *Educational Design Research*. SLO – Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Praetorius, Anna-Katharina; Herrmann, Christian; Gerlach, Erin; Zülsdorf-Kersting, Meik; Heinitz, Benjamin & Nehring, Andreas (2020). Unterrichtsqualität in den

- Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum – zwischen Generik und Fachspezifik. *Unterrichtswissenschaft* 48(3), S. 409–446. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00082-8>
- Reckermann, Julia (2017). Eine Aufgabe – 25 richtige Lösungen: Das Potenzial offener lernaufgaben für den inklusiven Englischunterricht in der Grundschule. In S. Chilla & K. Vogt (Hg.), *Heterogenität und Diversität im Englischunterricht: Fachdidaktische Perspektiven*. Peter Lang, S. 205–234.
- Robinson, Peter (2001). Task complexity, task difficulty, and task production: exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics* 22(1), S. 27–57. <https://doi.org/10.1093/applin/22.1.27>
- Robinson, Peter (2011). *Second Language Task Complexity*. John Benjamins Publishing Company.
- Robinson, Peter (2015). The Cognition Hypothesis, second language task demands, and the SSARC model of pedagogic task sequencing. In M. Bygate (Hg.), *Task-based language teaching. Domains and Directions in the Development of TBLT*. John Benjamins Publishing Company, S. 87–122.
- Saussure, Ferdinand de (1916). *Cours de linguistique générale*. Payot.
- Schlüter, Kirsten (2009). Eine Studie zu den Merkmalen der Aufgabenschwierigkeit am Beispiel eines Informatik-Schülerwettbewerbs – Erster Teil: Aufgabenklassifizierung. In B. Koerber (Hg.), *Zukunft braucht Herkunft - 25 Jahre "INFOS - Informatik und Schule"*. Regular Research Papers, S. 181–192.
- Schwarz, Johanna F. & Schratz, Michael (2014). Lernen, das in Anspruch nimmt, aber wie? Von wirksamen Aufgaben zu wirkmächtigen Lernenden. In P. Blumschein (Hg.), *Lernaufgaben - Didaktische Forschungsperspektiven*. Klinkhardt, S. 117–130.
- Sharwood Smith, Mike (2021). Internal context, language acquisition and multilingualism. *Second Language Research* 37(1), S. 161–170. <https://doi.org/10.1177/0267658319877673>
- Sharwood Smith, Mike & Truscott, John (2014). *The multilingual mind: A modular processing perspective*. Cambridge University Press.
- Sharwood Smith, Mike (2017). *Introducing Language and Cognition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316591505>
- Sperber, Dan & Wilson, Deidre (1995). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Suter, Christoph (2019). Inklusiver aufgabenorientierter Englischunterricht. Kooperative Entwicklung und Erprobung eines Unterrichtsmodells in der Praxis. LiKuS.
- Swain, Merrill (2005). The Output Hypothesis: Theory and Research. In Eli Hinkel (Hg.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Lawrence Erlbaum, S. 471–483.



- Sweller, John (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science* 12, S. 257–285.
- Tomlinson, Carol A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Trautmann, Mareike (2010). Heterogenität - (k)ein Thema für die Fremdsprachendidaktik? In A. Köker, S. Romahn & A. Textor (Hg.), *Herausforderung Heterogenität: Ansätze und Weichenstellungen*. Klinkhardt, S. 52–64.
- Truscott, John & Sharwood Smith, Mike (2019). *The internal context of bilingual processing. Bilingual processing and acquisition* (Vol. 8). John Benjamins Publishing Company.
- Tulodziecki, Gerhard; Herzig, Bardo & Blömeke, Sigrid (2004). *Gestaltung von Unterricht: Eine Einführung in die Didaktik*. Klinkhardt.
- Vygotsky, Lev (1978). Interaction between Learning and Development. In M. Gauvain & M. Cole (Hg.), *Readings on the development of children*. Scientific American Books, S. 34–40.
- Weinert, F. E. (Hg.). (2001). *Beltz Pädagogik. Leistungsmessungen in Schulen*. Beltz.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (1998). *Understanding by Design*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Winkler, Iris (2010). Lernaufgaben im Literaturunterricht. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hg.), *Schulpädagogik. Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*. Kohlhammer, S. 103–113.
- Zierer, Klaus; Werner, Jochen & Wernke, Stephan (2015). Besser planen? Mit Modell! Empirisch basierte Überlegungen zur Entwicklung eines Planungskompetenzmodells. *DDS – Die Deutsche Schule* 107(4), S. 375–395.

## Über die Autorin

**Dr. Simone Baumann** hat im Fachgebiet Fremdsprachendidaktik (Englisch) zum Thema Professionalisierung von Lehrpersonen promoviert. Derzeit ist sie als Hochschullehrperson für empirische Bildungsforschung an der Pädagogischen Hochschule Tirol tätig. Ihre Schwerpunkte in der Lehre liegen insbesondere auf der (bildungs-)wissenschaftlichen Professionalisierung von Lehrpersonen, wobei ein besonderes Augenmerk der Förderung von Reflexivität sowie der Konzeption kognitiv aktivierender Aufgaben gilt. In ihrer Forschung befasst sie sich, unter der Berücksichtigung der Förderung von Reflexivität, mit der Konzeption hochschuldidaktischer Lehr-Lern-Arrangements und der Befähigung und Sensibilisierung angehender Lehrpersonen zur Konzeption kognitiv aktivierender Aufgaben im Kontext von Heterogenitäts- und Sprachsensibilität. Dabei verfolgt sie meist einen entwicklungsorientierten Ansatz (*Design-based Research*).

Korrespondenzadresse: [simone.baumann@ph-tirol.ac.at](mailto:simone.baumann@ph-tirol.ac.at)

Heidi Seifert

## **Sprachbildung im Vorbereitungsdienst: Evidenzen – Desiderate – Forschungsperspektiven**

### **Abstract**

Ausgehend von dem wachsenden Bedarf an für sprachliche Vielfalt qualifizierten Lehrpersonen sowie der zentralen Rolle des Vorbereitungsdienstes für den Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte führt der Beitrag zunächst politisch-curriculare Rahmenbedingungen und empirische Evidenzen zum Gegenstand Sprachbildung in der Lehrkräftebildung zusammen. Darauf aufbauend werden zentrale Desiderate und Forschungsperspektiven für das Forschungsfeld Vorbereitungsdienst aufgezeigt.

Based on the growing demand for teachers qualified in linguistic diversity and the central role of the induction phase for the professionalization process of prospective teachers, the article first combines political-curricular framework conditions and empirical evidence on the subject of language education in teacher education. Subsequently, central desiderata and research perspectives for the induction phase are identified.

### **Schlagwörter**

sprachliche Bildung, sprachliche Vielfalt, Mehrsprachigkeit, Lehrkräfteprofessionalisierung, Vorbereitungsdienst

language education, linguistic diversity, multilingualism, teacher education, induction phase

### **1. Einleitung**

Internationale Schulleistungsstudien wie PISA oder IGLU weisen auf einen engen Zusammenhang zwischen rezeptiven wie produktiven sprachlichen Fähigkeiten und Bildungserfolg im deutschen Schulsystem hin: Demnach wirkt sich eine unzureichende Lesekompetenz im Deutschen negativ auf die Leistungschancen in den einzelnen Unterrichtsfächern aus (zu den Ergebnissen der Lesekompetenz in PISA 2022 siehe Heine et al., 2023). Schwache Kompetenzen in der Verkehrssprache gehen zudem mit einer höheren Rückstellungsquote von der Einschulung und einer geringeren Chance, ein Gymnasium zu besuchen, einher (Kempert et al., 2016; Paetsch et al., 2015). Die Ergebnisse der Schulleistungsstudien legen zwar insbesondere sprachbezogene Disparitäten offen, denen zufolge insbesondere Schüler\*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch von sprachlich bedingter Bildungsbenachteiligung betroffen sind, jedoch weisen sie zugleich darauf hin, dass auch Schüler\*innen mit Deutsch als Erstsprache im

internationalen Vergleich zunehmend schlechtere Leseleistungen erzielen (Klieme et al., 2010; Prenzel et al., 2013). Darüber hinaus sind die Sprachen der Lernenden im deutschen Schulsystem sowohl aus außer- als auch innersprachlicher Perspektive als äußerst heterogen zu bezeichnen (Schroedler, 2021). Vor diesem Hintergrund rücken neben Formen äußerer Mehrsprachigkeit auch bildungsrelevante Dimensionen innerer Mehrsprachigkeit, d. h. die Notwendigkeit der Förderung bildungs- und fachsprachlicher Register des Deutschen, und damit die Bedeutsamkeit sprachlicher Bildung für alle Schüler\*innen in den Fokus der öffentlichen Wahrnehmung (vgl. Gogolin & Duarte, 2016, S. 492). Hier setzt das Konzept der „durchgängigen Sprachbildung“ (Gogolin & Lange, 2011) an, nach dessen Verständnis sprachliche Bildung als Querschnittsaufgabe von Schule und Unterricht in allen Schulstufen und -formen und vor allem in allen Unterrichtsfächern zu verankern ist. Sprachbildung in allen Fächern beruht auf der Annahme, dass nicht die allgemeinen Sprachfähigkeiten eines Individuums, sondern die Bildungssprache bzw. *academic language* (Schleppegrell, 2010), verstanden als spezifischer Ausschnitt bzw. Register der allgemeinen Sprachfähigkeiten, in Kontexten formaler Bildung besonders relevant ist.

Der Begriff der ‚Bildungssprache‘ erfährt in den letzten 15 Jahren breite und disziplinübergreifende Verwendung, wenngleich das Konstrukt aufgrund seiner fehlenden klaren theoretischen Definition und unbefriedigenden empirischen Operationalisierung nicht unumstritten ist (für einen Forschungsüberblick zum Konstrukt ‚Bildungssprache‘ siehe Binanzer et al., 2024a). In Anlehnung an Morek & Heller (2012) folgt dieser Beitrag dem Verständnis, dass Bildungssprache ein spezifisches sprachliches Register darstellt, dem im schulischen Kontext als „Medium des Wissenstransfers“ (Kommunikative Funktion) und „Werkzeug des Denkens“ (Epistemische Funktion) fächerübergreifend eine wichtige Funktion zukommt (Morek & Heller, 2012, S. 70; siehe auch Heppt & Schröter, 2023). Auch dieses Begriffsverständnis stellt lediglich eine erste Annäherung an das komplexe Konstrukt der ‚Bildungssprache‘ dar, das in seinen vielschichtigen funktionalen Verwendungen im Kontext Schule zunehmend hinterfragt wird. So kritisieren Gamper et al. (2024), dass der Begriff ‚Bildungssprache‘ die Komplexität der sprachlichen Praxis von schulischer Wissensverhandlung verschleiert und zugleich die Erwartung einer vermeintlichen sprachlichen Homogenität schulischer Realität transportiert (Gamper et al., 2024, S. 208).

Für diese Art von Unterricht, der Sprache bewusst als Mittel des Denkens und Kommunizierens nutzt, um fachliches und sprachliches Lernen miteinander zu verknüpfen (vgl. Woerfel & Giesau, 2018, S. 1), existieren derzeit unterschiedliche Begriffe wie „sprachsensibler“ (Leisen, 2013), „sprachbewusster“ (u. a. Michalak et al., 2015)



oder „sprachbildender“ (Petersen & Peuschel, 2020) Fachunterricht.<sup>1</sup> Der Beitrag schließt sich mit dem Begriff des „sprachbildenden Fachunterrichts“ dem Vorschlag von Petersen & Peuschel (2020) an, da dieser nicht nur eine sprachreflexive Haltung der Lehrkräfte impliziert, sondern den Anspruch verfolgt, in ihm tatsächliche Sprachbildung umzusetzen und allen Schüler\*innen die für das fachliche Lernen notwendigen Sprachkompetenzen zu vermitteln (vgl. Petersen & Peuschel 2020, S. 217/218). Mit diesem Ansatz von Sprachbildung muss notwendigerweise auch ein verändertes Selbstverständnis von Unterricht und den Aufgaben einer Fachlehrkraft einhergehen: Sprachliche Bildung wird nicht länger als alleinige Aufgabe des Deutschunterrichts oder speziell ausgebildeter Fachkräfte, sondern vielmehr als Aufgabe aller Lehrkräfte in allen Unterrichtsfächern verstanden (u. a. Ahrenholz, 2010; Becker-Mrotzek et al., 2013; Lütke et al., 2017; Vollmer & Thürmann, 2013). Für die Umsetzung dieser alle Fächer umspannenden Aufgabe sind daher die Didaktiken der einzelnen Fächer in die Pflicht zu nehmen (vgl. Gamper et al., 2024, S. 209).

Vor diesem Hintergrund diskutiert der vorliegende Beitrag, inwieweit die derzeitige Lehrkräftebildung angehende Lehrkräfte aller Unterrichtsfächer auf Anforderungen und Aufgaben der Sprachbildung für ihren späteren Berufsalltag qualifiziert, wobei der Fokus auf dem Vorbereitungsdienst als zweite Phase der Lehrkräftebildung liegt. Dazu wird zunächst der Vorbereitungsdienst als Forschungsfeld der Professionsforschung in seinen Charakteristika konturiert (Kapitel 2). In einem weiteren Schritt werden bildungspolitische und curriculare Rahmenbedingungen umrissen (Kapitel 3) und empirische Evidenzen zum Thema ‚Sprachbildung in der Lehrkräftebildung‘ zusammengeführt (Kapitel 4). Die sich aus der Zusammenschau und für das Forschungsfeld ‚Sprachbildung im Vorbereitungsdienst‘ herauskristallisierenden Desiderate werden schließlich herausgearbeitet und als Forschungsperspektiven für zukünftige empirische Studien näher ausgeführt (Kapitel 5). In der Schlussbetrachtung werden die Erkenntnisse und ihre Relevanz für die Lehrkräftebildung abstrahierend eingeordnet und diskutiert (Kapitel 6).

## 2. Der Vorbereitungsdienst und seine Akteur\*innen in der Professionsforschung – eine Konturierung des Forschungsfeldes

Der Vorbereitungsdienst ist laut Kultusministerkonferenz (KMK) als „eigenständige, schulpraktisch ausgerichtete, abschließende Phase der Lehrerausbildung“ (KMK, 2012,

---

<sup>1</sup> Die mangelnde Konturierung und das Fehlen einer einheitlichen Definition führen Hägi-Maed et al. (2024, S. 141) auf ein unterschiedliches Verständnis von Bildungsauftrag und Zielgruppe, unterschiedliche Zugänge zu Konzeptionen von Sprache sowie unterschiedliche didaktische Herangehensweisen zurück. Auch Becker-Mrotzek et al. (2021, S. 50) weisen darauf hin, dass diese Art des Fachunterrichts „bis heute noch vage im Hinblick auf seine theoretische und empirische Begründung ist“.

S. 2) definiert und stellt damit die einzige Phase innerhalb der Lehrkräftebildung dar, die sich explizit und ausschließlich der für den Beruf einer Lehrkraft essentiellen Praxiserprobung und Reflexion widmet (vgl. Seelhorst, 2024, S. 12). Demzufolge bildet der Vorbereitungsdienst eine zentrale Scharnierstelle zwischen Theorie und Praxis, d. h. der theoriegeleiteten und wissenschaftsorientierten universitären Phase der Lehrkräftebildung und dem späteren Eintritt in die Schul- und Unterrichtspraxis. Das Referendariat stellt demnach eine prägende Phase im Professionalisierungsprozess angehenden Lehrkräfte dar (vgl. Peitz & Harring, 2021, S. 9). Die dem Vorbereitungsdienst inhärente Institution ist das so genannte Studienseminar, dem als Ausbildungsstätte der zweiten Phase die Aufgabe zukommt, „die institutionellen Regeln des Vorbereitungsdienstes um- und durchzusetzen, indem es die schulpraktische Ausbildung der Referendar\*innen vor dem Hintergrund der Kompetenzen und Standards des Vorbereitungsdienstes und der rechtlichen Vorgaben der jeweiligen Ausbildungs- und Prüfungsverordnung organisiert“ (Peters, 2024, S. 15).

Mit dieser Organisationsform stellt der Vorbereitungsdienst als eigenständige Phase der Lehrkräftebildung in Deutschland im internationalen Vergleich zunächst eine besondere Variante von international zumeist üblichen Berufseinführungsprogrammen dar, die sich in Form verschiedenster Formate (u. a. Seminare, Coaching, Übungen, in Teilen eigenverantwortlicher Unterricht) an die akademische Ausbildung an den Universitäten anschließen und den Übergang in die Berufspraxis markieren (vgl. Abs & Anderson, 2014, S. 489). Das Alleinstellungsmerkmal des deutschen Vorbereitungsdienstes ist hingegen, dass diese Ausbildungsphase staatlich und unabhängig von den lehrkräfteausbildenden Hochschulen durchgeführt und mit der abschließenden Staatsprüfung eine Lehrberechtigung als Zugang zum Beruf erteilt wird (vgl. Seelhorst, 2024, S. 15/16). Diese starke Zweiphasigkeit unterscheidet sich deutlich von anderen internationalen Ausbildungsstrukturen (vgl. Kunz & Uhl, 2021, S. 15).

Die Forschung zum Referendariat „steht erst ganz am Anfang“ (Munderloh, 2018, S. 47) und ist bislang „rar gesät“ (Gerlach, 2020, S. 88). Folglich ist „so gut wie nichts Aussagekräftiges und wissenschaftlich Geprüftes“ über die Arbeit im Studienseminar bekannt (Menck & Schulte, 2006, S. 200). Der Mangel an Forschung hat vermutlich verschiedene Gründe: Aufgrund der spezifischen Zweiphasigkeit des deutschen Ausbildungsformats kann nur bedingt auf internationale Vorarbeiten zurückgegriffen werden (vgl. Kunz & Uhl, 2022, S. 25). Zudem ist aber auch die Umsetzung des Vorbereitungsdienstes innerhalb Deutschlands als äußerst divergent zu bezeichnen. Vorgaben und Curricula variieren nicht nur von Bundesland zu Bundesland, sondern mitunter auch je nach Ausbildungsstandort und Studienseminar (für einen Überblick siehe Kunz & Uhl 2021). Die Unübersichtlichkeit und Zerklüftung des Forschungsfeldes führt dazu, dass sich empirische Studien zumeist auf einzelne oder wenige Studienseminare beziehen.

Bisherige Studien zum Vorbereitungsdienst widmen sich insbesondere der Perspektive der Referendar\*innen und deren Sicht auf die Ausbildungsphase. Die Befunde zeigen, dass angehende Lehrkräfte den Vorbereitungsdienst als besonders belastende und beanspruchende Phase in ihrem Professionalisierungsprozess wahrnehmen (u. a. Munderloh, 2018; für einen systematischen Forschungsüberblick zu Belastung und Beanspruchung im Referendariat siehe Walter & Rothland, 2023). Gründe dafür scheinen u. a. in der fehlenden Kohärenz zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung zu liegen (vgl. Abs & Anderson-Park, 2020, S. 160), die sich beispielsweise in unterschiedlichen Lehr- und Lerntraditionen und zu erreichenden Kompetenzen manifestiert.

Der Vorbereitungsdienst wird maßgeblich von den an den Studienseminaren tätigen Lehrerbildner\*innen, teilweise und je nach Bundesland auch als Fachleitungen, Ausbildende, Seminarlehrer\*innen, Seminarleitende oder Seminarlehrkräfte bezeichnet (vgl. Peters, 2024, S. 10), gestaltet. Lehrerbildner\*innen betreuen als so genannte Fachleitung Referendar\*innen eines bestimmten Unterrichtsfaches, sie führen die theoretische und praxisorientierte Ausbildung durch und sind für die Beratung und Beurteilung der Referendar\*innen zuständig (vgl. Peters, 2024, S. 10). Charakteristisch für diese Berufsgruppe ist, dass sie in ihrer Tätigkeit eine permanente Rollenvielfalt erleben: Lehrerbildner\*innen sind nicht ausschließlich an einem Studienseminar tätig, sondern sie bleiben parallel zu ihrer Ausbildungstätigkeit weiterhin mit einer reduzierten Zahl an Unterrichtsstunden im Schuldienst tätig. Diese der Berufsgruppe inhärente Doppelrolle erfordert einen permanenten Rollenwechsel und eine ständige Rollenreflexion von der Lehrkraft hin zur Fachleitung (vgl. Junghans, 2022, S. 108). Auch ihre Funktion im Ausbildungshandeln am Studienseminar selbst bringt eine gewisse Rollenvielfalt mit sich, da sie gleichermaßen für die Beratung und Beurteilung der Referendar\*innen verantwortlich sind (vgl. Junghans, 2022, S. 112).

Für den Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte wird Lehrerbildner\*innen eine zentrale Rolle zugesprochen. So beschreibt Blömeke (2010, S. 34) im „Modell der Wirksamkeit von Lehrkräfteausbildung“ verschiedene, sich auf die Ausbildungsqualität auswirkende Ebenen und Level. Neben der nationalen Ebene, die strukturelle Dimensionen des Gesellschafts-, Bildungs- und Lehrerbildungssystems beinhaltet, und der individuellen Ebene, die u. a. Faktoren wie Lernvoraussetzungen der angehenden Lehrkraft und die Nutzung des Lehrangebots abdeckt, identifiziert sie verschiedene Faktoren, die die Lehrkräftebildung auf institutioneller Ebene beeinflussen. Hierzu zählt sie insbesondere den Personenkreis der Lehrerbildner\*innen, die mit ihrem Wissen, ihren Überzeugungen (auch Einstellungen oder *Beliefs* als motivational-affektive Komponente professioneller Kompetenz) sowie ihren Lehrmethoden, Zielen und Inhalten auf die konkrete Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes Einfluss nehmen.

Zu ähnlichen Erkenntnissen gelangt Gerlach (2020). Er untersucht in seinem Habilitationsprojekt, wie Fachleiter\*innen an Studienseminaren die fremdsprachendidaktische Ausbildung gestalten. Anhand von Daten aus Leitfadeninterviews, die mittels Dokumentarischer Methode ausgewertet wurden, rekonstruiert Gerlach (2020) die Ausbildungspraxis und die sie bestimmenden Orientierungen. Er zeigt u. a., dass formale Vorgaben infolge einer mangelnden Operationalisierung „individuellen Aushandlungs- und Interpretationsprozessen“ (vgl. Gerlach, 2020, S. 368) seitens der verantwortlichen Ausbildenden unterliegen. Fachleitungen sind demzufolge maßgeblich für die konkrete Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes verantwortlich, da sie über eine große Autonomie in der inhaltlichen Schwerpunktsetzung der Ausbildung verfügen (vgl. Gerlach, 2020, S. 144). Die Befunde deuten zudem an, dass sich Ausbildungsinhalte und -schwerpunkte auf individueller Ebene von Fachleitung zu Fachleitung unterscheiden.

Steinmann (2022) untersucht in ihrer Dissertation die *Shared Beliefs* (Übereinstimmung der *Beliefs* von mehreren Personen) und *Mutual Beliefs* (angenommene *Shared Beliefs*) von Lehrerbildner\*innen bezüglich des Lehrens, Lernens und der Rolle der Lehrperson. Mittels Daten aus einer Fragebogenerhebung in verschiedenen Lehrerausbildungsinstitutionen (n=17) in der Deutschschweiz zeigt Steinmann (2022), dass sich *Shared Beliefs* von Lehrerausbildner\*innen in den einzelnen Institutionen stark unterscheiden. In einzelnen Institutionen gibt es starke Übereinstimmungen bei den Überzeugungen von Lehrerbildner\*innen, in anderen Institutionen haben jene Personen hingegen wenige übereinstimmende Überzeugungen hinsichtlich des Lehrens, Lernens und ihrer Rolle als Lehrperson (vgl. Steinmann, 2022, S. 168). Die Befunde von Steinmann (2022) bestätigen damit in Teilen die „fehlende homogene Ausrichtung“ (Steinmann, 2022, S. 168) in der Gestaltung der Ausbildungspraxis im Vorbereitungsdienst durch die Lehrerbildner\*innen.

Aus empirischer Sicht lässt sich zusammenfassen, dass dem Personenkreis der Lehrerbildner\*innen abgesehen von wenigen Vorarbeiten in der Professionsforschung bislang wenig Beachtung geschenkt wurde (vgl. Kruse & Rothland, 2024, S. 39). Bisherige empirische Befunde deuten auf eine zentrale Funktion jener Akteur\*innen für die Professionalisierungsprozess in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung hin, doch gibt es zu der Frage, „wie Ausbildungskräfte handeln und ausbilden, außerdem auch was sie als inhaltlich relevant setzen“ (Gerlach, 2020, S. 143), bislang kaum gesicherte empirische Erkenntnisse (siehe auch Böning, 2023, S. 274; Felbrich et al., 2008, S. 386; Krüger, 2014, S. 252; Wiernik, 2020, S. 13-31), Insbesondere die Erforschung der Überzeugungen von Lehrerbildner\*innen scheint erst ganz am Anfang zu stehen (vgl. Steinmann, 2022, S. 178). Lehrerbildner\*innen können damit nach wie vor als „das unbekannte Wesen“ (Jorzik & Schratz, 2015) und spezifisches Desiderat des Vorbereitungsdienstes bezeichnet werden.

### 3. Bildungspolitische und curriculare Rahmenbedingungen

Mit dem Anspruch, eine durchgängige Sprachbildung in allen Unterrichtsfächern zu implementieren, wächst der Bedarf an gut ausgebildeten Lehrkräften, die mit sprachlicher und kultureller Vielfalt kompetent umgehen und bildungs- und fachsprachliche Register des Deutschen fachintegriert fördern (vgl. Witte, 2017, S. 351). Unterstrichen wird dieser Qualifizierungsbedarf auch durch internationale Forschungsbefunde, die belegen, dass sich die Fähigkeit zur fachintegrierten sprachlichen Unterstützung bei Lehrkräften auch nach mehrjähriger Unterrichtserfahrung, d. h. durch *„learning on the job“*, und auch trotz der Erkenntnis, für die sprachliche Unterstützung der Schüler\*innen verantwortlich zu sein, nicht automatisch entwickelt (Murakami, 2008; Robinson, 2005). Fachlehrkräfte nehmen sich in Bezug auf Sprachbildung im Fach nicht als selbstwirksam wahr, fühlen sich nicht angemessen auf den sprachlichen Förderbedarf ihrer zukünftigen Schülerschaft vorbereitet (Banilower et al., 2013; Becker-Mrotzek et al., 2012) und teilweise auch nicht für die Umsetzung entsprechender Maßnahmen der Sprachbildung und -förderung verantwortlich (Bredthauer & Engfer, 2018). Im Folgenden soll erörtert werden, in Form welcher bildungspolitischen und curricularen Maßnahmen auf diesen Qualifizierungsbedarf in der Lehrkräftebildung reagiert wird.

Auf bildungspolitischer Ebene spricht sich die Kultusministerkonferenz (KMK) für einen systematischen und über alle Phasen der Lehrkräftebildung verzahnten Kompetenzaufbau im Bereich sprachlicher Bildung für angehende Lehrkräfte aus (vgl. KMK, 2019, S. 9). So sollen im universitären Lehramtsstudium Grundlagen zu sprachlicher Bildung erworben werden. Im Vorbereitungsdienst soll auf den im Studium erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten aufgebaut und durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis auf die Tätigkeiten vorbereitet werden, die Lehrkräfte für die Umsetzung durchgängiger Sprachbildung in der Schule benötigen (vgl. KMK, 2019, S. 9). Auch bereits im Schuldienst tätige Lehrkräfte sollen für Aufgaben sprachlicher Bildung kontinuierlich fort- und weitergebildet werden. (vgl. KMK, 2019, S. 9).

Vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Empfehlungen wurden in den Lehramtsstudiengängen entsprechende Professionalisierungsangebote entwickelt und curricular implementiert. Ein Blick auf verschiedene lehrkräfteausbildende Hochschulstandorte zeigt, dass sich bei den eingeführten Maßnahmen im Wesentlichen zwei Ansätze ausmachen lassen: Zum einen ein additiver Ansatz mit einem eigenständigen Modul für Sprachbildung/DaZ und zum anderen ein integratives Modell, bei dem die entsprechenden Inhalte in bereits bestehende Module integriert werden (vgl. Stangen et al., 2020, S. 125). Ein additiver Ansatz wird u. a. in Nordrhein-Westfalen mit dem von Lehramtsstudierenden aller Schulformen und Unterrichtsfächer im Umfang von 6 Leistungspunkten verpflichtend zu belegenden Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (Stiftung Mercator, 2009; für die curriculare Ausgestaltung entsprechender Module siehe u. a. Schroedler & Lengyel, 2018) verfolgt.

In Niedersachsen wird hingegen ein integrativer Ansatz praktiziert, bei dem die Vermittlung von Inhalten zum Themenbereich ‚Sprachbildung‘ nicht in eigenständigen Modulen geschieht, sondern in bereits bestehende Module, z. B. in den Bereich der Schlüsselkompetenzen, eingebettet wird (Goschler & Montanari, 2017; für die konzeptionelle Ausgestaltung eines entsprechenden Lernangebots im integrativen Ansatz siehe exemplarisch Seifert et al., 2022). Die Teilnahme an Lehrangeboten zum Themenbereich ‚Sprachbildung‘ ist im integrativen Ansatz zudem nicht obligatorisch, da die entsprechenden Seminare im Bereich der Schlüsselkompetenzen mit fakultativ zu belegenden Lehrangeboten anderer Themenbereiche konkurrieren. Ob Studierende ein spezifisches Seminarangebot zum Thema ‚Sprachbildung‘ anwählen, ist von ihren individuellen Interessen und thematischen Präferenzen abhängig. Insbesondere für den Ausbildungsstandort Niedersachsen gilt daher, dass sprachbildungsbezogenes Wissen aus der ersten Phase im Vorbereitungsdienst nicht vorausgesetzt werden kann bzw. die erworbenen Kompetenzen individuell sehr unterschiedlich ausgeprägt sein können.

Neben der unterschiedlichen curricularen Verankerung unterscheiden sich die Angebote auch in den adressierten Zielgruppen. Die entsprechenden Lehrangebote sind z. T. nur für Deutschstudierende obligatorisch und für das Gymnasial- und Berufsschullehramt seltener verpflichtend als für das Grundschullehramt (vgl. Busse, 2020, S. 287). Bei der inhaltlichen Ausgestaltung der einzelnen Module und Angebote spiegelt sich eine große Bandbreite an thematischen Schwerpunktsetzungen wider. Diese ist einerseits den strukturellen Gegebenheiten an den Standorten und den daraus erwachsenen personellen Verantwortlichkeiten (Wird das Lehrangebot aus der Germanistik, Pädagogik oder der Fachdidaktik verantwortet?), andererseits aber auch dem Fehlen länderübergreifender Richtlinien sowie verbindlicher und operationalisierbarer Kompetenzvorgaben geschuldet.

Infolge dieser insbesondere curricularen und inhaltlichen Unterschiede ist die universitäre Qualifizierung angehender Lehrkräfte für Sprachbildung derzeit als recht unübersichtlich, intransparent und heterogen zusammenzufassen (für einen Überblick über die Initiativen in den einzelnen Bundesländern siehe Baumann & Becker-Mrotzek, 2014). Von einer ausreichenden Qualifizierung für Sprachbildung kann damit trotz einsetzender Reformprozesse und Initiativen an einzelnen Hochschulstandorten derzeit noch nicht ausgegangen werden (vgl. Busse, 2020, S. 288).

Für die zweite Phase ist die derzeitige Ausbildungspraxis ebenso als unübersichtlich zu bezeichnen. Nur in einzelnen Bundesländern ist das Thema ‚Sprachbildung‘ in den Ausbildungscurricula für das Referendariat überhaupt als obligatorischer Ausbildungsinhalt verankert: Im Jahr 2014 war dies lediglich in Bremen, in Berlin und im Saarland der Fall (vgl. Baumann & Becker-Mrotzek, 2014, S. 19). In der Zwischenzeit sind

zwar in einigen Bundesländern Initiativen zu verzeichnen<sup>2</sup>, von einer bundesweit flächendeckenden Implementierung des Ausbildungsgegenstands ‚Sprachbildung‘ ist die zweite Phase der Lehrkräftebildung jedoch auch zehn Jahre später noch weit entfernt.

Exemplarisch wird im Folgenden zunächst näher auf den Standort Niedersachsen eingegangen. Der Fokus auf das Bundesland Niedersachsen begründet sich mit der konzeptionellen Ausgestaltung des Themas ‚Sprachbildung‘ in der ersten Phase: Da dem integrativen Ansatz niedersächsischer Hochschulen entsprechend nicht per se von einer ausreichenden Qualifizierung für Sprachbildung bei allen Lehramtsabsolvent\*innen ausgegangen werden kann, rückt für dieses Bundesland mehr denn je die zweite Phase und ihre Rolle für den Professionalisierungsprozess im Bereich ‚Sprachbildung‘ in den Vordergrund.

In Niedersachsen wurde das Thema ‚Sprachbildung‘ in der „Verordnung über die Ausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (APVO-Lehr)“ (Schule und Recht in Niedersachsen, 2017) an die so genannten „Basiskompetenzen“ angedockt und ist seit 2017 in der Prüfungsverordnung verankert. Unter dem Terminus der ‚Basiskompetenzen‘ werden in der Verordnung pädagogische und didaktische Kompetenzbereiche (Heterogenität von Lerngruppen, Inklusion, Grundlagen der Förderdiagnostik und Deutsch als Zweitsprache und als Bildungssprache) aufgeführt, in denen von allen angehenden Lehrkräften fächerübergreifend Wissen erworben werden soll. Dies ist als erster erfreulicher Schritt zu werten. Hier heißt es: „Insbesondere sollen die im Studium erworbenen Basiskompetenzen in den Bereichen [...] Deutsch als Zweitsprache und als Bildungssprache [...] im Hinblick auf die Schulpraxis erweitert und vertieft werden“ (Schule und Recht in Niedersachsen, 2017, § 2). Die konkreten Maßnahmen zum Erreichen der beschriebenen Lernziele sind in der Prüfungsordnung hingegen nicht näher spezifiziert und obliegen den einzelnen Studienseminaren, die die o. g. Punkte in ihren Seminarlehrplänen konkretisieren (sollen). An einigen niedersächsischen Seminarstandorten werden derzeit fakultative Maßnahmen in Form von freiwilligen Zusatzqualifikationen angeboten, die wiederum unter unterschiedlichen Titeln wie „DaZ“ (Studienseminar Celle, 2024), „Durchgängige Sprachbildung“ (Studienseminar Salzgitter, 2024) oder „Interkulturelle Bildung mit dem Schwerpunkt Deutsch als Zweit- und Bildungssprache“ (Studienseminar Leer, 2024) firmieren (für eine Übersicht siehe Niedersächsisches Kultusministerium, 2024). Kritisch anzumerken ist, dass jene fakultativen Angebote zumeist nur eine im Umfang begrenzte Zielgruppe adressie-

---

<sup>2</sup> Zu nennen ist hier beispielsweise das „Rahmenmodell für Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung“ (Jostes et al., 2017, S. 33). In diesem Rahmenmodell sind die zu vermittelnden Inhalte zum einen in verschiedene Kompetenzbereiche und Unterbereiche aufgeschlüsselt und zum anderen ist das Rahmenmodell phasenübergreifend vom BA-Studium bis hin zur Weiterbildung von Seminarleiter\*innen angelegt (ebd.).

ren, die vermutlich per se überdurchschnittliches Vorwissen, Interesse und Bewusstsein für das Thema mitbringt. Soll Sprachbildung jedoch über alle Fächer und Schulstufen hinweg implementiert werden, ist anzunehmen, dass entsprechende fakultative Angebote nicht ausreichen, sondern es obligatorischer Ausbildungsinhalte für Lehrkräfte aller Unterrichtsfächer bedarf. Etwaige verpflichtende Bestandteile des Curriculums sollen von den einzelnen Studienseminaren selbst in deren eigenen Lehrplänen ausdifferenziert werden. Diese sind jedoch zumeist weder auf den Internetauftritten publiziert noch anderweitig öffentlich zugänglich oder einsehbar.

Damit bleibt zumindest für den Ausbildungsstandort Niedersachsen aus struktureller Perspektive intransparent, (a) welche Inhalte aus diesem Themenfeld konkret vermittelt werden sollen, (b) in welchem Umfang sie vermittelt werden sollen, (c) in welche Ausbildungsstrukturen sie eingebettet werden sollen (Fachseminar oder Pädagogik-Seminar), und damit auch offen, (d) welche Akteur\*innen der Ausbildungsphase für die Vermittlung der Inhalte verantwortlich sind.

#### 4. Professionalisierung für Sprachbildung – Evidenzen aus den einzelnen Phasen der Lehrkräftebildung

Parallel zu den an verschiedenen lehrkräftebildenden Universitäten entwickelten Qualifizierungsmaßnahmen für angehende Lehrkräfte im Themenfeld ‚sprachliche Bildung‘ sind in den letzten Jahren zahlreiche Forschungsaktivitäten zu verzeichnen, die sich mit der Frage beschäftigen, wie angehende Lehrkräfte für die Anforderungen sprachlicher Bildung im Unterricht qualifiziert werden können und welche sprachbildungsbezogenen Kompetenzen und Überzeugungen sie in ihrem Professionalisierungsprozess ausbilden (sollen).<sup>3</sup>

Eines der prominentesten Projekte ist das DaZKom-Projekt (Kooperationsprojekt der Leuphana Universität Lüneburg und der Universität Bielefeld, gefördert durch das BMBF, Projektzeitraum 2015-2017). Ziel des Projektes war es, die inhaltlichen Dimensionen und die Entwicklung von DaZ-Kompetenz für Fachlehrkräfte in Form eines Struktur- und Entwicklungsmodells abzubilden, indem die kognitive Facette professioneller DaZ-Kompetenz in verschiedene Dimensionen, Subdimensionen und Facetten (Fachregister, Mehrsprachigkeit, Didaktik) aufgefächert und operationalisiert wurde (Ohm,

---

<sup>3</sup> Der folgende Forschungsüberblick schließt z. T. auch Arbeiten ein, die namentlich einen expliziten DaZ-Bezug aufweisen. Wie eingangs dargelegt, liegt der Fokus des Beitrags auf dem Konstrukt ‚Bildungssprache‘, doch gibt es mitunter auch Überschneidungspunkte zu theoretisch-empirischen Arbeiten aus dem Bereich Deutsch als Zweitsprache, so z. B. zum DaZKom-Projekt. Dieses lässt im Titel zwar eine eindeutige DaZ-Perspektive vermuten, bezieht sich analog zur Sprachbildung aber ebenfalls auf die durchgängige Förderung sprachlicher Fähigkeiten in allen Fächern durch Fachlehrkräfte (Ohm, 2018). Allgemein zeigt sich, dass eine klare Abgrenzung zwischen ‚Deutsch als Zweitsprache‘ und ‚Sprachbildung‘ oftmals auch in der Forschungsliteratur ausbleibt (zur Begriffskritik siehe auch Gamper et al., 2024).



2018). Aufbauend auf dem DaZKom-Modell wurde der DaZKom-Test zur Erfassung sprachbildungsbezogener Kompetenzen von Lehramtsstudierenden aller Unterrichtsfächer entwickelt und umfassend empirisch validiert (Hammer et al., 2015). In diesem Zusammenhang wurden die auf die DaZ-Kompetenzentwicklung Einfluss nehmenden Hintergrundvariablen untersucht, wobei sich die Anzahl der wahrgenommenen DaZ-bezogenen Lerngelegenheiten im Laufe des Professionalisierungsprozesses als stärkste wirkende Einflussgröße auf die DaZ-Kompetenz identifizieren ließ (u. a. Paetsch et al., 2019; Stangen et al., 2020). Dementsprechend wurden mittlerweile zahlreiche universitäre Lernangebote wissenschaftlich begleitet und es wurde empirisch evaluiert, durch welche Lehr-Lern-Formate entsprechendes DaZ-Professionswissen auf- und ausgebaut werden kann (u. a. Binanzer et al., 2024b; Goschler & Montanari, 2017; Jostes et al., 2016; Putjata, 2019). Als weiterer Forschungsstrang wurden, von kompetenztheoretischen Ansätzen wie dem „Modell der Lehrer\*innenprofessionalität“ („COACTIV-Modell“, Baumert & Kunter, 2011) oder den Arbeiten von Shulman (1986) und Bromme (1992) ausgehend, Überzeugungen als motivational-affektive Komponente von DaZ-Kompetenz untersucht. Hier sind beispielsweise die Studien von Fischer (2020), Fischer et al. (2018), Fischer & Lahmann (2020) und Hammer et al. (2016) zu nennen. Verdienst der Arbeiten ist u. a. die theoretisch fundierte Entwicklung eines Instruments zur empirischen Erfassung von Überzeugungen hinsichtlich sprachlich-kultureller Heterogenität. Mithilfe des entwickelten Fragebogens wird gezeigt, dass sich Überzeugungen von Seminarteilnehmenden im Laufe eines Semesters positiv entwickeln und damit bestätigt, dass Überzeugungen durch in Lerngelegenheiten erworbenes Wissen veränderbar sind (Fischer & Lahmann 2020). Kaplan (2023) untersucht die Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule. Es lässt sich u. a. festhalten, dass sich ein Großteil der befragten Lehramtsstudierenden zwar für den sprachsensiblen Unterricht verantwortlich fühlt und ihn als Aufgabe jeder Lehrkraft unabhängig vom Unterrichtsfach ansieht, doch gibt auch fast die Hälfte der Befragten eine unsichere Einstellung in Bezug auf die tatsächliche Unterrichtspraxis an, d. h. sie zweifeln, ob sie selbst in der Lage sind, einen sprachsensiblen Fachunterricht zu gestalten (vgl. Kaplan, 2023, S. 288).

Neben zahlreichen Forschungsaktivitäten für die erste, universitäre Phase der Lehrkräftebildung zeigen sich auch für die dritte Phase, d. h. für bereits im Schuldienst tätige Lehrpersonen, Bestrebungen, sprachbildungsbezogene Kompetenzen zu erforschen. So untersuchen Riebling (2013) und Pineker-Fischer (2017), wie Lehrkräfte im Unterricht mit sprachlicher Heterogenität umgehen. Neben verschiedenen Handlungstypen, die sich hinsichtlich des Umgangs mit Sprachbildung im Unterricht erheblich unterscheiden, verdeutlichen die Studien, dass Lehrpersonen ihr Wissen im Bereich sprachlicher Bildung als gering einschätzen (vgl. Riebling, 2013, S. 128) und sprachliche Unterstützungsmaßnahmen insbesondere für die Schreibförderung im Fachunterricht

gering ausfallen (vgl. Pineker-Fischer, 2017, S. 364). Hecker et al. (2023) untersuchen in dem Projekt DaZKomVideo mittels eines videobasierten Instruments die performanznahen Kompetenzen, d. h. situationsspezifische Fähigkeiten, von Lehrkräften und kommen zu dem Schluss, dass nur sehr wenige der untersuchten Testpersonen über praktisches Wissen auf einem Expertiseniveau verfügen (Hecker et al., 2023, S. 178). Analog zur ersten Phase wurde in verschiedenen Studien der Frage nachgegangen, über welche Überzeugungen im Schuldienst tätige Lehrkräfte verfügen. Drumm (2016) und Kiliç (2019) attestieren den Lehrpersonen zwar die Fähigkeit, sprachbildungsrelevante Anforderungen im Unterricht wahrzunehmen und Sprache eine wichtige Funktion für fachunterrichtliches Lernen zuzusprechen, doch kritisieren sie auch eine mangelnde systematische Berücksichtigung von Maßnahmen sprachlicher Bildungsarbeit im Fachunterricht.

Für den Vorbereitungsdienst ist die Forschungslage im Themenbereich ‚Sprachbildung‘ hingegen noch recht übersichtlich. Einschlägig sind die Arbeiten von Böning (2023; 2024), die sich in ihrem Promotionsprojekt mit Aspekten sprachlicher Bildung im Vorbereitungsdienst in Nordrhein-Westfalen (NRW) beschäftigt. Die von ihr durchgeführte Analyse curricularer Dokumente der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung in NRW zeigt, wie sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit im Vorbereitungsdienst derzeit konzeptualisiert und ausgestaltet wird (Böning, 2024). Anders als in Niedersachsen scheinen hier die entsprechenden Dokumente allesamt öffentlich zugänglich zu sein, was eine derartige Analyse überhaupt erst möglich macht. Böning (2024) resümiert zwar, dass „sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit als Ausbildungsgegenstand im Vorbereitungsdienst präsenste Themen darstellen“ (Böning, 2024, S. 121), legt aber ebenso dar, dass der Umfang und die Gestaltung der Dokumente äußerst heterogen sind: Während einige Dokumente detaillierte Beschreibungen zu vermittelnder Inhalte enthalten, beschränken sich andere auf allgemeine Seminarkonzepte oder Leitbilder (vgl. Böning, 2024, S. 110). Zusätzlich zu den o. g. Unklarheiten hinsichtlich der strukturellen Einbettung der entsprechenden Themen weist Böning (2024) auf die Problematik der Vielschichtigkeit des Mehrsprachigkeitskonzepts bzw. der unklaren Perspektivierung von Mehrsprachigkeit und Sprachbildung hin, denn „obwohl eine positive Rahmung von Mehrsprachigkeit als Voraussetzung für den Unterricht in den Dokumenten deutlich wird, bleibt offen, wie der vielseitig interpretierbare Begriff der Mehrsprachigkeit im Vorbereitungsdienst genau aufgefasst und ausgestaltet wird“ (Böning, 2024, S. 121). Dies ist insbesondere für den Vorbereitungsdienst problematisch, da diese Ausbildungsphase durch den schulpraktischen Bezug und die ersten Unterrichtserfahrungen in sprachlich heterogenen Lernendengruppen eine Konkretisierung und Operationalisierung abstrakter linguistischer Kategorien erforderlich macht (vgl. Böning, 2024, S. 121). Durch die fehlende Perspektivierung des

Mehrsprachigkeitsbegriffs inklusive einer mangelnden Operationalisierung der dahinterliegenden Konzepte und zu vermittelnden Inhalte laufen die in den Curricula festgehaltenen Punkte Gefahr, in der Ausbildungspraxis des Vorbereitungsdienstes und damit letztendlich auch im späteren Unterricht angehender Lehrkräfte zu verwässern, durch individuell-berufsbiografisch ausgebildete Überzeugungen eingefärbt zu sein oder Lehrkräfte in der Umsetzung schlichtweg zu überfordern. Deutlich wird, dass Mehrsprachigkeit zwar ein präsent und zumeist positiv konnotiertes Thema zu sein scheint, das jedoch zugleich abstrakt und für die didaktische Nutzung vage bleibt.

Als ein Praxisprojekt ist das in Nordrhein-Westfalen eingesetzte Fortbildungspaket „Sprachsensibles Unterrichten fördern – Angebote für den Vorbereitungsdienst“ (Oleschko, 2017) zu nennen. In diesem Projektkontext ist in Zusammenarbeit zwischen Expert\*innen aus Hochschulen und Studienseminaren ein umfangreiches Materialpaket zum sprachsensiblen Unterrichten und zur durchgängigen Sprachbildung entstanden, das von Ausbildenden des Vorbereitungsdienstes für die Seminararbeit mit den Referendar\*innen genutzt werden kann und zudem evaluativ begleitet wurde (Dubiel et al., 2019). Böning (2022), selbst Fachleiter an einem ZfsL, illustriert in Form einer Praxisbeschreibung, wie die „Leitlinie Vielfalt“ in der zweiten Phase im Fachseminar Geographie umgesetzt wird und angehende Lehrkräfte für einen sprachsensiblen Fachunterricht vorbereitet werden können. Er bezieht sich in seinen Ausführungen ebenso wie Böning (2023, 2024) und Oleschko (2017) auf den Ausbildungsstandort Nordrhein-Westfalen.

Neben den wenigen empirischen Evidenzen zum Themenbereich ‚Sprachbildung im Vorbereitungsdienst‘ werden von Seelhorst (2024) hingegen die Potenziale, die diese Phase insbesondere für die Professionalisierung für sprachliche Vielfalt und Diversität bietet, herausgestellt:

Wenn a) Schule und Unterricht die gesellschaftliche Wirklichkeit der Diversität anerkennen und entsprechend agieren sollen/müssen, und wenn b) dazu gehört, dass Lehrkräfte eine rassismuskritische bzw. rassismussensible Haltung entwickeln sollen, die sich auch in ihrem praktischen Tun niederschlagen soll, dann kann das nicht nach dem Prinzip Hoffnung („Wer sich damit in der ersten Phase bereits auseinandergesetzt hat, wird Diskriminierung und Rassismus in Schule und Unterricht schon wahrnehmen.“) erfolgen. Dann ist sicherzustellen, dass eine solche Haltung bewusst und überlegt, vor dem Hintergrund und in Zusammenhang mit der eigenen Schul- und Unterrichtspraxis entwickelt wird mit Konsequenzen für das eigene Handeln. Und das, so nochmals, ermöglicht eine eigene Phase wie der Vorbereitungsdienst und kann nicht gleichsam „on the job“ geschehen. (Seelhorst, 2024, S. 14/15).

Die Ausführungen von Seelhorst (2024) verdeutlichen die verbreitete Annahme und damit assoziierte Hoffnung, dass sich professionelle Handlungskompetenzen und Überzeugungen im Umgang mit (sprachlicher) Diversität und Sprachbildung im Fachunterricht im Laufe zunehmender Unterrichtspraxis automatisch einstellen. Oftmals wird

dabei auch auf die erste Phase verwiesen, in der die entsprechenden Lehrveranstaltungen besucht worden seien. Dabei gerät außer Acht, dass das Referendariat eine zentrale Scharnierstelle zwischen Theorie und Praxis und prägende Phase im Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte ist (vgl. Peitz & Harring 2021, S. 9). An das in universitären Lehrveranstaltungen erworbene Wissen wird im Vorbereitungsdienst kaum bis gar nicht angeknüpft. Dies mag zum einen an der unterschiedlichen Qualifikation der Lehrerbildner\*innen selbst für das Thema ‚Sprachbildung‘ liegen (vgl. Witte, 2017, S. 360), zum anderen aber auch an der fehlenden curricularen und inhaltlichen Verzahnung mit der ersten Phase. Auszubildende im Vorbereitungsdienst haben schlichtweg keine Kenntnisse darüber, welches Wissen aus dem Lehramtsstudium vorausgesetzt und an welche Inhalte angeknüpft werden kann. Von einer durchgängigen, den gesamten phasenübergreifenden Professionalisierungsprozess begleitenden Qualifizierung für sprachliche Bildung kann infolge der curricular-politischen Rahmenbedingungen und nach dem derzeitigen Forschungsstand nicht ausgegangen werden.

## 5. Desiderate und Forschungsperspektiven

Aus der Konturierung des Forschungsfeldes ‚Vorbereitungsdienst‘ und dem Forschungsüberblick zum Gegenstand ‚Sprachbildung in der Lehrkräftebildung‘ lassen sich folgende Desiderate und Forschungsperspektiven kondensieren:

### Desiderat I: Vorbereitungsdienst

Die Zusammenschau einschlägiger Studien zum Themenkomplex ‚Sprachliche Bildung in der Lehrkräftebildung‘ verdeutlicht, dass in den letzten Jahren rege Forschungsaktivitäten in der ersten und dritten Phase zu verzeichnen sind, wohingegen die zweite Phase bezüglich der Frage, welche Möglichkeiten, Rahmenbedingungen, Herausforderungen und Bedarfe die Professionalisierung für Sprachbildung in dieser Phase charakterisieren, weitgehend unerforscht ist. Es bedarf daher Studien, die das Thema ‚Sprachbildung‘ explizit für die Phase des Vorbereitungsdienstes beleuchten.

### Desiderat II: Lehrerbildner\*innen im Vorbereitungsdienst

Wirksamkeitsmodelle zur Lehrkräftebildung legen nahe, dass Lehrerbildner\*innen einen zentralen Einfluss auf den Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte haben. Gleichwohl existieren für das Referendariat kaum Studien, die die Rolle jener Auszubildenden dezidiert untersuchen. Um evidenzbasierte Aussagen über die Qualifizierung für Sprachbildung im Vorbereitungsdienst treffen zu können, sind Studien notwendig, die diesen Personenkreis zum expliziten Gegenstand ihrer Forschung machen.

### Desiderat III: Überzeugungen von Lehrerbildner\*innen im Vorbereitungsdienst

Kompetenztheoretische Modelle nehmen an, dass sich professionelle Kompetenz nicht nur aus erworbenem Wissen, sondern auch aus Überzeugungen als motivational-affektiv geprägter Dimension professioneller Kompetenz speist. Aufgrund weniger formaler Vorgaben in Bezug auf das Thema ‚Sprachbildung‘ und dem damit verbundenen Handlungsspielraum bei den zu vermittelnden Inhalten sowie der Annahme, dass Lehrerbildner\*innen oftmals selbst noch nicht über eine ausreichende Qualifizierung für Sprachbildung verfügen, lässt sich vermuten, dass sie sich in ihrem Handeln von individuell ausgebildeten Überzeugungen leiten lassen. Dementsprechend erscheinen Studien lohnenswert, die die Überzeugungen von Lehrerbildner\*innen der zweiten Phase systematisch in den Blick nehmen.

Aufgrund der Charakteristika des Forschungsfeldes (u. a. kaum bundeseinheitliche Vorgaben, individuelle Rahmenbedingungen und Inhalte je nach Bundesland und Studienseminar, vgl. Kapitel 2) sowie der defizitären Forschungslage zum Themenbereich ‚Sprachbildung im Vorbereitungsdienst‘ (vgl. Kapitel 4) erscheint für die empirische Erforschung der genannten Desiderate ein qualitativer Forschungszugang vielversprechend. Ein qualitativer Zugriff ermöglicht ein explorativ-rekonstruktives Vorgehen und damit einen Nachvollzug bislang verborgener Handlungspraktiken der zweiten Phase der Lehrkräftebildung. Auf diese Weise können Hypothesen zur Ausgestaltung des Themenbereichs ‚Sprachbildung im Vorbereitungsdienst‘ generiert und damit ein wichtiger Beitrag zur Grundlagenforschung geleistet werden.

Sollen insbesondere Lehrerbildner\*innen als gestaltende Hauptakteur\*innen des Vorbereitungsdienstes in den Blick genommen werden (vgl. Desiderat II) bieten sich qualitative Interviews als befragende Erhebungsmethoden an, die Zugang zu subjektiven Sichtweisen schaffen und es den Befragten ermöglichen, aktiv Stellung zu beziehen (vgl. Daase et al., 2014, S. 110). Dem „Expertenparadigma“ (Bromme, 2008, S. 159) entsprechend sollten zukünftige Untersuchungen Lehrerbildner\*innen als professionell Handelnde ihres Tätigkeitsfeldes anerkennen und dies auch in der forschungsmethodischen Umsetzung berücksichtigen. Hier stellen Expert\*inneninterviews einen geeigneten Ansatzpunkt dar, die der Befragung eines bestimmten Personenkreises in einer spezifischen Funktion (hier Lehrerbildner\*innen im Vorbereitungsdienst) mit einem bestimmten professionellen Erfahrungswissen dienen, wobei die Expert\*innen anhand eines Leitfadens zu einem ausgewählten Gegenstandsbereich interviewt werden (Meuser & Nagel, 2009). Mithilfe dieses Zugriffs können spezifische Einblicke in die Ausbildungsstrukturen an Studienseminaren und die den Handlungen zugrundeliegenden Überzeugungskonstrukten (vgl. Desiderat III) gewonnen werden.

Bei der Erforschung von Überzeugungen erscheinen verschiedene inhaltliche Schwerpunktsetzungen erkenntnisreich: Zunächst ist von grundlegendem Interesse, was die Zielgruppe der Lehrerbildner\*innen überhaupt unter den Konstrukten ‚Bildungssprache‘ und ‚Sprachbildung‘ versteht. Die Konzeptualisierung und die mit den Termini verwobenen Überzeugungen sind aufschlussreich, da das Konstrukt ‚Bildungssprache‘ auch in der Forschung nicht unumstritten ist und unterschiedlich gefasst wird (vgl. Kapitel 1). Zu hinterfragen wäre in diesem Zusammenhang daher ebenso, wie die individuellen Konzeptualisierungen und Überzeugungen der Lehrerbildner\*innen hinsichtlich des Gegenstandes ‚Bildungssprache‘ zum linguistischen Diskurs relationiert werden und welche Implikationen sich daraus für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften ableiten lassen. Des Weiteren ist perspektivisch zu erörtern, welche Rolle einzelne Unterrichts- bzw. Ausbildungsfächer bei der Ausbildung von Überzeugungen in Bezug auf Sprachbildung spielen. Das heißt konkret: Verfügen Lehrerbildner\*innen naturwissenschaftlicher Fächer über andere fachspezifische sprachbildungsbezogene Überzeugungen als Kolleg\*innen der sozialwissenschaftlichen Fächer? Es liegen zwar Untersuchungen zu einzelnen Unterrichtsfächern vor (vgl. Drumm, 2016; Kilic, 2019), doch fehlt bislang eine differenziert vergleichende Perspektive auf die fachspezifische Komponente von sprachbildungsbezogenen Überzeugungen. Schließlich sollten zukünftige Arbeiten auch die dem Berufsbild Lehrerbildner\*in charakteristische Doppelrolle (vgl. Kapitel 2) – Lehrkraft im Schuldienst und Ausbilder\*in am Studienseminar – fokussieren. Dementsprechend könnte erörtert werden, über welche Überzeugungen jene Akteur\*innen in ihrer Rolle als Lehrkraft verfügen (z. B.: Welche Bedeutung schreiben sie Sprachbildung für die Lernprozesse ihres Unterrichtsfaches zu und wie integrieren sie entsprechende sprachbildungsförderliche Maßnahmen in ihrem Fachunterricht?) und welche Überzeugungen ihrem Handeln in der Ausbildungspraxis im Studienseminar mit angehenden Lehrkräften zugrunde liegen (z. B.: Welche sprachbildungsbezogenen Kompetenzen sollten angehende Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst erwerben?; Welcher Stellenwert wird dem Thema Sprachbildung als Ausbildungsinhalt neben anderen Themen im Referendariat zugesprochen?). Möglicherweise sind die ausgebildeten Überzeugungskonstrukte nicht automatisch kongruent zueinander, d. h. Lehrerbildner\*innen handeln in ihrer Rolle als Lehrkraft und als Ausbilder\*in nach jeweils unterschiedlichen Überzeugungen.

## 6. Schlussbetrachtung und Ausblick

Der Beitrag widmet sich dem Vorbereitungsdienst als spezifischer Phase der Lehrkräftebildung und diskutiert, welchen Beitrag diese im Rahmen der Professionalisierung angehender Lehrkräfte für Sprachbildung leistet. Es zeigt sich ein diverses Bild mit vagen bildungspolitischen Vorgaben und variierenden curricularen Ausgestaltungen

(vgl. Kapitel 3). Eine ausreichende bzw. einheitliche Qualifizierung angehender Lehrkräfte nach dem Lehramtsstudium ist damit infrage zu stellen und die Eingangsvoraussetzungen für das Referendariat in Bezug auf den Themenbereich ‚Sprachbildung‘ dementsprechend heterogen. Daher kommt dem Vorbereitungsdienst für die Professionalisierung für sprachbildungsbezogene Aufgaben eine zentrale Funktion zu. Mehr als noch für die erste Phase ergibt sich nicht zuletzt aufgrund föderalistischer bildungspolitischer Strukturen eine recht unübersichtliche Ausbildungssituation, da die Curricula je nach Bundesland variieren, je nach Ausbildungsstandort und Studienseminar unterschiedlich ausgestaltet werden und die entsprechenden Seminarlehrpläne nicht in allen Bundesländern öffentlich einsehbar sind.

So wird zwar seit geraumer Zeit gefordert, eine „durchgängige Sprachbildung“ (Gogolin & Lange, 2011) über Schulformen und Unterrichtsfächer hinweg zu betreiben und damit horizontale und vertikale Dimensionen im Bildungssystem für Sprachbildung nutzbar zu machen, doch scheint dies paradoxerweise nicht für die Qualifizierung für Sprachbildung in der Lehrkräftebildung selbst zu gelten. Hier bleiben vertikale Schnittstellen zwischen den einzelnen Ausbildungsphasen ungenutzt und auch horizontale Anknüpfungspunkte zwischen den universitären Fachdidaktiken einzelner Unterrichtsfächer oder Fächergruppen scheinen bislang nicht systematisch miteinander verbunden worden zu sein. Grundlage einer echten Durchgängigkeit im Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte wäre die systematische Zusammenarbeit zwischen Lehrenden bzw. Lehrerbildner\*innen der ersten und zweiten Phase, indem beispielsweise Lernziele und Ausbildungsinhalte phasenübergreifend abgestimmt und aufeinander bezogen werden. Auf diese Weise können sprachbildungsbezogene Kompetenzen über einzelne Ausbildungsphasen hinweg systematisch auf- und ausgebaut werden.

Nicht zuletzt könnte auch die erste Phase von einer intensiven Zusammenarbeit mit Akteur\*innen des Vorbereitungsdienstes profitieren. Selbstredend ist weiterhin sicherzustellen, dass das universitäre Lehramtsstudium seiner originären Aufgabe, theoriegeleitete und wissenschaftsbasierte Lehre anzubieten, nachkommt, doch sollten in Hinblick auf spätere Anforderungen im Referendariat und Schulalltag in lehramtsspezifischen Lehrangeboten stärker als bislang auch schul- und unterrichtsrelevante Kompetenzen Berücksichtigung finden. Dies ist nur möglich, wenn die verantwortlichen Lehrenden Kenntnisse über Anforderungen und Standards der jeweils anderen Ausbildungsphase haben. So könnte sich das Lehramtsstudium perspektivisch von dem Vorwurf freisprechen, Wissen fernab der Unterrichtspraxis zu vermitteln und damit eine Mitschuld am häufig geäußerten Praxisschock bei Eintritt in das Referendariat und dem späteren Berufseintritt zu tragen (u. a. Dicke et al., 2016).

Gründe für eine bislang mangelnde Verzahnung der einzelnen Phasen sind auch in der defizitären Forschungslage zu sehen. Ausgehend von dem in der Professionsforschung ohnehin stark vernachlässigten Forschungsfeld ‚Vorbereitungsdienst‘ stellt der Bereich der Sprachbildung eine spezifische Forschungslücke dar. Der Beitrag führt daher verschiedene Desiderate zusammen, arbeitet insbesondere Lehrerbildner\*innen als vielversprechenden Ansatzpunkt zukünftiger Forschungsbemühungen in diesem Feld heraus und stellt vertiefende inhaltliche und forschungsmethodische Überlegungen für zukünftige Forschungsprojekte an. Jene empirischen Erkenntnisse sollten die Grundlage der phasenübergreifenden Zusammenarbeit darstellen.

Der Beitrag schließt daher mit einem Plädoyer an Forschende und Lehrende, sich der sich langsam öffnenden ‚Blackbox Vorbereitungsdienst‘ empirisch weiter anzunähern und damit wenig erkundetes Terrain der Professionsforschung zu betreten sowie die Potenziale dieser Phase für die Professionalisierung für sprachliche Bildung anzuerkennen.

## Literatur

- Abs, Hermann Josef & Anderson-Park, Eva (2014). Programme zur Berufseinführung: die zweite Phase der Lehrerbildung. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Waxmann, S. 489–510.
- Abs, Hermann Josef & Anderson-Park, Eva (2020). Der Vorbereitungsdienst für Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland. Stand und Herausforderungen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 68, S. 152–161. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2020-2-152>
- Ahrenholz, Bernt (2010). Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Narr.
- Banilower, Eric; Smith, Sean; Weiss, Iris; Malzahn, Kristen; Campbell, Kiira & Weis, Aaron (2013). *Report of the 2012 national survey of science and mathematics education*. Horizon Research.
- Baumann, Barbara & Becker-Mrotzek, Michael (2014). Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Überblick, Analyse und Handlungsempfehlungen. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss & Michael Neubrand (Hg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann, S. 29–54.
- Becker-Mrotzek, Michael; Hentschel, Britta; Hippmann, Kathrin & Linnemann, Markus (2012). Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern. Mercator-Institut für Sprachförderung.



- Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thurmann, Eike & Vollmer, Helmut J. (2013). *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Waxmann.
- Becker-Mrotzek, Michael; Höfler, Martha & Wörfel, Till (2021). Sprachsensibel unterrichten –in allen Fächern und für alle Lernenden. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 43 (2), 250–259. <https://doi.org/10.25656/01:22913>
- Binanzer, Anja; Seifert, Heidi & Wecker, Verena (2024a). Bildungssprache: Eine Bestandsaufnahme empirischer Zugänge und Evidenzen. In Michael Szurawitzki & Patrick Wolf-Farré (Hg.), *Handbuch Deutsch als Fach- und Fremdsprache*. Walter de Gruyter, S. 379-403.
- Binanzer, Anja; Hagemeyer, Carolin & Seifert, Heidi (2024b): Wissen über Mehrsprachigkeit, sprachliche Register und sprachsensiblen Unterricht: Zur DaZ-Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden durch fächerübergreifende Lernangebote. In Juliana Goschler, Peter Rosenberg & Till Woerfel (Hg.), *Empirische Zugänge zu Bildungssprache und bildungssprachlichen Kompetenzen*. Springer Spektrum, S. 301-325.
- Blömeke, Sigrid (2010). Schulform- und schulstufenspezifische Lehrerprofessionalität? In Karl-Heinz Arnold, Katrin Hauenschild, Britta Schmidt & Birgit Ziegenmeyer (Hg.), *Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik: Perspektiven für die Grundschulpädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33-44.
- Böing, Maik (2022). Die Umsetzung der Leitlinie „Vielfalt“ in der Lehrer\*innenbildung der zweiten Phase Das Beispiel eines Fachseminars Geographie im Bundesland Nordrhein-Westfalen. In Sven Oleschko, Katharina Grannemann & Andrea Szukala (Hg.), *Diversitätssensible Lehrer\*innenbildung. Theoretische und praktische Erkundungen*. Waxmann, S. 143-158.
- Böning, Caroline (2023). Ein phasenübergreifender Blick auf sprachliche Bildung in der Lehrkräfteprofessionalisierung zwischen Theorie und Praxis: Das Desiderat Vorbereitungsdienst. *Kölner Online Journal für Lehrer\*innenbildung* 7, S. 262-281. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2023.13>
- Böning, Caroline (2024). Was lernen Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst über sprachliche Bildung? Eine Analyse curricularer Dokumente. *Journal for Educational Research Online (JERO)* 1 (16), S. 103–126. <https://doi.org/10.31244/jero.2024.01.06>
- Bredthauer, Stefanie & Engfer, Hilke (2018). Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun?. [https://kups.ub.uni-koeln.de/8092/1/Manuskript\\_BredthauerEngfer-2.pdf](https://kups.ub.uni-koeln.de/8092/1/Manuskript_BredthauerEngfer-2.pdf) (zuletzt aufgerufen am 02.10.2024).
- Bromme, Rainer (1992). Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Lehrerwissens. Hans Huber.
- Bromme, Rainer (2008). Lehrerexpertise. In Wolfgang Schneider & Marcus Hasselhorn (Hg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Hogrefe, S. 159-167.

- Busse, Vera (2020). Qualifizierung von Lehrkräften zum Umgang mit Mehrsprachigkeit. In Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle & Dominique Rauch (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Springer, S. 287-292.
- Daase, Andrea; Hinrichs, Beatrix & Settinieri, Julia (2014). Befragung. In Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karakoç & Claudia Riemer (Hg.), *Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. UTB, S. 103 - 122.
- Dicke, Theresa; Holzberger, Doris; Kunina-Habenicht, Olga; Linninger, Christina & Schulze-Stocker, Franziska (2016). „Doppelter Praxisschock“ auf dem Weg ins Lehramt? Verlauf und potenzielle Einflussfaktoren emotionaler Erschöpfung während des Vorbereitungsdienstes und nach dem Berufseintritt. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 63 (4), S. 244. <http://doi.org/10.2378/peu2016.art20d>
- Drumm, Sandra (2016). Sprachbildung im Biologieunterricht. Eine Studie zu Vorstellungen von Lehrenden an Schulen zum Fach und dessen Sprache. De Gruyter.
- Dubiel, Simone; Paetsch, Jennifer & Lütke, Beate (2019). Evaluationsergebnisse einer Fortbildung für Seminar- und Fachleitungen im Bereich sprachsensiblen Fachunterrichts: selbsteingeschätzte Kompetenz, Zufriedenheit und Transfer. In Bernt Ahrenholz, Beate Lütke, Heike Roll, Jennifer Paetsch & Stefan Jeuk (Hg.), *Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen*. De Gruyter, S. 339–356.
- Felbrich, Anja; Müller, Christiane & Blömeke, Sigrid (2008). Lehrerausbildnerinnen und Lehrerausbilder der ersten und zweiten Phase. In Sigrid Blömeke, Gabriele Kaiser & Rainer Lehmann (Hg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Waxmann, S. 363–389.
- Fischer, Nele (2020). Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. Theoretische Struktur, empirische Operationalisierung und Untersuchung der Veränderbarkeit. Dissertation an der Leuphana Universität Lüneburg.
- Fischer, Nele; Hammer, Svenja & Ehmke, Timo (2018). Überzeugungen zu Sprache im Fachunterricht: Erhebungsinstrument und Skalendokumentation. In: Timo Ehmke, Svenja Hammer, Anne Köker, Udo Ohm & Barbara Koch-Priewe (Hg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Waxmann, S. 149–184.
- Fischer, Nele & Lahmann, Cornelia (2020). Pre-service teachers' beliefs about multilingualism in school: an evaluation of a course concept for introducing linguistically responsive teaching. *Language Awareness*. 29(2), S. 114–133. <https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1737706>
- Gamper, Jana; Purkarthofer, Judith & Schroeder, Christoph (2024). Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit in der Schule: eine Begriffskritik. *Die Deutsche Schule* 116 (2), S. 202-211. <https://doi.org/10.25656/01:30207>

- Gerlach, David (2020). Zur Professionalität der Professionalisierenden. Was machen Lehrerbildner\*innen im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst. Narr.
- Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Springer, S. 107–127.
- Gogolin, Ingrid & Duarte, Joana (2016). Bildungssprache. In Jörg Kilian, Birgit Brouër & Dina Lüttenberg (Hg.), *Handbuch Sprache in der Bildung*. De Gruyter, S. 478–499.
- Goschler, Juliana & Montanari, Elke (2017). Deutsch als Zweitsprache in der Lehramtsausbildung: ein integratives Modell. In Michael Becker-Mrotzek; Peter Rosenberg; Christoph Schroeder & Annika Witte (Hg.), *DaZ in der Lehrerbildung – Modelle und Handlungsfelder*. Waxmann, S. 25–33.
- Hägi-Mead, Sara; Peschel, Corinna; Pliska-Halilović, Enisa & Ritter, Rosi (2024). „Was verstehst Du unter sprachsensiblen Fachunterricht?“ – Perspektiven von Lehrkräften. *Workshop Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit* 17, S. 137–161. <https://doi.org/10.18452/27503>
- Hammer, Svenja; Carlson, Sonja; Ehmke, Timo; Koch-Priewe, Barbara; Köker, Anne; Ohm, Udo; Rosenbrock, Sonja & Schulze Nina (2015). Kompetenz von Lehramtsstudierenden in Deutsch als Zweitsprache. Validierung des GSL-Testinstruments. In Sigrid Blömeke & Olga Zlatkin-Troitschanskaia (Hg.), *Kompetenzen von Studierenden*. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 61). Beltz Juventa, S. 32–54.
- Hammer, Svenja; Fischer, Neele, & Koch-Priewe, Barbara (2016). Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule [Pre-service teachers' beliefs towards multilingual in school]. *DDS – Die Deutsche Schule: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische*, Beiheft, S. 149–174.
- Hecker, Sarah-Larissa; Falkenstern, Stephanie; Lemmrich, Svenja; Ehmke, Timo; Koch-Priewe, Barbara; Köker, Anne & Ohm, Udo (2023). Mit Kollaboration zum Standard: Empirisch basierte Bestimmung von Lehrkräfte-Expertise im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 26, S. 161–184. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01139-3>
- Heine, Jörg-Henrik; Heinle, Martina; Hahnel, Carolin; Lewalter, Doris & Becker-Mrotzek, Michael (2023). Lesekompetenz in PISA 2022. Ergebnisse, Veränderungen und Perspektiven. In Doris Lewalter, Jennifer Diedrich, Frank Goldhammer, Olaf Köller & Kristina Reiss (Hg.), *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Waxmann, S. 139–162.
- Heppt, Birgit, & Schröter, Pauline (2023). Bildungssprache als übergeordnetes Ziel sprachlicher Bildung. In Michael Becker-Mrotzek, Ingrid Gogolin, Hans-Joachim Roth & Petra Stanat (Hg.), *Grundlagen der sprachlichen Bildung*. Waxmann, S. 139–154.
- Jorzik, Bettina, & Schratz, Michael (2015). LehrerbildnerIn - das unbekannte Wesen. *Journal für lehrerInnenbildung* 15(2), S. 7–53.

- Jostes, Brigitte; Andreas, Torsten; Börsel, Anke; Caspari, Daniela; Chmiel, Cornelia; Darsow, Annkathrin; Horváth, András; Knab, Simone; Lohse, Alexander; Lütke, Beate; Paetsch, Jennifer; Petersen, Inger; Peuschel, Kristina; Schallenberg, Julia & Sieberkrob, Matthias (2016). *Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung. Eine Bestandsaufnahme*. Freie Universität Berlin. <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/20860> (zuletzt aufgerufen am 02.10.2024)
- Junghans, Carola (2022). *Seminardidaktik. Wege und Werkzeuge für die zweite Phase der Lehrer\*innenbildung*. Berlin.
- Kaplan, Ina (2023). *Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule. Eine qualitative Studie*. Waxmann.
- Kempert, Sebastian; Edele, Aileen; Rauch, Dominique; Wolf, Kathrin; Paetsch, Jennifer; Darsow, Annkathrin; Maluch, Jessica & Stanat, Petra (2016). Die Rolle der Sprache für zugewanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In Claudia Diehl, Christian Hunkler & Cornelia Kristen (Hg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf*. Springer, S. 157–241.
- Kilic, Songul (2019). *Bildungssprache Deutsch im Fach Gesellschaftslehre. Überzeugungen von Gesellschaftslehre-Lehrkräften der Sekundarstufe I in Bezug auf sprachsensiblen Unterricht*. Weinheim.
- Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Waxmann.
- Krüger, Jana (2014). *Perspektiven pädagogischer Professionalisierung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kruse, Christoph & Rothland, Martin (2024). Seminarleitungen als Gegenstand der Forschung zum Vorbereitungsdienst: Noch immer „unbekannte Wesen“?. *SEMINAR* 30(2), S. 39-53. <https://doi.org/10.3278/SEM2402W004>
- Kultusministerkonferenz (2012). *Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012*. [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_12\\_06-Vorbereitungsdienst.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf) (zuletzt aufgerufen am 02.10.2024)
- Kultusministerkonferenz (2019). *Empfehlung. Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2019/2019\\_12\\_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf) (zuletzt aufgerufen am 03.02.2025)
- Kunz, Hagen & Uhl, Siegrid (2021). *Allgemeine Ziele, Aufbau und Struktur des Vorbereitungsdienstes in den Bundesländern*. In: Julia Peitz & Marius Harring (Hg.), *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*. Waxmann. S. 15-27.

- Kunz, Hagen & Uhl, Siegfried (2022). Der Vorbereitungsdienst: Desiderate und Perspektiven der Forschung. *Seminar 2*, S. 22-35. <https://doi.org/10.3278/SEM2202W004>
- Leisen, Josef (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach*. Ernst Klett Sprachen.
- Lütke, Beate; Petersen, Inger & Tajmel, Tanja (2017). *Fachintegrierte Sprachbildung: Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis*. De Gruyter.
- Menck, Peter & Schulte, Michaela (2006). Lehrer werden: erste Ergebnisse einer Untersuchung zum Referendariat. In Christina Allemann-Ghionda & Ewald Terhart (Hg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. Beltz, S. 199-216.
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In Susanne Pickel, Gert Pickel, Hans-Joachim Lauth & Detlef Jahn (Hg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 465-479.
- Michalak, Magdalena; Lemke, Valerie & Goetze, Marius (2015). *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Fachunterricht*. Narr.
- Munderloh, Olaf (2018). *Das Referendariat aus der Sicht der Referendar/innen: Eine ländervergleichende Studie der zweiten Phase der Lehrerausbildung an berufsbildenden Schulen*. Beltz.
- Murakami, Charlotte (2008). 'Everybody is just fumbling along': An investigation of views regarding EAL training and support provisions in a rural area. *Language and Education* 22(4), S. 265-282. <https://doi.org/10.1080/09500780802152556>
- Niedersächsisches Kultusministerium (2024). *Zusatzqualifikationen an den Studienseminaren für das Lehramt an Gymnasien*. [https://www.mk.niedersachsen.de/download/79520/Zusatzqualifikationen\\_an\\_den\\_Studienseminaren\\_fuer\\_das\\_Lehramt\\_an\\_Gymnasien.pdf](https://www.mk.niedersachsen.de/download/79520/Zusatzqualifikationen_an_den_Studienseminaren_fuer_das_Lehramt_an_Gymnasien.pdf) (zuletzt aufgerufen am 02.10.2024)
- Ohm, Udo (2018). Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In Timo Ehmke, Svenja Hammer, Anne Köker, Udo Ohm & Barbara Koch-Priewe (Hg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Waxmann, S. 73-91.
- Oleschko, Sven (2017). *Sprachsensibles Unterrichten fordern. Angebote für den Vorbereitungsdienst*. [https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3\\_Publikationen/2017/Dezember/Sprachsensibles\\_Unterrichten\\_foerdern/Buch\\_Sprachsensibles\\_Unterrichten-foerdern.pdf](https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/2017/Dezember/Sprachsensibles_Unterrichten_foerdern/Buch_Sprachsensibles_Unterrichten-foerdern.pdf) (zuletzt aufgerufen am 02.10.2024)
- Paetsch, Jennifer; Felbrich, Anja & Stanat, Petra (2015). Der Zusammenhang von sprachlichen und mathematischen Kompetenzen bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 29(1), S. 19–29. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000142>
- Paetsch, Jennifer; Darsow, Annkathrin; Wagner, Fränze Sophie; Hammer, Svenja & Ehmke, Timo (2019). *Prädiktoren des Kompetenzzuwachses im Bereich Deutsch*



- als Zweitsprache bei Lehramtsstudierenden. *Unterrichtswissenschaft* 47, S. 51-77.  
<https://doi.org/10.1007/s42010-019-00038-7>
- Peitz, Julia & Harring, Marius (2021). Das Referendariat. Eine Einführung in den systematischen Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst. In dies. (Hg.), *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*. Waxmann. S. 9-14.
- Peters, Jelko (2024). Fachleitung. Aufgaben und Tätigkeitsfelder in der Lehrkräfteausbildung. Beltz.
- Petersen, Inger & Peuschel, Kristina (2020). „...ich bin ja keine Sprachstudentin...“: Wissen über Sprache für den sprachbildenden Fachunterricht. In Tobias Heinz, Birgit Brouër, Margot Janzen & Jörg Kilian (Hg.), *Formen der (Re-)Präsentation fachlichen Wissens. Ansätze und Methoden für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften*. Waxmann, S. 217-240.
- Pineker-Fischer, Anna (2017). Sprach- und Fachlernen im naturwissenschaftlichen Unterricht: Umgang von Lehrpersonen in soziokulturell heterogenen Klassen mit Bildungssprache. Wiesbaden.
- Prenzel, Manfred; Sälzer, Christine; Klieme, Eckhard & Köller, Olaf (2013). *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Waxmann.
- Putjata, Galina (2019). Normalitätsvorstellungen angehender Lehrkräfte im Wandel. Eine empirische Studie zu Potentialen des Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ in Nordrhein-Westfalen. *ZDfm – Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management* 1/2, S. 81-94.  
<https://doi.org/10.3224/zdfm.v4i1-2.07>
- Riebling, Linda (2013). Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht: Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität. Waxmann.
- Robinson, Penelope (2005). Teaching Key Vocabulary in Geography and Science Classrooms: An Analysis of Teachers' Practice with Particular Reference to EAL Pupils' Learning. *Language and Education* 19(5), S. 428-445.  
<https://doi.org/10.1080/09500780508668695>
- Schleppegrell, Mary (2010). Language in mathematics teaching and learning: A research review. In Judit Moschkovich (Hg.), *Language and mathematics education*. Information Age Publishing, S. 73-112.
- Schroedler, Tobias & Lengyel, Drorit (2018). Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität im Fachunterricht - Was kann die Erste Phase der Lehrerbildung leisten? *Seminar 4*, S. 6-20.
- Schroedler, Tobias (2021). What is Multilingualism? Towards an Inclusive Understanding. In Meike Wernicke, Svenja Hammer, Antje Hansen & Tobias Schroedler (Hg.), *Preparing Teachers to Work with Multilingual Learners*. Channel View Publications, S. 17-37.

- Schule und Recht in Niedersachsen (2017). *Verordnung über die Ausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst* (APVO-Lehr). <http://www.schule.de/20411/apvo-lehr.htm> (zuletzt aufgerufen am 02.10.2024)
- Seelhorst, Bernhard (2024). Das Ende der zweiten Phase ante portas? Anmerkungen zu Herausforderungen der Lehrkräftebildung und zur Bedeutung des Vorbereitungsdienstes. *Seminar* 30(2), S. 10-24. <https://doi.org/10.3278/SEM2402W002>
- Seifert, Heidi; Hagemeier, Carolin & Binanzer, Anja (2022). Sprachlich heterogene Schüler\*innen, fachlich heterogene Lehramtsstudierende – mit E-Learning für sprachliche Vielfalt qualifizieren. In Martin Jungwirth, Nina Harsch, Yvonne Noltensmeier, Martin Stein & Nicola Willenberg (Hg.), *Diversität Digital Denken: The Wider View*. WTM-Verlag, S. 439–443.
- Shulman, Lees (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher* 15(2), S. 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Stangen, Ilse; Schroedler, Tobias & Lengyel, Drorit (2020). Kompetenzentwicklung für den Umgang mit Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit im Fachunterricht: Universitäre Lerngelegenheiten und Kompetenzmessung in der Lehrer(innen)bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Edition: Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung*, S. 123-149. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8_6)
- Steinmann, Sibylle (2022). Shared und Mutual Beliefs in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Untersuchung über die Beliefs von Lehrerausbildenden bezüglich des Lehrens, Lernens und der Rolle der Lehrperson. Waxmann.
- Stiftung Mercator (2009). *Modul „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) im Rahmen der neuen Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen*. [https://mercator-institut.uni-koeln.de/sites/mercator/user\\_upload/PDF/05\\_Publikationen\\_und\\_Material/DaZ\\_Modul\\_03.pdf](https://mercator-institut.uni-koeln.de/sites/mercator/user_upload/PDF/05_Publikationen_und_Material/DaZ_Modul_03.pdf) (zuletzt aufgerufen am 02.10.2024)
- Studienseminar Celle (2024). *DaZ. Deutsch als Zweitsprache – sprachsensibler Unterricht*. <https://wordpress.nibis.de/stscelle/daz/> (zuletzt aufgerufen am 02.10.2024)
- Studienseminar Leer (2024). *Unsere Fächer im Überblick*. <https://www.studienseminarleer.de/das-seminar/f%C3%A4cher/> (zuletzt aufgerufen am 02.10.2024)
- Studienseminar Salzgitter (2024). *Zusatzqualifikation Durchgängige Sprachbildung*. <https://www.studienseminar-salzgitter-harz.de/zq-sprachbildung> (zuletzt aufgerufen am 02.10.2024)
- Vollmer, Helmut J. & Thürmann, Eike (2013). Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann & Helmut J. Vollmer (Hg.), *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Waxmann, S. 41–57.
- Walter, Johannes & Rothland, Martin (2023). Belastung und Beanspruchung im Referendariat. Ein systematischer Forschungsüberblick. *Seminar* 29(2), S. 97-123. <https://doi.org/10.3278/SEM2302W009>

- Wiernik, Alexander (2020). Guter Unterricht in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum impliziten Unterrichts- und Professionsverständnis von Seminarleitenden. Verlag Julius Klinkhardt.
- Witte, Annika (2017). Sprachbildung in der Lehrerbildung. In Michael Becker-Mrotzek & Hans-Joachim Roth (Hg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Waxmann, S. 351-363.
- Woerfel, Till & Giesau, Marlies (2018). *Sprachsensibler Unterricht*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung).

## Über die Autorin

**Dr. phil. Heidi Seifert** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Deutsch als Zweitsprache des Deutschen Seminars der Leibniz Universität Hannover. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre liegen im Bereich Mehrsprachigkeit und Spracherwerb, Lehrkräfteprofessionalisierung für Deutsch als Zweitsprache und sprachliche Bildung und Sprache im Fachunterricht.

Kontakt: [heidi.seifert@germanistik.uni-hannover.de](mailto:heidi.seifert@germanistik.uni-hannover.de)



Claudia Müller-Brauers, Friederike von Lehmden, Alena Töpke,  
Rebecca Stein, Christiane Miosga

## Grammatische und kognitive Anregungsprozesse beim Dialogischen Lesen mit inputoptimierten Bilderbüchern – Potentiale für die Sprachbildung in der Grundschule

### Abstract

Dialogisches Lesen (DL) fördert die Sprachentwicklung vielgestaltig. Die Potentiale des DL für den Grammatikerwerb in der L2 sind jedoch kaum untersucht. Der Beitrag untersucht explorativ, wie Studierende vor und nach einer Schulung das DL zur Grammatikförderung von mehrsprachigen Grundschulkindern auf Basis eines inputoptimierten Bilderbuchs interaktiv umsetzen, dabei kognitive Anregungsprozesse vollziehen, ihre DL-Kompetenzen erweitern und wieweit die Kinder dabei sprachliche Zuwächse zeigen.

Dialogic reading (DR) promotes literacy, but its impact on L2 learners' grammar acquisition is under-researched. The article explores how special education students conduct DR with an input-optimised picture book interactively to promote the grammar acquisition of multilingual primary school children before and after a training. The analysis also highlights cognitive learning in DR and children's language learning processes.

### Schlagwörter

Dialogisches Lesen, inputoptimierte Bilderbücher, Grammatikerwerb, Inputqualität

Dialogic reading, input-optimised picture books, grammar acquisition, input quality

### 1. Einleitung

Der Erwerb grammatisch komplexer Sätze gilt als zentrale Basis für den Schriftspracherwerb (vgl. Bryant, 2015; Maas, 2008). Neuere Studien zeigen jedoch, dass auch monolingual aufwachsende Kinder bis in die Grundschulzeit hinein noch Schwierigkeiten mit grammatischen Domänen wie dem Erwerb des Genus-Kasus-Systems oder dem Erwerb komplexer Sätze (z. B. Relativsätze wie: *Der Mann, den du mir gestern vorgestellt hast, steht vor der Tür.*) aufweisen, für mehrsprachige Kinder ist dieser Erwerbsweg noch länger (vgl. Bryant, 2015; Grimm & Schulz, 2014; Scherger, 2018; Ulrich, Thater & Mennicken, 2021). Eine gezielte Grammatikförderung auch in der Grundschulzeit ist daher grundlegend. Ein besonderes Potential bietet das Konzept der *Generativen Textproduktion* (vgl. Belke & Belke, 2006), einer *impliziten Sprachvermittlung* (ebd.), die an Studien zum impliziten Lernen ansetzt und auf der Annahme basiert, dass ein linguistisch strukturierter Input zu einer Festigung sprachlicher Strukturen führt und damit den

Spracherwerb und besonders auch grammatische Bereiche fördert. Inwieweit das Vorlesen linguistisch strukturierter Bilderbücher den Grammatikerwerb positiv beeinflusst, ist allerdings noch nicht hinlänglich empirisch untersucht. Die Ergebnisse der Litkey-Studie liefern erste Evidenz, dass das Vorlesen und Singen linguistisch strukturierter Bilderbücher und Lieder einen positiven Einfluss auf das grammatische Lernen ein- und mehrsprachiger Kinder im Kita-Alter ( $M = 4;3$  Jahre) haben kann (vgl. Belke, von Lehmden, Müller-Brauers, 2020; von Lehmden, Müller-Brauers & Belke, i.V.). Unbeantwortet bleibt allerdings die Frage, welches Potential im Dialogischen Lesen (DL) inputoptimierter Bilderbücher für die Grammatikförderung von Grundschulkindern liegt und wie dabei auch weitere, für das (schrift-)sprachliche Lernen der Kinder relevante kognitive Lernanreize unter Einbezug responsiver Abstimmungsprozesse (Miosga, 2019) beim DL gesetzt werden können. Der vorliegende Beitrag setzt an diesem Desiderat an und stellt erste Ergebnisse aus dem Drittmittelprojekt ADIL vor. ADIL basiert auf dem *Design-Based Research*-Ansatz (vgl. Design-Based Research Collective, 2003) und untersucht, wie Studierende der Sonderpädagogik<sup>1</sup> vor und nach einer Schulung Formen der grammatischen Anregung, kognitiven Aktivierung und emotionalen Abstimmung auf der Basis verschiedener Bilderbücher (textbasiert, textlos, inputoptimiert) beim DL mit mehrsprachigen Kindern an unterschiedlichen Lernorten (Kita, Hort, Grundschule) in der Trias erwachsene Interaktionsperson (eIp), Kind(er) und Buch (Fletcher & Reese, 2005; Müller & Stark, 2015) realisieren und welche grammatischen Lernzuwächse sich bei den Kindern nach der DL-Förderung zeigen (vgl. Beckerle et al., 2024). Im vorliegenden Beitrag werden zwei Fallbeispiele von Studierenden aus den ersten Kohorten berichtet, die das DL am Lernort Grundschule durchführten. Dabei wird qualitativ untersucht, wie die Studierenden vor und nach der Schulung beim DL eines inputoptimierten Bilderbuchs eine Sprachlernsituation mit „hoher Inputqualität“ (Rowe & Snow, 2020, S. 2) herstellen.

## 2. Zum Erwerb morphosyntaktischen Wissens in der Zweitsprache Deutsch

Mit Beginn des schulisch vermittelten Schriftspracherwerbs müssen Kinder zunehmend literate Sprachanforderungen erfüllen, was den Gebrauch von grammatisch komplexen Strukturen wie Hypotaxen oder komplexen Nominalgruppen in verschiedenen Medialitäten (mündlich, schriftlich) umfasst (vgl. Maas, 2008). Gerade in Schulbuchtexten sind Relativsätze, die sich im Erwerb sowohl bei ein- als auch bei mehrsprachigen Schulkindern als schwierig herausstellen, im hohen Maße emergent

---

<sup>1</sup> Das Projekt ADIL ist am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover angesiedelt, daraus ergibt sich die entsprechende Zielgruppe und gleichzeitig die Möglichkeit, das ADIL Projekt in die universitäre Ausbildung von Sonderpädagog\*innen zu implementieren.

(vgl. Bryant, 2015). Herausforderungen bestehen dabei einerseits in der Verbendstellung im Nebensatz, andererseits in Bezug auf Relativpronomen (vgl. ebd.). Diese beziehen sich z. B. bei attributiven Relativsätzen auf das jeweilige direkt davorstehende Nomen im Hauptsatz (z. B. Das ist **der Hund**, **der** so laut bellt). So muss zudem das Genus sicher beherrscht werden und gleichzeitig eine Sicherheit in der Kasusverwendung vorliegen, um die syntaktische Funktion im Nebensatz korrekt anzuzeigen. Dies erschwert das Verständnis von Relativsätzen, genauso wie eine korrekte Produktion ebendieser (vgl. ebd.). Relativsätze können zudem an unterschiedlichen Stellen im Satz mit verschiedenen syntaktischen Funktionen realisiert werden. Hierfür bedarf es eines umfangreichen syntaktischen Wissens. So erscheint es nicht ungewöhnlich, dass Kinder dazu tendieren, wenige Relativsätze zu produzieren, und diese durch explizite Förderung erst systematisch aufgebaut werden müssen (vgl. ebd.). Der Erwerb des Genus-Kasus-Systems, der dabei eine wichtige Basis bereitstellt, dauert noch länger und stellt einen Prozess dar, der sich auch bei monolingualen Kindern im frühen Grundschulalter noch in der Entwicklung befindet (vgl. Ulrich, 2017). Dabei ist besonders der Dativ- und Akkusativerwerb mit größeren Schwierigkeiten verbunden (vgl. ebd.), vor allem für mehrsprachige Kinder (vgl. Scherger, 2018; Ulrich et al., 2021). Dies spiegelt sich in etwa in der Interpretation von verschiedenen W-Fragen-Typen wider. Hier ist zunächst der Nominativ (z. B. *Wer sitzt auf dem Stuhl?*) bei monolingualen Kindern mit 3;8 Jahren bzw. bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern mit 4;8 Jahren, dann bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern ca. ein Jahr später der Akkusativ und Dativ (z. B. *Wen sieht Mila?* oder *Wem hilft Tom?*) erworben (Schulz, 2013). Auch monolinguale Kinder interpretieren Sätze erst ab dem Alter von fünf bis sieben Jahren mit Hilfe der Kasusmarkierung (Akkusativ vs. Nominativ). Obwohl sie bereits sehr viel früher dazu in der Lage sind, Unterschiede zwischen den Artikeln *der* und *den* zu erkennen, orientieren sie sich noch an anderen Hinweisen (wie z. B. der Belebtheit von Subjekt und Objekt), vermutlich, weil die Interpretation mit Hilfe der Kasusmarkierung zu viel kognitive Ressourcen bindet (vgl. Strotseva-Feinschmidt, 2016). Für Kinder, die als Erstsprache eine Sprache erwerben, die Kasus nicht zur Markierung semantischer Rollen im Satz nutzt, könnte dieses Phänomen noch länger zu finden sein, da die Differenzierung der Kasusmarker womöglich nicht als relevant interpretiert wird, so dass eine frühe Förderung dieser grammatischen Domänen für die literate Entwicklung in der Zweitsprache grundlegend ist. Eine Möglichkeit, um hier alltagsintegriert an unterschiedlichen Lernorten (Kita, Familie, Hort, Schule) in der Sprachförderung unter Einbezug der motivationalen Dispositionen und Interessen der Kinder anzusetzen und grammatikförderliche Lernsituationen zu schaffen, ist das DL.

### 3. Inputqualität beim Dialogischen Lesen

Wie Studien seit Jahrzehnten zeigen, spielt das DL in der kindlichen Sprach- und Literalitätsentwicklung auf verschiedenen sprachlichen Ebenen eine wichtige Rolle (vgl.

Whitehurst et al., 1988; Wieler, 1997); etwa im Bereich des narrativen Lernens (vgl. Grøver, Rydland, Gustafsson & Snow, 2020) oder der Wortschatzentwicklung (vgl. Dickinson et al., 2019), erst- und zweitsprachliche Lernprozesse gleichermaßen betreffend (vgl. Ennemoser et al., 2013; Mol et al., 2008; Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Als eine Erklärungsgrundlage für das sprachliche Lernpotential, das in Vorlesesituationen zum Tragen kommt, bietet sich das auf der Basis eines literature review formulierte Konzept der *Inputqualität* von Rowe und Snow (2020) an. Demzufolge ist eine Sprachlernsituation dann besonders spracherwerbsförderlich, d. h. von „high quality input“ (Rowe & Snow, 2020, S. 2), wenn in der Interaktion mit dem Kind Sprachhandlungen und Interaktionsmerkmale in Orientierung auf drei miteinander verknüpften, sich gegenseitig bedingenden Dimensionen realisiert werden und sich jede Dimension in der Interaktion maximal entfalten kann (vgl. ebd.): In der *interaktiven Dimension* verorten Rowe und Snow (2020) sprachlernunterstützende Interaktionsmerkmale wie *gemeinsame Aufmerksamkeit* („shared attention“, Tomasello, 1995) oder *interaktive Responsivität* (vgl. auch Miosga, 2019), die über das sprachliche Handeln erwachsener Bezugspersonen hergestellt werden und bereits im Säuglingsalter in der Eltern-Kind-Kommunikation zu finden sind. Das responsive sprachliche Handeln der Erwachsenen ist dabei abgestimmt auf das Kind (vgl. Stern, 1993) und bezieht dieses als aktive\*n Gesprächspartner\*in (vgl. auch Wieler, 1997) ein, was u. a. zentrale Anregungen für die Entwicklung von Diskursfähigkeiten liefert (vgl. Miosga & Müller-Brauers, 2022) und zugleich einen Sprachinput bereithält, der „informativ“ (Rowe & Snow, 2020, S. 3) und an den Sprachentwicklungsstand des Kindes angepasst ist. Die *linguistische Dimension* beziehen Rowe und Snow (2020) auf die Strukturiertheit des sprachlichen Inputs, der dem Kind innerhalb der Erwachsenen-Kind-Interaktion im Abgleich mit seinem individuellen Entwicklungsstand dargeboten wird: „...[I]nput that is challenging, but not too challenging for a child of a given age/ability, is the most useful [...]. Therefore, input features that are helpful at one point in development might not be helpful at another.“ (Rowe & Snow, 2020, S. 13 f.). Zugleich kommen hier im Wechselspiel mit der interaktiven Dimension Merkmale von multimodaler „motherese/parentese“ zum Tragen (vgl. auch Miosga, 2019, S. 152). Mit zunehmendem Alter sind komplexere Diskursformen, eine größere Varianz im Wortschatz wie auch komplexere grammatische Strukturen von Bedeutung, die auf den Erwerb literater Sprachstrukturen (vgl. Maas, 2008) hinsteuern. In der *konzeptionellen Dimension* liegen Sprachanregungen Erwachsener, die Erkläransätze bieten, mit zunehmendem Alter des Kindes abstraktere Themen aufnehmen, Referenzbezüge für Vergangenes leisten, das Kind dazu anregen, sich aus der Gegenwart und aktuellen Handlungssituation zu lösen und über Gesprächsdialoge eine Grundlage schaffen, sich ins *gemeinsame Denken* (vgl. Hildebrandt, Scheidt, Hildebrandt, Hédervári Heller & Dreier, 2016; Siraj-Blatchford, Sylva, Mattock, Gilden & Bell, 2002) zu begeben. Dabei gewinnt der Sprachgebrauch an Komplexität, so dass Anreize für die sprachlich-kognitive Entwicklung des Kindes geschaffen werden. Dabei wirke nach Rowe und Snow (2020) die *interaktive Dimension* in besonderer Weise ein, da das

responsive Verhalten erwachsener Interaktionspartner\*innen, etwa in Reaktion auf eine Frage des Kindes, nicht nur bedinge, wie linguistisch komplex die darauffolgende Erklärung sich erweise, damit den linguistischen Input definiere, sondern auch welche Lernmöglichkeiten für das Kind bestünden, sich im gemeinsamen Gespräch abstrakte Lerngegenstände und Themen zu erschließen (vgl. Rowe & Snow, 2020, S. 9).

Nach Rowe & Snow (2020) hat vor allem das DL eine große sprachentwicklungsförderliche Kraft, was vielfach durch Studien bestätigt wird: So gibt die erwachsene Interaktionsperson beim DL dem Kind im Idealfall interaktive Hilfestellungen, um den Sprachinput des Buches zu verarbeiten, etwa durch Fragen, die die kindlichen Äußerungen erweitern (vgl. Wasik, Bond & Hindman, 2006) oder in der Verwendung von sogenannten Recasts (vgl. Cleave, Becker, Curran, van Horne & Fey, 2015), die dazu dienen, in Form korrektiven Feedbacks dem Kind zielsprachliche Strukturen anzubieten, so dass der linguistische Input in Berücksichtigung des kindlichen Sprachstands „feinabgestimmt“ (Gressnich & Stark, 2015, S. 57) wird. Darüber hinaus können sich beim DL zwischen Kind und Erwachsenen im wechselseitigen interaktiven Austausch gemeinsame inhaltliche Gespräche und Denkprozesse etwa in Form des *Sustained Shared Thinkings* (SST, Hildebrandt et al., 2016; Siraj-Blatchford et al., 2002) vollziehen (vgl. Andresen, 2005; Becker & Müller, 2015; Titz, 2017; Wieler, 1997). Zugleich können Kommunikationsmuster wie jenes der „Affektbestimmung“ im Sinne einer emotionalen, unbewussten und multimodalen Synchronisation (vgl. Stern, 1993) realisiert werden, die dem Kind Verstehen über das multimodale Widerspiegeln von Emotionen anzeigen (vgl. ebd., S. 198 ff.) und als Grundvoraussetzung und Gelingensbedingung für sprachliche Lernprozesse zu sehen sind (vgl. Miosga et al., im Druck).

#### 4. Inputoptimierte Bilderbücher

Neben der Inputqualität, die sich aus dem gemeinsamen sprachlichen Handeln zwischen erwachsener Interaktionsperson und Kind beim Vorlesen ergibt, lässt sich annehmen, dass auch von Bilderbüchern ein spezifischer sprachentwicklungsförderlicher Input ausgeht (vgl. Meibauer, 2011; Montag, 2019; Müller & Stark, 2015; Müller-Brauers & von Lehmden, 2021; Müller-Brauers, Stark & von Lehmden, 2017; Noble, Cameron-Faulkner & Lieven, 2018). Dabei kann die linguistische Ebene des Textes wie auch die Häufigkeit der Darbietung des buchbasierten Sprachinputs als bedeutsam betrachtet werden: Eine Studie von von Lehmden et al. (2013) zeigt etwa, dass wenn vorschulische Kinder eine Förderung mit Bilderbüchern erhalten, die einen hohen Anteil von Passivstrukturen aufweisen, sie diese nicht nur in stärkerem Maße verwenden, sondern inkorrekte Formen abbauen. Ein besonderes Potential sehen in diesem Zusammenhang Belke und Belke (2006) im Konzept der *impliziten Sprachvermittlung*, die auf der Annahme basiert, dass durch die Darbietung eines linguistisch strukturierten Sprachinputs im Rahmen altersgerechter Sprachlernsituationen das grammatische Lernen von Kindern implizit gefördert werden kann. Demnach kann das grammatische

Lernen besonders dann angeregt werden, wenn die zu erwerbenden sprachlichen Strukturen im Input in spezifischer Weise mit hoher Frequenz, Wiederholungen und im besten Fall mit Gruppierung sprachlicher Strukturen auftreten (z. B. Bebout & Belke, 2017; Belke, Kuba & Braun, 2022). Belke und Belke (2006) machen diese Forschungsbefunde didaktisch nutzbar und verweisen darauf, sprachspielerische Sprachhandlungen wie Reime, Fingerspiele und Lieder zu nutzen, um so die kindlichen Spracherwerbsprozesse zu fördern. Das Sprachspiel sehen sie hierfür insofern als geeignet an, als dass dieses linguistisch stark strukturiert ist, oftmals von einer Reimform unterstützt wird und an der kindlichen Freude beim Experimentieren und Spielen mit Sprache anschließt (vgl. Belke, 2012; Bebout & Belke, 2017; Belke & Dresler, 2021). Zugleich generieren Kinder beim Sprachspiel eigene Textvarianten als Rekonstruktion des Inputs. Sie übernehmen somit ganzheitliche Sprachstrukturen, die wiederholt präsentiert werden, in eigenen kreativen Äußerungen, wodurch sie fachsprachliche und syntaktisch komplexere Sprache produzieren können (vgl. Belke & von Lehmden, 2025). Von Lehmden, Müller-Brauers und Belke (2022) argumentieren, dass auch Bilderbücher in hohem Grad sprachspielerische Anteile anbieten, da Textteile wiederholt und z. T. nur in kleinem Ausmaß abgewandelt, immer wieder präsentiert werden und die Bilder dazu einladen, sich selbst kreativ dazu passend zu äußern und zudem sprachförderlich begleitet werden können. Erste empirische Belege für das Potential impliziter Sprachvermittlung in der Sprachförderpraxis zeigt die Litkey-Studie (vgl. Belke et al., 2020). In der Litkey-Studie wurden sechs inputoptimierte Bilderbücher zu den Grammatikförderbereichen Nominal-(GKS) und Verbalphrase (Verbstellung, SV-Kongruenz) entwickelt und in Kombination mit inputoptimierten Liedern in der Kita zusammen mit 116 ein- und mehrsprachigen Kindern im Alter von durchschnittlich 4;3 Jahren positiv evaluiert. Die Litkey-Bilderbücher fokussieren jeweils die unterschiedlichen grammatischen Zielstrukturen und stellen diese in spezifischer linguistischer Strukturierung gemäß der Prinzipien Kontrastierung, gruppierte Darbietung und Wiederholung grammatischer Zielstrukturen (Bebout & Belke, 2017) dar. Darüber hinaus sehen die Bilderbücher und Lieder eine ästhetische und sinnvolle Verwendung der Strukturen sowie Gelegenheiten zur Interaktion und Weiterentwicklung der Inhalte vor (vgl. von Lehmden et al., 2022). Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass eine Grammatikförderung mit diesen inputoptimierten Büchern und Liedern effektiver war als ein Training mit Büchern und Liedern ohne grammatischen Fokus oder gar kein Training (vgl. von Lehmden et al., i.V.).

## 5. Fragestellung

Den obigen Darstellungen folgend, ist ein besonderes Potential für die Grammatikförderung beim DL mit inputoptimierten Bilderbüchern zu sehen, da hier die grammatische Strukturierung des buchbasierten Inputs mit Aspekten von Inputqualität (s. Kapitel 3) in der Erwachsenen-Kind-Interaktion verbunden werden kann. Darüber hinaus ist DL lernortsübergreifend verankert und wirksam, in der Familie (z. B. Müller, 2013;

Stiftung Lesen, 2021; 2022), aber auch in Bildungsorten wie Kita (vgl. Kühn, 2015; Stiftung Lesen, 2021; Titz, 2017) und Schule (vgl. Gutiérrez, 2016; Pulles et al., 2021). Bislang liegen allerdings kaum Studien zur Untersuchung der Wirksamkeit des DL mit inputoptimierten Bilderbüchern in der Erst- und Zweitsprache vor. Die oben genannte Litkey-Studie liefert hierzu erste Befunde, lässt aber keine Aussagen dazu zu, welche Effekte das Vorlesen inputoptimierter Bilderbücher allein auf den Grammatikerwerb ein- und mehrsprachiger Kinder hat, da hier Lieder und Bücher kombiniert wurden. Außerdem fokussiert die Studie ausschließlich Kinder im Vorschulalter. Offen ist zudem die Frage, wie das grammatische Lernpotential inputoptimierter Bilderbücher in realen Vorlesesituationen in der Praxis durch erwachsene Interaktionspartner\*innen genutzt wird, wie sich dabei sprachliche Lernprozesse innerhalb der Trias Kind, eIp und Buch (vgl. Fletcher & Reese, 2005; Müller & Stark, 2015) vollziehen und welche Potentiale in einer Schulung der Vorleser\*innen für eine grammatisch und kognitiv anregende DL-Gestaltung liegen (vgl. Beckerle et al., 2024). In diesem Beitrag wollen wir daher im Rahmen der qualitativen Analysen des ADIL-Projekts erste Beobachtungen anstellen, wie Studierende, die zukünftig in inklusiven Lern- und Lehrkontexten tätig sind, vor und nach der Teilnahme an einer Schulung beim DL eines inputoptimierten Bilderbuches einen grammatikförderlichen Sprachlernkontext in der Interaktion mit in diesem Fall mehrsprachigen Kindern im Grundschulalter entfalten und inwieweit sie dabei die verschiedenen Dimensionen von Inputqualität nach Rowe und Snow (2020) realisieren (Fragestellung a). Wir betrachten hierfür zwei exemplarisch ausgewählte Vorlesesituationen von zwei Studierenden im Prä- und Post-Vergleich. Die beiden Fallbeispiele wurden aufgrund ihrer Vergleichbarkeit in Bezug auf Vorerfahrung, Alter und Sprachstand der Kinder sowie Nutzung der gleichen Buchvorlage ausgewählt. Ein weiterer Blick wird auf den sich dabei entwickelnden Sprachstand der Kinder zwischen den beiden DL-Zeitpunkten Prä und Post gelegt (Fragestellung b).

## 6. Methodik

Im Projekt ADIL wird untersucht, wie Studierende der Sonderpädagogik das DL mit inputoptimierten, nicht inputoptimierten textbasiertem und textlosen Bilderbüchern zur grammatischen Anregung, kognitiven Aktivierung und emotionalen Abstimmung von mehrsprachigen Vor- und Grundschulkindern im Alter von vier Jahren bis Ende der zweiten Klasse umsetzen, bevor und nachdem sie hierzu speziell geschult und supervidiert wurden (Beckerle et al., 2024). Die Maßnahme wird einerseits formativ evaluiert, andererseits werden DL-Kompetenzen der Studierenden wie auch die grammatischen Lernzuwächse der Kinder (rezeptiv/produktiv) summativ evaluiert. Im Rahmen der Maßnahme führten die Studierenden elf DL-Interaktionen mit mehrsprachigen Kindern an einem Lernort (u. a. Kita, Schule, Hort) durch: eine DL-Einheit vor Erhalt der Schulung zur Erfassung der DL-Kompetenz der Studierenden (Prätest), neun DL-Einheiten zur Erprobung der erlernten Schulungsinhalte sowie eine abschließende DL-Einheit

als Posttest. Bislang haben 39 Studierende an der Schulung teilgenommen. Der rezeptive Sprachstand der Kinder wurde in einem Prä- und Posttest mit dem TROG-D (Fox-Boyer, 2023) erhoben, zusätzlich fand eine qualitative Sprachstandsbeobachtung, eine Nacherzählsituation und eine testbasierte Erfassung der sprachproduktiven Fähigkeiten der Kinder statt.<sup>2</sup> Die DL-Interaktionen wurden videographiert.

## 6.1 Material

Die hier analysierten DL-Interaktionen basieren auf dem inputoptimierten Bilderbuch *Zu Besuch in der Roboterwelt* (Müller-Brauers et al., 2022), das in der ersten DL-Einheit und in der letzten (nachdem in neun dazwischen liegenden Einheiten andere Bilderbücher gelesen wurden) gemeinsam gelesen wurde. In der Geschichte geht es um zwei Kinder und ihre Echse Spencer, die beim Spiel auf dem Tablet in eine Welt voller Robotertiere hineingezogen werden. Dabei weisen die Kinder wiederholt in syntaktisch ähnlichen Sätzen auf unterschiedliche Tiere hin. Entsprechend fokussiert der sprachliche Input die Verwendung von attributiven Relativsätzen, bei denen systematisch die Verbklammer im Nebensatz erweitert wird. Als alternative, vereinfachte und kontrastierende Textversion werden Hauptsätze mit gleichem Inhalt präsentiert, um eine Verständnissicherung zu gewährleisten. Ein weiterer grammatischer Fokus liegt auf Komposita. Diese stellen das jeweilige Nomen zu den Relativsätzen dar und werden sortiert nach Genus im Text präsentiert, um eine Systematik erkennbar zu machen. Das Buch hat insgesamt zwölf Doppelseiten, unter denen eine Wimmelbildseite (vgl. Abb. 1) dazu anregen soll, die im Text präsentierte Relativsatzstruktur wiederholt anzuwenden und das Kind in ein Sprachspiel mit der Satzstruktur „*Siehst du XYZ (Nomen), der/die/das XYZ-t (Verb)?*“ einzubeziehen, um diese Struktur weiter zu üben. Dazu sind auf der Seite zwei mögliche abbrechende Sätze vorgegeben. Die Seite befindet sich am Anfang des letzten Drittels des Buches.

---

<sup>2</sup> Aus Platzgründen kann hier nicht auf die einzelnen Sprachproduktionstests näher eingegangen werden, im Folgenden wird zudem ausschließlich auf die qualitativen Sprachbeobachtungen und rezeptiven Sprachfähigkeiten der Kinder Bezug genommen.





Abb. 1: Wimmelbildseite aus dem Buch *Zu Besuch in der Roboterwelt* (Müller-Brauers et al., 2022)

## 6.2 Methodische Vorgehensweise

Um eine bildbezogene Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurden einzelne Sequenzen aus DL-Interaktionen beider Studierender vor (DL-Prä) und nach der Schulung (DL-Post) zu der oben dargestellten Wimmelbildseite (vgl. Abb. 1) herangezogen, die ausschließlich im Prä- und Posttest betrachtet wurde. Die Wimmelbildseite wurde für die Analyse außerdem ausgewählt, da Wimmelbilder Suchspiele anregen und Suchspiele in hohem Maße zur Anregung grammatischer Strukturen geeignet sind (vgl. Bryant, 2015), so dass in besonderer Weise grammatikförderliche Sprachhandlungen zu erwarten waren. Für die qualitativen Analysen wurden Verbaltranskripte dieser Sequenzen angefertigt. In Bezugnahme auf Rowe und Snow (2020) wurden die interaktive, linguistische und die konzeptionelle Dimension fokussiert. Dazu wurden die untenstehenden Bereiche betrachtet, die ineinandergreifen und sich untereinander bedingen, sodass auch sprachliche Aktivitäten und Reaktionen des Kindes berücksichtigt werden konnten. Hierbei haben wir uns für die Analyse in der interaktiven und linguistischen Dimension an folgenden Aspekten orientiert: Aufmerksamkeitslenkung (z. B. „Guck mal!“), Benennungen („Hier ist n Hase.“), Fragen<sup>3</sup>, korrekatives Feedback (Verbesserung von fehlerhaften Äußerungen des Kindes, z. B. Kind: „Die Pinguin geht gleich runter.“ eIp: „Guck mal, **der** Pinguin, **der** hat Messer und Gabel in der Hand.“), semantische Erweiterung/Infos zum Bild/Expansion („Der hat so einen ganz großen Schnabel.“), formelhafte

<sup>3</sup> Wortschatzfrage: „Was ist das?“; Suchfrage: „Wo ist X?“; Konkretisierungsfrage: „Warum hat die Magneten?“; „Was muss die Pinguin eigentlich essen?“

Äußerungen (Ausdrücke, die darauf hindeuten, dass sie als Ganzes abgespeichert werden und sich sprachlich selten verändern, z. B. „*Ich glaube*“, „*Stimmt*“, „*Das weiß ich nicht*.“), Verbformen (einfache Sätze mit V2-Stellung, zweiteilige Verben, Nebensätze mit VE-Stellung, komplexe Sätze mit Passiv, Futur, Konjunktiv oder Präteritum), Relativsätze („*Siehst du den Elch, der einen Besen in der Hand hält?*“), Äußerung fehlender Ausdrücke („*Wie heißt die?*“, „*Ich weiß es nicht*.“), Bezüge auf vorherige Äußerungen<sup>4</sup>, aber auch die Initiative des Kindes in der Interaktion<sup>5</sup>. In Referenz auf die konzeptionelle Dimension wurde analysiert, wie sich Ansätze des SST (z. B. Wortbedeutung klären, Gespräch über Mögliches) in der Interaktion zeigten. Dabei wurde unterschieden zwischen der Ausweitung eines Themas, der Behandlung eines abstrakten Themas, dem Anbringen von Erklärungen, der Klärung von Wortbedeutungen sowie Gesprächen über das ‚Hier und Jetzt‘ und Gesprächen über Zukünftiges, Vergangenes, Mögliches oder Vorhersagen in der gemeinsamen Interaktion (vgl. Rowe & Snow, 2020, S. 3).

## 7. Ergebnisse

### 7.1 Fallbeispiel 1

In Fallbeispiel 1 ist die eIp eine Studentin der Sonderpädagogik im 5. Semester Bachelor mit Zweitfach Mathematik. Der Junge ist zum Zeitpunkt der Erhebung 7;11 Jahre alt und geht in die zweite Klasse. Er ist in Deutschland geboren, spricht als L1 Indonesisch sowie Englisch und hat seit dem Besuch des Kindergartens Kontakt zum Deutschen. Im TROG-D (Fox-Boyer, 2023) vor der DL-Förderung erreichte der Junge einen Punktwert von vier. Eine qualitative Sprachbeobachtung zeigt, dass er Präsens- und Perfektformen und die 1. und 3. Person Singular in Aktivformen mit vielen Fragmenten nutzt, aber mit V2-Stellung im Hauptsatz. Der Junge verwendet darüber hinaus Wortneuschöpfungen, um Wortschatzlücken zu überbrücken.

Auffällig ist für DL-Prä, dass der Redeanateil der eIp deutlich über dem des Kindes liegt und Kind und eIp hauptsächlich einfache Verbformen verwenden. Nur vereinzelt lassen sich komplexere Verbformen (z. B. Konjunktive bei der eIp oder Perfektformen beim Kind) dokumentieren. Auf der interaktiven Ebene fällt auf, dass die eIp häufig formelhafte Aufmerksamkeitslenkungen gebraucht („*guck mal*“, Abb. 3, Z. 153, „*und das?*“, Abb. 2, Z. 107), um das Kind zu aktivieren, wobei das Kind selbst ebenfalls oft im Gespräch von sich aus die Initiative ergreift und damit zeigt, dass es Interesse an dem Geschehen auf der Buchseite hat. Die gestellten Fragen der eIp zielen zum Großteil auf den Wortschatz hin („*was ist das für ein tier?*“, Abb. 2, Z. 105) und weiterhin können bezüglich des interaktiven Verhaltens der eIp Benennungen und semantische Erweiterungen be-

<sup>4</sup> Hier wurde bewertet, ob ein semantischer Zusammenhang zur vorherigen Äußerung zu finden war.

<sup>5</sup> Das Kind beginnt ein neues Thema bzw. benennt etwas auf dem Bild, ohne vorher dazu animiert worden zu sein.

obachtet werden. Dies scheint feinabgestimmt auf das sprachliche Bedürfnis des Kindes zu sein, denn auf Seiten des Kindes kommt es zu Satzabbrüchen, Nachfragen, Umschreibungen und ‚sprachlichen Jokern‘, um unbekannte Begriffe zu umgehen. Zudem artikuliert das Kind Nicht-Wissen. Mit Blick auf die konzeptionelle Dimension, regt die Wimmelbildseite in dieser ersten DL-Interaktion die eIp und das Kind dazu an, Neues zu entdecken, sodass Kind und eIp ähnlich oft ein neues Thema beginnen. In der Mehrheit beziehen sich beide jedoch auf das bereits in der vorherigen Äußerung spezifizierte Thema.

In DL-Post zeigt sich ein etwas anders gelagertes Bild. Die Interaktion umfasst insgesamt weniger Äußerungen. Die genutzten Verbformen sind qualitativ vergleichbar mit denen des DL-Prä, sodass hier keine entscheidenden Unterschiede in der Komplexität der Sätze von Kind und eIp festzustellen sind. Die drei von der eIp gestellten Fragen dienen der Konkretisierung vorheriger kindlicher Äußerungen („*warum hat die magneten?*“, „*ein echtes tier?*“, „*was ist komisch?*“, Abb. 3) und regen weitere an. Eine spezifische Fokussierung auf grammatische Förderbereiche (wie z. B. die im Buch präsentierten Relativsatzkonstruktionen) findet sich nicht. Dafür kommt es etwas mehr zu semantischen Erweiterungen, korrektivem Feedback und im Zuge dessen zu inhaltlichen Expansionen kindlicher Äußerungen. Auch in dieser DL-Interaktion zeigt sich das Kind interessiert an dem Buch und ergreift vermehrt die Initiative zu neuen Themen und regt damit das Gespräch selbst an. Es äußert sich dabei mit semantischen Umschreibungen, um zu verdeutlichen, dass eine Gegebenheit seiner Meinung nach verwunderlich ist (z. B. „*boa das ist komisch*“, Abb. 3, Z. 154), kann aber nicht gezielt äußern, was das Seltsame ist, da vermutlich weiterhin Wortschatzlücken bestehen. Die eIp geht auf die Äußerungen des Kindes ein, indem sie konkreter nachfragt und später semantische Be- und Umschreibungen anbietet (z. B. „*was ist komisch?*“, Abb. 3, Z. 155).

Wie das Transkript (Tab. 1) zeigt, regt die eIp das Kind auf konzeptioneller Ebene zum eigenen Überlegen an, als sie eine eigene Überlegung zur Identifikation eines Tiers im Bild äußert und dem Kind die Frage stellt „*was könnte das für ein tier sein? was denkst du?*“ (Z. 101). Hier findet ein Abruf von (Welt)Wissen statt sowie ein Abgleich des gesehenen Bilddetails mit dem eigenen Weltwissen. Des Weiteren lässt sich ein Gespräch über Vergangenes beobachten, als das Kind ausgehend von der Bildbetrachtung äußert „*das habe ich schon mal in den zoo gesehen.*“ (Z. 108). In den darauffolgenden Äußerungen des Kindes zum betrachteten Tier („*und er war raus und dann. der hab mich nicht gegessen.*“ (Z. 110)) besteht eine zusätzliche Möglichkeit zum SST, das durch Nachfragen der eIp weiter entfaltet hätte werden können, allerdings bleibt diese Gelegenheit ungenutzt.

- 101 elp: mhmm. ein pferd. und was ist das? das erkenne ich gar nicht. was könnte das für ein tier sein? was denkst du?
- 102 K: ich hab noch nie das tier gesehen.
- 103 elp: vielleicht ist das wieder die eidechse, die roboterechse.
- 104 K: mhmm.
- 105 elp: das könnte sein. und was ist das für ein tier?
- 106 K: ein. wie heißt die? ein weiß es nich.
- 107 elp: reh. ein reh oder ein elch. genau. und das? mit den ganz vielen werkzeugen.
- 108 K: das habe ich schon mal in den zoo gesehen.
- 109 elp: mhmm.
- 110 K: und er war raus und dann. der hab mich nicht gegessen.

Abb. 2: Transkriptausschnitt Fallbeispiel 1 DL-Prä

In der folgenden Sequenz in Abbildung 3, die die Interaktion zum Wimmelbild aus der DL-Post-Interaktion wiedergibt, lassen sich hingegen gleich mehrere Ansätze zum SST rekonstruieren.

- 152 K: was muss die pinguin eigentlich essen?
- 153 elp: das ist eine gute frage, ich sehe gar nichts zu essen hier. (lacht) guck mal das schwein ist an der steckdose, muss laden.
- 154 K: man kann das mh. (unverständlich) andersherum, dann sieht das so aus. boa das ist komisch
- 155 elp: was ist komisch?
- 156 K: der ist doch ein tier.
- 157 elp: ein echtes tier?
- 158 K: ja aber, der kann doch nicht so sein.
- 159 elp: achso, der kann gar nicht über kopf laufen. in der roboterwelt da geht alles, die ist ganzschön komisch. alles durcheinander. guck mal hier, die stehe ja auch schräg.
- 160 K: und diese hat magneten.
- 161 elp: warum hat die magneten?
- 162 K: weil, die soll doch das halten.
- 163 elp: weil, die so kopfüber gehalten wird. stimmt, magneten können an metall halten.

Abb. 3: Transkriptausschnitt Fallbeispiel 1 DL-Post

So wird in Abbildung 3 ein Ansatz für ein Gespräch über Mögliches deutlich, ausgehend von der kindlichen Äußerung „*was muss die pinguin eigentlich essen?*“ (Z. 152), die von der eIp mit der eigenen Äußerung „*ich sehe gar nichts zu essen*“ (Z. 153) aufgegriffen wird. Es wird jedoch nicht weiter in einen Prozess des gemeinsamen Überlegens eingestiegen. Ein weiterer Ansatz zum SST wird in Zeile 153 von der eIp initiiert, die mit der Äußerung „*guck mal das schwein ist an der steckdose, muss laden*“ das abstrakte Thema Energie anschnidet. Die Äußerung bleibt vom Kind unkommentiert. Als dritter Ansatz zum SST kann ein Austausch von Kind und eIp zu den kopfüber abgebildeten Tieren identifiziert werden (Z. 154-159). Hier findet ein Abgleich der realen Welt mit der im Buch präsentierten Roboterwelt statt. Es schließt sich ein Austausch zu Magneten an, der einen Ansatz der eIp enthält, die Funktion von Magneten zu erklären (Z. 160-163).

Nach der DL-Förderung erreicht das Kind einen Punktwert von acht im TROG-D. Beobachtungen nach dem Vorlesezeitraum zeigen zudem qualitativ einen Zuwachs der

Tempusformen, sodass jetzt auch das Präteritum verwendet wird. Es fällt weiterhin die Verwendung der 2. Person Singular sowie der 1. und 3. Person Plural auf. Das Kind verwendet neben Aktivformen nun auch Zustands- und Vorgangspassive und bildet Verbklammern im Hauptsatz. Es fällt zudem auf, dass das Frageverhalten des Kindes bei fehlenden Wörtern zugenommen hat und sich das Kind selbst korrigiert. Weiterhin fragt das Kind jetzt vermehrt nach sachlichen Zusammenhängen.

## 7.2 Fallbeispiel 2

In Fallbeispiel 2 ist die eIp eine Studentin der Sonderpädagogik im 4. Semester Master mit dem Fach Sachunterricht und den Förderschwerpunkten Lernen und Sprache. Der Junge ist 7;2 Jahre alt und besucht die 2. Klasse. Er ist in Deutschland geboren und spricht als L1 Kurdisch. Im TROG-D (Fox-Boyer, 2023) vor der DL-Förderung erreichte er einen Punktwert von fünf. Eine qualitative Sprachbeobachtung zeigt, dass er Präsens- und Perfektformen und vereinzelt Präteritumformen nutzt, die 1. und 3. Person Singular in Aktivformen sowie die V2-Stellung verwendet.

Auf linguistischer Ebene ist in Fallbeispiel 2 auffällig, dass in DL-Prä der Redeannteil des Kindes über dem der eIp liegt, die eIp jedoch längere Äußerungen produziert. Die verwendeten Verbformen sind bei beiden primär einfache V2-Strukturen, vereinzelt kommt es zu komplexeren Verbformen. So verwendet das Kind wenige Perfektformen, die eIp produziert mehrere zweiteilige Verbalphrasen und wenige Nebensätze mit Verbendstellung. Der im Buch vorgegebene angefangene Relativsatz wird von der eIp vervollständigt, weitere Relativsätze sind im Transkript nicht vorhanden. Die Interaktion DL-Post enthält mehr Äußerungen von Kind und eIp insgesamt. Es fällt zudem auf, dass der Großteil der Äußerungen des Kindes weiterhin aus einfachen Sätzen besteht. Wie bei der eIp zeigt sich jedoch auch beim Kind eine Zunahme an komplexeren Sätzen, da es die Relativsätze aus dem Input z. T. aufgreift und eigeninitiativ im Spiel versucht, diese selbst zu produzieren. Dabei finden sich einige Ansätze, das Suchspiel weiterzuführen, die noch nicht vollständig sind, wie z. B. „*siehst du de stern bei diese seite?*“ oder „*das t-shirt, das rot ist.*“, aber Anteile der Relativsatz-Konstruktion aufgreifen. Parallel kann in DL-Prä auf der interaktiven Ebene die Nutzung formelhafter Äußerungen wie „*ich weiß nicht*“, „*kann das sein?*“, „*das kann sein*“, „*ja, stimmt*“ oder „*du hast recht*“, die im Verlauf der gesamten Sequenz auftreten, als interaktive Strategie der eIp gesehen werden, das Gespräch beidseitig am Laufen zu halten. Hinsichtlich ihrer Reaktion auf die kindlichen Äußerungen zeigt sich, dass die eIp diese korrektiv aufgreift und expandiert. Diese Korrekturen zielen vornehmlich auf den Wortschatz und das Genus ab. Außerdem ist zu beobachten, dass das Kind in seinen Äußerungen teils abbricht, da vermutlich Wörter fehlen, es sich verbessert und es seine Äußerungen mehrmals in nachfolgenden Äußerungen spezifiziert. Es zeigt sich außerdem, dass in dieser ersten DL-Interaktion die Initiative immer wieder vom Kind ausgeht, das ein neues Thema anschnidet oder etwas kommentiert.

In DL-Post fällt vor allem auf, dass die Wimmelbildseite zunächst überblättert wird, das Kind aber am Schluss noch mal zu dieser Seite zurückblättert und sich am Ende des Vorleseprozesses noch ein längeres Gespräch über diese Seite entspinnt. Dabei werden die im Buch thematisierten Relativsätze im Sprachspiel in den Fokus gestellt und diese vom Kind aufgegriffen. Durch dieses Sprachspiel, das über die Buchseite angeregt wird (z. B. „*siehst du auch den elch, der einen besen in der hand hat?*“), steigt die Satzkomplexität stark an, weil dadurch vermehrt Relativsätze auftreten. Durch das Sprachspiel kommt es außerdem zu einer längeren Betrachtung dieser Seite sowie auf interaktiver Ebene insgesamt zu mehr zustimmenden Äußerungen und Kommentaren zum Bild mit vielen Bezügen zu neuen Inhalten.

Auf der konzeptionellen Ebene entfaltet sich, wie nachfolgendes Transkript (Abb. 4) zeigt, zunächst ein beidseitiges Gespräch über die Frage, was auf dem Bild komisch erscheint und über Mögliches, z. B. ob die Tiere herunterfallen könnten, wenn sie auf dem Bild kopfüber dargestellt sind.

- |     |      |                                                                                                                                                 |
|-----|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 457 | K:   | oh mein gott, das sieht komisch an.                                                                                                             |
| 458 | elp: | sieht immer noch komisch aus?                                                                                                                   |
| 459 | K:   | ja                                                                                                                                              |
| 460 | elp: | das ist falschrum nh?                                                                                                                           |
| 461 | K:   | falschrum                                                                                                                                       |
| 462 | elp: | komplett falschrum.                                                                                                                             |
| 463 | K:   | ich weiß nicht.                                                                                                                                 |
| 464 | elp: | die fallen doch fast runter.                                                                                                                    |
| 465 | K:   | ja. die kann nicht fallen fast runter. das sieht doch falschrum aus. nein, das ist nicht falschrum, nur unnormal da. ab da ne bei na. schlecke. |

Abb. 4: Transkriptausschnitt A Fallbeispiel 2 DL-Prä

Ein weiterer Ansatz zu einem Gespräch über Mögliches stellt in Abbildung 5 die Überlegung zwischen Kind und eIp zur potentiellen Handlung eines abgebildeten Tieres dar (Z. 489-494). Des Weiteren regt die eIp zum gemeinsamen Überlegen an, als sie ein entdecktes Tier als unbekannt benennt (Z. 498). Es folgt jedoch kein Einstieg in eine Identifikation des Tieres. Zuletzt enthält die Sequenz eine kindliche Äußerung zum Thema Licht (Z. 507), die als Ansatz zum SST und als Bezug zu Vorherigem kategorisiert werden kann. Das Kind ruft hier das Wissen von vorherigen Buchseiten ab, es erkennt auf der aktuellen Wimmelbildseite ein Licht und stellt die Überlegung an, ob dies das zu einem früheren Zeitpunkt im Buch angesprochene „Licht am Ende des Tunnels“ sein könnte.

489 K: ja, nein, nein. dass hier nur das genemmt und so gemacht.  
 490 elp: das ganze werkzeug.  
 491 K: die waren neu machen.  
 492 elp: meinst du das huhn will ein neuen roboter bauen? mit dem werkzeug?  
 493 K: ja, ich glaube die huhn will noch eine hase bauen.  
 494 elp: mhh, das huhn möchte noch ein hasen bauen. das kann natürlich sein.  
 495 K: oder eine das hier.  
 496 elp: ein schwein?  
 497 K: ich habe schon das hier gesehen.  
 498 elp: oh, was ist denn das für ein tier? das kenne ich ja gar nicht.

(...)

507 K: okay. ey, das ist die licht.  
 508 elp: das ist das licht, ja.  
 509 K: die licht sieht aus komisch.

Abb. 5: Transkriptausschnitt B Fallbeispiel 2 DL-Prä

In DL-Post kann ebenfalls ein Ansatz zum SST identifiziert werden (Abb. 6), angeregt durch die Äußerung der eIp in Zeile 588 („*das schwein hat den stecker in der steckdose*“), um das abstrakte Thema Energie zu bearbeiten. Interessant ist, dass eine ähnliche Äußerung in Fallbeispiel 1 ebenfalls identifiziert wurde. Wie in Fallbeispiel 1, geht das Kind hier allerdings auch nicht auf die Äußerung ein und die eIp regt nicht über weitere Fragen zu einem SST-Prozess an. Allerdings findet ein Ansatz zum SST in Form eines Gesprächs über Mögliches statt, in dem Kind und eIp die auf der Wimmelbildseite abgebildete Schlange betrachten und auf die kindliche Äußerung „*nicht das ist normal*“ (Z. 595) hin sich austauschen, warum oder was an der Schlange besonders sein könnte.

588 elp: und die das schwein hat den stecker in der steckdose damit es wieder energie bekommt.  
 589 K: ja und noch die, da äh wie geht das bitte?  
 590 elp: was?  
 591 K: eigentlich die schaf geht anders herum.  
 592 eIP: stimmt steht auf dem kopf ne (beide lachen)  
 593 K: wie komme ich? aber eigentlich hm, das hier muss so sein eine ganze komische sache.  
 594 elp: hm:  
 595 K. nicht das ist normal  
 596 elp: so ne Schlange, ne?  
 597 K: ja normale Schlange.  
 598 elp: eine fast normale Schlange.  
 599 K: aber sein kopf ist nicht eine Schlange.  
 600 elp: er hat so einen kleinen helm auf so sieht das aus für mich  
 601 K: ja

Abb. 6: Transkriptausschnitt A Fallbeispiel 2 DL-Post

Im Gesprächsausschnitt in Abbildung 7 findet ein Abgleich des Bildes mit eigenem Weltwissen statt. Dieser äußert sich in einem Ansatz zum SST der Kategorie Klärung von Wortbedeutung, als die eIp auf die kindliche Frage nach der Bedeutung des Kompositums *Strohalm* eine Erklärung anfügt.

|     |      |                                                                                  |
|-----|------|----------------------------------------------------------------------------------|
| 648 | elp: | uh, siehst du den strohhalm, der rot ist?                                        |
| 649 | K:   | was ist strohhalm?                                                               |
| 650 | elp: | ein strohhalm da kann so (schlürfendes geräusch) das wasser die cola durchziehen |
| 651 | K:   | ah meinst du das ja? (zeigt auf Buch)                                            |
| 652 | elp: | ja genau                                                                         |

Abb. 7: Transkriptausschnitt B Fallbeispiel 2 DL-Post

Nach der DL-Förderung erreicht das Kind einen Punktwert von 8 im TROG-D. In den Sprachbeobachtungen vor und nach dem Förderzeitraum fällt keine Entwicklung im Bereich produktive Grammatik auf, jedoch verwendet das Kind nach dem Vorlesezeitraum Strategien, um fehlende Wörter zu erfragen oder zu umschreiben.

## 8. Zusammenfassung der Ergebnisse und Interpretation

Zusammenfassend lässt sich feststellen: In Fallbeispiel 1 im DL-Prä liegt der Redeteil der eIp deutlich über dem des Kindes, gleichzeitig zeigen sich vereinzelt komplexe Satzstrukturen bei sonst hauptsächlich in V2-Stellung formulierten Äußerungen. Diese Beobachtung lässt sich möglicherweise so interpretieren, als dass die Inputqualität auf linguistischer Ebene noch nicht optimal gestaltet ist: Die hohe Anzahl an Äußerungen zur Aufmerksamkeitsförderung kann einerseits als Hinweis gedeutet werden, dass das ‚Team‘ noch nicht ganz aufeinander eingespielt, d. h. die eIp noch unsicher in der interaktiven Gestaltung des DL ist und auf feststehende Formeln zurückgreift, um das Gespräch aufrecht zu erhalten, oder andererseits, dass das Kind tatsächlich diese Unterstützung noch benötigt, um beim Thema zu bleiben. In der DL-Prä-Interaktion beziehen sich Kind und eIp in ihren Äußerungen zudem häufiger auf ein bereits angesprochenes Thema, statt ein neues zu beginnen. Dies kann als günstige Möglichkeit, den fehlenden kindlichen Wortschatz aufzufüllen, interpretiert werden. Im DL-Post scheinen die Strategien der eIp, das Kind mit Fragen zu weiteren Äußerungen anzuregen und die Antworten des Kindes semantisch zu erweitern, in der Komplexität zugenommen zu haben und sorgen für linguistisch und kognitiv komplexere Gesprächsthemen, die über das Benennen zur Wortschatzerweiterung hinausgehen. Einfluss könnten hier möglicherweise die Inhalte der Schulung haben, außerdem könnte sich die eIp während der Zeit des gemeinsamen Vorlesens an die sich erweiterten linguistischen Fähigkeiten des Kindes angepasst haben und nun zu den entwicklungspassenderen Fördermöglichkeiten übergegangen sein. Trotz der beobachteten Komplexitätssteigerung finden sich aber auch Themen, die während des DL nur durch die eIp angeschnitten wurden, so dass



noch weiteres Potential besteht, beidseitig tiefer ins Thema einzusteigen und in der konzeptionellen Dimension eine höhere Inputqualität zu erwirken.

In der DL-Sequenz nach Erhalt der Schulung konnte in Fallbeispiel 2 beobachtet werden, dass eIp und Kind in ein Sprachspiel zur Suche bestimmter Tiere auf der betrachteten Wimmelbildseite einsteigen, bei dem viele Konstruktionen mit Relativsätzen verwendet werden (z. B. eIp: „*siehst du auch den elch, der einen besen in der hand hat?*“). Das Kind reagiert darauf mit Wiederholungen der Relativsätze und versucht ebenfalls, diese im Ansatz zu bilden (z. B. „*siehst du eine blumen aber die ist kein gelb nur rot?*“). Dies ist in der DL-Prä-Sequenz nicht zu finden. Parallel ist die Betrachtungslänge der Wimmelbildseite im Vergleich zur ersten DL-Interaktion gestiegen. Es ist zu vermuten, dass das Sprachspiel das Kind dazu angeregt hat, sich länger mit der Seite und den Inhalten zu beschäftigen und auf Einzelheiten zu fokussieren, was wiederum für einen reichhaltigeren linguistischen Input der eIp sorgt. Es ist außerdem anzunehmen, dass das Sprachspiel, das Relativsätze beinhaltet, dem Kind dabei geholfen hat, diese Satzstrukturen zu übernehmen und auf eigene Bedürfnisse im Suchspiel anzuwenden. Dabei zeigt sich, dass nicht immer die vollständige Konstruktion verwendet wird, sondern auch nur Teile, so dass vermutet werden kann, dass der Gebrauch von Relativsätzen als hochkomplexe Satzstruktur, durch das Sprachspiel bei der Betrachtung von Wimmelbildseiten beim DL gefördert werden kann. Zugleich steigt mit der erhöhten linguistischen Komplexität auch der interaktive Prozess beim DL, sodass Kind und eIp aufeinander abgestimmt mehr Äußerungen tätigen, in denen mehr Benennungen und mehr Möglichkeiten zum Erlernen bestimmter Satzmuster gegeben werden.

Betrachtet man die DL-Sequenzen beider Studierenden im Vergleich, fällt ins Auge, dass bei beiden eine deutliche Veränderung nach der Schulung beobachtbar ist, die sich jedoch pro Fallbeispiel unterscheidet. Während in Fallbeispiel 2 durch das Sprachspiel die Aufmerksamkeitslenkung stark gesteigert wird und im Mittelpunkt steht, liegt in Fallbeispiel 1 der Fokus im DL-Post anders. Es wird weniger der Wortschatz fokussiert, dafür stärker die semantische Erweiterung und die Diskussion über die Themen, die Aufmerksamkeitslenkung auf das Bild nimmt ab. Durch das Sprachspiel nimmt die Interaktion in Fallbeispiel 2 mehr Raum ein für diese einzelne Seite. Während in Fallbeispiel 1 die Länge der Interaktion abnimmt, weil Bild und Thema bekannt sind, nimmt in Fallbeispiel 2 die Interaktionslänge zu. Hierdurch kommt es zu mehr sprachlichem Input.

Auf Seite der Kinder lässt sich ebenfalls bezogen auf den Sprachstand eine Entwicklung beobachten. Beide Kinder erreichen nach den 11 DL-Interaktionen im TROGD einen Punktwert von acht und haben sich somit um mehrere Punktwerte gesteigert. Sprachproduktiv gesehen zeigt sich nach dem DL-Förderzeitraum bei Fallbeispiel 1 ein Zuwachs der Grammatik (bezogen auf das Präteritum, Passiv und Verbklammern) sowie die Verwendung der 2. Person Singular und der 1. und 3. Person Plural. Bei Fallbei-

spiel 2 kommt es zu keiner auffallenden Entwicklung der Grammatik in der Sprachproduktion. Beide Kinder veränderten jedoch ihr kommunikatives Verhalten in Bezug auf Wortschatzlücken, z. B. in Form von Nachfragen oder Umschreibungen.

## 9. Diskussion

Der vorliegende Beitrag hatte das Ziel, explorativ anhand zweier Fallbeispiele zu untersuchen, inwiefern Studierende, die in der späteren Berufspraxis in inklusiven Settings tätig sind, vor und nach einer Schulung zum DL die von Rowe und Snow (2020) genannten Dimensionen von Inputqualität beim DL eines inputoptimierten Bilderbuchs gemeinsam mit mehrsprachigen Grundschulkindern realisierten. Dabei sollte rekonstruiert werden, inwiefern sowohl die Studierenden bei der Umsetzung des DLs (Fragestellung a) als auch die teilnehmenden Kinder bezogen auf den Grammatikerwerb nach dem Schulungs- und Förderzeitraum Veränderungen (Fragestellung b) zeigten. Wie in den obigen, wenn auch als rein explorativ einzustufenden qualitativen Analyseergebnisse dargestellt, zeigten die Studierenden insofern Zuwächse im DL, als dass sie sich mehr mit dem Kind in der Interaktion einspielten und die Inputqualität in der konzeptionellen und linguistischen Dimension steigerten (Rowe & Snow, 2020). Sie nutzten darüber die vom Buch ausgehenden Sprachlernpotentiale der Wimmelbildseite stärker, einerseits für die Umsetzung eines Sprachspiels, in dem komplexe Satzstrukturen dem Kind verdichtet dargeboten wurden (Fallbeispiel 2), andererseits zur Gestaltung einer Situation des *gemeinsamen Denkens* (Hildebrandt et al., 2016; Siraj-Blatchford et al., 2002) im Zusammenhang mit den auf der Seite abgebildeten Robotertieren (Fallbeispiel 1). Es lässt sich daher annehmen, dass es den Studierenden in der DL-Post-Interaktion gelang, nicht nur eine höhere Inputqualität in der Interaktion in Abgleich mit den sprachlichen Bedarfen des Kindes herzustellen, sondern auch die grammatischen und kognitiven Lerngelegenheiten in Text und Bild für die Gestaltung eines grammatikförderlichen Interaktionskontextes zu nutzen, um damit das DL in der gesamten Trias eIp, Kind und Buch adaptiv zu gestalten. Wir sprechen hier von *adaptivem DL*. Inwieweit ihnen dies auch in der responsiven multimodalen Abstimmung gelang, ist Gegenstand weiterer geplanter Analysen. Nicht klar zu beantworten ist allerdings die Frage, wie sich die Veränderungen in der sprachlichen Qualität der DL-Interaktionen erklären lassen. Als mögliche Faktoren können Wissenszuwächse der Studierende zur Nutzung der Anreize in Text und Bild des Buches zur grammatikförderlichen Gestaltung und kognitiven Aktivierung der Kinder beim DL sein, wozu konkrete Schulungsinhalte erfolgten. Aber auch das wiederholte Lesen und der Beziehungsaufbau zum Kind über die Förderung hinweg kann dazu beigetragen haben, dass es den Studierenden besser gelang, die Bedarfe des Kindes einzuschätzen und eine eingespielte, adaptive DL-Interaktion zu realisieren. Zudem bleibt die Frage offen, inwieweit die hier vorgestellten Ergebnisse nur Einzelfälle darstellen oder sich auch auf die Gesamtdatenlage abbilden lassen. Dies lässt sich erst durch weitere Analysen beantworten. Interessant ist dabei, inwieweit

sich Unterschiede beim adaptiven DL vor und nach der Schulung in Abhängigkeit der unterschiedlichen Buchvorlagen zeigen, inwieweit es hier Differenzen bei der Ausgestaltung der einzelnen Dimensionen nach Rowe und Snow (2020) zu identifizieren gibt und welche Rolle dabei das Vorwissen der Studierenden spielt. Es ist zu vermuten, dass gerade inputoptimierte Bilderbücher für die Entfaltung der linguistischen Dimension unter grammatikförderlichen Aspekten einem Mehrwert haben. So halten diese nicht nur einen grammatisch strukturierten, lernförderlichen Input bereit. Sie begünstigen durch Anreize in Bild und Text auch die Anregung grammatischer Strukturen in der Interaktion über spracherwerbsförderliche Sprachhandlungen wie dem Sprachspiel und integrieren Differenzierungsmöglichkeiten, wie im Falle des Buches *Zu Besuch in der Roboterwelt*, bei dem der Text in Anpassung an den Sprachstand des Kindes auch in parataktischer statt in hypotaktischer Form gelesen werden kann.

Mit Blick auf die Entwicklungsprozesse der Kinder konnte in den Fallbeispielen darüber hinaus gezeigt werden, dass nach der DL-Förderung (9 DL-Interaktionen abzüglich Prä- und Post-DL mit unterschiedlichen Bilderbüchern) Lernzuwächse im grammatischen Bereich zu verzeichnen waren. Beide Kinder nahmen zudem aktiver am Vorgespräch des Post-DL teil, indem sie Fragen stellten oder teils grammatisch komplexere Strukturen produzierten oder sich darin ausprobierten. Als möglicher Einfluss kann hier das sprachliche Verhalten der eIp gesehen werden, durch welches dem Kind grammatische Zielstrukturen angeboten, kindliche Formulierungen modelliert sowie über korrekatives Feedback gespiegelt wurden. Beispielhaft dafür ist das Sprachspiel in Fallbeispiel 2 im DL-Post, in welchem dem Kind durch die eIp vermehrt die Relativsatzstruktur angeboten wird und kindliche Ansätze, diese eigenständig zu produzieren, aufgegriffen werden.

Damit weisen die, wenn hier auch als explorativ einzustufenden Ergebnisse zugleich auf eine noch bestehende Forschungslücke hin, die in Zukunft weiterbearbeitet werden kann. So fokussieren bisherige Studien zum sprachförderlichen Potential des DL in institutionellen Kontexten vor allem Kinder im Vorschulalter (Schütz & Alt, 2024), nehmen häufig das Interaktionsverhalten pädagogischer Fachkräfte in den Blick und zeigen einen Forschungsbedarf hinsichtlich deren Professionalisierung auf (vgl. Beckerle, 2017; Kammermeyer et al., 2014; Kucharz et al., 2010; Simon & Sachse, 2013). Für die grammatikförderlichen Effekte des DL im Grundschulalter steht ein ausreichender Wirksamkeitsnachweis noch aus (vgl. Systematic Review von Pillinger & Vardy 2022) und auch zur Wirksamkeit impliziter Sprachvermittlungsansätze, die inputoptimierte Bilderbücher zur Grammatikförderung im Grundschulunterricht (vgl. von Lehmden et al., 2022) nutzen, liegen bislang keine Befunde vor (s. Kapitel 4).

Methodisch gesehen hat sich das Konzept der Inputqualität nach Rowe und Snow (2020) für die hier fokussierten Fragestellungen zunächst als hilfreicher Ansatzpunkt erwiesen, da daraus nicht nur ein Analyserahmen für sprachförderliches DL, sondern auch Kompetenzen erwachsener Interaktionspersonen für ein adaptives DL in der Trias eIp, Kind und Buch sowie entsprechende Ausbildungs- und Schulungsinhalte abgeleitet

werden können. Allerdings sind theoretische Ausdifferenzierungen erforderlich, da das Konzept von Rowe und Snow (2020) auf einer Zusammenfassung von Studien zu englischsprachig monolingual aufwachsenden Kindern basiert und nicht uneingeschränkt auf die Untersuchungsgruppe dieser Studie bezogen werden kann. Unterschiede betreffen vor allem die Mehrsprachigkeit der Kinder, aber auch das Alter, die damit einhergehenden wachsenden Arbeitsgedächtniskapazitäten, das sprachliche Vorwissen, die metasprachliche Bewusstheit sowie weitere kognitive Fähigkeiten der Kinder. Unsere Analysen lassen vermuten, dass es bei mehrsprachigen Kindern vielmehr zu einer zeitlichen Verschiebung des benötigten sprachlichen Inputs kommt, die bis in das Grundschulalter hineinreicht. Auch muss berücksichtigt werden, dass mehrsprachig aufwachsende Schulkinder ausgehend vom Alter und ihren kognitiven Fähigkeiten (auch in ihrer Erstsprache) bereits dazu in der Lage sind, abstraktere Themen zu reflektieren, woraus sich aufgrund des möglicherweise noch nicht hinreichend ausgebildeten Wissens in der Zweitsprache eine Diskrepanz zu dem ihnen präsentierten sprachlichen Input ergeben kann. Dies kann wiederum auch verhindern, dass die konzeptionelle Dimension der Inputqualität hinreichend ausgeschöpft wird. Der linguistische und interaktive Input, der dem Kind beim DL angeboten wird, muss sich folglich an den Fähigkeiten des Kindes in der Zweitsprache Deutsch orientieren. Das DL muss dem Kind aber zugleich Gelegenheiten bieten, sich in der Interaktion mit dem\*r erwachsenen Kommunikationspartner\*in in ein *gemeinsames Denken* (vgl. Hildebrandt et al., 2016; Siraj-Blatchford et al., 2002) zu begeben, damit auch kognitive Anregungen für die kindliche Entwicklung möglich sind. Gegenstand weiterer Forschungsarbeiten im ADIL-Projekt wird es daher sein, den von Rowe und Snow (2020) genutzten Begriff der Inputqualität basierend auf empirischer Evidenz um die Entwicklungsverläufe mehrsprachiger Kinder im Vor- und Grundschulalter zu erweitern.

## Literatur

- Andresen, Helga (2005). Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Klett-Cotta.
- Bebout, Johanna & Belke, Eva (2017). Language play facilitates language learning: Optimizing the input for rapid gender-like category induction. *Cognitive Research: Principles and Implications* 2, S. 11.
- Becker, Tabea & Müller, Claudia (2015). Vorlesen und Erzählen kontrastiv. In Eva Gressnich, Claudia Müller, & Linda Stark (Hg.), *Lernen durch Vorlesen: Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule*. Narr Francke Attempto, S. 77-93.
- Beckerle, Christine; Mackowiak, Katja; Miosga, Christiane; Müller-Brauers, Claudia; Lampe, Fenja; Stein, Rebecca & Töpke, Alena M. L. (2024). Adaptives dialogisches Lesen mit mehrsprachigen Kindern (ADIL). *Die deutsche Schule* 116(2), S. 190-193. <https://doi.org/10.31244/ddS.2024.02.07>

- Beckerle, Christine (2017). Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des „Fellbach-Konzepts“. Beltz Juventa. (Dissertation).
- Belke, Eva & Dresler, Tabea (2021). Die Generative Textproduktion: Sprachspiele, Kinderreime, Lieder und Bilderbücher als Grundlage der impliziten Vermittlung grammatischer Fähigkeiten. *Sprachtherapie aktuell: Forschung - Wissen - Transfer* 2, e2021-39.
- Belke, Eva; Kuba, Sarah & Braun, Pia Marie (2022). Optimizing the presentation of the input facilitates the acquisition of gender-like subclasses in preschool children. AMLaP 2022. <https://virtual.oxfordabstracts.com/#/event/3067/submission/172>
- Belke, Eva; von Lehmden, Friederike & Müller-Brauers, Claudia (2020). *Specially designed children's books and songs for training the acquisition of German gender and case*. Extended abstract and poster presentation held at AMLaP 2020, Potsdam. <https://am-lap2020.github.io/a/94.pdf>
- Belke, Eva & von Lehmden, Friederike (2025). Zur Rolle der Kreativität im produktiven Umgang mit Sprachspielen: Lern- und Abstraktionsprozesse in Spracherwerb und Sprachvermittlung aus gebrauchsbasierter Perspektive. In Alexandra L. Zepter & Kirsten Schindler (Hg.). *Sprachliche Kreativität in Bildungs- und Fachsprache - Textprozeduren und Diskurspraktiken*. Narr Francke Attempto.
- Belke, Gerlind & Belke, Eva (2006). Das Sprachspiel als Grundlage institutioneller Sprachvermittlung: Ein psycholinguistisch fundiertes Konzept für den Zweitspracherwerb. In Tabea Becker & Corinna Peschel (Hg.), *Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb*. Schneider Verlag Hohengehren, S. 174-200.
- Belke, Gerlind (2012). *Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft*. Schneider Verlag Hohengehren. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2014-2-307>
- Bryant, Doreen (2015). Deutsche Relativsatzstrukturen als Lern- und Lehrgegenstand. In Angelika Wöllstein (Hg.), *Das Topologische Modell für die Schule*. Schneider Verlag Hohengehren, S. 77-99.
- Cleave, Patricia L.; Becker, Stephanie D.; Curran, Maura K.; Owen Van Horne, Amanda J. & Fey, Marc E. (2015). The efficacy of recasts in language intervention: A systematic review and meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology* 2(4), S. 237-255. [https://doi.org/10.1044/2015\\_AJSLP-14-0105](https://doi.org/10.1044/2015_AJSLP-14-0105)
- Design-Based Research Collective (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher* 32(1), S. 5-8.
- Dickinson, David K.; Nesbitt, Kimberly T.; Collins, Molly F.; Hadley, Elizabeth B.; Newman, Katherine; Rivera, Bretta L.; Ilgez, Hande; Nicolopoulou, Ageliki; Golinkoff, Roberta Michnick & Hirsh-Pasek, Kathy (2019). Teaching for breadth and depth of vocabulary knowledge: Learning from explicit and implicit instruction and the storybook texts. *Early Childhood Research Quarterly* 2(47), S. 341-356. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.07.012>

- Ennemoser, Marco; Kuhl, Jan & Pepouna, Soulemanou (2013). Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 27(4), S. 229-239. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000109>
- Fletcher, Kathryn L. & Reese, Elaine (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review* 25(1), S. 64-103. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2004.08.009>
- Fox-Boyer, Annette V. (Hg.) (2023). *TROG-D. Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses*. Schulz-Kirchner Verlag.
- Grimm, Angela & Schulz, Petra (2014). Sprachfähigkeiten von Kindern mit DaZ bei Schuleintritt. In Barbara Lütke & Inger Petersen (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache: erwerben, lernen und lehren. Beiträge aus dem 9. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund* (1. Auflage). Fillibach, S. 35-50.
- Gressnich, Eva & Stark, Linda (2015). Erklärende Gesprächseinlagen beim Vorlesen mit Bilderbüchern. In Eva Gressnich, Claudia Müller & Linda Stark (Hg.), *Lernen durch Vorlesen. Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule*. Narr Francke Attempto, S. 57-74.
- Grøver, Vibeke; Rydland, Veslemøy; Gustafsson, Jan-Eric & Snow, Catherine E. (2020). Shared Book Reading in Preschool Supports Bilingual Children's Second-Language Learning: A Cluster-Randomized Trial. *Child development* 91(6), S. 2192-2210. <https://doi.org/10.1111/cdev.13348>
- Gutiérrez, Raúl (2016). Effects of Dialogic Reading in the Improvement of Reading Comprehension in Students of Primary Education. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), S. 303-320.
- Hildebrandt, Frauke; Scheidt, Alexander; Hildebrandt, Andrea; Hédervári-Heller, Éva & Dreier, Annette (2016). Sustained shared thinking als Interaktionsformat und das Sprachverhalten von Kindern. *Frühe Bildung* 5(2), S. 1-9. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000256>
- Kammermeyer, Gisela; Roux, Susanna; King, Sarah & Metz, Astrid (2014). *Mit Kindern im Gespräch*. Auer Verlag.
- Kucharz, Diemut; Mackowiak, Katja & Beckerle, Christine (2015). Alltagsintegrierte Sprachförderung. Ein Weiterqualifizierungskonzept für Kita und Grundschule. Beltz.
- Kühn, Corinna (2015). Literacy in der Kita. Dialogische Bilderbuchbetrachtungen und deren Bedeutsamkeit für den Schriftspracherwerb. disserta Verlag.
- Maas, Utz (2008). Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft: Die schriftkulturelle Dimension. V&R unipress.
- Miosga, Christiane (2019). "Come together": Multimodale Responsivität und Abstimmung im Spracherwerb und in der Sprachförderung. In Ines Bose, Kati Hannken-Illjes & Stephanie Kurtenbach (Hg.), *Kinder im Gespräch - mit Kindern im Gespräch*. (Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik; Band 16). Frank & Timme Verlag

- für wissenschaftliche Literatur, S. 149-174.  
<https://doi.org/10.26530/20.500.12657/42800>
- Miosga, Christiane & Müller-Brauers, Claudia (2022). Förderung kindlicher Erzählfähigkeiten mit digitalen Bilderbuch-Apps in der Kita. In Markus Spreer, Michael Wahl, & Helmut Beek (Hrsg.), *Sprachentwicklung im Dialog: Digitalität - Kommunikation - Partizipation* (S. 31-38). Schulz-Kirchner.
- Miosga, Christiane; Müller-Brauers, Claudia; Herz, Cornelius; Töpke, Alena & Stein, Rebecca (im Druck). Dialogisches Lesen adaptiv und digital. Narrative Lerngelegenheiten in Medium und Interaktion. *Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik*.
- Mol, Suzanne E.; Bus, Adriana G.; Sikkema - de Jong, Maria T. & Smeets, Daisy J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: a meta-analysis. *Early Education and Development* 19(1), S. 7-26.  
<https://doi.org/10.1080/10409280701838603>
- Montag, Jessica L. (2019). Differences in sentence complexity in the text of children's picture books and child-directed speech. *First Language* 39(5), S. 527-546.  
<https://doi.org/10.1177/0142723719849996>
- Meibauer, Jörg (2011). Spracherwerb und Kinderliteratur. *Zf. Literaturwiss. Linguistik* 41, S. 9-26. <https://doi.org/10.1007/BF03379852>
- Müller, Claudia & Stark, Linda (2015). Sprachdidaktische Anreize in der Kinderliteratur – Ein Typologisierungsversuch. In Ulrike Eder (Hg.), *Sprache lernen mit Kinder- und Jugendliteratur: Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch- als Fremd- und Zweitsprachenunterricht*. Praesens Verlag, S. 95-118.
- Müller-Brauers, Claudia; von Lehmden, Friederike & Lehmann, Bernd (2022). *Zu Besuch in der Roboterwelt*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Müller-Brauers, Claudia & von Lehmden, Friederike (2021). GA::NZ geMÜTlich – Bilderbuchinput und kindliche Geschichtenwiedergaben. In Kristin Börjesson, & Jörg Meibauer (Hg.), *Studien zur Pragmatik: Pragmatikerwerb und Kinderliteratur*. Narr Francke Attempto, S. 207-232.
- Müller-Brauers, Claudia; Stark, Linda & von Lehmden, Friederike (2017). Einpassung literarer Strukturen: Wie Kinder den Input aus Vorlesesituationen produktiv nutzen. *Frühe Bildung* 4, 6(4), S. 199-206. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000346>
- Noble, Claire; Cameron-Faulkner, Thea & Lieven, Elena (2018). Keeping it simple: The grammatical properties of shared book reading. *Journal of Child Language* (45), S. 753-766.
- Pentimonti, Jill M. & Justice, Laura M. (2010). Teachers' use of scaffolding strategies during read alouds in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal* 37(4), S. 241-248. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0348-6>
- Pillinger, Claire & Vardy, Emma J. (2022). The story so far: A systematic review of the dialogic reading literature. *Journal of Research in Reading* 45(4), S. 533-548.  
<https://doi.org/10.1111/1467-9817.12407>



- Pulles, Maaïke; Berenst, Jan; Koole, Tom & de Glopper, Kees (2021). How primary school children address reading problems in dialogic reading. *Research on Children and Social Interaction* 4(2), S. 217-242. <https://doi.org/10.1558/rcsi.12411>
- Rowe, Meredith L., & Snow, Catherine E. (2020). Analyzing input quality along three dimensions: interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of child language* 47(1), S. 5-21. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000655>
- Scherger, Anna-Lena (2018). German dative case marking in monolingual and simultaneous bilingual children with and without SLI. *Journal of Communication Disorders* (75), S. 87-101. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2018.06.004>
- Schulz, Petra (2013). Wer versteht wann was? Sprachverstehen im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen am Beispiel der w-Fragen. In Arnulf Deppermann (Hg.), *Das Deutsch der Migranten*. De Gruyter, S. 313-337. <https://doi.org/10.1515/9783110307894.313>
- Schütz, Detta Sophie & Alt, Katrin (2024). Aktuelle Forschungsprojekte: Ergebnisse der Studie „Dialogisches Lesen zur Unterstützung des Erwerbs grammatischer Fähigkeiten in der Kindertagesstätte (DiaGramm)“. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 93(1), S. 70-72. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2024.art06d>
- Simon, Stephanie & Sachse, Steffi (2013). Anregung der Sprachentwicklung durch ein Interaktionstraining für Erzieherinnen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 4(8), S. 379-397.
- Siraj-Blatchford, Iram; Sylva, Kathy; Muttock, Stella; Gilden, Rose & Bell, Danny (2002). *Researching effective pedagogy in the early years*. Research Report 365. Department for Education and Skills.
- Stern, Daniel N. (1993). *Tagebuch eines Babys. Was ein Kind sieht, spürt, fühlt und denkt*. Piper Verlag.
- Stiftung Lesen (2021). *Kitas als Schlüsselakteure in der Leseförderung. Vorlesestudie 2021*. [https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/Bilder/Forschung/Vorlesestudie/20211021\\_VLS\\_final.pdf](https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/Bilder/Forschung/Vorlesestudie/20211021_VLS_final.pdf)
- Stiftung Lesen (2022). *Frühe Impulse für das Lesen – Realitäten in den Familien. Vorlesemonitor 2022*. [https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/PDFs/Vorlesestudie/Vorlesemonitor\\_2022.pdf](https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/PDFs/Vorlesestudie/Vorlesemonitor_2022.pdf)
- Strotseva-Feinschmidt, Anna (2016). *The processing of complex syntax in early childhood*. Dissertation am Max Planck Institute for Human Cognitive and Brain Sciences, Leipzig.
- Titz, Cora (2017). *Komm, wir erzählen uns eine Geschichte! Dialogisches Lesen in Kindertagesstätten*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Tomasello, Michael (1995). Joint attention as social cognition. In Chris Moore & Philip J. Dunham (Hg.), *Joint attention: Its origins and role in development*. Lawrence Erlbaum Associates, S. 103-130.



- Ulrich, Tanja (2017). Grammatikerwerb und grammatische Störungen im Kindesalter. Ergebnisse des Forschungsprojekts GED 4-9 und ihre Implikationen für sprachdiagnostische und -therapeutische Methoden. Habilitation, Universität zu Köln. <https://kups.ub.uni-koeln.de/9011/>
- Ulrich, Tanja; Thater, Sarah & Mennicken, Sandra (2021). Kasusfähigkeiten mehrsprachiger Achtjähriger. Eine explorative Pilotuntersuchung in Regelgrundschulen. *Logos* 29 (2), S. 84-95.
- von Lehmden, Friederike, Müller-Brauers, Claudia & Belke, Eva (2022). *Grammatikförderung mit den Litkey-Bilderbüchern: Das Handbuch für Kita und Grundschule*. Schneider-Verlag Hohengehren.
- von Lehmden, Friederike; Kauffeldt, Johanna; Belke, Eva & Rohlfing, Katharina (2013). Das Vorlesen von Kinderbüchern als implizites Mittel zur Sprachförderung im Bereich Grammatik. *Praxis Sprache* 1(2), S. 18-27.
- von Lehmden, Friederike; Müller-Brauers, Claudia & Belke, Eva (i.V.). Training the acquisition of German gender and case in pre-literate children with specially designed picture books and songs.
- Wasik, Barbara A.; Bond, Mary A. & Hindman, Annemarie (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology* 98(1), S. 63-74. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.63>
- Whitehurst, Grover J.; Falco, F. L.; Lonigan, C. J.; Fischel, Janet E.; Debaryshe, Barbara D.; Valdez-Menchaca, M. C. & Caulfield, Marie (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), S. 552-558.
- Wieler, Petra (1997). Vorlesen in der Familie: Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Juventa.
- Zevenbergen, Andrea A. & Whitehurst, Grover J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In Anne van Kleeck, Steven A. Stahl & Eurydice B. Bauer (Hg.), *On reading books to children: Parents and teachers*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, S. 177-200.

## Über die Autorinnen

**Prof. Dr. Claudia Müller-Brauers** ist Professorin am Institut für Sonderpädagogik an der Leibniz Universität Hannover und leitet dort die Abteilung Inklusive Deutschdidaktik. Forschungsschwerpunkte liegen u. a. im Bereich der impliziten Grammatikvermittlung (Litkey-Projekt, VolkswagenStiftung) und Bilderbuch- und Early-Literacy-Forschung. Aktuelle Forschungsprojekte untersuchen die Potentiale des adaptiven dialogischen Lesens für die Grammatikentwicklung mehrsprachiger Kinder (ADIL-Projekt, BMBF) sowie das narrative Lernen von Kindern im Kontext digitaler Kinderliteratur.

Korrespondenzadresse: [claudia.mueller-brauers@ifs.uni-hannover.de](mailto:claudia.mueller-brauers@ifs.uni-hannover.de)

**Dr. Friederike von Lehmden**, M.Sc. Klinische Linguistik, arbeitete als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Inklusive Deutschdidaktik des Instituts für Sonderpädagogik an der Leibniz Universität Hannover. Zuvor koordinierte sie das Teilprojekt „Implizite

Grammatikförderung mit Kinderbüchern und Liedern“ im Verbundprojekt „Litkey – Literacy as the key to social participation“ (VolkswagenStiftung) an der Ruhr-Universität Bochum.

Korrespondenzadresse: [vonlehmden@dbs-ev.de](mailto:vonlehmden@dbs-ev.de)

**Alena Töpke**, M.A. Mehrsprachigkeit und Bildung, arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin im ADIL-Projekt und in der Abteilung Inklusive Deutschdidaktik am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover.

Korrespondenzadresse: [alena.toepke@ifs.uni-hannover.de](mailto:alena.toepke@ifs.uni-hannover.de)

**Rebecca Stein**, M.A. Sprechwissenschaft, arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin im ADIL-Projekt und in der Abteilung Inklusive Deutschdidaktik am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover.

Korrespondenzadresse: [rebecca.stein@ifs.uni-hannover.de](mailto:rebecca.stein@ifs.uni-hannover.de)

**Prof. Dr. Christiane Miosga** ist Leiterin des SpeechLabs *Arbeitsbereich Sprache – Interaktion – Partizipation* am Institut für Sonderpädagogik an der Leibniz Universität Hannover. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Gesprächsanalyse habitualisierter Bildungspraktiken, inklusive Sprachdidaktik der multimodalen Interaktion in Kita/Schule/Sprachtherapie und Professionalisierung von Fach-/Lehrkräften. Aktuelle Forschungsprojekte untersuchen die Potentiale des adaptiven dialogischen Lesens für die Grammatikentwicklung mehrsprachiger Kinder (ADIL-Projekt, BMBF) sowie das narrative Lernen von Kindern in Vorlesesinteraktionen mit digitaler Kinderliteratur.

Korrespondenzadresse: [christiane.miosga@ifs.uni-hannover.de](mailto:christiane.miosga@ifs.uni-hannover.de)

Antje Arnold & Marie–Sophie Sohn

## Colorism Awareness im Literaturunterricht der Grundschule

### Abstract

Der Artikel beschäftigt sich mit *colorism* als Diskriminierung von Menschen unterschiedlichen Aussehens. *Colorism Awareness* als Bewusstmachung dessen ist für Lernende und Lehrende eine aktuelle Herausforderung. In einer explorativen Studie in der Grundschule steht die Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch *Sulwe* (2021) im Zentrum. Die Studie widmet sich dem Desiderat, *Colorism Awareness* primarstufendidaktisch zu begründen.

This article deals with *colorism* as discrimination against people of different appearances. *Colorism Awareness* is a current challenge for both learners and teachers. In an explorative study on racism-sensitive literacy education in a primary school, the focus is on the picture book *Sulwe* (2021). The study results show a desideratum of *colorism awareness* in primary school didactics.

### Schlagwörter

Colorism, Colorism Awareness, Bilderbuch, literarisches Lernen, rassismussensibler Literaturunterricht, Lehrer\*innenbildung.

Teacher education, picture book, critical literacy.

### 1. Begriffslücke *colorism*: Zur Relevanz des Themas im Literaturunterricht

Die Diskriminierung von Menschen unterschiedlichen Aussehens und insbesondere die Abwertung von Hauttönen, die als dunkel gelten, wird als *colorism* bezeichnet und gilt immer noch als „largely underexplored in educational contexts“ (Monroe, 2017, S. 169). Der Beitrag diskutiert, inwiefern ein rassismussensibler Literaturunterricht, mehr als bisher, literarische Erfahrungsangebote für die Sichtbarkeit marginalisierter Gruppen schaffen sollte. Rassismussensibilität bedeutet, eine Sensibilität für verinnerlichte, rassistische Strukturen, mithin eine Bewusstheit für die Wirkung von Worten, dafür, was „Sprache für eine Macht haben kann“ (Braun & Rios Aparicio, 2020), zu entwickeln. Rassismussensibilität bezieht sich also auf eine Aufmerksamkeit für rassistische Verhaltensweisen und Ausdrücke. Um rassismussensibel zu werden, muss eine Auseinandersetzung mit der eigenen „rassismusrelevanten Sozialisation“ (Becker, 2023, S. 16) stattfinden. So betont auch Alice Hasters, dass rassistische Denkweisen häufig unbewusst ablaufen und erst durch Reflexionsprozesse bewusstmacht werden könnten (vgl. Hasters, 2024, S. 18).

Einen Anstoß dafür bietet hier das Bilderbuch *Sulwe* von Lupita Nyong'o, das ausschließlich Perspektiven Schwarzer Figuren zur Verfügung stellt. Erst durch das Fehlen *weißer* Perspektiven werden (westliche) Lesekonventionen auf den Prüfstand gestellt und *Colorism Awareness* initiiert, denn der „single-axis approach to language practices that privilege a 'rightness to whiteness' perspective“ (Presiado & Frieson, 2022, S. 213) überwiege schließlich immer noch.

Dabei gilt für die literarische Erfahrung auch im rassismussensiblen Unterricht, „dass die Kinder die Welt des Textes frei entdecken können und kein indoktrinierender oder überwältigender Unterricht stattfindet.“ (Beck, 2024, S. 81). Umgekehrt dürfen beim Sprechen über *colorism* Schwarze Schüler\*innen nicht ins Zentrum gestellt werden. Vielmehr soll Rassismussensibilität von allen Schüler\*innen erworben werden können. Dabei gilt zu berücksichtigen, dass *weiße* Schüler\*innen und Lehrer\*innen rassistischen Diskriminierungserfahrungen nicht ausgesetzt sind und deswegen die Perspektiven Schwarzer Menschen nicht angemessen nachvollziehen können.<sup>1</sup> Zugleich bietet die Rollendistanz des fiktionalen Textes die Möglichkeit für metakognitive Lese- und Lernprozesse (vgl. zur Lesebewusstheit: Sosna, 2023, S. 190-200). Dem rassismussensiblen Literaturunterricht obliegt somit die Aufgabe, Begriffe für rassistische Strukturen, wie den *colorism*, zu suchen. Konzeptionell wird diese Problematik als hermeneutische Ungerechtigkeit bezeichnet und zwar als „Mängel im Vokabular und in den Begriffen, die eine Gesellschaft verwendet. Es geht um Lücken im Vokabular, die dazu führen, dass Erfahrungen von Minderheiten nicht sprachlich abgebildet werden.“ (El Kassar, 2023, S. 9). Erst indem die Begriffslücke *colorism* identifiziert ist, lässt sie sich adressieren und begreifen. Das bezeichnen wir im Folgenden als *Colorism Awareness*.

## 1.1. Colorism

„Colorism is a social process that privileges light-skinned people of color over dark-skinned people of color“ (Hunter, 2013, S. 247). Die Diskriminierung findet sowohl zwischen unterschiedlichen ethnischen Gruppen (*inter-racial*) als auch innerhalb einer ethnischen Gruppe (*intra-racial*) statt. Menschen mit hellerer Haut erlebten mehr Privilegien (vgl. Hunter, 2007, S. 237), denn die weiße Haut gilt als die Norm. Im Gegensatz zum Rassismus ist beim *colorism* der tatsächliche Hautton wesentlich, die Ethnie wird (außer in intersektionaler Überlagerung) nicht betrachtet und trägt nicht zur Diskriminierung bei. *Colorism* wirkt sich auf die Bildungsgerechtigkeit aus und kann zur Bildungsbenachteiligung führen. Margaret Hunters einschlägige Arbeiten zeigen, dass zwar alle Black, Indigenous, and People of Color (BIPOC) von Diskriminierung betroffen sind, diese sich aber begründet in der Hautfarbe stark unterscheiden kann (vgl. zum Forschungsstand Hunter, 2023). *Colorism* hat seinen Ursprung in der Kolonialisierung und

---

<sup>1</sup> Weil dies den Verfasser\*innen dieses Artikels bewusst ist, soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass Diana Dua ein professionelles Sensitivity Reading des Beitrags durchgeführt hat. Wir danken ihr an dieser Stelle für die hilfreichen Kommentare.

somit steht fest, dass Europäische Länder stark zur Verbreitung des *colorism* beigetragen haben (vgl. Dixon & Telles, 2017, S. 418).

Die Abwertung einer Person oder Gruppe durch den Ton der Haut (*‘dark skin’* vs. *‘light skin’*) sei auch deshalb so kompliziert, weil sie rassistischen Handlungen eine pseudo-biologische Grundlage zu bieten scheint (vgl. Hunter, 2007, S. 237). Die direkte Sichtbarkeit und die Unmöglichkeit, den Hautton gänzlich zu verbergen, ermöglichen eine sofortige Abwertung, mit anderen Worten: Die Gefahr des *colorism* liegt in seiner vermeintlichen Simplizität und der Unterschätzung des Effekts auf Betroffene. Umgekehrt ist eine Dethematisierung, beispielsweise durch die Betonung, dass Gleichheit nichts mit der Hautfarbe zu tun habe, nicht hilfreich (*colorblindness*). Diesen Problemstellungen tritt die vorgestellte Exploration zur *Colorism Awareness* entgegen.

## 1. 2. *Children of Color* im Bilderbuch

„When children cannot find themselves reflected in the books they read, or when the images they see are distorted, negative or laughable, they learn a powerful lesson about how they are devalued in the society of which they are a part.“ (Bishop, 1990, S. 1). Bereits 1990 forderte Sims Bishop, dass marginalisierte Gruppen in der Literatur repräsentiert werden müssten. Die Relevanz der Repräsentation wird gerade auch für das literarische Lernen deutlich, wenn Bettina Hurrelmann die Figuren literarischer Texte als „Türöffner“ zu fiktionalen Welten“ (Hurrelmann, 2003, S.6) bezeichnet. Die CCBC *Diversity Statistics* (des Cooperative Children’s Book Center Madison, Wisconsin) zeigen, wie die Repräsentation marginalisierter Menschen in kinderliterarischen Texten voranschreitet (vgl. Abb. 1). Die quantitativen Erhebungen des CCBC weisen für das Jahr 2023 auf 40% BIPOC-Hauptcharaktere im Vergleich zu beispielsweise 27% im Jahre 2018 (Huyck & Dahlen 2019) hin. Diese enorme mengenmäßige Zunahme unterstreicht die hohe gesamtgesellschaftliche Relevanz des Themas. Schwarzzei als weiterführendes Thema einer „Diversitätskategorie“ (Staiger, 2023, S. 43), welcher von Michael Staiger bilderbuchdidaktisch eine gewisse Unschärfe zugesprochen wird (ebd., S. 33f.), kann in diesem Beitrag allerdings nicht weiterverfolgt werden.

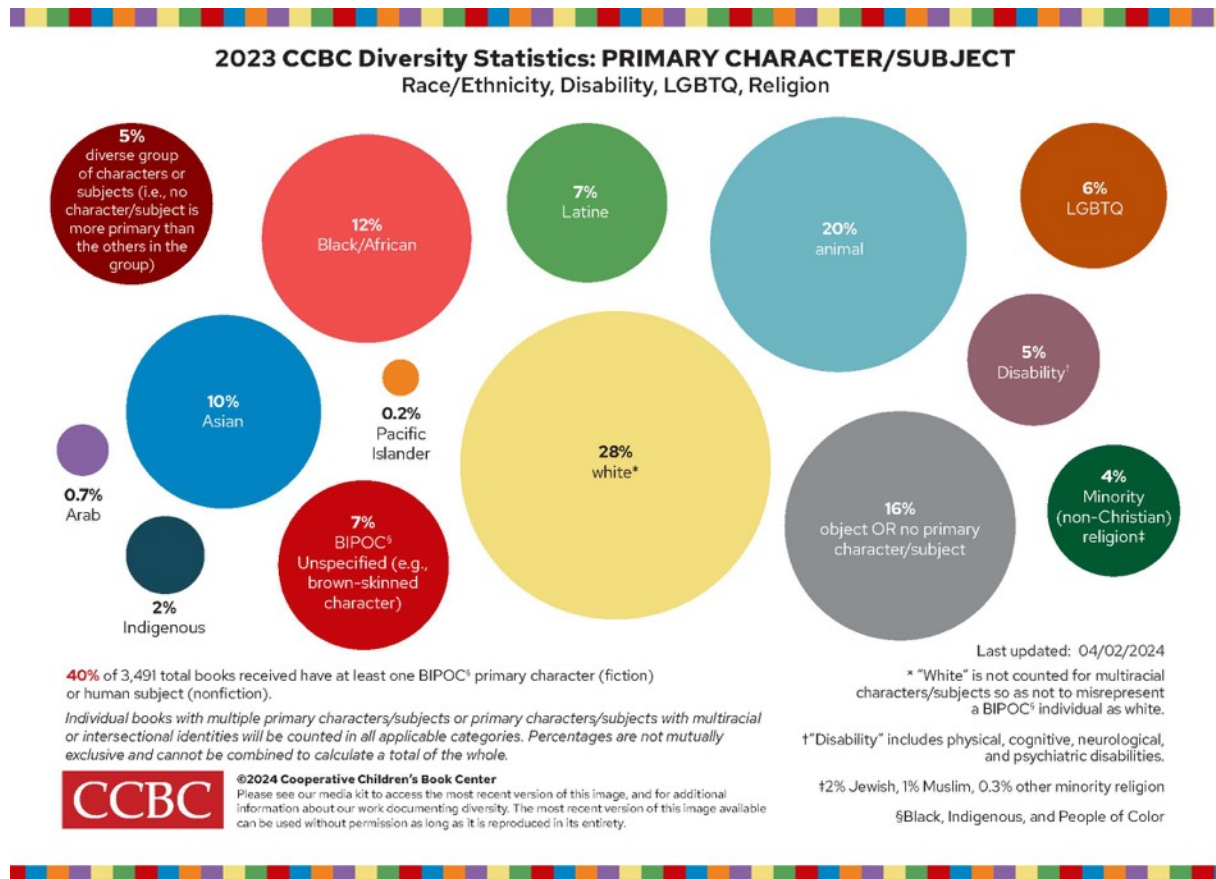


Abb. 1: CBBC Diversity Statistic: Primary Character © Cooperative Children's Book Center (2024)

Geschichten mit marginalisierten Figuren von Betroffenen wie das vorliegende Bilderbuch *Sulwe* (Nyong'o & Harrison, 2019, dt. 2021) bilden inzwischen also nicht mehr die Ausnahme. Was weiterhin rar ist, sind hingegen *own-voices*-Geschichten wie diese. Authentizität spielt dabei eine wichtige Rolle, weil sie mit dem Ziel des *empowerment* zusammenhängt.<sup>2</sup> Insofern unternimmt Lupita Nyong'o den Versuch eines Trostbuchs. Es trägt im Titel bereits die Spannung zwischen der Bedeutung des Worts – „Stern“ – und der Namensgebung für die „mitternachtsfarbene“ Protagonistin (Nyong'o & Harrison, 2021, S. 3). Die Figur Sulwe wird aufgrund ihres Schwarzen Hauttons sozial ausgeschlossen und gehänselt. Sie versucht zunächst, ihre Haut mit verschiedenen Mitteln aufzuhellen. Ihre Mutter möchte ihr vermitteln, dass sie mit, und gerade aufgrund ihrer Hautfarbe schön ist. Sulwe glaubt dies zunächst nicht, bis sie nachts von den Schwestern des Tages und der Nacht träumt, die ihr zeigen, dass auch sie eine genuine Schönheit besitzt. Diese Reise zu den Sternen ermöglicht Sulwe buchstäblich einen neuen Blick auf die nachtschwarze Erde. Dieses hoffnungsvolle Ende nun ermögliche, „sich mit Betroffenen [zu] verbünden (*allyship*)“ (Heidt, 2024, S. 12).

<sup>2</sup> So hat etwa die deutsche Übersetzung von *Sulwe* Maisha-Maureen Auma vorgenommen, die seit 2008 den Lehrstuhl für Kindheit und Differenz (*Diversity Studies*) an der Universität Magdeburg innehat (vgl. etwa ihren Podcast zur „Diversität in Kinderbüchern“, 2024).



Beide Zieldimensionen, *empowerment* und *allyship*, sind mit Blick auf die Primarstufe unmittelbar an den Aufbau sprachlich-literarischer und sozialer Handlungskompetenzen geknüpft. Bei *weißen* Schüler\*innen soll so eine *Colorism Awareness*, ein reflektiertes Fremdverstehen, erworben werden können, während betroffene Schüler\*innen sich durch die „Sulwe“-Lektüre empowert und repräsentiert sehen sollen.

### 1.3. Das herausfordernde Bilderbuch

*Challenging picturebooks* dürften nicht nur auf den herausfordernden Inhalt bezogen sein, und auch ihr kontroverses Potenzial dürfe nicht allein thematisch begründet werden (Kümmerling-Meibauer & Meibauer, 2021, S. 26). Sie sollen vielmehr eine ästhetische Herausforderung bieten, in Darstellung und Stilistik, in der sichtbaren Subversion der Denk- und Sehgewohnheiten (ebd.). *Sulwe* aber lehnt sich sehr an ikonische Disney-Bildlichkeit an (Holliday, 2023, S. 79), und die visuelle Ebene bietet mit ihrem glatten Design keine Herausforderung der Sehgewohnheiten. Durch die Brille westeuropäischer Literaturkritik ließe sich zu dem Schluss gelangen, die Brutalität von *colorism* werde auf visueller Ebene geradezu ‚weichgespült‘ und womöglich bis zur Unkenntlichkeit von einer auf Happy End und Nostalgie getrimmten Visualität überdeckt, die im schlimmsten Fall die Geschichte verharmlose.



Abb. 2: Bildstilistik in *Sulwe*, S. 20f. © Sulwe / Mentor Verlag Berlin; <https://shop.mentor-verlag.de/>

„Ein zweiter Blick“ sei aber hier notwendig, um „pluriszenische Darstellungen, vielfältige Seitenaufteilungen und immer wieder Übergänge von erzählter Welt in vorgestellte oder Traumwelt“ wahrzunehmen (Jantzen, 2022). Die (westlichen) Seh-Konventionen kontrastieren geradezu mit der Drastik des miterlebten Leidens durch *colorism*.

*Colorism* als ein abstraktes und sich perfide verbergendes Konzept wird in *Sulwe* veranschaulicht, ohne auf die entsprechenden Begriffe zurückzugreifen bzw., in Anbetracht der Adressierung eines jungen Publikums, überhaupt zurückgreifen zu können. Die Episoden sind bildlich-konkret. Während Irene Heidt (2024) eine rassismuskritische Unterrichtseinheit zu „Sulwe“ für die Sekundarstufe entwirft, die sich mit der analytischen Dekonstruktion des Begriffs beschäftigt, konzentriert sich dieser Beitrag auf Überlegungen zur Primarstufe. Epistemisches Lernen ist hier vor allen Dingen, im vorbegrifflichen Raum, empathisches Lernen im Sinne eines rassismussensiblen Nachvollziehens. So wird etwa eine literarische Farbsymbolik in Text und Bild aufgebaut, die den Trost der Selbstakzeptanz und Selbstheilung vorbereitet, ohne in die Schlussformel eines Happy Ends zu münden.

In der popkulturellen Inszenierung – etwa in Nyong’os Lesung auf Netflix (Lesezeichen: Lupita Nyong’o liest „Sulwe“) – liegt also die Herausforderung von *Colorism Awareness*, gerade auf einer vermeintlich unmarkierten (im Sinne von Kümmerling-Meibauer, 2021, S. 28) Seh-Fläche die Verzweiflung und Einsamkeit Sulwes nachzuvollziehen, die am Anfang umso größer ist, weil die Toxizität der Diskriminierung gerade nicht ausgestellt ist und die soziale Ausgrenzung noch auf der Schwelle des Erträglichen zu liegen scheint. Insofern schließt diese Darstellung an Dethematisierungstendenzen aus dem Bereich der *colorblindness* an. Schleichende Verschlimmerungen und tabuisierte Themen aufzudecken, sind aber gerade für Heranwachsende eine große Anforderung und in diesem Sinne auch eine schulische Aufgabe, weil Verantwortliche (Erwachsene) oftmals keine Begriffe und Beispiele zur Verfügung stellen (können), anhand derer sich Gefühle und Gedanken einordnen ließen. Damit korrespondieren auch Sulwes erste Coping-Versuche. Das Bilderbuch zeigt und verbalisiert in diesem Sinne hermeneutische Ungerechtigkeit. Dieses Analyseergebnis bildet den Ausgangspunkt für die Bilderbuch-Exploration im Literaturunterricht der Grundschule, wie im Folgenden vorgestellt.

## 2. Exploration in einer zweiten Klasse (Grundschule in NRW)

Die vorgelegte Exploration zu *Colorism Awareness* im Literaturunterricht der Grundschule hat sich dementsprechend zum Ziel gesetzt zu zeigen, wie das *own-voices*-Bilderbuch „Sulwe“ als Gesprächsanlass (vgl. Hoffmann & Naujok, 2015) hermeneutische Ungerechtigkeit zu adressieren und *Colorism Awareness* zu initiieren vermag. Dahinter steht der Ansatz einer *critical literacy education* nach Hilary Janks, die als unterrichtliche Aufgabe formuliert, Lernende darin auszubilden, „to read both the word and the world



in relation to power, identity, difference and access to knowledge skills, tools and resources.“ (Janks, 2013, S. 227, Herv. i. Orig.).

Die Exploration wurde im Rahmen eines zweitmittelgeförderten Forschungsprojekts an der Universität zu Köln umgesetzt. Durchgeführt wurde sie in drei Unterrichtsstunden in einer zweiten Klasse einer Grundschule in NRW 2022 (N = 13). In der Lerngruppe war keines der Kinder betroffen von *colorism*. Trotzdem wurde entschieden, die Exploration mit eben dieser Gruppe durchzuführen, um betrachten zu können, wie sich ein Gespräch über Hautfarbe, *colorism* und Rassismus auf *weiße* Schüler\*innen auswirkt und inwiefern ein Verständnis für eine Diskriminierungsform geschaffen werden kann, von der die Schüler\*innen und Lehrer\*innen selbst nicht betroffen sind. Seitens der Lehrkraft wurde der Versuchsleitung trotz Anwesenheit während der Durchführung freie Hand gelassen. Als literarischen Ausgangspunkt wurde die Mobbing-Situation zu Beginn der Handlung gewählt: Sulwe steht alleine abseits auf dem Schulhof, während die anderen Kinder miteinander und besonders mit ihrer Schwester Hawi spielen, die Sulwe aufgrund ihrer helleren Hautfarbe als schöner als sich selbst empfindet (vgl. Abb. 3). Sulwe ist unglücklich und versucht später, ihren Hutton aufzuhellen. Sie ist sich sicher, dass sie nicht schön ist, weil ihre Haut dunkler ist als die der anderen Kinder.



Abb. 3: Mobbing-Szene aus „Sulwe“, S. 4f. © Sulwe / Mentor Verlag Berlin; <https://shop.mentor-verlag.de/>

## 2.1. Beschreibung von Fallstudie und teilnehmender Beobachtung

Für die Konzeption von induktiven qualitativen *single case*-Studien ist es relevant, Daten aus vielfältigen Quellen zu erheben, um eine möglichst reichhaltige Beschreibung zu erreichen (Yazan, 2015, S. 142). Gerade um dem multimodalen Bilderbuchmedium gerecht zu werden, wechselten wir Schreiben und Zeichnen mit Kleingruppen- und Plenumsgesprächen ab. Auf diese Weise sollten die Schüler\*innen die Gelegenheit bekommen, sich individuell und zugleich im literarischen Gespräch, das auf das „shared book reading“ (Finkbeiner, 2018, S. 203) folgte, auszudrücken. Im Sinne der teilnehmenden Beobachtung (Albert & Marx, 2016, S. 45) hat sich die Forschungsleitung nicht als solche zu erkennen gegeben, sondern als Lehrkraft als Teil der Lerngruppe agiert, um das Verhalten der Kinder möglichst wenig zu beeinflussen, gerade im Hinblick auf mögliche implizit gelernte gesellschaftliche Normen.

Um einen Einstieg in die Thematik und zugleich eine erste *Awareness*-Situation zu schaffen, wurde zunächst gemeinsam das Cover des Buches betrachtet. Die Schüler\*innen tätigten hier schon erste Äußerungen, die sich als interessant für das Vorhaben erwiesen. So äußerte beispielsweise ein Schüler in Bezug auf die Protagonistin Sulwe: „Die sieht irgendwie gruselig aus“. Auf weitere Nachfrage und kurzes Zögern wurde diese Aussage damit begründet, dass Sulwe so große Augen habe. Es blieb an dieser Stelle bewusst offen, ob die Abneigung gegenüber der Figur nur aufgrund der ‚Verniedlichung‘ durch die großen Augen entstand oder ob hier noch andere Faktoren relevant waren. Die Fremderfahrung, die hier ausgedrückt wird, entsteht zunächst vorbegrifflich, da affektiv (Waldenfels, 2008, S. 363). Sie war im Rahmen der Studie als Teildimension ästhetischer Erfahrung ausdrücklich erwünscht und wurde in den Beobachtungsprotokollen festgehalten.

Auch die visuelle Ebene unterstützte einen assoziativen Zugang, denn die Bedeutung des Namens „Sulwe“ wurde durch die Forschungsleitung nicht explizit erläutert. Die Kinder vermuteten aber bereits einen Zusammenhang. Bei der gemeinsamen Coverbetrachtung sollten sie lehrplangemäß Vermutungen anstellen, worum es in der Geschichte gehen könnte. Sie sagten, dass Sulwe im Weltraum sei, sie scheine nach einem Stern zu greifen. Dass ihr Name „Stern“ im Deutschen bedeutet, wird also schon durch das Titelbild angedeutet und die symbolische Ebene für Kinder erkennbar gemacht. Als nächstes wurde die Geschichte bis zu der Situation vorgelesen, in der Sulwe versucht, sich die Haut zu bleichen (Nyong’o & Harrison, 2021, S. 10 f.). Dieser Handlungsschritt zeigt, welche Bedeutung der Hutton für Sulwe hat, und begründete den ersten Arbeitsauftrag. Durch ein Ausmalgespräch sollte ein erstes Figurenverstehen stattfinden. Die Schüler\*innen konnten also wahrnehmen, dass die verschiedenen Familienmitglieder verschiedene Hauttöne haben und dies Auswirkungen auf die Protagonistin Sulwe haben könnte (vgl. zu Mikroaggressionen Hasters, 2024, S. 17). Aufgabe war es, das Bild mit Sulwes Familie (vgl. Abb. 3) in passenden Hautfarbstiften auszumalen. Dafür wurden Buntstifte in verschiedenen Farben an verschiedenen Orten im Klassenraum bereitgelegt. So entstand innerhalb des Klassenraums Bewegung und Gruppen

durchmischten sich immer wieder neu. Hier entwickelten sich viele ungeleitete Diskussionen, die großes Potenzial für die Thematik bargen, denn die Kinder argumentierten kontextgestützt und mit einem klaren Handlungsziel vor Augen, was eine quasi-natürliche Sprechhandlung eröffnete. Die Schüler\*innen fragten sich beispielsweise untereinander, welche Farb-/Hauttöne sie für welche Figur nutzten („Mit welchem Braun hast du gemalt?“, „Schwarz benutze ich nur für die Haare von der Mama“) und warum.

Das Bilderbuch wurde zur Orientierung an einen gut erreichbaren Platz im Klassenraum gelegt und einige Kinder griffen auch auf diese Option zurück, schauten sich das Buch wiederholt an und verglichen ihre Zeichnung mit der entsprechenden Seite im Buch. Das Buch wurde hier als Orientierungshilfe genutzt und angenommen. Es war für die Versuchsleitung besonders zielführend, sich durch den Raum zu bewegen, bei Gesprächen zuzuhören und einige Nachfragen zu stellen. So entstand bei der Durchführung die Situation, dass ein Kind äußerte, der Zeichenstil sei seltsam. Hier zeigt sich bereits eine Limitation in der Durchführung, mit denen qualitative Forschungsvorhaben immer dann konfrontiert sind, wenn sensible Themen eine große Vertrautheit voraussetzen, wie sie üblicherweise eher eine Klassenleitung herstellen kann. Zu der Besprechung des Themas in heterogenen Lerngruppen, wie sie in deutschen Klassenzimmern die Regel sind, gehört letztlich zwingend dazu, dass alle Emotionen, auch negative, wie Angst, Aggression oder Abwehr, zugelassen sein müssen. Als Stolperstein im Unterricht muss sich insbesondere die Lehrkraft im Vorhinein bewusst sein, dass Abwehr nicht wiederum abgewehrt werden sollte (vgl. Kourabas & Mecheril, 2022, S. 23). Fremdheit drückten die Schüler\*innen weiterhin dadurch aus, dass Sulwe unfreundlich wirke. Das unfreundliche Aussehen der Figur wurde anhand der heruntergezogenen Mundwinkel festgemacht. Dabei kam die Idee auf, ihren Mund zu übermalen, so dass dieser nicht mehr zu sehen wäre, was zwar auch unter *colorism* fällt. Die Begründung dafür liegt aber darin, dass die „Steckbrief“-Seite nicht adäquat in die Handlungskohärenz eingeordnet worden war.

Einige Schüler\*innen zeigten ihre Bilder anschließend im Plenum und explizierten die Wahl der Hauttöne textgestützt. Ein Kind, das die Figur schwarz ausgemalt hatte, erläuterte, dass Sulwe laut Text so dunkel wie die Nacht und schwarz die Farbe der Nacht sei (vgl. etwa Abb. 5 und 6). Auch der Vergleich zwischen Hawi und Sulwe wurde zur Begründung genutzt (vgl. etwa Abb. 4). Ein Kind, das Sulwe wiederum hell ausgemalt hatte, gab an, dass Sulwe anders als die anderen Familienmitglieder sei und das Anderssein durch die Farbwahl markiert werden sollte. Im Anschluss an das Plenumsgespräch wurde zur Ergebnissicherung unter den Stiften gemeinsam eine für Sulwe passende Hautfarbe ausgewählt und das ausgemalte Portrait in der Mitte der Tafel befestigt (die Malvorlagen wurden vom Mentor-Verlag zur Verfügung gestellt).



Abb. 4: Schüler\*innenprodukt zu Aufgabe 1

Beschreibung von Abb. 4: Besonders auffällig an diesem Schüler\*innenprodukt ist die Farbgebung Hawis. Der\*die Schüler\*in hat sich dazu entschieden, Hawis Haut mit einem hellen Stift auszumalen und auch ihren Haaren einen Blondton zu geben. Auch Sulwe ist heller als im Buch beschrieben. Sie ist nicht signifikant dunkler als die anderen Familienmitglieder. Hier scheint für den\*die Schüler\*in das Fremdverstehen noch schwer zu sein. Selbst weiß mit blonden Haaren und umgeben von weißen Schüler\*innen scheint die Vorstellung einer besonders dunklen Haut fast unmöglich. Es entsteht der Eindruck, dass das Kind sich selbst durch Hawi in das Bild integriert haben könnte und so eine Identifikationsmöglichkeit für sich selbst geschaffen hat.



Abb. 5: Schüler\*innenprodukt zu Aufgabe 1

Beschreibung von Abb. 5: Der\*die Schüler\*in hat Sulwe mit einem besonders dunklen Brauntönen ausgemalt und Hawi in zwei verschiedenen Farbtönen. Sulwe ist auffällig das dunkelste Familienmitglied, nicht nur ihre Haut hat den dunkelsten Farbton. Auch bei den Haaren wurde mit besonders viel Druck ausgemalt, sodass auch ihre Haare dunkler wirken als die der anderen Familienmitglieder, obwohl für alle Haare ein schwarzer Stift benutzt wurde. Ihre Gesichtszüge sind kaum noch zu erkennen, was ein Versuch sein könnte, sie, wie im Vorhinein besprochen, ‚freundlicher‘ aussehen zu lassen. Der\*die Schüler\*in schien sich sicher zu sein, welche Farbtöne für Sulwe die richtigen wären und hat sie entsprechend selbstbewusst ausgemalt. Korrekturen waren nicht mehr möglich. Bei Hawi scheint dies anders zu sein: Es wurden verschiedene Farbtöne für die Haut benutzt.



Abb. 6: Schüler\*innenprodukt zu Aufgabe 1

Beschreibung von Abb. 6: Hier hat der\*die Schüler\*in sich dazu entschieden, einen schwarzen Farbstift für Sulwes Haut zu nutzen. Alle Familienmitglieder wurden mit auffällig viel Sorgfalt ausgemalt, sodass nicht genug Zeit blieb, um auch die Mutter vollständig auszumalen. Es ist aber erkennbar, dass die Eltern den gleichen Hutton bekommen sollten, während Hawi eine besonders helle Haut hat und Sulwe eine schwarze Haut. Dieses Kind hat sich besonders am Buch und an der Aussage, dass Sulwe eine Hautfarbe wie die Nacht habe, orientiert.

## 2.2. Selbstbilder

In einer zweiten Aufgabe sollten die Kinder nun sich selbst mit Hilfe des zweiten Arbeitsblattes zeichnen. Ziel war es, zunächst einen Transfer zur eigenen Lebenswirklichkeit als auch einen Kontrast zu Sulwe herzustellen. Bei der Bearbeitung dieser Aufgabe

entstanden deutlich weniger Diskussionen, die Kinder haben sich meist schnell für eine Farbe entschieden und das Bild entsprechend ausgemalt. Die Vorlage dafür stellte sich allerdings als problematisch heraus, da viele Schüler\*innen sich nicht mit dieser identifizieren konnten (vgl. Abb. 7). Letztlich machten sie so die Erfahrung, dass sie sich der Situation fügen mussten, obwohl sie ihren Unmut laut äußerten und sich nicht wohl mit ihrem illustrierten Äußeren fühlten. Ein wichtiger Aspekt, der während der Unterrichtsstunde nicht aufgegriffen wurde, aber aufgegriffen werden sollte, ist hier, dass die Schüler\*innen diese Rolle wieder ablegen können. Anders verhält es sich mit BIPOC, deren Hautfarbe ein unveränderliches physisches Merkmal darstellt, mit dem BIPOC in einer weißen Mehrheitsgesellschaft immer wieder der Diskriminierung ausgesetzt sind. Anschließend traf sich die Gruppe wieder, einige Kinder erklärten, welche Stifte sie genutzt hatten und mit welcher Begründung. Die Bilder wurden um das Bild von Sulwe herum aufgehängt.



Abb. 7: Schüler\*innenprodukt zu Aufgabe 2

Beschreibung von Abb. 7: Hier ist eindrücklich erkennbar, dass der\*die entsprechende Schüler\*in sich mit seinem\*ihrem illustrierten Äußeren nicht identifizieren konnte und wollte. Der Unmut wurde durch die Worte „Male dich selbst! Als fatter Sack“ deutlich zum Ausdruck gebracht. Trotzdem wurde die Aufgabe erfüllt. Er\*sie hat hier die schon beschriebene Erfahrung gemacht, dass trotz der Unzufriedenheit mit dem Äußeren ein Einfügen in die Vorgabe nötig war.

### 2.3. Allyship

Nun sollten die Kinder überlegen, wie man in einer Schulhof-Situation Sulwe helfen könnte. Die gemeinsame Ideenfindung blieb so im Kohärenzrahmen des Bilderbuchs (Finkbeiner, 2018, S. 203f.) und erlaubte zugleich einen Wirklichkeitsbezug. Es konnte angenommen werden, dass die Kinder selbst auch solche oder ähnliche Pausenhof-Situationen kennen. Zusätzlich wurden Tippkarten im Klassenraum verteilt, auf die die Schüler\*innen während der Bearbeitungszeit Zugriff hatten. Nach der mündlichen Sammlung sollten die Kinder ihre eigenen Ideen nun visuell oder verbalsprachlich verschriften. Schon im Gespräch war es wichtig, darauf zu achten, ob durch die Ideen der Schüler\*innen ein Hierarchiegefälle entstehen würde („weißes Wohlfühlen“), da dies das Forschungsdesign konterkarieren würde. Die Versuchsleiter\*innen haben lange diskutiert, ob diese Aufforderung zu Solidarität und Empathie zielführend wäre oder eher die Helfer-Opfer-Rollen verstärken würde.

Einige Kinder schlugen vor, dass man gemeinsam mit Sulwe etwas spielen könne, das einem selbst gefalle. Selten wurde vorgeschlagen, nach ihrer Lieblingsbeschäftigung zu fragen. Außerdem wurden fast ausschließlich Maßnahmen für die Pausenzeit vorgeschlagen, was im Text-Impuls begründet ist. Ein Kind sagte in Bezug auf die Möglichkeit, mit Sulwe zu spielen, damit sie sich nicht mehr einsam fühle: „Ich finde die komisch, ich will eigentlich nicht mit ihr spielen“. Es erklärte seine Aussage damit, dass es nicht so wirklich wisse, warum es Sulwe komisch finde, es seien wohl die Augen. Die durch Fremdheit ausgelöste Abwehr ist in dieser Aussage zwar nicht an der Hautfarbe festgemacht, durchaus aber an einem körperlichen Merkmal, das nicht wegretuschiert werden kann. Nach Reger (2008, S. 11) bezieht sich *colorism* auf Haut- und Haarfarbe sowie auf (Gesichts-) Merkmale eines Menschen. An Antworten dieser Art wird deutlich, wie wichtig es ist, in ein Reflexionsgespräch einzutreten, das hinter vermeintlich vordergründige Begründungen zielt. Oftmals wurde nicht bedacht, dass Sulwe auch eigene Interessen haben könnte und es entstand der Eindruck, dass die Schüler\*innen planten, sie ‚großzügig‘ einzubinden („weißes Wohlfühlen“). Zugleich lassen sich diese Reaktionen aber auch nicht als ungewöhnlich charakterisieren, denn für die erwachsenen Rollenvorbilder lässt sich mit Fritz Breithaupt (auch) eine „dunkle Seite der Empathie“ konstatieren, die Hilfsbereitschaft bzw. Empathie als Egozentrismus ausweist (vgl. Breithaupt, 2017, S. 131).



Denk-Aufgabe: Wie können wir Sulwe helfen? Male oder schreibe deine Idee in das Herz.



Abb. 8: Schüler\*innenprodukt zu Aufgabe 3

Beschreibung von Abb. 8: Der\*die Schüler\*in stellt in dieser Bearbeitung der dritten Aufgabe eindrücklich die mit colorism einhergehende Gewalt dar, die durch das gemeinsame Lesen des Buchs kennengelernt wurde. Er\*sie stellt fest, dass man dazwischengehen müsse, um Sulwe zu helfen. Die Notwendigkeit einer Intervention impliziert eine vorangegangene Gewaltszene. Auch die Zeichnung unterstützt diese Gewaltdarstellung.

Denk-Aufgabe: Wie können wir Sulwe helfen? Male oder schreibe deine Idee in das Herz.



Abb. 9: Schüler\*innenprodukt zu Aufgabe 3



Beschreibung von Abb. 9: Hier ist deutlich erkennbar, dass ein Hierarchiegefälle im Sinne des weißen Wohlwollens entsteht. Es wird nicht beachtet, dass Sulwe eigene Interessen haben könnte. Eine Besonderheit ist aber erkennbar: eine „warme Dusche“ mit Sulwe durchzuführen. Bei einer warmen Dusche werden einer Person Komplimente gemacht. Darin zeigt sich ein altersangemessenes Einfühlungsvermögen und Verständnis im Rückgriff auf vorgelebtes soziales Lernen in der Schule. So scheint der\*die Schüler\*in ihr dabei helfen zu wollen, sich mit sich selbst wohler zu fühlen und Resilienz aufzubauen.

Ein Kind merkte aber in der gemeinsamen Diskussion an, es finde, Sulwe werde durch die Ideen nicht wie ein ‚normaler‘ Mensch behandelt. Es wolle nicht wie sie behandelt werden. Auch wenn das Kind dies noch nicht in Worte fassen konnte, deutete sich die Erkenntnis an, dass die Vorschläge alle zu einer Art Sonderbehandlung und nicht zu Inklusion führen würden. Vorbegrifflich wird hier das Phänomen des *White Saviorism* bemerkt, bei dem *weiße* Menschen es als ihre Aufgabe ansehen, Schwarze Menschen zu retten und dabei Stimmen eben jener übertönen. Es wird eine bewusste oder unbewusste Überlegenheit gegenüber BIPOC angenommen, auf deren Grundlage davon ausgegangen wird, BIPOC müssten von *weißen* Menschen gerettet werden (vgl. Fachstelle Gender & Diversität NRW). *Colorism Awareness* bedeutet also für Lehrende und Forschende gleichermaßen, selbstkritisch Übergriffigkeiten im sozialen Handlungsgefüge zu reflektieren.

### 3. Limitationen im Forschungsdesign und Handlungsspielräume

An den besprochenen Beispielen wird deutlich, dass sowohl das Hierarchiegefälle als auch die eigene Perspektive im Sinne einer kritischen Lesefähigkeit (nach Janks, 2013) antizipiert und reflektiert werden müssten, um einen Lernzuwachs über die Erweiterung des ‚weißen Wissens‘ hinaus zu garantieren. Während das Forschungsdesign so angelegt war, möglichst wenig zu steuern, hätten die produktionsorientierten Aufgaben eine Erklärung bieten müssen, um weißes Wohlfühlen zu verhindern.

Auf dem ausgeteilten Arbeitsblatt war kein konkreter Arbeitsauftrag festgehalten, dieser wurde nur mündlich erteilt. So hätten Zitate, beispielsweise zu den Spitznamen, das Hierarchiegefälle eingrenzen können. Die Erkenntnis, dass es eben nicht ausreicht, Sulwe vorzuschlagen, dass sie Beleidigungen einfach an sich abprallen und somit über sich ergehen zu lassen, weil damit die alleinige Verantwortung auf Sulwe lastet und die Situation insgesamt verharmlost werden würde, müssten einen großen Diskussionsraum einnehmen. Hilfsangebote könnten auch direkt auf dem Arbeitsblatt unterbreitet werden. Vorschläge wie „Frage dich, was Sulwe gerne spielen möchte!“ oder „Kennt Sulwe ein Spiel, das du nicht kennst?“ könnten Anregung bieten. Vorschläge wie „Sulwe spielt gerne Gummitwist“ oder „Sulwe spielt gerne Fußball“ stellen einen direkten Rückbezug zum Buch dar und könnten so die Vorstellungskraft anregen.

Voraussetzung allerdings für die Durchführung einer entsprechenden Diskussion ist eine vorhandene *Colorism Awareness* der Lehrer\*innen. Ihnen muss bewusst sein, dass wenige Einheiten zu dieser Thematik ein lange bestehendes System der Ungleichbehandlung nicht beseitigen können. Bearbeitet werden kann sie aber nur durch Bewusstseinsbildung (vgl. Fajembola & Nimindé-Dundadengar, 2021, S. 138), etwa indem Handlungsspielräume im Schutzraum der Fiktion aufgezeigt werden. Es wird also ein langfristiges und kein kurzfristiges Ziel zu verfolgen sein (vgl. Kourabas & Mecheril, 2022, S. 24). Daher steht die vorliegende Exploration nur als Ausschnitt dafür ein, dass so genannte Querschnittsaufgaben gerade nicht in wenigen thematischen Unterrichtsstunden ‚abgearbeitet‘ werden können.

#### 4. Ausblick

Wenn man die unterrichtlichen Herausforderungen mit diesem Bilderbuch abschließend noch einmal aus der Vogelperspektive beschreiben will, fällt deutlich auf, dass die Haltung, die hinter dem Begriff Gleichheit (*Equality*) steht, zu kurz greift. Die Bereitstellung von gleichen Ressourcen und Bedingungen reicht nicht nur nicht aus, um Gleichheit herzustellen. Sie verhindert sie sogar, weil Bedarfe und Bedürfnisse unterschiedlich sind. Der Begriff ‚*Equity*‘ hingegen geht von ubiquitär ungleichen Bedingungen und Barrieren aus, die systemisch und strukturell abzubauen sind, damit Individuen trotz alldem ihre Ziele erreichen können. In *Sulwe* stellt sich das Problem auf dem Pausenhof dar: Dort werden die Kinder in Schuluniformen gezeigt. Gleiche Kleidung verhindert aber nicht die Exklusion Sulwes, die mit Hautton, Haarfarbe und -form weiterhin – oder noch viel mehr – als vermeintlich ‚anders‘ auffällt.

Der unterrichtliche Anspruch des individuellen Lernens muss folglich mit einer entsprechenden Reflexion einhergehen, die wir hier als *Colorism Awareness* bezeichnet haben. Sie betrifft alle und gerade nicht nur die Betroffenen (vgl. etwa zusammenfassend Crutchfield et al., 2022). Und sie sollte unbedingt in der deutschen Migrationsgesellschaft auch diejenigen Menschen berücksichtigen, die in Deutschland mit *colorism* konfrontiert sind und noch nicht einmal im – stark nordamerikanisch geprägten – Begriffskonstrukt vorkommen; ‚*lighter skinned*‘ Menschen mit Wurzeln in Süd- und Osteuropa oder dem Balkan etwa. Damit wäre das Thema endgültig in den heterogenen Lerngruppen in Deutschlands Schulen angekommen. Der hauptsächliche Befund allerdings liegt aber nicht nur darin, dass es signifikante Zuwächse in der Diversifizierung kindeliterarischer Texte gibt und dass *Colorism Awareness* ein primarstufendidaktisch begründeter Lerninhalt im Literaturunterricht sein kann. Vielmehr zeigt sich deutlich „a need to support educators in building a diverse representation of children’s literature“ (Curfman & Morewood, 2022, S. 199). Diesen *support* gilt es, in das forschende Lernen der Lehrer\*innenbildung zu integrieren und Unsicherheiten im Umgang mit White Saviorism abzubauen. Nina Simon und Karim Fereidooni heben dabei nicht nur die Relevanz einer Modellierung rassismuskritischer Fachdidaktiken, sondern insbesondere

auch die Notwendigkeit zur unterrichtspraktischen Konkretisierung hervor (Fereidooni & Simon, 2021, S. 2), um Möglichkeiten von Erkennen und Dekonstruieren von rassismusrelevanten Wissensbeständen aufzuzeigen: „Rassismuskritische Fachdidaktiken stellen in einer Migrationsgesellschaft eine unabdingbare Notwendigkeit für (künftige) Lehrer\*innen dar, kann doch (nur) eine Dekonstruktion rassismusrelevanter Sachverhalte innerhalb der Fachdidaktiken dazu führen, Rassismen nicht (unhinterfragt) zu (re)produzieren“ (ebd., S. 1). Das gilt insbesondere auch für die Lehrer\*innenbildung des Faches Deutsch, denn „an antiracist Black language education and pedagogical approach to literacy teaching and learning provides a sphere for understanding the specificity of needing to center Black identities and language practices to critically interrogate the anti-Black linguistic racism and white language hegemony“ (Presiado & Frieson, 2022, S. 221).

Neben den oben dargestellten Zielen von empowerment, allyship und der Identifikation von „Lücken im Vokabular“ (El Kassar, 2023, S. 9) liegt es an der Literaturdidaktik, weitere komplexe Texte für literarästhetische Erfahrungen zu *Colorism* zu erschließen. Maisha M. Auma plädiert dafür, damit bereits früh zu beginnen, „weil die Realität gesellschaftlicher Exklusion (Differenz und Dominanz) von Anfang an wirksam“ (Auma, 2018) sei. Gleichzeitig wird deutlich, dass auch die durchgeführte Unterrichtsexploration das Thema nicht umfassend aufgreift und es weiterer Forschung zur *Colorism Awareness* im Literaturunterricht der Grundschule bedarf. Um schließlich „rassismuskritische Professionalität“ (Kourabas & Mecheril, 2022, S. 28) zu erlangen, gelte es schließlich anzuerkennen, wie die Bildungsinstitution Schule und ihre Akteure systemisch in diskriminierende Denk- und Handlungsmuster verwoben seien. Dass sich *Colorism Awareness* für den rassismussensiblen Literaturunterricht der Grundschule als ein Desiderat darstellt, sollte an dieser Stelle deutlich geworden sein.

## Literatur

Albert, Ruth, & Marx, Nicole (2016). Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlernforschung: Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht. Narr Francke Attempto.

Auma, Maisha-Maureen (2024). *Diversität in Kinderbüchern* (Podcast). [https://wdrmediendienst-a.akamaihd.net/medp/podcast/weltweit/fsk0/309/3096334/wdr5neugiergenuegtredezeit\\_2024-04-02\\_diversitaetinkinderbuechernmaishamaureenauma\\_wdr5.mp3](https://wdrmediendienst-a.akamaihd.net/medp/podcast/weltweit/fsk0/309/3096334/wdr5neugiergenuegtredezeit_2024-04-02_diversitaetinkinderbuechernmaishamaureenauma_wdr5.mp3)

Auma, Maisha-Maureen (2018). Kulturelle Bildung in pluralen Gesellschaften: Diversität von Anfang an! Diskriminierungskritik von Anfang an! *Kulturelle Bildung online*: <https://kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-pluralen-gesellschaften-diversitaet-anfang-diskriminierungskritik-anfang> (letzter Zugriff am 30.09.2024).

- Beck, Natalie (2024). *Rassismussensibler Literaturunterricht in der Grundschule: Mediendidaktische Perspektiven. Literatur – Medien – Didaktik* (Bd. 6). Frank & Timme. <https://www.esv-elibrary.de/book/99.160005/9783732989294>
- Becker, Karina (2023). Grundlagen eines rassismussensiblen Literaturunterrichts. In Karina Becker & Michael Hofmann (Hrsg.), *Rassismussensibler Literaturunterricht: Grundlagen, Dimensionen, Herausforderungen, Möglichkeiten* (S. 9–21). Königshausen & Neumann.
- Bishop, Rudine Sims (1990). Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors. Perspectives: A Review. *Journal of the Cooperative Services for Children's Literature*, 6(3), ix–xi.
- Braun, Christian & Rios Aparicio, Alejandro R. (2020). *Warum es so wichtig ist, rassismuskritisch denken zu lernen*. <https://blog.engagement-global.de/blog-artikel/warum-es-so-wichtig-ist-rassismuskritisch-denken-zu-lernen.html>
- Breithaupt, Fritz (2017). *Die dunklen Seiten der Empathie*. Suhrkamp.
- Cooperative Children's Book Center (2024). 2023 CCBC Diversity Statistics: Primary Character/ Subject: Race/Ethnicity, Disability, LGBTQ, Religion. <https://ccbc.education.wisc.edu/literature-resources/ccbc-diversity-statistics/books-by-about-poc-fnn/> (zuletzt aufgerufen am 30.9.2024)
- Crutchfield, Jandel, Keyes, Latocia, Williams, Maya, & Eugene, Danielle R. (2022). A Scoping Review of Colorism in Schools: Academic, Social, and Emotional Experiences of Students of Color. *Social Sciences* 11: 15. <https://doi.org/10.3390/socsci11010015>
- Curfman, Angela, & Morewood, Aimee (2022). Delivering Stories and Narratives. Building a balanced collection of children's literature diverse in representation. In Juan Araujo et al. (eds.). *Educate to Liberate. The Forty-Third Yearbook: A Double Peer-Reviewed Publication of the Association of Literacy Educators and Researchers* 43, S. 193–210.
- Dixon, Angela R., & Telles, Edward E. (2017). Skin Color and Colorism: Global Research, Concepts, and Measurements. *Annual Review of Sociology*, 43(1), S. 405–424.
- El Kassar, Nadja (2023). Epistemische Ungerechtigkeit in bildungswissenschaftlichen Kontexten. Einführende Überlegungen. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung* 5(2), S. 7–12. <https://doi.org/10.11576/pflb-6084>
- Fachstelle für Gender & Diversität NRW (FUMA) (k.D.) #White Saviourism. <https://www.gender-nrw.de/white-saviorism/> (zuletzt aufgerufen am 26.05.2025)
- Fajembola, Olaolu, & Nimindé-Dundadengar, Tebogo (2021). *Gib mir mal die Hautfarbe. Mit Kindern über Rassismus sprechen*. Beltz.
- Fereidooni, Karim, & Simon, Nina (eds.) (2021). Rassismuskritische Fachdidaktiken: Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. *PVS Politische Vierteljahresschrift* 62(2), S. 587–590.
- Finkbeiner, Rita (2018). Narration und Materialität im Bilderbuch. *Cahiers d'Études Germaniques* 75, S. 201–214, <https://doi.org/10.4000/ceg.4046>

- Hasters, Alice (2024). *Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen aber wissen sollten*. Mit neuem Nachwort der Autorin. hanserblau in Carl Hanser.
- Heidt, Irene (2024). „Sulwe was born the color or midnight“. Mit dem Bilderbuch „Sulwe“ über colorism sprechen, in einem Dialog gegen Diskriminierung eintreten. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 191, S. 11-17.
- Hoffmann, Jeanette, & Naujok, Natascha (2015). Vieldeutige Bilder(bücher) als Gesprächs- und Schreibanlässe in heterogenen Lerngruppen. *Perspektiven auf inklusive Bildung: Gemeinsam anders lehren und lernen/Jahrbuch Grundschulforschung* 18, S. 249-254, [https://doi.org/10.1007/978-3-658-06955-1\\_37](https://doi.org/10.1007/978-3-658-06955-1_37)
- Holliday, Christian (2023). Walt's Art History: Late Style, Digital Aesthetics and the 'Disney Baroque'. *Animation* 18(1), S. 78-95. <https://doi.org/10.1177/17468477231155545>
- Hunter, Margaret (2023). Colorism Research over the Decades. *Research in Human Development* 20(3-4), S. 141-151. <https://doi.org/10.1080/15427609.2023.2262350>
- Hunter, Margaret (2013). The Consequences of Colorism. In Ronald E. Hall (ed.), *The Melanin Millennium: Skin Color as 21st Century International Discourse*, S. 247-256.
- Hunter, Margaret (2007). The Persistent Problem of Colorism - Skin Tone, Status, and Inequality. *Sociology Compass*, 1(1), S. 237-254, <https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2007.00006.x>
- Hurrelmann, Bettina (2003). Literarische Figuren. Wirklichkeit und Konstruktivität. *Praxis Deutsch* (177), S. 4-12.
- Huyck, David, & Dahlen, Sara Park (2019). *Diversity in Children's Books 2018*. <https://readingspark.wordpress.com/2019/06/19/picture-this-diversity-in-childrens-books-2018-infographic/> (zuletzt aufgerufen am 30.09.2024).
- Janks, Hilary, & Dixon, Kerry (2013). *Doing Critical Literacy: Texts and Activities for Students and Teachers*. Routledge.
- Jantzen, Christoph (2022). Sulwe. <https://www.ajum.de/rezension/sulwe-1> (zuletzt aufgerufen am 30.09.2024).
- Kourabas, Veronika, & Mecheril, Paul (2022). Über Rassismus sprechen. Auf dem Weg zu einer rassismuskritischen Professionalität. In Miriam Stock et al. (eds.), *Arbeitstitel: Migrationsgesellschaft. Pädagogik - Profession - Praktik*, S. 13-33, Springer VS, [https://doi.org/10.1007/978-3-658-34087-2\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-34087-2_2)
- Kümmerling-Meibauer, Bettina, & Meibauer, Jörg (2021). Cognitive challenges of Challenging Picturebooks. In Åse Marie Ommundsen, Gunnar Haaland & Bettina Kümmerling-Meibauer (eds.), *Exploring Challenging Picturebooks in Education: International Perspectives on Language and Literature Learning*. Routledge, S. 23-42, <https://doi.org/10.4324/9781003013952>
- Monroe, Carla (2017). *Race And Colorism In Education*. Routledge.
- Nyong'o, Lupita, & Harrison, Vashti (2021): *Sulwe*. Übersetzt von Maisha M. Auma. Mentor Verlag.
- Presiado, Vivian E., & Frieson, Brittany L. (2022): Black Girls' Multimodal Manifestations. Exploring the Multimodal Flexibility of Black Language in Dual Language

- Bilingual Education. In Sally Brown & Ling Hao (eds.), *Multimodal Literacies in Young Emergent Bilinguals. Beyond Print-Centric Practices*. De Gruyter, S. 213-223, <https://doi.org/10.21832/9781800412361-019>
- Reger, Wibke (2008). „Introduction”. In *The Black Body of Literature: Colorism in American Fiction*. Schöningh. [https://doi.org/10.30965/9783657766789\\_003](https://doi.org/10.30965/9783657766789_003)
- Sosna, Anette (2023): Interpretieren als metakognitiver Prozess im Deutschunterricht. Interpretationskompetenz fördern in den Sekundarstufen I und II. Beltz.
- Staiger, Michael (2023). Ansatzpunkte für eine diversitätsbewusste Didaktik des Bilderbuchs. *Didacticum* 5, S. 33-49.
- Waldenfels, Bernard (2008). Das Fremde denken. *Zeithistorische Forschungen - Studies in Contemporary History*, 4(3), S. 361-368, <https://doi.org/10.14765/zzf.dok-1896>
- Yazan, Bedrettin (2015). Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), S. 134-152. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2102>

## Über die Autorinnen

**Dr.' Antje Arnold** ist Akademische Rätin a. Z. am Institut für deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln (im Wintersemester 2024/25 vertritt sie eine Professur für Literatur- und Lesedidaktik an der Bergischen Universität Wuppertal). Sie ist Mitglied in der AG Literatur – Bild – Medium. Ihre Forschungsinteressen liegen in der Rhetorik- und Ästhetikgeschichte, der Neuro- und Literaturdidaktik sowie der diversitätsorientierten Deutschdidaktik.

Korrespondenzadresse: [a.arnold@uni-koeln.de](mailto:a.arnold@uni-koeln.de)

**Marie-Sophie Sohn** ist Lehramtsstudentin im Bereich Grundschule an der Universität zu Köln. Ihre Forschungsinteressen liegen in der diversitätssensiblen und insbesondere der rassismuskritischen Deutschdidaktik.

Korrespondenzadresse: [marie-sophie.sohn@outlook.de](mailto:marie-sophie.sohn@outlook.de)

Wiebke Dannecker, Roman Bartosch, Natalie Dederichs, Sina Derichsweiler,  
Leonie Carell, Tanya Gautam

## **Zukünfte imaginieren, erzählen und reflektieren: Der *Future Fiction Makerspace* als Reallabor einer zukunftsfähigen Lehrkräftebildung**

### **Abstract**

Mit dem Erzählen von der Zukunft sind nicht nur Imaginationen technologischer Entwicklungsmöglichkeiten, wie Künstlicher Intelligenz oder transhumanistische Ideen, sondern auch Reflexionen über sozio-ökologische Komplexität, ethische Herausforderungen zukünftiger Entwicklungen und Fragen nach Vorstellungen erstrebenswerter Zukünfte im Modus des Narrativen verbunden. Dies ist vor allem angesichts der Verunsicherung junger Menschen und einer literaturdidaktischen Fokussierung auf dystopische Erzählungen bedeutsam und führt zu der Frage, wie sich Lernsituationen gestalten lassen, die das Imaginieren positiver Entwicklungen in den Mittelpunkt stellen. Der Beitrag stellt das Konzept eines *Future Fiction Makerspace* vor, das an der Universität zu Köln im Rahmen der teff-Academy (*Teacher Education for a Future in Flux*) stattfand. Das innovative Format des *Future Fiction Makerspace* zielt darauf ab, die Zusammenarbeit mit Lehrkräften und Schulen sowie Forschenden im Kontext der größeren teff-Community zur weiteren Entwicklung und eventuellen Integration in spezifische Bildungssysteme verschiedener teff-Institutionen in Europa zu stärken. Neben der Vorstellung des Konzepts, das eine themenbezogene Verknüpfung aller drei Phasen der Lehrkräftebildung intendiert, wird die Kooperation aller Beteiligten in den Vordergrund gestellt. Ziel ist die ko-kreative Entwicklung von Erkenntnissen bezüglich einer transformativen, inklusiven, digitalen und kultursensiblen Forschung, auch im Hinblick auf deren Innovationspotenzial einer zukunftsorientierten Lehrkräftebildung.

Narratives about the future are not only concerned with the imagination of technological advancements, such as artificial intelligence or transhumanist ideas, but also with reflecting socio-ecological complexity, ethical challenges of the future, and the question of desirable futures. This is particularly relevant in light of young people's insecurities as well as the current educational focus on dystopian narratives in literature and leads to the question of how learning situations can be designed that focus on imagining more positive futures. This article presents the concept of a *Future Fiction Makerspace*, which took place at the University of Cologne as part of the teff Academy (*Teacher Education for a Future in Flux*). The innovative format of the *Future Fiction Makerspace* aims to strengthen collaboration with teachers and schools as well as researchers in the context of the wider teff community for the further development of educational tool kits and their eventual integration into specific educational systems within different teff institutions in Europe. In addition to presenting our concept, which links all three phases of teacher training, we emphasise the importance and potential of cooperation of all participants. We aim to outline the co-creative development of our findings relating to transformative, inclusive, digital and culturally sensitive research, also with regard to its innovative potential for future-oriented teacher training.



## Schlagwörter

*Futures literacy*, transformatorische Bildung, Reallabor, phasenübergreifende Vernetzung, zukunftsfähige Lehrkräftebildung

futures literacy, transformative education, real-world laboratory, cross-phase connectivity, sustainable teacher training

## 1. Einführung

Angesichts des immer deutlicher in die Komplexität der Lebenswirklichkeit junger Menschen eindringenden Realität des Klimawandels und anderer Krisenerfahrungen, die im globalen Gefüge durch eine Bewusstmachung unterschiedlicher Privilegien und eine Reflexion im Sinne intersektionaler Verflechtungen gekennzeichnet ist, diskutiert der vorliegende Beitrag die fachdidaktischen Herausforderungen erstrebenswerte Zukünfte zu imaginieren und diese Vorstellungen zu kommunizieren als integralen Bestandteil einer sich entwickelnden *futures literacy* (vgl. Sippl et al., 2023). Dabei soll insbesondere die erzählerische und crossmediale Dimension von Zukunftsvorstellungen und *literacies* im Vordergrund stehen (vgl. Hoydis et al., 2023; Sippl et al., 2023; Barsch et al., 2024; Carell & Dannecker, 2023). Zugleich wird damit der Frage nachgegangen, welche Rolle das Erzählen vergangener und zukünftig erwarteter Krisenerfahrungen wie dem Klimawandel und dem Artensterben für die Antizipation gesellschaftlicher Transformationsprozesse spielen kann, wenn man davon ausgeht, dass Erzählen und andere kreative Praktiken neue Wahrnehmungen und Zugänge zum Anthropozän erfahrungsorientiert verhandeln können (vgl. Boykoff, 2019). Dazu wird das vorgestellte Konzept eines partizipativen Workshop- und Fortbildungsformats als *Future Fiction Makerspace* explizit im Kontext der transformatorischen Bildung und hier vor allem vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit ko-kreativer Forschung in sogenannten Reallaboren verortet (vgl. Miller, 2018; Mersand, 2021). Im Hinblick auf die Frage, was die gemeinschaftliche Forschung von Studierenden, Lehrkräften und Wissenschaftler\*innen an innovativen und praxistauglichen Ideen hervorbringen kann, wird damit auf die Bedeutung gemeinschaftlichen (Aus-)Handelns verwiesen, die immer deutlicher erkannt und auch empirisch evaluiert wird (vgl. König & Schabio, 2022).

Mit der Idee des *Making* und *Makerspaces* wird im wissenschaftlichen Diskurs dabei vor allem die Erwartung verbunden, einen besonderen Beitrag zur Förderung der vier Kompetenzbereiche Kollaboration, Kommunikation, Kreativität und kritisches Denken zu leisten (vgl. Mersand, 2021). Dabei stehen eine offene Haltung, die Kooperation und der Werkstatt-Gedanke im Fokus. Entgegen der Vorstellung eines einseitigen Innovationstransfers von der Wissenschaft in die Praxis, zielt der Austausch von Forschenden, Expert\*innen, Lehrkräften und Studierenden vielmehr darauf ab, gemeinsam fachspezifische Lernprozesse zu planen und die Expertise Aller zu nutzen. Demzufolge liegt ein besonderes Potenzial des *Makerspace*-Konzepts darin, dass die Perspektive



der Lehrkräfte, Expert\*innen, Forschenden und Studierenden als gleichberechtigte Partner\*innen in den Forschungsprozess eingebracht werden (vgl. Dannecker et al., 2024). Die Erprobung orientiert sich dabei an dem Forschungsprinzip des *Design-based Research*, wodurch im Rahmen der Kooperation mit Schulen aus dem Kölner Stadtgebiet (u. a. die *Inklusive Universitätsschule Köln*) der Materialentwicklungsprozess reflektiert wird und diese Ergebnisse in einem zweiten Teil des *Future-Fiction Makerspace* präsentiert und diskutiert werden.

Hinsichtlich der Frage, was der didaktische Mehrwert einer primär kreativen Auseinandersetzung mit Krisenerfahrungen und -vorstellungen sein kann, der sozio-ökologische Zusammenhänge nicht bloß herausstellt, sondern deren Komplexität produktiv erhöht, ließe sich antworten, dass ein solcher Zugang „keine Frage richtiger Handlung aufgrund vernünftiger Entscheidungen darstellt, sondern vielmehr eine kritische Reflexion eben solcher Annahmen bedingt, die den Klimawandel unterkomplex imaginieren“ (Bartosch, 2023, S. 281). Das bedeutet, dass das Konzept des *Future Fiction Makerspace* dezidiert darauf abzielt, neue und unerwartete Zugänge zu einem medial und gesellschaftlich zwar äußerst präsenten, im Hinblick auf die vorgeschlagenen und etablierten Antworten aber oft naturwissenschaftlich-technisch enggeführten Fragekomplex zu generieren (ebd.; vgl. Boykoff, 2019; Doyle, 2024). Diese Zugänge würden idealerweise das Potenzial (ko-)kreativer (Denk- und Diskussions-)Prozesse einerseits und die literatur- und kulturdidaktische Expertise der an der Forschung beteiligten Studierenden und Lehrkräfte andererseits in produktiven Synergien bündeln.

Mit Bezugnahme auf dieses Potenzial kreativ-künstlerischer Kommunikation und ästhetischer Zugänge in den unten ausformulierten Modi stellt der folgende Beitrag ein Workshop- und Fortbildungskonzept vor, das als partizipatives Forschungsprojekt angelegt ist und international als Praxisprojekt evaluiert werden soll. Es konturiert die Idee von innovativen, phasenübergreifenden Reallaboren und beschreibt unter Bezugnahme auf alle drei Phasen der Lehrkräftebildung vier kreative Zugänge zu Vorstellungen der Zukunft: Literarisches, performativ-körperliches, dichterisches und kuratorisches Denken und Handeln. Diese Zugänge sollen innerhalb eines *Climate-Fiction Labs*, eines *Theatre Labs*, eines *Poetry Labs* und eines *Exhibition Labs* erprobt werden. Im Anschluss an theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zum Format des *Future Fiction Makerspace* werden im Folgenden die verschiedenen Laboratorien mit den zugrunde liegenden theoretischen Konzepten vorgestellt, um das Konzept des *Future Fiction Makerspace* zu konkretisieren und dessen Potenzial hinsichtlich eines Reallabors einer zukunftsfähigen Lehrkräftebildung zu erkunden.

## 2. Zukünfte imaginieren: Von *Climate Fiction* zu *Future Fictions*

Mit dem Theaterstück *Das Tribunal* (engl. *The Trials*, UA: 2022, in der Übersetzung von Henning Bochert) hat die britische Dramatikerin Dawn King (2023) einen Text geschrieben, der sich mit der Verantwortung der Eltern der jüngeren Generation für die Folgen

des Klimawandels auseinandersetzt. Das Stück erzählt von einer Zukunft, in der die Eltern für ihr Verhalten in der Vergangenheit vor Gericht stehen. Das Junge Theater Bonn inszeniert das Stück 2023 für junges Publikum, das auch die Entscheidung über das Schicksal der eigenen Eltern nicht ausspart. Im Text werden die Nürnberger Prozesse als Bezugspunkt genannt, doch *The Trial/Das Tribunal* geht über die komplexe Frage der moralischen Verantwortung des Einzelnen als Teil einer Generation, denen seit Jahren die Modelle der zukünftigen Entwicklung der Erderwärmung bekannt sind, hinaus, indem diese Frage vor dem Hintergrund der Notwendigkeit der Reduzierung menschlichen Lebens auf der Erde angesichts knapper werdender Ressourcen gestellt wird.

Diese Theaterinszenierung ist nur ein Beispiel unter vielen, das darauf verweist, dass die Auseinandersetzung mit Fragen des Klimawandels längst auf den Spielplänen aller größeren Häuser und auch innerhalb des Kinder- und Jugendtheaters zu finden ist. Wenn man desgleichen in die Regale des Buchhandels schaut, so wird deutlich, dass Klimawandelliteratur – auch im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur – seit Jahren boomt. Doch nicht nur sog. *Climate Fiction* (*Cli-Fi*) erfreut sich einer immer größer werdenden Leserschaft, sondern auch in Blogs und Online-Foren (vgl. Doyle, 2011; Schwegler et al., 2024) gewinnt eine Auseinandersetzung mit den politischen, sozialen, psychologischen und ethischen Aspekten des Themas an Bedeutung (vgl. Goodbody & Johns-Putra, 2019, S. 1 f.). Caracciolo zufolge sei es allerdings kein Wunder, dass der Klimawandel mit seiner Bedrohung durch immer häufigere und extremere Wetterereignisse, die dramatische Veränderungen mit sich bringen und menschliche Gemeinschaften zerstören, wie ein Magnet für das Erzählen von Geschichten wirke (vgl. Caracciolo, 2020, S. 16). Schließlich sei das Erzählen von Zukünften ein beisspielloes Geflecht aus menschlicher Subjektivität, kulturellen Annahmen, politischer Entscheidungsfindung, Weltgeschichte sowie geologischen und klimatologischen Prozessen. Doch um der Komplexität dieses Geflechts gerecht zu werden, brauche es hinreichend ausgefeilte Erzählungen (vgl. Caracciolo, 2020, S. 19). Angesichts der komplexen erzählerischen Funktionen von Literatur, stellt sich die Frage, inwiefern sich das Erzählen an etablierten Genres, Motiven und Erzählstrategien orientiert oder diese überschreitet. Axel Goodbody und Adeline Johns-Putra akzentuieren in diesem Zusammenhang die Intention des Erzählens wie folgt: „alerting readers to the dangers of global warming, informing debates, motivating and empowering to think and act, and thereby facilitating attitudinal and behavioural change, without falling into various pitfalls“ (Goodbody & Johns-Putra, 2019, S. 2; vgl. Trexler, 2015). Damit stellen sie indes nur einen bedeutsamen Ausschnitt möglicher erzählerischer Funktionen dar.

Mit dem Erzählen von der Wahrnehmung klimatischer Veränderungen sind nicht nur Fragen der Glaubwürdigkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse verbunden, sondern auch Gefühle wie Zukunftsangst und die Sorge angesichts der Wirkmächtigkeit individueller Handlungsfähigkeit (vgl. Goodbody & Johns-Putra, 2019, S. 5; vgl. Cunsolo & Landman, 2017; Bartosch & Fuchs, 2024). Auch wenn Ian McEwan deutlich macht, dass

„Fiction hates preachiness. [...] Nor do readers like to be hectored.“ (2007), so wird literarischen Texten, die sich den Dimensionen, Prozessen und Auswirkungen des Klimawandels widmen, das Potenzial zugeschrieben, nicht nur das Interesse der Lesenden zu wecken, sondern die Lesenden kognitiv und emotional anzusprechen und für das enorme Ausmaß und die Dringlichkeit des Themas zu sensibilisieren (vgl. Goodbody & Johns-Putra, 2019, S. 11; Hoydis et al., 2023). Demzufolge kann das Erzählen von unterschiedlichen Aspekten des Klimawandels einen Beitrag zur Reflexion unserer Werte und Entscheidungen leisten, wie wir in Zukunft leben wollen (vgl. Goodbody & Johns-Putra, 2019, S. 7; Carell & Dannecker, 2023).

Eine weitere Herausforderung stellt das kollektive Erleben aktueller Krisenerfahrungen als „Polykrise“ dar (Lawrence, 2022). Es wird zunehmend klarer und auch diskursiv deutlicher artikuliert, dass der Klimawandel vielleicht nur die deutlichste Krise in einer ganzen Reihe von aktuellen und zukünftigen Desastern ist, die, ganz im Sinne des von Caracciolo aufgerufenen Bildes eines komplexen Geflechts, Temperatur- und Meeresspiegelanstiege, die Versauerung der Ozeane und das dramatische Artensterben mit der Verschmutzung und den Verlust von Böden, damit zusammenhängender Migration und Gewalt, historische Verantwortungs- und Schuldfragen, aktuelle Kriege und gesellschaftliche Spaltungen und vieles mehr zwar sachlich richtig, aber letztlich handlungslähmend zusammenführt (vgl. Hulme, 2009, S. 333). Die Frage nach Formen von und Erwartungen an individuelle und kollektive Handlungsmacht (vgl. Bartosch, i. E.) sowie die Steuerungs(un)möglichkeit gesellschaftlicher Transformationen (vgl. Nassehi, 2024) geraten daher langsam ins Blickfeld der Forschung und erfordern fachdidaktische Modelle und Konzepte, die nicht blind und unreflektiert von „Lösungen“ und „gesellschaftlicher Veränderung“ sprechen, sondern fachspezifische Wege und Praktiken erkennen und evaluieren, die diesen Erkenntnissen Rechnung tragen. Im Folgenden wird dargestellt, wie dies im Rahmen der Konzeption des *Future Fiction Makerspace* unter Rückgriff auf geisteswissenschaftliche Umweltforschung (*Environmental Humanities*), transformatorische Bildungstheorie und verschiedene künstlerisch-kreative Praktiken in Form partizipativer Reallabore realisiert werden soll.

### 3. Zukünfte erzählen: Impulse aus *Environmental Humanities* und transformatorischer Bildungstheorie

Zunächst als geisteswissenschaftlich orientiertes Pendant zu den *Environmental Sciences* entstanden, gelten die *Environmental Humanities* inzwischen als etabliertes Forschungsfeld, das aus interdisziplinärer Perspektive als Impulsgeber für die sozio-kulturelle Dimension umweltbezogener Fragestellungen fungiert (vgl. Wilke, 2015, S. 101 f.). Zu dieser Fragestellung haben sich dort und somit auch innerhalb der Literatur- und Kulturwissenschaften unterschiedliche theoretische Perspektiven entfaltet und etabliert, wie beispielsweise der *Ökokosmopolitismus*, der *Ökofeminismus*, der *New Materia-*

*lism* oder die *Cultural (and Critical) Animal Studies* (vgl. Dürbeck & Stobbe, 2015), die jenseits von naturwissenschaftlich orientierten Perspektiven sprachliche und kulturelle Bezüge sowie Emotionen und Werte als zentrale Elemente einer Zukunftsbildung starkmachen. Jüngere Strömungen – *Extinction Studies*, *Affective Ecocriticism* und *Mindful Ecocriticism* – nehmen dabei vor allem die affektive Dimension des Erzählens vom Klimawandel und Artensterben in den Blick und bieten damit eine Alternative zur Beobachtung, dass „the psychic numbing of being overwhelmed by the narratives of climate change leads people to turn away from the sometimes painful and disturbing affective responses which can be used to power structural changes“ (Gaard, 2020, S. 230; vgl. Verlie, 2021). Damit stellen sie die dominierenden Wirkmechanismen des westlichen Strebens nach der Optimierung des individuellen Glücks und deren Verwobenheit mit sozio-ökonomischer Steigerung in Frage.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen und den in diesem Zusammenhang wiederholt herausgestellten Bedeutung von Sprache, Literatur und Kultur, erkennen fachdidaktische Arbeiten zunehmend die kreative und erzählerische Darstellung umweltbezogener Fragestellungen als „key element of climate education and action“ (Hoydis et al., 2023, S. 2) an. Literarische Texte z. B. dienen nicht nur der Vermittlung von Werten (vgl. Anselm et al., 2019), sondern eröffnen zuweilen Gegenbilder (vgl. Wanning, 2019, S. 430) und eine Reflexion bezüglich des transformatorischen Potenzials kultureller Praktiken generell (vgl. Sippl & Rauscher, 2020, S. 27). Kinder und Jugendliche sind umgeben von Darstellungen der Klimakrise und der mit ihr verbundenen gesellschaftlichen Transformationsprozesse. In der in pädagogischen Kontexten seit den Arbeiten von Jerome Bruner, Louise M. Rosenblatt und Anderen etablierten Annahme, der Mensch denke nicht nur in Fakten und Argumenten, sondern gerade auch in Geschichten und Erzählungen, könnte der Literaturunterricht prädestiniert sein für die Auseinandersetzung mit globalen Transformationsprozessen. Dies würde vor allem die Beschäftigung mit dem Erzählen, Imaginieren und Reflektieren von zukünftigen gesellschaftlichen Entwicklungen in literarischen Texten und ihren medialen Dispositionen betreffen. Denkt man etwa an die kommunikativen Herausforderungen, die sich hinsichtlich des Sprechens und Erzählens in Bezug auf die Zukunft angesichts des Klimawandels ergeben, zeigt sich, dass Studierende, Forschende und Lehrende gleichermaßen in die Lage versetzt werden müssen, die Bedeutung von Vorstellungskraft und Erzählungen bei der Gestaltung der Zukunft zu erfassen (vgl. Hoydis et al., 2023; Sippl et al., 2023; Barsch et al., 2024; Carell & Dannecker, 2023). Dies verweist auch darauf, welche Rolle das Erzählen in Bezug auf die Antizipation gesellschaftlicher Transformationsprozesse spielen kann. Eine literatur- und kulturdidaktische Praxis, die auf eine Reflexion des Gelesenen bezüglich der erzählerischen Gestaltung, die Aneignung einer kritisch-empathischen Lesehaltung und ein Nachdenken über die Verwobenheit der sozio-ökologischen Komplexität zielt (vgl. Hoydis et al., 2023, S. 8), erscheint im Hinblick auf die Gestaltung eines zukunftsfähigen Lernens zielführend zu sein (vgl. Rauscher, 2021).

Eine solche Reflexion kann logischerweise nicht simple Handlungsanweisungen implizieren. Vielmehr kann diese Erkenntnis in einen direkten Zusammenhang gestellt werden mit psychologischen Befunden zur sogenannten *Mind-Behaviour Gap*: auch wenn Informationen und Wissen über (klimabezogene) Problemlagen vorhanden sind, führt dies nicht automatisch zu angemessenen Haltungen und daraus resultierenden Handlungen im Sinne der gemeinsamen Gestaltung einer erstrebenswerten Zukunft für nachfolgende Generationen (vgl. Hoydis et al., 2023, S. 5-19). Wenn doch Handlungs- oder zumindest Wahrnehmungsveränderungen nachweisbar sind, sind diese oft nur über einen kurzen Zeitraum hinweg nachzuweisen (vgl. Schneider-Mayerson et al., 2020; König & Schabio, 2022).

Im Rahmen transformatorischer Bildungsbemühungen stehen daher die bedeutsamen und oftmals auf Krisenerfahrungen beruhenden, narrativen Weltzugänge von Lernenden im Vordergrund (vgl. Koller, 2012; Barsch et al., 2024). Diese in Form von Reallaboren, wie sie in der *futures literacy*-Forschung etabliert sind, in ko-kreative Erfahrungs- und Reflexionsräume zu überführen, scheint vielversprechend: in der etablierten Struktur beispielsweise der *Futures Thinking* und *Foresight Workshops* der UNESCO, die nach dem Muster „*Reveal – Reframe – Rethink*“ aufgebaut sind (vgl. Bergheim, 2018), zielt der *Future Fiction Makerspace* auf die transformatorische Erfahrung ab, dass polykritische Phänomene nicht länger als naturwissenschaftlich zu „lösendes“ Problem darstellbar sind („*Reveal*“), worauf eine Neujustierung („*Reframe*“) aus Sichtweise geisteswissenschaftlicher bzw. kreativer Praktiken und, darauf aufbauend, eine kritisch-produktive Reflexion vor dem Hintergrund eigener künstlerischer und kulturdidaktischer Kompetenzen („*Rethink*“) erfolgt. Der *Future Fiction Makerspace* verknüpft so, wie im folgenden Abschnitt näher erläutert wird, aktuelle Forschungsergebnisse mit den Erfahrungen der Workshop-Teilnehmenden sowie der an der Forschung Beteiligten.

#### 4. Zukünfte reflektieren: Doing futures im Future Fiction Makerspace

Auch wenn dies derzeit noch keine substanzielle Auswirkung auf curriculare Schwerpunkte und schulpraktische Routine zu haben scheint, existiert ein lebendiger Fachdiskurs, der durch konzeptionelle und empirische Forschung den (Eigen-)Wert künstlerischer Praktiken und ästhetischer Zugänge beschreibt und evaluiert sowie fachdidaktische Modellierungen weiterentwickelt. Exemplarisch genannt seien neben den oben erwähnten literaturdidaktischen Zugängen (siehe auch Myren-Svelstad, 2020) die Etablierung und Erprobung „künstlerischer Experimentierräume“ (Anzengruber & Zobl, 2022), experimentelle und innovative Formen des Theaterspielens, zum Beispiel im Rahmen des *Climate Change Theatre Action-Programms* (vgl. Bilodeau, 2018), sowie der kuratorischen und museumspädagogischen Theorie und Praxis (vgl. Newell et al., 2017; Kainig-Huber, 2022; Krottendorfer, 2022).

Diese Zugänge sollen im *Future Fiction Makerspace* im Sinne eines theoretisch fundierten und didaktisch legitimierten Prozesses des „*Doing Future*“ (Assmann, 2023) –

also der kollaborativen und kollektiven Arbeit an erstrebenswerten Zukünften – zusammengeführt werden. Wie oben ausgeführt, werden Studierende sowie angehende und erfahrene Lehrkräfte mit der Idee und den Möglichkeiten kreativer und ästhetischer Ausdrucksformen im Kontext der Zukunftsbildung vertraut gemacht (vgl. „*Reveal*“) und dazu eingeladen, mit Expert\*innen, die den Workshop-Prozess anleiten, theoretisch-konzeptionell fundierte und praxistaugliche Methoden und Materialien zu entwickeln und zu erproben (vgl. „*Reframe*“) und anschließend gemeinsam zu reflektieren und ihr transformatorisches Potenzial weiterzuentwickeln („*Rethink*“). Dabei werden ausgehend von unterschiedlichen Inputs von international anerkannten Expert\*innen, die als Inspiration Impulse setzen und Forschungsergebnisse präsentieren, in vier fokussierten Workshops didaktische Fragen in den Blick genommen, die sich auf die Prozesse des Erzählens, Imaginierens und Reflektierens von nachhaltigkeitsbezogenen Fragestellungen beziehen. Das Format des Reallabors ermöglicht in Form dieser vier unterschiedlichen Workshops kreative Ko-Konstruktionsprozesse im Sinne einer phasenübergreifenden Lehrkräftebildung, die Studierende, Lehrkräfte und Forschende aus den literatur- und kulturwissenschaftlich orientierten Fachdidaktiken der Fächer Deutsch und Englisch vernetzt. Teilnehmen werden insgesamt 64 Kolleg\*innen aus nationalen und internationalen schulischen und universitären Kontexten, die in den im Folgenden beschriebenen Reallaboren zusammenarbeiten.

#### 4.1 Climate-Fiction Lab

Das *Climate Fiction Lab* (*Cli-Fi Lab*) geht davon aus, dass *Cli-Fi* vielversprechende sprachliche und ästhetische Anreize bietet, um Lernenden ganzheitliche, kreative und kritische Zugänge zu den komplexen globalen Auswirkungen des menschengemachten Klimawandels im Literatur- und Sprachenunterricht zu eröffnen. Da sich dieses relativ neue Genre wachsender Beliebtheit im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur erfreut, stehen Lehrkräfte jedoch vor der Herausforderung, aus einem schier überwältigenden Angebot von Werken jene auszuwählen, die sowohl unter sprachlichen, ästhetischen sowie inhaltlichen Gesichtspunkten geeignet für den unterrichtlichen Einsatz in heterogenen Lerngruppen erscheinen. Das *Cli-Fi Lab* hat es sich daher zur Aufgabe gemacht, Ressourcen und Tools zu entwickeln, die Lehrkräfte sowohl bei der Auswahl als auch bei dem Unterrichten von *Climate Fiction* unterstützen können.

Das innovative Format bedient sich dabei theoretischer (Hoydis et al., 2023) und unterrichtspraktischer (Abraham, 2025) Zugänge, um Lehrkräfte in ihrer wichtigen Rolle als Vermittler\*innen von sprachlicher und literarischer Bildung in Zeiten der Klimakrise zu professionalisieren (z. B. hinsichtlich Fragen von Sprachbewusstheit, Diskurskompetenz sowie inter- und transkulturellem Lernen). So wird Forschung zur Wertung und Systematisierung von *Climate Fiction* im Kontext einer transformatorischen Bildung vorangetrieben und an der Entwicklung von Hilfsmitteln und Aufgabenangeboten für die Auswahl und Vermittlung geeigneter *Cli-Fi*-Lektüre im (Fremd-)Sprachen-

unterricht aller Schulformen (Klasse 3-10) gearbeitet. Die daraus resultierenden Erkenntnisse und Materialien werden in Fortbildungen und Workshops mit interessierten Lehrkräften geteilt und weiterentwickelt. So lernten Lehrkräfte im Rahmen des *Cli-Fi* Workshops beispielsweise den Prototyp eines Analyse- und Evaluations-Tools (*Cli-Fi* Checklist) kennen, mit dem Werke der *Climate Fiction* bezogen auf sprachliche, formale und inhaltliche Textmerkmale kriteriengeleitet ausgewertet und im Hinblick auf den Einsatz im Unterricht selektiert werden können. Dabei erhielten die Teilnehmenden anhand verschiedener Werke einen Einblick in das Genre der *Climate Fiction* und hatten darüber hinaus die Möglichkeit, die Potenziale und Herausforderungen des literarischen Lernens mit und durch *Cli-Fi* im Literatur- und (Fremd-)Sprachenunterricht zu erörtern. Der Charakter des *Cli-Fi*-Labs als Reallabor ermöglicht so eine aktive Mitgestaltung des Forschungsprozesses durch die Expertise von Lehrkräften sowie vor dem Hintergrund der Erwartungen und Bedürfnisse von Studierenden und angehenden Lehrkräften. So wird eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis ermöglicht, die der wichtigen Rolle von Multiplikator\*innen von zukunftsgestalterischem Wissen und Fertigkeiten Rechnung trägt.

## 4.2 Poetry Lab

Das *Poetry Lab* ist bestrebt, sowohl die abstrakten als auch die persönlichen Aspekte der sozial-ökologischen Krisen, die mit dem Phänomen des Klimawandels verbunden sind, zu adressieren und Wege zu erforschen, wie die Vorstellungskraft für unser gemeinsames gesellschaftliches Leben bedeutsam werden kann. Der Workshop lädt die Teilnehmenden ein, sich mit lyrischen Texten auseinanderzusetzen, um sowohl verlorene als auch neu entstehende sozial-ökologische Frequenzen der Erfahrung wahrzunehmen.

Ziel ist es, anhand ko-konstruktiver Reflexionsformate ein kreatives Schreib-*Toolkit* für Lehrkräfte zu entwickeln, das ihnen ermöglicht, Momente der Resonanz im Klassenzimmer zu schaffen und entsprechende Routinen in Lehr-Lernsituationen zu entwickeln (vgl. Rosa, 2019). Diese Routinen sollen die Schüler\*innen dabei unterstützen, gemeinsam imaginativ Räume zu gestalten, in denen sie ihre Gedanken und Gefühle zu sozialen und ökologischen Themen auf kreative Weise ausdrücken können. Der Workshop vermittelt nicht nur kreative Schreibtechniken, sondern zeigt auch, wie poetische Texte als Resonanzraum dienen können, indem auch die Frage reflektiert wird, inwiefern kreativ-produktionsästhetische Auseinandersetzungsformen ein Mittel sein können, um sozial-ökologische Verbindungen unter den Schüler\*innen sowie zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen zu fördern.

## 4.3 Theatre Lab

Theater als performativ-körperliche Praxis sowie als Spiel mit der „Möglichkeit, eine zweite Wirklichkeit zu etablieren“ (Pinkert, 2020, S. 6) birgt ein besonderes Potenzial der kreativen und imaginativen Auseinandersetzung mit krisenhafter Gegenwart und

alternativen Zukünften (vgl. Galafassi et al., 2018). Im Rahmen des *Theatre Labs* stehen ganzheitliche und körperbasierte Formen der Auseinandersetzung und damit das Hinausgehen über reine Denkprozesse im Fokus. Theater- und dramapädagogische Methoden sowie Elemente aus Tanz und Bewegungstheater werden kombiniert mit Methoden aus dem Werkzeugkasten der Strategischen Vorausschau, anhand derer zukünftige Entwicklungen und mögliche Szenarien greifbar werden. Ziel des *Theatre Labs* ist es, der Komplexität, Unsicherheit und Widersprüchlichkeit möglicher Zukünfte und globaler Herausforderungen wie dem Klimawandel mit kreativen und kritischen Auseinandersetzungsformen aus der ästhetisch-handelnden Praxis des Theaters zu begegnen. Eine besondere Rolle spielt, neben Imagination und der Entwicklung von Zukunftsvorstellungen, die Auseinandersetzung mit zukunfts- und klimabezogenen Emotionen. Tendenziell belastende Gefühle wie Klima-/Angst, Wut, Verachtung, Schuld, Scham und Trauer (vgl. van Bronswijk, 2024), aber auch angenehmere Emotionen wie Liebe, Freude Dankbarkeit oder Hoffnung, Stolz und Neugier sowie die Verdrängungsmechanismen *fight*, *flight* und *freeze* erhalten durch die theatralen Ausdrucksweisen die Möglichkeit zur Transformation. Im Rahmen von theatralen Verfahren können Pädagog\*innen durch Validierung und Verbalisierung von klimabezogenen Emotionen diese anerkennen, ihnen Raum geben und dadurch Hoffnung und Handlungsfähigkeit der Lernenden fördern sowie Hoffnungslosigkeit verhindern (vgl. Ojala, 2023; Cantell et al., 2019). Im Rahmen des *Theatre-Labs* erproben Lehrer\*innen, angehende Lehrer\*innen und Hochschullehrende gemeinsam drei verschiedene Formate hinsichtlich n der Zukunftsbildung zur Darstellung eigener Vorstellungen und Emotionen, um Zukunftsvorstellungen im Sinne einer Antizipation möglicher, erstrebenswerter Zukünfte zur Diskussion zu stellen. Der Erfahrungsprozess im *Theatre Lab* wird mit einer Reflexion und einer Analyse möglicher Einsatzmöglichkeiten hinsichtlich der unterschiedlichen Unterrichtsrealitäten und -gestaltungen verbunden.

#### 4.4 Exhibition Lab

Wie zuvor herausgestellt, bedarf es innovativer Lehr-Lernkonzepte, um das Imaginieren, Erzählen und Reflektieren von Zukunftsfragen als integralen und transformativischen (Koller, 2012) Bestandteil im Fachunterricht adressieren zu können. Das *Exhibition Lab* perspektiviert Sprachenunterricht auf multimodale Weise, indem es kuratorische Konzepte mit dem Konzept von *Futures Literacy* verknüpft und herausstellt, wie Sprachenlernen und die künstlerische Arbeit an Zukunftsvorstellungen zur Kompetenzerweiterung beitragen kann. Ziel des *Exhibition Labs* ist die Erarbeitung von komplexen Kompetenzaufgaben (vgl. Hallet, 2012) im Sprachenunterricht. Im Rahmen dieser entwerfen Schüler\*innen eine Museumsausstellung, in der Zukunftsvorstellungen sich in Form von Artefakten materialisieren, die dann ausgestellt werden. Die multimodale Herangehensweise des kuratorischen Konzepts, das Objekte ebenso umfasst wie digitale und analoge Erläuterungen, Rundgänge und Führungen sowie Medienverbände, ermöglicht den Schüler\*innen ein ganzheitliches und differenziertes Lernen.



Durch die Auseinandersetzung mit der Frage, welche Artefakte der Gegenwart für eine Museumsausstellung in der Zukunft relevant sind (vgl. Newell et al., 2017), reflektieren die Schüler\*innen die Interdependenz von Gegenwart und Zukunft. Hierbei geht es darum, die Schüler\*innen zu befähigen, sich mit gegenwärtigen Entwicklungen auseinanderzusetzen und zu antizipieren, welchen Einfluss diese auf die Zukunft haben könnten. In der Vergegenwärtigung des Zusammenhangs von Gegenwart und Zukunft wird darüber hinaus für die Schüler\*innen kontextualisiert, welche Bedeutung ihre Handlungen für die Zukunft haben, und wie wirksam somit ihre individuelle Handlungsmacht für die Ausgestaltung der Zukunft ist.

## 5. Könnerschaft als Ziel einer zukunftsfähigen Lehrkräftebildung und ihre kreative Ko-Konstruktion im *Future Fiction Makerspace*

Wie durch die verschiedenen Laboratorien und den ihnen zugrunde liegenden theoretischen Konzepten deutlich wurde, ist das übergeordnete Ziel im *Future Fiction Makerspace* die ko-kreative, gemeinsame Forschung zum Imaginieren, Erzählen und Reflektieren von Zukünften. In der Planung der Reallabore hat sich gezeigt, dass ein literatur- und kulturdidaktischer Zugang zum gemeinsamen *Doing Future* einerseits neue Zugänge zum Thema Zukunft in Bildungskontexten erlaubt. Andererseits zeigen sich durch den Rückgriff auf Expert\*innenwissen zur Rolle und den Möglichkeiten von Literatur, Lyrik, Theater und kuratorischen Tätigkeiten Parallelen zu theoretischer und empirischer Forschung zum Thema „Könnerschaft“, die in der weiteren gemeinsamen Forschung systematischer beachtet werden soll.

Der Begriff der Könnerschaft wurde von Georg Hans Neuweg in den bildungswissenschaftlichen Diskurs eingebracht und auf didaktische Fragestellungen übertragen (vgl. Neuweg, 2020). Neuweg stellt mit diesem Konzept in Frage, ob der vielbeschworene Transfer von Wissen auf Anwendungssituationen gelingen kann, ohne die impliziten und im Rahmen herkömmlicher Kompetenzforschung ohne Weiteres beobachtbaren Bestandteile von Wissen zu beachten. Er wendet sich somit kritisch auch Positionen zu, die behaupten, dass durch den Erwerb bestimmter schulischer Fähigkeiten und Fertigkeiten überhaupt Handlungswissen geschaffen werden kann, ohne dass gesellschaftliche und unausgesprochene, implizite Rahmenbedingungen in Betracht gezogen werden. Damit adressiert Neuweg auf ganz eigene Weise das oben angesprochene Phänomen der *Mind-Behaviour Gap* und bietet mit dem Konzept der Könnerschaft eine Alternative zum instrumentell kompetent handelnden Individuum, die nicht zuletzt im Kontext von Nachhaltigkeitsbildung und Debatten zu *Futures Literacy* fruchtbar gemacht werden kann (vgl. Barsch et al., 2024). In dem die Reallabore auch implizites Wissen sowie die kulturellen und biographischen Dimensionen der Teilnehmenden beachten, schaffen sie einen Raum für individuelle und kollektive Könnerschaft, die potenziell dazu befähigt, selbstbestimmt im Rahmen gesellschaftlicher Traditionen zu agieren und somit auch die impliziten Wissens Ebenen der Mitmenschen zu adressieren

und gemeinsame Werte, Traditionen und Vorstellung einer wünschenswerten Zukunft zu beeinflussen.

Mit Neuweg lässt sich ein Expert\*innentum in Frage stellen, das Können durch Könnensbeschreibungen fassen will und dabei primär atomisierte Handlungen fokussiert (vgl. Neuweg, 2020, S. 347). Die Frage, wodurch sich Könnerschaft hinsichtlich des Imaginierens Erzählens und Reflektierens zukünftiger gesellschaftlicher Entwicklungen auszeichnet, kann damit beantwortet werden, dass im *Future Fiction Makerspace* und in der gemeinsamen unterrichtlichen Bearbeitung des Themas „Zukünfte“ krisenhafte Erfahrungen der Gegenwart nicht nur aufgezählt und vereinfachend adressiert, sondern im Rahmen einer gemeinsamen, kreativen Auseinandersetzung mitsamt einer unterrichtlich zu modellierenden „Anschlusskommunikation“ (Charlton & Sutter, 2007, S. 33 ff.) zum Anlass für das Imaginieren und Reflektieren erstrebenswerter Zukünfte werden. Dies fordert, eröffnet und fördert Möglichkeiten, angesichts krisenhafter Erfahrungen kreativ-kommunikativ handeln zu können.

In diesem Zusammenhang ist die Bedeutung von Erzählungen in Form von literarischen Texten und ihren medialen Dispositiven ebenso von besonderer Bedeutung wie die Frage, wie verschiedene Formen der künstlerisch-kreativen Auseinandersetzung im literarischen, lyrischen, theatralen und kuratorischen Register im Unterricht thematisiert und gefördert werden. Im Sinne einer fachbezogenen und zukunftsfähigen Lehrkräftebildung ließe sich dementsprechend Könnerschaft im Sinne einer Handlungskompetenz dimensionieren, die sich darauf bezieht, dass ein grundlegendes Verständnis für verschiedene prägende Erzählungen bzw. Narrative bezogen auf den Klimawandel in der Gesellschaft vorhanden ist. Dasselbe gilt für Erwartungen an Lernprozesse bei Schüler\*innen.

Konkret geht es daher im Rahmen des *Future Fiction Makerspace* darum, im Anschluss an die Auswahl geeigneter Lektüren und einer Reflexion ihrer kontextuellen Verwobenheit mit der biographischen und sozio-kulturellen Situation der Lernenden (vgl. Hoydis et al., 2023, S. 51) und bei der Gestaltung von Lernaufgaben die Bedürfnisse und das Können der Lehrkräfte und der Lernenden besser zu berücksichtigen. Angesichts einer naturgemäß ungewissen Zukunft bilden beide Gruppen eine gemeinsame „learning group, who will find different elements of discourse important, empathise differently, and jointly create a richer tapestry of complexity“ (Hoydis et al., 2023, S. 53). Inwiefern dabei eine Modellierung hilfreich sein kann, die unterschiedliche Ebenen der Planung und Gestaltung von Lernsituationen reflektierend in den Blick nimmt, soll dabei im Rahmen weitergehender Forschung diskutiert werden, die die folgenden Ebenen berücksichtigt:

1. Gegenstandsebene: Reflexion der erzählerischen Darstellung klimabezogener Erfahrungen, Ereignisse und Emotionen in lyrischen Texten, Prosa und Theatertexten;

2. Lernendenebene: Reflexion der intersektionalen Verwobenheit unterschiedlicher Differenzkonstruktionen biographischen und sozio-kulturellen Situation der Lernenden;
3. Lehrendenebene: Reflexion der Rolle der Lehrkraft hinsichtlich unterrichtsprägender Handlungen wie Text- und Methodenwahl, didaktische Strukturierung der Lernwege oder sprachliches Unterrichtshandeln (vgl. Dannecker, 2023, S. 393 f.).

Diese Ebenen werden durch das gemeinsame und projektförmige Arbeiten in Form von praxisorientierten Handreichungen und gemeinsam erarbeiteter und bedarfsgerecht geplanter Fortbildungsprogramme zusammengeführt und anschließend eine wissenschaftliche Publikation der Ergebnisse flankiert.

Ausgehend von den Forschungsperspektiven der an dieser Arbeit beteiligten Forscher\*innen und Schulen, zielt das *Future Fiction Makerspace* vor allem auf die Entwicklung eines Konzepts und konkreter Unterrichtsmaterialien für den Englisch- und Deutschunterricht, ist aber prospektiv offen für andere Fachzugänge und interdisziplinär anschlussfähig. Das Format des *Future Fiction Maker Space* zielt damit darauf ab, die Zusammenarbeit mit Lehrkräften und Schulen sowie Forschenden in ganz Europa im Kontext der größeren *teff-community* zur weiteren Entwicklung und eventuellen Integration in spezifische Bildungssysteme verschiedener teff-Institutionen in Europa zu stärken. Intendiert ist eine themenbezogene Verknüpfung aller drei Phasen der Lehrkräftebildung, die in Kooperation aller Beteiligten bezüglich der Entwicklung von Erkenntnissen hinsichtlich einer transformativen, inklusiven, digitalen und kultursensiblen Forschung, auch im Hinblick auf deren Innovationspotenzial einer zukunftsorientierten Lehrkräftebildung reflektiert wird.

## Literatur

- Abraham, Ulf (2025). Climate Fiction. *Praxis Deutsch* 310, S. 4-13.
- Anselm, Sabine; Grimm, Sieglinde & Wanning, Berbeli (2019). *Er-Lesene Zukunft. Fragen der Werteerziehung mit Literatur*. Edition Ruprecht.
- Anzengruber, Katharina & Zobl, Elke (2022). Zukunft mit Zukunft. Künstlerische Experimentier-räume und kulturelle Nachhaltigkeit. In Carmen Sippl & Erwin Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 539-548). Innsbruck u. a.: Studienverlag.
- Assmann, Aleida (2023). Doing Future – ökologische und kulturelle Nachhaltigkeit. In Carmen Sippl, Gerhard Brandhofer & Erwin Rauscher (Hg.), *Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren. Pädagogik für Niederösterreich*. Studienverlag, S. 677-683.
- Barsch, Sebastian; Bartosch, Roman & Dannecker, Wiebke (2024). Vom Anthropozän erzählen: Narrative Könnerschaft und Zukunftsverstehen. *Zeitschrift für Geschichts-didaktik* 23, S. 78-92.

- Bartosch, Roman (2023)., Scale, Latency, Entanglements: Wege zur Klimakompetenz durch kreative Kommunikationen". *metaphorik* 33, S. 275-294.
- Bartosch, Roman (i.E.). Agency in the Anthropocene. *Nordic Journal of English Studies*.
- Bartosch, Roman & Fuchs, Stefanie (2024). The worst is yet to come: Theoretical and Empirical Findings on Mental Health in a Climate-changed World. In Christian Ludwig, Theresa Summer, Maria Eisenmann, Daniel Becker & Nadine Krüger (Hg.), *Mental Health in English Language Education*. Narr Francke Attempto, S. 61-73.
- Bergheim, Stefan (2018). The Futures Literacy Laboratory – Novelty (FLL-N) case studies. In Riel Miller (Hg.). *Transforming the Future. Anticipation in the 21<sup>st</sup> Century*. Routledge, S. 109-229.
- Bilodeau, Chantal (Hg.) (2018). *Where is the Hope? An Anthology of Short Climate Change Plays*. Center for Sustainable Practice in the Arts.
- Boykoff, Maxwell T. (2019). Creative (Climate) Communications. Productive Pathways for Science, Policy, and Society. Cambridge University Press.
- Cantell, Hannele; Tolppanen, Sakari; Aarnio-Linnanvuori, Essi & Lehtonen, Anna (2019). Bicycle model on climate change education: Presenting and evaluating a model. *Environmental Education Research*, 25(5), S. 717–731. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1570487>
- Caracciolo, Marco (2020). Negotiating Stories in the Anthropocene. The Case of Nathaniel Rich's *Losing Earth*. *DIEGESIS* 9(2), S. 16-33.
- Carell, Leonie & Dannecker, Wiebke (2023). Nachhaltig – inklusiv – digital. Das Lerndorf als Common Space im Zeitalter gesellschaftlicher Transformation. *MedienPädagogik* 52, S. 276-296. <https://doi.org/10.21240/mpaed/52/2023.02.14.X>.
- Charlton, Michael & Sutter, Tilmann (2007). Lese-Kommunikation. Mediensozialisation in Gesprächen über mehrdeutige Texte. transcript.
- Cunsolo, Ashlee & Landman, Karen (Hg.) (2017). *Mourning Nature. Hope at the Heart of Ecological Loss and Grief*. McGill-Queen's University Press.
- Dannecker, Wiebke; Carell, Leonie; Spieß, Sophie & Ziemer, Kerstin (2024). Literary Learning with Digital Media in Inclusive Settings – Insights and Results from the DBR-Project 'DigiLi' Focusing on Students' Cooperation. *EDeR – Educational Design Research*, 8(2), 1-29. <https://doi.org/10.15460/eder.8.2.2170>
- Dannecker, Wiebke (2023). Intersektionale Verstrickungen in Jackie Thomae's Roman *Brüder* und deren Bedeutung für eine kulturtheoretische Fundierung der Diversitätsorientierten Deutschdidaktik. In Verónica Abrego, Ina Henke, Magdalena Kißling, Christina Lammer & Maria-Theresia Leuker (Hg.). *Intersektionalität und erzählte Welten. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven auf Literatur und Medien*. WBG, S. 375-400. <https://doi.org/10.21248/gups.73886>
- Doyle, Julie (2011). *Mediating Climate Change*. Routledge.

- Doyle, Julie (2024). Practicing Care through Creative and Collaborative Climate Communication. *Environmental Communication*, 18(1-2), S. 28-34. <https://doi.org/10.1080/17524032.2023.2299355>
- Dürbeck, Gabriele & Stobbe, Urte (2015). *Ecocriticism*. Böhlau Verlag.
- Gaard, Greta (2020). New Ecocriticisms: Narrative, Affective, Empirical and Mindful. *Ecozon@* 11(2). <https://doi.org/10.37536/ECOZONA.2020.11.2.3520>
- Galafassi, Diego; Tàbara, J. David & Heras, María (2018). Restoring our senses, restoring the Earth. Fostering imaginative capacities through the arts for envisioning climate transformations. *Elem Sci Anth*, 6, S. 69. <https://doi.org/10.1525/elementa.330>
- Goodbody, Axel & Johns-Putra, Adeline (2019). Introduction. In Axel Goodbody & Adeline Johns-Putra (Hg.). *Cli-Fi. A Companion*. Peter Lang, S. 1-17.
- Hallet, Wolfgang (2012). Die komplexe Kompetenzaufgabe. Fremdsprachige Diskursfähigkeit als kulturelle Teilhabe und Unterrichtspraxis. In Wolfgang Hallet & Ulrich Krämer (Hg.), *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Klett Kallmeyer, S. 8-19.
- Hoydis, Julia; Bartosch, Roman & Gurr, Jens Martin (2023). *Climate Change Literacy*. Cambridge University Press.
- Hulme, Mike (2009). *Why We Disagree about Climate Change. Understanding Controversy, Inaction and Opportunity*. Cambridge University Press.
- Kainig-Huber, Margarethe (2022). Kinder entdecken Museen von zuhause aus. Lernarrangements für die Primarstufe – museumspädagogische Zugänge. In Carmen Sippl, Gerhard Brandhofer & Erwin Rauscher (Hg.). *Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren. Pädagogik für Niederösterreich*. Studienverlag, S. 579-588.
- King, Dawn (2023). *The Trials*. Nick Hern Book.
- Koller, Hans-Christoph (2012). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. W. Kohlhammer.
- König, Sannah & Schabio, Saskia. (2022). *Green Stories for Digital Sustainable Development Education*. (6<sup>th</sup> FabLearn Europe / MakeEd Conference 2022). Association for Computing Machinery, New York, USA, Article 14, S. 1-3. <https://doi.org/10.1145/3535227.3535241>
- Krottendorfer, Ingrid (2022). Theater in der Schule und nachhaltiges Lernen. Eine qualitative-empirische Erhebung unter Thater-Lehrenden. In Carmen Sippl, Gerhard Brandhofer & Erwin Rauscher (Hg.). *Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren. Pädagogik für Niederösterreich*. Studienverlag, S. 589-598.
- Lawrence, Michael (2022). 'Polycrisis' might be a buzzword, but it could help us tackle the world's woes'. *The Conversation* (11.12.2022).
- McEwan, Ian (2007). I hang on to hope in a tide of fear. *The Independent*, April, 5th.
- Mersand, Shannon (2021). The State of Makerspace Research: A Review of the Literature. *TechTrends* 65, S. 174-186. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00566-5>
- Miller, Riel (2018). *Transforming the Future. Anticipation in the 21<sup>st</sup> Century*. Routledge.

- Myren-Svelstad, Per Espen (2020). Sustainable Literary Competence: Connecting Literature Education to Education for Sustainability. *Humanities* 9(4). <https://doi.org/10.3390/h9040141>
- Nassehi, Armin (2024).: Kritik der großen Geste. Anders über gesellschaftliche Transformation nachdenken. C. H. Beck.
- Neuweg, Georg Hans (2020). Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Waxmann.
- Newell, Jennifer; Robin, Libby & Wehner, Kerstin (2017). *Curating the Future. Museums, Communities and Climate Change*. Routledge.
- Ojala, Maria (2023) Climate-change education and critical emotional awareness (CEA): Implications for teacher education., *Educational Philosophy and Theory*, 55(10), S. 1109-1120. <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2081150>
- Pinkert, Ute (2020 / 2011). Übersetzungen: Das Leitbild der Nachhaltigkeit in der Kulturellen Bildung und Theaterpädagogik. *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*, <https://www.kubi-online.de/artikel/uebersetzungen-leitbild-nachhaltigkeit-kulturellen-bildung-theaterpaedagogik> .
- Rauscher, Erwin (2021). Wenn nicht die Schule, wer dann? Zukunftsfähigkeit als Bildungsverantwortung im Anthropozän. In Carmen Sippl & Erwin Rauscher (Hg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren*. Studienverlag, S. 273–305.
- Rosa, Hartmut (2019). *Resonanz*. Suhrkamp.
- Schneider-Mayerson, Matthew; Gustafson, Abel; Leiserowitz, Anthony; Goldberg, Matthew H.; Rosenthal, Seth A. & Ballew, Matthew (2020). Environmental Literature as Persuasion: An Experimental Test of the Effects of Reading Climate Fiction. *Environmental Communication* 17(1), S. 35–50. <https://doi.org/10.1080/17524032.2020.1814377>
- Schwegler, Carolin; Landschoff, Jöran & Rommel, Leyla (2024). Climate Imaginaries and the Linguistic Construction of Identities on Social Media. *LiLi – Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 54(3), S. 393–431. <https://doi.org/10.1007/s41244-024-00348-z>
- Sippl, Carmen & Rauscher, Erwin (Hg.) (2020). *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren*. Studienverlag.
- Sippl, Carmen; Brandhofer, Gerhard & Rauscher, Erwin (2023). *Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren. Pädagogik für Niederösterreich*. Studienverlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.170>
- Trexler, Adam (2015). *Anthropocene Fictions. The Novel in a Time of Climate Change*. University of Virginia Press.
- Van Bronswijk, Katharina van (2024). Unlearn Verdrängung. In Claudia Kemfert, Julien Gupta & Manuel Kronenberg (Hg.), *Unlearn CO2. Zeit für ein Klima ohne Krise*. Ullstein.

- Verlie, Blanche (2021). *Learning to live with Climate Change. From Anxiety to Transformation*. Routledge.
- Wanning, Berbeli (2019). Literaturdidaktik und Kulturökologie. In Christiane Lütge (Hg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*. De Gruyter, S. 430-453.
- Wilke, Sabine (2015). Environmental Humanities. In Gabriele Dürbeck & Urte Stobbe (Hg.), *Ecocriticism. Eine Einführung*. Vandenhoeck & Ruprecht, S. 94–106.

## Über die Autor\*innen

**JProf. Dr.‘ Wiebke Dannecker** ist seit 2017 Juniorprofessorin am Institut für deutsche Sprache und Literatur II an der Universität zu Köln und leitete von 2020 bis 2023 das vom BMBF geförderte Forschungsprojekt DigiLi in Kooperation mit der Inklusiven Universitätsschule Köln, seit dem Sommersemester 2025 vertritt sie die Professur für Lese- und Literaturdidaktik an der Bergischen Universität Wuppertal. Sie hat zur empirischen Rekonstruktion literarischen Verstehens an der Leibniz Universität Hannover promoviert, ihr Zweites Staatsexamen am Studienseminar Stadthagen absolviert und zahlreiche Veröffentlichungen zum literarästhetischen Lernen in heterogenen Lerngruppen vorgelegt. Ihre Forschungsschwerpunkte sind außerdem Lesesozialisation, Lesekompetenz, Lesestrategien, ästhetische Erfahrung und theaterdidaktische Zugänge sowie Fragen einer nachhaltigkeitsorientierten Literatur- und Kulturdidaktik.

Korrespondenzadresse: [w.dannecker@uni-koeln.de](mailto:w.dannecker@uni-koeln.de)

**Prof. Dr. Roman Bartosch** ist seit 2022 Professor für Didaktik: Literaturen und Kulturen der Anglophonen Welt am Englischen Seminar II sowie Ko-Direktor des Forschungs-Hubs MESH (Multidisciplinary Environmental Studies in the Humanities) an der der Universität zu Köln. Derzeit forscht er u. a. im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts „Eco-critical Literacy in musik- und literaturbezogenen Praxen kultureller Bildung“ sowie in einem von der DFG, dem FWF und dem AHRC geförderten Projekt „Just Futures: An Interdisciplinary Approach to Cultural Climate Models“. Er wurde an der Universität Duisburg-Essen mit einer Arbeit zum ethischen und ästhetischen Potenzial postkolonialer Ökoliteratur promoviert und publiziert zu Nachhaltigkeitsbildung, inter- und transkulturellem Lernen sowie zu Fragen der Inklusion.

Korrespondenzadresse: [roman.bartosch@uni-koeln.de](mailto:roman.bartosch@uni-koeln.de)

**Dr.‘ Natalie Dederichs** ist seit 2024 Akademische Rätin am Englischen Seminar II an der Universität zu Köln. Sie promovierte an der Universität Bonn zu literarischen Atmosphären in gegenwärtiger Ecofiction, absolvierte ihren Vorbereitungsdienst am Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung Düsseldorf und arbeitete im Anschluss als Lehrerin an einer Gesamtschule. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Ecocriticism, Literatur- und Kulturtheorie, Literaturdidaktik und Bildung für nachhaltige Entwicklung im Englischunterricht.

Korrespondenzadresse: [n.dederichs@uni-koeln.de](mailto:n.dederichs@uni-koeln.de)

**Dr.‘ Sina Derichsweiler** ist seit 2024 Akademische Rätin am Englischen Seminar II der Universität zu Köln. Sie hat zu Agonalität im Fremdsprachenunterricht an der Universität zu Köln promoviert. Ihre Arbeitsschwerpunkte und Interessen liegen in den Bereichen Literatur- und Kulturdidaktik, Demokratiebildung sowie Gender- und Kulturtheorie.



Korrespondenzadresse: [sina.derichsweiler@uni-koeln.de](mailto:sina.derichsweiler@uni-koeln.de)

**Leonie Carell** (MEd) hat an der Universität zu Köln studiert und ist seit 2021 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für deutsche Sprache und Literatur II an der Universität zu Köln tätig und arbeitete von 2021 bis 2023 in dem vom BMBF geförderten Forschungsprojekt DigiLi in Kooperation mit der Inklusiven Universitätsschule Köln mit. Sie promoviert zu Fragen der Bildung für nachhaltige Entwicklung und Theaterspiel im Literaturunterricht.

Korrespondenzadresse: [leonie.carell@uni-koeln.de](mailto:leonie.carell@uni-koeln.de)

**Tanya Gautam** (M.A.) hat ihren Bachelorabschluss in den Fächern Englisch, Philosophie und Psychologie von der Universität Pune (Indien) erworben, bevor sie an der Universität Heidelberg ihren Masterabschluss in English Studies absolviert hat. Sie promoviert im Bereich Environmental Humanities an der Universität zu Köln und schreibt ihre Dissertation im Rahmen des EcoLit-Forschungsprojekts, das vom BMBF gefördert wurde. In ihrer Forschung beschäftigt sie sich mit informellen und non-formalen Praktiken kultureller Bildung und legt dabei einen besonderen Fokus auf die Frage, wie sich durch musik- und literaturbasierte Praktiken im Sinne von Multispezies-Gemeinschaften für die Zukunft gestalten lassen.

Korrespondenzadresse: [tanya.gautam@uni-koeln.de](mailto:tanya.gautam@uni-koeln.de)



Georg Geber-Knop, Isabel Dean, Simon Küth, Erika Gericke, Annika Gruhn,  
Elif Ödemiş, Franka Metzner-Guczka, Lisa Tölle

## Universitäre Lehrer\*innenbildung als multiperspektivische und diskriminierungskritische Professionalisierung von Studierenden und Dozierenden

### Abstract

Diskriminierungskritische Lehrer\*innenbildung erfordert miteinander verwobene multiperspektivische und reflexive Professionalisierungsprozesse von Studierenden und Dozierenden. Um diese an der Universität Siegen zu stärken, wurden in einem Pilotprojekt ausgewählte Seminare aller Lehrämter vernetzt, Studierende und Dozierende seminarintern und -extern professionalisiert und das Vorgehen aus verschiedenen Beteiligtenperspektiven evaluiert. Das Projekt und erste Reflexionen werden in diesem Beitrag vorgestellt.

Anti-discriminatory teacher education demands interconnected, reflective professionalization processes of both students and lecturers from multiple perspectives. To strengthen this, a pilot project at the University of Siegen connected selected seminars of all teaching disciplines to professionalize students and lecturers within and outside their seminars. The approach was evaluated by all parties involved. The project and initial reflections are presented in this article.

### Schlagwörter

Diskriminierungskritische Lehrer\*innenbildung, Multiperspektivität, Professionalisierung, Reflexivität

Anti-discriminatory teacher training, Multi-perspectivity, Professionalization, Reflexivity

### 1. Einleitung

Ergebnisse der schulbezogenen Ungleichheitsforschung verweisen bereits seit mehreren Jahrzehnten auf die (Re-)Produktion von Diskriminierungen in unterschiedlichen Formen und Ebenen des Schulsystems (vgl. u. a. Bourdieu & Passeron, 1971; Gomolla & Radtke, 2009). Diskriminierende Handlungen und Strukturen finden dabei nicht nur auf intentional-individueller Ebene statt. (De-)privilegierende Prozesse und Praktiken vollziehen sich vielmehr auch in alltäglichen, institutionellen und strukturellen Machtverhältnissen (vgl. u. a. Gomolla, 2023; Karabulut, 2020). Soll diese Tradierung von Ungleichheit in und durch Schule verändert werden, kommt einer diskriminierungskritischen Professionalisierung von Studierenden und Dozierenden aller Lehramtsstudiengänge eine hohe Bedeutung zu.



Die Professionalisierungsprozesse von Lehramtsstudierenden sind in strukturell normierende sowie diskriminierende gesamtgesellschaftliche Verhältnisse eingebunden, welche sich auch in schulischen Kontexten und damit verknüpften (Bildungs-)Biografien widerspiegeln (vgl. Fereidooni & Massumi, 2015; Kern et al., 2024). Gleichwohl führen die Eigenlogiken von Unterricht und Schule wiederum zu machtvollen und diskriminierenden Strukturen und Prozessen (vgl. Buchner, 2022; Dean, 2020; Kollender, 2020). Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit, dass Studierende in einer diskriminierungskritischen Lehrer\*innenbildung auf ein spezifisches schulisches und gesellschaftliches Handlungsfeld vorbereitet werden müssen. Dieses Feld wird von auf (Bildungs-)Biografien bezogenen, allgemein- und fachdidaktischen sowie schulformspezifischen Fragen nach Normierungen und Diskriminierungen bestimmt. In der Lehrer\*innenbildung sind dazu neben kompetenztheoretischen Ansätzen aktuell Konzepte prominent, die Reflexivität als Modus und Grundlage der Sensibilisierung, Professionalisierung und des professionellen Handelns herausarbeiten (vgl. u. a. Budde & Hummrich, 2014; Gruhn & Geber-Knop, 2024; Schneider, Schlachzig & Metzner, 2020).

Im Pilotprojekt „Lehrer\*innenbildung an der Universität Siegen diskriminierungskritisch gestalten“ flossen diese Überlegungen in diskriminierungskritische Lehrangebote aller dort vertretenen Lehramtsstudiengänge ein. Im vorliegenden Beitrag wird das Lehrprojekt bezüglich seiner didaktischen Planung(-sprozesse) und seiner Durchführung aus verschiedenen Perspektiven reflektiert. Dazu werden zunächst aktuelle Diskurse diskriminierungskritischer Lehrer\*innenbildung, die in der Planung relevant waren, nachgezeichnet und für eine stetige, querschnittlich angelegte, diskriminierungskritische Professionalisierung angehender Lehrkräfte und Dozierender plädiert (2). Diese grundlegenden Überlegungen werden dann auf die institutionellen, organisationalen und curricularen Bedingungen der Lehrer\*innenbildung an der Universität Siegen bezogen, bevor das Projekt in seiner Umsetzung dargestellt wird (3). Im Sinne einer Prozessreflexion werden ausgewählte Projektbestandteile kritisch betrachtet. Im vorliegenden Beitrag sollen die Auftakt- und Austauschtagung sowie die Zusammenarbeit mit externen Critical Friends<sup>1</sup> im Projekt reflektiert werden. Über ausgewählte Einblicke in seminarbezogene und -übergreifende Evaluationen werden Perspektiven Studierender abgebildet und mit der Sichtweise der beteiligten Dozierenden relationiert (4). Die daraus gewonnenen Erkenntnisse werden abschließend resümiert und Entwicklungspotenziale sowie strukturelle Begrenzungen diskutiert. So wird anhand der Evaluation der Lernprozesse und -ergebnisse herausgearbeitet, inwiefern und wie Reflexions- und Professionalisierungsprozesse in der Zusammenarbeit von Critical Friends, Studierenden und Dozierenden in Seminar- und Projektkontexten zur Analyse und zum Abbau bestehender (hoch-)schulischer Differenzordnungen beitragen können (5).

---

<sup>1</sup> Wir danken den Critical Friends für ihre wertschätzende, kritisch-konstruktive und kompetente Unterstützung.

## 2. Multiperspektivische diskriminierungskritische Lehrer\*innenbildung

Ausgangspunkt des Projekts bildete der Austausch der beteiligten Dozierenden, die dadurch verbunden sind, dass sie sich in Lehre und Forschung mit Diskriminierungskritik befassen. Dabei blicken sie aus unterschiedlichen Perspektiven und teilweise mittels diskursiv konkurrierender theoretischer Brillen auf den Gegenstand Diskriminierung und auf unterschiedliche Diskriminierungsformen wie etwa Ableismus oder Rassismus. Teil des vorbereitenden Austauschs war es, diese pluralen Perspektiven sichtbar zu machen, sie in der Konzeption des Projekts zu berücksichtigen und unter der gemeinsam verfolgten Zielsetzung einer diskriminierungskritischen Lehre an der Universität Siegen weiterzuentwickeln. Daher erschien es für das Projekt nicht notwendig, eine für alle Personen identische Perspektive zu erarbeiten. Vielmehr war es gewinnbringend, divergierende Sichtweisen über den Verlauf des Projekts in ihrer Unterschiedlichkeit zu belassen und mit Dozierenden, Studierenden sowie Critical Friends zu diskutieren. Im gemeinsamen Austausch kristallisierten sich didaktische Vorüberlegungen und Grundannahmen zu diskriminierungskritischer Lehrer\*innenbildung heraus, die im Folgenden dargelegt werden.

### 2.1 Relevanz diskriminierungskritischer Lehrer\*innenbildung

Schulen sind Orte und Systeme mit hoher gesellschaftlicher und individuell-biografischer Relevanz. Zugleich sind sie Orte der (Re-)Produktion von Ungleichheiten und struktureller wie individueller Diskriminierung (vgl. Steinbach et al., 2020, S. 43). Macht- und ungleichheitskritische Forschungen beziehen diese Erkenntnis auf unterschiedliche Diskriminierungsebenen und -formen. So zeigen beispielsweise Studien in Tradition der Disability Studies, wie ableistische Strukturen und Normierungen anhand der Differenzierung ‚disability‘ schulische Alltagspraktiken durchziehen und so bestimmte Schüler\*innen situativ oder permanent aus Lehr-, Lern- und Leistungsprozessen ausschließen (vgl. u. a. Buchner, 2022; Merl, 2019; Restayn & Köpfer, 2022). In rassistuskritischen Auseinandersetzungen mit Schule wird aufgezeigt, wie rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse institutionelle Ein- und Übergänge (vgl. u. a. Gomolla & Radtke, 2009; Dean, 2020), die psychische Gesundheit und die Biografien von Schüler\*innen (vgl. Karabulut, 2020; Metzner et al., 2022) oder auch die Positionierung von Eltern zu und durch Schule (vgl. Kollender, 2020) prägen. Weitere aktuelle Forschungen behandeln Normierungen und Diskriminierungen im schulischen Kontext u. a. in Bezug auf geschlechtliche und sexuelle Lebensweise (vgl. u. a. Klenk, 2023; Schüle, 2022), generationaler Ordnung/Adultismus (vgl. u. a. Liebel & Meade, 2023) oder auch Antisemitismus (vgl. u. a. Hentges & Kirchhoff, 2024). Autor\*innen intersektionaler Analysen richten ihren Blick auf die Verwobenheiten mehrerer Ungleichheitsdimensionen und ihren je spezifischen Auswirkungen im Kontext Schule (vgl. Budde & Hummrich, 2014; Hunner-Kreisel & Steinbeck, 2018; zur Intersektion von Rassismus

und Klassismus u. a. Dean, 2020; zur Intersektion von Rassismus, Trauma und psychischer Beeinträchtigung u. a. Schneider, Schlachzig & Metzner, 2022).

Diese vielfältigen diskriminierungskritischen Forschungen zum gemeinsamen Kontext Schule machen auf die hohe Relevanz einer diskriminierungskritischen Lehrer\*innenbildung für alle Schulformen aufmerksam, die angehende Lehrkräfte für Prozesse des Otherings sensibilisiert und für diskriminierungskritisches Handeln professionalisiert. Gleichzeitig berücksichtigt eine so verstandene Lehrer\*innenbildung, dass angehende Lehrkräfte als Studierende an Hochschulen und als ehemalige Schüler\*innen diskriminierender Schulsysteme in gesellschaftlich ungleiche Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingebunden sind, solche erleben und diskriminierende Verhältnisse (re-)produzieren. Es stellt sich deshalb die Frage, wie eine Professionalisierung von Lehrkräften für eine differenzsensible und diskriminierungskritische schulische Praxis gestaltet werden kann.

## 2.2 Reflexivität

Neben Beschreibungen von Kompetenzen, die für diskriminierungskritisches Handeln notwendig sind (vgl. mit Bezug auf Rassismuskritik u. a.: Fereidooni & Massumi, 2015; Schneider et al., 2020), wird Reflexivität als Schlüssel zum diskriminierungskritischen Handeln von (angehenden) Lehrkräften diskutiert. Mit Fokus auf ein weites Inklusionsverständnis formulieren Budde und Hummrich (2015) den Ansatz einer reflexiven Inklusion als zu entwickelnde Haltung, welche einen Fokus auf Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse legt. Ein reflexives Verhältnis zur schulischen Praxis soll dadurch bestimmt sein, Ungleichbehandlungen zu erkennen und diese zu (ent-)dramatisieren. Leonhard (2022, S. 91) differenziert weitergehend aus, wie Reflexivität hinsichtlich des professionellen Handelns unter Bedingungen der Differenz immer auch von Ungewissheiten und Spannungsmomenten geprägt ist (vgl. zur Differenzlinie Behinderung: Neugebauer et al., 2023; zu Rassismus: Beck, Thielen & Thönneßen, 2023; zu Klassismus: Kern et al., 2024). Die Ansätze eint die Ausrichtung an Reflexivität als Professionalisierungsmodus und professionellem Modus (vgl. Gruhn & Geber-Knop, 2024), der eine „[...] habitualisierte bzw. institutionalisierte Form eines solchen [reflexiven] Denkens“ (Häcker 2017, S. 23) beschreibt. Somit ist Reflexivität keine abschließend zu erwerbende Kompetenz, sondern vielmehr ein Modus eines professionellen pädagogischen Handelns, der in das alltägliche Handeln eingeschrieben und auf dieses bezogen ist.

Gleichzeitig geht mit Reflexivität als Ansatz der Lehrer\*innenbildung einher, dass diese nicht nur die Haltung und damit auch die Verantwortung von individuellen Lehrkräften fokussiert, sondern auch in stetigen Fortbildungsangeboten curricular, organisational und institutionell verankert wird. Reflexive Ansätze diskriminierungskritischer Lehrer\*innenbildung adressieren hierbei Diskriminierungskritik als ein Querschnittsthema, das alle Bereiche und alle Phasen der Lehrer\*innenbildung durchziehen sollte (vgl. u. a. Buchner 2022). So betonen Beck, Thielen und Thönneßen (2023, S.

479) hinsichtlich einer rassismuskritischen Lehrer\*innenbildung, dass diese über einzelne punktuelle Veranstaltungen engagierter Lehrender hinausgehen und sowohl in Schule als auch Hochschule verpflichtend Teil des Kerncurriculums werden müsse.

## 2.3 Multiperspektivität

Lehr- und Lernprozesse können nicht losgelöst von den organisationalen und institutionellen Bedingungen der Hochschulen gedacht werden. Vielmehr sind sie eingebunden in ein strukturell diskriminierendes, leistungsbezogenes und selektierendes Hochschulsystem (vgl. u. a. Malik, 2022; Buchner, 2022, S. 75). Spezifisch für die hochschulische Phase der Lehrer\*innenbildung ist deren multiperspektivische und -disziplinäre Ausrichtung (vgl. Schweitzer, Heinrich & Streblow, 2019, S. 4). Diese bedingt, dass schulformspezifische Aspekte, wie etwa im Kontext der Grundschule Adul-tismus (vgl. Liebel & Meade, 2023), in den Fokus diskriminierungskritischen Handelns geraten. Auch (schul-)fachspezifische Dimensionen, beispielsweise körperbezogene Normierungen im Fach Sport (vgl. Küth, 2024; Wilm, 2021), können hierbei von großer Relevanz sein. Hochschulen als Orte der (Re-)Produktion von Ungleichheiten und Diskriminierung zu denken, bedeutet verstärkt darauf zu achten, wie ein bestimmtes, vorrangig *weißes*<sup>2</sup> Wissen an Universitäten adressiert und reproduziert wird (vgl. Malik, 2022). Zugleich stellt sich etwa die Frage, wie hinsichtlich der Differenzlinie Behinderung selektierende Prozesse und Strukturen bestimmte Studierendengruppen ausschließen und wie sich die Kommunikation und Wissenschaftlichkeit hochschulischer Lehre inklusiv gestalten lässt (Neugebauer et al., 2023).

Die bisherigen Ausführungen weisen darauf hin, dass eine diskriminierungskritische Lehrer\*innenbildung mit spezifischen (hoch-)schulischen, disziplin- und (schul-)fachbedingten und schulformenbezogenen Strukturen zusammenhängt, die eine multiperspektivisch und querschnittlich angelegte Professionalisierung hin zu einem reflexiven Modus im Umgang mit (hoch-)schulischen Praktiken bedingen. Dabei sind die Studierenden einerseits in ihren Rollen als diskriminierungskritisch Handelnde und als Diskriminierungskritik vermittelnde angehende Lehrkräfte adressiert. Diese doppelte Ausrichtung prägt aber nicht nur die spätere schulische Praxis Studierender: Auch Hochschullehrende sind in der Lehre dazu aufgefordert, diskriminierungskritisch handelnde Lehrkräfte auszubilden und gleichzeitig selbst differenzreflexiv und diskriminierungskritisch zu handeln. Damit ist auch eine diskriminierungskritische Professionalisierung dieser Personengruppe und die Verwobenheit mit der Professionalisierung Studierender adressiert.

---

<sup>2</sup> Das Adjektiv *weiß* wird in diesem Text immer klein und kursiv geschrieben, um zu betonen, dass damit keine Hautfarbe, sondern eine gesellschaftlich privilegierte Positioniertheit gemeint ist, die mit dieser Schreibweise als nicht selbstverständlich, sondern historisch gewachsen markiert werden soll.

Beide Professionalisierungsperspektiven erweisen sich als schul- und hochschulbezogene Desiderate (vgl. u. a. Gruhn & Geber-Knop, 2024). Gerade mit Blick auf die Lehrer\*innenbildung ist eine große Diversität disziplinärer, fachlicher und berufsbiografischer Bildungs- und Sozialisationswege von Lehramtsstudierenden festzustellen (vgl. Schrittmesser, 2020). Angesichts der heterogenen Personengruppe dieser Studierenden und den spezifischen Bedingungen hochschulischer Lehrer\*innenbildung stellt sich die Frage, wie Differenzreflexivität und Diskriminierungskritik im eigenen Handeln und bei Studierenden in der Lehre begleitet und (weiter) entwickelt werden können. Dieser Anspruch besteht prinzipiell für alle Lehrveranstaltungen. Für Seminare mit diskriminierungskritischen Inhalten – wie sie im hier dargestellten Pilotprojekt adressiert wurden – stellt sich die besondere Herausforderung, dass Heterogenitätsdimensionen zum Gegenstand von Lehre und somit gesellschaftliche Differenzen im Seminar verhandelt werden (vgl. Akbaba, 2022, S. 177; Mecheril et al., 2013). Die Auseinandersetzung mit (De-)Privilegierungen führt zu diesbezüglichen Diskussions- und Aushandlungsprozessen, die Studierende sowie Dozierende mit Aufgaben der Selbst- und Fremdpositionierung konfrontieren, etwa bezüglich ihrer (Nicht-)Betroffenheit von Diskriminierung. In diesem Sinne wird für eine strukturell verankerte, stetige, curricular-querschnittlich angelegte, lehramtsspezifische sowie miteinander verwobene diskriminierungskritische Professionalisierung angehender Lehrkräfte und Dozierender in den Lehramtsstudiengängen plädiert.

### 3. Das Pilotprojekt an der Universität Siegen

Die oben skizzierten Perspektiven sind in das sechsmonatige Pilotprojekt „Lehrer\*innenbildung an der Universität Siegen diskriminierungskritisch gestalten“ (Sommersemester 2024)<sup>3</sup> im Sinne einer wechselseitigen, miteinander verwobenen sowie seminarin- und externen Professionalisierung Studierender und Dozierender eingeflossen. Projektkonzeption und -umsetzung werden im Folgenden dargestellt.

#### 3.1 Kontext

An der Universität Siegen sind die Lehramtsstudiengänge Lehramt an Grundschulen, an Grundschulen mit integrierter Förderpädagogik, an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen, an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen mit integrierter Förderpädagogik, an Gymnasien und Gesamtschulen, an Berufskollegs und für sonderpädagogische Förderung mit den Förderschwerpunkten „Emotionale- und soziale Entwicklung“ sowie „Lernen“ vertreten. Pädagogische, erziehungswissenschaftliche, psychologische, soziologische und didaktische Inhalte werden im Fach Bildungswis-

---

<sup>3</sup> Die Finanzierung des Projektes erfolgte über die interne Förderlinie „Besser innovativ!“ für Lehrende der Universität Siegen.

senschaften in schulformspezifischen Modulstrukturen studiert. In allen lehramtsbezogenen Studiengängen gibt es Dozierende, die in ihren Seminaren unterschiedliche Diskriminierungskategorisierungen ins Zentrum stellen. Viele dieser Seminare sind Wahlpflichtveranstaltungen und werden dementsprechend nicht von allen Studierenden besucht. Eine systematische und curriculare Einbettung des Themenspektrums Diskriminierung in größere themenbezogene Gesamtzusammenhänge fehlte bisher.

### 3.2 Ziele und Ablauf des Pilotprojektes

Vor dem Hintergrund dieser Leerstelle wurde vom 2023 an der Universität Siegen gegründeten „Arbeitskreis Diskriminierungskritische Lehre“ die Idee entwickelt, bereits bestehende Seminare zur Diskriminierungskritik und Differenzsensibilisierung im Sinne einer multiperspektivisch verwobenen Professionalisierung von Studierenden und Lehrenden in einen Austausch zu bringen. Sechs Lehrveranstaltungen der lehramtsbezogenen Studiengänge (vgl. Tab. 1) wurden durch gemeinsame Veranstaltungen, den Einbezug von externen Critical Friends sowie eine Mixed-Methods-Evaluation vernetzt.

| Titel des Seminars bzw. der Übung                                                                        | Lehramt                      | Fokus                                                          | Teilnehmendenzahl |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|----------------------------------------------------------------|-------------------|
| Rassismuskritische Perspektiven auf Schule und Unterricht                                                | Grundschule                  | Rassismus                                                      | 30                |
| Diskriminierungskritische Schul- und Unterrichtsentwicklung                                              |                              | Ableismus, Rassismus                                           | 30                |
| Standardisiertes Rollenspiel in einem Beratungskontext – Schwerpunkt Rassismuskritik                     | Sonderpädagogische Förderung | Intersektionale Betrachtung von Rassismus und u. a. Klassismus | 25                |
| Standardisiertes Rollenspiel in einem Beratungskontext – Schwerpunkt Diversitäts- und Traumasensibilität |                              | Rassismus und psychische Gesundheit                            | 25                |
| Entwicklungsaufgaben der Jugendphase: Die Herausforderungen queerer Jugendlicher in der Schule           | Sekundarstufe I und II       | Cis-Heteronormativität/Queerfeindlichkeit                      | 20                |

|                                                    |              |               |    |
|----------------------------------------------------|--------------|---------------|----|
| Heterogenität in Berufskollegs – Umgangsstrategien | Berufskolleg | Heterogenität | 25 |
|----------------------------------------------------|--------------|---------------|----|

Tab. 1: Übersicht der am Projekt beteiligten Veranstaltungen

Das Lehrprojekt wurde entlang von fünf Bausteinen realisiert (vgl. Abb. 1). Das Semester begann mit einer zweistündigen seminarübergreifenden Auftaktveranstaltung mit allen beteiligten Studierenden und Dozierenden (B1). Neben dem durch Gruppenaufgaben angeleiteten seminarübergreifenden Austausch zwischen Dozierenden und Studierenden – auch untereinander – stand im Fokus, das Konzept und die theoretischen Grundlagen des Projekts vorzustellen. In den Folgewochen fanden veranstaltungsinterne Sitzungen statt, in denen die Studierenden spezifische Inhalte des jeweiligen Seminars erarbeiteten (B2). Zu mindestens einer der Seminarsitzungen wurden Expert\*innen zum jeweiligen Themenschwerpunkt als Critical Friends für einen Workshop oder Vortrag eingeladen, um die fokussierten Diskriminierungsdimensionen grundzulegen und kritisch zu reflektieren. Dies geschah aus wissenschaftlichen, politischen und/oder „Betroffenen“-Perspektiven, je nach in Publikationen, Vorträgen oder vorheriger Zusammenarbeit gezeigter Expertise der von den Dozierenden eingeladenen Critical Friends. Die Expert\*innen waren in der rassismuskritischen Forschung und Beratung, wissenschaftlichen Diskursen um Post-Heteronormativität sowie inklusiver Bildung und Beratung mit Fokus auf Behinderungen verortet. In den Seminaren wurden zudem Themen für die gemeinsame Austauschtagung aufbereitet: Die Studierenden analysierten etwa aus rassismus- oder ableismuskritischer Perspektive Schulmaterialien, reflektierten und diskutierten ihre Haltungen und Einstellungen, erhoben über eine Interviewstudie Schulerfahrungen von jungen queeren Erwachsenen oder arbeiteten unterschiedliche heterogenitätsbezogene Aspekte zu Berufskollegs heraus. Im Rahmen der ganztägigen Austauschtagung (B3) mit allen Studierenden, den Dozierenden und den Critical Friends präsentierten die Studierenden abschließend ihre Arbeits- und Lernergebnisse in unterschiedlichen Formaten (z. B. als Wissenschaftsposter, Büchertisch, Podcast, Workshop oder Übung) in Verbindung mit Reflexionsaufgaben. Insgesamt hatten die Studierenden etwa vier Stunden Zeit, um sich mit frei gewählten Inhalten auseinanderzusetzen und mithilfe eines digitalen Lerntagebuchs ihre Lernprozesse zu reflektieren. Die Critical Friends würdigten die Arbeitsergebnisse, ordneten sie kritisch ein und schlossen die Austauschtagung mit einer Podiumsdiskussion ab.



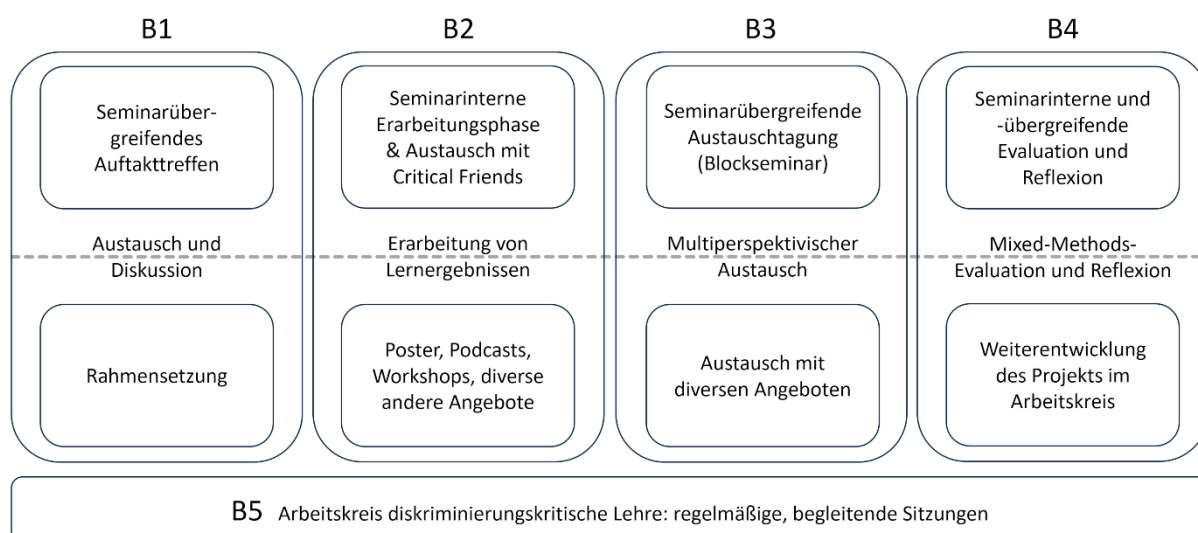


Abb. 1: Projektskizze „Lehrer\*innenbildung an der Universität Siegen diskriminierungskritisch gestalten“

Die prozessorientierte begleitende Projektevaluation wurde in Form eines Mixed-Methods-Designs über eine quantitative Prä-post-Fragebogenerhebung umgesetzt. Zudem werden noch qualitative Interviews mit Studierenden realisiert. Alle teilnehmenden Studierenden konnten sowohl bei der Einführungsveranstaltung (t0) als auch bei der Abschlusstagung (t1) an einer quantitativen Befragung teilnehmen. Der explorative Fragebogen wurde von den Projektinitiator\*innen entwickelt. Die geschlossenen und offenen Fragen fokussierten auf das Wissen und Einstellungen der Studierenden zu Diskriminierung sowie Diskriminierungserleben in Schule und Studium, aber auch auf Erfahrungen im Projekt. Die Ergebnisse der quantitativen Befragung werden aktuell ausgewertet. Zur Ergänzung der quantitativen Perspektive wurden außerdem seminarinterne Reflexionsgespräche und seminarübergreifende Reflexionen zwischen den Dozierenden für die Auswertung und Interpretation von Freitextantworten hinzugezogen (B4)<sup>4</sup>. Schließlich wurde die Struktur des „Arbeitskreises Diskriminierungskritische Lehre“ als Ort des reflexiven, kollegialen Austauschs verstetigt, um ihn für alle Lehrenden der Universität Siegen als informellen Professionalisierungsraum auch über die Förderphase hinaus zu etablieren (B5). Im Sinne der oben skizzierten Perspektiven der Reflexivität als Modus eines professionellen pädagogischen Handelns (2.1) und der multiperspektivischen und -disziplinären Ausrichtung der Lehrer\*innenbildung (2.2) erscheint dies besonders relevant. Schließlich ist diskriminierungskritische Lehre im Kontext der Lehrer\*innenbildung an der Universität Siegen bislang nicht strukturell

<sup>4</sup> Die Ergebnisse aus Freitextantworten der Fragebogenstudie werden in diesem Artikel ausschnittsweise zur Illustration der Studierendenperspektive genutzt und um Eindrücke aus Reflexionsgesprächen ergänzt. Weitere Veröffentlichungen, die auf einer genaueren Analyse der erhobenen Daten basieren, sind in Bearbeitung.

verankert oder curricular-querschnittlich angelegt. Der „Arbeitskreis Diskriminierungskritische Lehre“ versteht sich als Ausgangs- und Reflexionspunkt für eine stärkere curriculare Institutionalisierung diskriminierungskritischer Perspektiven im Lehramtsstudium und weiteren Studiengängen (z. B. Soziale Arbeit).

## 4. Erste Ergebnisse der Begleitevaluation

Für einen ersten Einblick in die Ergebnisse der begleitenden Projektevaluation sollen im Folgenden ausgewählte Reflexionen von Studierenden (4.1) und Einordnungen von Dozierenden (4.2) zu Lern- und Planungsprozessen in dem Pilotprojekt, basierend auf Zitaten aus Freitextangaben der Fragebogenerhebungen, seminarinternen Reflexionsrunden und Dozierendenfeedbacks, nachgezeichnet werden.

### 4.1 Reflexionen der Studierenden

#### *Erwartungen und Bedarfe zum Auftakt*

Einige Studierende äußerten zu Projektbeginn die Erwartung, mithilfe der Veranstaltungen „Handlungsorientierung“<sup>5</sup> zu erhalten und einen „praktischen Umgang“ für konkrete Situationen zu erlernen, um Schüler\*innen für die Themen zu sensibilisieren und selbst sensibilisiert zu werden. Einzelne Studierende gaben an, bereits Diskriminierung an der Universität durch Dozierende sowie als Lehrkräfte an Schulen erlebt bzw. beobachtet zu haben, etwa aufgrund von Erkrankungen oder bei der Frage nach einer Verbeamtung. Sie erhofften sich von der Veranstaltung nicht nur die Vermittlung von Informationen, sondern auch, dass durch den Einbezug ihrer Betroffenenperspektive andere Studierende ihre Erfahrungen nachempfinden und verstehen können. Angemerkt wurde zudem, dass insgesamt „viel zu wenig“ oder „noch nichts zu dem Thema“ im Studium gelehrt und gelernt wurde; Veranstaltungen wie das Pilotprojekt wurden sich „gerne früher im Studium“ gewünscht.

#### *Zum Einbezug der Critical Friends*

Exemplarisch für die Reflexion des Einbezugs der Critical Friends aus Studierendenperspektive soll an dieser Stelle aus dem Seminar „Diskriminierungskritische Schul- und Unterrichtsentwicklung“ mit Bildungsfachkräften des Annelie-Wellensiek-Zentrums für inklusive Bildung berichtet werden. Die Studierenden heben in ihrem Feedback die Möglichkeit eines „direkten Einblick[es] in die individuellen Erfahrungen von Menschen mit Beeinträchtigungen“ hervor. Die Erzählungen der Critical Friends wurden

---

<sup>5</sup> Die hier in Anführungszeichen gesetzten Aussagen sind Ausschnitte aus den Antworten auf offene Fragen der Fragebogenstudie bzw. aus den Reflexionen auf den Besuch der Critical Friends in den Seminaren.

von den Studierenden als „beeindruckend“ oder „prägend“ beschrieben. Zurückgemeldet wurde auch, dass der Besuch individuelle „Wahrnehmung von Behinderung und behinderten Menschen verändert“ habe. Es wurde die Erkenntnis geäußert, „dass es wichtig ist, sich aktiv mit eigenen Vorurteilen auseinanderzusetzen und eine inklusive Haltung zu entwickeln, um Barrieren abzubauen und die Teilhabe aller Menschen zu fördern“. Inhaltlich nahmen Studierende mit, dass „Barrieren [...] nicht nur durch physische Einschränkungen, sondern auch durch sprachliche, persönliche und interaktive Hindernisse [entstehen], die die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben für Menschen mit Behinderungen erschweren oder sogar verhindern können“. Eine teilnehmende Person drückte aus, „wie wichtig es ist, dass Bildungseinrichtungen individuelle Bedürfnisse ernst nehmen und eine unterstützende Umgebung schaffen [...]“, und dass eine inklusive Gesellschaft „Vielfalt und Diversität als Bereicherung betrachtet und Menschen mit Beeinträchtigungen nicht als defizitär ansieht, sondern ihre Fähigkeiten und Potenziale fördert“. Die Studierenden reflektierten auch eigene Barrieren oder Mängel in der bisherigen Auseinandersetzung mit dem Thema und im Umgang mit den Expert\*innen, etwa, dass „der direkte Austausch mit betroffenen Personen fehlte, um ein umfassendes Bild zu erhalten“, oder auch, dass man sich mit direkten Nachfragen gegenüber den Expert\*innen schwergetan habe aufgrund von „Unsicherheiten über [...] Begrifflichkeiten“ und der Sorge vor Grenzüberschreitung (intime Nachfragen).

### *Zur Austauschtagung*

In der Nachbefragung zur Austauschtagung wurden insbesondere organisatorische Hinweise angebracht. Die Teilnehmenden fanden es „gut, dass man auch Einblicke in die Arbeit der anderen Seminare bekommen hat“. Allerdings wurde von einigen der Transfer auf die eigene Schulform vermisst. Eine teilnehmende Person meldete zurück, dass die „erarbeiteten Ergebnisse [...] durch das Projekt transparent und besser verständlich gemacht“ wurden. Die „Anforderungen“ der Austauschtagung seien für einige jedoch nicht transparent genug geäußert worden, was als Kritik am offenen Format und der flexiblen individuellen Gestaltung interpretiert werden kann. Darüber hinaus wurde die Organisation der Anmeldung zu Workshopangeboten kritisiert und insgesamt eine Ausdehnung der Tagung auf zwei Tage vorgeschlagen. Für die abschließende Podiumsdiskussion hätten sich Beteiligte eine bessere Einbindung der Studierenden gewünscht. Als Alternative wurden Vorträge einzelner Expert\*innen im Sinne von Keynotes vorgeschlagen.

### *Zum Projektkonzept*

Die Studierenden hoben in ihren Rückmeldungen die „essenzielle“ Bedeutung des Themas hervor und wünschten sich eine stärkere curriculare Verankerung, etwa „in einer separaten Lehrveranstaltung/einem eigenen Modul vertiefend“ und „eventuell auch

verpflichtend“. Das Pilotprojekt wurde als „bereichernd“, als ein „vorbildliches Beispiel für eine gelungene Veranstaltung, das mehr Aufmerksamkeit bekommen sollte“, aber auch als „wiederholend“ beschrieben. Besonders wichtig erschien einigen Studierenden der schulformenübergreifende Austausch, der durch das Projekt ermöglicht wurde. Hierdurch wurde ein interprofessioneller Austausch zu diskriminierungsrelevanten Themen ermöglicht. Hervorgehoben wurde auch ein „respektvoller Umgang mit den Studierenden“. Zugleich gab es einzelne kritische Rückmeldungen dazu, dass der Themenschwerpunkt Diskriminierung in einem Seminar „aufgezwungen“ worden sei.

#### 4.2 Relationierungen der Studierenden- und Dozierendenperspektiven

Mit der Planung des Projekts waren didaktische und organisatorische Zielsetzungen verbunden (s. 2 und 3). Im Verlauf des Projekts sammelten die beteiligten Dozierenden Erfahrungen, die im Austausch miteinander, mit Studierenden und mit den Critical Friends diskutiert wurden.

##### *Zu Projektkonzept und -durchführung*

Die Konzeption des Projekts in seiner multiperspektivischen Ausrichtung erwies sich im Austausch mit den Projektbeteiligten einerseits als großes Potenzial, andererseits aber auch als Herausforderung. Die Aufgabe, Seminare mit unterschiedlichen fachlichen und teildisziplinären Ausrichtungen miteinander organisatorisch und inhaltlich zu verzahnen, führte zu intensiven sowie konstruktiven Diskussionen und Abstimmungsprozessen. Der Erfolg dieser Prozesse baute auf dem Engagement der Dozierenden auf. Übergeordnetes und geteiltes Ziel dieses Mehraufwands war, diskriminierungskritische Lehre und Diskurse an der Universität weiterzuentwickeln. In der Planung und Durchführung des Projekts zeigte sich, dass der Wunsch vieler Studierenden nach mehr curricularer und struktureller Verankerung des Themas Diskriminierung von den Dozierenden geteilt wird. Dieser Wunsch wurde mehrfach an unterschiedliche universitäre Stellen und Gremien weitergetragen.

Auch die Verwobenheit der Professionalisierungsprozesse Studierender und Dozierender zeigte sich in dem Projekt als Bezugspunkt für Lernprozesse. In der engagierten Erarbeitung der Lernergebnisse für die Arbeitstagung sowie intensiven Diskussionen in den Seminaren entstand die Erkenntnis, dass die Lernvoraussetzungen der Studierenden mit Bezug auf Diskriminierung(-skritik) sehr heterogen waren. Dieser Heterogenität im Laufe eines Semesters in der komplexen Projektstruktur gerecht zu werden, zeigte sich für die Dozierenden als inhaltliche und organisatorische Herausforderung, für die mit offenen Formaten eine zufriedenstellende Lösung gefunden wurde. Gleichzeitig zeigen die Lernprozesse der Studierenden, dass diskriminierungskritische

Hochschullehre diese Komplexität auch anerkennen muss, um individuelle und organisationale Entwicklungen – ggf. auch gegen wahrgenommene Widerstände – anzustoßen.

### *Einbezug von Critical Friends*

Der Einbezug der Critical Friends wurde als Möglichkeit für wechselseitige und konstruktive Reflexionsprozesse sowie als zusätzliche Ressource und Perspektive wahrgenommen. Für die Dozierenden entstanden dadurch neue Entwicklungsimpulse für die Seminarplanung und -praxis. Wenn die Critical Friends Themen mit Praxisbezug einbrachten, war die aktive Beteiligung der Seminarteilnehmenden besonders hoch. Waren den Studierenden die Verbindungen der Inhalte der Workshops oder Vorträge mit der Praxis nicht unmittelbar ersichtlich, bot dies Anlass für weitergehende Diskussionen. Bei einzelnen Seminarbesuchen wurde eine geringe aktive Beteiligung festgestellt. Die Dozierenden vermuten, dass sich hierin auch die Heterogenität der Lernvoraussetzungen zeigt. Zudem schienen viele Studierende über die Seminare zum ersten Mal mit in einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Diskriminierung(-skritik) konfrontiert. Im bereits herausgestellten Beispiel des Besuchs der Bildungsfachkräfte verdeutlichten anschließende Reflexionstexte der Studierenden eine grundsätzliche Unsicherheit, wie sie Fragen an betroffene Personen möglichst diskriminierungsfrei stellen können. Insbesondere auf der Austauschtagung konnte eine Annäherung der Studierenden an die Critical Friends beobachtet werden, was mit dem Ablegen von Vorsicht, dem Mitteilen kontroverserer Meinungen und dem Aufkommen intensiver und für alle bereichernden Diskussionen einherging.

### *Zur Austauschtagung*

Das Engagement, der Reflexionsgrad und die Kreativität vieler Studierender bezüglich der präsentierten Lernergebnisse war vielfach sehr hoch und aus der Dozierendenperspektive gleichermaßen erfreulich und bereichernd. Die Vielzahl an realisierten Projekten und Lernergebnissen eröffnete allen Beteiligten viele Diskussionsanlässe, allerdings konnten in der begrenzten Zeit nicht alle Angebote wahrgenommen werden. Deshalb wurde entschieden, Ergebnisse in einem Kurs im Learning Management System der Universität Siegen zur weiteren Nutzung zugänglich zu machen. Die Lerntagebücher der Studierenden zeigen eine heterogene Bearbeitungs- und Reflexionstiefe der Lernangebote. Einige Studierende referierten das in rezipierten Angeboten erlangte Wissen, andere formulierten weitergehende Gedanken für die eigene Professionalisierung und spätere schulische Praxis. Ob die in den Lerntagebüchern geäußerten Erkenntnisse auch in eine diskriminierungskritische Praxis einfließen, bleibt zwar für die Dozierenden offen, allerdings gaben sie Einblicke in die im Rahmen der großen Anzahl schwer nachvollziehbaren individuellen Lernprozesse. Die von den Studierenden teils

kritisch adressierte Podiumsdiskussion warf für die Dozierenden wichtige Denkanstöße auf. Insgesamt hätten sich einzelne Dozierende mehr Zeit zur eigenen Reflexion gewünscht – im Projektzeitraum standen organisatorische Fragen häufig im Vordergrund. Umso wichtiger und entlastender wird die Etablierung des Arbeitskreises wahrgenommen, der ein Forum bietet, um die vielfältigen Erfahrungen auch im Nachhinein weiter zu bearbeiten und darauf hinzuarbeiten, diskriminierungskritische Lehrinhalte stärker curricular und als Querschnittsthema verschiedener Seminarangebote zu verankern.

## 5. Fazit und Ausblick

Eine wesentliche Motivation zur Gestaltung des Pilotprojekts war, durch eine Verzahnung bereits bestehender Seminare das bisher unterrepräsentierte Thema Diskriminierung(-skritik) weiter an der Hochschule zu etablieren. Die unterschiedlichen Perspektiven der Dozierenden, Studierenden sowie Critical Friends wurden als Stärke des Projekts gesehen. Gerade die Intensität und gleichzeitig konstruktive Haltung in der Planung und Durchführung, die mit der multiperspektivischen Ausrichtung einherging, sowie ein reflexiver Professionalisierungsmodus führten zu den beschriebenen Lernprozessen. Die Erfahrungen zeigen – auch für zukünftige Unternehmungen der Dozierenden – die hohe Relevanz eines konstruktiven Diskurses über Diskriminierung(-skritik), der weitergehend auf unterschiedlichen Ebenen und in hochschulischen Praktiken zu verankern wäre. Mit dem „Arbeitskreis Diskriminierungskritische Lehre“ konnte ein verstetigter Kontext geschaffen werden, der interessierte Dozierende in der Universität Siegen miteinander vernetzt. Das durchgeführte Projekt soll vor dem Hintergrund der geschilderten Erfahrungen fortgeführt werden. Eine Wiederholung ermöglicht nicht nur eine erfahrungsbasierte Reflexion, sondern schafft durch die gesammelte und entlastende Organisationserfahrung aus dem ersten Durchlauf ebenfalls Zeiträume für eine vertiefte inhaltliche Reflexion auf der Ebene der Dozierenden.

Allerdings zeigt sich in der Rückschau, dass Diskriminierung(-skritik) als stetige individuelle und strukturelle Herausforderung gedacht werden muss und gleichzeitig stark mit dem Engagement und den Reflexionsprozessen einzelner Personen verbunden ist. Wie in Kapitel 2 verdeutlicht, werden in hochschuldidaktischen Diskursen diskriminierungskritische Reflexionsaufgaben und -felder als kontinuierliche und strukturell verankerte Angebote intendiert. Diskriminierungskritik als für alle angehenden Lehrer\*innen relevantes Thema kann demzufolge nicht (nur) über zeitlich begrenzte Projekte in der Lehrer\*innenbildung etabliert werden. Vielmehr braucht es mehr strukturelle Verankerung des Themas in allen Ebenen der hochschulischen Lehrer\*innenbildung.

## Literatur

- Akbaba, Yalız (2022). Lehre über Gender unter Bedingungen von Gender. In Yalız Akbaba, Tobias Buchner, Alisha M.B. Heinemann, Doris Pokitsch & Nadja Thoma (Hg.), *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen*. Springer VS, S. 165-189.
- Beck, Alena, Thielen, Marc, & Thönneßen, Niclas-Max (2023). Rassismuskritische Perspektiven für die Lehrkräftebildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 6(1). <https://doi.org/10.11576/hlz-6649>
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1971). Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Klett.
- Buchner, Tobias (2022). Ableism-kritische Professionalisierung als Beitrag für Transformationsprozesse in Zielperspektive Inklusive Bildung. In Oliver Koenig (Hg.), *Inklusion und Transformation in Organisationen*. Verlag Julius Klinkhardt, S. 65-76.
- Budde, Jürgen & Hummrich, Merle (2014). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193>
- Budde, Jürgen & Hummrich, Merle (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), S. 33-41. <https://doi.org/10.25656/01:11569>
- Dean, Isabel (2020). Bildung – Heterogenität – Sprache. Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule. Springer VS.
- Fereidooni, Karim & Massumi, Mona (2015). Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 65(40), S. 38-45.
- Gomolla, Mechthild (2023). Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani & Anna Cornelia Reinhardt (Hg.), *Handbuch Diskriminierung*. Springer VS, S. 1-24. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-42800-6>
- Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank-Olaf (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>
- Gruhn, Annika & Geber-Knop, Georg (2024). Differenzsensibilität als Professionalisierungsmodus, -bedarf und -herausforderung für Hochschullehrende in der Lehrer:innenbildung. In Silvia Greiten, Georg Geber-Knop, Annika Gruhn & Manuela Köninger (Hg.), *Lehrer:innbildung für Inklusion. Hochschuldidaktische Konzepte und Perspektiven*. Beltz, S. 42-62.
- Häcker, Thomas (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Constanze Berndt, Thomas Häcker & Tobias Leonhard (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven*. Klinkhardt, S. 21-45.

- Hentges, Gudrun, Kirchhoff, Felix, & Kroll, Dario (2024). „Über aktuellen Antisemitismus haben wir eigentlich nie groß geredet...“ Schüler\*innenperspektiven auf Antisemitismus und Verschwörungstheorien. *Politikum* 10(2), S. 78-83. <https://doi.org/10.46499/2343.3033>
- Hunner-Kreisel, Christine & Steinbeck, Katharina (2018). Intersektionalität und rekonstruktive Ungleichheitsforschung: der praxeologische Mehrebenenansatz im Kontext einer Bildungsforschung zum Übergang in die Schule aus Elternperspektive. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 19(1-2), S. 79-96. <https://doi.org/10.3224/zqf.v19i1-2.06>
- Karabulut, Aylin (2020). *Rassismuserfahrungen von Schüler\*innen. Institutionelle Grenzziehung an Schulen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31181-0>
- Kern, Friederike, Gehrmann, Sebastian, Kastrup, Valerie, Lingnau, Beate, Meier, Anton, Preußner, Ulrike, Siewert, Sandra, Stövesand, Björn, & Vogt, Eva Kristin (2024). Soziale Ungleichheit als Schwerpunkt in der Lehrer\*innenbildung. Fachdidaktische Überlegungen und Konzepte. *PFLB - PraxisForschungLehrer\*innenBildung* 6(1), S. 1-30. <https://doi.org/10.11576/pflb-7020>
- Klenk, Florian Cristobal (2023). Post-Heteronormativität und Schule. Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742631>
- Kollender, Ellen (2020). Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft: Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit. transcript Verlag. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v15i4.11>
- Küth, Simon (2024). Wie trans\* Jugendliche im Sportunterricht zurechtkommen: Über Stressoren und Bewältigungsstrategien. In Frederik Bükers, Claus Krieger & Tim Bindel (Hg.), *Sport und Raum im Spiegel von Inklusion und Diversität*. Universität Hamburg, S. 95-114. <https://doi.org/10.25592/uhhfdm.14659>
- Leonhard, Tobias (2022). Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung: Zwischen guter Absicht und transintentionalen Folgen. In Christian Reintjes & Ingrid Kunze (Hg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer*. Verlag Julius Klinkhardt, S. 77-93. <https://doi.org/10.25656/01:25404>
- Liebel, Manfred & Maede, Philip (2023). *Adultismus: Die Macht der Erwachsenen über die Kinder. Eine kritische Einführung*. Bertz + Fischer.
- Malik, Mariam (2022). Wer lernt (was) auf wessen Kosten? Positionierungen und Bedürfnisse in Lernräumen – von den Erfahrungen von Schwarzen Studierenden und Studierenden of Color an der Hochschule. In Yalız Akbaba, Tobias Buchner, Alisha M.B. Heinemann, Doris Pokitsch & Nadja Thoma (Hg.), *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen*. Springer VS, S. 25-45.
- Mecheril, Paul, Arens, Susanne, Fegter, Susann, Hoffarth, Britta, Klingler, Birte, Machold, Claudia, Menz, Margarete, Plößer, Melanie & Rose, Nadine (2013). *Differenz unter Bedingungen von Differenz*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01340-0>



- Merl, Thorsten (2019). Was man können muss. Empirische Rekonstruktionen zum Ableismus eines vermeintlich inklusiven Unterrichts. *Sonderpädagogische Förderung heute* 64(3), S. 265-276.
- Neugebauer, Tjark, Schomaker, Claudia, & Werning, Rolf (2023). Behinderung als Differenzlinie im Kontext einer heterogenitätssensiblen Lehrkräftebildung: Konzeption und Ziele. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung* 6(1), S. 269-286. <https://doi.org/10.11576/hlz-5200>
- Restayn, Ann-Marie, Köpfer, Andreas, & Wittwer, Jörg (2022). Der ‚autistische Körper‘ – eine empirische Perspektivierung vor dem Hintergrund schulischer Fähigkeitserwartungen. *Zeitschrift für Disability Studies*. [http://dx.doi.org/10.15203/ZDS\\_2022\\_2.05](http://dx.doi.org/10.15203/ZDS_2022_2.05)
- Schneider, Lisa, Schlachzig, Laura, & Metzner, Franka (2020). Übergänge von Schülern mit Fluchtgeschichte ins und im deutschen Bildungssystem traumasensibel und rassismuskritisch gestalten. In Daniel Mays, & Franka Metzner (Hg.), *Schulische Übergänge erfolgreich gestalten: Planung und Begleitung von Übergängen in die und aus der Sekundarstufe*. Persen, S. 64-71.
- Schneider, Lisa, Schlachzig, Laura, & Metzner, Franka (2022). Trauma in intersektionalen Differenzverhältnissen von race, Flucht und aufenthaltsrechtlichen Situationen. *Sozialmagazin* (6), S. 67-74. <https://doi.org/10.3262/SM2206067>
- Schrittesser, Ilse (2020). Qualifikationswege Dozierender in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Cramer, Colin, König, Johannes, Rothland, Martin & Blömeke, Sigrid (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Klinkhardt, S. 843-850.
- Schüle, Jessica (2022). Materielle Dimensionen von Geschlecht an der Ganztagschule: Eine ethnographische Einzelfallstudie. Beltz Juventa.
- Schweitzer, Julia, Heinrich, Martin & Streblow, Lilian (2019). Hochschuldidaktische Qualitätssicherung und Professionalisierung im Medium von Materialentwicklung: Ein Arbeitsmodell von Materialwerkstätten. *Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer\*innenbildung und Unterricht* 1(1), S. 1-29. <https://doi.org/10.4119/DIMAWE-1538>
- Steinbach, Anja, Shure, Saphira & Mecheril, Paul (2020). "The racial school". Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen. In J. Karakayalı (Hg.), *Unterscheiden und Trennen: Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule*. Beltz Juventa, S. 24-45.
- Wilm, Gianna (2021). *Geschlecht als kontingente Praxis im Sportunterricht: Eine videobasierte Praxeographie*. Transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839459515>

## Über die Autor\*innen

**Dr. Georg Geber-Knop** arbeitet in der AG Grundschulpädagogik der Universität Siegen als Lehrkraft für besondere Aufgaben.

Korrespondenzadresse: [georg.geberknop@uni-siegen.de](mailto:georg.geberknop@uni-siegen.de)

**Dr.‘ Isabel Dean** arbeitet in der AG Schulpädagogik der Universität Siegen als Wissenschaftliche Mitarbeiterin.

Korrespondenzadresse: [isabel.dean@uni-siegen.de](mailto:isabel.dean@uni-siegen.de)

**Dr. Simon Küth** arbeitet in der AG Schulpädagogik der Universität Siegen als Wissenschaftlicher Mitarbeiter.

Korrespondenzadresse: [simon.kueth@uni-siegen.de](mailto:simon.kueth@uni-siegen.de)

**Prof.‘ Dr.‘ Erika Gericke** leitet den Arbeitsbereich „Schul- und Unterrichtsentwicklung am Berufskolleg“ der Universität Siegen.

Korrespondenzadresse: [erika.gericke@uni-siegen.de](mailto:erika.gericke@uni-siegen.de)

**Dr.‘ Annika Gruhn** arbeitet in der AG Grundschulpädagogik der Universität Siegen als Studienrätin im Hochschuldienst.

Korrespondenzadresse: [annika.gruhn@uni-siegen.de](mailto:annika.gruhn@uni-siegen.de)

**Elif Ödemiş** studiert Lehramt für Grundschule an der Universität Siegen und arbeitet als studentische Hilfskraft im Projekt „Lehrer\*innenbildung an der Universität Siegen diskriminierungskritisch gestalten“.

Korrespondenzadresse: [elif.oedemis@student.uni-siegen.de](mailto:elif.oedemis@student.uni-siegen.de)

**Dr.‘ Franka Metzner-Guczka** arbeitet als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Pädagogik im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung der Pädagogischen Hochschule Freiburg und am Institut für Medizinische Psychologie am Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf.

Korrespondenzadresse: [franka.metzner-guczka@ph-freiburg.de](mailto:franka.metzner-guczka@ph-freiburg.de), [fmetzner@uke.de](mailto:fmetzner@uke.de)

**Dr.‘ Lisa Tölle** arbeitet als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Pädagogik im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Korrespondenzadresse: [lisa.toelle@ph-freiburg.de](mailto:lisa.toelle@ph-freiburg.de)

Julia Kadel, Katja Adl-Amini, Julia Gasterstädt, Anna Kistner, Florian  
Cristóbal Klenk

## **Planspiel „De-/Kategorisierung im Feststellungsverfahren sonderpädagogischen Förderbedarfs“ Konzept, Lehrmaterial und Evaluationsergebnisse**

### **Abstract**

Der Artikel stellt das Planspiel „De-/Kategorisierung im Feststellungsverfahren sonderpädagogischen Förderbedarfs“ als Lehr-/Lernmethode für die Lehrkräftebildung inkl. Materialien und Evaluationsergebnissen vor. Die Teilnehmenden handeln auf Basis rollenspezifischer Positionen aus, ob in einem simulierten Fall ein sonderpädagogischer Förderbedarf ‚Lernen‘ attestiert werden soll. Durch die im Planspiel angelegte multiperspektivische Reflexion dieser Entscheidungen soll ein Beitrag zur Professionalisierung für Inklusion geleistet werden.

This paper presents the simulation game ‘De-/Categorisation in the assessment procedure for special educational needs’ as a teaching/learning method for teacher training, including teaching materials and evaluation results. Participants engage in role-specific negotiations regarding the assessment of special educational needs in a simulated case. The simulation’s multi-perspective reflection of the decisions is designed to facilitate professionalisation for inclusion.

### **Schlagwörter**

Planspiele, Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs, Lehrkräftebildung, Inklusion

simulation game, assessment of special educational needs, teacher training, inclusion

### **1. Einleitung**

Ein inklusives Bildungssystem soll eine möglichst diskriminierungsfreie und gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen ermöglichen (§ 24 UN-Behindertenrechtskonvention). Mit diesem Anspruch ist in Bezug auf den sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) als schuleigene Differenzkategorie das Spannungsfeld der De-/Kategorisierung (vgl. Katzenbach, 2015; Walgenbach, 2018) verbunden: Einerseits werden an den SPF besondere Rechte (z. B. sonderpädagogische Förderung, reduzierte Curricula) gekoppelt, die bildungspolitisch als zentrale Aspekte zur Gewährleistung der in Artikel 24 UN-BRK geforderten „angemessenen Vorkehrungen“ gesetzt werden (vgl. Gasterstädt,

2019). Andererseits belegen Studien vielfach eine mit der Zuschreibung von SPF einhergehende Stigmatisierung und Diskriminierung, u. a. da Schüler\*innen mit diesem Etikett in ihrer Teilhabe an Bildungsinhalten, Arbeit und Gesellschaft behindert werden (vgl. Klemm, 2023; Lindmeier, 2008; Pfahl, 2014). Studien deuten darauf hin, dass Lehrkräfte das pädagogische Handeln in diesem Spannungsfeld als dilemmatisch wahrnehmen und unterschiedlich bearbeiten (vgl. Isaksson et al., 2007; Kottmann et al., 2018; Norwich, 2008, 2009). Diese unterschiedlichen Bearbeitungsweisen erfordern professionelle pädagogische Reflexion, um das Potential von Ungleichbehandlungen zu minimieren. Der vorliegende Beitrag setzt hier an und stellt das Planspiel „De-/Kategorisierung im Feststellungsverfahren sonderpädagogischen Förderbedarfs“ vor, in dem die Teilnehmenden auf Basis rollenspezifischer Positionen aushandeln, ob in einem konkreten simulierten Fall ein SPF im Bereich Lernen attestiert werden soll oder nicht. Damit bietet das Planspiel die Möglichkeit, das beschriebene Spannungsfeld in einem realitätsnahen Szenario erfahrbar und verschiedene Handlungsmöglichkeiten einer theoriebasierten Reflexion zugänglich zu machen. Das Planspiel wurde auf Basis eines vorhandenen Planspiels (vgl. Meßner et al., 2021) sowie empirischer Daten und Ergebnisse aus dem Projekt „InDiVers“<sup>1</sup> in enger Kooperation mit Akteur\*innen aller drei Lehrkräftebildungsphasen<sup>2</sup> in Anwendung des Design-Based-Research Ansatzes entwickelt (vgl. Adl-Amini et al., 2025).

Der Beitrag eruiert zunächst das Potential von Planspielen für die Lehrkräftebildung im Kontext Inklusion und stellt zentrale Merkmale der Methode vor (Kap. 2). Nach einer didaktisch-methodischen Begründung wird der Aufbau des Planspiels beschrieben, die Rollen und Phasen vorgestellt sowie Anschlüsse an inklusionspädagogische Themenfelder dargelegt (Kap. 3). Weiterhin werden Ergebnisse der formativen Evaluation anhand von Fragebogenitems einer Onlinebefragung berichtet (Kap. 4), bevor in einem Ausblick Limitationen und Desiderate diskutiert werden (Kap. 5).

## 2. Planspiel als Methode in der inklusiven Lehrkräftebildung

Planspiele stellen eine besondere Form der praxissimulierenden und -reflektierenden Lehr- und Lernarrangements dar, welche über die „Rekonstruktion von Realsituationen

---

<sup>1</sup> Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unter den Förderkennzeichen 01NV2101A und 01NV2101B gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor\*innen.

<sup>2</sup> An dieser Stelle möchten wir unseren herzlichen Dank aussprechen an alle Kolleg\*innen der Goethe-Universität Frankfurt, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, die das Planspiel in ihrer Lehre durchführten, allen Teilnehmenden der Erprobungsdurchläufe sowie allen Kolleg\*innen, die uns mit Rat und Tat zur Seite standen. Zudem danken wir der Arbeitsgruppe „TransPro“, welche im Rahmen des Projekts „InDiVers“ gegründet wurde und sich aus Akteuren aller drei Lehrkräftebildungsphasen aus verschiedenen Bundesländern zusammensetzt, die sich mit der Professionalisierung im Kontext der Feststellungsverfahren beschäftigen. Wir danken allen Mitgliedern der Gruppe für die hilfreichen Rückmeldungen!

oder Antizipation künftiger möglicher Realsituationen“ (Reinisch, 1980, S. 13) Komplexität erfahrbar machen, indem „verschiedene Gruppen bei einem zu lösenden Konflikt ihre Interessen durchsetzen wollen“ (ebd.).

Als zentrales Merkmal von Planspielen lässt sich ein Entscheidungsdruck festhalten, welcher durch die verschiedenen, konfligierend angelegten Positionen bei gleichzeitiger Forderung nach einer gemeinsamen Lösung erzeugt und durch eine Zeitvorgabe erhöht werden kann. Nebst diesen Vorgaben sind Planspiele grundsätzlich offen angelegt und bieten zum Teil auch Raum für individuelle Interpretationen der eingenommenen Rollen, sodass ein Spielverlauf nicht im Detail antizipiert werden kann (vgl. Scholz, 2009). Im Gegensatz zu anderen simulativen Methoden, wie Sozialen Experimenten oder Rollenspielen, sind die Rollen in Planspielen als transpersonale, funktionale oder repräsentative Rollen angelegt, d. h., dass nicht die Person, sondern ihre Funktion im Vordergrund steht. Am Beispiel eines Politikers wäre die Rolle in einem Planspiel also nicht konzipiert, um die Person zu spielen, sondern die Funktion (bspw. Bundeskanzler\*in, Minister\*in) zu übernehmen (vgl. Petrik, 2017).

Im Zuge der Professionalisierung von Lehrkräften haben sich Planspiele als wirksam erwiesen (vgl. Ade-Ojo et al., 2022). Ihnen werden im Allgemeinen persönliche, fachliche und soziale Lerneffekte zugeschrieben (vgl. Klippert, 1992; Geuting, 1992; Schwägele, 2015; für eine ausführliche Übersicht s. Meßner et al., 2021). Hervorzuheben ist hier insbesondere, dass Planspiele nicht nur inhaltliches Wissen, sondern auch Reflexionsfähigkeit und Ambiguitätstoleranz vermitteln können (vgl. Hertel & Millis, 2002). Weiterhin lässt sich der Einsatz eines Planspiels in der Lehrkräftebildung als „pädagogischer Doppeldecker“ (Wahl, 2002, S. 234) beschreiben, bei dem Lernende genau mit jenen Methoden unterrichtet werden, die sie später als Lehrende einsetzen (sollen) (vgl. Meßner et al., 2021). Trotz dieses Potentials werden Planspiele aber bisher nur selten eingesetzt (vgl. Kadel et al., 2023).

Insbesondere im Kontext von Inklusion sind Lehrkräfte häufig mit dem Handeln und Entscheiden in Spannungsfeldern konfrontiert, die mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung u. a. als Dilemmata von Individualisierung und Standardisierung, Förderung und Stigmatisierung, als Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma, Etikettierungs-Entlastungs-Dilemma oder als das bereits eingangs beschriebene Spannungsfeld von De-/Kategorisierung vielfach in der Literatur diskutiert wurden (vgl. Amrhein, 2014; Bonger & Textor, 2016; Kottmann et al., 2018; Katzenbach, 2015; Walgenbach, 2018). Das professionelle Handeln in Spannungsfeldern im Kontext inklusiver Bildung erfordert eine entsprechende Vorbereitung von Lehrkräften aller Schulformen in der Lehrkräftebildung (vgl. Moser & Demmer-Dieckmann, 2013). Der Reflexion des eigenen Handelns in diesen unauflösbaren Spannungsverhältnissen wird in der Diskussion um Professionalisierung und Inklusion eine hohe Bedeutung zugeschrieben (vgl. Budde & Hummrich, 2013; Klenk, 2025). Planspiele bieten ein besonderes Potential für diese Reflexion, da sie die Möglichkeit eines „Probehandeln“ (Kriz, 2018, S. 48) im Spannungsfeld bieten und

die Übernahme verschiedener Perspektiven ermöglichen sowie die Diskussion von institutionellen Rahmenbedingungen und Widersprüchen im Kontext von Inklusion begünstigen (vgl. Adl-Amini, Meßner & Hardy, 2024). Hier setzt der vorliegende Beitrag an und nutzt das Planspiel als innovative Lehr-/Lernmethode für die Lehrkräftebildung zur differenzreflexiven Professionalisierung im Spannungsfeld von De-/Kategorisierung.

### 3. Das Planspiel „De-/Kategorisierung im Feststellungsverfahren sonderpädagogischen Förderbedarfs“

Die Lernziele des Planspiels „De-/Kategorisierung im Feststellungsverfahren sonderpädagogischen Förderbedarfs“ umfassen das Erlangen von Fachwissen, z. B. zur Prozessierung von Feststellungsverfahren im Förderbereich Lernen, sowie die Gelegenheit zur Reflexion von Inklusion/Exklusion und De-/Kategorisierungsprozessen. Darüber hinaus sollen auch die Entwicklung einer positiven Einstellung zur Methode und die Lernmotivation unterstützt werden. Die Zielgruppen des Planspiels sind insbesondere (angehende) Lehrkräfte aller Lehrämter in der ersten, aber auch der zweiten und dritten Phase der Lehramtsbildung. Das Planspiel kann sowohl in Präsenz als auch vollständig digital in zwei Seminarsitzungen (je 90 Minuten) durchgeführt werden. Charakteristisch für Planspiele ist neben dem regelbasierten Design ein Ablauf in drei Phasen: einer Vorbereitungsphase (Briefing), einer Spielphase und einer Reflexionsphase (Debriefing) (vgl. Capaul & Ulrich, 2003). Abbildung 1 zeigt den Aufbau und idealtypischen zeitlichen Ablauf des Planspiels der im Folgenden detailliert erläutert wird:

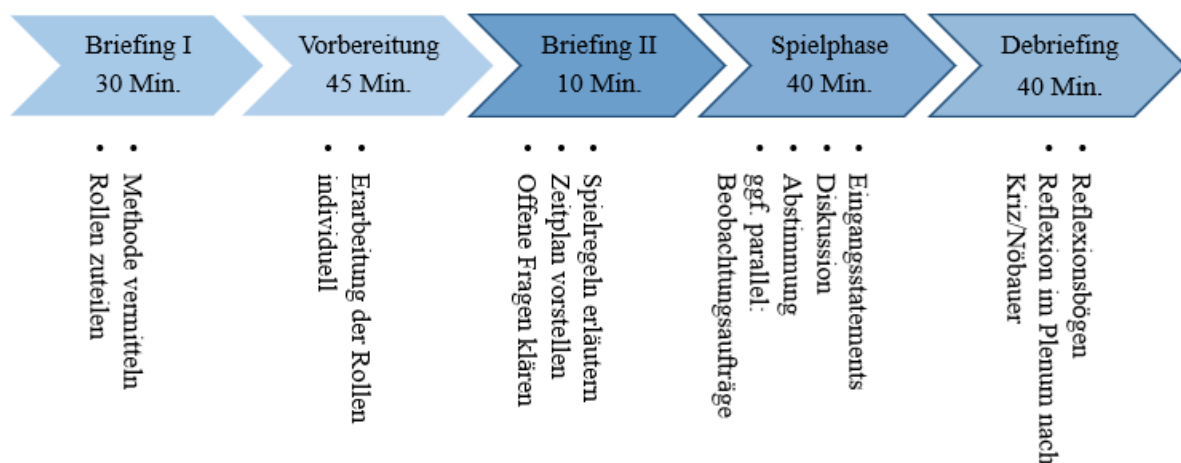


Abb. 1: Phasen des Planspiels im Überblick

Das Briefing des Planspiels findet in zwei Teilen im Blended-Learning-Format statt. Der erste Teil dient einer kurzen Einführung sowie der Rolleneinteilung mit anschließender Selbstlernphase, welche anhand eines digitalen Lernpakets auf der Lernplattform

Moodle (auf Anfrage bei den Autor\*innen erhältlich, Materialien als PDF im Supplement) durchgeführt werden kann. Einen Einblick in das Lernpaket bietet Abbildung 2. Mit diesem Lernpaket erarbeiten sich die Teilnehmenden zunächst theoretische Hintergründe, empirische Befunde und zentrale Grundlagen zum Feststellungsverfahren von SPF sowie dem darin fokussierten Spannungsfeld. Das Lernpaket schließt auch das Szenario sowie rollenspezifisches Material zur Entwicklung einer Argumentationsstrategie für die Spielphase mit ein.



Abb. 2: Einblick in das Lernpaket, eigene Abbildung

Im Planspiel gibt es fünf Rollen, deren Positionen konfligierend zwischen den Polen Pro- und Contra-Feststellung angelegt sind und exemplarisch Argumente vertreten, die in der Entscheidungsfindung bezüglich der Feststellung eines SPF relevant sein können. Es ist darauf hinzuweisen, dass Positionen vor diesem Hintergrund teilweise überspitzt dargestellt sein können. Dies kann und sollte in der Reflexionsphase aufgegriffen werden. Tabelle 1 bietet einen Überblick über die im Planspiel einzunehmenden Rollen, deren Stimmberechtigung im Förderausschuss sowie eine Kurzbeschreibung der Positionen:

|   | Name & Rolle                                                                                              | Stimme                                      | Position                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Frau*Herr Korde<br>Sonderpädagogische<br>Lehrkraft des Förder-<br>zentrums                                | stimmbe-<br>rechtigt                        | ambivalent:<br>will den Förderbedarf nur feststellen,<br>wenn dadurch individuelle Förderung er-<br>möglichst wird, um den Lernrückstand auf-<br>zuholen<br>sieht die Gefahr, dass Andreas (Schüler,<br>über dessen Förderstatus entscheiden wer-<br>den soll) ohne den Englischunterricht kei-<br>nen qualifizierten Schulabschluss errei-<br>chen wird<br>möchte Andreas Verbleib in der Klasse so-<br>wie dessen Zugang zum Fachunterricht bei<br>gleichzeitiger sonderpädagogischer Förde-<br>rung sicherstellen |
| 2 | Frau*Herr Pace<br>Schulleitung ABC-<br>Grundschule, Vorsitz<br>des Förderausschus-<br>ses                 | stimmbe-<br>rechtigt                        | Pro Feststellung:<br>erhofft sich Entlastung für das Kollegium<br>und die Aufmerksamkeit des Schulamtes<br>für die Ressourcenbedarfe der Schule                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 3 | Frau*Herr Schmidt<br>Erziehungsberech-<br>tigte*r<br>(ggf. plus Partner*in)                               | stimmbe-<br>rechtigt, 1<br>Stimme           | Contra Feststellung:<br>will verhindern, dass Andreas aus dem<br>Englischunterricht ausgeschlossen wird<br>hat Angst, dass Andreas durch die Feststel-<br>lung stigmatisiert wird<br>befürchtet, dass die Feststellung zu einer<br>Vergrößerung der Lernrückstände oder ei-<br>nem Wechsel auf die Förderschule führt                                                                                                                                                                                                |
| 4 | Frau*Herr Hui Klas-<br>senlehrkraft von An-<br>dreas Schmidt                                              | stimmbe-<br>rechtigt                        | Pro Feststellung:<br>möchte durch die Feststellung Andreas so-<br>ziale Integration im Klassenverbund si-<br>chern, da sonst eine Klassenwiederholung<br>drohe<br>erhofft sich von der Feststellung ange-<br>passte und motivierende Lernziele für An-<br>dreas sowie Entlastung für sich selbst                                                                                                                                                                                                                     |
| 5 | Frau*Herr Woods<br>Sozialpädagog*in<br>beim Elternverband<br><i>Vielfalt bildet gemein-<br/>sam e. V.</i> | beratend<br>(nicht<br>stimmbe-<br>rechtigt) | Contra Feststellung:<br>möchte Position der Eltern im Förderaus-<br>schuss stärken<br>verbindet SPF v. a. mit schlechteren Bil-<br>dungs- und Berufschancen                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

Tab. 1: Rollenübersicht



Um möglichst allen Teilnehmenden eine Spielerfahrung zu ermöglichen, können die Rollen mehrfach vergeben werden, so dass mehrere Gruppen parallel spielen. Zur Anpassung an die Gruppengröße kann zudem entweder die Rolle der Erziehungsberechtigten doppelt besetzt oder die Rolle der\*s Sozialpädagog\*in weggelassen werden. Zusätzlich zu den Rollen können Beobachtungsaufträge vergeben werden, damit auch Personen ohne eigene Rollenübernahme am Planspiel partizipieren können.

Der zweite Teil des Briefings findet unmittelbar vor der Spielphase statt und umfasst die Erläuterung des Zeitplans sowie der Spielregeln und das Klären offener Fragen. An dieser Stelle lässt sich eine kurze rollenspezifische Gruppenphase von ca. 15 Minuten einbauen, in der die Spielenden mit den gleichen Rollen gemeinsam ihre Argumente austauschen und schärfen, sofern mehrere Gruppen parallel spielen. Zudem ist die Spielphase vorzubereiten, wofür im Raum ein Tisch mit der entsprechenden Anzahl an Stühlen, je nach Gruppengröße, benötigt wird, um die Gremiensitzung möglichst authentisch zu simulieren (bestenfalls nicht mehr als 1-2 Spielgruppen pro Raum).

Im Anschluss an das Briefing erfolgt die eigentliche Spielphase in der zweiten Sitzung, in der die Teilnehmenden in ihren jeweiligen Rollen das konkrete Szenario simulieren. Das Szenario<sup>3</sup> des Planspiels stellt einen Förderausschuss an der ABC-Grundschule in Rotheim, einer Stadt in Mittelland mit knapp 50.000 Einwohner\*innen, dar, in dem über die Feststellung eines SPF ‚Lernen‘ für den Schüler Andreas Schmidt entschieden werden soll. Die Entscheidung ist einstimmig zu treffen, was den im Planspiel charakteristischen Entscheidungsdruck erhöht. Das Szenario ist realitätsnah gestaltet und orientiert sich an den für das Feststellungsverfahren typischen rechtlichen Vorgaben (vgl. Gasterstädt, Kistner & Adl-Amini, 2020), ist jedoch von einzelnen tatsächlich bestehenden Verfahrensabläufen in den Bundesländern abstrahiert.

In der Spielphase tauchen alle Teilnehmenden in ihre Rollen ein, dazu sollten sie die Plätze am Tisch einnehmen und ihr Namensschild vor sich stellen, während sich die Spielleitung (Seminarleitung) und eventuelle Beobachter\*innen zurückhalten. Die Gesprächsleitung und -moderation übernimmt in der simulierten Gremiensitzung die Rolle von Frau\*Herr Pace, der\*die Schulleiter\*in. Entsprechende Moderationshinweise finden sich im Material der Rolle. Während der Spielphase achtet die Spielleitung darauf, dass die Spielregeln eingehalten werden. Die insgesamt neun Spielregeln (s. Supplement) umfassen beispielsweise das Vertreten von Rollenpositionen, die Anrede in der „Sie“-Form und das Vermeiden von Meta-Kommunikation.

Aufgrund des Spieldesigns sind verschiedenste Gesprächsverläufe denkbar, was dem Prinzip des offenen Ausgangs bei Planspielen entspricht. Um einen Einblick in potentielle Argumente und Stellungnahmen der verschiedenen Rollen zu geben, sind im Folgenden einige Gesprächssequenzen angeführt, die im Planspiel während der Spielphase geäußert wurden:

---

<sup>3</sup> Alle Orte, Personen und Sachverhalte im Planspiel sind selbstverständlich fiktiv.

Schulleitung (Frau\*Herr Pace): „Wir sind eine inklusionsorientierte Schule! Aber wir erhalten mehr schulische Ressourcen und davon haben wir alle mehr, auch Andreas, wenn er den SPF bekommt.“

Erziehungsberechtigte (Frau\*Herr Schmidt): „Ich habe mich als Mutter gefragt, was das heißt, ‚Sonderpädagogischer Förderbedarf‘ und habe vielfach gehört, dass viele der Kinder am Ende auf der Förderschule landen und das möchte ich nicht!“

Klassenlehrkraft (Frau\*Herr Hui): „Von meiner Seite sind jegliche Fördermöglichkeiten ausgeschöpft. Andreas braucht zusätzliche sonderpädagogische Förderung, dazu müssen wir ihn aus dem regulären Unterricht auch mal rausnehmen.“

FZ-Lehrkraft (Frau\*Herr Korde): „Andreas IQ liegt im unteren Bereich, auch seine Mathematik- und teilweise die Leseleistung, daher benötigt er individuelle Lernziele, um schulische Erfolge zu erzielen.“

Im idealtypischen Ablauf ist die Spielphase auf 40 Minuten begrenzt<sup>4</sup>. Anschließend folgt die Reflexionsphase (Debriefing), die als besonders zentraler Bestandteil eines jeden Planspiels gilt (vgl. Kriz & Nöbauer, 2015). Die Teilnehmenden sollen wieder aus ihren Rollen heraustreten und den Spielverlauf sowie ihre gemachten Erfahrungen aufarbeiten. Hierfür sind ebenfalls mindestens 40 Minuten einzuplanen. Diese bieten den Rahmen, um das Erlebte emotional und inhaltlich zu reflektieren. Bewährt hat sich hierfür der Einsatz von Leitfragen, zum Beispiel anhand des Debriefing-Leitfadens von Kriz und Nöbauer (2015):

- „Wie haben Sie sich gefühlt?“
- „Was ist geschehen?“
- „Was haben Sie gelernt?“
- „Wie hängen Planspiel und Realität zusammen?“
- „Was wäre gewesen, wenn ...“
- „Wie geht es nun weiter?“

Die Leitfragen können individuell oder im Plenum als Reflexionsanlass genutzt werden. Es können zudem Bezüge zu empirischen, institutionellen und juristischen Aspekten des Feststellungsverfahrens und dem größeren Kontext Inklusion gezogen werden. Sollten aus Sicht der Spielleitung kritische Momente nicht von den Teilnehmenden selbst angesprochen werden, können diese von der Spielleitung eingebracht werden.

Sollte das Planspiel in einem Seminarkontext durchgeführt werden, bieten sich nach diesem mehrere Anschlussmöglichkeiten. Sowohl eine methodische Reflexion der Lehr- und Lernmethode ist denkbar als auch eine vertiefte Reflexion der aufscheinenden Spannungsfelder (vgl. Abb. 3). Dies kann, je nach Schwerpunktsetzung im Seminarkontext, mehrere Sitzungen umfassen. Hierfür eignet sich nach einer kurzen Einführung in die jeweiligen Spannungsfelder und deren professionstheoretische Relevanz für das Lehrkräftehandeln (vgl. Helsper, 2016) eine Gruppenarbeitsphase mit dem Arbeitsauftrag, die im Planspiel erlebten Spannungsfelder zu diskutieren und zu

<sup>4</sup> Eine Verlängerung der Spielphase ist möglich, allerdings sollten dann auch die Vorbereitungs- und insbesondere die Reflexionsphase proportional verlängert werden.

visualisieren. Ein Beispiel für eine dabei entstandene Mindmap aus einer Seminargruppe zeigt Abbildung 3.

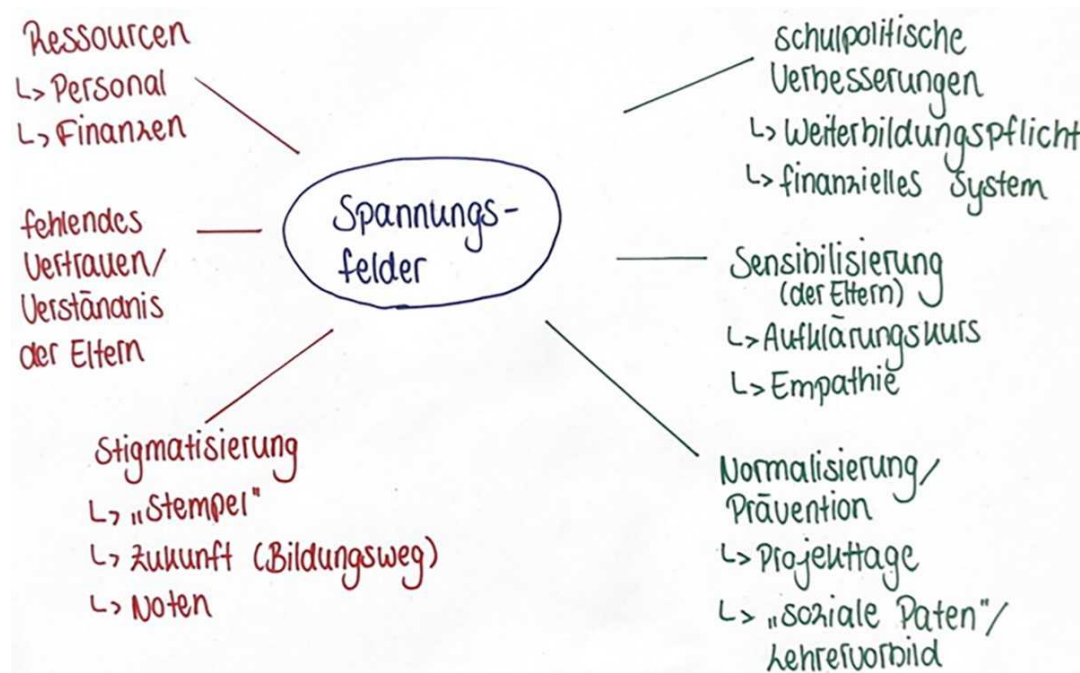


Abb. 3: Mindmap zu Spannungsfeldern im Planspiel, Nachbildung einer studentischen Arbeit

Ebenso hat es sich bewährt, im Anschluss an das Planspiel vertieft auf die Kategorie des SPF, die Kritik an der Feststellung sowie die damit verbundenen biographischen Folgen für Schüler\*innen einzugehen und dies auch in Bezug zu den Erfahrungen der Teilnehmenden während des Planspiels zu setzen. Das Planspiel bietet dabei vielfältige thematische Bezugspunkte, zum Beispiel zu Themen inklusiver Schulentwicklung, der Ressourcensteuerung, dem Inklusionsverständnis, inklusiver Diagnostik oder auch der Konstellation zwischen Schule und Familie, an die in späteren Seminarsequenzen angeschlossen werden kann. Insbesondere der Rolle der Erziehungsberechtigten nachzuspüren und abzugleichen, ob Eltern z. B. in der Realität so gut informiert sein können, wie im Planspiel, hat hohes differenzreflexives Sensibilisierungspotential. Das gilt ebenso für die Thematisierung der fehlenden Betroffenenperspektive des Schülers, dessen Position aufgrund der realitätsnahen Gestaltung des Szenarios nicht durch eine Rollenkarte repräsentiert wird sowie die Frage, an welcher Stelle diese Perspektive besonders relevant gewesen wäre.

#### 4. Evaluationsbasierte Entwicklung

Für die evaluationsbasierte Entwicklung des Planspiels wurde ein Design-Based Research Ansatz (z. B. Reinmann, 2005) mit zwei Iterationen genutzt. Zunächst wurde auf Basis der Vorarbeiten zu Planspielen (vgl. Meßner et al., 2021), der Theorie und Empirie

zur De-/Kategorisierung (vgl. Gasterstädt et al., 2023; Katzenbach, 2015; Walgenbach, 2018) sowie einer Schulgesetzesanalyse zu Feststellungsverfahren (vgl. Gasterstädt, et al., 2020) und den Projektdaten des Projekts „InDiVers“ ein erstes Design des Planspiels entworfen und an drei hessischen Universitäten in drei Seminargruppen mit Lehramtsstudierenden verschiedener Lehramtsstudiengänge, Fachsemester und Fächer durchgeführt. Nach der Umsetzung wurden die Studierenden anhand eines Online-Fragebogens zu den Planspieleigenschaften, ihren wahrgenommenen Lernprozessen, der Motivation durch das Planspiel und der Einstellung zur Planspielmethode befragt (Tab. 2, 1. Iteration) und in der Reflexion um Rückmeldung gebeten. Zudem wurden in allen Spielgruppen Beobachtungen der Diskussionsverläufe durchgeführt und im Projektteam besprochen. Auf Basis der Rückmeldungen und Beobachtungsergebnisse wurde ein Re-Design vorgenommen. Dabei wurden beispielsweise die Rollenkarten transpersonaler gestaltet und Informationsmaterial ergänzt, um die Argumentationen zu schärfen. Zudem wurden stereotyp auslegbare Rollen überarbeitet, um eine Reproduktion von Vorurteilen zu vermeiden. Das Re-Design wurde im Rahmen einer Expert\*innengruppe eingesetzt (AG TransPro), um erste Rückmeldungen aus der Praxis der Lehrkräftebildung einzuholen. Nach einigen Ergänzungen wurde die finale Version des Planspiels auf einer Fachtagung vorgestellt und zur Anwendung freigegeben, so dass mehrere Durchführungen in Seminargruppen an verschiedenen Universitäten bundesweit die Basis für die finale Evaluation darstellen (s. Tab. 2, 2. Iteration). Die Teilnahme an allen Befragungen war freiwillig, die Studierenden willigten in die Nutzung der Daten ein.

| Evaluation 1. Iteration                                | N   | M    | SD   | Min  | Max  |
|--------------------------------------------------------|-----|------|------|------|------|
| Planspieleigenschaften ( $\alpha = .83$ )              | 26  | 3.00 | 0.56 | 1.73 | 4.00 |
| Planspiellerneffekte inhaltsbezogen ( $\alpha = .74$ ) | 26  | 3.34 | 0.52 | 2.25 | 4.00 |
| Planspieleffekte auf Motivation ( $\alpha = .70$ )     | 26  | 5.16 | 0.89 | 2.71 | 6.57 |
| Einstellung zu Planspielen ( $\alpha = .74$ )          | 25  | 3.31 | 0.55 | 2.25 | 4.00 |
| Evaluation 2. Iteration                                |     |      |      |      |      |
| Planspieleigenschaften ( $\alpha = .70$ )              | 162 | 3.35 | 0.30 | 2.36 | 3.91 |
| Planspiellerneffekte inhaltsbezogen ( $\alpha = .69$ ) | 160 | 3.35 | 0.44 | 2.25 | 4.00 |
| Planspieleffekte auf Motivation ( $\alpha = .70$ )     | 157 | 5.45 | 0.80 | 2.86 | 7.00 |
| Einstellung zu Planspielen ( $\alpha = .78$ )          | 154 | 3.18 | 0.53 | 1.50 | 4.00 |

Tab. 2: Evaluationsergebnisse<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Anmerkung zu Skalen: Planspieleigenschaften (11 Items, Oberle et al., 2017, z. B. „Das Planspiel war interessant.“ 4-stufiges Antwortformat: stimme voll und ganz zu – stimme gar nicht zu), Planspiellerneffekte (4 Items, Eigenentwicklung, i. A. a. Oberle & Leunig, 2016: 126, z. B. „Durch das Planspiel

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass das Planspiel in seinen Eigenschaften und seiner Wirkung insgesamt positiv beurteilt wurde, wobei sich die Ergebnisse der ersten und der zweiten Iteration ähneln bzw. in der zweiten Iteration (außer in Bezug auf die Einstellung zur Methode<sup>6</sup>) wenig höher sind. Da es sich nicht um ein längsschnittliches Design handelt, kann auf eine Verbesserung nicht rückgeschlossen werden. Dennoch ist dies in Anbetracht der Anzahl an Studierenden aus unterschiedlichsten Universitäten in der letzten Evaluation ein vielversprechendes Ergebnis und deutet auf die Eignung des Planspiels für die Lehrkräftebildung hin.

## 5. Ausblick & Reflexion

Ziel des Planspiels ist es, das Spannungsfeld der De-/Kategorisierung erleb- und reflektierbar zu machen, um damit einen Beitrag zur differenzreflexiven Professionalisierung (angehender) Lehrkräfte zu leisten.

Sowohl die Evaluationsdaten als auch unsere Erfahrung mit dem Planspiel im Rahmen der ersten Lehrkräftebildungsphase verweisen auf das hohe Potential der Methode für die Professionalisierung im Kontext von Inklusion. Unserer Erfahrung nach ermöglicht das Planspiel die handlungsentlastete Reflexion, die Übernahme sonst vernachlässigter Perspektiven (z. B. der Erziehungsberechtigten) und die Thematisierung fehlender Positionen (z. B. der betroffenen Schüler\*innen). Dies ermöglicht die Sensibilisierung für das stigmatisierende und diskriminierende Potential der Kategorie des SPF. Erste Versuche weisen darauf hin, dass dies auch für die Adaption des Planspiels im Rahmen der zweiten und dritten Lehrkräftebildungsphase gilt.

Praktische Herausforderungen ergeben sich aus dem modellhaften Charakter des Szenarios: Transferleistungen in Bezug auf die konkrete Ausgestaltung von Feststellungsverfahren im jeweiligen Bundesland und über den Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ hinausgehend müssen von der Spielleitung angeregt werden. Durch den offenen Ausgang als wichtiges Merkmal von Planspielen resultieren für die Spielleitung zudem Herausforderungen durch den nicht planbaren Verlauf und die notwendigen Reflexionsinhalte über die im Supplement angegebenen Inhalte hinaus. Die Umsetzung des Planspiels erfordert somit eine hohe inhaltliche Expertise sowie Flexibilität im Umgang mit unvorhergesehenen Situationen seitens der Lehrenden. Wenngleich das Planspiel

---

verstehe ich insgesamt besser, wie ein Feststellungsverfahren funktioniert.“, 4-stufiges Antwortformat: trifft voll und ganz zu – trifft überhaupt nicht zu), Planspieleffekte auf Motivation (7 Items, Eigenentwicklung i. A. a. Oberle et al., 2017: 249 bzw. Oberle & Forstmann, 2015, z. B. „Das Planspiel hat meine Motivation zur Auseinandersetzung mit dem Thema erhöht.“, 7-stufiges Antwortformat: trifft überhaupt nicht zu – trifft voll zu), Einstellungen zu Planspielen (4 Items, Eigenentwicklung vgl. Messner et al., 2021, z. B. „Planspiele eignen sich als Lehr-Lernmethode im inklusiven Unterricht.“, 4-stufiges Antwortformat: trifft voll und ganz zu – trifft überhaupt nicht zu)

<sup>6</sup> Der etwas reduzierte Wert könnte darin begründet liegen, dass in der zweiten Stichprobe nicht ausschließlich Lehramtsstudierende waren, die Items sich aber auf Schule/Unterricht bezogen.

sowohl motivieren als auch zur Reflexion anregen kann, ersetzt es keine vertiefte theoretische Auseinandersetzung.

Die Evaluationsdaten weisen aufgrund des Forschungsdesigns Limitationen auf. In dieser Studie wurde weder eine Kontrollgruppe genutzt noch ein längsschnittliches Design angelegt, wodurch keine kausalen Aussagen über die Wirkung des Planspiels getroffen werden können. Diesen Limitationen könnte in zukünftigen Studien begegnet werden. Zudem sollten sowohl die Mechanismen von Planspielen als auch die Lerneffekte in weiteren Untersuchungen genauer beschrieben werden.

## Literatur

- Ade-Ojo, Gordon. O.; Markowski, Marianne; Essex, Ryan; Stiell, Marlon & Jameson, Jill (2022). A systematic scoping review and textual narrative synthesis of physical and mixed reality simulation in pre-service teacher training. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(3), S. 861–874. <https://doi.org/10.1111/jcal.12653>.
- Adl-Amini, Katja; Meßner, Maria Theresa & Hardy, Ilonka (2024). Simulation of Placement Decisions in Teacher Education: Fostering Reflection and Belief Change on Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2319095>.
- Amrhein, Bettina (2014). Am und im Widerspruch arbeiten. Wege aus dem professionellen Unbehagen in inklusiven Bildungsreformen. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung* 23, S. 17–19.
- Adl-Amini, Katja; Gasterstädt, Julia; Kistner, Anna; Klenk, Florian Cristóbal, Kadel, Julia, Borel, Sylvie & Singer, Lucy (2025). Inklusive Diagnostik in Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs? Zwischen angemessener Förderung und institutioneller Diskriminierung (InDiVers). In Katja Beck, Rosa Anna Ferdigg, Dieter Katzenbach, Julia Klett-Hauser, Sophia Laux und Michael Urban (Hg.), *Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung*. Waxmann.
- Boger, Mai-Anh & Textor, Annette (2016). Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma – Oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung durch Lehrkräfte. In Bettina Amrhein (Hg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung – Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte*. Klinkhardt, S. 79–97.
- Budde, Jürgen, & Hummrich, Merle (2014). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 8(4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193>
- Capaul, Roman & Ulrich, Markus (2003). Planspiele. Simulationsspiele für Unterricht und Training. Mit Kurztheorie: Simulations-und Planspielmethodik. Tobler.
- Gasterstädt, Julia (2019). Komplexität begegnen und Inklusion steuern. Eine Situationsanalyse zur Umsetzung der UN-BRK in zwei Bundesländern. Springer VS.
- Gasterstädt, Julia, Kistner, Anna & Adl-Amini, Katja (2020). Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs als institutionelle Diskriminierung? Eine Analyse der

- schulgesetzlichen Regelungen. In Zeitschrift für Inklusion 4. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/551>.
- Gasterstädt, Julia; Adl-Amini, Katja; Klenk, Florian Cristóbal; Kistner, Anna & Kadel, Julia (2023). InDiVers – Inklusive Diagnostik in Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs? Zwischen angemessener Förderung und institutioneller Diskriminierung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 92(3), S. 245–247. <https://doi.org/10.2378/vhn2023.art30d>.
- Geuting, Manfred (1992). Planspiel und soziale Simulation im Bildungsbereich. Lang.
- Helsper, Werner (2016). Pädagogische Lehrerprofessionalität in der Transformation der Schulstruktur. Ein Strukturwandel der Lehrerprofessionalität? In Till-Sebastian Idel; Fabian Dietrich; Katharina Kunze; Kerstin Rabenstein & Anna Schütz (Hg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturereform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe*. Verlag Julius Klinkhardt, S. 217–245.
- Hertel, John Paul & Millis, Barbara (2002). Using Simulations to Promote Learning in Higher Education. An Introduction. Stylus Publishing.
- Isaksson, Joakim; Lindqvist, Rafael & Bergström, Erik (2007). School problems or individual shortcomings? A study of individual educational plans in Sweden. In *European Journal of Special Needs Education* 22(1), S. 75–91. <https://doi.org/10.1080/08856250601082323>.
- Kadel, Julia; Buschmann, Christian; Haas, Silke; Meßner, Maria Theresa & Adl-Amini, Katja (2023). Planspiele und simulative Methoden in der Lehrkräftebildung – ein Literaturüberblick. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 18, S. 19–39. <https://doi.org/10.21240/zfhe/SH-PS/02>.
- Katzenbach, Dieter (2015). De-Kategorisierung inklusive? Über Risiken und Nebenwirkungen des Verzichts auf Etikettierungen. In Christina Huf & Irmtraud Schnell (Hg.), *Inklusive Bildung in Kita und Grundschule*. Kohlhammer, S. 33–55.
- Klemm, Klaus (2023). Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Demographische Verknappung und qualifikatorische Vergeudung. Bertelsmann Stiftung.
- Klenk, Florian Cristóbal (2025). Pädagogische Professionalität und Intersektionalität. Begriffsbildung und Anschlussstellen zwischen Professions- und Differenzforschung. In Pierre-Carl Link, Robert Langnickel & Reinhard Markowitz (Hg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO). Fachgebiet: Heil-, Sonder-, Rehabilitations- und Inklusionspädagogik*. Beltz Juventa, S. 1–42.
- Klippert, Heinz (1992). Planspiele in Schule und Lehrerfortbildung. Überlegungen zur Implementierung des Planspiels in der Schule. In Helmut Keim & Wilfried Buddensiek (Hg.), *Planspiel, Rollenspiel, Fallstudie. Zur Praxis und Theorie lernaktiver Methoden*. Wirtschaftsverlag Bachem, S. 219–250.
- Kottmann, Brigitte; Miller, Susanne & Zimmer, Marianne (2018). Macht Diagnostik Selektion? *Zeitschrift für Grundschulforschung* 11, S. 23–38. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0008-2>.
- Kriz, Willy C. (2018). Planspiele als Trainingsmethode in der Hochschuldidaktik. Zur Funktion der Planspielleitung. In Maria Theresa Meßner, Michael Schedelik & Tim



- Engartner (Hg.), *Handbuch Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre*. Wochenschau, S. 43–56.
- Kriz, Willy C. & Nöbauer, Brigitta (2015). Den Lernerfolg mit Debriefing von Planspielen sichern. In Ulrich Blötz & Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB Bonn (Hg.), *Planspiele und Serious Games in der beruflichen Bildung. Auswahl, Konzepte, Lernarrangements, Erfahrungen – aktueller Katalog für Planspiele und Serious Games 2015*. Bertelsmann.
- Lindmeier, Christian (2008). Inklusive Bildung als Menschenrecht. *Sonderpädagogische Förderung heute* (4), S. 354–374.
- Meßner, Maria Theresa; Adl-Amini, Katja; Hardy, Ilonca & Engartner, Tim (2021). Planspiel Förderausschuss. Konzeption und Material zur analogen wie digitalen Umsetzung in der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 4(1). <https://doi.org/10.11576/hlz-4281>.
- Moser, Vera & Demmer-Dieckmann, Irene unter Mitarbeit v. Lütje-Klose, Birgit; Seitz, Simone; Sasse, Ada & Schulzeck, Ursula (2013). Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In Vera Moser (Hg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (2. Aufl.). Kohlhammer, S. 155–174.
- Norwich, Brahm (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability. International perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education* 23(4), S. 287–304. <https://doi.org/10.1080/08856250802387166>.
- Norwich, Brahm (2009). Dilemmas of difference and the identification of special educational needs/disability. International perspectives. *British Educational Research Journal* 35(3), S. 447–467. <https://doi.org/10.1080/01411920802044446>.
- Oberle, Monika, & Forstmann, Johanna (2015). Förderung EU-bezogener Kompetenzen bei Schüler/innen – zum Einfluss des politischen Fachunterrichts. In Monika Oberle (Hg.), *Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute*. VS, S.81–98. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-06817-2\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-06817-2_6).
- Oberle, Monika & Johanna Leunig (2016). Planspiele im Politikunterricht. Nur etwas für politisch interessierte Jugendliche? In Thomas Goll, Monika Oberle & Stefan Rappenglück (Hg.), *Herausforderung Migration. Perspektiven der politischen Bildung*. Wochenschau, 125–133.
- Oberle, Monika; Raiser, Simon; Warkalla, Björn; Kaiser, Konstantin; Leunig, Johanna (2017). Online-Planspiele in der politischen Bildung. Ergebnisse einer Pilotstudie. In Harald Gapski, Monika Oberle & Walter Staufer (Hg.), *Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung*. Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 243–255.
- Petrik, Andreas (2017). Raus aus der Alltagswelt! Zur unterschätzten Anforderung der trans-personalen Perspektivenübernahme in Planspielen. In Andreas Petrik & Stefan Rappenglück (Hg.), *Handbuch Planspiele in der politischen Bildung*. Wochenschau, S. 35–57.
- Pfahl, Lisa (2014). Befähigende Bildungsverhältnisse. Wissenssoziologische Grundlagen einer Theorie pädagogischer Beziehungen. In Annedore Prengel & Ursula



- Winklhofer (Hg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Forschungszugänge*. Barbara Budrich, S. 45–60.
- Reinisch, Holger (1980): *Planspiel und wissenschaftspropädeutisches Lernen*. Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik.
- Reinmann, Gabi (2005) Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In *Unterrichtswissenschaft* 33(1), S. 52–69.
- Scholz, Lothar (2009). Spielerisch Politik lernen. Methoden des Kompetenzerwerbs im Politik und Sozialkundeunterricht. Wochenschau.
- Schwägele, Sebastian (2015). Planspiel –Lernen –Lerntransfer. Eine subjektorientierte Analyse von Einflussfaktoren. Opus.
- UN-BRK (United Nations – Behindertenrechtskonvention) (2009). Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.
- Wahl, Diethelm (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik* 48(2), S. 227–241. <https://doi.org/10.25656/01:3831>.
- Walgenbach, Katharina (2018). Dekategorisierung – Verzicht auf Kategorien? In Oliver Musenberg, Judith Riegert & Teresa Sansour (Hg.), *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?* Klinkhardt, S. 11–42.

## Über die Autor\*innen

**Julia Kadel** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik an der Technischen Universität Darmstadt. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Planspiele als Lehr-/Lernmethode, differenzreflexiven Lehrkräftebildung sowie Perspektiven auf und von Kindern in Feststellungsverfahren Sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Korrespondenzadresse: [julia.kadel@tu-darmstadt.de](mailto:julia.kadel@tu-darmstadt.de)

**Prof.‘ Dr.‘ Katja Adl-Amini** ist Professorin für Schulpädagogik im Kontext von Heterogenität am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik an der Technischen Universität Darmstadt. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Inklusion im Schulkontext, adaptive und kooperative Unterrichtsmethoden und Planspiele in der Lehrkräftebildung.

Korrespondenzadresse: [katja.adl-amini@tu-darmstadt.de](mailto:katja.adl-amini@tu-darmstadt.de)

**Prof.‘ Dr.‘ Julia Gasterstädt** ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundlagen der inklusiven Bildung und Sonderpädagogik an der Universität Münster. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Herstellung und (pädagogische) Bearbeitung von Differenz, Zusammenarbeit im Kontext inklusiver Schulentwicklung, qualitative bzw. rekonstruktive Methoden, insbesondere die Situationsanalyse sowie Educational Governance und Steuerung der Entwicklung inklusiver Strukturen in Bildungssystemen.

Korrespondenzadresse: [julia.gasterstaedt@uni-muenster.de](mailto:julia.gasterstaedt@uni-muenster.de)

**Anna Kistner**, M. A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-Projekt „InDiVers“ am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Kassel. Ihre Forschungsschwer-

punkte sind die Relation von Schule und Eltern/ Familie, Intersektionalität und (Anti-)Diskriminierung, die Steuerung der Entwicklung inklusiver Strukturen in Bildungssystemen sowie die Situationsanalyse als Erweiterung der Grounded Theory.

Korrespondenzadresse: [a.kistner@em.uni-frankfurt.de](mailto:a.kistner@em.uni-frankfurt.de)

**Dr. Florian Cristóbal Klenk** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Europa-Universität Flensburg im Arbeitsbereich Theorie der Bildung, des Lehrens und Lernens. Seine Forschungsschwerpunkte sind Gender, Queer und Diversity Studies, intersektionale Inklusionsforschung sowie kritisch-dekonstruktive Bildungstheorie.

Korrespondenzadresse: [florian.klenk@uni-flensburg.de](mailto:florian.klenk@uni-flensburg.de)

Judith Leiß

## M.-A. Bogers Theorie der trilemmatischen Inklusion als hochschuldidaktisches Tool für die Planung inklusiven Literaturunterrichts

### Abstract

Der Beitrag thematisiert den hochschuldidaktischen Nutzen von Mai-Anh Bogers Theorie der trilemmatischen Inklusion im Kontext literaturdidaktischer Seminare. Anhand zweier Texte von Studierenden wird exemplarisch gezeigt, wie die Theorie von (angehenden) Deutschlehrkräften als Heuristik für die Bearbeitung literaturdidaktischer Herausforderungen (diskriminierungskritische Analyse literarischer Texte und Aufgabenkonstruktion) im Zusammenhang mit inklusionsorientierter Unterrichtsplanung genutzt werden kann.

The paper discusses the didactic benefits of Mai-Anh Boger's theory of trilemmatic inclusion in the context of literature didactics classes at university. Two texts by students are used as examples to show how the theory can be used by (prospective) German teachers as a heuristic for dealing with challenges (such as the discrimination-critical analysis of literary texts and the construction of tasks) in the process of planning inclusive literature classes.

### Schlagwörter

Universitäre Lehrer\*innenbildung, Trilemma der Inklusion, inklusive Literaturdidaktik

University teacher training, trilemma of inclusion, inclusive literature teaching.

### 1. Einführung

In ihrer Einleitung zum *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion* schreiben die Herausgeber\*innen, der Inklusionsbegriff sei

derart widersprüchlich, umfassend und komplex, dass es nicht der Anspruch dieses Handbuchs sein soll, eine ihm zugrundeliegende homogene Definition (vorab) festzulegen. Ein solches Vorgehen würde den Blick auf die Diskurslage verfälschen, die in ihrer Vielschichtigkeit und Polarität abgebildet werden soll. (Hochstadt & Olsen, 2019, S. 8)

Wie an anderer Stelle ausgeführt, fehlt allerdings ein gemeinsamer Referenzrahmen, innerhalb dessen verschiedene Positionen einer inklusionsorientierten, diskriminierungskritischen Deutschdidaktik zueinander in Beziehung gesetzt werden können (vgl. Leiß, 2024, S. 25). Um die Pluralität inklusionsorientierter deutschdidaktischer Ansätze fruchtbar machen zu können, habe ich vorgeschlagen, auf die aus der Pädagogik stammende Theorie der trilemmatischen Inklusion von Mai-Anh Boger (u. a. Boger, 2019a



und b) zurückzugreifen, um differenztheoretisch begründet Unterschiede, aber auch Anknüpfungspunkte zwischen inklusionsorientierten und diskriminierungskritischen Deutschdidaktiken erfassen zu können, die durch gängige Begriffsexplikationen (etwa unter Bezugnahme auf die Opposition enger versus weiter Inklusionsbegriff) nicht in den Blick geraten (vgl. Leiß, 2024, S. 39). In dem Beitrag aus dem Jahr 2024 habe ich die Theorie der trilemmatischen Inklusion als Analyseinstrument und Katalysator für die wissenschaftliche Kommunikation innerhalb der deutschdidaktischen Community empfohlen (vgl. ebd., S. 40). Die Frage nach ihren hochschuldidaktischen Einsatzmöglichkeiten blieb dabei unberührt – obwohl davon auszugehen ist, dass die Pluralität und Widersprüchlichkeit deutschdidaktischer Konzeptualisierungen von Inklusion auch von Lehramtsstudierenden bemerkt wird und auch diese von der Theorie der trilemmatischen Inklusion profitieren können.

Prämisse des vorliegenden Beitrags ist, dass angehende Deutschlehrkräfte lernen sollten, wie sich unterschiedliche Inklusionsverständnisse konkret auf die literaturdidaktische Unterrichtsplanung auswirken und wie mit der Pluralität der Inklusionsverständnisse produktiv umgegangen werden kann. Ausgehend von dieser Prämisse werden im Rahmen eines Praxisberichts hochschuldidaktische Potenziale der Theorie der trilemmatischen Inklusion sondiert. Auf der Grundlage eigener Erfahrungen in einem Masterseminar mit literaturdidaktischem Schwerpunkt werden Möglichkeiten vorgestellt, wie Bogers Theorie für die Bearbeitung spezifisch literaturdidaktischer Herausforderungen im Zusammenhang mit der Unterrichtsplanung fruchtbar gemacht werden kann. Konkret geht es um die Binnendifferenzierung von Lernaufgaben für den inklusiven Literaturunterricht und die diskriminierungskritische Analyse literarischer Gegenstände sowie darauf basierende Überlegungen zur unterrichtlichen Anschlusskommunikation. Anhand einer Einzelfallanalyse soll gezeigt werden, wie Lehramtsstudierende die Theorie der trilemmatischen Inklusion erfolgreich als Heuristik einsetzen, um auf der Grundlage verschiedener diskriminierungstheoretisch fundierter Inklusionsverständnisse konkrete Handlungsoptionen zu entwickeln.

Auf Grund des institutionellen Kontextes war es den Studierenden nicht möglich, diese Handlungsoptionen auch zu erproben, denn das Masterseminar war nicht an ein Schulpraktikum oder dergleichen gekoppelt. Eine Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems, das „nach wie vor als neuralgischer Punkt der Lehrer\*innenbildung“ gilt (Artmann, 2019, o. S.), fand also nicht statt, indem unterrichtspraktische Erfahrungen theoriebezogen reflektiert wurden, sondern indem literaturdidaktische Anwendungsmöglichkeiten einer pädagogischen Theorie unter Abstraktion von einer konkreten Lerngruppe erprobt wurden.

Abschnitt 2 bietet zunächst eine knappe Einführung in die Theorie der trilemmatischen Inklusion. Abschnitt 3 enthält Informationen zu inhaltlichen Schwerpunkten, Zielsetzungen und zum Aufbau des durchgeführten Seminars sowie einen Überblick über verschiedene Zusammenhänge, in welchen die Theorie der trilemmatischen Inklusion eine Rolle für die Seminararbeit spielte. Abschnitt 4 beinhaltet die Schilderung

einer ersten Übung zur literaturdidaktischen Applikation der Theorie im Zusammenhang mit verschiedenen Formen der Binnendifferenzierung von Lernaufgaben. Abschnitt 5 fokussiert auf die Anwendung der Theorie im Zusammenhang mit der diskriminierungskritischen Analyse literarischer Texte und der Konstruktion von Aufgaben auf Basis dieser Analyse. Als Grundlage dienen dabei exemplarisch die Texte zweier Studierender, die als Nachweis für die aktive Teilnahme am Seminar eingereicht wurden. In Abschnitt 6 ziehe ich bezüglich der Frage, welches Potenzial die Theorie der trilemmatischen Inklusion als hochschuldidaktisches Tool im gegebenen Kontext hat, ein vorläufiges Fazit ohne Anspruch auf Vollständigkeit oder Repräsentativität. Dabei gehe ich auch auf eine Schwierigkeit bei der literaturdidaktischen Adaption der Theorie ein, die ihren erfolgreichen Einsatz im Seminarkontext gefährden kann.

## 2. Mai-Anh Bogers Theorie der trilemmatischen Inklusion

Die Theorie der trilemmatischen Inklusion ist eine Meta-Theorie. Sie soll einen „Überblick über die Verständnisse, Definitionen und Theoriezugänge zu Inklusion“ (Boger, 2019a, S. 10) ermöglichen und Orientierung schaffen (vgl. ebd., S. 55). Die Grenzen dieser Theorie sind durch ein bestimmtes Grundverständnis von Inklusion gezogen: Inklusion als politische Praxis wird als Ensemble von Antidiskriminierungsstrategien verstanden. ‚Inklusion‘ als Ziel oder Zustand ist dementsprechend „synonym zu Differenzgerechtigkeit (oder ex negativo: Nicht-Diskriminierung/Diskriminierungsfreiheit)“ (Boger, 2017, o. S.). Die Theorie ist dabei nicht auf eine bestimmte Form von Diskriminierung bezogen, weshalb Boger Inklusion auch als „*Vereinigungszeichen* sexismus-, rassismus-, ableismus- und klassismuskritischer Theoriebildung“ bezeichnet (ebd.; Hervorh. i. O.).

Da Bogers Verständnis von Inklusion im Folgenden übernommen wird und das Konzept ‚Diskriminierung‘ für dieses Verständnis zentral ist, sei an dieser Stelle zumindest eine knappe Definition eingefügt, ehe die Theorie der trilemmatischen Inklusion detaillierter vorgestellt wird. Als Diskriminierung werden „Praktiken der Herabsetzung, Benachteiligung und Ausgrenzung bezeichnet, die gegen Angehörige bestimmter Gruppen bzw. Gruppen gerichtet sind“ (Gomolla, 2016, S. 73). Entscheidend ist dabei, dass diese Praktiken nicht

zufällig, individuell und aus singulären Konstellationen (etwa einer spezifischen sozialen Beziehung) und besonderen Geschichten resultieren [...], sondern immer in einem Verhältnis zu allgemein verfügbaren, machtvollen gesellschaftlichen Unterscheidungsweisen [...] stehen. Diese müssen den beteiligten Akteuren nicht immer bewusst sein. (Mecheril et al., 2020, S. 6)

In ihrer Topologie des Inklusionsdiskurses identifiziert Boger drei politische Einsatzpunkte bei der Bekämpfung von Diskriminierung: Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion. Die drei Einsatzpunkte entsprechen drei empirisch rekonstruierten

„Grundformen des Begehrens diskriminierter Subjekte“ (Boger, 2019a, S. I) und markieren auf Subjektebene, im Bereich der politischen Bewegungen sowie in der Theoriebildung verschiedene Möglichkeiten eines nicht-affirmativen Umgangs mit Diskriminierung. Da alle drei Grundformen des Begehrens nach Nichtdiskriminierung von Menschen artikuliert werden, die negativ von Diskriminierung betroffen sind, sind auch alle drei entsprechenden politischen Einsatzpunkte legitim und werden innerhalb der Theorie der trilemmatischen Inklusion nicht hierarchisiert.

*Empowerment* umfasst „sämtliche Forderungen und Wünsche, die darauf zielen, seiner selbst bemächtigt zu sein“ (Boger, 2015, S. 52). Politisches Bewusstsein und daraus abgeleitete Forderungen sind damit ebenso gemeint wie der Wunsch nach einem positiven Selbstbild und persönlicher Autonomie (vgl. ebd.). *Normalisierung* umfasst „sämtliche Forderungen und Wünsche, die darauf zielen [...], ‚ganz normal behandelt‘ zu werden und/oder die gleichen Rechte, Möglichkeiten, Pflichten, Privilegien zu haben wie die Normalen auch“ (ebd., S. 52 f.). *Dekonstruktion* schließlich umfasst „sämtliche Forderungen und Wünsche, die darauf zielen, die Konstruktionen, die die Welt in binäre Codes teilen, zu erodieren [...] oder mindestens zu irritieren oder zu flexibilisieren“ (ebd., S. 53), um Formen symbolischer Gewalt, die mit diesen binären Kategorisierungen verbunden sind, entgegenzuwirken (ebd.). Boger weist explizit darauf hin, dass ‚Dekonstruktion‘ sich „nicht exklusiv [auf] die französische Schule [...] (Derrida, Butler, Spivak etc.)“ bezieht, sondern auf „alle Anliegen, der dichotomisierenden Symbolpolitik und der ihr inhärenten symbolischen Gewalt entgegenzuwirken“ (ebd.).

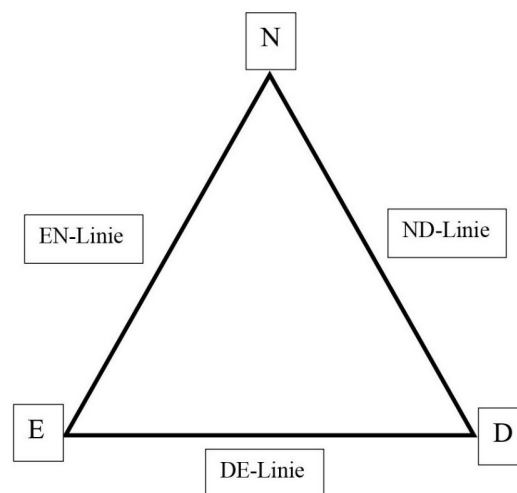


Abb. 1: vereinfachte Grafik in Anlehnung an Boger, 2017, o. S.

Die zentrale These Bogers lautet nun, dass sich das Verhältnis dieser drei Einsatzpunkte zueinander logisch als Trilemma beschreiben lässt: Jeweils zwei Einsatzpunkte sind (logisch) miteinander vereinbar, der jeweils dritte ist (logisch) ausgeschlossen und wird unterdrückt. Grund dafür ist, dass Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion

auf jeweils unterschiedlichen Ontologien von Andersheit\*/Differenz beruhen. So basiert z. B. der Empowerment-Ansatz auf einer „realistischen Ontologie, die es ermöglicht, Menschen *als* unterdrückte Subjekte und somit *als* Andere\* anzuerkennen (E)“ (Boger, 2019a, S. II f.; Hervorh. i. O.). Der Normalisierungsansatz (N) basiert auf der „Übernahme der normalisierten Ordnungskategorien“ (ebd., S. III), die zwar eine Unterscheidung bzw. Unterscheidbarkeit zwischen den Normalen\* und den Anderen\* impliziert, dabei aber auf die Normalisierung der Anderen\* abzielt. Dekonstruktion schließlich beruht auf „verschiedenen Variationen nominalistischer (z. B. radikalkonstruktivistischer) Ontologien, die es [...] ermöglichen, das Bild von Andersheit\* zu verschieben“ (ebd.). Verbindet man die drei Einsatzpunkte wie in der Grafik (vgl. Abb. 1) zu einem Dreieck, ergeben sich drei Verbindungslinien (ND, DE und EN), die jeweils für drei unterschiedliche Paradigmen stehen. Jedes der Paradigmen impliziert eine andere Antwort auf die Frage ‚Was ist Inklusion/Antidiskriminierung?‘ (vgl. Boger, 2015, S. 51). Jedes Paradigma berücksichtigt zwei der Einsatzpunkte, negiert aber die jeweils dritte Form des Begehrens nach Nichtdiskriminierung. Bogers Karte ermöglicht daher nicht nur eine differenztheoretische Verortung einzelner Ansätze innerhalb der vielfältigen Landschaft diskriminierungskritischer Deutschdidaktik, sondern auch die Identifikation des blinden Flecks, d. h. des jeweils ausgeschlossenen politischen Einsatzpunktes.

### 3. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion im Seminarkontext

Die folgenden Ausführungen zum hochschuldidaktischen Potenzial der Theorie der trilemmatischen Inklusion basieren auf Erfahrungen aus einem Masterseminar im Fach Deutsch/Sprachliche Grundbildung, das ich im Sommersemester 2022 am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II an der Universität zu Köln angeboten habe. Das Seminar mit dem Titel „Literaturdidaktik trifft Sonderpädagogik“ war als interdisziplinärer Brückenschlag zwischen beiden Disziplinen konzipiert und nur für Studierende mit dem Studienprofil Sonderpädagogik wählbar. Es nahmen 25 Studierende teil, die unterschiedliche Förderschwerpunkte studierten.

Die Theorie der trilemmatischen Inklusion stellte lediglich *einen* inhaltlichen Schwerpunkt des Kurses dar. Die beiden anderen Schwerpunkte waren die Reflexion von Spannungsverhältnissen und Synergieeffekten zwischen literaturdidaktischen Zielsetzungen einerseits und den Entwicklungszielen unterschiedlicher sonderpädagogischer Förderschwerpunkte andererseits sowie der Dekategorisierungsansatz (vgl. z. B. Quante & Wiedebusch, 2018; Walgenbach, 2018) aus sonderpädagogischer und fachwissenschaftlicher Perspektive.

Übergeordnetes Ziel des Seminars war es, den Erwerb sonderpädagogischer und fachdidaktischer Kompetenzen miteinander zu verschränken.<sup>1</sup> Mit Blick auf den literaturdidaktischen Kompetenzerwerb fokussierte das Seminar zwei Bereiche der Unterrichtsplanung. Angesichts der zentralen Bedeutung, die der Gegenstandswahl im Zusammenhang mit inklusivem Literaturunterricht beigemessen wird (vgl. z. B. Olsen, 2016, S. 65), sollten die Studierenden lernen, literarische Texte aus zwei Perspektiven auf ihre Eignung zu befragen. Aus der ersten Perspektive wird das Exklusionspotenzial des Unterrichts fokussiert – mit dem Ziel, dieses zu verringern. Diese Perspektive kann mit dem Schlagwort ‚Nichtdiskriminierung‘ bezeichnet werden, wobei davon auszugehen ist, dass Nichtdiskriminierung ein nicht erreichbares Ideal darstellt. Um allen Schüler:innen ein passendes Lernangebot unterbreiten zu können, müssen die Schwierigkeit und die ästhetische Komplexität von Texten sowie daraus resultierende Lernpotenziale und mögliche Rezeptionsbarrieren angemessen berücksichtigt werden (vgl. z. B. Frickel & Kagelmann, 2017, S. 131 f.).

Die zweite Perspektive bezieht sich auf „[thematische] Bezüge zum Inklusionsbegehren“ (ebd., S. 132). In dieser Perspektive, die mit dem Schlagwort ‚Diskriminierungskritik‘ bezeichnet werden kann, geht es um die Thematisierung von Inklusion bzw. Exklusion im Unterricht. Charakteristisch für diskriminierungskritische schulische Lernangebote ist, dass sie sich nicht (ausschließlich oder primär) auf ein sozialpsychologisches Verständnis von Diskriminierung stützen, welches die interaktionale Ebene von Diskriminierung fokussiert (vgl. Foitzik et al., 2019, S. 22). Stattdessen sind sie einem macht- und herrschaftskritischen Ansatz verpflichtet, der auch „die Bearbeitung von *strukturellen*, *institutionellen* und *subtilen* Formen der Diskriminierung“ (ebd., S. 13, Hervorh. i. O.) ermöglicht. Es ist diese zweite Perspektive einer inklusionsorientierten Gegenstandsanalyse, für die die Theorie der trilemmatischen Inklusion nutzbar gemacht werden kann. Denn unter Rückgriff auf die drei Einsatzpunkte und ihr trilemmatisches Verhältnis zueinander können literarische Texte daraufhin untersucht werden, welche Form(en) des Begehrens nach Inklusion bzw. Nichtdiskriminierung literarisch dargestellt wird/werden und welche demgegenüber unberücksichtigt bleiben. Ein Beispiel für eine entsprechende Anwendung der Theorie der trilemmatischen Inklusion wird in Abschnitt 5 vorgestellt.

Für die Unterrichtsplanung ebenso zentral wie die Gegenstandswahl ist die Konstruktion von Aufgaben als „Schnittstelle für Inhalte, didaktische Konzepte, Medien und Interaktion von Schüler(inne)n und Lehrkräften“ (Ballis & Peyer, 2012, S. 15). Die Studierenden sollten daher auch ihre Kompetenzen im Bereich der inklusionsorientierten Aufgabenanalyse und -konstruktion vertiefen. Eines der zentralen Probleme, mit denen sich eine diversitätssensible und diskriminierungskritische Fachdidaktik auseinanderzusetzen hat, ist das der sinnvollen Differenzierung von Aufgaben als Element

---

<sup>1</sup> Der Wunsch nach dieser Verschränkung wurde von Studierenden u. a. im Rahmen von Seminarevaluationen geäußert.



der Binnendifferenzierung von Unterricht (aus literaturdidaktischer Perspektive vgl. z. B. Frickel, 2022, S. 104). Ob eine bestimmte Differenzierungsform als sinnvoll bezeichnet werden kann, ist zum einen aus der fachlichen Perspektive und zum anderen aus einer diskriminierungskritischen Perspektive heraus zu beurteilen. Ergebnis einer solchen Analyse könnte beispielsweise sein, dass eine konkrete binnendifferenzierende Maßnahme zwar fachlich zu befürworten ist, zugleich aber ein signifikantes Stigmatisierungs- und Exklusionspotenzial hat. Auch für die Analyse und Konstruktion von Aufgaben im Hinblick auf ihr Inklusions- und Exklusionspotenzial kann die Theorie der trilemmatischen Inklusion herangezogen werden, um zu rekonstruieren, welche Formen des Begehrens nach Inklusion bzw. Nichtdiskriminierung durch eine Aufgabenstellung bzw. verschiedene Versionen und Adaptionen derselben berücksichtigt werden und welche nicht.

Die Seminararbeit war in zwei Phasen unterteilt: Die erste, längere Phase diente der Auffrischung, Erarbeitung und Ausdifferenzierung grundlegender Konzepte (z. B. literarisches Lernen, Inklusion, Binnendifferenzierung) und der Einführung in die Theorie der trilemmatischen Inklusion. Die zweite Phase war als Projektphase geplant und erstreckte sich über die letzten drei Seminarsitzungen. Die Studierenden bearbeiteten in dieser Zeit eine selbst gewählte Fragestellung im Zusammenhang mit inklusivem Literaturunterricht, die sich auf einen selbst gewählten literarischen Text bezog. Zentrale Aspekte der Seminararbeit (verschiedene Inklusionsbegriffe, Theorie der trilemmatischen Inklusion, Dekategorisierungsansatz) sollten bei der Beantwortung der Fragestellung produktiv aufgegriffen werden, ggf. auch kritisch.

Die Ergebnisse der Projektarbeit waren in Form eines kurzen, drei- bis vierseitigen Projektberichts zusammenzufassen, der als Nachweis für die aktive Teilnahme am Seminar diente und folgende Aspekte enthielt: Thema der Projektarbeit, konkrete Fragestellung, Art und Weise der Bearbeitung, Ergebnisse, ggf. offene Fragen. Der Bericht sollte auch eine inklusive Aufgabenstellung zu dem ausgewählten literarischen Text beinhalten, wobei von den Studierenden zu explizieren war, inwiefern die Aufgabenstellung inklusiv genannt werden kann bzw. welches Inklusionsverständnis sich in der Aufgabenstellung zeigt.

#### 4. Literaturdidaktische Adaption I: Diskriminierungstheoretisch fundierte Aufgabenanalyse

Zur Vorbereitung auf die literaturdidaktische Adaption der Theorie der trilemmatischen Inklusion rezipierten die Studierenden einen Podcast (Boger, 2020) und einen Überblicksaufsatz zur Theorie von Mai-Anh Boger (Boger, 2015). Im Seminalgespräch wurde zunächst ganz allgemein nach Reaktionen auf den Podcast gefragt. Danach wurden Fragen der Studierenden zum Text von Boger geklärt (als klärungsbedürftig erwies sich insbesondere der Begriff der Dekonstruktion, wie ihn Boger benutzt). Außerdem

wurden meinerseits noch einmal zentrale Aspekte der Theorie betont – insbesondere der strikt deskriptive Charakter von Bogers Kartierung des Inklusionsdiskurses.

Um einen ersten Transfer anzuregen und die Studierenden an Möglichkeiten der literaturdidaktischen Adaption der Theorie der trilemmatischen Inklusion heranzuführen, wurden dem Plenum im Anschluss an das einführende Seminargespräch drei verschiedene Formen der Binnendifferenzierung für eine literaturdidaktische Lernaufgabe präsentiert. Die drei Differenzierungsalternativen sollten dann – zunächst in Einzelarbeit, dann gemeinsam im Plenum – auf Bogers Karte verortet werden. Die von mir selbst formulierte Aufgabenstellung lautete folgendermaßen:

Am Abend nach dem Streit mit Figur B schreibt Figur A in ihr Tagebuch. Wie fühlt A sich nach dem Streit? Welche Gedanken und Gefühle vertraut sie ihrem Tagebuch an?

Es handelt sich um eine typische Aufgabe, die im Literaturunterricht in diversen Variationen vorkommt und dem Ansatz des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts zuzuordnen ist (vgl. Spinner, 2013). Die Schüler\*innen sind aufgefordert, die Perspektive einer literarischen Figur einzunehmen und deren Erleben an einem bestimmten Punkt innerhalb des Handlungsverlaufs zu rekonstruieren bzw. Leerstellen des Textes ko-konstruktiv zu füllen.

Der erste Differenzierungsansatz bestand darin, gezielte Unterstützungsangebote für einzelne Schüler\*innen anzubieten. Als Beispiel diente eine gehörlose Schülerin, für die Wortschatzhilfen bereitgestellt werden könnten, um diagnostizierte oder zugeschriebene Wortschatzdefizite auszugleichen und ihre verbalsprachlichen Fähigkeiten gezielt zu fördern. Diese Form der Differenzierung wäre dem Paradigma EN zuzuordnen: Ansätze dieses Paradigmas sind laut Boger dadurch gekennzeichnet, dass sie „eine Anderen\*-Gruppe als solche adressieren [...] mit dem Ziel, diese besonders\* vulnerable Gruppe in eine Normalität\* zu integrieren und ihr die gleichberechtigte Partizipation in dieser zu ermöglichen“ (Boger, 2019a, S. III). Der blinde Fleck der Differenzierungsmaßnahme ist darin zu sehen, dass ein etwaiges Bedürfnis der Schülerin nach Dekonstruktion der Dichotomie behindert/nicht behindert unberücksichtigt bleibt.

Eine andere Form der Binnendifferenzierung zielt zwar ebenso darauf ab, die gehörlose Schülerin in ihrer Vulnerabilität\* anzuerkennen, verzichtet dabei aber auf Normalisierung und den damit verbundenen Assimilationsdruck. Diese Form der Differenzierung wäre dem DE-Paradigma zuzuordnen. In unserem Beispiel könnte dies z. B. dadurch realisiert werden, dass die gehörlose Schülerin die Möglichkeit bekommt, die Aufgabe in ihrer Erstsprache, nämlich in Deutscher Gebärdensprache zu bearbeiten. Diese Art der Differenzierung zielt auf die „bedingungslose[...] Akzeptanz von Andersheit“ (Boger, 2015, S. 58). Sollte die Schülerin das Bedürfnis haben, als Person mit besonderen\* Fähigkeiten wahrgenommen, als solche gefördert und wertgeschätzt zu werden, wäre diese Form der Differenzierung angemessen. Das etwaige Bedürfnis, von ihrer Umwelt als normal\* wahrgenommen zu werden, würde durch diese Differenzierungsvariante hingegen nicht bedient.

Eine dritte Differenzierungsmöglichkeit könnte sich an den Einsatzpunkten Normalisierung und Dekonstruktion ausrichten. Lehrkräfte, die sich an der ND-Linie orientieren, fragen danach, wie sich eine diskriminierungsfreie Bildung denken lässt, „ohne sie für eine ontologisiert andere\* Gruppe einzufordern“ (Boger, 2019b, S. 318). Gemäß diesem Paradigma könnte Binnendifferenzierung über eine selbstdifferenzierende Variante der Aufgabe (vgl. Leiß, 2019, S. 52 f.) erreicht werden, zum Beispiel in dieser Form:

Wie fühlt sich Figur A nach dem Streit mit B? Halte ihre Gedanken und Gefühle fest. Du kannst selbst bestimmen, ob du schreibst, malst/zeichnest, oder eine Videonachricht erstellst.

Diese Aufgabenstellung stellt den Versuch dar, Barrieren von vornherein zu vermeiden, indem sie *allen* Lernenden die Verwendung unterschiedlicher Darstellungsformen, Medien und Codes ermöglicht. Die gehörlose Schülerin hätte so die Möglichkeit, ihre verbalsprachlichen Fähigkeiten zu trainieren, könnte aber auch – durch Malen oder Zeichnen – auf einen nichtsprachlichen Code ausweichen. Die Option Videonachricht ermöglicht zudem den Einsatz Deutscher Gebärdensprache – der Operator ‚halte fest‘ ist so unspezifisch, dass keine Kommunikationsform ausgeschlossen wird. Eine gezielte verbalsprachliche Förderung der Schülerin ist hier nicht möglich, da sie durch die Differenzierungsform nicht als Andere\* adressiert wird. Stattdessen findet durch die *Aufgabenstellung* eine Dekonstruktion der Kategorie behindert/nicht behindert statt. Eine Unterstützung von Schüler\*innen, die im Zuge der *Aufgabenbearbeitung* einen entsprechenden Bedarf anmelden oder erkennen lassen, wird dadurch allerdings nicht ausgeschlossen. Diese dritte Form der Binnendifferenzierung entlang der ND-Achse könnte daher von besonderem Interesse für angehende Sonderpädagog\*innen sein, die sich auf Grund struktureller Gegebenheiten<sup>2</sup> vornehmlich innerhalb des Paradigmas EN verorten und nach Möglichkeiten suchen, den Einsatzpunkt Dekonstruktion dennoch in ihre Unterrichtspraxis einzubeziehen.

Die Gegenüberstellung dreier möglicher Differenzierungsansätze für eine Lernaufgabe hatte zwei Funktionen: Sie diene zunächst als Verständnisüberprüfung und Übung, um sicherzustellen, dass die Studierenden die drei Paradigmen ND, DE und EN unterscheiden und in ihrer trilemmatischen Struktur nachvollziehen können. Die Anwendung auf drei verschiedene Formen von Binnendifferenzierung sollte die Studierenden außerdem dafür sensibilisieren, dass sich das jeweilige Inklusionsverständnis unmittelbar auf die Entscheidung für oder gegen eine binnendifferenzierende Maßnahme auswirken kann. Dass auf Grund der trilemmatischen Struktur von Inklusion auch die umsichtigste Unterrichtsplanung niemals *alle* Formen des Begehrens nach Nichtdiskriminierung berücksichtigen kann, wurde im Seminargespräch als ambivalent beurteilt. Die Studierenden empfanden diese Erkenntnis zum Teil als *belastend*,

---

<sup>2</sup> Man denke etwa an das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma (vgl. Füssel & Kretschmann, 1993, S. 43-55).

zum Teil als *entlastend*. Als Potenzial der Theorie der trilemmatischen Inklusion wurde herausgearbeitet, dass sie es Lehrkräften nicht nur ermöglicht, den blinden Fleck einer konkreten inklusionsorientierten Differenzierungsmaßnahme zu identifizieren, sondern diesen in einem konkreten didaktischen Kontext auch auf seine Legitimierbarkeit zu befragen und ggf. nach Möglichkeiten eines Ausgleichs zu suchen: So kann etwa eine Aufgabenstellung, die im Paradigma EN zu verorten ist, bewusst durch eine Aufgabenstellung im Paradigma ND ergänzt werden.

## 5. Literaturdidaktische Adaption II: Diskriminierungstheoretisch fundierte Gegenstandsanalyse und Aufgabenkonstruktion

Eine weitere literaturdidaktisch perspektivierte Anwendung der Theorie der trilemmatischen Inklusion betrifft – wie schon in Abschnitt 3 erwähnt – den Kontext Gegenstandsanalyse/Gegenstandswahl. Denn wie inklusive Pädagogiken oder Politiken können auch literarische Texte daraufhin befragt werden, welche Form des Begehrens nach Nichtdiskriminierung dominant artikuliert und welche Form (eher) unterdrückt bzw. ausgeblendet wird. Gerade angesichts der von vielen Studierenden geäußerten Einschätzung, dass es im schulischen Alltag nur wenige Möglichkeiten zur Dekonstruktion binärer Differenzkategorien gebe, bietet der Einsatz literarischer Texte, die binäre Codes irritieren, Gestaltungsspielräume.

Die Verortung literarischer Kommunikationen innerhalb des Trilemmas der Inklusion kann jedoch nicht nur hilfreich sein, wenn es um die Gegenstandswahl für den inklusionsorientierten Literaturunterricht geht. Sie kann auch Orientierung bieten, wenn bereits ein Text ausgewählt wurde und es im nächsten Schritt darum geht zu entscheiden, welche Aufgaben sich für die unterrichtliche Anschlusskommunikation anbieten: Soll die Thematisierung von Diskriminierung im Klassenzimmer primär auf Normalisierung, auf Dekonstruktion oder auf Empowerment abzielen? Auch diese Anwendungsmöglichkeit der Theorie der trilemmatischen Inklusion wurde mit den Studierenden gemeinsam erprobt und geübt. Zu diesem Zweck wurden verschiedene Bilderbücher vorgestellt und analysiert, die mit literarischen Mitteln verschiedene Formen des Begehrens nach Nichtdiskriminierung inszenieren.

Im Folgenden soll exemplarisch eine diskriminierungstheoretische Analyse inklusive Aufgabenstellung vorgestellt werden, die im Rahmen der oben erwähnten Projektphase entstand. Die beiden Autorinnen, die sich für die Studienleistung als Tandem zusammengefunden hatten, wurden nach dem Ende der Vorlesungszeit und der Verbuchung ihrer erfolgreichen Seminarteilnahme um Erlaubnis zum Abdruck von Auszügen aus ihren Texten gefragt und haben dem schriftlich zugestimmt. Die Projektberichte der beiden Studierenden wurden aus zwei Gründen ausgewählt: Zum einen, weil sie eindrücklich zeigen, welches Potenzial die Theorie der trilemmatischen Inklusion in ihrer literaturdidaktischen Adaption für die Hochschullehre hat, zugleich aber auch eine Schwierigkeit beim Einsatz der Theorie offenbaren (vgl. Fazit). Zum anderen, weil

es sich bei dem von den Studierenden ausgewählten literarischen Text (*Elmar* von David McKee (1993)) um einen kinderliterarischen Klassiker handelt, der vielen Leser\*innen bekannt sein dürfte und dessen Handlung hier für alle anderen in wenigen Sätzen paraphrasiert werden kann.

Protagonist der Geschichte ist der Elefant Elmar, der aus der Herde hervorsticht, weil er „überhaupt nicht elefantenfarben“ ist (McKee, 1993, S. [4]), sondern bunt kariert. Elmar ist ein beliebter Spaßvogel, befürchtet aber, die anderen Elefanten lachten nicht mit ihm, sondern vielleicht über ihn:

„Ein kariertter Elefant – wo gibt’s denn sowas?“, dachte er.  
„Kein Wunder, dass sie über mich lachen.“ (ebd., S. [7])

Weil er „keine Lust mehr [hat], so ganz anders zu sein als die anderen“ (ebd.), geht Elmar in den Wald, färbt sich grau ein und geht dann unerkannt zu seiner Herde zurück, die ohne den Spaßvogel Elmar ein recht ödes Dasein fristet. Elmar gibt sich schließlich zu erkennen und die Elefanten beschließen voller Freude, einmal im Jahr einen Elmar-Tag zu feiern, an dem Elmar sich grau einfärbt, während sich alle anderen Elefanten bunt anmalen.

Im Rahmen ihrer Projektarbeit suchten die beiden Studierenden nach Möglichkeiten, Inklusion im Rahmen des Literaturunterrichts an der Grundschule zu thematisieren. *Elmar* bietet nach Einschätzung von Studentin A

die Möglichkeit, das Thema Inklusion in den Unterricht zu integrieren und mit den Schüler\*innen zu diskutieren, da das Anderssein eines Individuums (hier der bunt karierte Elefant Elmar) im Vergleich zu der Homogenität der übrigen Gruppe (die anderen grauen Elefanten) auf verschiedenen Ebenen wahrgenommen, beschrieben und diskutiert werden kann. (StudA, S. 4)

Wie aus der Detailanalyse deutlich wird, sind mit den „verschiedenen Ebenen“ (ebd.) „verschiedene Deutungsmöglichkeiten im Sinne des Trilemmas“ (ebd., S. 5) gemeint, die sich auf das Ende der Geschichte, also die Feier des Elmar-Tages, beziehen (vgl. Abb. 2). Diese Deutungsmöglichkeiten führt Studentin A listenartig im Stil Bogers auf:

1. EN à non D => das Anderssein wird gefeiert und „normal“, allerdings wird die Definition von Anders nicht dekonstruiert.
2. ND à non E => Elmars Individualität wird nicht an der anderen Färbung festgemacht, allerdings erfährt sein Anderssein auch keine Ermächtigung (ent-essentialisierte Individualität).
3. DE à non N => Die Definition von Anders wird dekonstruiert und dadurch wird Ermächtigung erfahrbar, Elmars innerer Normalisierungsdruck wird aufgehoben. (StudA, S. 5)

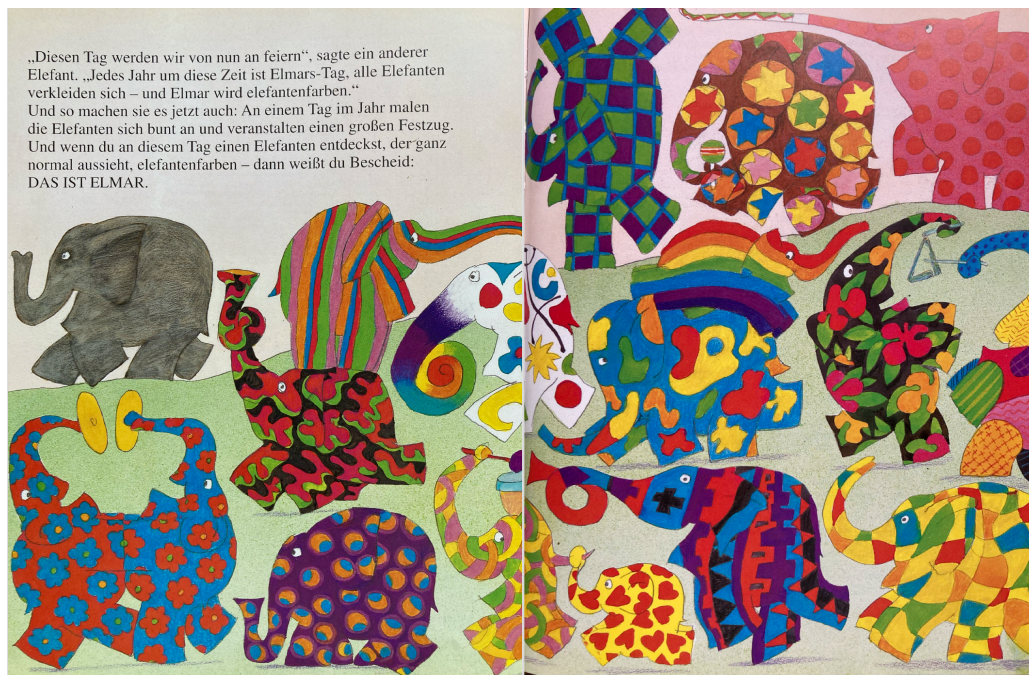


Abb. 2: McKee, 1993, [29 f.]

Die Studierenden wurden offensichtlich durch das Trilemma der Inklusion dazu angeregt, drei verschiedene Lesarten der Doppelseite zu entwickeln, die zwar für sich genommen alle nachvollziehbar, jedoch nicht ohne Weiteres miteinander kompatibel sind.

Die Möglichkeit verschiedener Lesarten wurde darüber hinaus als literaturdidaktisches Potenzial erkannt: Ein Text, der so polyvalent ist wie *Elmar*, bietet vielfältige Anknüpfungspunkte für die literarische Anschlusskommunikation. Auf der Basis ihrer diskriminierungstheoretisch informierten Gegenstandsanalyse entwickelten die Studierenden zwei Aufgaben zu dem Bilderbuch, die jeweils einen anderen Einsatzpunkt auf dem Trilemma der Inklusion fokussieren sollten. Die Aufgabe von Studentin B bezog sich auf Elmars Unsicherheit bezüglich seines Andersseins\*, die schließlich zu der Entscheidung führt, sich grau zu färben, um nicht mehr „anders zu sein als die anderen“ (McKee, 1993, S. [7]). Die Aufgabenstellung lautet folgendermaßen:

„Du beschließt, ihm [Elmar, J. L.] einen Brief zu schreiben oder ihm eine Sprachnotiz zu schicken. Du gehst auf seinen Wunsch ein, nicht mehr anders sein zu wollen. Was möchtest du Elmar sagen?“ (StudB, S. 6)

Auf der Ebene der Aufgabendifferenzierung ist hier der Versuch erkennbar, eine selbst-differenzierende Aufgabe innerhalb des ND-Paradigmas zu gestalten, die Schüler\*innen ohne schriftsprachliche Kompetenzen nicht ‚verbessert‘. Auf der Ebene der Thematisierung von Inklusion und Exklusion im Unterricht ging es darum, „Elmars Wunsch nach Normalisierung zu verstehen und damit auch den Schüler\*innen, die einen ähnlichen Wunsch hegen, zu vermitteln, dass dies völlig in Ordnung ist. Sie bekommen durch Elmar eine Identifikationsfigur“ (ebd., S. 4).

Zudem sollte der als Frage formulierte Teil der Aufgabenstellung auf die von Studentin A konstruierte Aufgabe zum Einsatzpunkt Empowerment hinleiten. Diese zielte auf „das Erkennen und Versprachlichen eigener besonderer Fähigkeiten, Eigenschaften oder Merkmale sowie die Auseinandersetzung mit den Besonderheiten der Mitschüler\*innen“ ab (StudA, S. 6). Die Schüler\*innen sollten ein Puzzleteil aus Pappe so beschriften und/oder bemalen, dass sie dadurch ihrer (selbst definierten) Besonderheit\* Ausdruck verliehen. Da die individuellen Puzzleteile im Anschluss zur Form eines Elefanten zusammengesetzt und im Klassenzimmer aufgehängt werden sollten, verortet die Studentin ihre Aufgabe im Paradigma EN (die Besonderheiten\* der Kinder sind „Teil ihrer gemeinsam gelebten Normalität“ (ebd.)).

## 6. Fazit

Die beiden in Abschnitt 5 vorgestellten Projektberichte illustrieren, dass die Theorie der trilemmatischen als hilfreiches Tool für die Bearbeitung der selbst gestellten Fragestellung beurteilt wurde<sup>3</sup> und in den literaturdidaktischen Kontexten Gegenstandsanalyse und Aufgabenkonstruktion im Sinne einer Heuristik ertragreich angewendet werden konnte. Dies entsprach den Erwartungen bei der Seminarplanung. Ein unerwarteter spezifischer Mehrwert der Theorie der trilemmatischen Inklusion zeigte sich jedoch darin, dass die Studierenden sich durch die Aneignung einer pädagogischen Meta-Theorie und deren Applikation auf einen neuen Kontext von dem unter Schüler\*innen wie Lehrkräften weit verbreiteten Zwang zur Vereindeutigung literarischer Texte<sup>4</sup> befreien konnten. Diesen Prozess konnte ich in der Betreuung des Projekts mitverfolgen: In einem ersten Gespräch über das Bilderbuch berichtete Studentin A, sie und ihre Kommilitonin hätten mehrere Möglichkeiten gefunden, das von ihnen gewählte Bilderbuch im Trilemma der Inklusion zu verorten. Von mir als Dozentin erhofften sie sich Auskunft darüber, welche der Lesarten nun ‚richtig‘ sei. Die schriftlichen Ausführungen zur Dokumentation des Projekts zeugen davon, dass sich beide Studentinnen im Laufe der Projektarbeit von der Suche nach der *einen*, ‚richtigen‘ Lesart emanzipieren, sich gegenüber der Polyvalenz des literarischen Textes öffnen und sich auf „die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen“ (Spinner, 2006, S. 12) konnten – eine Fähigkeit, die sie auch bei ihren zukünftigen Schüler\*innen anbahnen bzw. vertiefen sollen, unabhängig davon, in welcher Schulform (vgl. Spinner, 2015, S. 189).

Diesen positiven Effekten steht ein Problem gegenüber, das sich nicht nur in der diskriminierungskritischen Analyse von *Elmar*, sondern auch in weiteren Studieren-

---

<sup>3</sup> Da Studierenden waren nicht gezwungen, sich im Rahmen der Projektarbeit auf die Theorie der trilemmatischen Inklusion zu beziehen. Insgesamt wählten 13 von 25 Studierenden die Theorie als Tool, um ihre Fragestellung zu bearbeiten.

<sup>4</sup> Für ein empirisch rekonstruiertes Beispiel dafür aus der Unterrichtspraxis vgl. Magirius et al., 2024, 13 f.

dentexten zeigte: Die Theorie der trilemmatischen Inklusion wurde auf einen literarischen Text angewandt, in dem es streng genommen nicht um Diskriminierung geht, also um „Praktiken der Herabsetzung, Benachteiligung und Ausgrenzung [...], die gegen Angehörige bestimmter Gruppen bzw. Gruppen gerichtet sind“ (Gomolla, 2016, S. 73). Elmar ist weder als Teil einer Gruppe erkennbar (er scheint innerdiegetisch der einzige karierte Elefant zu sein), noch wird er materiell oder symbolisch benachteiligt. Das Bilderbuch thematisiert also zwar eine Abweichung von der Normalität\*, die Ausgangspunkt für individuelle Benachteiligung im Bereich direkter Interaktionen (etwa Hänseleien bis hin zum Mobbing) sein *kann* (im Buch geht es allerdings nur um die Selbstwahrnehmung Elmars), die jedoch insofern von Diskriminierung abzugrenzen ist, als sie keine institutionelle und strukturelle Dimension hat (vgl. Gomolla, 2017). Es ist daher fraglich, ob es pädagogisch sinnvoll und diskriminierungstheoretisch zu rechtfertigen ist, die Theorie der trilemmatischen Inklusion, die sich ja auf „Nicht-Diskriminierung/Diskriminierungsfreiheit“ (Boger, 2017, o. S.) und damit auf soziale (Un-)Gleichheit bezieht, auf den Text anzuwenden. Denn dies könnte in der unterrichtlichen Kommunikation über Literatur zu einer – ungewollt gewaltvollen – Gleichsetzung von sozialer *Ungleichheit* und *Unterschieden*<sup>5</sup> führen: Es besteht die Gefahr, dass beispielsweise rassistische Diskriminierungserfahrungen in der unterrichtlichen Kommunikation mit der Erfahrung gleichgesetzt werden, wegen seiner Sommersprossen gehänselt zu werden (vgl. Walgenbach, 2014, S. 30 f.). Dies käme einer Dethematisierung der strukturellen Dimension von Diskriminierung sowie der historischen Genese diskriminierender Praxen gleich und könnte so das Empowerment negativ von Diskriminierung Betroffener erschweren. Diese Gefahr deutet sich auch in der Aufgabenstellung von Studentin A an, in der Empowerment nicht im Sinne Bogers verstanden wird, sondern im Sinne der Entwicklung eines positiven Selbstbildes unabhängig von Diskriminierung.

Natürlich könnte man argumentieren, dass *Elmar* zwar innerdiegetisch lediglich Unterschiede thematisiert, dass das spezifische Verhältnis zwischen innerliterarischer Welt und außerliterarischer Wirklichkeit aber Gegenstand sozialer Aushandlung ist. Wird Elmars Hautfarbe von den Leser\*innen symbolisch aufgeladen und auf die Differenzkategorie *race* bezogen, könnte der Text durchaus als diskriminierungskritischer Kommentar zu dieser Wirklichkeit gelesen werden. In den Texten der Studierenden indes sind Überlegungen dieser Art nicht zu finden.

Der Einsatz der Theorie der trilemmatischen Inklusion kann auf Grund ihres Potenzials für die literaturdidaktische Hochschullehre dennoch weiterempfohlen werden. Es gilt jedoch zu verhindern, dass ihre Anwendung als Instrument der literaturdidaktischen Gegenstandsanalyse angehende Lehrkräfte dazu verleitet, die wichtige

---

<sup>5</sup> Walgenbach macht auf die Notwendigkeit aufmerksam, zwischen sozialer Ungleichheit und Unterschieden zu differenzieren (vgl. Walgenbach, 2014, S. 30). Bezieht man sich auf erstere, wird eine vertikale Perspektive eingenommen, aus der heraus „Hierarchien, Ausgrenzungen oder Machtverhältnisse problematisiert werden“ können (ebd.), während unter Bezug auf letztere eine horizontale Perspektive eingenommen wird, die nicht diskriminierungsrelevant ist.



Differenzierung zwischen Unterschieden und sozialer Ungleichheit zu vernachlässigen. Daher empfiehlt sich für zukünftige Seminare eine Sensibilisierung für die Bedeutung, die die besagte Differenzierung im Kontext einer diskriminierungssensiblen, inklusionsorientierten Unterrichtsplanung hat.

## Literatur

### Quelle

McKee, David (1993). *Elmar*. Übers. von Hans Georg Lenzen. Thienemann.

### Forschungsliteratur

- Artmann, Michaela (2019). "Es ist mir wichtig, dass die Studierenden sehen, dass Reflexion ohne Theorie ja gar nicht funktioniert." Epistemologische Zugänge von Hochschullehrenden zum Theorie-Praxis-Problem in der Lehrer\*innenbildung. *Forum Qualitative Sozialforschung* 20 (3). <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3129>
- Ballis, Anja & Peyer, Ann (2012). Lernmedien und Lernaufgaben im Fokus der Deutschdidaktik. Zur Einführung. In Anja Ballis & Ann Peyer (Hg.), *Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht. Konzeptionen und Analysen*. Klinkhardt, S. 7-21.
- Boger, Mai-Anh (2015). Theorie der trilemmatischen Inklusion. In Irmtraud Schnell (Hg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis*. Klinkhardt, S. 51-62.
- Boger, Mai-Anh (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion* 11(1), o. S. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413>
- Boger, Mai-Anh (2019a). Die Methode der sozialwissenschaftlichen Kartographierung. Eine Einladung zum Mitfühlen – Mitdiskutieren – Mitdenken (Bd. 1). Edition assemblage.
- Boger, Mai-Anh (2019b). Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken. Edition assemblage.
- Boger, Mai-Anh (2020). Das Trilemma der Inklusion – 1. Teil: LOGIK. <https://www.youtube.com/watch?v=fqjBBTOZVc4> (zuletzt aufgerufen am 27.02.2025)
- Foitzik, Andreas; Holland-Cunz, Marc & Riecke, Clara (2019). *Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule*. Beltz
- Frickel, Daniela A. (2022). Vielfalt im Literaturunterricht-Differenzierung auf der Grundlage der Entwicklungslogischen Didaktik als Ansatz. In Wiebke Dannecker & Kirsten Schindler (Hg.), *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik: Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*. SLLD, S. 103-119. <https://doi.org/10.46586/SLLD.223>
- Frickel, Daniela A. & Kagelmann, Andre (2017). Inklusives und ästhetisches Potential aktueller Werke der Kinder- und Jugendliteratur. In Jan Standke (Hg.), *Gegenwartsliteratur im inklusiven Deutschunterricht*. WVT, S. 129-148.

- Füssel, Hans-Peter & Kretschmann, Rudolf (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder: Pädagogische und juristische Voraussetzungen*. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Wehle.
- Gomolla, Mechthild (2016). Diskriminierung. In Paul Mecheril (Hg.), *Handbuch Migrationspädagogik*. Beltz, S. 73-89.
- Gomolla, Mechthild (2017). Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani & Gökçen Yüksel (Hg.), *Handbuch Diskriminierung*. Springer VS, S. 133-155.
- Hochstadt, Christiane & Olsen, Ralph (2019). Deutschunterricht und Inklusion. In Christiane Hochstadt & Ralph Olsen (Hg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Beltz, S. 8-13.
- Leiß, Judith (2019). Was kennzeichnet inklusive Aufgaben? Eine Annäherung aus literaturdidaktischer Perspektive. In Christoph Bräuer & Nora Kernen (Hg.), *Aufgaben- und Lernkultur im Deutschunterricht. Theoretische Anfragen und empirische Ergebnisse der Deutschdidaktik*. Peter Lang, S. 43-61.
- Leiß, Judith (2024). Inklusionsorientierte und diskriminierungskritische Deutschdidaktik(en). Mai-Anh Bogers Theorie der trilemmatischen Inklusion als metatheoretischer Rahmen für eine produktive Verortung und Verknüpfung deutschdidaktischer Ansätze. *Didaktik Deutsch* 56, S. 23-44. <https://doi.org/10.21248/dideu.712>
- Magirius, Marco; Scherf, Daniel & Steinmetz, Michael (2024). Mehrdeutigkeit im Literaturgespräch gelingend bearbeiten. Beobachtungen zum Unterricht zu Bronskys Scherbenpark in vier Lerngruppen der Sekundarstufe 1. *Leseräume* 10, S. 1-19.
- Mecheril, Paul; Bücken, Susanne; Streicher, Noelia & Velho, Astride (2020). Einleitung. In Paul Mecheril, Susanne Bücken, Noelia Streicher & Astride Velho (Hg.), *Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings. Analysen, Reflexion, Kritik*. Springer, S. 1-17.
- Olsen, Ralph (2016). Lust, Niemandes Schlaf zu sein... Anmerkungen zur Problematik der Textauswahl im inklusiven Literaturunterricht. In Daniela A. Frickel & Andre Kagelmann (Hg.), *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Peter Lang, S. 61-87.
- Quante, Michael & Wiedebusch, Silvia (2018). Die Dekategorisierungsdebatte im Kontext Inklusiver Bildung. In Michael Quante, Silvia Wiedebusch & Heidrun Wulfekühler (Hg.), *Ethische Dimensionen Inklusiver Bildung*. Beltz Juventa, S. 119-141.
- Spinner, Kaspar H. (2006). Literarisches Lernen. *Der Deutschunterricht* 200, S. 6-16.
- Spinner, Kaspar H. (2013). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In Volker Frederking, Hans W. Huneke, Axel Krommer & Christel Meier (Hg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literatur- und Mediendidaktik*. Schneider, S. 319-333.
- Spinner, Kaspar H. (2015). Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik? *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 2, S. 189-194.

- Walgenbach, Katharina (2014). Heterogenität. Bedeutungsdimensionen eines Begriffes. In Hans-Christoph Koller, Rita Casale & Norbert Ricken (Hg.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Schöningh, S. 19-44. [https://doi.org/10.30965/9783657778379\\_004](https://doi.org/10.30965/9783657778379_004)
- Walgenbach, Katharina (2018). Dekategorisierung – Verzicht auf Kategorien? In Oliver Musenberg, Judith Riegert, & Teresa Sansour, Teresa (Hg.), *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?* Klinkhardt, S. 11-39.

## Über die Autorin

**Dr.‘ Judith Leiß** wurde 2009 mit der Arbeit *Inszenierungen des Widerstreits. Die Heterotopie als postmodernistisches Subgenre der Utopie* an der Universität zu Köln promoviert. 2012 legte sie ihr zweites Staatsexamen in den Fächern Deutsch und Englisch (Gym/Ge) ab. Seit 2019 ist sie Studienrätin im Hochschuldienst am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Ihre derzeitigen Forschungsschwerpunkte sind diversitäts- und inklusionsorientierte Literaturdidaktik, Wertebildung im Literaturunterricht, (De-)Konstruktion sozialer Kategorien in literarischen Texten sowie diversitätsorientierte Lehrer\*innenbildung.

Laura M. Lewald–Romahn

## Mobile Games im Deutschunterricht – literarisches Lernen und mediale Partizipation durch die Reflexion von Pay-to-Win-Spielmechaniken

### Abstract

Der Beitrag differenziert das Feld der Computerspieldidaktik für den didaktischen Umgang mit (Casual) Mobile Games (Smartphone-/Tabletspiele) im Deutschunterricht aus. Dabei wird der Blick auf Free-to-play-Mobile-Games (F2P) mit Pay-to-Win-Spielmechaniken (P2W) gelegt. Diese Spiele sind nicht auf das Durch-, sondern Weiterspielen ausgelegt. Sie fordern ab bestimmten Spielständen Echtgeld für den schnelleren und/oder leichteren Fortschritt. Die Spielmechanik wirkt damit auf die Narration ein, um Spieler\*innen zu binden. Unter Einbezug eines kulturwissenschaftlichen und eines ludisch-orientierten Strukturmodells wird ein erprobter Unterrichtsimpuls vorgestellt. Im Beitrag steht das medienreflexive Lernen im Zentrum, um die Ausbildung von medialer Partizipation im Deutschunterricht zu perspektivieren.

The article differentiates the field for the didactic use of (casual) mobile games (mobile/tablet games) in German lessons. The focus is on free-to-play mobile games (F2P) with Pay-to-Win game mechanics (P2W). These games are not designed to be played through – but to be played on. From certain game levels, they require real money for faster and/or easier progress. The game mechanics thus influence the narrative in order to bind players. One tried and tested teaching concept is presented, taking into account a cultural study and a ludology-orientated structural model. The article focuses on media-reflective learning in order to give perspective to the development of medial participation in German lessons.

### Schlagwörter

Mediendidaktik, Deutschdidaktik, Smartphonespiele, mediale Partizipation, Medienkompetenz, Lootboxen, Ingame-Währung

Media Didactics, German Didactics, Mobile Games, Media Participation, Media Literacy, Loot boxes Ingame Currency

### 1. Relevanz

Dass digitale Spiele einen erheblichen Teil der Lebenswelt von Jugendlichen darstellen ist unbestritten: 70% der Jugendlichen spielen täglich oder mehrmals pro Woche digitale Spiele – vor allem auf dem Smartphone bzw. Tablet (vgl. JIM 2024, S. 14-16, 50). Die Literaturdidaktik fokussierte bisher vor allem die Breite des erzähltheoretischen Potentials von Computerspielen und nimmt damit indirekt das vieldiskutierte Spannungsverhältnis von Narratologie und Ludologie in die Mitte der Diskussion auf – Spielen und

Erzählen als Scheindilemma (vgl. Engelns, 2014)? Aber nicht nur narratologische Aspekte sind zu betrachten, sondern auch medienästhetische und ökonomisch-habituelle (Computer-)Spielmechaniken, die unmittelbar Einfluss auf die Spieler\*innen haben. Mobile Games befinden sich damit im Grenzbereich der Deutsch-/Ökonomiedidaktik, der unterrichtskonzeptuell noch nicht vollständig erschlossen ist.

In diesem Beitrag stehen kommerzielle *Mobile Games* mit *Pay-to-Win*-Spielprinzipien (P2W) im Fokus der Auseinandersetzung. Diese Spiele können Spielmechaniken aufweisen, um den (tokenisierten) Echtgeldeinsatz durch Mikrotransaktion von Echtgeld in *Ingame*-Währungen zu triggern. Da gerade kommerzielle *Mobile Games* bei Jugendlichen am beliebtesten sind (vgl. JIM, 2024, S. 50), muss die Deutschdidaktik als „Medienkulturdidaktik“ (Staiger, 2007; 2020) auch diese berücksichtigen. Es geht also nicht darum, kulturpessimistisch auf *Mobile Games* zu blicken, sondern Jugendliche in der Ausbildung einer medialen Mündigkeit (vgl. Ritter, 2024) didaktisch zu begleiten, um das „kritische Bewusstsein für die Gestaltungskraft von Medien in der Gesellschaft“ (KMK Bildungsstandards Deutsch ESA MSA, 2021, S. 9) zu schärfen. Leitend ist also die Frage, wie das Thema ‚P2W-Spielmechaniken‘ kompetenzorientiert einbezogen werden und inwiefern die deutschdidaktische Computerspieldidaktik im Hinblick auf *Mobile Games* ausdifferenziert werden kann.

## 2. Computerspieldidaktik – Computerspielmechanik

### 2.1 Quo vadis, Computerspieldidaktik?

Dass Computerspiele didaktisches Potenzial haben, kulturelle Güter und intergenerative mediale Artefakte darstellen, ist belegt (vgl. Boelmann, 2015; König, 2021; Standke, 2022; Praxis Deutsch 298/2023; Der Deutschunterricht 4/2023). Topoi wie ‚spielendes Lernen‘ (vgl. Praxis Deutsch 289/2021) oder ‚lernendes Spielen‘ (vgl. Praxis Deutsch 298/2023) sind deutschdidaktische Diskussionsfelder. Computerspiele sind, wie anderen Gattungen auch, Träger des „kulturellen Gedächtnisses“ (Assmann & Assmann, 1994; vgl. Kepser 2023, S. 6). Sie sind Unterrichtsmedien, die Frustrationstoleranz, Problemlösefähigkeit, Koordination, Vorstellungsvermögen und/oder Interaktion fordern und fördern (vgl. u. a. Fritz, 1988; 2006; Kepser, 2008; Fileccia et al., 2010). Der pejorative Blick, der auf Computerspiele gerichtet wurde, ist ein medienhistorischer Topos. Diesem Beitrag wird der erweiterte Textbegriff zu Grunde gelegt. Der Begriff versammelt ein Konglomerat von diversen Texten, die „alles zeichenhaft Vermittelte dem Begriff des Textes zuordnet“ (KLP D NRW Sek. I, 2019, 8). Die von der integrierten Medienerziehung ausgehende Verwendung des Begriffs (vgl. Wermke, 1997) hat in den Nullerjahren den Grundstein für die Etablierung des medialen Lernens gelegt (vgl. Marci-Boehncke, 2018, S. 49-51). So kann das Videospiel<sup>1</sup> als komplexes Text-Bild-Medium legitimiert curricular einbezogen werden.

---

<sup>1</sup> Der übergeordnete Begriff des Videospiels kann formal auch das Computerspiele einbeziehen.

Die Computerspieldidaktik kann bisher grob in drei Phasen unterteilt werden (vgl. Boelmann et al., 2022, S. 131-133). Die bewahrpädagogische Phase diskutierte das Sucht-/Gewaltpotenzial in den 90er-Jahren – Jugendlichen wurde Urteilsbildung abgesprochen (vgl. Boelmann 2015, S. 149; 2023, S. 3). Eine zweite Phase, die sich den Nullerjahren anschließt, betont formale Lernprozesse (z. B. Lerncomputer) (vgl. Boelmann, 2023, S. 3). Die gegenwärtige dritte Phase versucht, Computerspiele als Potenzial für schulische Lernprozesse aufzugreifen (vgl. ebd.). Die deutschdidaktische Computerspieldidaktik verfolgt demzufolge das Ziel, mit Spielen über Spiele kompetenz- und potenzialorientiert zu lernen. Es geht also nicht darum, Spiele für rein motivationale Zwecke einzubinden, sondern Kompetenzziele zu erreichen. Spielen ist nicht nur eine anthropologische Grundkonstante des „homo ludens“ (Huizinga<sup>24</sup>, 2015; vgl. Caillois, 1960), sondern Computerspiele sind längst Teil internationaler Kunst, fordern Wahrnehmungsräume, Emotionen und responsive Erfahrungen heraus. Damit sind sie komplexe multimodale und multisensorische mediale Ausdrucks- und Wahrnehmungsformen.

Das Handlungsfeld digitaler Spiele wird zumeist im narratologischen Spektrum des Deutschunterrichts begründet (vgl. Kepser, 1999, S. 270; 2023, S. 5; Hofer & Bauer, 2014). Das methodologische Dilemma von Ludologie und Narratologie ist dabei kaum zu umgehen. Während die Narratolog\*innen den minimalistischen Konsens des Erzählens auch in sublimen Spielen hervorheben, betonen die Ludolog\*innen die interaktive Eigenlogik des Spiels: „[Y]ou cannot have interactivity and narration at the same time“ (Juul, 2001). Diese Debatte wurde breit diskutiert (u. a. Seitz, 1996; Juul, 2001; Seibel, 2002; Frasca, 2003; Hübner, 2010; Engels, 2014). Unabhängig davon, dass eine künstliche Binarität geschaffen wird, nähern sich die Sichtweisen auch an. Es ist Konsens, dass Computerspiele erzähltheoretisch erschließbar sind, aber erweitert analytisch betrachtet werden müssen. Die gegenwärtige Tendenz zur Analyse- und Forschungspraxis von linearen Computerspielen im Unterricht (vgl. Thon, 2023, S. 25) fußt nicht zuletzt auf der Frage, wie Computerspiele in die Praxis integrierbar sind. Dass insgesamt eine Computerspieldidaktik vonnöten ist, wird gefordert (vgl. Boelmann, 2015, 2023; Boelmann et al., 2022). Doch dabei müssen nicht nur erzähltheoretisches Potenzial, sondern auch Spielmechaniken betrachtet werden.

## 2.2 Mobile Games

*Mobile Games* sind digitale Smartphone-/Tablet-Spiele. Es kann dabei idealtypisch u. a. zwischen *Serious Games* und *Casual Games* unterschieden werden. *Serious Games* stellen zumeist (kostenfreie) Lernspiele dar, die Bildungsziele verfolgen. *Casual Games* sind eher kommerzielle Spiele für die breite Masse, können aber auch Bildungsinhalte aufweisen (vgl. Arndt, 2020, S. 29-34). Sie sind oftmals sofort verfügbare Spiele – *Free-to-Play* (Free2Play, F2P). F2P ist ein Geschäftsmodell, um einen niedrigschwelligen Einstieg zu ermöglichen und anschließend monetarisierende Aspekte im Spiel zu integrieren. *Casual Games* zielen nebst Gewinnmaximierung auf Unterhaltung, Entspannung und

Zeitvertreib ab. Sie bieten auch unerfahrenen Gamer\*innen einen schnellen Einstieg – agonale Strukturen, kurze, schnelle Spielrunden und überschauliche Narration sind charakteristisch. Die beliebtesten *Mobile Games* unter Jugendlichen sind i. d. R. F2P (vgl. JIM, 2024, S. 50). *Mobile Games* sind im Spektrum zu betrachten, es existiert nicht ‚das‘ *Mobile Game*, sondern ein intermediales Konglomerat; nicht alle *Serious Games* sind per se (kostenfreie) Lernspiele und nicht jedes *Casual Game* ein F2P-Spiel mit P2W-Mechanik. Ein erster wichtiger Schritt für die medienreflexive Bildung ist es, das kulturelle Handlungsfeld digitaler Spiele wahrzunehmen und emotionale, kognitiv-soziale und pragmatische Aspekte didaktisch zu berücksichtigen (vgl. Kepser, 2019; 2023, S. 4–5). Aber auch (emotional-)soziale, kognitiv-soziale, sprachlich-literarische (eingeschlossen: kreativ-ästhetische) und ökonomische Aspekte sind relevant. Ein nächster Schritt besteht daher darin, das Feld der Computerspieldidaktik zu systematisieren, um Algorithmen, Ökonomisierung, Intersektionalität und/oder Spielmechaniken einzubeziehen und die Computerspieldidaktik weiter auszudifferenzieren. Denn es wäre vermessend zu glauben, dass Schüler\*innen nur Bildungsspiele/*Serious Games* spielen. Es handelt sich um unterschiedliche Spielsituationen und Reflexionsebenen, wenn im Deutschunterricht ein Bildungsspiel gespielt und besprochen wird, privat jedoch *Dungeons*<sup>2</sup> mit dem *Clan*<sup>3</sup> betreten werden oder in *Hay Day* (2012) gegründet<sup>4</sup> wird. Um in Spielsituation medienmündig entscheiden zu können, müssen auch Spielmechaniken analysiert und reflektiert werden können. Es geht also nicht darum, Jugendliche an digitale Spiele heranzuführen, sondern sie im Anschlusshandeln und der Ausbildung digitaler Identität medienpartizipativ zu begleiten. Unter Berücksichtigung der Dimensionen von Stalder (2016; 2017) lassen sich die kulturellen Handlungsfelder digitaler Spiele didaktisch somit ausschärfen:

- **Referenzialität – Persönlicher Bezugsrahmen:** Avatare erschaffen, Charaktergestaltung, aber auch intime Fragestellungen wie sexuelle Orientierung (z. B. Romantikpunkte in *Harry Potter: Hogwarts Mystery* (2018)). Wer will ich im digitalen Raum sein? Wie probiere ich mich digital aus oder wen will ich spielen/kreieren und wie zeige ich das (z. B. eigene/fremde Zuschreibung als Nerd, Gamer\*innen-Girl)? Wessen Geschichte erzähle ich im digitalen Raum? Wie viel Lebenszeit wende ich für ein Spiel auf? Inwiefern greift es in die Gestaltung meiner Lebenszeit ein?
- **Gemeinschaftlichkeit – (gemeinschaftliche) Identitätsbildung:** Digitales Bilden vom Spieler\*innen-Clans, Diskussionsbeteiligung (z. B. Twitch-Kommentare). Schließe ich mich mit anderen Gamer\*innen zusammen? Wie exklusiv/inklusiv gestalten wir unsere Gruppe? Und wessen Geschichten erzählen

<sup>2</sup> Labyrinthartige *Ingame*-Orte, in denen Spieler\*innen kämpfen und Schätze finden können.

<sup>3</sup> Spielinterne Gemeinschaft, vorrangig bei *Massive Multiplayer Online Role-Playing Games* (MMORPGs) anzutreffen (ähnlich: *Squad*).

<sup>4</sup> Das Ausführen wiederkehrender Handlungen, um z. B. Ressourcen zu sammeln (ähnlich: *Farmen*).

wir gemeinsam? Wie kreieren wir im Spiel digitale Erinnerungen, die uns gemeinsam verbinden?

- **Algorithmizität – Einwirken von Spielprinzipien und (algorithmisierten) Spielmechaniken:** Wie hoch ist die Wahrscheinlichkeit, dass der gewünschte Gegenstand erscheint? Wer oder was wird mir auf Grundlage meiner Daten vorgeschlagen? In welchen Filterblasen bin ich unterwegs und wie kann ich das erkennen?

Diese Überlegungen werden nachfolgend visualisiert (vgl. Abb. 1).

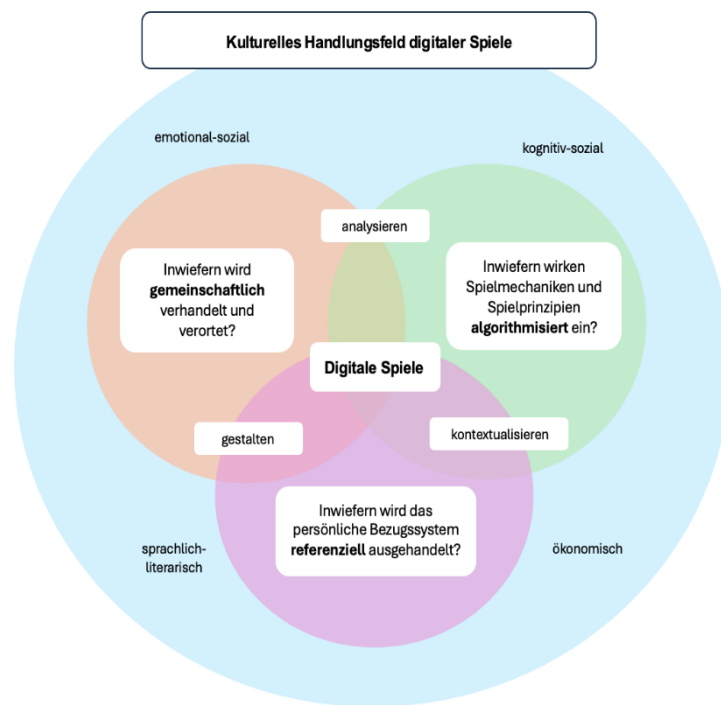


Abb. 1: Kulturelles Handlungsfeld digitaler Spiele (Eigene Darstellung in Anlehnung an Stalder, 2016; 2017; Kepser, 2023)

### 2.3 Spielmechaniken – *Pay-to-Win* (P2W) und *Lootboxen*

Kommerzielle *Mobile Games* integrieren oft Mikrotransaktionen, „in which players purchase game-related content for a small fee.“ (Howard, 2019, S. 152). *Pay-to-Win* (P2W) ist gleichzeitig eine Spielmechanik und ein Geschäftsmodell und darauf ausgelegt, ab einem bestimmten Spielstand den Echtgeldeinsatz durch tokenisierte *Ingame*-Käufe zu provozieren, um schneller, besser o. ä. im Spiel voranzuschreiten. So zahlen Spieler\*innen Spieltokens (Fantasiewährung wie z. B. *V-Bucks*), um den gewünschten Effekt zu erkaufen. Spielmechaniken sind konzeptuelle Spielstrukturelemente: „[A] functional game feature that describes one possible or preferred or encouraged means with which the player can interact with game elements as she is trying to influence the game state at hand towards attainment of a goal“ (Järvinen, 2008, S. 255). Die Terminologie ist uneinheitlich (vgl. Bojahr & Herte, 2018, S. 235). Denn auch wenn Spielmechaniken am



Analogen angelehnt sind, verwischt das Konzept mit dem Spielsystem oder den Spielregeln (vgl. ebd. S. 236-237): „When someone says they like the jump mechanic in a game, they are already interpreting a part of the game’s mechanism as representing a jump“ (Treanor & Mateas, 2013, S. 5). Spiel und Mechanik bedingen sich gegenseitig. Diese Enkulturationsperspektive ist nicht neu, sondern lässt sich rückverfolgen – bspw. bei Flipper-Automaten (vgl. Neitzel, 2010; Bojahr & Herte, 2018, S. 241). P2W ist als Geschäftsmodell darauf ausgelegt, digitale Spiele zu monetarisieren. Es werden bewusste ‚Hürden‘ in F2P eingebaut, um Spieler\*innen im Spielfluss zu stören. Diese Spielmechaniken sind Bindungsstrategien und werden *Dark Patterns* genannt. Diese manipulativen Designelemente in Spielen verfolgen insb. ökonomische Absichten (vgl. Zagal et al., 2013). Bei P2W-Games lassen sie sich nach Zeit (*time patterns* z. B. Wartezeiten), Geld (*money patterns* z. B. Direktbezahlssystem), sozialen und psychologischen Aspekten (*social patterns* z. B. Vergleichssystem mit *Ingame*-Freunden; *psychological patterns* z. B. Sammlungstätigkeit) unterscheiden (vgl. Kammerl et al., 2023; Dark Pattern Games, 2025). Zwar sind Spielmechaniken immer darauf ausgelegt, zum Weiterspielen zu motivieren (vgl. Järvinen, 2008, S. 275 f.; Bojahr & Herte, 2018, S. 244), P2W steigert dies jedoch. P2W kann Einfluss auf die reale (Welt-)Zeit der Spieler\*innen nehmen, um Habitualisierung und Bindung zu beabsichtigen. Das bedeutet, dass die Spieler\*innen z. B. Echtzeit abwarten, um das Energielevel aufzuladen oder es müssen *Ingame*-Währungen ausgegeben werden. Abb. 2 veranschaulicht am Beispiel von *Die Sims FreiSpiel* (2011/12), wie durch lange Echtzeitwartezeiten Frustration erzeugt und habitualisiertes Spielverhalten gefördert wird. Parallel existieren oft simultane P2W-Währungssysteme (Abb. 2, mittig), begleitet von zeitbasierten Quests mit limitierten Belohnungen (Abb. 2, unten).<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Verschränkung verschiedener Dark Patterns.



Abb. 2: Verbindung von Ingame-Handlungen und Echtzeit (oben), unterschiedliche P2W-Währungskonzepte (mittig), zeitbasierte Events (unten) aus Die Sims FreiSpiel (seit 2011/12) (Ingame-Screenshots vom 13.11.2024).

*Lootboxen* stellen eine P2W-Sonderform dar. Sie fungieren als zufallsbasierte, wunder-tütenartige Belohnungssysteme, die *Ingame* geöffnet werden können. Diese Gacha-Spiele weisen mise-en-abyme-artige Strukturen in Binnenspielen auf. In abgeschwächter Form gelten sie als *light Pay-to-Win* bzw. *Pay-to-Convenience*, wenn sie Vorteile ermöglichen, aber weniger stark ins Gameplay eingreifen. Abb. 3 zeigt ein *Lootbox*-Beispiel. Spieler\*innen ziehen eine *besonders* wertvolle Karte in *Hearthstone* (2014/2015) aus einem virtuellen Kartenpaket. Begleitet wird das Umdrehen der Karte im Gameplay von multisensorischen, multimodalen und ästhetisch-sensuellen Elementen, Interaktivität und Immersionserfahrungen. *Lootboxen* sind in hohem Maße leistungsadaptiv: Die Spieler\*innen schieben die Karte mit dem Finger beiseite, um sie (digital) umzudrehen, Glitzern und eine enthusiastische Off-Stimme bestärkt die Spieler\*innen. ‚Kartenpakete-Öffnen‘ kann nur gespielt werden, wenn entsprechende Ressourcen eingesetzt oder gekauft werden. *Lootboxen* sind zudem so in die Spiellogik und Narration eingebunden, dass ihre Existenz oft als ludonarrativ harmonisch wahrgenommen wird.



Abb. 3: Lootbox-Beispiel aus *Hearthstone: Heroes of Warcraft* (2014/2015) (Ingame Screenshot vom 24.07.2024)

In *Mobile Games* stehen hohe *Ingame*-Währungskosten und die Schnelligkeit der Verfügbarkeit von neuen Charakteren, besseren Waffen o. ä. im bewussten Missverhältnis. Deutlich wird dies am Beispiel von *Pokémon Masters EX* (2019). In diesem Spiel, das Teil eines der größten internationalen Medienverbünde ist, werden die beliebten Monster mit bekannten Charakteren zusammengebracht. Diese Paare bilden *Sync-Pairs* (*Gefährtengespanne*)<sup>6</sup>. Das Spiel zielt darauf ab, möglichst viele Paare als spielbare Avatare durch eine Lootbox zu sammeln: Die *Gefährtenuche* (vgl. Abb. 4) muss gespielt werden, um alle Charaktere zu sammeln und ist überwiegend *Ingame*-kostenpflichtig. Nach dem Zahlen erspielter/erkaufter Juwelen steuern Spieler\*innen das Pokémon-Radargerät ‚Poryphone‘ interaktiv, bis sich unter Lichtern, Geräuschen verschiedene Gefährten-Abbildungen aufdecken (vgl. Abb. 4). Erzählungen um neue, alte oder wiederkehrende Charaktere bilden Rahmenhandlungen. Innerhalb kürzester Zeit werden so viele Paare veröffentlicht, dass unmöglich alle erspielt werden können – Tausch ist nicht vorgesehen. Auch diese *Lootbox* ist in hohem Maße leistungsadaptiv. Dass diese *Pay-Wall* umgangen werden kann, um alle Gefährtengespanne zu sammeln ist Teil des P2W-Strukturprinzips und bildet gleichzeitig ein *Dark Pattern* ab.

<sup>6</sup> Auf den im Medienverbund bekannten Ausdruck *Signature Pairs* (*Signatur-Pokémon*) zurückzuführen.

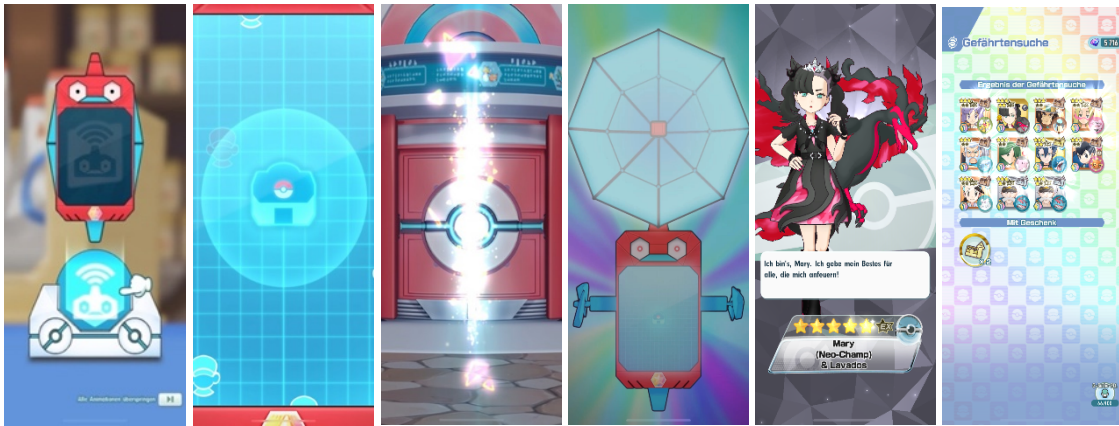


Abb. 4: Lootbox-Ablauf-Beispiel aus (Pokémon Masters EX, seit 2019) – v. l. n. r. (1) Radar-gerät wird haptisch von Spieler\*innen auf den Sockel gezogen (2) Radaranimation I (3) Radaranimation II (4) Übergangssequenz, Lootbox öffnet sich (5) Sondersequenz bei seltenen Gewinnen (hier: Spielbare Figuren) (6) Gewinnübersicht der Lootbox (*Ingame*-Screenshots vom 24.08.2024)

*Lootboxen* werden in Nachbardisziplinen als suchgefährdendes (Glücks-)Spiel diskutiert (vgl. Dreier et al., 2017) und sind in einigen Ländern für Minderjährige verboten. Der Inhalt der Boxen beruht auf einem vom Anbieter programmierten Algorithmus, so dass weder Einsicht- noch Einflussnahme besteht. Jüngst hat die EU-Kommission darüber debattiert, den Einsatz von *Ingame*-Währungen zu reformieren (vgl. Europäische Kommission, 2025). Denn Spieler\*innen können nur in eine Richtung tauschen. D. h. häufiges Spielen ergibt viel *Ingame*-Währung, aber nicht viel Echtgeld. Dieser Umstand führt zur juristischen Auseinandersetzung, ob *Lootboxen* wirklich Glücksspiel sind. Denn Glücksspiel muss rechtliche Voraussetzungen erfüllen (vgl. Maties, 2025; §3 Abs. 1 GlüStV). Doch bei *Ingame*-Währungen ist u. a. die Frage nach Entgelt strittig: *Ingame*-Währungen können erspielt werden, aber bieten, anders als *Casino-Jetons*, keinen Echtgeld-Umtauschswert (vgl. ebd.). Zudem gibt es immer einen Gewinn und nicht ‚die‘ *Lootbox*, sondern nur Einzelfallentscheidungen (vgl. Benesch & Röhl, 2023, Rd. 372–405; Maties, 2025).

### 3. Mobile Games im Deutschunterricht

#### 3.1 Didaktische Legitimation – mediale Partizipation

Während Sachbuchautor\*innen *Lootboxen* anprangern und bewahrpädagogische Gräben schüren (u. a. Spitzer, 2020, S. 34), steht in diesem Beitrag der reflexive Umgang im Fokus. Denunzieren macht Menschen nicht (medial) mündig. Um P2W-Medien zu reflektieren, Spielmechaniken zu verstehen oder Text-Bild-Strategien damit in Bezug zu setzen, ist vor allem gameästhetische Analysekompetenz vonnöten; medienspezifische (Game-)Ästhetiken werden bereits diskutiert (vgl. Kepser, 2023, S. 6; Thon, 2023). Dem-

zufolge ist es das Ziel, dass Jugendliche in realen medialen Anschlusssituationen medienmündig (be-)urteilen können. Dies geht mit grundsätzlicher medialer Reflexionsfähigkeit einher, um „adäquat und reflektiert mit digitalen Medien umzugehen“ (KMK, 2021, S. 7).

So sind u. a. die ästhetische Gestaltung, Multimodalität, prototypische Gattungsvorstellungen und sprachliche Mittel zu nennen. Denn Narration ist in P2W-Spielen oft sekundär und am ehesten seriell zu verstehen, da Kommerzialisierung im Fokus steht. *Ludonarrative Ökonomie* bedingt die Narration, sie wird dem P2W-Ziel untergeordnet und zweckdienlich für die Spielmechanik. In kürzester Zeit müssen mehr und mehr Level gewonnen werden, als Leben verfügbar sind, um zeitbasierte Events abzuschließen oder es gibt mehr Waffen und exklusiven Content als Ressourcen, um die *Lootbox* zu starten. F2P-P2W-Games können, anders als das tradierte Konsolenspiel als Form einer erweitert digitalen Ganzschrift, nicht durchgespielt werden – sie sollen weitergespielt werden.

Es sind gameästhetische Analyse Kriterien vonnöten wie Interaktivität/Haptik, Immersion, Leistungsadaptivität, Text-Bild-Verhältnis, Klang/Musik etc. Aus diesem Grund ist der literaturdidaktische Umgang mit Spielmechaniken auch immer interdisziplinär zu verstehen. Damit wird sich bei Mobile Games qualitativ an curriculare Fragen angelehnt (vgl. Petko, 2014; Zirpel, 2017, S. 106)<sup>7</sup> und es werden interdisziplinäre Schnittstellen zur Mediendidaktik/-pädagogik, Kunstpädagogik und Ökonomiedidaktik gesucht:

- Wie beeinflussen mich die Spielmechaniken (bild-)sprachlich (rhetorische Mittel, Emotionalisierung, direkte Ansprache etc.) in meinem Spielerleben, dem äußeren Spielraum und der Handlung?
- Welche Vorstellungen/Erwartungen werden wie (bewusst) erzeugt, damit ich mir z. B. eine Menge an *Ingame*-Währung vorstellen kann? Inwiefern ist dies von (bild-)sprachlichen Mitteln abhängig?
- Welche sprachlich-literarästhetischen Gestaltungsweisen tragen dazu bei, dass das Öffnen von Kartenpackungen/Ziehen von Gefährten (*Lootboxen*) o. ä. Emotionen auslöst?
- Inwiefern ist der (vermutete) Gewinn Teil der Spielhandlung oder kann mich in dem Spiel begleiten oder zurückwerfen? Warum ist er so bedeutsam, dass ich ihn benötige?

Diese Überlegungen werden im Folgenden in einem methodisch-didaktischen Strukturmodell zusammengefasst (Abb. 5). Auf der einen Seite werden spezifische Spielmechaniken als Charakteristika einbezogen, auf der anderen Seite steht die curriculare Einbindung als Legitimation. Es zielt auf mediale Partizipation durch Medienreflexion ab.

<sup>7</sup> Zirpels (2017) Auffassung, die Qualitätskriterien von Petkos (2014) um die Komponente „geschlechtsstereotypen Inhalten und Spielmechaniken“ (Zirpel, 2017, S. 108) zu erweitern, wird aus intersektionaler Sicht kritisch betrachtet.

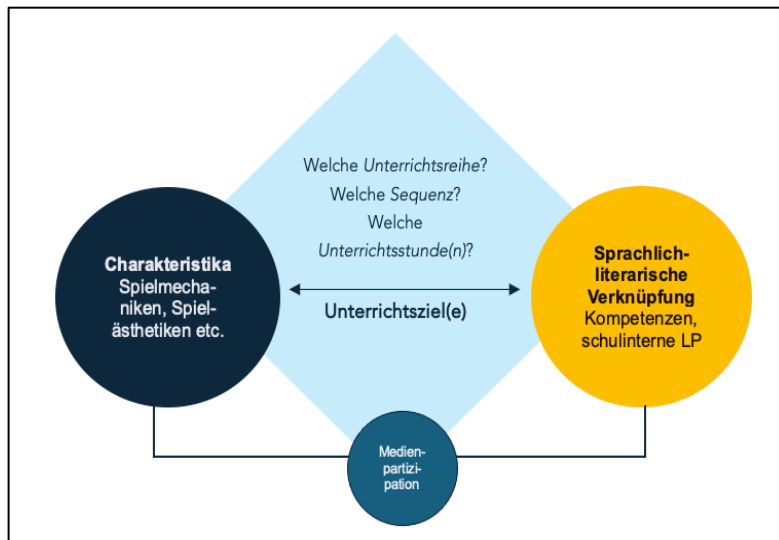


Abb. 5: Medienpartizipatives Strukturmodell (Eigene Darstellung)

### 3.2 Unterrichtsimpuls

In Rückgriff auf das Modell (Abb. 5) wird ein erprobtes Unterrichtsbeispiel für die Jg. 7 illustriert.

|                        |                                                                                                                                                                          |
|------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Computerspielmechanik: | <i>Ingame</i> -Währungen, P2W-Strukturen, Interaktion (u. a. Haptik/Wischen)                                                                                             |
| Kompetenzbezug:        | Text-Bild-Beziehungen, Vorstellungsbildung, sprachliche Mittel (Klimax), diskontinuierliche Sachtexte (hier: Preistabelle lesen), Werbewirksamkeit/Werbestrategien       |
| Unterrichtsziel:       | Welche sprachlich-literar(ästhet)ischen Darstellungen werden im Mobile Game genutzt, um <i>Ingame</i> -Währungen werbewirksam darzustellen?                              |
| Medienpartizipation:   | Sprachlich-literarästhetische Prototypikalität von <i>Ingame</i> -Währungen reflektieren, achtsamer Umgang mit eigenen Bedürfnisse bei <i>Ingame</i> -Kaufentscheidungen |

In diesem Beispiel arbeiten die Schüler\*innen mit einem Screenshot aus dem *Mobile Game Harry Potter Hogwarts Mystery* (2018) – einer *Ingame*-Währungstabelle. Dieser diskontinuierliche Sachtext (informative Tabellen; Abb. 6) fällt durch stufenartige Steigerung, Vorstellungsbildung und komplexer Text-Bild-Beziehung auf. Die *Ingame*-Währung ‚Edelstein‘ wird (Game-)ästhetisch hervorgehoben, (scheinbare) Angebote mittig platziert. Hinzu kommen sprachliche Bilder wie *Eine Zugladung Edelsteine*, die dem Spieler\*innen eine bildliche Masse imaginiert, die so mächtig ist, dass sie Waggons füllt. Das Spiel ist nicht nur lebensweltnah, Teil eines internationalen, phantastischen Medien- und Produktverbundes, sondern auch ludonarrativ ökonomisiert: So ist für das Spiel



kein Handlungsende vorgesehen, sondern durch verschiedene Binnenhandlungskonzepte müssen unterschiedliche Aufgaben (Quests) erledigt werden. Ferner sind alle Buttons haptisch wählbar und leitende Kaufprozesse immersiv. Der ausgewählte diskontinuierliche Sachtext stellt einen Prototyp für *Ingame*-Währungskonzepte dar. Um ihn analysieren können, müssen die Steigerung (Klimax-orientiert) multimodaler Text-Bild-Beziehung und Beeinflussung von Vorstellungsentwicklung berücksichtigt werden.



Abb. 6: *Ingame*-Währungstabelle aus Harry Potter Hogwarts Mystery (2018) (*Ingame*-Screenshot vom 21.01.2024)

*Leitfrage:* Welche bildsprachlichen/vorstellungsbildenden Strategien werden im *Mobile Game* genutzt, um *Ingame*-Währungen werbewirksam darzustellen? Hierfür wurde das lebensweltlich Dilemma eröffnet, dass Freund\*innen das Spiel spielen und Edelsteine für einen Gegenstand benötigt. Was kann geraten werden, um (finanziell) den Überblick zu behalten?

- *Pflichtaufgaben:* Zunächst wurden alle Assoziationen zum Wort „Edelstein“ gesammelt, dabei sollten mind. drei Stichpunkte aufgeführt werden. Anschließend wurden die Beschreibungen der Edelsteine auf einer Skala sortiert, um über die Mengenangaben einen bildsprachlichen Zugang zu schaffen. Die Beschreibung der Gestaltung der Bilder in Stichpunkten und das Notieren von Vermutungen hat sich daran angeschlossen, um auf der Basis dieser Erkenntnisse ins Gespräch zu kommen.
- *Wahlaufgaben:* Mindestens eine Wahlaufgabe sollte gelöst werden. Diese wurden nach Schwierigkeit gestaffelt. So wurde nach Tempo, Neigung und Schwierigkeit intern differenziert. Die Schüler\*innen konnten entweder erklären, warum solche Beschreibungen wie „Eine Kammer voller Edelsteine“ in Apps genutzt werden, welche Schwierigkeiten beim Tauschhandel auftreten

ten könnten oder unter zu Hilfenahme eines weiteren Screenshots mit weiteren Währungskonzepten Vermutungen aufstellen, wieso es verschiedene Währungskonzepte in Mobile Games gibt.

Auf Grundlage der präsentierten Analyseergebnisse wurde darüber gesprochen, ob man dem\*der befreundeten Jugendlichen raten sollte, ein Angebot anzunehmen oder nicht. Dafür wurden in einer Folgestunde Pro- und Contra-Argumente auf Basis der Analysekriterien erarbeitet. Beide Lösungen haben Berechtigung: Es ist legitim das Angebot abzulehnen, da die (P2W-)Computerspielmechanik darauf ausgelegt ist, Wünsche zu wecken. Ebenso ist es legitim das Angebot anzunehmen, solange die Struktur erkannt und eingeordnet wird.

### 3.3 Reflexion des didaktischen Vorgehens

Das unterrichtspraktische Beispiel wurde mit *Ingame*-Screenshots erarbeitet. Der Nachteil liegt darin, dass Bewegungen und Musik dabei nicht dargestellt werden. Tendenziell wäre es möglich, YouTube-Reels zu nutzen. Es sollte lehrendenseitig jedoch ein Bewusstsein dafür bestehen, dass keine implizite (Spiel-)Werbung gemacht wird. Denn es ist kein Ziel, dass über diesen Weg *Lootboxen* o. ä. den Weg auf private Endgeräte finden. Die gemeinsame Reflexion und Abgrenzung sind in diesen Lehr-Lern-Settings besonders wichtig. In der Erprobung konnten die Unterrichtsziele erreicht werden, doch es war ein besonders hohes Maß an gemeinsamer Reflexion auf Spielsituation und Spielinhalt erforderlich. Denn es handelt sich um Spiele, die die unmittelbare Lebenswelt und den höchstpersönlichen Raum berühren. An dieser Stelle gestaltet sich mediale Mündigkeit medienpädagogisch: Achtsamkeit im eigenen Medienverhalten, Reflexion des eigenen Spielerlebens aus bedürfnisorientierter und wertneutraler Sichtweise und Wertschätzung von unterschiedlichen Perspektiven. Denn ob Jugendliche Geld für ein Spiel ausgeben können oder wollen, ist auch eine multifaktorielle Frage. Sie hängt u. a. mit dem Druck von Peer-Groups und den sozioökonomischen Mitteln der Kernfamilie zusammen.

## 4. Ausblick

Dass Computerspiele ihre eigene Didaktik brauchen, ist bereits gefordert worden. Es ist jedoch nicht nur wichtig eine Didaktik auszuformulieren, sondern sie auch auszudifferenzieren. In diesem Text wurde der Einsatz von *Mobile Games* mit F2P-P2W-Spielmechaniken für den Deutschunterricht diskutiert. *Mobile Games* berühren als kontroverser Gegenstand verschiedene Kompetenzanforderungen (z. B. Vorstellungsbildung, Text-Bild-Komplexität). Jugendliche sollen befähigt werden, in realen Anschlusssituationen medienmündig zu entscheiden. Denn es ist weder verwerflich, F2P-P2W-Games zu spielen, noch für sein Lieblingsspiel Geld auszugeben. Aber es müssen ökonomische Ludo-narrative reflektiert werden, um selbstbestimmt handeln zu können. Denn nicht nur



das Erzählte, auch die Spielmechanik muss analysiert werden. Es wäre realitätsfern zu glauben, dass F2P-P2W-Spiele gesellschaftlich verschwinden oder Jugendliche nur Serious Games spielen. Damit wird die mediale Mündigkeit verfolgt, die Ritter (2024) gefordert hat. Möglicherweise wird die Computerspieldidaktik nun in einer vierten Phase durch eine *ludogrative*<sup>8</sup> *Deutschdidaktik* ausgeschärft, um die Grenzen der Disziplin aufzufächern und die Kompetenzziele zu erweitern. Dazu würde auch die Perspektivierung auf Medienachtsamkeit (*Media Mindfulness*) und diversitätssensibles und barrierefreies Gaming gehören.

## Literatur

- Arndt, Holger (2020). Digitale Spiele und ökonomische Bildung – Theorieband. FAU Erlangen-Nürnberg.
- Assmann, Aleida & Assmann, Jan (1994). Das Gestern im Heute. Medien und soziales Gedächtnis. In Klaus Merten (Hg.), *Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft*. Opladen.
- Benesch, Mirco & Röhl, Marcus (Hg.) (2023). Glücksspielrecht in Deutschland. Rechtliche Grundlagen, Glücksspielarten, Genehmigungsverfahren. Frankfurt am Main.
- Boelmann, Jan M. (2015). Literarisches Lernen mit narrativen Computerspielen. Eine empirische Studie zu den Potenzialen der Vermittlung von literarischer Bildung und literarischer Kompetenz mit einem schüleraffinen Medium. München.
- Boelmann, Jan M., König, Lisa, Stechel, Janek (2022). Genug gespielt. Warum Computerspiele ihre eigene Didaktik brauchen. In Jan Standke (Hg.), *Spiele(n) in der Gegenwartskultur. Medien und Praktiken des Spiele(n)s im literatur- und mediendidaktischen Kontext* (Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur 9). Trier, S. 129–140.
- Boelmann, Jan M. (2023). Lernförderliche Aspekte von Computerspielen im Unterricht. *Der Deutschunterricht*, 75(4), S. 2–10.
- Bojahr, Philipp & Herte, Michelle (2018). Spielmechanik. In Benjamin Beil, Thomas Hensel & Andreas Rauscher . (Hg.), *Game Studies*. Wiesbaden, S. 235–249.
- Caillois, Roger (1960). Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch. Stuttgart.
- Dark Pattern Games (2025). *Helping You Find Healthy Mobile Games*. <https://www.dark-pattern.games> (zuletzt aufgerufen am 25.05.25).
- Der Deutschunterricht 4 (2023). Computerspiele im Deutschunterricht.
- Dreier, Michael, Wölfling, Klaus; Duven, Eva C. P., Giralt, Sebastiá, Beutel, Manfred E. & Müller, Kai W. W. (2017). Free-to-play: About addicted Whales, at risk Dolphins and healthy Minnows. Monetization design and Internet Gaming Disorder. *Addictive Behaviors*, 64, S. 328–333. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.03.008>

---

<sup>8</sup> Eigene Wortschöpfung: Wortspiel aus Ludologie und integrativer Deutschdidaktik, um das analytische und produktive Zusammenspiel von sprachlich-liter(ästhet)ischer Computerspieldidaktik und schüler\*innenseitige Handlungsfähigkeit (Agency) zu betonen.

- Engelns, Markus (2014). *Spielen und Erzählen. Computerspiele und die Ebenen ihrer Realisierung*. Heidelberg.
- Europäische Kommission (2025). *Commission and national authorities take action to protect children from harmful practices in video games*. Brüssel. [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/api/files/document/print/en/ip\\_25\\_831/IP\\_25\\_831\\_EN.pdf](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/api/files/document/print/en/ip_25_831/IP_25_831_EN.pdf) (zuletzt aufgerufen am 25.07.25).
- Fileccia, Marco; Fromme, Johannes & Wiemken, Jens (2010). *Computerspiele und virtuelle Welten als Reflexionsgegenstand von Unterricht*. Herausgegeben von der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf. [https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Publikationen-Download/LfM\\_Dokumentation\\_39\\_Online\\_Computerspiele.pdf](https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Publikationen-Download/LfM_Dokumentation_39_Online_Computerspiele.pdf) (zuletzt aufgerufen am 25.07.25).
- Frasca, Gonzalo (2003). Ludologist Love Stories, too. Notes From a Debate that never Took Place. [https://ludology.typepad.com/weblog/articles/frasca\\_levelup2003.pdf](https://ludology.typepad.com/weblog/articles/frasca_levelup2003.pdf) (zuletzt aufgerufen am 25.07.25).
- Fritz, Jürgen (1988). Videospiele in der Schule. In ders. (Hg.), *Programmiert zum Kriegsspielen. Weltbilder und Bilderwelten im Videospiel*. Bonn, S. 301–310.
- Fritz, Jürgen (2006). Zur Faszinationskraft virtueller Spielwelten. In Ulrich Dittler & Michael Hoystand (Hg.), *Machen Computer Kinder dumm? Wirkung interaktiver, digitaler Medien auf Kinder und Jugendliche aus medienpsychologischer und medienpädagogischer Sicht*. München, S. 119–146.
- Harry Potter: Hogwarts Mystery (2018). Jam City.
- Hay Day (2012). Supercell.
- Hearthstone: Heroes of Warcraft (2014/2015). Blizzard Entertainment.
- Hofer, Stefan & Bauer, Réne (2014). Computerspiele im Deutschunterricht. In Volker Frederking, Axel Krommer & Tobias Möbius (Hg.), *Neue Medien im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler, S. 401–457.
- Howard, Kenton Taylor (2019). Free-to-Play or Pay-to-Win? Casual, Hardcore, and Hearthstone. *Transactions of the Digital Games Research Association*, 4(3). <https://doi.org/10.26503/todigra.v4i3.103>
- Hübner, Tobias (2010). Epik, Lyrik, Drama, Videospiel? Erzählstrukturen in Computerspielen. *Deutschmagazin*, 7, S. 23–28. <http://www.medienistik.de/Erzaehlstrukturen.pdf> (zuletzt aufgerufen am 25.07.25).
- Huizinga, Johan (2015 [1949]). *Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Reinbek/Hamburg.
- Järvinen, Aki (2008). *Games without Frontiers. Theories and Methods for Game Studies and Design*. Tampere.
- JIM-Studie (2024). *Jugend, Information, Medien*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. [https://mpfs.de/app/uploads/2024/11/JIM\\_2024\\_PDF\\_barrierearm.pdf](https://mpfs.de/app/uploads/2024/11/JIM_2024_PDF_barrierearm.pdf) (zuletzt aufgerufen am 25.07.25).

- Juul, Jesper (2001). Games Telling Stories? A brief note on games and narratives. *Game Studies*, 1(1). <https://www.gamestudies.org/0101/juul-gts/> (zuletzt aufgerufen am 25.07.25).
- Kammerl, Rudolf; Kramer, Michaela; Potzel, Katrin; Tischer, Moritz & Wartberg, Lutz (2023). *Förderung von exzessivem Nutzungsverhalten bei Games*. Kommission für Jugendmedienschutz. <https://www.kjm-online.de/publikationen/studien-und-gutachten/foerderung-von-exzessivem-nutzungsverhalten-bei-games/> (zuletzt aufgerufen am 20.05.2025).
- Kepser, Matthias (1999). Massenmedium Computer. Ein Handbuch für den Deutschunterricht. Bad Krozingen.
- Kepser, Matthias (2008). Computer und Videospiele. In Reiner Wild (Hg.), *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*. Stuttgart, S. 484–495.
- Kepser, Matthias (2019). Computerspielbildung als Auftrag für die sprachlichen Fächer der Schule. Versuch eines neuen Kompetenzmodells. *ide*, 1, S. 104–122.
- Kepser, Matthias (2023). Gaming. Sprachlich-literarästhetischen Lernen im kulturellen Handlungsfeld digitaler Spiele. *Praxis Deutsch*, 298, S. 4–13.
- Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen (KLP D NRW Sek. I) (2019). *Deutsch*. Hrsg. vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf. [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/196/g9\\_d\\_klp\\_%203409\\_2019\\_06\\_23.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/196/g9_d_klp_%203409_2019_06_23.pdf) (zuletzt aufgerufen am 18.04.2025).
- König, Lisa (2021). Computerspieldidaktik. In *KinderJugendmedien.de*. <https://www.kinderundjugendmedien.de/fachdidaktik/5911-computerspieldidaktik> (zuletzt aufgerufen am 15.11.2024).
- Maties, Martin (2025). Ingame-Käufe: Warum Lootboxen (doch) keine Überraschungseier sind. *Beck-aktuell: Heute im Recht*. <https://rsw.beck.de/aktuell/daily/meldung/detail/lootboxen-videospiele-gluecksspiel-verbraucherschutz-zufall-gewinnmoeglichkeit> (zuletzt aufgerufen am 25.07.25).
- Marci-Boehncke, Gudrun (2018). Von der integrierten zur inklusiven Medienbildung. In Theo Hug (Hg.), *Medienpädagogik. Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter*. Innsbruck, S. 49–64.
- Neitzel, Britta (2010). Spielerische Aspekte digitaler Medien. Rollen, Regeln, Interaktionen. In Caja Thimm (Hg.), *Das Spiel: Muster und Metapher der Mediengesellschaft*. Wiesbaden, S. 107–125.
- Petko, Dominik (2014). Einführung in die Mediendidaktik. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Weinheim.
- Pokémon Masters EX (2019). DeNA.
- Praxis Deutsch, 289 (2021). *Spielend lernen*. Hg. von Tilman von Brand.
- Praxis Deutsch, 298 (2023). *Games*. Hg. von Matthias Kepser.
- Ritter, Michael (2024). Von der Medienmächtigkeit zur Medienmündigkeit. *Didaktik Deutsch*, 57, S. 6–12. <https://doi.org/10.21248/dideu.736>

- Seibel, Klaudia (2002). Cyber-Narratologie. Erzähltheorie und Hyperfiktion. In Vera Nünning & Ansgar Nünning (Hg.), *Erzähltheorie transgenerisch, intermedial, interdisziplinär*. Trier, S. 217–236.
- Seitz, Hanne (1996). Ein Spiel ist ein Spiel ist ein Spiel. In Wolfgang Zacharias (Hg.), *Interaktiv im Labyrinth der Wirklichkeiten. Über Multimedia, Kindheit und Bildung; über reale und virtuelle Interaktionen und Welten*. Essen, S. 97–111.
- Spitzer, Manfred (2020). *Digitales Unbehagen. Risiken, Nebenwirkungen und Gefahren der Digitalisierung*. München.
- Staatsvertrag zur Neuregulierung des Glücksspielwesens in Deutschland (Glücksspielstaatsvertrag 2021 – GlüStV 2021). Vom 29. Oktober 2020. [https://www.im.nrw/system/files/media/document/file/GluestV\\_0.pdf](https://www.im.nrw/system/files/media/document/file/GluestV_0.pdf) (zuletzt aufgerufen am 25.07.25).
- Staiger, Michael (2007). *Medienbegriffe, Mediendiskurse, Medienkonzepte. Bausteine einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik*. Baltmannsweiler.
- Staiger, Michael (2020). Von der ‚Wende zum Bild‘ zum ‚multimodalen Turn‘. Perspektiven und Potenziale für eine Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. *Der Deutschunterricht*, 5, S. 65–74.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur digitalen Strategie „Bildung in der digitalen Welt“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2021/2021\\_12\\_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf) (zuletzt aufgerufen am 25.07.25).
- Stalder, Felix (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin.
- Stalder, Felix (2017). Grundformen der Digitalität. *agora42*, 2. <https://agora42.de/grundformen-der-digitalitaet-felix-stalder/> (zuletzt aufgerufen am 25.07.25).
- Standke, Jan (Hg.) (2022). *Spiele(n) in der Gegenwartskultur. Medien und Praktiken des Spiele(n)s im literatur- und mediendidaktischen Kontext (Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur 9)*. Trier.
- The Sims FreePlay / Die Sims FreiSpiel (2011/12). Electronic Arts.
- Thon, Jan-Noël (2023). Alles literarisch? Zur ästhetischen Komplexität gegenwärtiger Computerspiele. *Der Deutschunterricht*, 75(4), S. 24–33.
- Treanor, Mike & Mateas, Michael (2013). An Account of Proceduralist Meaning. *DiGRA Conference*. <https://mtreanor.com/publications/treanor-proceduralistMeaning-digra2013.pdf> (zuletzt aufgerufen am 25.07.25).
- Wermke, Jutta (1997). *Integrierte Medienerziehung – Schwerpunkt Deutsch*. München.
- Zagal, José P., Björk, Staffan & Lewis, Chris (2013). Dark patterns in the design of games. *Foundation of Digital Games*. <https://core.ac.uk/download/pdf/301007767.pdf> (zuletzt aufgerufen am 25.07.25).
- Zirpel, Thimo (2017). Computerspiele (nicht nur) im Religionsunterricht: Didaktische Grundlagen und methodische Beispiele. In Wolfgang Zielinski; Sandra Aßmann;

Kai Kasper & Peter Moormann (Hg.), *Spielend lernen! Computerspiele(n) in Schule und Unterricht*. Marl, S. 101–116.

## Über die Autorin

**Dr. Laura M. Lewald-Romahn** (1990) ist Literatur- und Mediendidaktikerin. Sie wurde an der Universität zu Köln zum inklusiven Literaturunterricht promoviert und ist examinierte Lehrerin mit mehreren Jahren Berufserfahrung (Sek. I/II). Derzeit ist sie Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Ihre wichtigsten Forschungsschwerpunkte: Literarisches und mediales Lernen im inklusiven und diversitätssensiblen Literaturunterricht, Spieldidaktiken (Computerspieldidaktik sowie analoge und imaginative Spiele), Medienverbunddidaktik, Lernarchitekturen.

Korrespondenzadresse: [laura.lewald-romahn@uni-oldenburg.de](mailto:laura.lewald-romahn@uni-oldenburg.de)

Sarah Désirée Lange &amp; Anna Plohmer

## Mehrsprachige Kinder im Unterricht sichtbar machen – Didaktische Umsetzung des lernförderlichen Nutzens von Familiensprachen für *alle* Kinder

### Abstract

Ziel des Beitrags ist es, ein breites Spektrum an didaktischen Zielen und methodischen Umsetzungsmöglichkeiten aufzuzeigen, die es ermöglichen, die Familiensprachen von Grundschulkindern lernförderlich für *alle* Kinder im Unterricht zu berücksichtigen. Ausgangspunkt sind die didaktischen Funktionen zum lernförderlichen Einbezug von Mehrsprachigkeit als theoretisches Ergebnis der DFG-geförderten BLUME-Studie zu den Überzeugungen von Grundschullehrkräften. Davon ausgehend werden konkrete Unterrichtsideen beschrieben, um die jeweiligen didaktischen Ziele mit entsprechenden Methoden erreichbar zu machen.

The aim of this article is to present a broad spectrum of didactical objectives and methodological implementation options for incorporating the family languages of primary school children into the classroom in a way that is conducive to learning for all children. The starting point are the didactical functions for the inclusion of multilingualism to promote learning as a theoretical result of the BLUME study (funded by the German Research Foundation) on the beliefs of primary school teachers. Based on this, concrete teaching ideas are described, detailing how and with which methods the respective didactical goals can be achieved.

### Schlagwörter

Familiensprachen, Mehrsprachigkeit, Grundschullehrkräfte, sprachsensibel

Family languages, multilingualism, primary school teachers, language-sensitive

### 1. Mehrsprachige Kinder in mehrsprachigen Klassen

Mehrsprachige Schüler\*innen, deren sprachliche Vielfalt oftmals, aber nicht ausschließlich migrationsbedingt ist, stellen den Normalfall im heterogenen Klassenzimmer in Grundschulen in Deutschland dar (Lange & Pohlmann-Rother, 2025). Viele Kinder wachsen lebensweltlich mehrsprachig auf, das heißt ihr Alltag wird von zwei (oder mehr) verschiedenen Sprachen geprägt. Dabei gleichen keine sprachlichen Kompetenzen der Kinder und damit keine mehrsprachigen Lernausgangslagen den anderen (Gamper et al., 2024). Mehrsprachigkeit ist als ein dynamisches System zu sehen, in dem sich die Kompetenzen in den jeweiligen Sprachen verändern, stetig verschieben und sich die eigenen sprachlichen Kompetenzen weiterentwickeln können (Plohmer, Lange

& Lüssenhop, 2025; Riehl & López, 2015). Neben unterschiedlichen Standardsprachen (äußere Mehrsprachigkeit) prägen verschiedene Varianten und Varietäten einer Sprache (innere Mehrsprachigkeit) – auch durch das Erlernen von bildungssprachlichen Kompetenzen mit Eintritt in die Grundschule – die sprachlichen Erfahrungen der Kinder. Damit ist festzuhalten, dass die Spracherfahrungen der Schüler\*innen in Grundschulklassen vielzählig sind und selbst auf den ersten Blick monolinguale deutschsprachige Kinder im Laufe ihres Lebens mit verschiedenen Sprachen und Sprachvarietäten in Kontakt sind (Brandt & Böhme, 2024; Lange, 2024; Stangen et al., 2022). Sie lernen mindestens eine Fremdsprache in der Schule, haben unterschiedliche analoge, aber gerade auch digitale Sprachkontakte in ihrem privaten Umfeld (wie bspw. durch internationale Musik oder bekannte Idole) und werden von nicht-deutschen Spracheinflüssen geprägt. Daher kann postuliert werden, dass jedes Kind mehrsprachig ist (Wandruszka, 1979). Ergebnisse zur Auswertung von digitalen Sprachenportraits von mehrsprachigen Kindern zeigen, dass (mehrsprachige) Sprecher\*innen über ein vielfältiges sprachliches Gesamtrepertoire verfügen, aus dem sie sich bedienen können und dass die Familiensprachen der Kinder häufig lebendige Kommunikationssprachen darstellen, die eine emotionale Bedeutung für die Kinder haben (Lange, 2024). Linderoos (2016) betont, dass die Visualisierung der eigenen sprachlichen Identität in Form von Sprachenportraits den Reflexionsprozess der Kinder unterstützt. Dies bekräftigt, dass gerade auch aus Sicht von Grundschulkindern ein mehrsprachiges Lebensumfeld Alltag und Normalität darstellt (vgl. Braunsdorfer & Smolzer, 2021).

*Was bedeutet diese mehrsprachige Ausgangslage für den Grundschulunterricht?* Um den Lernausgangslagen von Grundschulkindern gerecht zu werden, bedarf es einer Unterrichtsplanung, die die entsprechenden mehrsprachigen Lernvoraussetzungen der Kinder als eine Ressource und als Selbstverständnis im Unterricht anerkennt, berücksichtigt und fördert. Dies wird auch von bildungspolitischer Seite angestrebt, indem die KMK ausdrücklich die Würdigung und Förderung mehrsprachiger Kompetenzen von Schüler\*innen im Unterricht fordert (KMK, 2013). Im vorliegenden Beitrag liegt der Fokus auf der didaktischen Frage, wie die mehrsprachigen Ressourcen von Grundschulkindern lernförderlich für *alle* Kinder in den Unterricht miteinbezogen werden können. Ausgehend von den didaktischen Funktionen zum lernförderlichen Einbezug von Familiensprachen, die ein theoretisches Ergebnis der DFG-geförderten BLUME<sup>1</sup>-Studie darstellen (Lange & Pohlmann-Rother, 2025), werden zu den jeweiligen didaktischen Zielen konkrete Unterrichtsideen beschrieben.

---

<sup>1</sup> BLUME steht für **Ü**berzeugungen von Grundschul**L**ehrkräften zum **U**mgang mit **M**ehrsprachigkeit, gefördert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), Leitung Prof.<sup>in</sup> Dr. habil. Sarah Désirée Lange, Professur Schulpädagogik der Primarstufe, Zentrum für Lehrer\*innenbildung und Bildungsforschung, Technischen Universität Chemnitz durchgeführt (LA 4631/2-1: Laufzeit: 04/2022–09/2025).



## 2. Sechs Gründe für die Integration der Familiensprachen von Grundschulkindern im Unterricht

Zur theoretischen Untermauerung der Bedeutung des Themas Mehrsprachigkeit im Unterricht und ausgehend von den Kernaufgaben und Prinzipien der Grundschule (vgl. Jung, 2021), leiten Lange und Pohlmann-Rother (2025) sechs mehrsprachigkeitsbezogene Begründungslinien ab. So wird postuliert, dass der Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Unterricht (a) die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler\*innen unterstützen (Martschinke, 2014), (b) das Selbstwertgefühl und die Lernmotivation der Kinder fördern (Lohrmann & Hartinger, 2024) und (c) die Vermittlung sprachbezogener Basiskompetenzen bestärken kann (Busch, 2013). Eine (d) diversitätssensible Orientierung des Unterrichts kann sicherstellen, dass der Unterricht an den sprachlichen Lernvoraussetzungen aller Kinder orientiert wird (Fürstenau, 2011). Außerdem kann die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit im Unterricht (e) die Verbindung sprachlicher Bildungsprozesse mit fachlichen Inhalten unterstützen (Gogolin, 2020) sowie (f) außerschulische und kulturelle Spracherfahrungen aufgreifen (Neuhaus, 1991).

Aufbauend auf diesen sechs Begründungslinien formulieren Lange und Pohlmann-Rother (2025) ein *Grundschulpädagogisches Selbstverständnis zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Grundschulunterricht*:

Als erste und gemeinsame Schule hat die Grundschule als Ort grundlegender Bildung für alle den Auftrag, die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler\*innen im Unterricht als Ressource für die Persönlichkeits- und Identitätsbildung, soziale Lernprozesse sowie sprachliches, fachliches und kulturelles Lernen aller Kinder zu nutzen. Dazu sind kindgemäße Lernumgebungen diversitätssensibel zu gestalten, die eine individuelle Förderung entlang der vieldimensionalen Verschiedenheit der Kinder ermöglichen, um alle sprachlichen Lernvoraussetzungen und familiären Spracherfahrungen der Lernenden einzubeziehen. Die unterschiedlichen sprachlichen Lernpotenziale der Kinder sind wertzuschätzen und im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung über alle Lernbereiche hinweg zu berücksichtigen, wobei Macht- und Ungleichverhältnisse zu reflektieren sind (Lange & Pohlmann-Rother, 2025, 516).

*Didaktische Funktionen zum lernförderlichen Nutzen von Mehrsprachigkeit:* Aufbauend auf diesen Begründungslinien wurde in der BLUME-Studie für die Unterrichtsebene eine Systematisierung zu sechs verschiedenen didaktischen Funktionen entworfen, die mit dem Einbezug von nicht-deutschen Familiensprachen im Unterricht verfolgt werden können. Diese Funktionen wurden auf Grundlage des aktuellen Forschungsstands zur migrationsbedingten Mehrsprachigkeit sowie unter Einbezug der spezifischen grundschulpädagogischen Kernaufgaben entwickelt. Es handelt sich um die identitätsstiftende, soziale, spracherwerbsstützende, diskriminierungskritische, fachliche und kulturelle didaktische Funktion (Lange & Pohlmann-Rother, 2025). Die didaktischen Funktionen sind als hypothetische, theoriefundierte Unterscheidungen zum Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Grundschulunterricht zu verstehen.



(1) *Identitätsstiftende didaktische Funktion:* Die identitätsstiftende didaktische Funktion zielt auf die Förderung und Stärkung verschiedener sprachlicher Identitäten ab. Die Stärkung des Selbstkonzepts kann zur Identitätsentwicklung der Schüler\*innen beitragen (Krumm, 2020) und das Selbstbewusstsein von mehrsprachigen Kindern als Herkunftssprecher\*innen fördern (Riehl, 2014).

(2) *Soziale didaktische Funktion:* Bei der sozialen didaktischen Funktion geht es um die Bildung einer Gemeinschaft in mehrsprachigen Schulklassen, die Wertschätzung und die Repräsentation der Mehrsprachigkeit der Schüler\*innen, wodurch das soziale Klassengefüge gestärkt werden kann (Fürstenau, 2017).

(3) *Spracherwerbsstützende didaktische Funktion:* Der spracherwerbsstützenden didaktischen Funktion folgend ist es bedeutsam, Sprachvergleiche und die Vorteile des grammatischen Grundgerüst der Erstsprachen der Kinder für sprachliche Bildung zu nutzen (Akbulut et al., 2017).

(4) *Diskriminierungskritische didaktische Funktion:* Durch die gleichberechtigte Wertschätzung und Berechtigung aller Sprachen kann, der diskriminierungskritischen didaktischen Funktion folgend, der Diskriminierung einzelner Schüler\*innen entgegengewirkt (Riehl, 2014) und vorurteilsbewusste Bildung angestrebt werden.

(5) *Fachliche didaktische Funktion:* Mit der fachlichen didaktischen Funktion geht es um das Erreichen möglicher kognitiver und kommunikativer Vorteile, die der Einbezug der Familiensprachen in den Unterricht für das fachliche Lernen erbringen kann (Prediger et al., 2019).

(6) *Kulturelle didaktische Funktion:* Der kulturellen didaktischen Funktion folgend kann ausgehend von einer kindlichen Lebenswelt über den Vergleich von Gemeinsamkeiten und Unterschieden kulturelle Bildung ermöglicht werden (Nießeler, 2016).

### 3. Mehrsprachigkeit im Unterricht: Unterrichtsideen zur lernförderlichen Nutzung der Mehrsprachigkeitsressource

Wie können die mit den didaktischen Funktionen verbundenen lernförderlichen Ziele in der unterrichtlichen Umsetzung verfolgt werden? Ausgehend von den didaktischen Funktionen werden nachfolgend konkrete Unterrichtsideen beschrieben, mit denen die jeweiligen didaktischen Ziele angestrebt werden (s. Tab. 1). Die vorgeschlagenen Unterrichtsideen und Methoden können als Anregungen verstanden werden, die je nach thematischer und fachlicher Ausarbeitung auch anders zugeordnet werden können.

#### 3.1 Unterrichtsideen zur Identitätsstiftenden didaktischen Funktion

*Didaktische Ziele:* Entsprechend der identitätsstiftenden didaktischen Funktion wird das Ziel verfolgt, durch den Einbezug der Familiensprachen das Selbstbild, die Überzeugungen zur eigenen Sprachgruppe sowie die Motivation zur Stärkung der Identität mehrsprachiger Sprecher\*innen positiv zu beeinflussen (Jeuk, 2008). Im Hinblick auf

den Unterricht bedeutet dies, den Schüler\*innen die Möglichkeit zu bieten, die Sprachkompetenzen ihrer Familiensprache einzubringen, um das Bewusstsein für verschiedene sprachliche Identitäten zu fördern und damit auch diesen Anteil der Identität der Kinder wertzuschätzen (Brandt & Böhme, 2024). Die Unterschiede der Kinder in Bezug auf ihr Identitätsbewusstsein und ihre Ich-Identität können genutzt werden, um sich mit der eigenen Persönlichkeit und Individualität auseinanderzusetzen (Schmid, 2021). Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Kinder mit ihren verschiedenen Sprachen unterschiedliche Emotionen verbinden (Heinzel et al., 2021). Der Einbezug und die Wertschätzung der mehrsprachigen Ressourcen der Kinder im Unterricht können entscheidend sein für die Stärkung des Selbstbewusstseins der Kinder als Herkunftssprecher\*innen (Riehl, 2014, S. 18).

*Umsetzung im Unterricht:* Um es mehrsprachigen Kindern zu ermöglichen, sich ihrer mehrsprachigen Identität bewusster zu werden, kann die **Sammlung von mehrsprachigen Wörtern** eingesetzt werden, indem die Kinder für sie subjektiv Bedeutsames benennen und so bislang implizite mehrsprachige Identitäten explizit werden können. Dies kann beispielsweise dadurch erfolgen, dass bei der Suche nach Lieblingswörtern festgestellt wird, dass Wörter in verschiedenen Sprachen gewählt wurden; dadurch wird ermöglicht, dass sich die Kinder ihren eigenen mehrsprachigen Kompetenzen bewusstwerden.

Der **Sprachensteckbrief** ist eine Methode, bei der Kinder eine meist vorstrukturierte Liste mit gezielten Fragen zum Sprachgebrauch und zur Sprachnutzung ausfüllen. Das Ausfüllen des Steckbriefes kann den Reflexionsprozess zu dem eigenen (häufig komplexen) sprachlichen Repertoire anregen; damit kann ermöglicht werden, sich der eigenen sprachlichen Identität bewusster zu werden. Erweiternd dazu bieten **Familien-sprachenporträts** die Chance (neben sich selbst) gerade auch andere für das Kind zentrale Personen (meist Familienmitglieder) sowie weitere Sprachnutzungsräume darzustellen (vgl. Strozyk, 2021, S. 126). Auch für vermeintlich einsprachig aufwachsende Kinder können diese Methoden dazu führen, dass sich alle Beteiligten der Berührungspunkte mit verschiedenen Sprachen bewusst werden.

Als eine Version der Sprachensteckbriefe wird mit der Methode der **Sprachenportraits** zudem das Ziel verfolgt, den ästhetisch-gestalterischen Zugang von Kindern zu ihrer sprachlichen Identität zu unterstützen (Lange, 2024). Dabei geht es darum, dass die Kinder von sich selbst ein Sprachenportrait erstellen und dazu einen Körperumriss nutzen, um die für sie subjektiv bedeutsamen Sprachen sichtbar zu machen. Verschiedene Farben können dabei verschiedene Sprachen repräsentieren, denen die Kinder für sie bedeutsame Orte am ‚eigenen Körper‘ zuweisen. Einige Vorteile der digitalen Umsetzung am Tablet sind nach Lange (2024) die flexible Gestaltung, aber auch, dass Kinder ihre lebensweltliche Mehrsprachigkeit in Form von Sprachmischungen visualisieren können. Nach der individuellen Gestaltung bietet es sich an, dass sich die Kinder austauschen können, um ausgehend von den interpretierenden Erläuterungen der

Sprachenportraits (vgl. Busch, 2021) die verschiedenen sprachlichen Identitäten der Kinder in der Gemeinschaft zu reflektieren (vgl. soziale didaktische Funktion).

| Identitätsstiftende didaktische Funktion | Soziale didaktische Funktion                      | Spracherwerbsstützende didaktische Funktion | Diskriminierungskritische didaktische Funktion | Fachliche didaktische Funktion               | Kulturelle didaktische Funktion |
|------------------------------------------|---------------------------------------------------|---------------------------------------------|------------------------------------------------|----------------------------------------------|---------------------------------|
| Sammlung mehrsprachiger Wörter           | Sammlung von Sprachen und Schriften in der Klasse | Analyse von Wörtern und Sprachvergleich     | Mehrsprachige Klassenbibliothek                | Wahl der Arbeitssprache                      | Sprachenrecherchen              |
| Sprachensteckbriefe                      | Sprache des Monats                                | Mehrsprachige Anlauttabellen & Lesespiele   | Diskriminierungsfreie Klassen- und Schulregeln | Freies mehrsprachiges Schreiben              | Mehrsprachige Märchen weltweit  |
| Sprachenportraits                        | Integration von Fantasiesprachen                  | Mehrsprachige Bilderbücher                  | Mehrsprachige Bücher                           | Mehrsprachige/nicht-deutsche Lernmaterialien | Kinderliteratur aus aller Welt  |

Tab. 1: Unterrichtsideen der didaktischen Funktionen

### 3.2 Unterrichtsideen zur sozialen didaktischen Funktion

*Didaktische Ziele:* Mit der sozialen didaktischen Funktion kann das Ziel verfolgt werden, durch mehrsprachige Erziehung und den Einbezug mehrerer Sprachen zur Förderung von Empathie und Toleranz beizutragen (Eser Davolio, 2001). Indem Mehrsprachigkeit im Klassenverband wertgeschätzt und für gruppenstärkende Aktivitäten und Gruppenbildungsprozesse genutzt wird, soll ein gemeinschaftliches Verständnis der Klasse gefördert werden (Fürstenau, 2017). Für den Unterricht bedeutet dies, Mehrsprachigkeit im Unterricht zuzulassen, so dass mehrsprachige Kinder im Unterricht sicht- und hörbar werden und diese Wertschätzung erfahren. Durch den mehrsprachigen Austausch in der Gruppe können Reflexionsprozesse bei den Kindern angeregt, Normalitätsvorstellungen hinterfragt und Empathie und Verständnis für mehrsprachige Lernende bestärkt werden. Im Sinne einer mehrsprachigen Unterrichtskultur kann dies zur sozialen Partizipation der Kinder und zu Gerechtigkeit im Klassenverband beitragen (Lange et al., 2025a; García & Flores, 2010).

*Umsetzung im Unterricht:* Um den Sprachen der Kinder einen Raum zu geben und damit ein gemeinschaftliches Verständnis zu fördern, können Sammlungen und Präsentationen der verschiedenen **Sprachen und Schriften der Klasse** oder Schule genutzt

werden, beispielsweise in Form eines Sprachenbaums oder einer *linguistic landscape* (Heinzel & Schüler, 2021). Dadurch kann die sprachliche Diversität innerhalb der Lerngruppe sowie das Spektrum an sprachlichen Ressourcen demonstriert und das Bewusstsein für die Mehrsprachigkeit der Kinder sichtbar gemacht werden – ohne Hierarchien zwischen den Sprachen zu konstruieren bzw. zu verstärken. Um die Gemeinschaft der Kinder weiter zu bestärken, können Leitsätze wie *„Wir sprechen verschiedene Sprachen und verstehen uns trotzdem.“* unterstützen.

Darauf aufbauend können einzelne Sprachen der Kinder explizit hervorgehoben werden und für Projekte in Form der **Sprache des Monats** (vgl. Quehl, 2016) genutzt werden, indem für einen Monat Unterrichtsaktivitäten mit und in der Sprache des Monats konzipiert und durchgeführt werden, Expert\*innen eingeladen werden und somit die Sprache in den Mittelpunkt des Schulalltags gerückt wird. Damit kann Mehrsprachigkeit für die Gesamtheit sicht- und hörbar werden und Kinder erfahren zu ihren Familiensprachen Wertschätzung. Durch die Repräsentation und Außendarstellung der Materialien und Sprachen der Kinder kann das Verständnis für Mehrsprachigkeit gefördert werden und die Mehrsprachigkeit Ausgangspunkt für gruppenbildende Aktivitäten sein.

Die **Integration von Fantasiessprachen** in den Unterricht kann dazu führen, die Situation von mehrsprachigen Kindern für alle verständlich(er) und erfahrbar(er) zu gestalten, da alle Kinder mit dieser neuen und für sie unverständlichen Sprache konfrontiert werden (vgl. Schüler, 2021). Durch Unterrichtsinhalte in fiktiven Sprachen oder auch Charaktere, die verschiedene Sprachen sprechen und nicht von allen automatisch verstanden werden, kann Empathie, Verständnis und das Einüben von Perspektivenwechsel für mehrsprachige Sprecher\*innen gefördert werden (vgl. Strozzyk, 2021: S. 68). Dies kann auch Reflexionsprozesse bei allen Kindern auslösen und dazu beitragen, Normalitätsvorstellungen der Schüler\*innen durch den Austausch in der Gruppe zu hinterfragen. Ergänzend dazu kann auch Gebärdensprache mit in den Unterricht integriert werden, um das Sprechen ohne Worte als verbindendes Element zu berücksichtigen.

### 3.3 Unterrichtsideen zur spracherwerbsstützenden didaktischen Funktion

*Didaktische Ziele:* Mit der spracherwerbsstützenden didaktischen Funktion wird das Ziel der sprachlichen Bildung, mit Einbezug aller sprachlichen Kompetenzen der Kinder, verfolgt. Im Hinblick auf Mehrsprachigkeit im Unterricht bedeutet dies zum Beispiel auf Kompetenzen wie das grammatische Grundgerüst der Erstsprachen zurückzugreifen (Jeuk, 2008). Dabei kann auch die Wertschätzung der Sprachen den Prozess des Spracherwerbs unterstützen (Kalkavan-Aydin, 2015, S. 59). Ziel ist es, die (mehr-)sprachigen Kompetenzen der Kinder zu nutzen, um Sprachvergleiche im Unterricht und das Erkennen und Bewusstmachen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der grammatischen Strukturen, Möglichkeiten des Sprachenlernens und des Deutschspracher-

werbs für mehrsprachige Kinder zu eröffnen (Akbulut et al., 2017). Durch die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Sprachen der Kinder im Unterricht, indem die Sprachen zum Unterrichtsgegenstand werden, kann auch die Sprachbewusstheit der Kinder gestärkt werden, indem diese explizit metasprachlich agieren und über Sprache und ihren Gebrauch nachdenken und sprechen (Bien-Miller & Wildemann, 2021).

*Umsetzung im Unterricht:* Die Förderung von Sprachbewusstheit kann durch die **Analyse von Wörtern und Sprachvergleichen** erfolgen, indem die Bedeutung, Schreibweise, Schriftzeichen oder Aussprache eines Wortes in verschiedenen Sprachen untersucht wird (Strozyk, 2021, S. 130). Durch das Erkennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Sprachen können zentrale kognitive und emotional verknüpfte Prozesse angeregt werden, die für den Schriftspracherwerb grundlegend sind (Becker & Schulz, 2021). Sprachvergleiche können sich nicht nur auf einzelne Wörter, sondern auch auf Satzebene erstrecken, um über die Analyse der Satzstruktur Unterschiede in Grammatik und Syntax der Sprachen zu erarbeiten. Erweitert dazu können multimodal aufbereitete **mehrsprachige Bilderbücher** eingesetzt werden, in denen Geschichten in Deutsch und parallel in weiteren nicht-deutschen Sprachen durch Bilder aufbereitet werden (vgl. Mulingula – Multilinguale Leseaktivitäten<sup>2</sup>). Die zweisprachigen Texte ermöglichen den Kindern angeleitet Sprachen zu vergleichen und ebenso durch die Bilder und Möglichkeiten den Text vorlesen zu lassen, mit dem Ziel das eigene Sprachverständnis und die Sprachbewusstheit zu stärken.

Vertiefend dazu können **mehrsprachige Lesespiele** (vgl. Schüler, 2021) eingesetzt werden, indem die Kinder bspw. mehrsprachige Wortkarten zu Texten und Bildern erstellen und diese entsprechend zugeordnet werden. Dabei können auch Karten integriert werden, die thematisch nicht passen und von den Kindern erkannt werden müssen. Durch die Analyse der Wörter und den metasprachlichen Austausch kann die Sprachbewusstheit der Kinder gefördert werden, indem diese Ähnlichkeiten zwischen Wörtern und Zusammenhänge zwischen Sprachen erkennen. Um die Sprachbewusstheit im Schriftspracherwerb zu unterstützen, können **mehrsprachige Anlauttabellen** genutzt werden mit deren Hilfe die Kinder auch Wörter in ihnen unbekannten Sprachen lesen und schreiben können (Vishek, 2021). Dadurch kann Bewusstsein für verschiedene Schriftsysteme gestärkt und die Kinder in Prozessen des Spracherwerbs und Strukturen der Schrift unterstützt werden. Bei den Zielen der spracherwerbsstützenden didaktischen Funktion ist es nicht entscheidend, ob die Kinder die untersuchte Sprache selbst sprechen oder ob es sich dabei um ihre Familiensprache handelt.

### 3.4 Unterrichtsideen zur diskriminierungskritischen didaktischen Funktion

*Didaktische Ziele:* Mit der diskriminierungskritischen didaktischen Funktion wird darauf abgezielt, Diskriminierung einzelner Schüler\*innen entgegenzuwirken, indem im Unterricht alle Sprachen gleichermaßen wertgeschätzt und anerkannt werden (Riehl,

---

<sup>2</sup> <https://www.mulingula.de/buchtipps/mehrsprachige-kinderbuecher.html> (Abruf: 01.10.2025).

2014), um so allen Kindern gleichberechtigte Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen (Fürstenau, 2016). Dabei soll insbesondere dem geringeren gesellschaftlichen Ansehen von Migrationssprachen im Vergleich zu Prestigesprachen entgegengewirkt werden. Für den Unterricht liegt der Fokus darauf, Sprachen und ihre Sprecher\*innen nicht vom Unterricht auszuschließen und ein Sprachenraum zu etablieren, in welchem die Freiheit gewährt wird, die von ihnen bevorzugten Sprachen (z. B. Familiensprachen) zu verwenden, da dies einen wesentlichen Bestandteil ihrer Identität darstellt (vgl. identitätsstiftende didaktische Funktion) und ihr Lernprozess dadurch positiv beeinflusst werden kann (vgl. fachliche didaktische Funktion; spracherwerbsstützende didaktische Funktion). Im Sinne der diskriminierungskritischen didaktischen Funktion sollte darauf verzichtet werden, eine Trennung der Sprachen und Sprecher\*innen von ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘ explizit hervorzuheben, um Sprachetikettierungen und Sprachzuschreibungen zu vermeiden. Besonders zu beachten ist, dass es den mehrsprachigen Kindern selbst überlassen sein sollte, ob sie/er sich als Expertin/Experte der Sprache einbringen möchte, damit keine negativen Othering-Effekte entstehen (Lange et al., 2024, S. 258; vgl. Spivak, 1985).

*Umsetzung im Unterricht:* Für die Umsetzung im Unterricht bedeutet dies, Schüler\*innen Möglichkeiten zu geben, ihre Familiensprachen im Unterricht einbinden zu können; demnach gilt es **diskriminierende Klassen- oder Schulregeln** (vgl. Heinzl et al., 2021), wie etwa Deutschsprachgebote abzuschaffen, um allen Kindern umfassende Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen. Ergänzend dazu können mehrsprachige Materialien in den Unterricht miteinbezogen werden, indem Schüler\*innen **mehrsprachige Bücher**, Zeitschriften oder Postkarten in den jeweiligen Familiensprachen mitbringen, die bei bestimmten Themen miteinbezogen oder im Klassenzimmer ausgestellt werden. Dies kann zum einen die Wertschätzung und Anerkennung der sprachlichen Ressourcen der Lernenden fördern und zum anderen ermöglichen, diese Ressourcen in einem bereitgestellten Sprachenraum zu entfalten. Für das einzelne mehrsprachige Kind kann es förderlich sein, wenn die im Unterricht präsentierten Sprachen tatsächlich die Sprachen der Kinder widerspiegeln, um sich mit ihrer und seiner sprachlichen Identität auch als Teil der Klasse zu verstehen (vgl. identitätsstiftende didaktische Funktion, vgl. soziale didaktische Funktion). Im Rahmen der Grundausrüstung der **mehrsprachigen Klassenbibliothek** ist es empfehlenswert, Bücher in den verschiedenen Sprachen der Schüler\*innen bereitzustellen und dabei insbesondere auch Migrationssprachen zu berücksichtigen, um damit die Gleichwertigkeit aller Sprachen zu betonen. Dabei erscheint eine Orientierung an den Sprachen der Kinder der jeweiligen Klasse gewinnbringend, um ein inklusives und unterstützendes Lernumfeld für alle Kinder zu schaffen.

### 3.5 Unterrichtsideen zur fachlichen didaktischen Funktion

*Didaktische Ziele:* Der fachlichen didaktischen Funktion folgend geht es darum, *alle* sprachlichen Ressourcen für den Wissenserwerb der Kinder lernförderlich für das

fachspezifische Lernen miteinzubeziehen. Im Hinblick auf den Unterricht bedeutet dies, die Familiensprachen in den Fachunterricht zu inkludieren, um sowohl für mehrsprachige Kinder als auch für die restlichen Lernenden kommunikative und kognitive Vorteile zu ermöglichen (Prediger et al., 2019). Dabei geht es darum, dass Schüler\*innen das gesamte zur Verfügung stehende sprachliche Repertoire zum Lernen und in Arbeitsphasen nutzen können, indem metasprachliches Wissen und Können von einer Sprache in eine andere transferiert wird (Gogolin, 2010; Riehl, 2014).

*Umsetzung im Unterricht:* Um den mehrsprachigen Kindern ein optimales Lernumfeld zu bieten, in dem sie alle sprachlichen und kognitiven Ressourcen nutzen können, sollte ihnen (wann immer möglich) die Wahl der Sprache, in der sie Aufgaben lösen möchten, überlassen werden. Dies erlaubt es den Kindern beim Problemlösen, beim Aushandeln und beim Aufbau von Wissen auf die für sie vertrauteste Sprache zurückzugreifen, was einen wesentlichen Schritt zur Förderung des fachlichen Lernens darstellen kann. Um dies systematisch zu fördern, empfiehlt es sich den Schüler\*innen, in Gruppen- oder Partnerarbeitsphasen, die **Wahl der Arbeitssprache** freizustellen und gleichsprachige Tandems zusammenzustellen, sodass die Schüler\*innen in der Arbeitsphase ihre gesamten sprachlichen Ressourcen nutzen können (Brandt & Böhme, 2024). Dafür können beispielsweise mehrsprachige Textaufgaben im Mathematikunterricht zur Verfügung gestellt werden, damit das Lösen der Aufgabe nicht an deutschsprachlichen Barrieren scheitert. Schüler\*innen, die schriftsprachliche Kompetenzen in den Familiensprachen besitzen, können darüber hinaus auch davon profitieren bei der Erschließung neuer Inhalte auch **mehrsprachige bzw. nicht-deutsche Lernmaterialien** zu nutzen oder zur Verfügung gestellt zu bekommen.

Im Unterricht können zudem verschiedene Schreibmethoden eingesetzt werden, um die Familiensprachen der Kinder zu integrieren. Das **freie mehrsprachige Schreiben** eröffnet Möglichkeiten zum Einbezug von Familiensprachen, indem Schreibaufträge in beliebiger Sprache erarbeitet werden können. Dies eignet sich bspw. im Rahmen der Vermittlung der Struktur und Form des Elfchens, einer spezifischen Gedichtform, bei der zunächst von Bedeutung ist, dass die Kinder die grundlegenden Elemente verstehen und die Sprache frei wählbar ist. Darüber hinaus können freie Schreibaufträge zu Bilderbüchern (z. B. Wazn Teez), die in fiktiver oder für alle Schüler\*innen fremden Sprache, verfasst sind, für alle Kinder dazu beitragen, Einsprachigkeit zu überwinden (Schüler, 2021). Durch die zweisprachige Rezeption in mehrsprachigen Bilderbüchern (vgl. Mulingula) kann auch das Textverstehen der Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erlernen bestärkt werden (vgl. Strozyk, 2021).

### 3.6 Unterrichtsideen zur kulturellen didaktischen Funktion

*Didaktische Ziele:* Mit der kulturellen didaktischen Funktion kann das Ziel verfolgt werden, Kinder durch den Einbezug aller sprachlich-kulturellen Erfahrungen bei der Erschließung der kindlichen Lebenswelt als Kulturwelt zu unterstützen (Nießeler, 2016). Unter Berücksichtigung der kindlichen Lebenswelt können durch einen Vergleich der

Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Zugehörigkeiten auch kulturelle Orientierungen und Positionierungen der Schüler\*innen sowie die kulturelle Teilhabe der Kinder gefördert werden. Ein weiteres Ziel ist es, die Kinder bei der Gestaltung der eigenen kulturellen Identität innerhalb einer mehrsprachigen Gesellschaft zu fördern (Costa, 2020), indem die gesamten sprachlich-kulturellen Erfahrungen der Kinder miteinbezogen werden. Kinder können dadurch verschiedene kindliche Lebenswelten kennenlernen und kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten erfahren.

*Umsetzung im Unterricht:* Die Erschließung der kulturell-sprachlichen Lebenswelt der Kinder kann im Kleinen durch das Entdecken der näheren Umwelt erfolgen. Durch **Sprachenrecherchen**, bei denen die Kinder mit offenen Augen durch ihre Stadt gehen und fremde oder ihnen bekannte Sprachen in ihrem Umfeld entdecken, können unterschiedliche Spracheinflüsse im nahen Kultur- und Lebensraum erfahrbar werden (Strozyk, 2021, S. 128f).

Um den Zielen der kulturellen didaktischen Funktion in der Grundschule nachzukommen, eignen sich **typische Märchen**, die vielen Kindern auch weltweit vertraut sind und als verbindende Brücke unterschiedlicher Kinderwelten dienen können (vgl. Vishek, 2021). Durch den Vergleich verschiedener, aber dennoch ähnlicher Märchen und Erzählungen in verschiedenen Sprachen aus verschiedenen Ländern, können die Kinder ihren Blick auf ihnen vertraute Konstellationen weiten. Dabei können auch kulturübergreifende Fragen und Gespräche initiiert werden, beispielsweise gemeinsam Charaktere, die in Märchen vorkommen gesammelt werden oder indem analysiert wird, welche Tiere für welche Metaphern in den Märchen vorkommen.

Der Einbezug von internationaler **Kinderliteratur** ermöglicht es, die Lebenswelt von Kindern aus aller Welt (insbesondere auch aus dem globalen Süden) kennen zu lernen und kulturelle Unterschiede der Lebenswelten auf kindgerechte Art zu vergleichen. In den Büchern werden die Kinder zwar mit für sie wahrscheinlich ungewöhnlichen Namen, Schriften, Bildern und Handlungsorten konfrontiert, die Themen der Geschichten sind ihnen aber meist bekannt. Der Einsatz (mehrsprachiger) internationaler Kinderliteratur kann dazu beitragen, dass sich die Lernenden mit den Lebensrealitäten anderer Kinder identifizieren und ihre eigene kulturelle und sprachliche Identität reflektieren.

#### 4. Diskussion: Auf dem Weg zu einer grundschultheoretischen Mehrsprachigkeitsdidaktik

Wie kann das Potenzial der Mehrsprachigkeitsressourcen im Grundschulunterricht weiter ausgebaut werden? Im Folgenden werden vier aktuelle und zentrale theoretische Ansätze aufgerufen und hinsichtlich ihres Potenzials für eine Mehrsprachigkeitsdidaktik mit Bezug zu den sechs didaktischen Funktionen diskutiert: Language Awareness, Sprachsensibler Fachunterricht, Durchgängige Sprachbildung, Translanguaging.



*Durchgängige Sprachbildung:* Mit dem Konzept durchgängiger Sprachbildung wird sprachliche Bildung als fächerübergreifende und querverbindende Aufgabe in der Grundschule verstanden, welche sich durch alle Lernbereiche zieht (Gogolin et al., 2020). Dabei werden auch fremdsprachliche und fachliche Inhalte miteinander verknüpft; die durchgängige Sprachbildung kann damit in Bezug zu der *fachlichen didaktischen Funktion* gesehen werden, in deren Fokus steht, dass Schüler\*innen die Fähigkeit zur Sprachreflexion und Sprachbewusstheit entwickeln. Das Konzept der durchgängigen Sprachbildung zielt ebenso wie mit der *spracherwerbsstützenden didaktischen Funktion* darauf ab, Kindern die Fähigkeit zu vermitteln, die Unterschiede zwischen Alltagssprache, alltäglicher Kommunikation und den sprachlichen Anforderungen der Bildungssprache zu erkennen und zu beherrschen. Im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung geht Sprachliche Bildung weit über den Deutschunterricht hinaus und Sprache wird zum zentralen Medium der Förderung von Fachlernen angesehen (Quehl & Trapp, 2015).

*Das benötigen Lehrkräfte für die Umsetzung:* Für die Umsetzung durchgängiger Sprachbildung ist es notwendig, sprachliche Bildung und den Erwerb von Bildungssprache als übergeordnetes Kompetenzziel für alle Fächer anzuerkennen (Gogolin & Lange, 2011; Gogolin, 2020). Im Rahmen der Unterrichtsplanung ist es dazu erforderlich, sprachliche Bildung kontinuierlich und fächerübergreifend zu berücksichtigen. Zudem sollten sprachliche Angebote in verschiedenen Fächern und Unterrichtssituationen geschaffen werden, ausgehend von den sprachlichen Kompetenzen der Kinder. Für eine fächerübergreifende Umsetzung ist eine Kooperation mit anderen (Fach-)Lehrkräften von entscheidender Bedeutung. Dies ist zum einen erforderlich, um in der Planung eine kontinuierliche durchgängige Sprachbildung zu beachten und zum anderen, um die Sprachentwicklung der Kinder umfassend zu reflektieren. Herausfordernd dabei ist es, die unterschiedlichen sprachlichen Vorerfahrungen der Kinder zu berücksichtigen (Lange et al., 2025b).

*Language Awareness:* Das Konzept *Language Awareness* (dt. Sprachbewusstheit) zielt auf die Analyse von Sprachen, sprachlichen Strukturen und Sprachgebrauch ab (Einhellinger, 2023). Dabei geht es insbesondere darum, sprachliche Strukturen, Wirkungen und Funktionen von Sprachen zu erfassen und zu analysieren, indem (nicht-deutsche) Sprachen (z. B. durch Sprachvergleiche) zum Lerngegenstand werden (Liedke, 2018) und Mehrsprachigkeit zur Lern- und Lehrstrategie wird (Oommen-Welke, 2020). Diese Ziele können in Relation zur ausgeführten *spracherwerbsstützenden didaktischen Funktion* gesehen werden. Allen Kindern – aber gerade auch mehrsprachigen Kindern – sollen durch den aktiven Einbezug von Sprachen und das Sprechen über Sprachen im Unterricht Räume geschaffen werden, um den eigenen Sprachgebrauch zu reflektieren und die eigenen sprachlichen Ressourcen zu gestalten (Bien-Miller & Wildemann, 2023). *Language Awareness* wird auch als Kompetenz bezeichnet, mit der das Nachdenken über Sprache und die Sprachentwicklung der Kinder gefördert werden kann (Oommen-Welke, 2020) und um so den Bezug zur eigenen sprachlichen Identität herzustellen

(vgl. *identitätsstiftende didaktische Funktion*). Dabei wird der Fokus mit dem Ansatz vorrangig auf den Deutschunterricht und den Spracherwerb der Kinder gelegt (Lernbereiche im Lehrplan: Sprache und Sprachgebrauch untersuchen; Sprachliche Muster erkennen, siehe auch Einhellinger, 2023). Als Voraussetzung für die Förderung von Sprachbewusstheit wird auch ein sprachsensibler Fachunterricht beschrieben, mit dem eine integrierte Sprachbetrachtung umgesetzt und an die Sprachen und Sprachvorstellungen der Kinder angeknüpft wird (Becker-Mrotzek et al., 2021).

*Das benötigen Lehrkräfte für die Umsetzung:* Die Umsetzung von *Language Awareness* im Unterricht erfordert eine aufgeschlossene Haltung gegenüber nicht-deutschen Sprachen sowie die Schaffung eines sprachenübergreifenden Lernumfelds. Um Sprachvergleiche gezielt im Unterricht anzuregen und darüber hinaus Raum für die Reflexion der Weiterentwicklung der Sprachbewusstheit zu eröffnen, sind didaktische Impulse seitens der Lehrkraft gefordert. Lehrkräfte benötigen zudem entsprechend sprachensible Kompetenzen und linguistisches Wissen, um durch die didaktische Umsetzung des lernförderlichen Nutzens von Fachsprachen Wege zu *Language Awareness* im Unterricht zu eröffnen.

*Sprachsensibler Fachunterricht:* Im Sinne eines sprachsensiblen Fachunterrichts werden die Familiensprachen der Kinder im Unterricht miteinbezogen, um das fachliche Lernen zu unterstützen, sprachliche Schwierigkeiten zu vermeiden und die Inhalte des Faches sowohl *durch* als auch *mit* Sprache zu lernen (Leisen, 2011). Mehrsprachigkeit kann entsprechend der *fachlichen didaktischen Funktion* als Medium für das Fachlernen genutzt werden. Dabei können die Kinder Kompetenzen auf der sprachlichen, fachlichen und kommunikativen Ebene erwerben. Sprache wird somit sowohl verwendet als auch gleichzeitig neu erworben und ständig weiterentwickelt. Leisen (2011) unterscheidet vier Prinzipien im sprachsensiblen Fachunterricht: (1) Bildungssprachliches Sprachbad, um mit (Bildungs-)Sprache im Prozess in Kontakt zu kommen und diese zu erwerben. Dazu empfiehlt er einen (2) Wechsel der Darstellungsformen, um verschiedene Zugänge zum fachlichen Verstehen und eine Versprachlichung zu ermöglichen und somit fachliches und sprachliches Verstehen und Lernen zu fördern. Dabei sollen die Aufgaben (3) sprachlich und kognitiv kalkuliert herausfordernd sein, damit die Lernenden die Sprachhandlungen erfolgreich bewältigen können, ohne unterfordert zu sein oder an sprachlichen Herausforderungen zu scheitern. (4) Die Umsetzung einer kalkulierten Herausforderung erfolgt nach Leisen in drei aufeinander aufbauenden Schritten: der defensive Ansatz in Form von Sprachvereinfachung, ein offensives Vorgehen bspw. durch sprachliche Unterstützungsmaßnahmen wie Scaffolding (vgl. Kniffka, 2012) und ein stärkender Ansatz, indem Sprachkompetenzen wie Wortschatzerweiterung und Sprachstrategien angestoßen werden.

Es empfiehlt sich im Sinne eines Sprachsensiblen Fachunterrichts insbesondere sprachliche Unterstützungsmaßnahmen zur Verfügung zu stellen, um an die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder anzuknüpfen und ein fachliches Lernen für diese zu ermöglichen (vgl. *fachliche didaktische Funktion*). Um den individuellen Sprachstand von

mehrsprachigen Kindern zu diagnostizieren und gezielte Fördermaßnahmen einzuleiten, ist es bedeutsam für Lehrkräfte mit aktuellen und mehrsprachigkeitssensiblen Sprachstandsverfahren vertraut zu sein (Lange & Plohmer, 2025). Grundlegend ist das Bewusstsein dafür, dass Sprach- und Fachlernen stark miteinander verknüpft sind und sich gegenseitig bedingen (vgl. Leisen, 2011). Ziel eines sprachsensiblen Fachunterrichts ist es, die Mehrsprachigkeit der Schüler\*innen nicht als Hindernis, sondern als Ressource aufzufassen (Wildemann & Fornol, 2023)

*Das benötigen Lehrkräfte für die Umsetzung:* Voraussetzung für einen sprachsensiblen Fachunterricht ist die Eröffnung eines Sprachraums, der sprachliche Lernumgebungen ermöglicht. Die Umsetzung eines sprachsensiblen Fachunterrichts erfordert von der Lehrkraft sowohl sprachliche als auch fachliche Kompetenzen. Zum einen sind Kenntnisse über die Grundlagen des Sprachenlernens und über Sprachtheorien notwendig, um Schwierigkeiten beim Sprachenlernen erkennen und darauf reagieren zu können. Ebenso ist es notwendig zu erkennen, welche sprachlichen Herausforderungen spezifische Fachbegriffe für Schüler\*innen darstellen, um diese zu minimieren. Zum anderen wird fachliches Wissen von der Lehrkraft benötigt, um fachlich komplexe Inhalte entsprechend der didaktischen Reduktion sprachlich aufzubereiten und um diese an die Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen anzupassen. Auch für die kompetente Umsetzung von Scaffolding-Maßnahmen und die Verknüpfung von sprachlichem mit fachlichem Lernen bedarf es einer entsprechenden Wissensgrundlage.

*Translanguaging:* Mit *Translanguaging* wird ein Prozess beschrieben, in dem Kinder flexibel und strategisch auf ihr gesamtes sprachliches Repertoire zurückgreifen können (Vogel & García, 2017). Dafür ist es notwendige Voraussetzung im Sinne der *diskriminierungskritischen didaktischen Funktion* alle Sprachen im Unterricht zuzulassen. Ziel des *Translanguaging*-Ansatzes ist es, dass die Lehrkraft im Unterricht Möglichkeiten für die Schüler\*innen gestaltet, bei denen die Kinder ihre mehrsprachigen Ressourcen zum und beim Lernen einsetzen können „um zu kommunizieren, Wissen zu konstruieren, Verständnis zu erzeugen und ihre sprachliche Identität auszudrücken.“ (Kirsch & Montini, 2016, S. 23; vgl. identitätsstiftende didaktische Funktion). Durch den Einsatz von *Translanguaging* soll ein besseres Verständnis der Unterrichtsinhalte gefördert und eine bessere Beteiligung von leistungsstärkeren und -schwächeren Schüler\*innen ermöglicht werden (Lundberg, 2019).

*Das benötigen Lehrkräfte für die Umsetzung:* Um *Translanguaging* im Unterricht umsetzen zu können ist es notwendig, dass die Lehrkraft das mehrsprachige Kind ermutigt, die Familiensprache zu nutzen, indem auch bereits in der Unterrichtsplanung Phasen für *Translanguaging* berücksichtigt werden (Vogel & García, 2017). Dabei ist es nicht notwendig, dass die Lehrkraft über Kompetenzen in allen Sprachen der Kinder verfügt, entscheidend ist der pädagogisch aufbereitete, zu Verfügung stehende mehrsprachige Raum, der förderlich für die sprachliche, kognitive und sozio-emotionale Entwicklung mehrsprachiger Schüler\*innen sein kann.

*Fazit:* Mit allen beschriebenen Konzepten wird das Ziel verfolgt, Mehrsprachigkeit im Unterricht zu berücksichtigen und die Familiensprachen der Kinder dezidiert in den Unterricht miteinzubeziehen. Auffallend ist, dass mit den beschriebenen Konzepten vorrangig das Ziel verfolgt wird, Mehrsprachigkeit für das fachliche Lernen zu nutzen oder um die Sprachbewusstheit zu fördern. Mit den im Beitrag ausgeführten didaktischen Funktionen sollen mögliche Ziele des Einbezuges von Mehrsprachigkeit im Unterricht erweitert werden. Denn um das Lernpotenzial der Ressource der Familiensprachen der Kinder angemessen sichtbar zu machen, ist ein Bewusstsein für die Vielfältigkeit Voraussetzung: Neben Zielen des Spracherwerbs und des fachlichen Lernens können auch die Stärkung der Identität, die Förderung des sozialen Lernens, der Aufbau einer diskriminierungssensiblen und -bewussten Lernumgebung sowie das ernst nehmen der kulturellen Erfahrungen von Grundschulkindern in einem weiten Kulturverständnis als Teil von Mehrsprachigkeit in den Blick genommen werden.

Auch wenn der Blick im vorliegenden Beitrag überwiegend auf die Lehrkräfte und auf didaktische Fragen zur Unterrichtsgestaltung gerichtet ist, bedarf es der Entwicklung hin zu einer Mehrsprachigkeitskultur im Sinne des *Whole School Approach* als Ziel – also Mehrsprachigkeit als Gesamtkonzept der Schulentwicklung einer Einzelschule.

## Literatur

- Akbulut, Muhammed; Bien-Miller, Lena & Wildemann, Anja (2017). Mehrsprachigkeit als Ressource für Sprachbewusstheit. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 10(2), S. 61-74.
- Becker, Saskia & Schulz, Isabella (2021). Sprachen im Unterricht. Mehrsprachigkeit (er-)leben. *Die Grundschulzeitschrift* 328, S. 24-27.
- Becker-Mrotzek, Michael; Höfler, Martha & Wörfel, Till (2021). Sprachsensibel unterrichten – in allen Fächern und für alle Lernenden. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 43(2), S. 250-259. <https://doi.org/10.25656/01:22913>
- Bien-Miller, Lena & Wildemann, Anja (2021). Warum lebensweltlich deutschsprachige Schülerinnen und Schüler von einem sprachenintegrativen Deutschunterricht profitieren - empirische Erkenntnisse. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 15, S. 151-167. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00133-8>
- Bien-Miller, Lena & Wildemann, Anja (2023). Sprachbewusstheit - Begriffe, Positionen und (In-)Kongruenzen. In Anja Wildemann & Lena Bien-Miller (Hg.), *Sprachbewusstheit. Perspektiven aus Forschung und Didaktik*. Springer, S. 7-39. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-39229-1\\_2](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-39229-1_2)
- Brandt, Hanne & Böhme, Jule (2024). Sprachliche Diversität im Unterricht: Potenziale nutzen, Herausforderungen meistern. Wege zu einer sprach(en)sensiblen Gestaltung des Fachunterrichts. *Sprache – Stimme – Gehör, Zeitschrift für Kommunikationsstörungen* 48(3). <https://doi.org/10.1055/a-2305-2679>

- Braunsdorfer, Johanna & Smolzer, Anna (2021). Sprachreflexion – warum, für wen & wie? *Zeitschrift für interdisziplinäre Schreibforschung* 4, S. 71-86. <https://doi.org/10.48646/zisch.210405>
- Busch, Brigitta (2013). *Mehrsprachigkeit*. facultas.
- Busch, Brigitta (2021). *Mehrsprachigkeit* (3. Aufl.). facultas.
- Costa, Jana (2020). "Kultur" in Datensätzen der Lehrer\*innenbildungsforschung. *Bildung und Erziehung* 73(1), S. 42-60. <https://doi.org/10.13109/buer.2020.73.1.42>
- Duarte, Joana (2019). Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 22(2), S. 150-164. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231774>
- Einhellinger, Christine (2023). Unterricht bei Zwei- und Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Methoden – Materialien. Kohlhammer.
- Eser Davolio, Miryam (2001). Viele Sprachen – eine Schule: Über Schulen mit Kindern aus mehreren Kulturen. Haupt.
- Fürstenau, Sara (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In Sara Fürstenau & Mechtild Gomolla (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Springer, S. 25-50.
- Fürstenau, Sara (2016). Mehrsprachigkeit im Unterricht. Eine Einführung. *Die Grundschulzeitschrift* 249, S. 29-31.
- Fürstenau, Sara (2017). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Gegenstand der Grundschulforschung. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 10(2), S. 9-22.
- Gamper, Jana; Purkarthofer, Judith & Schroeder, Christoph (2024). Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit in der Schule: eine Begriffskritik. *Die Deutsche Schule* 116(2), S. 202-211. <https://doi.org/10.25656/01:30207>
- García, Ofelia & Flores, Nelson (2010). Multilingual pedagogies. In Marilyn Martin-Jones, Adrian Blackledge & Angela Creese (Hg.), *The Routledge Handbook of Multilingualism*. Routledge, S. 232-246.
- Gogolin, Ingrid (2010). Stichwort: Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13(1), S. 529-547. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0162-3>
- Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In Sarah Fürstenau & Mechtild Gomolla (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Springer, S. 107-128.
- Gogolin, Ingrid (2020). Durchgängige Sprachbildung. In Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle & Dominique Rauch (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Springer, S. 165-173.
- Gogolin, Ingrid; Lengyel, Drorit; Bainski, Christiane; Lange, Imke; Michel, Ute; Rutten, Sabine & Scheinhardt-Stettner, Heidi (2020). *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. FörMig Material* 10. Waxmann.
- Heinzel, Friederike; Kruse, Norbert & Schüler, Lis (2021). Mehr Sprachen und mehr Kulturen im Unterricht. Mehrsprachige Ressourcen anerkennen und nutzen. *Die Grundschulzeitschrift* 328, S. 6-10.

- Heinzel, Friederike & Schüler, Lis (2021). „Raum für Mehrsprachigkeit geben!“. *Die Grundschulzeitschrift* 328, S. 40-43.
- Jeuk, Stefan (2008). Die Bedeutung der Erstsprache beim Erlernen der Zweitsprache. In Simona Colombo-Scheffold, Peter Fenn, Stefan Jeuk & Joachim Schäfer (Hg.), *Ausländisch für Deutsche*. Fillibach, S. 29-42.
- Jung, Johannes. (2021). Die Grundschule neu bestimmen: Eine praktische Theorie. Kohlhammer.
- Kalkavan-Aydın, Zeynep (2015). Deutsch als Zweitsprache - Didaktik für die Grundschule. Cornelsen.
- Kirsch, Claudine & Mortini, Simmone (2016). Translanguaging. Eine innovative Lehr- und Lernstrategie. *Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur in Luxemburg* 365, S. 23-25.
- Kniffka, Gabriele (2012). Scaffolding - Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In Magdalena Michalak & Michaela Kuchenreuther (Hg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Schneider, S. 208-225.
- Krumm, Hans-Jürgen (2020). Mehrsprachigkeit und Identität. In Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle & Dominique Rauch (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Springer, S. 131-135.
- Lange, Sarah Désirée (2024). Multimodale Sprachenportraits 2.0 – Mehrwert digitaler Sprachenportraits für das Sichtbarmachen lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. In Heidrun Demo, Silver Cappello, Vanessa Macchia & Simone Seitz (Hg.), *Didattica e Inclusione scolastica – Inklusion im Bildungsbereich*. Bozen-Bolzano University Press, S. 137-156.
- Lange, Sarah Désirée & Plohmer, Anna (2025). Schriftspracherwerb von mehrsprachigen Kindern – Anforderungen an Lehrkräfte und Chancen der Sprachstandsdiagnostik. *Grundschule – Ideen, Erfahrungen, Konzepte. Basiskompetenzen Schreiben – Wege in die Schriftkultur*, Heft 5/2025, S. 30-32. (Herausgegeben von K. Liebers & B. Rupprecht) (im Druck).
- Lange, Sarah Désirée & Pohlmann-Rother, Sanna (2025). Didaktische Funktionen zum lernförderlichen Nutzen von Familiensprachen im Grundschulunterricht – Perspektivierungen aus grundschultheoretischer Sicht. *Zeitschrift für Pädagogik* 71(4), S. 509-529. <https://doi.org/10.3262/ZP2504509>
- Lange, Sarah Désirée; Alhallak, Zahia & Plohmer, Anna (2024). „Sie dürfen sich nicht auf ihrer Muttersprache unterhalten und das finde ich tatsächlich auch gut“ – Sprachbezogene Diskriminierung in der Grundschule. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 17 (2), S. 247-262. <https://doi.org/10.1007/s42278-024-00212-6>
- Lange, Sarah Désirée; Huxel, Katrin; Then, Daniel & Pohlmann-Rother, Sanna (2025a). Soziale Teilhabe in mehrsprachigen Klassenzimmern? Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Einbezug von Mehrsprachigkeit im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*. <https://doi.org/10.1007/s35834-025-00493-6>

- Lange, Sarah Désirée; Pohlmann-Rother, Sanna; Plohmer, Anna & Müller, Tanja (2025b). The complexity and contradictory nature of beliefs in dealing with multilingualism – positionings of primary school teachers between support, ambivalence and rejection. *Frontiers in Education*, 10:1627726. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1627726>
- Leisen, Josef (2011). Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachensible Fachunterricht [PDF-Dokument]. <http://www.josefleisen.de/downloads/sprachbildung/07%20Praktische%20Ans%C3%A4tze%20schulischer%20Sprachf%C3%B6rderung%20%E2%80%93%20Der%20sprachensible%20Fachunterricht%202011.pdf> (zuletzt aufgerufen am 10.07.2025)
- Liedke, Martina (2018). Die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen. In Anne-Katharina Harr, Martina Liedke & Claudia Maria Riehl (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht*. Springer, S. 61-94.
- Linderoos, Petra (2016). Mehrsprachigkeit von Lernern mit Migrationshintergrund im finnischen Fremdsprachenunterricht. Jyväskylä University Printing House.
- Lohrmann, Katrin & Hartinger, Andreas (2024). Lernemotionen, Lernmotivation und Interesse. In Margarete Götz, Andreas Hartinger, Friederike Heinzel, Joachim Kahlert, Susanne Miller & Uwe Sandfuchs (Hg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. Aufl.). Klinkhardt, S. 327-332.
- Lundberg, Adrian (2019). Teachers' viewpoints about an educational reform concerning multilingualism in German-speaking Switzerland. *Learning and Instruction* 64, S. 1-8. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101244>
- Martschinke, Sabine (2014). Identitätsentwicklung und Selbstkonzept. In Wolfgang Einsiedler, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Friederike Heinzel, Joachim Kahlert & Uwe Sandfuchs (Hg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl.). Klinkhardt, S. 271-275.
- Neuhaus, Elisabeth (1991). Reform der Grundschule. Darstellung und Analyse auf dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse. Klinkhardt.
- Nießeler, Andreas (2016). Kultur als didaktische Kategorie des Sachunterrichts. *Widerstreit-Sachunterricht* 22, S. 1-7.
- Oomen-Welke, Ingelore (2020). Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle & Dominique Rauch (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Springer, S. 181-188.
- Plohmer, Anna; Lange Sarah Désirée & Lüssenhop, Maïke (2025). Mehrsprachige Kinder, monolinguale Schulen? Perspektiven von Grundschullehrkräften auf Mehrsprachigkeit. In Evghenia Goltsev, Ina-Maria Maahs, Marco Triulzi & Christina Winter (Hg.), *Sprache – Macht – Diversität. Reihe Sprachliche Bildung* (M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth). (im Druck)
- Prediger, Susanne; Uribe, Ángela & Kuzu, Taha (2019). Mehrsprachigkeit als Ressource im Fachunterricht. *Lernende Schule* 86, S. 20-24.
- Quehl, Thomas (2016). Language of the month. Sicht- und hörbare Mehrsprachigkeit an einer Londoner Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift* 294, S. 32-36.



- Quehl, Thomas & Trapp, Ulrike (2015). *Wege zur Bildungssprache im Sachunterricht*. Waxmann.
- Riehl, Claudia Maria (2014). *Mehrsprachigkeit: Eine Einführung*. WBG.
- Riehl, Claudia Maria & López, Julia Blanco (2015). Mehrsprachigkeit. Ein kurzer Überblick aus linguistischer Sicht. *Informationen zur Deutschdidaktik* 39(4), S. 19-28.
- Schmid, Bert (2021). Identität und Persönlichkeit von Kindern entwickeln. *Grundschule aktuell* 156, S. 3-5.
- Schüler, Lis (2021). Mehr Sprachen erproben. In dies. (Hg.), *Elementare Schriftkultur in heterogenen Lernkontexten*. Klett/Kallmeyer, S. 241-251.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1985). The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives. *History and theory* 24(3), S. 247-272. <https://doi.org/10.2307/2505169>
- Stangen, Ilse; Lange, Sarah Désirée; Pohlmann-Rother, Sanna & Doll, Jörg (2022). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von angehenden und berufstätigen Grundschullehrkräften zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität – Zusammenhänge mit universitären und in Fortbildungen genutzten Lerngelegenheiten. *Zeitschrift für Pädagogik* 68(5), S. 649-672.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule* [PDF-Dokument]. Kultusministerkonferenz. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf) (zuletzt aufgerufen am 10.07.2025)
- Strozyk, Krystyna (2021). *Praxisbuch Sprachenvielfalt in der Grundschule*. Beltz.
- Vishek, Svetlana (2021). Vielfalt im (mehrsprachigen) Bilderbuch. In Geschichten und Sprachen aus aller Welt eintauchen. *Die Grundschulzeitschrift* 328, S. 28-31.
- Vogel, Sara & García, Ofelia (2017). Translanguaging. *Oxford Research Encyclopeda of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181>
- Wandruszka, Mario (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. Piper.
- Wildemann, Anja & Fornol, Sarah (2023). *Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule*. Klett/Kallmeyer.

## Über die Autorinnen

**Prof.‘ Dr.‘ habil. Sarah Désirée Lange** ist Inhaberin der Professur Schulpädagogik der Primarstufe am Zentrum für Lehrer\*innenbildung und Bildungsforschung der Technischen Universität Chemnitz und leitet das DFG-geförderte Forschungsprojekt BLUME. Sie beschäftigt sich in ihrer empirischen Grundschulforschung ausgehend von einem weiten Inklusionsverständnis mit grundschulrelevanten, gesellschaftlichen Fragen wie Mehrsprachigkeit, Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Informatische Bildung/KI im Unterricht.

Korrespondenzadresse: [sarah.lange@zlb.tu-chemnitz.de](mailto:sarah.lange@zlb.tu-chemnitz.de)



**Anna Plohmer** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Schulpädagogik der Primarstufe am Zentrum für Lehrer\*innenbildung und Bildungsforschung der Technischen Universität Chemnitz. Seit 2022 arbeitet sie im DFG-geförderten Forschungsprojekt BLUME zu den Überzeugungen von GrundschulLehrkräften zum Umgang mit Mehrsprachigkeit. Ihre Forschungsinteressen liegen u. a. in der Lehrkräfteprofessionalisierung und dem Einsatz von Concept Mapping als Forschungsinstrument sowie im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht und sozialer Ungleichheit und Differenz in der Grundschule.

Korrespondenzadresse: [anna.plohmer@zlb.tu-chemnitz.de](mailto:anna.plohmer@zlb.tu-chemnitz.de)

Julia Schwanewedel & Ilse Stangen

## **Begabungsförderung für Alle!? Bausteine potenzialorientierten und begabungsförderlichen Biologieunterrichts für heterogene Lerngruppen**

### **Abstract**

Einem multidimensionalen und dynamischen Begabungsverständnis folgend, das von Begabungsförderung als Talententwicklung ausgeht, muss Unterricht so gestaltet werden, dass allen Schüler\*innen ermöglicht wird, ihre Potenziale und Begabungen zu entwickeln. In Kooperation zwischen Wissenschaft und Schulpraxis wurden Bausteine für einen potenzialorientierten und begabungsförderlichen Biologieunterricht erstellt. Im Beitrag werden die Bausteine theoretisch verortet und konkrete Beispiele vorgestellt.

In line with a multidimensional and dynamic understanding of giftedness, which assumes that the promotion of giftedness is talent development, teaching must be designed in such a way that all students are enabled to develop their potential and talents. In cooperation between science education and school practice, elements for potential- and talent-oriented biology education have been developed. In this article, the different elements are located within theory and concrete examples are presented.

### **Schlagwörter**

Potenzialorientierung, Begabungsförderung, wachstumsorientierte Haltung, Forschendes Lernen, systematische Unterrichtsentwicklung, Wissenschafts-Praxis-Transfer

Potential orientation, talent development, growth mindset, research-based learning, systematic teaching development, science-practice transfer

### **1. Hintergrund und theoretischer Rahmen**

Laut KMK-Leitlinie sind „Alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von Herkunft, Geschlecht und sozialem Status so zu fördern, dass für alle [...] ein bestmöglicher Lern- und Bildungserfolg gesichert ist [...].“ (2016, S. 2). In einem weiten Begabungsverständnis (Fischer & Fischer-Ontrup, 2020), welches Begabungsförderung nicht nur für eine kleine Gruppe besonders begabter Lernender vorsieht, bedeutet dies, dass Schule und Regelunterricht so gestaltet werden müssen, dass allen Schüler\*innen ermöglicht wird, eigene Potenziale und Begabungen zu entwickeln und zu entfalten.

In den letzten Jahren, nicht zuletzt mitangestoßen durch die Initiative „Leistung macht Schule“ (2018-2027), hat sich ein Paradigmenwechsel von einem eher statischen Begabungsverständnis hin zu einem multidimensionalen und dynamischen Bega-

bungsverständnis vollzogen (Weigand et al., 2022). Während vorher der Fokus vor allem auf der Begabtenförderung mit außerunterrichtlichen oder außerschulischen Angeboten für (wenige) Schüler\*innen mit (Hoch)Begabung lag, ist gegenwärtig stärker die Begabungsförderung, d. h. die Förderung aller Schüler\*innen, in den Fokus genommen worden (Weigand et al., 2022). Dabei geht es nun verstärkt um eine insgesamt potenzialorientierte und begabungsförderliche Schul- und Unterrichtsentwicklung und weniger um die Ausgestaltung einzelner Programme.

Das Prinzip der Personorientierung (Weigand et al., 2022) wird als Basis erfolgreicher Begabungs- und Begabtenförderung betrachtet. Ein an der Person orientiertes Bildungsangebot adressiert alle Lernenden als potenziell leistungsfähig (Weigand, 2020, S. 16). Die Personorientierung als bildungstheoretisches Prinzip hat mit der in allen deutschen Bundesländern gesetzlich verankerten Pflicht zum individualisierten Unterrichten eine sehr konkrete schulrechtliche Entsprechung (Abels, 2019; Schwanewedel, 2024b). Die Anforderung einerseits individualisiert zu unterrichten, andererseits ganz bestimmte Kompetenzstandards zu erreichen, wird von Lehrpersonen jedoch häufig als widersprüchlich wahrgenommen (Abels, 2019). Eine weitere Herausforderung stellt die, vor allem bei Lehrpersonen an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage vorherrschende, Defizitorientierung dar (Klein & Bronnert-Härle, 2022), „die in innerschulischen Diskursen den Blick für Spielräume und Ressourcen im Umgang mit Heterogenität verstellt“ (Drucks & Bremm, 2021, S. 244). Durch die zusätzliche Differenzierung (z. B. von Arbeitsmaterial) nach unten wird der Fokus vor allem auf die Schwächen und Fehler von Schüler\*innen gelegt (Leisen & Brehmen, 2017). Dabei kann sogar von einer doppelten Defizitorientierung gesprochen werden, da zum einen aufgrund der Herkunft der Schüler\*innen auf Defizite geschlossen wird und sich im Unterricht zusätzlich auf die Schwächen dieser Schüler\*innen konzentriert wird. Auch vor diesem Hintergrund scheint das Hinwenden zu Potenzialen und der Blick auf die Leistungsmöglichkeiten aller Schüler\*innen durch die Ausrichtung auf potenzialorientierte und begabungsförderliche Unterrichtskonzepte und -materialien gewinnbringend. Damit Potenzialorientierung und Begabungsförderung nicht als Zusatzaufgaben wahrgenommen und konzipiert werden, sollten sie, ähnlich dem Prinzip der durchgängigen Sprachbildung (Gogolin & Lange, 2011), immer fachbezogen und mit dem Ziel umgesetzt werden, dass der jeweilige Fachunterricht „[...] stärker so gestaltet wird, dass sich Potenziale bei Lernenden erfolgreich entfalten“, was auch eine andere Perspektive auf die Fähigkeiten und Persönlichkeiten von Schüler\*innen erfordert (Schwanewedel, 2024b, S. 2). Im Sinne des Bildes von „[...] der steigenden Flut, die alle Schiffe hebt“ (Weigand, 2020, S. 19), ist der jeweilige Fachunterricht an den individuellen Potenzialen aller Schüler\*innen orientiert, wobei sowohl die Lernenden gefördert werden, deren Potenziale sich erst entwickeln und entfalten sollen, als auch jene, die bereits außergewöhnliche Interessen und Leistungen zeigen (Weigand, 2020, S. 19).

Der Biologieunterricht bietet durch seinen Lebensweltbezug (Harms & Kattmann, 2023) zahlreiche Ansatzpunkte für die Potenzialförderung, so dass vielfältige Zugänge

(Adamina & Möller, 2013) zu den Fachinhalten eröffnet werden können und durch die unterschiedlichen fachspezifischen Arbeitsweisen „das kognitive Denken der Schüler\*innen in hohem Maße angesprochen“ wird (Wegner et al. 2024, S. 39). Das Modell der biologisch-naturwissenschaftlichen Begabung nach Wegner et al. (2024), das in Anlehnung an das Münchner Hochbegabungsmodell entwickelt wurde, stellt die spezifisch biologisch-naturwissenschaftliche Begabung in den Mittelpunkt (z. B. die Bereitschaft zum sorgfältigen Experimentieren) und betont die Beeinflussung dieser durch nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale und Umweltfaktoren (Wegner et al., 2024). Auch das Talententwicklungsmodell (TAD-Modell) für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich (Mack et al., 2021) begreift die Talententwicklung in den Naturwissenschaften als einen komplexen Prozess, der Fähigkeiten, Persönlichkeitsmerkmale und Fertigkeiten als Prädiktoren umfasst. Die Herausforderung für die Umsetzung der Begabungsförderung in der Praxis des Biologieunterrichts besteht nach aktuellem Forschungsstand vor allem darin, Begabungsförderung prozesshaft und multidimensional umzusetzen. Dabei ist die Förderung fachspezifischer Fähigkeiten genauso zentral wie die Entwicklung der Persönlichkeit der Schüler\*innen (Mack et al., 2021). Bisher fehlt es jedoch an konkreten Konzepten und Materialien für Schule und Fachunterricht, um Konzeptionen einer solchen prozesshaften und multidimensionalen Begabungsförderung angemessen umzusetzen, wobei vor allem die inklusive Förderung aller Lernenden im regulären Fachunterricht ein Desiderat darstellt (Dai & Chen, 2013; Fränkel & Kiso, 2021; Weigand et al., 2022).

Um dem Anspruch eines solchen fachbezogenen, personenorientierten und begabungsförderlichen Unterrichts gerecht zu werden, wurden im Projekt LemaS-Transfer Bausteine für einen potenzialorientierten und begabungsförderlichen Fachunterricht in Kooperation zwischen Akteur\*innen aus Wissenschaft und Schulpraxis entwickelt. Der Beitrag ist auf die Bausteine von zwei Teilprojekten des Projekts fokussiert, in denen Konzepte und Materialien für den Fachunterricht Biologie entwickelt und erprobt wurden. Der Beitrag dieses Artikels liegt in der Darstellung der systematischen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Bausteinen der Begabungsförderung im Biologieunterricht und deren fachlichen wie auch überfachlichen Bezügen. Zudem wird durch die Darstellung der Bausteine deutlich, dass Begabungsförderung im Fachunterricht nicht nur auf konkrete Konzepte (wie z. B. Formate Forschenden Lernens) beschränkt ist, sondern auch die Haltung, pädagogisches Handeln und eine positive Fehler- und Feedbackkultur der Lehrkräfte umfasst. Als Basis potenzialorientierten und begabungsförderlichen Unterrichts sind eine wachstumsorientierte Grundhaltung (*growth mindset*: Dweck, 2006), eine positive Fehlerkultur, die Etablierung einer förderlichen Feedbackkultur (Hattie, 2010; SVR-Forschungsbereich, 2020) und die Reflexion und Nutzung der Potenziale des jeweiligen Faches (Schwanewedel, 2024b) bedeutsam, die entsprechend in einem Basisbaustein verankert wurden. Aufbauend auf diesem Basisbaustein wurden zwei Unterrichtsbausteine für den Biologieunterricht entwickelt. Der Fokus lag dabei zum einen auf einer potenzialorientierten Aufgabenkultur und hier speziell auf dem

Format offener komplexer Aufgaben (Basendowksi, 2014; Benölken, 2016; Benölken et al., 2016). Zum anderen wurde das Konzept Forschenden Lernens in verschiedenen Formaten umgesetzt (Bruckermann et al., 2017; Reitinger, 2013). Diese beiden Unterrichtsbausteine werden durch den Baustein Diagnostik und Lernverlaufsplanung ergänzt (Schwanewedel et al., 2023). Nachfolgend werden die einzelnen Bausteine theoretisch verortet und anhand konkreter Beispiele vorgestellt.

## 2. Bausteine für einen potenzialorientierten und begabungsförderlichen Biologieunterricht<sup>1</sup>

In Abbildung 1 werden die entwickelten Bausteine dargestellt. Die Anordnung soll verdeutlichen, dass eigene Haltungen und Einstellungen gegenüber den Schüler\*innen, ihren Fähigkeiten, Fertigkeiten und Persönlichkeiten, gegenüber fachbezogenen Leistungen und auch gegenüber dem Fach selbst eine zentrale Rolle für die Begabungsförderung spielen. Die Reflexion eigener Haltungen und Einstellungen (Dweck, 2006; Zierer, 2023) und die damit zusammenhängende Etablierung einer positiven fachbezogenen Fehler- und Feedbackkultur (Hattie, 2010) sind deshalb als Basis für die Potenzialorientierung und Begabungsförderung im Fach zu verstehen.

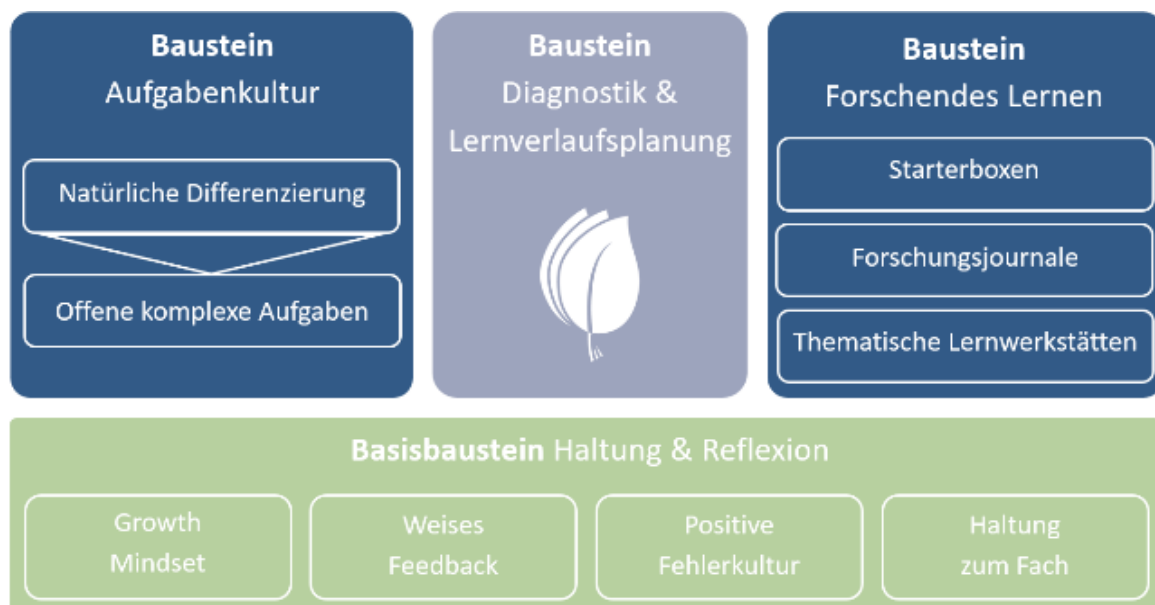


Abb. 1: Bausteine für einen potenzialorientierten und begabungsförderlichen Biologieunterricht (Quelle: eigene Darstellung)

<sup>1</sup> Im vorliegenden Beitrag werden ausschnitthaft Beispiele aus den Materialien gezeigt. Die Bausteine wurden in Handbüchern zusammengestellt, die nach Abschluss des Projektes als OER veröffentlicht werden und dann für alle Interessierten zugänglich sein werden. Teile sowie zusätzliche Materialien zu allen Bausteinen wurden bereits hier veröffentlicht: Schwanewedel, 2024d.

Nur wer Potenziale grundsätzlich bei den Schüler\*innen erwartet, wird darauf achten den Unterricht so zu gestalten, dass allen Schüler\*innen ermöglicht wird, eigene Potentiale einzubringen und, auch durch förderliches Lehrpersonenhandeln, zu entwickeln und weiterzuentwickeln (Fischer et al., 2022; Höner & Schwanewedel, 2023). Dieser Dreischritt des Erwartens, Ermöglichens und Erkennens von Potenzialen und Begabungen steckt in allen hier vorgestellten Bausteinen. Der Dreischritt löst das schulisch etablierte Konzept der diagnosebasierten Förderung ein Stück weit, zugunsten einer *förderbasierten Diagnostik* im Sinne eines „erst fördern dann finden“ (Preckel, 2021), auf. Damit wird dem Entwicklungscharakter von Potenzialen und Begabungen Rechnung getragen, denn Unterricht sollte zunächst einmal Lernumgebungen schaffen, in denen sich Potenziale überhaupt entwickeln und zeigen können (Preckel, 2021; Schwanewedel, 2024b). Mit diesem Prinzip der förderbasierten Diagnostik wird zudem der Anspruch auf gerechtere Startchancen und Bildungsgerechtigkeit realisiert (Schwanewedel, 2024b).

Die im folgenden vorgestellten Bausteine haben - außer dem Basisbaustein - zwar einen Fachbezug, die Konzepte und Formate sowie die dahinterstehenden Prinzipien sind aber auch auf andere Fächer übertragbar. Zum Format offener komplexer Aufgaben stehen zum Beispiel für den Mathematik-, Informatik- und Englischunterricht Konzepte und Materialien aus dem Projekt LemaS-Transfer zur Verfügung (z. B. Benölken et al., 2024; Hallet, 2023). Formate Forschenden Lernens wurden ebenfalls in weiteren LemaS-Transfer Teilprojekten als Ansatz zur Begabungsförderung unterrichtspraktisch weiterentwickelt (Käpnick & Mehring, 2021; Höner & Schwanewedel, 2023). Darüber hinaus hat sich das Konzept des Forschenden Lernens in den letzten Jahren zunehmend in den Fachdidaktiken auch nicht naturwissenschaftlicher Fächer etabliert (z. B. Kaufmann et al., 2019; Krebs & Szukala, 2021).

## 2.1 Basisbaustein: Haltung & Reflexion

„Ich glaube, ich würde jüngeren Kolleg:innen, die gerade in den Lehrberuf reinwachsen, früher vom Reflexionstool [= Basisbaustein] erzählen und wie sie ihre Haltung reflektieren können.“

(Lehrperson im Projekt-Interview, 2023, nicht veröffentlicht<sup>2</sup>)

Der Basisbaustein stellt die Analyse und Reflexion von Haltungen und Einstellungen als Ausgangspunkte für eine gelungene Potenzial- und Begabungsförderung in den Mittelpunkt. Dabei geht es zunächst um die individuellen Haltungen und Einstellungen der Lehrpersonen. Aber auch die Haltungen und Einstellungen, die die Schüler\*innen in den Fachunterricht mitbringen sind Teil dieses Bausteins. Der Basisbaustein besteht

---

<sup>2</sup> Im Projekt wurden insgesamt 18 Lehrpersonen interviewt und zu den Bausteinen und ihren Erfahrungen beim Einsatz dieser Bausteine befragt. Die Ergebnisse der Interviewstudie werden im Rahmen einer Dissertation ausgewertet.

aus vier inhaltlichen Elementen: a) *growth mindset* oder wachstumsorientierte Grundhaltung, b) weises Feedback, c) positive Fehlerkultur sowie d) Haltung zum Fach.

Begabungsförderung ist Haltungssache (Weigand, 2021), wobei potenzial- und begabungshemmende Haltungen von potenzial- und begabungsförderlichen Haltungen unterschieden werden können. Eine wachstumsorientierte Grundhaltung beschreibt eine förderliche Haltung sowohl auf Seiten der Lehrpersonen als auch auf Seiten der Schüler\*innen. Eine wachstumsorientierte Grundhaltung (auch *growth mindset* im Gegensatz zum *fixed mindset*; Dweck 2006) bedeutet, dass eine Person davon überzeugt ist, dass Fähigkeiten und Fertigkeiten wie z. B. Intelligenz entwickel- und veränderbar sind. Lehrpersonen mit einer solchen Grundhaltung erwarten Potenziale und Begabungen bei allen Schüler\*innen und gehen mit unterschiedlichen Schüler\*innen und ihren Leistungen im Unterricht entsprechend wertschätzend und fördernd um. Schüler\*innen mit einer solchen Grundhaltung sind bereiter Herausforderungen anzunehmen, aus Fehlern zu lernen und durch Arbeit, Übung und Ausdauer zu wachsen (Blackwell et al., 2007; Martins et al., 2024; Yeager et al., 2016). Durch so genanntes weises Feedback, welches neben hohen Erwartungen an die Lernenden und Vertrauen in ihre Fähigkeiten auch Hinweise zu Lernzielen und Lernprozessen sowie zum selbstregulierten Lernen enthält, drückt sich die wachstumsorientierte Grundhaltung in konkreten mündlichen und schriftlichen Rückmeldungen aus (Hattie & Timperley, 2007; Lokhande & Grießig, 2021; Martins & Schwanewedel, 2023). Dazu gehört auch eine positive Fehlerkultur im Unterricht, die dazu beiträgt, dass Fehler als Lernchance und nicht als etwas zu vermeidendes Negatives (z. B. schlechte Beurteilung/Noten) betrachtet werden (Martins & Schwanewedel, 2023). Schließlich sind auch die Haltungen und Einstellungen zum Fach (hier Biologie) zentral für die fachbezogene Begabungsförderung. Bin ich als Lehrperson davon überzeugt, dass der Kern des Faches Biologie in der Vermittlung gesicherten Wissens über biologische Gegenstände und Phänomene besteht, so werde ich andere Fähigkeiten und Fertigkeiten bei Schüler\*innen als Potenziale für das Fach betrachten, als wenn ich davon überzeugt bin, dass Biologie als forschende, co-kreative Wissenschaftsdisziplin zu verstehen ist, die Fragen aufwirft, diese Fragen mit verschiedenen Methoden untersucht und dabei vorläufige und zum Teil mehrdeutige (oder keine) Antworten findet (Schwanewedel, 2024a). Die Reflexion der eigenen Haltung zum Fach ist dabei auch für die erfolgreiche Umsetzung didaktischer Konzepte wie z. B. das Forschende Lernen relevant.

Das nachfolgende Beispiel zeigt eine Analyse- und Reflexionsübung zur wachstumsorientierten Grundhaltung für Lehrpersonen. Beruhend auf Theorien zum Konzeptwechsel und der Arbeit mit Konzeptwechseltexten (Grospietsch & Mayer, 2021) steht ein Text zu Grundlagen der Potenzial- und Begabungsforschung und zu weit verbreiteten Stereotypen über Schüler\*innen mit Begabungen im Mittelpunkt der Reflexionsübung. Die Lehrpersonen bearbeiten schriftliche Arbeitsaufträge vor und nach dem Lesen des Textes, durch die sie ihre bisherigen Haltungen und Einstellungen abrufen und nach dem Lesen explizit reflektieren und erweitern sollen.

**„In meiner Klasse gibt es keine begabten Schüler:innen.“**

|                   |                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Einleitung</b> | Eine wachstumsorientierte Grundhaltung (weiter-) zu entwickeln ist für Lehrende von besonderer Bedeutung. Hier erhalten Sie die Möglichkeit, sich ihrer eigenen Haltung zu Begabungen von Schüler:innen bewusst zu werden und diese zu reflektieren. |
| <b>Ziele</b>      | Reflexion der eigenen Grundhaltung, Anwendung und Entwicklung der persönlichen wachstumsorientierten Grundhaltung                                                                                                                                    |
| <b>Dauer</b>      | 30 Minuten                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Zielgruppe</b> | Lehrende                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Material</b>   | Zettel und Stift oder Tablet/Laptop/PC                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Ablauf</b>     | Bearbeiten Sie schrittweise die Aufgaben auf den nächsten Seiten.                                                                                                                                                                                    |

**1. Nehmen Sie begründet Stellung zu der Aussage: „In meiner Klasse gibt es keine begabten Schüler:innen.“** Antworten Sie ehrlich und intuitiv. Bitte recherchieren Sie nicht und schauen Sie noch nicht auf die nachfolgenden Seiten.

Kommentar: Nachfolgend erhalten die Lehrpersonen einen Text mit Informationen zu Begabung und Hochbegabung, zu Stereotypen in Bezug auf Menschen mit (besonderen) Begabungen, zum Phänomen des Underachievement sowie zum mehrdimensionalen und dynamischen Charakter von Begabungen. Im Anschluss an die Lektüre sollen die Lehrpersonen nun ihre eigene Stellungnahme zu der Aussage überarbeiten oder ergänzen.

**2. Sie haben im Text Informationen über Begabung/Hochbegabung erhalten. Lesen Sie noch einmal Ihre zu Beginn verfasste Stellungnahme durch. Würden Sie nach dem Lesen des Textes noch genauso antworten? Wenn nicht, überarbeiten bzw. ergänzen Sie Ihre Antwort im nachfolgenden Kasten.**

**3. Formulieren Sie ein abschließendes Fazit mit Blick auf die Aussage „In meiner Klasse gibt es keine begabten Schüler:innen.“**

Abb. 2: Analyse- und Reflexionsübung zur wachstumsorientierten Grundhaltung für Lehrpersonen (verändert nach Martins & Schwanewedel, 2023, S. 80-84)

## 2.2 Baustein: Aufgabenkultur

„Sie ermöglichen Schülern (...), eine komplexe Vielfalt von Vorkenntnissen einzubringen. (...) Diese Auf- und Bearbeitung der Aufgaben zeigt eben auch, dass häufig ganz viele Faktoren in bestimmte Sachverhalte mit reinspielen und dass es eben dann nicht diese eine besagte Antwort gibt.“

(Lehrperson im Projekt-Interview, 2023, nicht veröffentlicht)

Als kleinste Einheit von Unterricht, welche sich ohne viel zusätzlichen Aufwand verändern lässt, kann der Aufgabe eine wichtige Rolle innerhalb eines potenzialorientierten und begabungsförderlichen Unterrichts zukommen. Konkret geht es um das Aufgabenformat der *offenen komplexen Aufgaben* (Schwanewedel, 2024c). Diesen Aufgaben ist das Prinzip der natürlichen Differenzierung inhärent, bei dem, anders als bei anderen Formen der Differenzierung, von allen Schüler\*innen gemeinsam an einer thematischen Aufgabe gearbeitet wird (Berlinger & Dixel, 2017; Schwanewedel, 2023). Die Lernenden differenzieren selbst (statt der Lehrperson), wählen individuelle Zugänge zum Aufga-



benthema und können individuelle Potenziale (Interessen, Wissen, Kompetenzen) einbringen sowie individuelle Lösungswege und Lösungen erarbeiten. Idealerweise stößt die Bearbeitung eine Interessens- oder Kompetenzentwicklung an, so dass Schüler\*innen sich entsprechend ihrer (vielleicht noch unentdeckten) Potenziale weiterentwickeln (Schwanewedel, 2024c). Anders als bei einer Aufgabe mit einer einzigen richtigen Lösung (und einem einzig richtigen Lösungsweg), bei der nur erkannt werden kann, welche Schüler\*innen über die zur Lösung notwendigen Kompetenzen verfügen und welche nicht, können bei der Bearbeitung als auch bei der Lösung offener komplexer Aufgaben unterschiedliche individuelle Potenziale der Lernenden sichtbar werden (Schwanewedel, 2024c). Ein gemeinsamer Auswertungsprozess, in dem die unterschiedlichen individuellen Lösungswege und Lösungen präsentiert werden, ermöglicht die Beleuchtung des fachlichen Themas aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven und ein Lernen der Schüler\*innen unter- und miteinander und über die Biologie (Nührenbörger, 2010; Schwanewedel, 2023). Die Merkmale Offenheit und Komplexität bedeuten dabei nicht, dass die Lernenden keine Unterstützung erhalten. Durch Beratung und Begleitung (*soft scaffolds*) einerseits und Unterstützungselemente (*hard scaffolds*) wie beispielsweise einen variierten Öffnungsgrad der Aufgabe, Impulskarten als Hilfe oder zum Weiterdenken sowie metakognitive Strategiehilfen (Schwanewedel, 2024c) andererseits wird den Schüler\*innen bei Bedarf ausreichend Unterstützung angeboten.

Zur Illustration wird im Folgenden ein Beispiel einer offenen komplexen Aufgabe zum Thema Säugetiere - Artgerechte Haltung (aus Martins et al., 2023) für die Sekundarstufe I dargestellt. Die Aufgabe beginnt mit einem Impuls, dem drei offene Aufgabenstellungen folgen, die gezielt ohne gängigen Operator formuliert sind, da dieser bereits das Anforderungsniveau festlegen würde. Außerdem sind – hier nur beispielhaft - Unterstützungen in Form von Impulsen, Hilfsmitteln und Strategiehilfen dargestellt, die Lernende nach Bedarf verwenden können.

| Beispiel einer offenen komplexen Aufgabe für die Sekundarstufe I                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <b>Thema: Säugetiere – Artgerechte Haltung</b><br><b>Ein Igel wird zum Internetstar</b><br>Der Igel Mr. Pokee hat 1,9 Millionen Followerinnen und Follower auf Instagram. Er trägt auf seinen Bildern Sonnenbrillen, schlüpft in Weihnachtskostüme und posiert als König oder neben einer Katze. Doch ist das alles eigentlich artgerecht?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |  |
| <b>Aufgabe 1:</b> Finde heraus, wie und womit Mr. Pokee sein Leben verbracht hat.<br><b>Aufgabe 2:</b> Finde heraus, welche Bilder auf dem Instagram Account von Mr. Pokee für und gegen eine artgerechte Haltung sprechen.<br><b>Aufgabe 3:</b> Finde heraus, was man alles beachten muss und tun kann, damit es Tieren wie Mr. Pokee gut geht.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |  |
| <b>Auf der richtigen Spur? – Beispiele für Impulskarten (Beispiele)</b><br>Stell dir vor, du bist Journalistin oder Journalist. Was würdest du tun?<br>Stell dir vor, du bist Tierrechtsaktivistin oder Tierrechtsaktivist. Was würdest du tun?<br>Stell dir vor, du bist Politikerin oder Politiker. Was würdest du tun?<br>Stell dir vor, du bist Influencerin oder Influencer. Was würdest du tun?<br>Stell dir vor, du bist Biologin oder Biologie und forschst zu Weißbauchigeln. Was würdest du tun?<br>Stell dir vor, du bist du selbst. Was würdest du tun?                                                                                                                                                                  |  |
| <b>Auf der richtigen Spur? – Beispiele für Impulskarten mit Fragen als Hilfen (Beispiele)</b><br>Weißt du, was afrikanische Weißbauchigel von den bei uns heimischen Arten unterscheidet?<br>Was frisst ein Igel?<br>Wann schläft ein Igel, wann ist er aktiv?<br>Welche Temperatur mag ein Igel am liebsten?<br>Wie verhält sich ein Igel im Winter?<br>Welche Dinge auf den Instagram-Fotos passen/passen nicht zu Mr. Pokes Bedürfnissen?                                                                                                                                                                                                                                                                                         |  |
| <b>Beispiel-Hilfsmittel, die den Schüler:innen zur Verfügung gestellt werden:</b><br>- Tablets mit Zugang zum Instagram Account von Mr. Pokee oder Bildergalerie<br>- Schulbuchtext zum heimischen Igel<br>- vorstrukturierter Steckbrief/fiktiver Interviewbogen<br>- Flemoboxen (für individuelle Modellierungen)<br>- Links zu geeigneten Informationsseiten im Internet (hier nur Beispiele):<br>- Politik – Tierrecht: <a href="https://www.recht-kinderleicht.de/haben-tiere-rechte">https://www.recht-kinderleicht.de/haben-tiere-rechte</a><br>- Tierwohl: <a href="https://www.ble-medienservice.de/tierwohl-was-hat-das-mit-mir-zu-tun.html">https://www.ble-medienservice.de/tierwohl-was-hat-das-mit-mir-zu-tun.html</a> |  |
| <b>Metastrategische Hilfe:</b> Beispiel Aufgabentreppe mit Prompts für die Aufgabenbearbeitung (aus Schwanewedel, 2024c, S. 15)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |  |

Abb. 3: Offene komplexe Aufgabe zum Thema Säugetiere – Artgerechte Haltung (verändert nach Martins et al., 2023, S. 83f)

## 2.3 Baustein Forschendes Lernen

„Das Besondere am Forschenden Lernen ist für mich diese Eigeninitiative, die die Kinder ergreifen, um ein Problem zu lösen. Manchen fällt überhaupt erst ein Problem auf oder manchmal auch ein ganz anderes, was ich vielleicht auch nicht auf dem Schirm hatte.“  
(Lehrperson im Projekt-Interview, 2023, nicht veröffentlicht)

Forschendes Lernen in den Naturwissenschaften kann allgemein als „ein Prozess der selbstbestimmten Suche und Entdeckung“ (Reitinger, 2013; S. 45) beschrieben werden. Damit geht Forschendes Lernen über das Befolgen von Anweisungen und die Reproduktion von Wissen hinaus und ermutigt Schüler\*innen, eigenständig Fragestellungen zu entwickeln, Hypothesen aufzustellen und Untersuchungen durchzuführen und deren Ergebnisse zu diskutieren (Koch & Schwanewedel, 2024). Der Baustein zum Forschenden Lernen umfasst verschiedene Formate des Forschenden Lernens, die jeweils unterschiedliche Schwerpunkte setzen (s. Tab. 1).

| Format                        | Schwerpunkte                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Starterbox Forschendes Lernen | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Potenziale sichtbar machen</li> <li>- Vielfältige Zugänge zu einem Thema ermöglichen</li> <li>- Lernende entwickeln eigene Forschungsfragen durch Auseinandersetzung mit vielfältigen Materialien/Impulsen zu einem Thema</li> </ul>                                                                                                                                                                                              |
| Forschungsjournale            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inhalts- und prozessbezogene Kompetenzen fördern</li> <li>- Kritisches und kreatives Denken, Problemlösestrategien, Kooperationsfähigkeiten und wissenschaftliche Neugier entwickeln</li> <li>- Lernende lernen die Schritte naturwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung kennen und durchlaufen sie eigenständig anhand eines lebensweltnahen Phänomens</li> </ul>                                                                |
| Thematische Lernwerkstätten   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inhalts- und prozessbezogene Kompetenzen fördern</li> <li>- Kritisches und kreatives Denken, Problemlösestrategien, Kooperationsfähigkeiten und wissenschaftliche Neugier entwickeln</li> <li>- Lernende forschen an unterschiedlich strukturierten Stationen* selbstständig und interessengeleitet an einem Oberthema</li> </ul> <p>* z. B. Schritte des Forschens sind stärker vorstrukturiert vs. selbstständiges Forschen</p> |

Tab. 1: Formate Forschenden Lernens

Durch die unterschiedlichen Möglichkeiten des eigenständigen und aktiven Lernens eignen sich die Formate Forschenden Lernens besonders für einen potenzialorientierten und begabungsförderlichen Regelunterricht mit heterogenen Lerngruppen. Forschendes Lernen lässt dabei, im Gegensatz zum rein rezeptiven Lernen, Ungewissheit zu, ermöglicht das Durchlaufen des gesamten naturwissenschaftlichen Erkenntnisprozesses und das Erleben der Entstehung (naturwissenschaftlichen) Wissens und gibt durch individuelle Zugänge zu einem Thema über verschiedene Materialien und Impulse Schüler\*innen mit unterschiedlichen Interessen und Vorwissen die Möglichkeit

die eigenen Potenziale einzubringen und weiterzuentwickeln. Die Arbeit mit Forschungsjournalen ermöglicht es Schüler\*innen die Schritte naturwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung kennenzulernen und anhand eines lebensweltnahen Phänomens eigenständig zu durchlaufen (Schwanewedel et al., 2024). In einer thematischen Lernwerkstatt haben die Schüler\*innen die Möglichkeit den Forschungsprozess an einem übergeordneten Thema (z. B. Bionik, Genetik) individuell an unterschiedlichen Teilbereichen eines Themas zu durchlaufen oder unterschiedliche naturwissenschaftliche Arbeitsweisen zu erkunden (z. B. Modelle erstellen, Beobachtungen durchführen, Experimente durchführen), wobei unterschiedliche Strukturierungs- bzw. Öffnungsgrade des Forschens angeboten werden (Mayer & Ziemek, 2006). Die Arbeit mit der Starterbox dient als Einführung in das Forschende Lernen. Sie lässt den Lernenden Zeit eigene Zugänge zu einem Thema zu finden und eigene Fragestellungen zu entwickeln. Sie wird damit in hohem Maße der Multidimensionalität von Potenzialen gerecht (Weigand, 2021). Zur Illustration wird nachfolgend ein Einblick in die Starterbox zum Thema Herz-Kreislaufsystem gegeben, wobei aus Platzgründen vor allem zentrale Designprinzipien der Starterbox skizziert werden, um das Konzept zu verdeutlichen.

Wichtig bei der Konzeption einer Starterbox ist es, möglichst viele verschiedenartige Materialien zu nutzen, um damit verschiedenartige Zugänge für die Lernenden zu ermöglichen. Auch sollten Lehrpersonen nicht davor zurückschrecken (fachlich) anspruchsvolles Material einzusetzen, um potenzielle Begabungen von Schüler\*innen identifizieren zu können (Koch & Schwanewedel, 2024). Zur Identifikation von Potenzialen haben sich in den Erprobungen vor allem offene und kriteriengeleitete Beobachtungen (z. B. Beobachtungsbögen mit Aspekten der Erkenntnisgewinnung und des wissenschaftlichen Denkens als Indikatoren) als gewinnbringend erwiesen. Die Starterbox kann ohne lange Einführung, ggf. mit einer kurzen Einweisung zum Thema „Was machen Forschende?“ und je nach Erfahrungen der Schüler\*innen mit offenen Aufgabenformaten im Unterricht eingesetzt werden. Als Zusatzmaterial gibt es sogenannte Impulskarten und Mastercards. Während die Impulskarten den Lernenden dabei helfen können, Ideen für den Umgang mit dem Material bzw. Ideen für eigene Forschungsfragen zu finden (z. B. Wie kannst du deinen Puls messen? Was passiert mit deinem Blutdruck, wenn du Seil springst? Wie könnt ihr mit dem Material den menschlichen Blutkreislauf nachbauen?), enthalten die Mastercards weiterführende inhaltliche oder methodische Denkanstöße und weitere herausforderndere Aspekte (z. B. Impuls zur Auseinandersetzung mit der Funktion eines Defibrillators, Link zu einem Video zur Entstehung von Beulen). Die Erprobungen der Starterbox Herz-Kreislaufsystem zeigten, dass viele Lernende zunächst das Material haptisch erkundeten, dann aber zunehmend unterschiedliche Materialien und Bereiche in den Blick nahmen (z. B. indem sie sich auf den Blutkreislauf fokussierten, ein Herzmodell bauten oder Zusammenhänge zwischen Bewegung und Puls erkundeten), wobei sehr unterschiedliche Zugangsweisen sichtbar wurden. Im Verlauf wurden spezifische Vorgehens- oder Denkweisen der Lernenden deutlich und auch die am Ende entstandenen Forschungsfragen zeigten sehr

unterschiedliche individuelle Potenziale auf (z. B. Aufstellen kausaler Fragestellungen, logisches Vorgehen beim Modellbau, Interesse an medizinischen oder ethischen Fragen).

| Beispiel: Einblicke in die Starterbox Forschendes Lernen                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                        | <p>Die Abbildung links zeigt den Inhalt der Starterbox zum Thema Herz-Kreislaufsystem. Die Starterbox bietet eine Vielzahl an unterschiedlichen Materialien. Sie ermöglicht es Schüler*innen, sich über verschiedene Zugänge mit dem Herz-Kreislaufsystem auseinanderzusetzen. Über freies Explorieren und Untersuchen des Materials werden eigene Forschungsfragen entwickelt.</p>                            |
| Beispielhafte Designprinzipien und Einsatz der Starterbox sowie deren Funktionen im Kontext der Potenzial- und Begabungsförderung                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <p>Vielfältige Materialien zu einem Themenbereich, die unterschiedliche Formen der Auseinandersetzung ermöglichen</p>                                                                   | <p>Schüler*innen können individuelle Zugänge zum Themenbereich wählen; Zugang wird nicht von der Lehrperson vorgegeben;</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <p>Material ist unsortiert in der Starterbox; es gibt keine Vorgaben/Anleitung zum Umgang mit dem Material</p>                                                                          | <p>Schüler*innen können die Materialien frei miteinander kombinieren; kreative oder ungewöhnliche Zugangsweisen sollen angeregt werden;</p>                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <p>Offene Aufgabenstellung und Phase des freien Explorierens</p> <p>1. Aufgabe: Erkundet die Box.<br/>2. Aufgabe: Entwickelt eine Forschungsfrage, die ihr gern untersuchen würdet.</p> | <p>Schüler*innen können eigene Beobachtungen durchführen und für sie individuell bedeutsame Phänomene entdecken;</p> <p>Schüler*innen können fachliche Bearbeitungstiefe selbst bestimmen;</p> <p>Schüler*innen können individuelle Interessen und Vorwissen/Detailwissen einbringen;</p> <p>Schüler:innen können eigene Forschungsfragen entwickeln (und je nach weiterem Unterrichtsverlauf untersuchen)</p> |

Abb. 4: Starterbox Forschendes Lernen zum Thema Herz-Kreislaufsystem

## 2.4 Baustein Diagnostik & Lernverlaufsplanung

„Also, dass Schule zu einem Raum wird, in dem Schüler\*innen eine Begabung auch erst mal entdecken können. Ja, und ob das nun die Lehrkraft erkennt oder ob der Schüler oder die Schülerin das selbst erkennt, ohne vielleicht mit der Lehrkraft darüber zu sprechen,

das ist für mich egal, sondern das Wichtige ist, dass grundlegend die Möglichkeit zum Erkennen für irgendeine dieser beteiligten Personen gegeben ist.“  
(Lehrperson im Projekt-Interview, 2023, nicht veröffentlicht)

Der Baustein zur potenzial- und prozessbezogenen Diagnostik und Lernverlaufsplanung umfasst unterschiedliche Tools, die sich besonders dazu eignen im Kontext des Einsatzes der anderen entwickelten Unterrichtsbausteine eingesetzt zu werden. Sowohl die offenen komplexen Aufgaben als auch die unterschiedlichen Formate Forschenden Lernens sind Lernsettings, in denen durch die Offenheit Freiräume für die Lehrpersonen entstehen, um fachbezogene Potenziale und Begabungen von Schüler\*innen zu erkennen. Damit sind die diagnostischen Tools inhärenter Bestandteil der Unterrichtsbausteine für den Biologieunterricht. Zentral ist, dass es weniger darum geht, Begabungen im Kontext von Biologieunterricht final zu diagnostizieren (Schwanewedel, 2024b) als vielmehr darum, die individuellen Interessen, Stärken und Persönlichkeitsmerkmale der Schüler\*innen bewusst wahrzunehmen, im Prozess weiter zu verfolgen und auch mit den Schüler\*innen gemeinsam zu reflektieren. Es kann hier auch gewinnbringend sein, gemeinsame Beobachtungen mit Kolleg\*innen durchzuführen und sich im Kollegium über einzelne Schüler\*innen auszutauschen (Renger & Schwanewedel, 2023), auch um Beurteilungsfehlern wie dem Halo-Effekt, der Projektion oder einer Verzerrung der Beobachtung durch emotionale Beteiligung (Gniewosz, 2011) vorzubeugen.

Der Baustein kombiniert unterschiedliche diagnostische Methoden und Perspektiven, um eine ganzheitliche Einschätzung von Lernenden zu gewährleisten. Ein Fokus liegt auf Tools, in denen die Beobachtung der Lernenden im Vordergrund steht. Dabei wurden sowohl offene Beobachtungsbögen als auch Beobachtungsbögen für ein kriteriengeleitetes Erkennen entwickelt. Bei letzterem werden Erkenntnisse domänenspezifischer Begabungsforschung in den Naturwissenschaften für die Unterrichtsdiagnostik umgesetzt (Schwanewedel et al., 2023). Ein weiterer Fokus liegt auf dem Erkennen von fachbezogenen Potenzialen und Begabungen speziell beim Forschenden Lernen. Daneben umfasst der Baustein generelle Möglichkeiten der Beschreibung und Dokumentation von individuellen Potenzialen im Verlauf, um dem dynamischen Entwicklungscharakter von Begabungen gerecht zu werden. Um etwas über die Interessen und Potenziale der Schüler\*innen zu erfahren, können diese auch selbst zu Expert\*innen ihres eigenen Lernens werden und ihre individuellen Lernprozesse reflektieren. Diese Form der Selbstbeobachtung und -einschätzung stellt eine wichtige Ergänzung zur Fremdbeobachtung und -einschätzung dar. Das nachfolgend dargestellte Tool #Gemacht #Entdeckt #Gelernt leitet die Schüler\*innen dazu an, den eigenen Lernprozess in Bezug auf eine bestimmte Stunde, ein bestimmtes Unterrichtsmodul (z. B. die Arbeit mit der Starterbox Forschendes Lernen oder mit Forschungsjournalen) oder eine bestimmte (offene, komplexe) Aufgabe zu reflektieren. Ziel ist es, die Lernenden dazu zu

ermutigen, sowohl fachliche als auch überfachliche Aspekte ihrer Erfahrungen zu dokumentieren und ihre eigenen Interessen, Potenziale und Erfolge zu erkennen (Schwanewedel et al., 2023).

### #Gemacht #Entdeckt #Gelernt

|               |  |
|---------------|--|
| Name          |  |
| Datum:        |  |
| Fach:         |  |
| Thema/Inhalt: |  |

Beschreibe oder zeichne,

- was du gelernt hast.
- was du gemacht hast
- was du entdeckt hast.
- was für dich am Interessantesten war.
- was dir am meisten Spaß gemacht hat.
- was dich am meisten überrascht hat.

Digitale Alternativen!




Du kannst auch einen **Podcast** oder ein **Video** zu deinen Lernerlebnissen anfertigen!

Abb. 5: Diagnose-Tool *#Gemacht#Entdeckt#Gelernt* zur Selbstbeobachtung und -einschätzung für Schüler\*innen (aus Schwanewedel et al. 2023, S. 21)

### 3. Zusammenfassung und Ausblick

Der im Kontext der Begabungsforschung stattgefundenene Paradigmenwechsel, hin zu einem multidimensionalen und dynamischen Begabungsverständnis, hat bisher kaum Eingang in die schulische Praxis gefunden. Begabungsförderung und Inklusion werden (noch) häufig als sich ausschließende Ansätze betrachtet (Benölken & Veber, 2021; Fränkel & Kiso, 2021). Für Konzeptionen einer inklusiven Begabungsförderung als dynamische Talententwicklung oder als Differenzierung (Dai & Chen, 2013; Fränkel & Kiso, 2021; Weigand et al., 2022) fehlen bisher jedoch auch konkrete Konzepte und Materialien für Schule und (Fach)Unterricht. Insbesondere das Potenzial, welches in einer Begabungsförderung im Regelunterricht liegt, ist bisher sehr wenig ausgeschöpft (Weigand, 2021). Mit Blick auf eine „Begabungsförderung für Alle“ wurden im beschriebenen Projekt gemeinsam mit Lehrpersonen aller Schulformen unterschiedliche Bausteine für den Fachunterricht Biologie entwickelt, erprobt und modifiziert. Die im Beitrag beschriebenen Bausteine haben dabei gemeinsam, dass sie konzeptuell Potenziale und Begabungen bei allen Schüler\*innen erwarten und durch individualisierte Ansätze auf die Entwicklung der Potenziale und Begabungen aller Schüler\*innen abzielen. Potenziale und Begabungen werden generell als Elemente von Diversität verstanden. Die durch den Einsatz der Bausteine sichtbar werdende Diversität der Potenziale

und Begabungen der Schüler\*innen bietet Lehrpersonen Möglichkeiten potenzialorientierter und prozessbasierter Diagnostik und Förderung. Die in den Bausteinen umgesetzte Potenzialorientierung und Begabungsförderung betrachtet die personalen Voraussetzungen und Entwicklungen von Schüler\*innen konsequent als Gewinn und Ressource für das Lernen (Abels, 2019). Im Fokus steht die gesamte Person mit ihren Fähigkeiten, Fertigkeiten und ihrer Persönlichkeit (Pfahl & Seitz, 2014; Weigand, 2021).

Die entstandenen Bausteine wurden im Rahmen der ersten Projektphase jeweils in Form von Handbüchern für Schulen und Lehrpersonen aufbereitet. Die Bausteine wurden von Lehrpersonen erprobt und mehrfach optimiert. Formative Evaluationen fanden u. a. durch schriftliche Reviews der Lehrpersonen und Interviews statt. Die Maßnahmen der Begleitforschung der ersten Projektphase werden in Dissertationen aufgearbeitet. Die Handbücher (entsprechend der Bausteine s. Abb. 1) enthalten Hintergrundinformationen zu den hinter den Bausteinen stehenden theoretischen Grundlagen, Vorschläge zum Einsatz der Materialien, die sich aus den Erprobungen in der Unterrichtspraxis ergeben haben, sowie alle einsetzbaren und veränderbaren Unterrichtsmaterialien und Unterstützungsformate. Insgesamt werden die Bausteine als adaptive Praxisprodukte verstanden, die kontinuierlich für den Einsatz in sehr unterschiedlichen Schulen, Schulformen und Unterrichtskonzeptionen weiterentwickelt werden. In der zweiten Projektphase (2023-2027) werden auf Basis der Bausteine Qualifikationsmodule für Lehrpersonen entwickelt, die als Multiplikator\*innen die Bausteine an neue Schulen und Lehrpersonen transferieren. Das Projekt LemaS-Transfer zielt auf die Vertiefung (im Sinne einer Weiterentwicklung der Bausteine) und weitere Verbreitung der Ergebnisse aus der ersten Förderphase des Forschungs- und Entwicklungsprojekts. Schulen und Lehrpersonen, die bereits in der 1. Phase mit dem Forschungsverbund zusammengearbeitet haben, werden in der Transferphase zu Multiplikator\*innen. In Schulnetzwerken treffen sie auf neue Schulen, denen sie die Anwendung der Bausteine näherbringen und mit denen sie ihre Erfahrungen und Best-Practice Beispiele für die Umsetzung eines potenzialorientierten und begabungsförderlichen Fachunterrichts teilen. Der Forschungsverbund LemaS-Transfer begleitet die Multiplikator\*innen bei dieser Aufgabe mit vielfältigen Qualifikations- und Unterstützungsangeboten und beforscht zugleich die stattfindenden Transfer- und Implementationsprozesse. In diesem Transferprozess liegt ein Fokus darauf, Unterrichtsentwicklungsprozesse anzustoßen, was bedeutet, dass es nicht nur darum geht, die einzelnen Bausteine im eigenen Biologieunterricht zu erproben, anzupassen und weiterzuentwickeln, sondern Unterrichtsentwicklung systematisch und auch systemisch zu verstehen. Neben dieser materialbezogenen Unterrichtsentwicklung werden individuelle und kollektive Qualifikations- und Reflexionsprozesse der Lehrpersonen relevant, um die Konzepte grundlegend zu verstehen, an die eigenen schulischen und unterrichtlichen Bedürfnisse anzupassen und auch kontinuierlich weiterzuentwickeln. Dies führt schließlich zu Fragen einer systematischen und systemischen Unterrichtsentwicklung:



z. B. wie können die Bausteine über die verschiedenen Klassenstufen hinweg systematisch eingeführt und implementiert werden, wie können wachstumsorientierte Haltungen und Einstellungen im gesamten Kollegium/Fachkollegium aufgebaut werden, welche Strukturen der Schule und des Fachunterrichts müssen sich ändern, damit die Konzepte offener komplexer Aufgaben oder des Forschenden Lernens in der Praxis des Regelunterrichts auch umgesetzt werden können? Die Umsetzung eines potenzialorientierten und begabungsförderlichen Unterrichts in der Breite wird als Entwicklungsaufgabe sowohl für die einzelne Person/Lehrperson (d. h. personell) als auch für die gesamte Schule (strukturell) gesehen. Darüber hinaus erfordert sie auch eine systematische und systemische Umsetzung auf Ebene der ersten und zweiten Phase der Lehrer\*innenbildung an Universitäten/Hochschulen und in Studienseminaren. Die entwickelten Bausteine können dabei als adaptive Ausgangspunkte dienen.

## Literatur

- Abels, Simone (2019). Potenzialorientierter Naturwissenschaftsunterricht. In Marcel Veber, Ralf Benölken & Michael Pfitzner (Hg.), *Begabungsförderung: Individuelle Förderung und Inklusive Bildung: Bd. 7. Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken*. Waxmann, S. 61-78.
- Basendowski, Sven (2014). Grundbildung-Ein Konzept für alle in einem inklusiven Bildungssystem?. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 83(3), S. 191-204.
- Benölken, Ralf & Veber, Marcel (2021). Inklusion und Begabung – von der Begabtenförderung zur Potenzialorientierung. In Silvia Fränkel & Carolin Kiso (Hg.), *Inklusive Begabungsförderung in den Fachdidaktiken. Diskurse, Forschungslinie und Praxisbeispiele*. Klinkhardt, S. 37-64.
- Benölken, Ralf (2016). Offene substanzielle Aufgaben. Ein möglicher Schlüssel auch und gerade für die Gestaltung inklusiven Mathematikunterrichts. In Ralf Benölken & Friedhelm Käpnick (Hg.), *Individuelles Fördern im Kontext von Inklusion*. Münster: WTM, S. 203-213.
- Benölken, Ralf; Berlinger, Nina & Käpnick, Friedhelm (2016). Offene substanzielle Aufgaben und Aufgabenfelder. In Friedhelm Käpnick (Hg.), *Verschieden verschiedene Kinder. Inklusives Fördern im Mathematikunterricht der Grundschule*. Seelze: Klett-Kallmeyer, S. 157-172.
- Benölken, Ralf; Dixel, Timo; Witte, Alina & Käpnick, Friedhelm (2024). Potenziale entfalten: Begabungsförderung – für alle!. *mathematik lehren*(245), S. 2-6.
- Blackwell, Lisa S.; Trzesniewski, Kali H. & Dweck, Carol S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: a longitudinal study and an intervention. *Child development* 78(1), 246-263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>

- Bruckermann, Till; Arnold, Julia; Kremer, Kerstin & Schlüter, Kirsten (2017). *Forschendes Lernen in der Biologie. Forschendes Lernen im Experimentalpraktikum Biologie: Eine praktische Anleitung für die Lehramtsausbildung*.
- Dai, David & Chen, Fei (2013). Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. *Gifted child quarterly* 57(3), S. 151-168.
- Drucks, Stephan & Bremm, Nina (2021). Funktionen von Defizitorientierungen von Lehrkräften im Kontext unterschiedlicher herausfordernder Lagen. In Isabell van Ackeren, Heinz Günter Holtappels, Nina Bremm & Annika Hillebrand-Petri (Hg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt "Potenziale entwickeln – Schulen stärken"*. Beltz Juventa, S. 244-276.
- Dweck, Carol (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Fischer, Christian & Fischer-Ontrup, Christiane (2020). Diagnosebasierte Individuelle Begabungsförderung und Talententwicklung. In Christian Fischer, Christiane Fischer-Ontrup, Friedhelm Käpnick, Nils Neuber, Claudia Solzbacher & Pienie Zwitterlood (Hg.), *Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit – für alle! Beiträge aus der Begabungsforschung*. Waxmann, S. 223-240.
- Fischer, Christian; Gnäs, Jessica & Preckel, Franzis (2022). Erkennen und Fördern als pädagogisch-didaktisches Grundprinzip. In Gabriele Weigand, Christian Fischer, Friedhelm Käpnick, Christoph Perleth, Franzis Preckel, Miriam Vock & Hans-Werner Wollersheim (Hg.), *Dimensionen der Begabungs- und Begabtenförderung in der Schule: Leistung macht Schule Band 2*. Wbv, S. 131-144.
- Fränkel, Silvia & Kiso, Carolin (2021). Inklusive Begabungsförderung als blinder Fleck im Fachunterricht? Eine Einführung in die Thematik. In Silvia Fränkel & Carolin Kiso (Hg.), *Inklusive Begabungsförderung in den Fachdidaktiken. Diskurse, Forschungslinie und Praxisbeispiele*. Klinkhardt, S. 11-22.
- Gniewosz, Burkhard (2011). Beobachtung. In Heinz Reinders, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel & Burkhard Gniewosz (Hg.), *Empirische Bildungsforschung Bd. 1, Strukturen und Methoden*. Springer, S. 99-107.
- Grospietsch, Finja & Mayer, Jürgen (2021). Angebot, Nutzung und Ertrag von Konzeptwechseltexten zu Neuromythen bei angehenden Biologielehrkräften. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 27(3), S. 1-25.
- Hallet, Wolfgang (2023). Talent development: Begabungen und Persönlichkeiten im Fremdsprachenunterricht entwickeln. *Friedrich Jahresheft*(1), S. 52-53.
- Harms, Ute & Kattmann, Ulrich (2023). Begründung des Biologieunterrichts. In Harald Gropengießer & Ute Harms (Hg.), *Fachdidaktik Biologie*. Aulis, S. 48-54.
- Hattie, John (2010). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, John & Timperley, Helen (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research* 77(1), S. 81-112.
- Höner, Kerstin & Schwanewedel, Julia (2023). Mit Forschendem Lernen Potenziale im naturwissenschaftlichen Unterricht finden und fördern. In Christian Fischer,

- Christiane Fischer-Ontrup, Friedhelm Käpnick, Nils Neuber & Christian Reintjes (Hg.), *Potenziäle erkennen – Talente entwickeln – Bildung nachhaltig gestalten. Beiträge aus der Begabungsförderung*. Waxmann, S. 13-30.
- Käpnick, Friedhelm & Mehring, Anna Maria (2021). "Es macht Spaß und man lernt, wie viel man kann!" Forscherstunden - ein neues Format für einen begabungsfördernden Mathematikunterricht. *Labyrinth* 145, S. 22-25.
- Kaufmann, Margrit ; Satilmis, Ayla & Mieg, Harald (2019). *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften*. Springer.
- Klein, Esther Dominique & Bronnert-Härle, Hanna (2022). Defizitorientierungen von Lehrkräften und ihr Zusammenhang mit der Führungspraxis an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. *Zeitschrift für Pädagogik* 68(5), S. 691-710.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland (2016). Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Förderung leistungstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.11.2016. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/2016-11-28\\_Gem.Initiative\\_Leistungsstarke-Beschluss.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/2016-11-28_Gem.Initiative_Leistungsstarke-Beschluss.pdf) (zuletzt aufgerufen am 15.05.2024)
- Koch, Lilith & Schwanewedel, Julia (2024). Vielfalt mit Herz. Potenziale mit der Starterbox Forschendes Lernen erkennen. *Unterricht Biologie* 497, S. 16-23.
- Krebs, Oliver & Szukala, Andrea (2021). *Forschendes Lernen im Politikunterricht*. Wochenschau Verlag.
- Leisen, Josef & Brehmen, Nadine (2017). Von der Defizitorientierung zur Positivsicht. *Pädagogik von der Alltags- zur Bildungssprache* 69(6), S. 8-11.
- Lokhande, Mohini & Griesig, Ritva (2021). Lernende stärken! Wie Lehrkräfte mit Weisen Interventionen wirken können. SVR-Studie 2021-1, Berlin.
- Mack, Elena, Breit, Moritz, Krischler, Mireille, Gnas, Jessica, & Preckel, Franzis (2021). Talent development in natural science in elementary school: A juxtaposition of research and practice. *Teaching and Teacher Education* 104. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103366>
- Martins, Norma & Schwanewedel, Julia (2023). Handbuch: Potenzialorientierte und begabungsfördernde Unterrichtsgestaltung – Tools zur Analyse und Reflexion. Material des Projekt LemaS-Transfer. Hamburg: Universität Hamburg, Didaktik der Biologie.
- Martins, Norma; Grospietsch, Finja & Schwanewedel, Julia (2023). Handbuch: Begabungsförderndes Lernen im naturwissenschaftlichen Sach- und Fachunterricht – Mit offenen komplexen Aufgaben Potenziale aktivieren und erkennen. Material des Projekt LemaS-Transfer. Hamburg: Universität Hamburg, Didaktik der Biologie.
- Martins, Norma; Koch, Lilith & Schwanewedel, Julia (2024). Vom Fixed zum Growth Mindset. Neuroplastizität verstehen und für das Lernen reflektieren. *Unterricht Biologie* 497, S. 32-39.

- Mayer, Jürgen & Ziemek, Hans-Peter (2006). Offenes Experimentieren. Forschendes Lernen im Biologieunterricht. *Unterricht Biologie* 317, S. 4–12.
- Nührenbörger, Marcus (2010). Differenzierung und Jahrgangsmischung. Start in den Unterricht. *Mathematik Anfangsunterricht*, S. 13–17.
- Pfahl, Lisa & Seitz, Simone (2014). Inklusive Schulentwicklung als Impuls für die Begabungsförderung. In Armin Hackl, Carina Imhof, Olaf Steenbuck & Gabriele Weigand (Hg.), *Begabung und Traditionen. Karg Hefte: Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung*; 6, S. 46–57. <https://doi.org/10.25656/01:10033>
- Preckel, Francis (2021). Erkennen der Begabungen von Schülerinnen und Schülern: Grundlagen und Ansatzpunkte für die schulische Praxis. *SchulVerwaltung Spezial* 23(4), S. 151–153.
- Reitinger, Johannes (2013). *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements*. Prolog Verlag. <https://doi.org/10.2307/j.ctvss3zbh>
- Renger, Anke & Schwanewedel, Julia (2023). Handbuch: Begabungsförderndes und Forschendes Lernen im Naturwissenschafts-/Biologieunterricht – Mit Lernwerkstätten Potenziale aktivieren und erkennen. Material des Projekt LemaS-Transfer. Hamburg: Universität Hamburg, Didaktik der Biologie.
- Schwanewedel, Julia (2023). Differenzierung? Natürlich! Über natürliche Differenzierung Potenziale fördern. *Unterricht Biologie* 481, S. 9.
- Schwanewedel, Julia (2024a). Gewiss ungewiss?! Ungewissheit als konstitutives Element der Naturwissenschaften verstehen lernen. *Friedrich Jahresheft* (1), S. 96–99.
- Schwanewedel, Julia (2024b). Potenzialförderung im Biologieunterricht. Potenziale erwarten, ermöglichen und erkennen. *Unterricht Biologie* 497, S. 2–9.
- Schwanewedel, Julia (2024c). Tierbewusstsein und Verantwortung. Potenziale mit offenen komplexen Aufgaben fördern. *Unterricht Biologie* 497, S. 10–15.
- Schwanewedel, Julia (2024d). Potenzialförderung. *Unterricht Biologie*, S. 497.
- Schwanewedel, Julia; Martins, Norma & Renger, Anke (2023). Broschüre: Bausteine einer potenzial- und prozessbasierten Diagnostik domänenspezifischer Begabungen in Naturwissenschaften/Biologie. Material der Projekt LemaS-Transfer Projekte TP3/TP12 Hamburg. Hamburg: Universität Hamburg, Didaktik der Biologie.
- Schwanewedel, Julia; Koch, Lilith; Martins, Norma & Magnus, Lara (2024). Handbuch: Begabungsförderndes und Forschendes Lernen im naturwissenschaftlichen Sach- und Fachunterricht - mit Starterbox und Forschungsjournalen Potenziale aktivieren und erkennen. Material des Projekt LemaS-Transfer TP3 Projektes Hamburg. Hamburg: Universität Hamburg, Didaktik der Biologie.
- SVR-Forschungsbereich (2020). *Weise Interventionen für einen diversitätsbewussten Unterricht. Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. [https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2021/08/SVR-FB\\_Handbuch\\_Weise-Interventionen-1.pdf](https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2021/08/SVR-FB_Handbuch_Weise-Interventionen-1.pdf)

- Wegner, Claas; Schäfers, Marie Sophie; Peperkorn, Colin; Schulte, Alena, & Rath, Finja. (2024). Naturwissenschaftliche Begabung: Diagnostik und Förderung: Ein Praxisleitfaden für Lehramtsstudierende und Lehrkräfte. UTB.
- Weigand, Gabriele (2020). Leistung macht Schule. Motor für eine begabungs- und leistungsfördernde Schulentwicklung. *SchulVerwaltung Niedersachsen 1*, S. 8-10.
- Weigand, Gabriele (2021). Begabung, Bildung und Person. In Victor Müller-Oppliger & Gabriele Weigand (Hg.), *Handbuch Begabung*. Beltz, S. 46-64.
- Weigand, Gabriele; Preckel, Franzis & Fischer, Christian (2022). Personorientierte Begabungsentwicklung in Lernumwelten als interdisziplinäre Grundlage von LemaS. In Gabriela Weigand, Christian Fischer, Friedhelm Käpnick, Christoph Perleth, Franzis Preckel, Miriam Vock & Werner Wollersheim (Hg.), *Leistung macht Schule, Bd. 2: Dimensionen der Begabungsförderung in der Schule*. Wbv, S. 19-37.
- Yeager, David ; Romero, Carissa; Paunesku, Dave; Hulleman, Christopher S.; Schneider, Barbara; Hinojosa, Cintia; Lee, Hae Yeon; O'Brien, Joseph; Flint, Kate; Roberts, Alice; Trott, Jill; Greene, Daniel; Walton, Gregory M. & Dweck, Carol S. (2016). Using Design Thinking to Improve Psychological Interventions: The Case of the Growth Mindset During the Transition to High School. *Journal of educational psychology* 108(3), S. 374–391.
- Zierer, Klaus (2023). Pädagogische Haltung. Was Lehrpersonen in der Schule stark macht. Beltz.

## Über die Autorinnen

**Dr. Julia Schwanewedel** ist Professorin für Biologiedidaktik an der Universität Hamburg und Projektleitung im Inhaltscluster MINT in LemaS-Transfer. Potenzial- und Begabungsförderung in Naturwissenschaften/Biologie sowie damit zusammenhängende Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen bilden einen Schwerpunkt ihrer wissenschaftlichen Arbeiten. Durch Forschungen zum Forschenden Lernen kam sie 2018 zu LemaS, wo dieser Ansatz eine zentrale Rolle im Kontext fachbezogener Begabungsförderung spielt. Julia Schwanewedel interessieren überdies Möglichkeiten der partizipativen Zusammenarbeit von Forschung und Praxis und sie möchte herausfinden, wie eine nachhaltige, subjektorientierte Potenzial- und Begabungsförderung im Fachunterricht erreicht werden kann. Dabei setzt sie sich wissenschaftlich und praktisch für eine wachstumsorientierte Haltung und eine positive Fehlerkultur im Fachunterricht MINT ein.

Korrespondenzadresse: [julia.schwanewedel@uni-hamburg.de](mailto:julia.schwanewedel@uni-hamburg.de)

**Dr. Ilse Stangen** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt LemaS-Transfer an der Universität Hamburg. Als Sprach- und Erziehungswissenschaftlerin ist ihr die Sicherung von Bildungschancen für Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen eine Herzensangelegenheit. Über unterschiedliche mehrsprachigkeitsbezogene Projekte an der Universität Hamburg gelangte sie 2016 zur Lehrkräftebildung und hat innerhalb des Projektes ProfaLe zu den Schwerpunkten Kompetenzen zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität und Sprachbildung im Fachunterricht in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern promoviert. In ihrer aktuellen Position setzt sie sich für die Förderung von

Stärken und Potenzialen in Schule und Unterricht; und innerhalb eines Multiplikator:innenkonzepts für den multidirektionalen Transfer praktischer und wissenschaftlicher Erkenntnisse ein.

Korrespondenzadresse: [ilse.stangen@uni-hamburg.de](mailto:ilse.stangen@uni-hamburg.de)

Kevin Niehaus

# **„Das ist aktuell die Frage aller Fragen: Liegt es nur an der Mehrsprachigkeit oder ist da doch mehr [...]?!“ Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen. Status Quo und quo vadis?**

## **Abstract**

Aktuelle Diskussionen über das Zusammenspiel von Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion finden trotz ihrer disziplinübergreifenden Bedeutung größtenteils innerhalb einzelner Fachperspektiven statt. Dies ist besonders erstaunlich, da sich für die damit verbundenen Fachbereiche Deutsch als Zweitsprache (DaZ), der Migrations- und Ungleichheitsforschung sowie der Sonderpädagogik ähnlich gelagerte Herausforderungen ausmachen lassen. Der Beitrag plädiert, basierend auf einem Überblick zum Status Quo im (diagnostischen) Umgang mit Mehrsprachigkeit im Feld der sogenannten Lern- und Entwicklungsstörungen, für eine stärkere disziplinübergreifende Forschung. Dazu wird ein Forschungsprojekt vorgestellt, welches sich dem Desiderat aus einer disziplinübergreifenden Perspektive annimmt.

Current discussions about the interplay of language education, multilingualism and inclusion occur predominantly within individual disciplinary perspectives despite their interdisciplinary significance. This is particularly remarkable given that similar challenges can be identified across the related fields of German as a Second Language, educational and social inequality research, and special needs education. The paper advocates, based on an overview of the current state of (diagnostic) handling of multilingualism in the field of so-called learning and developmental disorders, for more interdisciplinary research. To this end, a research project is presented which addresses this desideratum from an interdisciplinary perspective.

## **Schlagwörter**

Sprachbildung, Inklusion, Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, Lehrkräfteprofessionalisierung, Disziplinübergreifende Forschung

Language Education, Educational Inclusion, Migration-Induced Multilingualism, Teacher Professionalization, Interdisciplinary Research



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).



## 1. Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im disziplinübergreifenden Diskurs der letzten Jahr(zehnt)e

Der Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit<sup>1</sup> hat spätestens seit Beginn des neuen Jahrtausends an Bedeutung gewonnen. Er ist nicht nur im öffentlichen Interesse, sondern spielt auch eine wesentliche Rolle in der Lehrkräfte(aus)bildung und -professionalisierung. Die verstärkte Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit wurde maßgeblich durch Ergebnisse internationaler Schulleistungsstudien initiiert (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001; 2007). Anfangs wurde der Zusammenhang zwischen Sprachkompetenzen im Deutschen, Bildungsbenachteiligung und Chancen(un)gerechtigkeit besonders für Kinder mit Migrationshintergrund nachgezeichnet (vgl. Jeuk, 2021). Neuere Studien zeigen jedoch inzwischen deutlicher die komplexe Verwobenheit der Heterogenitätsdimensionen Migration, Mehrsprachigkeit und soziale Herkunft (vgl. Lewalter et al., 2023) in ihrer „Kumulation von Nachteilen“ (Hradil, 1987, S. 115). Die anfängliche unpräzise Rezeption des Begriffs ‚Migrationshintergrund‘ und dessen Gleichsetzung mit Mehrsprachigkeit führte zu einem medialen und bildungspolitischen Diskurs, der insbesondere in Deutschland aufwachsende mehrsprachige Lernende nicht ausreichend differenziert betrachtet (vgl. Cantone, 2011). Diese undifferenzierte Betrachtung hat bis heute weitreichende disziplinübergreifende Folgen – etwa in Form von unscharfen Bezeichnungspraktiken, die sich in der schulischen Praxis hartnäckig reproduzieren und nur schwer aufbrechen lassen (Niehaus & Di Venanzio, in Vorb.; Winter et al., 2023). Umfangreiche erziehungs- und bildungswissenschaftliche Forschungsprojekte, die Anfang der 2010er-Jahre einen Kontrapunkt zur Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund setzten (Projekt FörMig, vgl. Gogolin et al., 2011), trugen allein durch ihre Namensgebung ungewollt zur undifferenzierten Sicht auf mehrsprachige Lernende bei. Die erst nach und nach vollzogene Differenzierung und versuchte Entkopplung der Gleichsetzung von „Migrationshintergrund = Mehrsprachigkeit“ im Rahmen einer *durchgängigen Sprachbildung* (vgl. Gogolin, 2020) wurde maßgeblich durch die erziehungswissenschaftliche Ungleichheitsforschung unterstützt (u. a. Gomolla & Radtke, 2009). Zudem haben linguizismuskritische Ansätze die Notwendigkeit einer disziplinübergreifenden Forschung im Bereich Mehrsprachigkeit unterstrichen (u. a. Dirim & Khakpour, 2018) und erweitern seither die linguistische Perspektive innerhalb der Fachperspektive Deutsch als Zweitsprache (DaZ) (vgl. Niehaus et al., 2025).

Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Jahr 2008 erfährt der forschungs- und schulbezogene Umgang mit Mehrsprachigkeit eine

---

<sup>1</sup> Binanzer & Jessen (2020, S. 223) verstehen unter migrationsbedingter Mehrsprachigkeit das Sprachenrepertoire von Schüler\*innen, die „aufgrund eigener Migrationserfahrungen oder der Migrationserfahrungen ihrer Herkunftsfamilie neben der deutschen (mindestens) noch eine weitere Sprache [sprechen].“ Hierzu werden vor allem Sprachen der Migrationsgesellschaft gezählt, „die in Deutschland geringes soziales und bildungspolitisches Prestige besitzen“ (ebd., S. 222).



neue Dynamik. Obwohl die Auseinandersetzung mit sprachlicher Heterogenität schon länger Bestandteil der universitären Lehrkräftebildung ist, ergänzt der bildungspolitische Reformauftrag der schulischen Inklusion diesen Diskurs um eine weitere Dimension (vgl. Baumann & Becker-Mrotzek, 2014). Waren Verzögerungen oder Beeinträchtigungen (im Spracherwerb) bislang zu großen Teilen Gegenstand sonderpädagogischer Forschung (vgl. Tervooren, 2017) und wurde innerhalb der Fachperspektive DaZ dieses Thema aus Angst vor Fehlinterpretationen oft vermieden, erfordert(e) die inklusionsbezogene Weiterentwicklung des Diskurses jedoch eine Neujustierung des Selbstverständnisses der Fachperspektive DaZ (vgl. Riemer 2017a; 2017b). Inzwischen stehen im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses (Grosche, 2015), in dem Mehrsprachigkeit als Teil der Heterogenitätsdimension Sprache betrachtet wird (vgl. Niehaus, 2023), zunehmend die individuellen Sprachbildungsbedürfnisse aller Lernenden im Zentrum. Die Erweiterung des Themenfeldes ‚Sprachbildung‘ um sprachliche Vielfalt birgt die Chance, die Stigmatisierung einzelner Lernendengruppen durch gruppenbezogene Zuschreibungen aufzubrechen (vgl. Chilla, 2019), bringt jedoch gleichzeitig das Risiko mit sich, dass Zuständigkeiten und Bildungsaufträge verschwimmen. Dies stellt höhere Anforderungen an Lehrkräfte und verdeutlicht die Notwendigkeit einer multiprofessionellen Zusammenarbeit, insbesondere zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen (vgl. Niehaus, 2024a; Niehaus & Cantone, 2024). Das noch junge Forschungsfeld einer „Inklusiven Sprach(en)bildung“ (Rödel & Simon, 2019) verfolgt den disziplinübergreifenden Ansatz, dem Risiko unzureichend ausgebildeter sprachlicher Kompetenzen bei marginalisierten und vulnerablen Schüler\*innen reflexiv zu begegnen. Vor dem Hintergrund des weiterhin rekonstruierbaren monolingual-monomodalen Sprachbildungsverständnisses (vgl. Niehaus, 2023) soll besonders die Defizitperspektive hinsichtlich migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit kritisch hinterfragt werden (vgl. Di Venanzio & Niehaus, 2023). Aktuelle Forschungsansätze versuchen vermehrt, die Zusammenhänge zwischen DaZ, Sprachbildung und Inklusion jenseits der bisherigen sonderpädagogischen Perspektiven zu beleuchten (vgl. Döll & Michalak, 2023). Dennoch zeigt sich, dass der Umgang mit Mehrsprachigkeit im schulischen Inklusionskontext – auch in Bezug auf Mechanismen sozialer Bildungsungleichheit und sonderpädagogischer Statusdiagnostik (vgl. Vossen et al., 2022) – nach wie vor multiperspektivisch und intersektional verwoben ist (vgl. Niehaus, 2024a). Insbesondere im Hinblick auf die differenzialdiagnostische Abklärung sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs (vgl. Nideröst et al., 2024) muss die Aussparung einzelner Fachperspektiven kritisch hinterfragt werden, da sie zur überproportionalen Attestierung von sonderpädagogischen Förderbedarfen bei mehrsprachigen Lernenden beitragen kann (vgl. Niehaus, 2024b). Darüber hinaus wird auf theoretischer Ebene deutlich, dass für die Fachperspektiven DaZ, die erziehungswissenschaftliche Migrations- und Ungleichheitsforschung sowie die Sonderpädagogik ähnliche Herausforderungen im Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit bestehen – Herausforderungen, die

unter den Begriffen Differenzmarkierungen, Normierungen und Etikettierungen subsumiert werden können (vgl. Niehaus et al., 2025). Diese bergen bei unzureichender Thematisierung und Reflexion die Gefahr der (Re-)Produktion institutioneller Bildungsbenachteiligung (ebd.).

Im Weiteren wird der aktuelle Status Quo zum (diagnostischen) Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit innerhalb der sonderpädagogischen Teildisziplinen dargestellt. Der förderschwerpunktübergreifende Vergleich wird insbesondere den Bedarf an disziplinübergreifender Forschung zum (diagnostischen) Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im Förderschwerpunkt (FSP) Emotionale-Soziale Entwicklung verdeutlichen.

## 2. Status Quo – Zum (diagnostischen) Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im sonderpädagogischen Feld der Lern- und Entwicklungsstörungen

### 2.1 Sonderpädagogische Statusdiagnostik im Bereich Mehrsprachigkeit

Angeichts des erheblichen Risikos, dass migrationsbedingt mehrsprachige Lernende im Kontext von Lern- und Entwicklungsstörungen (§ 4 AO-SF NRW 2024) zu schnell als förderbedürftig eingestuft werden (vgl. Wilmes, 2017), sollten sonderpädagogische Gutachten- und Feststellungsverfahren mit Bezug auf Sälzer, Gebhardt, Müller & Pauly (2015, S. 129-132) hinsichtlich der Reliabilität, Validität und Objektivität kritisch geprüft und hinterfragt werden. Aktuelle überregionale Studienergebnisse weisen darauf hin, dass in mehreren förderschwerpunktübergreifenden Qualitätsanalysen gravierende Qualitätsmängel bestehen, die einer Neubewertung bedürfen (vgl. Hennes et al., 2024; MSB NRW, 2024; Nideröst et al., 2024). Zur Analyse der „Sonderpädagogisierung“ (Schumann, 2020) migrationsbedingt mehrsprachiger Lernender erscheint es unerlässlich, nicht nur das Gutachten, sondern auch das Feststellungsverfahren selbst einer intensiven kritischen Betrachtung zu unterziehen. So konnte Kottmann (2006) in einer Studie zur Ermittlung sonderpädagogischen Förderbedarfs zeigen, dass die oftmals als verbindlich dargestellte Initiierung des Überprüfungsverfahrens durch Lehrkräfte bereits für viele Erziehungsberechtigte irreführend ist. Hinzu kommt, dass trotz jährlicher Überprüfungen des Unterstützungsbedarfs (§17 AO-SF NRW 2024) gutachtenbasierte Entscheidungen in der Praxis nahezu undiskutiert bleiben (vgl. Kottmann, 2006). Die postulierte dialogische Ausrichtung des Verfahrens, bei denen alle Beteiligten gleichwertig einbezogen werden sollen, zeigt sich in der Realität häufig umgekehrt und begünstigt die Dominanz fachlicher Einschätzungen (vgl. Lütje-Klose et al., 2018; Niehaus & Cantone, 2024). Diese Praxis führt dazu, dass besonders benachteiligte Kinder oft frühzeitig an Förderschulen überwiesen werden, weil Erziehungsberechtigte häufig nicht über die erforderlichen Ressourcen und das notwendige Wissen verfügen, um die Konsequenzen der Statusdiagnostik vollständig zu erfassen oder ihr wirksam zu widersprechen (vgl. Powell, 2007). In diesem Kontext kritisiert Hartmann (2011, S. 318-319)

die unzureichende Darstellung verschiedener Sichtweisen und die generelle Defizitorientierung. Ergänzend zeigen aktuelle Studien, dass sich die Qualitätsstandards seitdem kaum verbessert haben (vgl. Casale, 2024; Nideröst et al., 2024). Obwohl § 20 AO-SF NRW (2024) klarstellt, dass fehlende Deutschkenntnisse keinen sonderpädagogischen Bedarf begründen, wird diese Regelung immer wieder strittig ignoriert (vgl. Di Venanzio & Niehaus, 2023; Niehaus, 2024b). Die überwiegend subjektive Natur der Diagnostik bei mehrsprachigen Schüler\*innen unterstreicht zudem die Notwendigkeit, den Einfluss von Migrationsaspekten, Familiensprachen und dem sozialen Status der Eltern systematisch zu hinterfragen. Dies wurde in der Gutachtenformulierung bisher unzureichend beleuchtet (vgl. Kocaj et al., 2015; Wilmes 2017).

## 2.2 Förderschwerpunkt Lernen (LE) und Sprache (SQ)

Die „selektive Verteilung von Einheimischen und Migrantinnen und Migranten auf unterschiedliche Schultypen“ (Hormel & Scherr, 2009, S. 46) ist zwar kein neues Phänomen, doch gewinnt sie angesichts des aktuellen bildungspolitischen Reformauftrags schulischer Inklusion zunehmend an Brisanz. Insbesondere im FSP LE führt ein Positivgutachten zu einer zieldifferenten Beschulung, die nicht nur die Chancen auf einen regulären Schulabschluss erheblich verringert, sondern diesen in vielen Fällen sogar vollständig ausschließt (vgl. Kemper & Weishaupt, 2011; Kornmann, 2013). Untersuchungen zeigen, dass Schüler\*innen nicht-deutscher Erstsprache im Vergleich zu monolingual deutschsprachigen Lernenden überproportional häufig im sonderpädagogischen FSP LE unterrichtet werden (vgl. Niehaus, 2024; Wilmes, 2017). Aktuelle qualitative und quantitative Studienergebnisse belegen, dass hierbei auch weiterhin der monolinguale Erwerb der deutschen Sprache als Maßstab zur Bewertung sprachlicher und inhaltlicher Leistungsaspekte mehrsprachiger Schüler\*innen im diagnostischen Prozess des FSP LE dient (vgl. Di Venanzio & Niehaus, 2023; Niehaus, 2023; 2024a). Die enge Verzahnung von sprachlichem und fachlichem Lernen im Rahmen eines sprachsensiblen Fachunterrichts (u. a. Becker-Mrotzek et al., 2013) führt darüber hinaus dazu, dass viele Lehrkräfte sprachbedingte Schlussfolgerungen über die schulische Leistungsfähigkeit mehrsprachiger Lernender für plausibel halten (vgl. Niehaus, 2023; kritisch dazu Chilla, 2019). Beim Zweitspracherwerb des Deutschen wird zudem oftmals der familiäre Sprachgebrauch und die Mehrsprachigkeit der Schüler\*innen als zentrale Problemfaktoren für schulische Lern- und Leistungsschwierigkeiten identifiziert (vgl. Wilmes, 2017). Diese einseitige Betrachtung dient wiederum als implizite Erklärungshypothese für die *schwerwiegenden, umfassenden und langfristigen* Lern- und Leistungsausfälle, die im FSP LE diagnostiziert werden (vgl. § 4, Abs. 2 AO-SF NRW 2024; Deimann, 2004) und einer kritischen Reflexion bedürfen. In der sonderpädagogischen Praxis bleiben die schon vor Jahrzehnten von Kornmann (1977, zit. nach Kottmann, 2006) geäußerten Einwände gegen das Überweisungsverfahren zur Förderschule Lernen auch heute noch für mehrsprachige Lernende relevant: Die Diagnostik erweist sich

häufig als prinzipiell unüberprüfbar und die eingesetzten Methoden sind häufig nicht valide (vgl. Jeuk, 2015).

Im Vergleich dazu lässt sich die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit im sonderpädagogischen FSP SQ als deutlich reflexiver beschreiben. Die Forschung hat in den letzten Jahren erneut das Thema Mehrsprachigkeit in den Fokus gerückt (u. a. Lüdtke & Stitzinger, 2017; Marxen et al., 2022; Scherger, 2023), wodurch das Risiko der Sonderpädagogisierung – insbesondere im Kontext von Neuzuwanderung – wieder stärker in den Blick genommen wird (vgl. Niehaus, 2024a). Trotz Fortschritten und Weiterentwicklungen in den diagnostischen Verfahren (u. a. Ehlert, 2021; Scherger 2022) bleibt das Problem bestehen, dass bei mehrsprachigen Lernenden sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf und die Überweisung an die Förderschule oft aufgrund von vermeintlichen Sprachdefiziten erfolgen. So konnte Jeuk (2015) anhand der Analyse von Spontansprachdaten zeigen, dass viele mehrsprachige Schüler\*innen an einer Förderschule SQ unterrichtet werden, obwohl keine eindeutigen Hinweise auf eine tatsächliche Sprachentwicklungsproblematik vorliegen. Eine wesentliche Herausforderung in der differentialdiagnostischen Abklärung besteht darin, kritisch zu differenzieren, ob es sich bei mehrsprachigen Kindern tatsächlich um eine Sprachentwicklungsverzögerung (SEV) oder Sprachentwicklungsstörung (SES) handelt – (...) zumal sich diagnostische Marker einer SES mit sprachlichen Übergangsphänomenen im sukzessiven Erwerb des Deutschen überschneiden können (vgl. Grimm & Schulz, 2017). Bis heute berücksichtigen die meisten sprachstandsbezogenen Diagnostikinstrumente ausschließlich die Kenntnisse in der deutschen Sprache, während weitere Sprachkenntnisse im diagnostischen Prozess und in empirischen Studien systematisch vernachlässigt werden (vgl. Scharff Rethfeldt, 2013). Dies hat zur Folge, dass migrationsbedingt mehrsprachige Lernende häufig entweder unter- oder überdiagnostiziert werden (vgl. Genesee et al., 2004). Der bestehende, unzureichende differenzialdiagnostischen Status Quo verschärft dieses Dilemma erheblich (vgl. Licandro, 2021).

### 2.3 Förderschwerpunkt Emotionale–Soziale Entwicklung (ESE)

Der FSP ESE kennzeichnet sich nach wie vor durch einen ausgewiesenen Mangel an Forschung im Themenfeld (Niehaus, in Begut.). Bislang fehlen Studien, die den (diagnostischen) Umgang mit Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht systematisch untersuchen (siehe jedoch Abschnitt 3). Gleichzeitig wächst – sowohl theoretisch als auch empirisch – das Interesse an der Rolle der Sprache, wie jüngste Arbeiten (vgl. Schreier & Jessen, 2023a) belegen. Dabei wird nicht nur die Bedeutung eines sprachsensiblen Unterrichts im Förderschwerpunkt ESE betont, sondern auch die dringende Forderung nach einer stärkeren Berücksichtigung von *Sprachsensibilität* in der Lehrkräfteausbildung von Sonderpädagog\*innen formuliert, um den inklusiven Anspruch der Schule zu realisieren (Schreier & Jessen 2023b; 2023c). Andere Studien untersuchen u. a. den Zusammenhang von sprachlicher und emotional-sozialer Kompetenz aus Sicht pädagogischer Fachkräfte im Bereich ESE (Langer et al., 2022). Neben Fragen zur Diagnostik und

zum pädagogischen Handeln (vgl. Piegsda et al., 2022) gibt es auch erste Professionalisierungskonzepte (vgl. Roos & Kaplan, 2022) sowie individuelle Qualifizierungs- und Begleitkonzepte für Lehrkräfte (vgl. Leidig et al., 2021), die hinsichtlich der Dimension Sprache erweitert werden könnten und sollten. Auf empirischer Ebene zeigen systematische Reviews und Metaanalysen (u. a. Donolato et al., 2021; Hentges et al., 2021) eindeutige Zusammenhänge zwischen sprachlichen und emotional-sozialen Auffälligkeiten auf. Projekte wie *SprESE* (Zwirnmann et al., 2023) und *Spau-KI* (Ulrich et al., 2023) verbinden sprachheilpädagogische Ansätze mit der Erforschung von Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten, um Präventions- und Interventionsstrategien zu entwickeln. Trotz zunehmender *intradisziplinärer* Betrachtung komplexer Wechselwirkungen zwischen sprachlicher und emotional-sozialer Entwicklung fehlt nach wie vor eine disziplinübergreifende Perspektive, die auch die Dimension Mehrsprachigkeit adäquat berücksichtigt. Für die weiter skizzierte Studie in Abschnitt 3 ist dies von großer Bedeutung, da die bisherige Betrachtung meist durch den Fokus auf den monolingualen Erwerb des Deutschen die mehrsprachige Lebenswelt vieler Lernender vernachlässigt. Zwar existieren einzelne Vorstöße – etwa Dewaele (2014) zu Emotionen und Mehrsprachigkeit, Harris, Ayçiçeği & Gleason (2003) zum Vergleich von Tabu-Wörtern in Erst- und Zweitsprache oder Illners (o. J.) Untersuchung zur sprachlichen Präferenz bei Wut und Freude in mehrsprachigen Kontexten –, doch offenbart der diagnostische Umgang mit mehrsprachigen Lernenden, dass Mehrsprachigkeit als Risikofaktor institutioneller Benachteiligung im FSP ESE einen prominenten Platz einnimmt (vgl. Baquero Torres & Leitner, 2014). So resümiert Casale (2024) in den Analysen zur Qualität sonderpädagogischer Gutachten im FSP ESE in NRW, dass in den analysierten Dokumenten „[...] bei Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte [häufig] von Problemen mit der deutschen Sprache berichtet [wird]“ (ebd., S. 136). Auch überregional weisen Gutachtenanalysen (im FSP ESE) teils gravierende Qualitätsmängel auf (vgl. Nideröst et al., 2024; Vossen et al., 2022). Vor dem Hintergrund dieser Befunde ist es dringend erforderlich, qualitätsverbessernde Maßnahmen zu ergreifen, die die individuelle Mehrsprachigkeit und die damit einhergehenden Erwerbskonstellationen – wie u. a. von Cantone & Di Venanzio (2015), Ritterfeld & Lüke (2013) und Scherger (2023) angeregt – systematisch in den diagnostischen Prozess integrieren. Da eine solche Integration jedoch nur auf einer soliden wissenschaftlichen Fundierung beruhen kann und gleichzeitig an die schulische Praxis gekoppelt sein muss, ist weitere disziplinübergreifende Forschung unabdingbar, um den (diagnostischen) Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im Förderschwerpunkt ESE explizit zu beleuchten. Im Folgenden wird ein Forschungsprojekt vorgestellt, das sich genau diesem Desiderat annimmt.

### 3. Quo vadis? – Das Projekt *Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im (kombinierten) sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Emotionale-Soziale Entwicklung* (MiMESE Rhein-Ruhr)

Da nach Kenntnisstand des Autors bislang keine Studien im deutschsprachigen Raum existieren, die die empirische Erhebung und Beschreibung des schulisch-unterrichtlichen Umgangs mit und die diagnostische Berücksichtigung von (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit im FSP ESE fokussieren, nimmt sich das Projekt MiMESE diesem Forschungsdesiderat aus einer disziplinübergreifenden Perspektive an. Hierzu wird die sonderpädagogische Schul- und Unterrichtsforschung (im FSP ESE) systematisch mit der Fachperspektive Deutsch als Zweitsprache (im Bereich Mehrsprachigkeit) und der kritischen Ungleichheitsforschung in der gemeinsamen Schnittstelle verbunden (vgl. Projektbeschreibung MiMESE).

Aufbauend auf dem übergeordneten Ziel der explorativen Generierung einer Handlungstheorie mittlerer Reichweite (vgl. Glaser & Strauss, 2005) zum Status Quo des (diagnostischen) Umgangs mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im FSP ESE gilt das Forschungsinteresse der empirischen Erfassung, Betrachtung und Beleuchtung schulisch-unterrichtlicher Handlungspraktiken (Handlungspraxis) im Umgang mit migrationsbedingt mehrsprachigen Lernenden unter Berücksichtigung kontextbezogener Bedingungen. Darin eingeschlossen ist ebenfalls die Analyse sonderpädagogischer Status- und Prozessdiagnostik. Das Forschungsprojekt lässt sich paradigmatisch in der qualitativ-explorativen Schul- und Unterrichtsforschung verorten (vgl. Bonnet, 2009; Helsper & Klieme, 2013) und kommt damit sowohl aktuellen Forderungen der Fachdisziplin Deutsch als Zweitsprache (im Bereich Mehrsprachigkeit) als auch der sonderpädagogischen Lehrkräfteprofessionalisierungsforschung im Sinne praxeologischer Theoriebildung nach (vgl. Link, 2023). Aufbauend auf den Dimensionen des „Struktur- und Kontextmodells Inklusiver Sprachbildung“ (Niehaus, 2023, S. 26) lassen sich folgende (Arbeits-)Fragestellungen aufstellen (vgl. Tab. 1).

#### **Welche Rolle nimmt die Dimension *migrationsbedingte Mehrsprachigkeit* in der sonderpädagogischen Arbeit von Lehrkräften (die primär an Förderschulen arbeiten) ein?**

|     |                                                                                                                                                                     |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A.  | • In welchen schulisch-unterrichtlichen Bereichen kommt die Dimension migrationsbedingte Mehrsprachigkeit zum Tragen/ ist diese von Bedeutung/ wird diese relevant? |
| B.  | • Wie lässt sich der Umgang mit (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit in der sonderpädagogischen Handlungspraxis beschreiben?                                      |
| B1. | • Wie gehen Lehrkräfte mit der Dimension (migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit im Bereich des <i>Unterrichtens &amp; Vermitteln</i> um?                             |

|     |                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| B2. | <ul style="list-style-type: none"> <li>Wie gehen Lehrkräfte mit der Dimension (migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit im Bereich der <i>Diagnose &amp; Förderung</i> um?</li> </ul>                                                                    |
| C.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Wie gestalten sich mehrsprachigkeitsbezogene Aushandlungsprozesse? (Lehrkraft-Lehrkraft, Schüler*in-Schüler*in, Lehrkraft-Erziehungsberechtigte Person? (<i>Kooperation &amp; Zusammenarbeit</i>))</li> </ul> |

Tab. 1: Explorative (Arbeits-)Fragestellungen im Projekt MiMESE

Das aus den Fragestellungen hervorgehende ethnografisch angelegte Studiendesign orientiert sich an der Grounded Theory Methodology (GTM) (vgl. Glaser & Strauss, 2005), nutzt dieses als forschungsbezogenes Leitprinzip und schließt hierbei sowohl methodologische Weiterentwicklungen (reflexive GTM nach Breuer et al., 2019, Situationsanalyse nach Clarke, 2012) als auch ethnografische Forschungsstrategien (institutional Ethnography nach Smith, 2006) mit ein. Methodisch besteht das Studiendesign im Sinne eines Mixed-Methods-Ansatz (u. a. Kuckartz 2016) aus mehreren Teilstudien, wobei beabsichtigt wird, die einzelnen Datensätze mittels methodeninterner als auch -externer Triangulation mit Blick auf das übergeordnete Ziel in Zusammenhang zu setzen (vgl. Flick, 2008). Das Studiendesign (Überblick über Teilstudien, Erhebungsform/Auswertungsgegenstand sowie Auswertungsmethode) ist in Tabelle 2 dargestellt.

| Reflexive Grounded Theory als forschungsbezogenes Leitprinzip |                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                  |
|---------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Teilstudien                                                   | Erhebungsform/ Auswertungsgegenstand                                                                                                                                                                                                                  | Auswertungsmethode                                                                                                                                                               |
| 1a                                                            | Systematisches Literaturreview zum Forschungsstand „Mehrsprachigkeit im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Emotionale-Soziale Entwicklung“ (Korpus von Handreichungen, Empfehlungen, Ratgebern, Praxisleitfäden, Leitlinien und Originalbeiträgen) | Zusammenfassende Inhaltsanalyse (Mayring, 2022; Wolff, 2004)                                                                                                                     |
| 1b                                                            | Korpus sonderpädagogischer Gutachten im (kombinierten) sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Emotionale-Soziale Entwicklung                                                                                                                           | Inhaltsanalytische Dokumentenanalyse (Mayring 2022)<br>quantifizierend mittels deduktiven Kriterienrasters (Früh, 2017)<br>inhaltliche strukturierend (Kuckartz & Rädiker, 2022) |

|                                                                                                   |                                                                                                                                                                                       |                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1c                                                                                                | Begleitung und Beobachtung von sonderpädagogischen Gutachtenprozessen im (kombinierten) sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Emotionale-Soziale Entwicklung                          | Grounded Theory Kodierparadigma & Situationsanalyse (Breuer, Muckel & Dieris, 2019; Clarke, 2012) |
| 2                                                                                                 | Teilnehmende Beobachtung des Unterrichts- und Schulalltags (u. a. Unterricht, Pausen, Konferenzen, Teamsitzungen) hinsichtlich des Umgangs mit (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit |                                                                                                   |
| 3                                                                                                 | Gruppendiskussionen mit Lehrkräften zum Umgang mit (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit in der sonderpädagogischen Arbeit im Förderschwerpunkt Emotionale-Soziale Entwicklung       |                                                                                                   |
| 4                                                                                                 | Informelle Gespräche mit Schüler*innen zum Umgang mit (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit an der Förderschule.                                                                     |                                                                                                   |
| Institutional Ethnography als Zugang zu institutionellen Praktiken im Umgang mit Mehrsprachigkeit |                                                                                                                                                                                       |                                                                                                   |

Tab. 2: Studiendesign des Projekts MiMESE im Überblick (eigene Darstellung)

Der Kontakt zu den Förderschulen<sup>2</sup> und der Aufbau von forschungsbezogenen Kooperationspartnerschaften erfolgte über die unteren Schulaufsichten der entsprechenden Städte bzw. Kommunen. Hierbei wurde das Forschungsprojekt MiMESE bei den jeweils zuständigen Schulaufsichtsbeamt\*innen vorgestellt und die Zusammenarbeit abgestimmt (08/2023-08/2026). Darauf aufbauend konnten insgesamt mit sechs Förderschulen im Rhein-Ruhr-Gebiet Kooperationsvereinbarungen getroffen werden, die einerseits den temporären Zugang zum Unterricht und Schulleben sowie zu den Schüler\*innenakten ermöglichen (Teilstudie 1b und 2); andererseits aber auch gewillt sind, an den weiteren Teilstudien mitzuwirken (Teilstudie 1c, 3 und 4). Alle Studien unterliegen strengen Datenschutzmaßnahmen, die wiederum durch Absprache mit den unteren Schulaufsichten rückgekoppelt und versichert wurden.

<sup>2</sup> Es konnten sowohl Verbundschulen in den Förderschwerpunkten der Lern- und Entwicklungsstörungen (LE, ESE und SQ) als auch Förderschulen mit dem singulären Förderschwerpunkt ESE akquiriert werden.



Die Hospitationsphasen der ethnografischen Feldbeobachtung bzw. teilnehmenden Beobachtung (Teilstudie 2) wurden für jede Schule auf jeweils vier Wochen festgelegt. In dieser Zeit wird täglich am Schul- und Unterrichtsalltag teilgenommen. Das Zusammentragen sonderpädagogischer Gutachten (Teilstudie 1b), die Durchführung, Aufnahme und Transkription der Gruppendiskussionen (mit Lehrkräften) (Teilstudien 3) erfolgt(e) ebenfalls im Rahmen der vierwöchigen Hospitationsphase an der entsprechenden Förderschule. Der Wechsel zur jeweils nachfolgenden Schule ist durch Ferienzeiten sowie schulspezifische Kalender bedingt und von teils mehrwöchigen Pausen gekennzeichnet. In diesen Phasen wurde bzw. wird das bisherige Datenmaterial aufbereitet und gesichtet. Begleitungen und teilnehmende Beobachtungen im Prozess der sonderpädagogischen Statusdiagnostik (Teilstudie 1c) wurden bzw. werden darüber hinaus individuell mit einzelnen Lehrkräften abgestimmt. Insgesamt erstreckt sich die Datenerhebungsphase über 24 Monate (04/2024-04/2026). Erste Materialdurchgänge lassen daraufhin deuten (wie auch das Zitat im Titel des hiesigen Beitrags andeutet), dass der Umgang mit der Dimension *Mehrsprachigkeit* für sonderpädagogische Lehrkräfte im FSP ESE nicht eindeutig belegt zu sein scheint und von disziplinübergreifenden Abgrenzungs- und Übergangsphänomenen sowie genereller Unsicherheit geprägt zu sein scheint. Der weitere Datenerhebungs- und Analyseverlauf wird zeigen, ob die ersten vorsichtigen Deutungen standhalten oder wie sich diese andernfalls weiter ausdifferenzieren und in der schulübergreifenden Gesamtschau revidiert werden müssen.

#### 4. Abschließende Gedanken und ein Plädoyer für eine Stärkung disziplinübergreifender Schul- und Unterrichtsforschung

Wie der vorliegende Beitrag verdeutlicht, ist „der Umgang mit der Thematik des Spracherwerbs und der Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit [...] je nach disziplinären Diskursen [...] unterschiedlich implementiert“ (Niehaus et al. 2025, S. 127). Besonders im diagnostischen Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im Feld der Lern- und Entwicklungsstörungen wird offenkundig, dass die förderschwerpunktbezogene Forschung unterschiedlich weit vorangeschritten ist. Ein dringender Forschungsbedarf ist hierbei insbesondere im FSP ESE zu erkennen. Auch wenn Kolleg\*innen der Fachdisziplin ESE vor einigen Jahren noch festhielten, dass sich die Problematik und Komplexität bei Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung deutlich von Lern- oder Sprachschwierigkeiten unterscheiden würde (vgl. Bleher & Gengelmaier, 2019), legen aktuelle Ausarbeitungen und Forschungsprojekte nahe, dass diese Differenzierung zunehmend hinterfragt werden muss. Um ihrem Selbstverständnis als ‚Menschenrechtsprofession‘ gerecht zu werden, muss die Sonderpädagogik bestehende blinde Flecken und bisherige Ausklammerungen – wie von Draxl & Holzinger (2018) und Baquero Torres & Leitner (2024) betont – aktiv aufgreifen und empirisch adressieren. Wenn man wie Baquero Torres & Leitner

davon ausgeht, dass die Sonderpädagogik im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen, ähnlich wie andere sonderpädagogische Teildisziplinen (u. a. Hänsel 2018), „auf Wissensbeständen mit (post-)kolonialem Erbe fußt [und] von Rassismen durchzogen ist [bzw.] mit intersektionalen Diskriminierungsformen interagiert“ (Baquero Torres & Leitner, 2014, S. 206), ist es unerlässlich, die Dimension Mehrsprachigkeit bei zukünftigen Forschungsbemühungen stärker zu berücksichtigen. Die damit verbundenen Erkenntnisse müssen wiederum Eingang in die erweiterte Lehrkräfteausbildung finden. Künftige Ausbildungskonzepte sollten daher zumindest partiell interdisziplinär ausgerichtet sein, um angehenden Lehrkräften das nötige Handwerkszeug zu vermitteln, welches benötigt wird, um die komplexen Zusammenhänge zwischen sprachlichen, emotionalen und sozialen Dimensionen von Mehrsprachigkeit zu erkennen und adäquat zu handeln. Dies gilt nicht nur hinsichtlich der Dekonstruktion einer *Be*-Deutungspraxis im Förderschwerpunkt ESE, sondern gleichermaßen für die fallbezogene pädagogische Praxis (vgl. ebd., S. 202) und das damit verbundene „sonderpädagogische Sehen“ (Gottuck, 2019, S. 95).

## Literatur

- AO-SF = Ausbildungsordnung Sonderpädagogische Förderung des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW). In BASS (Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW). <https://bass.schul-welt.de/6225.htm#13-41nr2.1p4> (zuletzt aufgerufen am 11.07.2024)
- Baumann, Barbara & Becker-Mrotzek, Michael (2014). Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Überblick, Analysen und Handlungsempfehlungen. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Baquero Torres, Patricia & Leitner, Susanne (2024). Migration, Diskriminierung und ESENT – Ein Plädoyer für durchque(e)rende Forschungszugänge. *ESE* 6, S. 196-209. <https://doi.org/10.25656/01:30047>
- Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut (2013). *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Waxmann.
- Binanzer, Anja & Jessen, Sarah (2020). Mehrsprachigkeit in der Schule – aus der Sicht migrationsbedingt mehrsprachiger Jugendlicher. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25(1), S. 221-252.
- Bleher, Werner & Ginkelmaier, Stephan (2019). Zum Selbstverständnis einer sonderpädagogischen Fachdisziplin. Das Positionspapier der Forschenden und Lehrenden der "Pädagogik bei Verhaltensstörungen" / des Förderschwerpunkts "emotionale und soziale Entwicklung" an bundesdeutschen Hochschulen. *ESE* 1, S. 92-100. <https://doi.org/10.25656/01:25185>

- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (2007). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In dies. (Hg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl.). VS Verlag, S. 9-32.
- Bonnet, Andreas (2009). Die Dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung. Ein integratives Instrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse. *Zeitschrift für qualitative Forschung (ZQF)* 10(2), S. 219-240.
- Breuer, Franz; Muckel, Petra & Dieris, Barbara (2019). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. (4. durchgesehene und aktualisierte Auflage). Springer VS.
- Cantone, Katja F. (2011). Wie fördert man Zweisprachigkeit in Erwerb und (Schul-)Alltag: Eine neue Sicht auf sukzessive Bilinguale. In Rupprecht S. Baur & Britta Hufeisen (Hg.), „*Vieles ist sehr ähnlich*“. *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Schneider Verlag Hohengehren, S. 227-250
- Cantone, Katja F. & Di Venanzio, Laura (2015). Spracherwerb und Mehrsprachigkeit – Notwendiges Wissen in Bildungsinstitutionen. In Claudia Benholz, Magnus Frank & Erkan Gürsoy (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für die Lehrerbildung und Unterricht*. Klett, S. 35-49.
- Casale, Gino (2024). Wissenschaftlicher Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. In Ministerium für Schule und Bildung NRW (Hg.), *Langfassung. Gemeinsames Gutachten zum Wissenschaftlichen Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung*. MSB, S. 128–163.
- Chilla, Solveig (2019). Exklusive oder inklusive Bildung durch Sprache? Sprachpädagogisches Handeln als Perspektive für gesellschaftliche Inklusion. In Laura Rödel & Toni Simon (Hg.), *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein transdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung. Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung*. Julius Klinkhardt, S. 122-131.
- Clarke, Adele E. (2012). Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Springer VS.
- Deimann, Andreas (2004). Kinder mit Migrationshintergrund an Schulen für Lernbehinderte in Nordrhein-Westfalen. Eine Analyse der Ursachen, Folgen und Alternativen überproportionaler Überweisung. Landeszentrum für Zuwanderung NRW.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leske und Budrich.
- Deutsches PISA-Konsortium (2007). PISA 2006 – Schulleistungen im internationalen Vergleich. Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen. Bertelsmann Verlag.
- Dewaele, Jean-Marc (2014). It Takes Two to Tango: The Dynamic Interaction of Emotional and Psychological Aspects in Foreign Language Learning. *The Magazine for English Professionals* 31, S. 51-53.

- Dirim, İnci & Khakpour, Natascha (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In İnci Dirim & Paul Mecheril (Hg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung*. Klinkhardt, S. 201-226.
- Di Venanzio, Laura & Niehaus, Kevin (2023). "Bildungssprache ist immer noch wichtig, aber wenn man sich [...] so nicht ausdrücken kann, gelten natürlich andere Standards für diese Kinder." Zwischen Standardorientierung und Individualbezug: Antinomien in Kontexten mehrsprachiger und inklusiver Sprachbildung. Eine Erhebung von Einstellungen angehender und praktizierender Grundschullehrkräfte. *QfI – Qualifizierung für Inklusion* 5(1), Artikel 9. <https://doi.org/10.21248/QfI.89>
- Donolato, Enrica; Cardillo, Ramona; Mammarella, Irene C. & Melby-Lervåg, Monica (2021). Language and specific learning disorders in children and their co-occurrence with internalizing and externalizing problems: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 63(5), S. 507-518. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13536>
- Döll, Marion & Michalak, Magdalena (2023). Deutsch als Zweitsprache und inklusive Bildung. Deutsch als Zweitsprache: Positionen, Perspektiven, Potenziale (Band 3). Waxmann.
- Draxl, Anna-Katharina, & Holzinger, Clara (2018). Beforschte Positionierungen, positionierende Forschung. In İnci Dirim & Anke Wegner (Hg.), *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF und DaZ*. Verlag Barbara Budrich, S. 165-183. <https://doi.org/10.2307/j.ctvmd848z>
- Ehlert, Hanna (2021). Dynamic Assessment: Prozess und Potential in der Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen. Springer VS.
- Flick, Uwe (2008). *Triangulation. Eine Einführung* (2. Aufl.). VS Verlag.
- Früh, Werner (2017). Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis. UTB.
- Genesee, Fred; Paradis, Johanne & Crago, Martha B. (2004). Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning. Brookes.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (2005). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Huber Verlag.
- Gogolin, Ingrid (2020). Durchgängige Sprachbildung. In Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle & Dominique Rauch (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Springer VS, S. 165-173.
- Gogolin, Ingrid; Dirim, İnci; Klinger, Thorsten; Lange, Imke; Lengyel, Drorit; Michel, Ute; Neumann, Ursula; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim & Schwippert, Knut (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig). Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Waxmann.
- Gomolla, Mechthild & Radtke, Fank-Olaf (2009). Entscheidungsstelle: Überweisung auf die Sonderschule für Lernbehinderte. In dies. (Hg.), *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Auflage). VS Verlag, S. 193-227.
- Gottuck, Susanne (2019). Macht – Sehen – Differenzen (be-)deuten. Cultural Studies als Analyseperspektive im Kontext pädagogischer Professionalisierung. In Susanne

- Gottuck, Irina Grünheid, Paul Mecheril & Jan Wolter (Hg.), *Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung*. Springer VS, S. 95-126.
- Grimm, Angela & Schulz, Petra (2017). Die Rolle von Risikofaktoren für die Diagnose von SSES bei ein- und mehrsprachigen Kindern. In Anne Adelt, Özlem Yetim, Canstanze Otto & Tom Fritzsche (Hg.), *Spektrum Patholinguistik 10*. Universitätsverlag, S. 21-48.
- Grosche, Michael (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In Poldi Kuhl, Petra Stanat, Birgit Lütje-Klose, Cornelia Gresch, Hans Anand Pant & Manfred Prenzel (Hg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Springer VS, S. 17-40.
- Hänsel, Dagmar (2018). Ansprüche der inklusiven Sonderpädagogik an die Grundschule. In Susanne Miller, Birgit Holler-Nowitzki, Brigitte Kottmann, Svenja Leseemann, Birte Letmathe-Henkel, Nikolas Meyer, René Schroeder & Katrin Velten (Hg.), *Profession und Disziplin. Jahrbuch Grundschulforschung*. Springer VS, S. 39-54.
- Harris, Catherine L.; Ayçiçeği, Ayse, & Gleason, Jean B. (2003). Taboo words and reprimands elicit greater autonomic reactivity in a first language than in a second language. *Applied Psycholinguistics*, 24(4), S. 561-579. <https://doi.org/10.1017/S0142716403000286>
- Hartmann, Blanka (2011). Qualität förderpädagogischer Gutachten. In Birgit Lütje-Klose, Marie-Therese Langer, Björn Serke & Melanie Urban (Hg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik*. Klinkhardt, S. 316-320.
- Helsper, Werner & Klieme, Eckhard (2013). Quantitative und qualitative Unterrichtsforschung – eine Sondierung. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(3), S. 283-290. <https://doi.org/10.25656/01:11938>
- Hennes, Ann-Kathrin; Philippek, Julie; Dortants, Lisa; Abel, Miriam; Baysel, Katharina; Dworschak, Wolfgang; Fabel, Lara; Hövel, Dennis; Jonas, Kristina; Nideröst, Melanie; Röösl, Patricia; Schabmann, Alfred; Stenneken, Prisca; Wächter, Jennifer & Schmidt, Barbara Maria (2024). Sonderpädagogische Diagnostik im Feststellungsprozess: Eine Ist-Stand-Analyse und der Blick nach vorn. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 75, S. 288-302.
- Hentges, Rochelle F.; Devereux, Chloe; Graham, Susan A. & Madigan, Sheri (2021). Child Language Difficulties and Internalizing and Externalizing Symptoms: A Meta-Analysis. *Child Development*, 92(4), S. 691-715. <https://doi.org/10.1111/cdev.135400>
- Hormel, Ulrike & Scherr, Albert (2009). Bildungskonzepte für die Einwanderungsgesellschaft. In Sarah Fürstenau & Mechtild Gomolla (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*. VS Verlag, S. 45-60.
- Hradil, Stefan (1987). Die "Neuen Sozialen Ungleichheiten" – und wie Man mit Ihnen (Nicht) Theoretisch Zurechtkommt. In Bernhard Giesen & Hans Haferkamp (Hg.), *Soziologie der sozialen Ungleichheit. Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung*. Springer VS Verlag, S. 115-144. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-88691-0\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-322-88691-0_6)

- Illner, Jana (o. J.). *Emotionen und Mehrsprachigkeit. Ein Problemaufriss als Beitrag zur gelingenden Integration*. Vortrag und Vorstellung von Forschungsergebnissen an der Universität Duisburg-Essen. Institut DaZ-DaF.
- Jeuk, Stefan (2015). Mehrsprachige Kinder an Schulen für Sprachbehinderte. In Heidi Rösch & Julia Webersik (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik*. Klett/Fillibach, S. 231-248.
- Jeuk, Stefan (2021). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung* (5. über. Aufl.). Kohlhammer.
- Kemper, Thomas & Weishaupt, Horst (2011). Zur Bildungsbenachteiligung ausländischer Schüler an Förderschulen – unter besonderer Berücksichtigung der spezifischen Staatsangehörigkeit. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62(10), S. 419-431.
- Kocaj, Aleksander; Kuhl, Poldi; Rjosk Camilla; Jansen, Malte; Pant, Hans A. & Stanat, Petra (2015). Der Zusammenhang zwischen Beschulungsart, Klassenkomposition und schulischen Kompetenzen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In Poldi Kuhl, Petra Stanat, Birgit Lütje-Klose, Cornelia Gresch, Hans Anand Pant & Manfred Prenzel (Hg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungsehebungen*. Springer VS, S. 335-370.
- Kornmann, Reimer (2013). Die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. In Georg Auernheimer (Hg.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (5. Aufl.). Springer VS, S. 71-85.
- Kottmann, Brigitte (2006). Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung. Klinkhardt.
- Kuckartz, Udo (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz Juventa
- Langer, Janet; Meindl, Marlene & Jungmann, Tanja (2022). Zusammenhänge sprachlicher und emotional-sozialer Kompetenzen im Kontext der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte. *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 3. <https://www.doi.org/10.2378/vhn2022.art25d>
- Leidig, Tatjana; Hanisch, Charlotte; Vögele, Ulrike; Niemeier, Émilie; Gerlach, Silke & Hennemann, Thomas (2021). Professionalisierung im Kontext externalisierender Verhaltensprobleme – Entwicklung eines Qualifizierungs- und Begleitkonzepts für Lehrkräfte an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. *ESE* 3, S. 89-98. <https://doi.org/10.35468/5903-07>
- Lewalter, Doris; Diedrich, Jennifer; Goldhammer, Frank; Köller, Olaf & Reiss, Kristina (2023). *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Waxmann.
- Licandro, Ulla (2021). Mehrsprachige Kinder mit Sprachentwicklungsstörung – Fragen, Erkenntnisse und Implikationen für die Praxis. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis* 2, S. 83-87.



- Link, Pierre-Carl (2023). Zu den Knotenpunkten der borromäischen Ringe Exclusion : Inklusion : Apersion. Praxeologische Lesarten als Analytik und Reflexion von Tiefenstrukturen sonderpädagogischer Konstellationen. In Marek Grummt, Wolfram Kulig, Christian Lindmeier, Vera Oelze & Stephan Sallat (Hg.), *Partizipation, Wissen und Kommunikation im sonderpädagogischen Diskurs*. Klinkhardt, S. 229-245.
- Lüdtke, Ulrike & Stitzinger, Ulrich (2017). Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen unterrichten. Fundierte Praxis in der inklusiven Grundschule. Reinhardt.
- Lütje-Klose, Birgit; Neumann, Phillip; Thoms, Sören & Werning, Rolf (2018). Inklusive Bildung und Sonderpädagogik – eine Einführung. In Birgit Lütje-Klose, Thomas Riecke-Baulecke & Rolf Werning (Hg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik*. Klett/Kallmeyer, S. 9-58.
- Marxen, Rieke; Lüke, Carina & Cholin, Joana (2022). Kompetenzzempfinden bei der Sprachentwicklungsdiagnostik mehrsprachiger Kinder. *Logos. Die Fachzeitschrift für Logopädie und Sprachtherapie* 30, S. 97-106.
- Mayring, Phillip (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13., überarb. Auflage). Beltz Pädagogik.
- MSB (Ministerium für Schule und Bildung) NRW (2024). Gemeinsames Gutachten zum Wissenschaftlichen Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung. [https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/langfassung\\_wissenschaftlicher\\_pruefauftrag\\_sonderpaedagogische\\_foerderung.pdf](https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/langfassung_wissenschaftlicher_pruefauftrag_sonderpaedagogische_foerderung.pdf) (zuletzt aufgerufen am 11.07.2024).
- Nideröst, Melanie; Rösli, Patrizia; Hövel, Dennis C.; Behringer, Noëlle; Hennes, Ann-Kathrin; Philippek, Julie; Schabmann, Alfred & Schmidt, Barbara M. (2024). Prädestination sonderpädagogischer Gutachtenerstellung? Eine empirische Untersuchung von Gutachten aus dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. *ESE* 6, S. 34-55. <http://www.doi.org/10.25656/01:30037>
- Niehaus, Kevin (2023). „Sprachförderbedarf mehrsprachiger Schüler ist nicht überraschend, aber auch nicht selbstverständlich [...]“ – Zur differierenden Wahrnehmung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit bei angehenden Lehrkräften im Rahmen inklusiver Sprachbildungsprozesse. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer\*innenbildung* SA (2), S. 16-44. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2023.s.2>
- Niehaus, Kevin (2024a). Inklusive Sprachbildung im Kontext von Mehrsprachigkeit und sonderpädagogischer Förderbedarf. Theoretische Verbindungen und rekonstruktive Studienergebnisse zur Handlungskompetenz angehender Lehrkräfte. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-46460-8>
- Niehaus, Kevin (2024b). „Ein Fall für die Förderschule?!“ – Zum Umgang mit sprach(bildungs)bezogenen Herausforderungen. Kasuistische Lehrkräftebildung im Handlungsfeld Inklusion im Fach Deutsch als Zweitsprache. *die hochschullehre* 10. <https://doi.org/10.3278/HSL2427W>
- Niehaus, Kevin (2025). „Da weiß man halt nicht, wo hört DaZ auf [...] und wo fängt Sonderpädagogik an?!“ – Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im Spannungsfeld

- (post-)sonderpädagogischer Diskurse. Ein Plädoyer für eine Stärkung interdisziplinärer Schul- und Unterrichtsforschung im Bereich Emotionale-Soziale Entwicklung. *ESE-Zeitschrift*, Heft 7, S. 186-195. <https://doi.org/10.35468/6178>
- Niehaus, Kevin (in Begut.). *Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Emotionale-Soziale Entwicklung: Ein systematisches Review zum aktuellen Forschungsstand im deutschsprachigen Raum*. Manuskript. Universität Duisburg-Essen.
- Niehaus, Kevin & Cantone, Katja F. (2024). „Man sollte bei Sprachbildung doch mehr zusammenarbeiten...“ – Zum beruflichen Selbstverständnis im Kontext inklusiver Schulentwicklungsprozesse. In Jennifer Bertram, Katja F. Cantone, Kevin Niehaus, Petra Scherer & Günther Wolfswinkler (Hg.), *Lehrkräfteprofessionalisierung für die Vielfalt in der Metropolregion Rhein-Ruhr*. Waxmann, S. 93-110.
- Niehaus, Kevin & Di Venanzio, Laura (in Vorb.). „DaZ’ler“, „Mehrsprachler“, „duolinguale Schüler“: Wie sprechen angehende Grundschullehrkräfte im Studienverlauf über mehrsprachige Lernende? – Eine vergleichende Studie zum Begriffsverständnis angehender Lehrkräfte in Zeiten schulischer Inklusion. Manuskript. Universität Duisburg-Essen.
- Niehaus, Kevin; Cantone, Katja F. & Pfaff, Nicolle (2025). „Die Sonderpädagogik kommt?!“ – Zur disziplinübergreifenden Weiterentwicklung des Moduls Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (DSSZ) im Zeichen universitärer Veränderungsprozesse. *Journal for Educational Research Online (JERO)* 1, S. 127-149. <https://doi.org/10.31244/jero.2024.01.07>
- Piegsda, Felix; Bianchy, Katja; Link, Pierre-Carl; Steinert, Cedric & Jukowski, Susanne (2022). Diagnostik und pädagogisches Handeln zusammendenken. Beispiele aus den Bereichen emotionale und soziale Entwicklung, Sprache und Kommunikation. WBV Media.
- Powell, Justin J. W. (2007). Besprechungen. Brigitte Kottmann: Selektion in die Sonderschule. Rezension. *Zeitschrift für Pädagogik* 53(5), S. 721-723.
- Projektbeschreibung MiMESE (2025). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im (kombinierten) sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Emotionale-Soziale Entwicklung (MiMESE). <https://www.uni-due.de/daz-daf/forschungniehaus.php>
- Rackles, Mark (2021). *Inklusive Bildung in Deutschland: Beharrungskräfte der Exklusion und notwendige Transformationsimpulse (Policy Papers)*. BoD – Books on Demand.
- Riemer, Claudia (2017a). DaZ und Inklusion – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Ein fachpolitischer Positionierungsversuch aus der Perspektive des Fachs DaF/DaZ. In Michael Becker-Mrotzek, Peter Rosenberg, Christoph Schroeder & Annika Witte (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Waxmann, S. 171-186.
- Riemer, Claudia (2017b). Zur Berücksichtigung der Heterogenitätsdimension Migrationsgeschichte/DaZ-Förderbedarf in der deutschen Inklusionsdebatte. In Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs, Claudia Riemer & Lars Schmelter (Hg.), *Inklusion*,



- Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* Narr Francke-Attempo, S. 230-241.
- Ritterfeld, Ute & Lüke, Carina (2013). *Mehrsprachen-Kontexte 2.0 – Erfassung der Inputbedingungen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern.* [https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/31166/2/Mehrsprachen-Kontexte%202.0\\_2013.pdf](https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/31166/2/Mehrsprachen-Kontexte%202.0_2013.pdf) (zuletzt aufgerufen am 11.07.2024).
- Roos, Stefanie & Kaplan, Anne (2022). “DigSon” - Digitales Lehren und Lernen in der Hochschullehre mit angehenden Lehrkräften der Sonderpädagogik in den Förderschwerpunkten Emotionale und Soziale Entwicklung und Lernen. *Empirische Sonderpädagogik* 1(14), S. 6-25.
- Rödel, Laura & Simon, Toni (2019). *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung.* Klinkhardt.
- Sälzer, Christine; Gebhardt, Markus; Müller, Katharina & Pauly, Elena (2015). Der Prozess der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland. In Poldi Kuhl, Petra Stanat, Birgit Lütje-Klose, Cornelia Gresch, Hans Anand Pant & Manfred Prenzel (Hg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungsehebungen.* Springer VS, S. 129-152.
- Scharff Rethfeldt, Wiebke (2013). *Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen und Praxis sprachtherapeutischen Interventionen.* Thieme.
- Scherger, Anna-Lena (2023). Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Prozess der sonderpädagogischen Gutachtenerstellung im Förderschwerpunkt Sprache. In Ute Ritterfeld, Katja Subellok, Eva Wimmer & Anna-Lena Scherger (Hg.), *Beeinträchtigungen und Potentiale von Sprache und Kommunikation: Praxisrelevante Erkenntnisse aus Lehre und Forschung an der TU Dortmund.* Eldorado, S. 75-89.
- Scherger, Anna-Lena (2022). Rethinking bilingual language assessment: Considering implicit language acquisition mechanisms by means of pupillometry. *Research Methos in Applied Linguistics*, 1(2), o. S.
- Schreier, Pascal & Jessen, Moiken (2023a). Zur Relevanz sprachsensiblen Unterrichts im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *ESE* 5, S. 138-149. <https://www.doi.org/10.35468/6021-09>
- Schreier, Pascal & Jessen, Moiken (2023b). Reflexion von Sprachsensibilität im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – Ein Lehrkonzept. In Lukas Mientus, Christiane Klempin & Anna Nowak (Hg.), *Reflexion in der Lehrkräftebildung. Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär.* Paderborn: Universitätsverlag, S. 147-153. <https://doi.org/10.25932/publishup-59171>
- Schreier, Pascal & Jessen, Moiken (2023c). Sprach- und Milieusensibilität im Kontext von Teilhabe als Gegenstand der (ersten Phase der) Lehrer\*innenbildung: Relevanz und Ideen zur Umsetzung. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer\*innenbildung* 7, S. 118-143. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2023.6>

- Schumann, Brigitte (2020). Effekte der „Sonderpädagogisierung“. Bildungsklick-online. <https://bildungsklick.de/schule/detail/effekte-der-sonderpaedagogisierung> (zuletzt aufgerufen am 30.04.2025).
- Smith, Dorothy E. (2006). *Institutional Ethnography as Practice*. Lanham (ML): Rowman & Littlefield Publishers.
- Tervooren, Anja (2017). Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In Ingrid Miethe, Anja Tervooren & Norbert Ricken (Hg.), *Bildung und Teilhabe*. Springer VS, S. 11-27.
- Ulrich, Tanja; Schramm, Clara & Mayer, Andreas (2023). Sprachliche Fähigkeiten bei Kindern mit psychischen Auffälligkeiten. Erste Ergebnisse eines interdisziplinären Kooperationsprojekts. In Almut Paier (Hg.), *Ein Recht auf Sprache. Sprachheilpädagogische Interventionen- Fundamente der Inklusion*. Verlag mit Pfiff, S. 299-322.
- Vossen, Armin; Hartung, Nils; Hecht, Teresa & Sinner, Daniel (2022). Das sonderpädagogische Gutachten (Status- und Feststellungsdiagnostik). In Markus Gebhardt, David Scheer & Michael Schurig (Hg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung*. Universitätsbibliothek, S. 345-354. <https://doi.org/10.5283/epub.53149>
- Wilmes, Sabine (2017). Mehrsprachigkeit und Inklusionsunterricht. In Ludger Hoffmann, Shinichi Kameyama, Monika Riedel, Pembe Sahiner & Nadja Wulff (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Erich Schmidt Verlag, S. 482-491.
- Winter, Christina; Triulzi, Marco; Maahs, Ina-Maria & Maier, Veit (2023). Deutsch als Zweitsprache in der Lehrkräftebildung: Eine kritische Reflexion über Bildungsbenachteiligung durch stigmatisierende Zuschreibungen. In Gesine Boesken, Astrid Krämer, Tatiana Matthiesen, Julie A. Panagiotopoulou & Jan Springob (Hg.), *Zukunft Bildungschancen. Ergebnisse und Perspektiven aus Forschung und Praxis*. Waxmann, S. 189-196.
- Wolff, Stephan (2009). Dokumenten- und Aktenanalyse. In Uwe Flick, Ernst von Kardoff & Ines Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung* (9. Auflage). Rowohlt, S. 502-514.
- Zwirnmann, Stephanie; Lücke, Carina, & Stein, Roland (2023). Sprachliche und emotional-soziale Beeinträchtigungen. Komorbiditäten und Wechselwirkungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 91, S. 1-21. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2022.art44d>

## Über den Autor

**Dr. Kevin Niehaus** arbeitet als akademischer Rat am Institut für Sonderpädagogik im Arbeitsbereich Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt Emotionale-Soziale Entwicklung. Vor seiner Versetzung in den Hochschuldienst war er als abgeordnete Lehrkraft am Institut Deutsch als Zweit- und Fremdsprache (DaZ/DaF) der Universität Duisburg-Essen tätig, wo er 2024 im Fach DaZ/DaF zur interdisziplinären Verbindung von Sprachbildung und Inklusion im Kontext migrationsbedingter Mehrsprachigkeit promoviert wurde. Vor seiner Abordnung arbeitete er an verschiedenen Haupt- und Förderschulen schwerpunktmäßig mit neu zugewanderten Schüler\*innen zusammen. Wissenschaftliche Schwerpunkte und

Interessensgebiete umfassen u. a. Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten Lernen, Emotionale-Soziale Entwicklung und Sprache sowie Besonderheiten im Spracherwerb ein- und mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher.  
Korrespondenzadresse: [Kevin.Niehaus@uni-due.de](mailto:Kevin.Niehaus@uni-due.de)

Natalie Krings

# **Das Fach Gesellschaftslehre aus Akteur\*innensicht: Eine qualitative Studie zu Chancen und Herausforderungen der gesellschaftswissenschaftlichen Fächerintegration an Gesamtschulen in NRW**

## **Abstract**

Der vorliegende Beitrag nimmt das Fach GL und die damit verbundenen Chancen und Herausforderungen einer gesellschaftswissenschaftlichen Fächerintegration an den Gesamtschulen in NRW in den Blick. Dafür wurden Professor\*innen und Lehrkräfte interviewt. Als Hauptergebnis wurde ein Modell erstellt und ein Handlungsbedarf auf verschiedenen Ebenen erkannt, welcher notwendig erscheint, um den Status quo und die damit verbundenen Herausforderungen zu überwinden und die Potentiale des Faches entfalten zu können.

This article focuses on the subject of GL (German: Gesellschaftslehre, rough translation; social sciences; i.e. a school subject that includes geography, history, politics and economics) and the opportunities and challenges of integrating social science subjects in comprehensive schools in the German federal state of North Rhine-Westphalia. University professors and teachers were interviewed for this purpose. The main outcome was the creation of a model which identified a need for action on various levels. This is deemed necessary to overcome the current status quo and its related challenges and to unlock the potential of the subject.

## **Schlagwörter**

Gesellschaftslehre, Interdisziplinarität, Chancen und Herausforderungen, Handlungsbedarf, Realitätskomplexität, Lehrkräfteausbildung

Social sciences, interdisciplinarity, opportunities and challenges, need for action, reality complexity, teacher education

## **1. Einleitung**

Bei dem Fach Gesellschaftslehre (GL) handelt es sich um ein Integrationsfach, welches sich aus den Fächern Geographie, Wirtschaft/Politik und Geschichte zusammensetzt. Der bildungspolitische und fachdidaktische Diskurs über die Sinnhaftigkeit, Konzeption sowie die Vor- und Nachteile dieses Faches wird seit langem geführt. Ziel der gesellschaftswissenschaftlichen Fächerintegration ist es, einen interdisziplinären Ansatz zu verfolgen, bei dem der Bildungssinn im Mittelpunkt steht (vgl. Witt, 2022a, S. 5). Als Hauptargument wird häufig angeführt, dass die Realität so komplex sei, dass sie nicht

durch einzelne Fachwissenschaften allein erschlossen werden könne (ebd.). Andererseits existieren ebenso Argumente gegen die gesellschaftswissenschaftliche Fächerintegration, insbesondere die Befürchtung, fächerspezifische Methoden und Kompetenzen zu schwächen (vgl. Bongertmann & Droste, 2022, S. 5). In Nordrhein-Westfalen (NRW) und in zwölf weiteren Bundesländern findet eine solche gesellschaftswissenschaftliche Fächerintegration statt (vgl. Busch et al., 2022a, S. 6), was die Relevanz des Forschungsgegenstandes deutlich macht. Die unterschiedlichen Sichtweisen der Akteur\*innen auf das Fach sind deshalb von besonderem Interesse, da sie auf verschiedenen Ebenen mit dem Fach in Verbindung stehen. Somit können vielfältige Antwortmöglichkeiten zu den Chancen und Herausforderungen der Fächerintegration in den Blick genommen werden. Die zentrale Frage, die sich stellt, lautet: Welche Chancen und Herausforderungen bringt die gesellschaftswissenschaftliche Fächerintegration an den Gesamtschulen in NRW aus Sicht verschiedener Akteur\*innen mit sich?

Um diese Frage zu beantworten, wird neben dem theoretischen Hintergrund auch die methodische Vorgehensweise erläutert, die sich an der Grounded Theory Methodologie orientiert, bevor die Ergebnisse präsentiert und diskutiert werden. Der Fokus liegt dabei auf dem „Modell der Chancen und Herausforderungen des Faches Gesellschaftslehre“, das den Kern, der diesem Text zugrunde liegenden Forschungsarbeit darstellt.

## 2. Theoretischer Hintergrund

### 2.1 Ein Überblick über die gesellschaftswissenschaftliche Fächerintegration

Die Definition der gesellschaftswissenschaftlichen Fächerintegration variiert je nach Sichtweise und Region. In Deutschland sind die wesentlichen Bezugsfächer Geographie, Geschichte und Politik (vgl. Witt, 2021, S. 4). In vielen Bundesländern zählt auch das Fach Wirtschaft dazu (ebd.). In der Sekundarstufe I findet man diese Einzelfächer häufig in der schulischen Praxis in Integrationsfächern (vgl. Johann & Brühne, 2021, S. 51).

Die Relevanz des Themas wird besonders deutlich, wenn man die Schüler\*innenzahlen betrachtet. Im Jahr 2020 gab es laut Destatis in der Sekundarstufe I, die die Klassenstufen fünf bis zehn beinhaltet, vier Millionen Schüler\*innen (vgl. Forwergk, 2022, S. 20). Rund 24% dieser Schüler\*innen und damit ca. 963.000, sind mit gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbünden vertraut. Dies bedeutet, dass jede\*r vierte Schüler\*in der Klassen fünf bis zehn in einem Fach der gesellschaftswissenschaftlichen Integration unterrichtet wird (vgl. Forwergk, 2022, S. 20). Grundsätzlich findet die gesellschaftswissenschaftliche Fächerintegration, je nach Definition, in zwölf (vgl. Forwergk, 2022, S. 18) bis 13 (vgl. Busch et al., 2022a, S. 6) Bundesländern statt. Dabei bestehen deutliche Unterschiede bezüglich des Namens und der Klassenstufe, in der das Fach unterrichtet wird (vgl. Forwergk, 2022, S. 18). Gemeinsam ist den Fächern in den verschiedenen Bundesländern jedoch, dass sie vor allem an nicht-gymnasialen Schulformen und in den Klassenstufen fünf bis zehn vorhanden sind (ebd.). Im Fokus dieses

Beitrags steht das Fach Gesellschaftslehre in NRW, welches an Hauptschulen, Gesamtschulen, Sekundarschulen und Gemeinschaftsschulen unterrichtet wird. Außer an Hauptschulen entscheidet die Schulkonferenz über die Angebotsform des Faches (vgl. Forwergk, 2022, S. 19).

Fächerübergreifender Unterricht ist dabei im Konstruktivismus verortet (vgl. Grieger, 2022, S. 17), indem die Schüler\*innen die Möglichkeit bekommen an ihr Vorverständnis anzuknüpfen und neues Wissen zu generieren (ebd.) und kann strukturell entweder additiv oder integrativ angelegt sein (vgl. Busch & Mönter, 2019, S. 135). Diese Unterscheidung der Organisationsformen gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbünde wird auch von Brühne vorgenommen, der beschreibt, dass bei einer additiven Struktur die Inhalte und Ziele nach Fächern und Perspektiven nebeneinanderstehen (vgl. Johann & Brühne, 2021, S. 56). Eine integrative Struktur hingegen verbindet die verschiedenen Perspektiven und analysiert Gegenstände aus verschiedenen Blickwinkeln (vgl. Busch & Mönter, 2019, S. 135). Johann und Brühne haben in ihrer Lehrplanaanalyse den einzelnen Bundesländern einen curricular integrativen oder curricular additiven Charakter zugeschrieben, indem sie einen Mittelwert aus den Integrationsstufen aller dort herausgegebenen Lehrpläne ermittelt haben, bei dem die unterschiedlichen Integrationsformen sowie die curriculare Ausrichtung der Ziele und Inhalte berücksichtigt worden sind. Ein Mittelwert von eins entspricht einer additiven Struktur, eins bis zwei einer eher additiven Struktur, zwei bis drei einer eher integrativen Struktur und ein Mittelwert von drei einer integrativen Struktur. Für NRW ergibt sich ein Mittelwert der Integrationsstufe von zwei, womit es sich durch eine eher curricular-integrative Struktur auszeichnet (vgl. Johann & Brühne, 2021, S. 60).

Historisch gibt es bereits seit 1945 Versuche, die politische Bildung mit den Fächern Geschichte und Geographie in einem Fach zusammen zu bringen (vgl. Sander, 2014, S. 21). Die Idee setzte sich jedoch nicht durch und es kam nach der Einführung des Faches Gemeinschaftskunde 1962 wieder zu einer „Fachlichen Entflechtung“ (Johann & Brühne, 2021, S. 51). Als „historische Premiere“ in Deutschland beschreiben Bongertmann und Droste daraufhin die Entwicklungen in den frühen 1970er Jahren um das damals erstmalig konzipierte Integrationsfach Gesellschaftslehre für die Sekundarstufe I in Hessen (2022, S. 7). Der Versuch, das Fach zu etablieren, scheiterte allerdings. Doch das integrative Anliegen blieb bestehen und prägt heute in vielen Bundesländern die gesellschaftswissenschaftliche Bildung, insbesondere in Gesamtschulen (vgl. Bongertmann & Droste, 2022, S. 7). In jüngster Zeit erscheint das Fach wieder vermehrt im Fokus von Diskussionen und der öffentlichen Betrachtung, wie die Gründung der Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften im Jahr 2010 und die des Netzwerks Fach Gesellschaftswissenschaften 2016 zeigen (vgl. Forwergk, 2022, S. 26). Dennoch bleibt das Fach, wie bei seiner Einführung, deutschlandweit umstritten.

## 2.2 Aktueller Forschungsstand zu den Chancen und Herausforderungen einer gesellschaftswissenschaftlichen Fächerintegration

Ein zentrales Argument für die gesellschaftswissenschaftliche Fächerintegration ist, dass die Realität komplex ist und nur schwer über einzelne Fachdisziplinen erfasst werden kann (vgl. Witt, 2022a, S. 5). Grieger sieht bspw. die Zuordnung von gesellschaftswissenschaftlichen Inhalten zu einem Einzelfach als wenig sinnvoll, da die gegenseitigen Abhängigkeiten der Bezugsfächer zu groß seien (vgl. Grieger, 2022, S. 12). Es sei daher notwendig, in Zusammenhängen zu denken (vgl. Bahr, 2004, S. 4). Befürworter\*innen der gesellschaftswissenschaftlichen Fächerintegration sehen in einem Fach wie Gesellschaftswissenschaften darüber hinaus die Chance, die gesellschaftliche Bildung in den Schulen insgesamt zu stärken. Das Fach schafft laut ihren Aussagen lebensweltbezogene Zugänge zum gesellschaftlichen Zusammenleben (vgl. Johann & Brühne, 2022, S. 111). Der Fokus liegt dabei auf der Perspektivvernetzung von Raum, Zeit und Gesellschaft (ebd.). Busch, Dittgen und Mönter benennen in ihrer Studie Chancen des Faches, die auf Aussagen von Lehrpersonen aus Rheinland-Pfalz basieren. Dazu zählen u. a. die lebendige Fachkultur, die methodische Vielfalt und die schüler\*innenorientierte Unterrichtspraxis (vgl. Busch et al., 2022c, S. 23). Weitere Argumente für ein gesellschaftswissenschaftliches Integrationsfach sind, dass sich das Fach durch die Bündelung der Unterrichtsstunden aller betroffenen Fächer fast zu einem „Hauptfach“ entwickelt (Witt, 2022a, S. 6 f.). Außerdem wird die im Bildungsbereich viel zitierte Hattie-Studie häufig als Argument für die Fächerintegration herangezogen, da sie zeigt, dass Integrationsfächer das Lernen verbessern (vgl. Witt, 2021, S. 3). Insbesondere bei leistungsschwächeren Lernenden und kulturell heterogenen Lerngruppen zeigen integrierte Curricula ihre Stärken (ebd.). Diese Stärken sind besonders bei erfahrenen Lehrkräften sichtbar und benötigen eine hinreichende und konstante Diagnostik der Lernstände und Lernprozesse (ebd.).

Den Chancen stehen zahlreiche Herausforderungen gegenüber. Zentral ist dabei: „Wer das Fach Gesellschaftswissenschaften unterrichtet, hat das Fach nicht studiert. Bislang fehlt es an einer eigenen Fachdidaktik“ (Witt, 2022a, S. 4). Diese Tatsache ist erstaunlich, da das Fach seit über 50 Jahren in der Schulpraxis existiert (vgl. Johann & Brühne, 2022, S. 99). Demnach wird es hauptsächlich durch bildungspolitische Vorgaben konstruiert (vgl. Forwergk, 2022, S. 24). Bei der Lehrer\*innenbildung ist deshalb auch von einer „unzulänglichen Qualifizierung“ die Rede (Busch et al., 2020, S. 55) und auch die befragten Lehrkräfte in der Studie von Busch und Kollegen sehen sich hauptsächlich als Vertreter\*innen der Einzelfächer (vgl. Busch et al., 2022b, S. 46). Sander fasst die Situation so zusammen, dass die Praxis der Theorie vorauseilt (vgl. Busch et al., 2020, S. 54 f.). Bongertmann und Droste warnen in diesem Zusammenhang vor einer Bevorzugung des eigenen Faches durch die Lehrkräfte, was bedeutet, dass die Lerninhalte und Fachperspektiven in GL stark variieren können (vgl. Bongertmann & Droste, 2022, S. 6). Die bisher fehlende fachdidaktische Fundierung der gesellschaftswissenschaftlichen Integrationsfächer in Deutschland (vgl. Busch et al., 2022a, S. 9) führt dazu,

dass Lehrkräfte diese Fächer überwiegend fachfremd unterrichten (vgl. Grieger, 2022, S. XIII). Die Definition, wer als fachfremd gilt, ist bundesweit jedoch nicht einheitlich (vgl. Forwergk, 2022, S. 22). In NRW gelten Lehrkräfte als fachfremd, wenn sie keine Lehrbefähigung in wenigstens einem der Bezugsfächer besitzen (vgl. Forwergk, 2022, S. 23). Im Jahr 2018 veröffentlichte das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen einen Wert von ca. 24% fachfremden Unterrichts im Fach GL in NRW (vgl. Grieger, 2022, S. 52). Lehrende im Fach GL aus Rheinland-Pfalz empfinden fachfremdes Unterrichten von einer Lehrperson ohne eine Ausbildung in mindestens einem der beteiligten Fächer als Zumutung (vgl. Busch et al., 2022a, S. 47). Bei dieser hohen Zahl fachfremden Unterrichts stellt sich die Frage nach den Lernleistungen der Schüler\*innen. Die meisten bisher veröffentlichten Studien kamen zwar zu dem Schluss, dass fachfremd erteilter Unterricht geringere Lernleistungen verursacht (vgl. Grieger, 2022, S. 56). Allerdings beziehen sich diese Studien nicht auf das deutsche Schulwesen, sondern insbesondere auf das US-amerikanische Bildungssystem. Die Ergebnisse aus der bereits erwähnten Studie von Busch und Kollegen zeigen aber bspw., dass ca. 71% der befragten Lehrkräfte den Eindruck haben, dass die Schüler\*innen im GL-Unterricht „nicht oder nur bedingt die spezifischen Perspektiven und Zugänge der beteiligten Fächer kennenlernen“ (Busch et al., 2022a, S. 19). Eine weitere Herausforderung sind die Schulbücher für den GL-Unterricht, denen es an fachlicher Differenziertheit, Anleitung zum interdisziplinären Arbeiten, Vernetzung der Fachdisziplinen und einer Binnendifferenzierung fehlt (vgl. Busch et al., 2022c, S. 24).

Sander geht jedoch trotzdem davon aus, dass sich der so oft zitierte „Trend“ gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbünde auch in Zukunft fortführen wird. Denn insbesondere auch an neu gebildeten Schulformen wird das Fach in der Sekundarstufe I eingeführt (vgl. Witt, 2021, S. 3). Witt fasst die Chancen und Herausforderungen des Faches wie folgt zusammen: „Das Fach Gesellschaftswissenschaften gehört sicherlich mit zu den herausfordernden Fächern im schulischen Fächerkanon. Es ist aber auch das Fach, welches die Lernenden in besonderer Weise auf ihrem Weg in die Mündigkeit und die Selbstständigkeit begleitet.“ (Witt, 2022a, S. 8).

### 3. Methodik

Die durchgeführte Studie kann der qualitativen Sozialforschung zugeordnet werden. Unter einem qualitativen Forschungsdesign versteht man die tiefe und differenzierte Analyse sozialer Phänomene (vgl. Misoch, 2019, S. 2). Der Fokus liegt auf der Erforschung subjektiver Wirklichkeiten, individueller Sichtweisen, Meinungen und Motive (ebd.). Da in dieser Arbeit die Perspektiven der Akteur\*innen auf das Fach GL und die gesellschaftswissenschaftliche Fächerintegration im Mittelpunkt stehen, erscheint ein qualitatives Forschungsdesign geeignet. Qualitative Sozialforschung wird dabei häufig verwendet, um unbekannte Sachverhalte zu erforschen (vgl. Misoch, 2019, S. 2). Die Erforschung der Chancen und Herausforderungen der gesellschaftswissenschaftlichen



Fächerintegration ist zwar nicht völlig unbekannt, jedoch gibt es in der Literatur keine Publikationen, die dies akteur\*innenübergreifend und im Kontext von Gesamtschulen in NRW tun. Innerhalb der qualitativen Sozialforschung können verschiedene Methodologien angewendet werden. Die methodische Vorgehensweise der Datenerhebung, -auswertung und -interpretation der Akteur\*inneninterviews orientiert sich in diesem Fall an der Grounded Theory.

### 3.1 Darlegung der Fallauswahl, der Erhebungs- und Auswertungsmethode

Bei der Fallauswahl stellt sich die Frage, welche Personen als mögliche Akteur\*innen in die Studie einfließen sollen. Kelle und Kluge betonen, dass es entscheidend ist, relevante Fälle für die Forschungsfrage und das Forschungsfeld auszuwählen (2010: 42). Für diese Fallauswahl wurde sich für einen qualitativen Stichprobenplan entschieden, da bereits vor der Erhebung Arbeitshypothesen über relevante Einflussfaktoren im Forschungsfeld vorlagen (vgl. Kelle & Kluge, 2010, S. 50). Nach zahlreichen Überlegungen zu relevanten Merkmalen und Merkmalsausprägungen entstand eine finale Fallmatrix (siehe Tabelle 1), die insgesamt sechs Interviews umfasst und nach beruflicher Tätigkeit und Fach unterscheidet.

|      |                    | Berufliche Tätigkeit   |                    |
|------|--------------------|------------------------|--------------------|
|      |                    | Lehrer*in Gesamtschule | Hochschullehrer*in |
| Fach | Geographie         | Interview 1            | Interview 4        |
|      | Wirtschaft/Politik | Interview 2            | Interview 5        |
|      | Geschichte         | Interview 3            | Interview 6        |

Tab. 1: Finale Fallmatrix; eigene Darstellung

Für die Hochschullehrer\*innen hat nachträglich eine Aufhebung der Anonymität stattgefunden, sodass die jeweiligen Interviewnummern mit entsprechenden Personen verknüpft werden können, um die jeweilige Expertise transparent zu machen. Hinter der Interviewnummer vier verbirgt sich Prof. Dr. Leif Mönter, Professor für die Didaktik der Geographie an der Universität Vechta. Für das Fach Wirtschaft/Politik wurde Prof. Dr. Birgit Weber gewonnen, Professorin für Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt ökonomische Bildung an der Universität zu Köln. Und als Vertreter der Hochschullehrer\*innen in Geschichte hat sich Prof. Dr. Sebastian Barsch, Professor für die Didaktik der Geschichte an der Universität zu Köln, die Zeit für ein Interview genommen.

Die Methode des problemzentrierten Interviews (PZI) stellte sich bei der Auswahl der passenden Erhebungsmethode als sehr geeignet dar, da diese Interviewform darauf abzielt, subjektive Sichtweisen von Individuen zu einem bestimmten gesellschaftlich

relevanten Thema zu untersuchen (vgl. Misoch, 2019, S. 71). Dies passt ideal zum Forschungsdesign der Studie. Die Daten wurden durch das erweiterte inhaltlich-semantische Transkribieren nach Dresing und Pehl (2018: 20 ff.) aufbereitet und die Datenanalyse mit dem Programm MAXQDA durchgeführt, welche sich an der Grounded Theory nach Strauss und Corbin orientiert. Im Mittelpunkt dieser Analyse stehen das offene, axiale und selektive Codieren (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 39 ff.), bei dem die Daten „aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden“ (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 39). Das offene Codieren ist der erste grundlegende analytische Schritt, der die im Datenmaterial enthaltenen Phänomene in den Mittelpunkt stellt (vgl. Strauss & Corbin 1996: 44). Die Daten werden bei diesem Schritt nicht nur aufgebrochen, untersucht und verglichen, sondern auch konzeptualisiert und kategorisiert (vgl. Strauss & Corbin 1996: 43). Beim Konzeptualisieren werden Phänomene benannt (vgl. Strauss & Corbin 1996: 46), beim Kategorisieren die Konzepte gruppiert (vgl. Strauss & Corbin 1996: 47). Beim zweiten Analyseschritt, dem axialen Codieren werden Verbindungen zwischen den Kategorien hergestellt (vgl. Strauss & Corbin 1996: 75). Beim selektiven Codieren wird schließlich eine Kernkategorie bestimmt (vgl. Strauss & Corbin 1996: 94).

Die Abstraktion und Präsentation der Daten erfolgte anschließend auf zwei Arten: Erstens durch Phänomenanalysen, die sich an den Interviews orientieren und zweitens durch die Entwicklung eines Modells. Im Beitrag wird lediglich auf die zweite Form der Präsentation, das Modell, eingegangen. Abbildungen wie dieses Modell eignen sich besonders zur Darstellung komplexer Zusammenhänge als Ergebnis qualitativer Forschung (vgl. Schreier, 2013, S. 274). Die Zusammenhänge der Chancen und Herausforderungen sowie der damit verbundene Handlungsbedarf können als komplex betrachtet werden, weshalb das Modell hilft, die Ergebnisse übersichtlich zu präsentieren (ebd.).

## 4. Ergebnisse

Ausgehend von den hier nicht präsentierten Phänomenanalysen wurde ein Modell erstellt, das die Chancen und Herausforderungen des Faches GL zeigen soll. Dafür war es zuvor notwendig, einen themenbezogenen Vergleich zu ziehen, bei dem die Chancen, Herausforderungen und der Handlungsbedarf aus den Interviews identifiziert wurden. Aus diesem Grund fokussieren sich die Ergebnisse auch insbesondere auf diese drei Aspekte. Welchen Einfluss dabei die beruflichen Tätigkeitsfelder genau haben, kann abschließend nicht umfassend geklärt werden. Denn die verschiedenen Variablen, die Einfluss auf die Sichtweisen der Interviewpartner\*innen haben, sind in dieser Forschungsarbeit nicht umfänglich erhoben worden. Es ist aber durchaus davon auszugehen, dass die Tätigkeitsfelder „Schule“ und „Universität“ einen Einfluss auf die Sichtweise der Befragten haben. So ist bspw. auffällig, dass die befragten Lehrkräfte im Alltag unmittelbar mit den Herausforderungen des Faches konfrontiert sind und diese

auch in den Interviews verstärkt zum Ausdruck bringen, während die Hochschullehrkräfte vermehrt auf die Chancen des Faches hinweisen, da sie sich vermutlich stärker mit der integrativen Idee des Faches auseinandersetzen.

Mit Blick auf die Chancen lässt sich zusammenfassend sagen, dass die Idee und der Ansatz hinter dem Fach häufig als gut und sogar als „sensationell“ bezeichnet wird (Interview 3 (I3)). Die Interviewpartner\*innen heben hervor, dass das Fach die Komplexität der Wirklichkeit abbilde (Interview 6 (I6)), da globale Probleme nicht disziplinär spezifisch seien (Interview 4 (I4)). Die Interdisziplinarität helfe beim Verstehen der Wirklichkeit (I6), und ein Verstehen der Einzelfächer sei nicht ohne die anderen möglich (Interview 2 (I2)). GL sei daher ein gutes Fach für Lebensklugheit, Empathie und Diskussion (I2) sowie ein wichtiges Allgemeinbildungsfach mit hoher Lebensbedeutung (Interview 3 (I3)), was ihm einen hohen Stellenwert verleiht (Interview 1 (I1)). Auch die Alltagsnähe, Lebensweltorientierung und Aktualität des Fachs werden geschätzt (I1), wodurch das Fach von Lehrkräften teilweise gerne unterrichtet werde (I2). Wichtig sei, dass ein guter GL-Unterricht die verschiedenen Perspektiven der Einzelfächer deutlich machen sollte, um eine gemeinsame Fragestellung zu bearbeiten (I4). Das volle Potential des Fachs könne gezeigt werden, wenn neben der Integration auch eine Metareflexion über den Beitrag der jeweiligen Perspektiven zur Fragestellung stattfindet (I4). So seien Multiperspektivität (I6) und Kontroversität (I6) möglich. Eine weitere genannte Chance sei, dass durch eine Integration Redundanzen im Lehrplan vermieden werden können (I4).

Auch mit Blick auf die Herausforderungen des Faches sind eine Vielzahl von Aspekten genannt worden. Eine der Hauptherausforderungen sei, dass man das Fach GL in NRW nicht studieren könne (I2). Lehrkräfte sind somit nicht auf das Fach vorbereitet (I3), was zu einem mangelnden Bewusstsein führe, GL-Lehrkraft zu sein (Interview 5 (I5)). Offensichtlich bestünden hier auch strukturelle Hemmnisse, die ein integratives Studium erschweren (I4). Wegen unzureichender personeller Ressourcen seien bspw. kaum gemeinsame Universitätsveranstaltungen möglich (I6). Dies führe dazu, dass Lehrkräfte das Fach erst im Referendariat kennenlernen (I3) und dann „ins kalte Wasser“ gestoßen werden (I2). Sie stünden dann vor der Herausforderung drei Fächer zu beherrschen (I5), wobei sie ein bis zwei davon fachfremd unterrichten müssen (I5). In diesem Kontext fiel auch die Aussage, dass das Fach lediglich von „Laien“ unterrichtet werden würde (I3), was dazu führe, dass sich die Lehrkräfte in andere Fächer einarbeiten müssen, wofür im Alltag häufig wenig Zeit bliebe (I3).

Lehrkräfte berichten von einem unangenehmen Gefühl, das durch Unsicherheiten ausgelöst wird (I2) und dass sie sich meist auf das konzentrieren, was sie können und studiert haben (I2). Für die Schüler\*innen bedeutet dies, dass ein und dasselbe Thema je nach Lehrkraft unterschiedlich behandelt wird (I1). Dass Schüler\*innen je nach GL-Lehrkraft in den Einzelfächern unterschiedlich vorbereitet sind, würde in der Sekundarstufe II deutlich werden (I3). In der elften Klasse werden in den gesellschafts-

wissenschaftlichen Einzelfächern zunächst Grundlagen gelegt, die dann nachgearbeitet werden müssten (I1). Schüler\*innen haben häufig keine Vorstellung davon, was die Einzelwissenschaften überhaupt sind und was sie in den jeweiligen Fächern erwarten wird (I2). Es wird vermutet, dass die Kompetenzen der Schüler\*innen nach dem Fach GL nicht so ausgeprägt seien wie nach einem reinen Fachunterricht (I5). Lehrkräfte berichten auch, dass Schüler\*innen von anderen Schulen, die in der Oberstufe an die Gesamtschule wechseln, häufig bessere Vorkenntnisse in den Fächern hätten (I1). In Geographie sei dies besonders gravierend, da sowohl die Geschichts- als auch die Sozialwissenschaftslehrkräfte angeben, dass Geographie nicht so viele Ähnlichkeiten zu den beiden anderen Fächern aufweise wie diese untereinander (I3). Daher sei Geographie fachfremd schwieriger zu unterrichten als Geschichte oder Politik (I2).

Außerdem komme es häufig vor, dass eine Lehrkraft keines der drei Fächer studiert habe und somit vollständig fachfremd GL unterrichtet (I2). Dies betrifft häufig die Klassenlehrer\*innen (I3), die nach Aussage einer\*eines Interviewpartner\*in die drei zusätzlichen Stunden in der Woche in ihrer Klasse gut gebrauchen könnten (I3; drei Stunden, da GL in der Woche dreistündig unterrichtet wird und Klassenlehrer\*innen zusätzliche Zeit in ihren Klassen auch für anfallende organisatorische oder pädagogische Zwecke nutzen). Fachfremdheit wird hier häufig akzeptiert, da das Fach niemand richtig beherrsche (I3). Die Gefahr bestehe darin, dass das Fach nicht ernst genommen wird (I2) und eine Abwertung desselben stattfindet (I3). Die Gefahr des Faches wird von Hochschullehrkräften klar bei einem additiven Fachverständnis gesehen (I4), da die Lehrkräfte dann lediglich ihr eigenes Fach unterrichten würden (I4). Diese additive Umsetzung wird von den Lehrkräften jedoch geschildert, die angeben, dass die Fächer nicht vermischt werden würden, sondern eher in Blöcken unterrichtet werden (I3). 80 - 90% der GL-Stunden würden dabei in einem Fach stattfinden (I3). Eine Vermischung der Perspektiven wird zwar angedeutet, sei jedoch insbesondere für jüngere und schwächere Schüler\*innen zu schwierig (I3). Ohne diese Integration, so die Hochschullehrer\*innen, bestehe jedoch ein strukturelles Manko (I4), da dies der Kern des Faches ist. Dass die Fächer in GL additiv unterrichtet werden, kann neben dem Zweifachstudium auch mit der Tatsache zusammenhängen, dass sowohl die GL-Schulbücher (I4) als auch das Material von Kolleg\*innen die Fächer isoliert betrachte, was die integrative Umsetzung erschwert (I3).

Eine weitere Herausforderung des Faches GL liegt darin, dass die wissenschafts-politische Unterstützung für das Fach eher gering ausfällt, da viele Fachdidaktiker\*innen das Fach nicht gut finden würden (I6). Auch die Fachverbände wären eher für eine Erhaltung der Einzelfächer (I4) und arbeiten nicht mit an dem Kombinationsfach, um bspw. Qualitätsstandards für GL zu entwickeln (I4). Die Hochschullehrkräfte räumen ein, dass die Integration in GL nicht richtig gut gelungen sei (I5), denn es wird behauptet, dass sich die Idee von GL in der Praxis nicht umsetzen ließe (I3). Auch von Seiten der Hochschullehrer\*innen wird die Kritik geübt, dass das Bildungswesen in Deutschland für dieses Fach strukturell nicht ausgestattet sei (I4).

Aus den genannten Chancen und Herausforderungen ergibt sich, nicht nur aus Sicht der Interviewpartner\*innen, ein Handlungsbedarf auf verschiedenen Ebenen. Es wird vorgeschlagen, den GL-Unterricht nach Klafkis gesellschaftlichen Schlüsselproblemen zu gestalten (I5), wobei die unterschiedlichen Perspektiven zur Beantwortung einer übergeordneten Fragestellung beitragen sollen (I4). Eine engere Zusammenarbeit im Kollegium wäre ebenfalls vorteilhaft (I1), etwa durch die Bildung eines gemeinsamen GL-Fachkollegiums zur Entwicklung des Unterrichts (I5). Teamteaching wird als optimale Lösung gesehen, wenn die personellen Ressourcen vorhanden seien (I6). Wünschenswert wären auch speziell für den GL-Unterricht entwickelte Fortbildungen (I2), eine Erhöhung des Stundenumfangs (I3) und besseres Material (I3). Eine zentrale Abschlussarbeit in GL könnte das Fach zudem aufwerten und Fachfremdheit verhindern (I5). Außerdem scheint ein entscheidender Aspekt zu sein, GL in allen Phasen der Lehrkräfteausbildung zu berücksichtigen (I6), einschließlich einer eigenen GL-Lehramtsausbildung (I3) oder GL-Didaktik (I4). Einzelne GL-Module wären ebenfalls denkbar (I5). Mehr gemeinsame Veranstaltungen der Fachdisziplinen und ihre Kooperation seien dabei notwendig (I6), um das Potential des Faches auszuschöpfen (I3).

Hochschullehrer\*innen sehen weiteren Handlungsbedarf darin, dass Fachverbände GL stärker in den Fokus rücken sollten (I4). Es würden täglich zigtausend Stunden GL unterrichtet (I4) und eine Weiterentwicklung des Faches sowie Qualitätsstandards seien nur möglich, wenn sich genügend Menschen für das Fach engagieren (I4). Auch die Forschung zur gesellschaftswissenschaftlichen Fächerintegration sollte ausgebaut werden (I6).

#### 4.1 Modell der Chancen und Herausforderungen des Faches Gesellschaftslehre

Die zuvor vorgestellten Ergebnisse sind schließlich im folgenden Modell (Abb. 1) zusammengefasst und abstrahiert worden. Das Modell zeigt, dass das Fach GL an Gesamtschulen in NRW integrativ im Curriculum verankert ist, in der Praxis jedoch meist additiv umgesetzt wird. Dies führt zu Herausforderungen, da die Einzelfächer in Blöcken unterrichtet werden. Ein Hauptproblem ist die mangelnde Vorbereitung der Lehrkräfte auf den integrativen Ansatz in der Ausbildung. Der sich daraus als notwendig ergebene Handlungsbedarf betrifft mehrere Ebenen: die Lehrkräfteausbildung (bspw. Einführung eines GL-Moduls), die Fachverbände (bspw. mehr Offenheit dem Fach gegenüber), die Verlage (bspw. besseres integratives Material), die Landespolitik (bspw. Abbau struktureller Hindernisse) und die Forschung (bspw. stärkerer Fokus auf Fächerintegration). Nur durch Veränderungen auf diesen Ebenen können die Potentiale des Faches ausgeschöpft werden, die Chancen des Faches zum Tragen kommen und ein wirklich integrativer GL-Unterricht ermöglicht werden. Das Modell macht damit deutlich, dass bei einem Ausbleiben von Veränderungen auf den verschiedenen Ebenen das Fach auch zukünftig mit den gegenwärtigen Herausforderungen konfrontiert sein wird und die Potentiale des Faches nicht ausgeschöpft werden würden. Soll dies verhindert

werden, sind konkrete Handlungen in Form von Reaktionen unabdingbar. Eine Veranschaulichung des Modells stellt Abbildung eins dar.

Die Visualisierung im Modell zeigt, dass sowohl Lehrer\*innen als auch Hochschullehrer\*innen Chancen und Herausforderungen im Fach sehen. Während Lehrkräfte durch die additive Umsetzung im Schulalltag stärker die Herausforderungen betonen, erkennen Hochschullehrer\*innen durch ihren theoretischen Fokus mehr Chancen. Diese Unterschiede sind jedoch nicht verallgemeinerbar und spiegeln nicht zwingend eine generelle Haltung der jeweiligen Gruppen wider.



Abb. 1: Modell der Chancen und Herausforderungen des Faches Gesellschaftslehre; eigene Darstellung

## 4.2 Ergebniskritik

Neben einer Ergebniskritik im Bereich der Phänomenanalysen und dem themenbezogenen Vergleich wird an dieser Stelle insbesondere die Kritik am Modell angesprochen. Die Darstellung der Chancen und Herausforderungen ist lediglich eine Auswahl aus der

Vielzahl an genannten Aspekten in den Interviews. Das Modell zeigt somit eine Verkürzung der Ergebnisse. Auch ist die Auswahl nicht nach festen Kriterien vollzogen worden, sondern beruht auf der eigenen Einschätzung, welche Aspekte am wichtigsten erscheinen. Da dies wissenschaftlichen Kriterien widerspricht, kann an diesem Punkt große Kritik geübt werden. Möglicherweise hätte ein besserer systematisierter Vergleich der Chancen, Herausforderungen und des Handlungsbedarfs nach weiteren Kategorien die Auswahl der im Modell abgebildeten Aspekte stützen können.

Ein wesentlicher Kritikpunkt ist, dass das Modell so noch zu undifferenziert ist. Dies bedeutet, dass alle Chancen und Herausforderungen auf eine Ebene gestellt wurden. Im Falle der Herausforderungen könnte anhand des Modells der Eindruck entstehen, dass diese aus der additiven Umsetzung des Faches GL resultieren. Die Tatsache, dass die Herausforderungen sich aus diesem Umstand ergeben, trifft jedoch nicht auf alle Herausforderungen zu. Manche Herausforderungen können auch als Ursache für die additive Umsetzung angesehen werden. So hat die Tatsache, dass Lehrkräfte meist nur in einem oder höchstens in zwei Fächern des Verbundfaches ausgebildet sind, zur Folge, dass sie in den Fächern unterrichten, in denen sie sich sicher fühlen. Dies begünstigt die additive Umsetzung. Das Modell könnte jedoch den Eindruck erwecken, dass die Herausforderungen eine Folge der additiven Umsetzung sind. Eine Modifikation des Modells wäre notwendig, um die Chancen und Herausforderungen auf verschiedene Ebenen zu unterscheiden und manche als Ursachen und andere als Folgen der Umsetzung in der Praxis zu kategorisieren.

Auch kritisch ist anzumerken, dass keine Lehrkraft interviewt wurde, die das Fach fachfremd unterrichtet. Angesichts von 24% fachfremden GL-Unterrichts (vgl. Busch et al., 2022a, S. 10 f.) weisen die Ergebnisse und das Modell vermutlich erhebliche Lücken auf. Dies spricht dafür, dass bei ausreichenden zeitlichen Ressourcen weitere Interviews hätten durchgeführt werden sollen. Es ist davon auszugehen, dass das Modell auch zukünftig bei neuen Erkenntnissen weiterentwickelt und modifiziert wird. Es stellt dennoch einen wertvollen Anfang dar, auf dessen Basis nun weitergearbeitet werden kann.

#### 4.3 Diskussion der Ergebnisse

In der Diskussion sollen die Ergebnisse hinsichtlich des Handlungsbedarfs fokussiert werden, da die Chancen und Herausforderungen zwischen Studie und Literatur in vielen Fällen ähnliche Ergebnisse aufweisen. Außerdem erscheint der Handlungsbedarf als besonders relevant, da er im Modell eine zentrale Rolle zwischen Chancen und Herausforderungen einnimmt. Die Notwendigkeit des Handlungsbedarfes, um die Chancen des Faches GL zu entfalten, ist durch die Ergebnisse deutlich geworden. Dies wurde in der Literatur bisher nicht ausreichend thematisiert. Busch und seine Kollegen haben zwar einen Handlungsbedarf formuliert, wenn sie auf die Notwendigkeit einer didaktischen Entwicklungsforschung zur Verbesserung der Lehrer\*innenbildung und der Unterrichtspraxis hinweisen (vgl. Busch et al., 2020, S. 55), in dieser Studie wurden jedoch

die Handlungsbedarfe aufgrund der Interviewaussagen differenziert und die Zusammenhänge von Chancen, Herausforderungen und Handlungsbedarfen des Faches veranschaulicht. Eine solche Darstellung findet sich bisher nicht in der aktuellen Literatur. Was sich in der aktuellen Literatur jedoch durchaus finden lässt, sind Verweise auf die einzelnen Handlungsbedarfe, wie bspw. den Handlungsbedarf im Bereich der Forschung (vgl. Busch et al., 2020, S. 55). Und auch in den hier geführten Interviews finden sich Verweise in diesem Bereich, wenn bspw. Barsch anmerkt, dass die Forschung zur Fächerintegration weiter ausgebaut werden müsste (I6) und Weber angibt, dass in diesem Bereich mehr Wissenschaft notwendig ist (I5).

Verweise auf den Handlungsbedarf in der Lehrer\*innenausbildung sind ebenfalls in der Literatur anzutreffen. In einem Interview von Witt mit Gautschi, Meyer und Grammes sind sich alle drei Professor\*innen einig, dass eine Reform der Aus- und Fortbildung für das Fach Gesellschaftswissenschaften notwendig ist (vgl. Witt, 2022b, S. 18). Diese Erkenntnis wird durch die Ergebnisse dieser Studie bestätigt, da die interviewten Lehrkräfte entweder eigene fachdidaktische GL-Module an der Universität (I1) oder sogar eine eigene Ausbildung für das Fach fordern (I3). Mönter bringt es auf den Punkt, wenn er sagt: „Da müssten wir eine Lehrer\*innenausbildung haben, Lehrer\*innenausbildung GL“ (I4).

Er berichtet auch von strukturellen Hemmnissen, da die Gesamtmodule im Studium vom Land vorgegeben sind und nicht einfach innerhalb der Universität verändert werden können (I4). Dies betrifft bspw. die Integration der Fachperspektiven im Studium. Bestimmte Voraussetzungen müssten demnach zu Beginn auf landespolitischer Ebene geregelt werden, um weitere Schritte zu ermöglichen. Auch eine Positionierung der politischen Akteur\*innen gegen das Fach GL aufgrund der Vielzahl an Herausforderungen wäre denkbar. Diese Positionierung müsste dann jedoch auch konsequent umgesetzt werden, was bedeuten würde, dass das Fach GL in den Schulen nicht mehr angeboten werden würde. Parallelen zum aktuellen Stand der Forschung lassen sich in diesem Bereich nicht ziehen.

Neben diesen Aspekten sind im Modell auch die Verlage als Akteur\*innen für einen Handlungsbedarf genannt worden. In diesem Fall geht es vor allem um die Tatsache, dass sich die Lehrkräfte speziell für GL erstelltes Material wünschen, das die Perspektiven miteinander verknüpft und integriert (I3). Da auch in der Literatur das Problem des Unterrichtsmaterials angesprochen wird (vgl. Grieger, 2016, S. 58), kann davon ausgegangen werden, dass auch hier ein Handlungsbedarf gesehen wird. Eine Formulierung dessen konnte bisher jedoch nicht identifiziert werden.

Ein weiterer Handlungsbedarf liegt im Bereich der Fachverbände. Mönter plädiert dafür, dass es auch Menschen geben muss, die sich für GL einsetzen, um das Fach zu stärken (I4) und bisher fehlende Qualitätsstandards für GL zu entwickeln (I4). Bisher setzen sich die Fachverbände politisch nicht für GL ein (I4) und arbeiten nicht an einem solchen Fach mit. Diese Tatsache wird auch durch die aktuelle Literatur bestätigt. So fordert die Deutsche Gesellschaft für Geographie in einem Positionspapier von 2021 die



Geographie aus den Integrationsfächern herauszulösen (vgl. Busch et al., 2022b, S. 44). Auch Bongertmann und Droste haben in einem Artikel das Fach GL als ein „Trendfach“ beschrieben, das keine feste Basis hat und die Option des Einzelfaches Geschichte für die beste Wahl gehalten (vgl. Bongertmann & Droste, 2022, S. 14).

## 5. Fazit

Zusammenfassend lässt sich, nicht überraschend, feststellen, dass das Fach GL sowohl Chancen als auch Herausforderungen mit sich bringt. Dennoch ist es wichtig, festzuhalten, dass die Studie ergeben hat, dass die Idee des Faches gut durchdacht ist und einen lobenswerten Ansatz verfolgt, der das Lernen in Zusammenhängen in den Mittelpunkt stellt. Besonders überzeugend ist der Aspekt, dass Einzelwissenschaften nicht die Komplexität der Welt erfassen können und für ein tiefes Verständnis gesellschaftlicher Phänomene eine Vernetzung verschiedener Perspektiven erforderlich ist. Dennoch zeigt sich, dass eine Umsetzung unter den gegenwärtigen Bedingungen in der Praxis schwierig ist. Die fehlende Berücksichtigung des Faches GL in allen Phasen der Lehrer\*innenausbildung und das Fehlen speziell für das Fach entwickelter Materialien, die die Perspektiven miteinander verbinden, sind zentrale Herausforderungen. Es ist wichtig, dass sich die Fachverbände mit dem Thema auseinandersetzen und nicht aus politischen Gründen die Mitarbeit an der Weiterentwicklung des Faches GL blockieren. Denn täglich werden viele Schüler\*innen in GL unterrichtet und Lehrer\*innen stehen vor großen Herausforderungen. Die Aussage, dass die Praxis der Theorie vorausseilt, kann daher bestätigt werden. Lehrkräfte kommen oft vor Antritt des Referendariats nicht mit dem Fach GL in Kontakt, was zu Unsicherheiten bei der Unterrichtsvorbereitung und im Unterricht selbst führt. Die Lehrkräfte geben an, deshalb im Arbeitsalltag zu versuchen, kompetent mit ihrer Unwissenheit umzugehen. Außerdem scheint es hier eine Verbindung zu geben mit Blick auf die Kompetenzen der Schüler\*innen, in dem Sinne, dass Schüler\*innen in bestimmten Fächern möglicherweise kaum Kompetenzen erworben haben, was das Nacharbeiten dieser in der Oberstufe erforderlich macht. Diese Zusammenhänge beruhen dabei allerdings auf einzelnen Aussagen, so dass eine statistische Repräsentation, wie bei all den hier vorgestellten Ergebnissen, nicht gegeben ist. Ein additives Fachverständnis verstärkt die beschriebenen Herausforderungen weiter. Auch Expert\*innen aus der Hochschule stellen in diesem Zusammenhang fest, dass unter additiven Voraussetzungen, ohne Integration und Reflexion, das Fach nicht seinen Zweck erfüllen kann.

Das deutsche Bildungssystem scheint deshalb auch strukturell nicht optimal auf das Fach GL vorbereitet zu sein, was einen dringenden Handlungsbedarf sowohl in der Lehrer\*innenausbildung als auch auf landespolitischer, fachverbandlicher sowie auf verlags- und forschungstechnischer Ebene erfordert. Mit Blick auf die Lehrer\*innenausbildung wird empfohlen, dass GL in allen Phasen der Ausbildung mehr Raum ein-

nimmt. Ein erster Schritt könnte die Einführung eines eigenen GL-Moduls an den Universitäten sein. Ob eine eigene GL-Didaktik notwendig ist, bleibt offen, erscheint jedoch als ein diskussionswürdiger Vorschlag zur Aufwertung des Fachs und zur Verbesserung der Qualitätsstandards. Auf den unterschiedlichen Ebenen, in denen Handlungsbedarf besteht, ist es entscheidend, in naher Zukunft Veränderungen herbeizuführen. Eine ablehnende Haltung gegenüber dem Fach GL aufgrund der zahlreich genannten Herausforderungen ist zwar verständlich, aber nicht konstruktiv und sollte nicht dazu führen, dass der Handlungsbedarf ignoriert wird. Denn das Fach GL wird täglich an vielen Gesamtschulen in NRW unterrichtet, wo alle Beteiligten mit den beschriebenen Herausforderungen konfrontiert sind. Zahlreichen Schüler\*innen, insbesondere denjenigen, die die Gesamtschulen nach der zehnten Klasse verlassen, werden dabei einzig durch das Fach GL ihre gesamten geographischen, sozialwissenschaftlichen und historischen Kompetenzen vermittelt. Studien wie diese zeigen die Dringlichkeit und Notwendigkeit des Handlungsbedarfs auf. Das Fach selbst besitzt viel Potential, welches die gesellschaftswissenschaftliche Bildung an den Schulen insgesamt stärken könnte. Doch ohne Veränderungen verbleibt der Status quo und das bedeutet weiterhin eine additive statt einer integrativen Umsetzung in der Praxis, bei der die Herausforderungen die Chancen des Faches überwiegen.

## Literatur

- Bahr, Matthias (2004). Fächerübergreifender Unterricht. *Praxis Geographie* H1642(1), S. 4-7.
- Bongertmann, Ulrich & Droste, Peter Johannes (2022). Trendfach Gesellschaftslehre?. *Geschichte für heute, Gesellschaftslehre – ein Trendfach?* 15(1), S. 5-16.
- Busch, Matthias & Mönter, Leif (2019). Integrationsfach „Gesellschaftslehre“ – Zwischen transdisziplinärer Welterschließung und Deprofessionalisierung?. In Matthias Lotz & Kerstin Pohl (Hg.), *Gesellschaft im Wandel*. Wochenschau Verlag, S. 133-140.
- Busch, Matthias; Dittgen, Michell & Mönter, Leif (2020). Das Integrationsfach Gesellschaftslehre in der Praxis. Professionalisierung, Fachkultur und Entwicklungspotentiale aus der Lehrendenperspektive. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 11(2), S. 54-71. <http://dx.doi.org/10.46499/1774.1727>
- Busch, Matthias; Dittgen, Michell & Mönter, Leif (2022a). Das Integrationsfach Gesellschaftslehre aus der Lehrendenperspektive. Professionalisierung, Fachkultur und didaktische Entwicklungspotenziale. *Trierer Quellen- und Studienhefte zur historisch-politischen Bildung*, Band 4.
- Busch, Matthias; Dittgen, Michell & Mönter, Leif (2022b). Integrationsfächer in der Lehrer\*innenbildung. Das digital gestützte Lernmodul „Gesellschaftslehre“ (di:GL). *Zeitschrift für Didaktiken der Geographie* (01), S. 43-52. <https://doi.org/10.17185/duo-publico/77240>

- Busch, Matthias; Dittgen, Michell & Mönter, Leif (2022c). „Es ist sehr viel Eigeninitiative gefordert“. *Das Fach Gesellschaftswissenschaften aus der Lehrendenperspektive. Wochenschau Politik und Wirtschaft unterrichten, Gesellschaftswissenschaften* 73(22s), S. 20-27.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Auflage. Eigenverlag.
- Forwergk, Nikola (2022). Das Schulfach Gesellschaftswissenschaften - eine Bestandsaufnahme. *Geschichte für heute, Gesellschaftslehre – ein Trendfach?* 15(1), S. 17-30.
- Grieger, Marcel (2016). *Probleme aus Sicht von Lehrkräften im Fach Gesellschaftslehre – Eine quantitative Untersuchung* (Masterarbeit, Georg-August-Universität Göttingen). Uni-Goettingen.de. <https://ediss.uni-goettingen.de/bitstream/handle/21.11130/00-1735-0000-0005-13BB-3/Grieger%202020%20-%20Prob-leme%20aus%20Sicht%20von%20Lehrkr%C3%A4ften%20im%20Fach%20Gesellschaftslehre.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Grieger, Marcel (2022). Selbstwirksamkeitserwartungen angehender und praktizierender Lehrkräfte zum Unterrichten von Gesellschaftslehre. Springer.
- Johann, Florian & Brühne, Thomas (2021). Die Schulgeographie im Kontext gesellschaftswissenschaftlicher Fächerintegration. Eine Analyse 50-jähriger Koexistenz. *Zeitschrift für Geographiedidaktik* 49(2), S. 50-67. <https://doi.org/10.18452/23386>
- Kelle, Udo & Kluge, Susann (2010). *Vom Einzelfall zum Typus*. VS Verlag.
- Misoch, Sabina (2019). *Qualitative Interviews*. De Gruyter.
- Sander, Wolfgang (2014). Fächerübergreifende politische Bildung - Ansätze und Perspektiven. In Carl Deichmann & Christian K. Tischner (Hg.), *Handbuch Fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung*. Wochenschau Verlag, S. 15-26.
- Schreier, Margrit (2013). Qualitative Analyseverfahren. In Walter Hussy, Margrit Schreier & Gerald Echtermhoff (Hg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. Springer, S. 245-275.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- Witt, Dirk (2021). Das Fach Gesellschaftswissenschaften. Vernetzendes Denken lernen. *Geschichte lernen* 34(199), S. 2-9.
- Witt, Dirk (2022a). Was ist das eigentlich, dieses Fach Gesellschaftswissenschaften?. *Wochenschau Politik und Wirtschaft unterrichten, Gesellschaftswissenschaften* 73(22s), S. 4-8.
- Witt, Dirk (2022b). Fachdidaktische Sichtweisen auf das Fach Gesellschaftswissenschaften - Ein Interview mit Prof. Dr. Peter Gautschi, Prof. Dr. Christiane Meyer & Prof. Dr. Tilman Grammes. *Wochenschau Politik und Wirtschaft unterrichten, Gesellschaftswissenschaften* 73(22s), S. 14-18.

## Über die Autorin

**Natalie Krings (M.Ed.)** hat die Fächer Sozialwissenschaften und Geographie für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen an der Universität zu Köln studiert und in dieser Zeit als studentische und wissenschaftliche Hilfskraft am Lehrstuhl für Politikwissenschaft, Bildungspolitik und politische Bildung gearbeitet sowie auch an Projekten in der Geographiedidaktik mitgewirkt. Seit Mai 2024 befindet sie sich im Vorbereitungsdienst an einem Gymnasium in NRW. Durch die eigene Schullaufbahn an einer Gesamtschule sowie durch den wissenschaftlichen Bezug zu zwei der drei Fachdisziplinen interessiert sie sich besonders für die gesellschaftswissenschaftliche Fächerintegration.

Korrespondenzadresse: [nataliekrings@googlemail.com](mailto:nataliekrings@googlemail.com)