

Jahrbuch Grundschulforschung

Christian Donie · Frank Foerster · Marlene Obermayr
Anne Deckwerth · Gisela Kammermeyer · Gerlinde Lenske
Miriam Leuchter · Anja Wildemann *Hrsg.*

Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer



Springer VS

Jahrbuch Grundschulforschung

Band 23

Weitere Bände in der Reihe <http://www.springer.com/series/12674>

Christian Donie · Frank Foerster ·
Marlene Obermayr · Anne Deckwerth ·
Gisela Kammermeyer · Gerlinde Lenske ·
Miriam Leuchter · Anja Wildemann
(Hrsg.)

Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer

 Springer VS

Hrsg.

Christian Donie
Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter,
Arbeitsbereich Grundschulpädagogik
Universität Koblenz-Landau
Landau, Deutschland

Frank Foerster
Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter,
Arbeitsbereich Grundschulpädagogik
Universität Koblenz-Landau
Landau, Deutschland

Marlene Obermayr
Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter,
Arbeitsbereich Grundschulpädagogik
Universität Koblenz-Landau
Landau, Deutschland

Anne Deckwerth
Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter,
Arbeitsbereich Grundschulpädagogik
Universität Koblenz-Landau
Landau, Deutschland

Gisela Kammermeyer
Institut für Bildung im Kindes- und
Jugendalter, Arbeitsbereich Frühe Kindheit
Universität Koblenz-Landau
Landau, Deutschland

Gerlinde Lenke
Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter,
Arbeitsbereich Grundschulpädagogik
Universität Koblenz-Landau
Landau, Deutschland

Miriam Leuchter
Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter,
Arbeitsbereich Grundschulpädagogik
Universität Koblenz-Landau
Landau, Deutschland

Anja Wildemann
Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter,
Arbeitsbereich Grundschulpädagogik
Universität Koblenz-Landau
Landau, Deutschland

Jahrbuch Grundschulforschung

ISBN 978-3-658-26230-3

ISBN 978-3-658-26231-0 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0>

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2019

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Vorwort

Der weit gefasste Titel des vorliegenden Buches „Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer“ ist zeitgleich Titel der 26. Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft an der Universität Koblenz-Landau am Campus Landau gewesen. Im Fokus stehen einerseits wissenschaftliche Herausforderungen und Ansprüche der Grundschulforschung, andererseits Möglichkeiten des Transfers dieser Forschung in die Unterrichtspraxis sowie die Erforschung der Gelingensbedingungen dieses Transfers.

Inhaltliche Schwerpunkte sind daher Beiträge zur Erforschung und forschungsbasierten Entwicklung, Implementation sowie Evaluation von Kooperationen von Grundschulforschung und Grundschulpraxis, Professionalisierungsmaßnahmen von Lehrpersonen in Kita und Grundschule, Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis und umgekehrt Transfer von Fragen aus der Praxis in die Forschung im Elementar- und Primarbereich und methodischen Fragen zum Zusammenspiel von Forschung und Praxis.

Hierbei versteht sich Grundschulforschung als eine Schnittstelle zwischen verschiedenen Disziplinen wie z.B. den Fachdidaktiken und Fachwissenschaften, der Erziehungswissenschaft, der Schulpädagogik, der Psychologie und der Soziologie. Sie hat sowohl den Auftrag grundlegende Erkenntnisse für die Elementar- und Grundschulpädagogik zu erbringen als auch die Praxis mitzudenken und mitzugestalten.

Wir freuen uns über die Beiträge der Hauptvortragenden Cornelia Gräsel (S.1) und Frank Lipowsky (S.144), die das Thema der Tagung „Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer“ aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten. Außerdem liefern 53 weitere Beiträge aus verschiedenen Anteildisziplinen und den Fachdidaktiken eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Tagungsthema im engeren und weiteren Sinn.

Die thematische Einordnung erfolgt anhand der Bereiche, mit denen die jeweiligen Kapitel überschrieben sind: Grundlagen, Erste Phase der Lehrer(innen)bildung, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften, Professionelle Kompetenz, Kinder im Fokus, Inklusion, Elementarbereich und Übergang in die Grundschule und Fächerspezifische Zugänge.

Wir danken allen Beteiligten und Kooperationspartner(inne)n, die uns vor, während und nach der Tagung unterstützt haben – insbesondere Lisa Dantin für die Mitarbeit bei der Erstellung dieses Tagungsbandes.

Das Herausgeberteam

Inhaltsverzeichnis

1. Grundlagen

<i>Cornelia Gräsel</i> Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis.....	2
<i>Margarete Götz, Susanne Miller, Wolfgang Einsiedler und Michaela Vogt</i> Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin	12
<i>Susanne Miller, Sabine Martschinke, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Diemut Kucharz, Katrin Liebers und Kornelia Möller</i> Diskussion des Selbstverständnisses der Grundschulpädagogik als Disziplin	22

2. Erste Phase der Lehrer(innen)bildung

<i>Laura Faber und Friederike Heinkel</i> Kindheitsbilder – Welche Bilder zu sozialen, kognitiven und kommunikativen Fähigkeiten von Kindern haben Studierende des Grundschullehramts?.....	35
<i>Torsten Eckermann</i> „Lost in Translation“ – Zur ‚Übersetzungsarbeit‘ zwischen Theorie und Theorie von Grundschullehramtsstudierenden	41
<i>Madeleine Kerkhoff</i> Verhaltensmuster von Studierenden des Lehramts für die Primarstufe	47
<i>Petra Hanke, Johannes König, Daniela Jäger-Biela, Thorsten Pohl, Alfred Schabmann, Michael Becker-Mrotzek, Birgit Träuble und Rebecca Schmitt</i> Professionelles Wissen von Lehramtsstudierenden zum basalen Lesen- und Schreibenlernen – ein interdisziplinäres Projekt	52
<i>Anne Frey, Julia Kriesche, Madlen Protzel, Elke Döring-Seipel und Kai Nitsche</i> Kompetenzen stärken und Reflexionen anregen – Beispiele für gelungene Maßnahmen zur Professionalisierung und Transfersicherung im Rahmen der Lehrer(innen)bildung	59
<i>Daniela Merklinger und Sandra Last</i> Aufgabenbezogene Lernprozessbeobachtung als phasenübergreifendes Thema in der Grundschulbildung.....	71
<i>Sandra Tänzer, Marc Godau, Marcus Berger und Gerd Mannhaupt</i> Wie Studieren im Lernwerkstattseminar gelingt – Rekonstruktion von Lernprozessen Lehramtsstudierender in einer Hochschullernwerkstatt.....	81

<i>Sarah Désirée Lange</i> Service Learning in der Ausbildung von Grundschullehrkräften – Ergebnisse der ProSeLF-Studie	88
<i>Sanna Pohlmann-Rother und Jan M. Boelmann</i> Digitale Medien in der Grundschule – Professionalisierung von Lehramtsstudierenden durch eine Kooperation von Grundschulforschung und Grundschulpraxis	95
<i>Miriam Hess</i> Professionell Feedback geben – Lernen mit Videos in der ersten Phase der Grundschullehramtsbildung	102
<i>Nicola Meschede, Katja Adl-Amini und Ilonca Hardy</i> „Ich sehe was, was du nicht siehst“ - Profitieren Studierende bei der videobasierten Unterrichtsanalyse von Peer Feedback?	108
<i>Stefanie Meier, Birgit Hüpping und Ralf Schieferdecker</i> Wahrnehmung von Heterogenität in der Grundschule – Strategien der Komplexitätsreduktion (angehender) Lehrkräfte.....	114
<i>Heike de Boer, Elke Inckemann, Anne Frey, Anna Lautenschlager und Hildegard Wenzler-Cremer</i> Reziprozität in Mentoring- und Lernpatenprojekten zwischen Studierenden und Kindern mit Zuwanderungshintergrund	125
<i>Elke Inckemann, Anna Lautenschlager und Anne Frey</i> „Lernpaten unterstützen Klassen mit Flüchtlingskindern (LUK!)“ – Ergebnisse aus der Begleitforschung und Implikationen für die Lehrer(innen)bildung.....	137
3. Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften	
<i>Frank Lipowsky</i> Wie kommen Befunde der Wissenschaft in die Klassenzimmer? – Impulse der Fortbildungsforschung	144
<i>Susanne Gebauer</i> Praxisbezogene Beispiele vorschalten – den Theorie-Input nachschalten: Gestaltungsvarianten für Lehrer(innen)fortbildungen	162
<i>Anna Herold, Liselotte Denner und Christa Rittersbacher</i> Von der Fortbildung in den Grundschulunterricht – Gelingensbedingungen für den Transfer innovativer Unterrichtsaktivitäten.....	169

Anja Heinrich-Dönges

Bedeutung berufsbezogener Interessenentwicklung für den Fortbildungstransfer von Lehrkräften – Ergebnisse einer qualitativen Begleitstudie zum Fortbildungsprojekt PROFI..... 175

4. Professionelle Kompetenz

Manuela Kübler (geb. Kraus) und Miriam Hess

Pädagogisches Wissen, Fachwissen oder fachdidaktisches Wissen – Auf welche Wissensarten des Professionswissens greifen Kunstlehrkräfte der Grundschule in der Vorbereitung ihres Unterrichts für zweite Klassen zurück?..... 182

Eva-Kristina Franz

Adaptive Lehrkompetenz erwerben – Beiträge der Lehrer(innen)bildung zur Professionalisierung von Grundschullehrer(inne)n 188

Marco Galle, Rita Stebler und Kurt Reusser

Vom Einzelkämpfer zum Teamplayer: Ko-konstruktive Kooperation in Grundschulen mit personalisierten Lernkonzepten 194

Julia Gerick und Birgit Eickelmann

Möglichkeiten des Transfers schulischer Innovationen im Kontext des Lernens mit digitalen Medien an Grundschulen 200

Klaus Konrad

Wissen und Handeln. Analyse von selbstgesteuertem Lernen mit handlungsnahen versus handlungsfernen Methoden. 206

Anke Spies und Katja Knapp

„Praxisnah erheben und auswerten“ – SWOT-Analysen als Verfahren zur Ermittlung von Impulsen für die kooperative Grundschulentwicklung..... 212

5. Kinder im Fokus

Melina Andronie und Anja Wildemann

Need for Cognition, subjektives Wohlbefinden und akademisches Selbstkonzept bei Grundschulkindern 219

Katrin Velten, René Schroeder und Susanne Miller

Kinder mit BISS – Erleben von Selbstwirksamkeit und Interesse in der Grundschule 227

Julian Storck-Odabaşı (geb. Storck) und Friederike Heinzel

„Findest du Kinderrechte sind gut und wenn ja, warum?“ Partizipative Methoden der Kindheitsforschung im Kontext von Schulentwicklung zu Kinderrechten..... 233

<i>Charlotte Röhner und Jessica Schwittek</i> Transition neu zugewanderter Kinder – Perspektiven der Akteure und Unterstützungspotenziale	239
<i>Nicoletta Eunicke und Tanja Betz</i> Schüler(innen) in der Gestaltung des Verhältnisses von Grundschule und Familie mitdenken?! Potentiale der Kindheitsforschung für die Elternarbeit an Grundschulen.....	251
<i>Julian Heil, Susanna Roux, Emely Knör, Katja Thalhofer und Ulrike Bertrand</i> Zur Qualität der Kindertagesbetreuung aus Kindersicht	257
<i>Sandra Feuchtenberger, Sabine Martschinke, Meike Munser-Kiefer und Andreas Hartinger</i> „Mehr Zeit für einzelne Kinder“ oder „mehr Stress“ – Eine Interviewstudie zu Chancen und Risiken jahrgangsgemischten Lernens in der dritten und vierten Jahrgangsstufe aus der Perspektive von Lehrkräften.....	263
6. Inklusion	
<i>Melanie Radhoff, Magdalena Buddeberg und Sabine Hornberg</i> Professionalisierung von Lehrkräften in Zeiten von Inklusion – Zur Interaktion von Regel- und Förderschullehrkräften in der Grundschule.....	271
<i>Stephanie Berner und Gerd Schulte-Körne</i> Vorbereitung auf ein inklusives Schulsystem: Was Lehrkräfte über psychische Belastungen und Störungen bei Schulkindern wissen sollten.....	277
<i>Lena Ohnesorge und Katrin Hauenschild</i> Einstellungen zu Inklusion an Schulen – eine Fallstudie.....	284
<i>Rebecca Schmitt</i> Die soziale Partizipation von Schüler(inne)n in Lerngruppen der inklusiven Grundschule	290
<i>Christian Elting, Bärbel Kopp und Sabine Martschinke</i> Soziale Kompetenz und Integration von Grundschulkindern mit besonderem pädagogischen Förderbedarf. Erste Ergebnisse aus der KOMENSKI-Studie.....	296
<i>Katrin Liebers, Christin Schmidt, Ralf Junger und Annedore Prengel</i> Formatives Assessment in der inklusiven Grundschule im Spannungsfeld von Wissenschaft und Transfer	303

7. Elementarbereich und Übergang in die Grundschule

Anna Katharina Hein und Henrik Streffer

WEGE in die Grundschule. Zur Perspektive von Kindern auf
Entwicklungsaufgaben im Übergang in die Grundschule..... 314

Vanessa Henke

Anschlussfähige Gestaltung des Übergangs in die Grundschule am Beispiel
literacy-bezogener, analoger Lerngelegenheiten (Projekt „Libelle“) 320

Mirja Kekeritz

Kooperationen zwischen KiTa und Grundschule in der Praxis: Eine Studie
zur interaktionalen Ebene des Übergangs..... 326

*Ulrike Beate Müller, Anja Seifert, Petra Arndt, Petra Bükler, Ursula Carle, Ulrike
Graf, Christa Kieferle, Agnes Kordulla, Nicole Sturmhöfel und Franziska Wehner*

Perspektiven des Transfers von Forschungsbefunden im Übergang
Kindergarten-Grundschule 332

Tamara Schubert, Susanna Roux und Jutta Sechtig

Sprachbildungsorientierte Zusammenarbeit von Eltern und pädagogischen
Fachkräften in Kinder- und Familienzentren im Sozialraum..... 358

8. Fächerspezifische Zugänge

Maria Bergau

Metasprachliche Kompetenzen von Grundschulkindern. Einschätzungen von
Erstklässlern zu pragmatischen Aspekten von Kommunikation..... 367

Anna-Katharina Widmer (geb. Hanisch)

Orthographisches Wissen von rechtschreibstarken und -schwachen
Zweitklässler(inne)n..... 372

Barbara Hoch

„Was ist ein Seilrutsche – ich habe nie das gesehen“: Zur interaktiven
Verhandlung sprachlicher Differenzen im Klassenraum 379

Sebastian Krzyzek

Metasprachliche Interaktionswortschätze: Eine Analyse der Sprachgebrauchs-
muster mono- und multilingualer Grundschüler(innen) bei mündlichen
sprachenvergleichenden Erklären..... 385

*Diemut Kucharz, Katja Koch, Oliver Hormann, Cordula Löffler, Julian Heil,
Karin Kämpfe, Sandra Rezagholinia, Tanja Betz, Sina Huschka, Petra Schulz
und Janin Brandenburg*

Sprache fördern – Sprache lernen – Sprache erfassen. Möglichkeiten und
Grenzen der Kombination kindbezogener Daten..... 390

<i>Eva Odersky und Angelika Speck-Hamdan</i> „Beim Schreiben bleibt er unter seinem Niveau“ – Geschlechtsunterschiede beim Handschreiben	402
<i>Sarah Rau-Patschke und Julia Brüggerhoff</i> Fachspezifische und überfachliche Gestaltungsmaßnahmen für den Übergang vom Sachunterricht der Primarstufe zum Fachunterricht der Sekundarstufe.....	408
<i>Matthea Wagener und Daniela Jähn</i> Sachgespräche in jahrgangsgemischten Lerntandems – Erkenntnisse und Überlegungen für die Unterrichtspraxis	415
<i>René Schroeder</i> Brücke(n) zwischen Praxis und Forschung – Eine explorative Sachunterrichts- studie zu Schüler(innen)vorstellungen zum Thema „Brücken – und was sie stabil macht“	421
<i>Mario Vennemann, Birgit Eickelmann, Wilfried Bos und Heike Wendt</i> Die Relevanz schulischer Kompositionsmerkmale für die Entwicklung mathematischer Kompetenzen am Ende der Grundschulzeit	427

1. Grundlagen



Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis

Cornelia Gräsel

1 Was ist gelingender Transfer von Forschungsergebnissen?

‚Transfer‘ ist ein vielgestaltiger Begriff, aber im Zusammenhang mit dem Transfer von Forschungsergebnissen wird damit die Verbreitung (aktuellen) wissenschaftlichen Wissens in praktische Felder bezeichnet (vgl. Bromme, Prenzel & Jäger 2014; Prenzel 2010). Bei dieser Begriffsbestimmung stellen sich mehrere Fragen:

Zunächst ist zu spezifizieren, welche Art von Wissen bzw. Forschungsergebnissen verbreitet wird. Wie in anderen Wissenschaften auch, lassen sich für den Bildungsbereich verschiedene Wissensarten unterscheiden (Wissenschaftsrat 2016: 9ff.): *Beschreibungs- oder Erklärungswissen* gibt Informationen oder Erklärungen über Phänomene oder Probleme des Bildungsbereichs, von besonderer Relevanz dafür sind internationale oder nationale Studien des Leistungsvergleiches, die regelmäßig auf Leistungen und Problembereiche hinweisen – beispielsweise die Leistungsunterschiede zwischen verschiedenen sozio-ökonomischen Gruppen der Gesellschaft. Mit *Vorhersagewissen* lassen sich Prognosen stellen, z.B. über die Entwicklung des Lehrer(innen)bedarfs. *Veränderungs- oder Interventionswissen* schließlich richtet sich auf Problemlösungen im Bildungsbereich durch bestimmte Maßnahmen, deren Wirkung wissenschaftlich systematisch abgesichert wurde. Diese Maßnahmen können auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sein, sie umfassen bildungspolitische Steuerungsinstrumente (vgl. Thiel 2014) wie Rahmenvorgaben (z.B. Klassenstärke, Schul- und Unterrichtsdauer, Stundentafel) oder schulische Curricula. Auf der Ebene der Schulentwicklung sind systematische schulinterne Fortbildungsmaßnahmen oder Schulprogramme bekannte und empirisch untersuchte Interventionen. Auf Unterrichtsebene schließlich wurden in den letzten Jahren zahlreiche Trainings für Lehrpersonen oder Schüler(innen), Aufgaben- und Materialsammlungen sowie Unterrichtskonzepte entwickelt, deren Ziel es ist, das fachliche und überfachliche Lernen zu optimieren. Im Zusammenhang mit dem Transfer bzw. mangelndem Transfer wird – in der Regel implizit – vor allem Interventionswissen adressiert, und hier vorwiegend solches auf der Schul- oder Unterrichtsebene. Diese Form des Wissens steht auch im Zentrum des vorliegenden Artikels.

Eine weitere zentrale Fragestellung im Zusammenhang mit Transfer lautet, wie neues und wissenschaftlich gesichertes Wissen an Schulen verbreitet wird, damit die Qualität von Bildungs- und Erziehungsprozessen tatsächlich gesteigert werden kann. In der Transferforschung wird betont, dass die Verbreitung wissenschaftlichen Wissens im Bildungsbereich nicht mit Diffusion gleichgesetzt werden kann. Bei Diffusionsprozessen wird eine Neuerung verbreitet, ohne dass sie sich verändert oder an wechselnde Kontextfaktoren anpasst. Standardbeispiele aus anderen Bereichen sind die Ausbreitung von neuen Technologien (z.B. Mobiltelefonen) und Medikamenten. Transfer impliziert dagegen eine Verbreitung von Neuerungen in verschiedenen Kontexten, die eine Adaption an die jeweils vorliegenden Bedingungen erfordert (vgl. Gräsel 2010): Die Neuerungen werden bei Transferprozessen an die jeweils konkret vorliegenden Rahmenbedingungen in einer Schule bzw. Klasse angepasst (vgl. Jäger 2004; Gräsel, Jäger & Willke 2006). Für die gelingende Ausbreitung kann diese Wandlungsfähigkeit von Innovationen sogar ausschlaggebend sein, weil sie die Akzeptanz durch die Praktiker(innen) erhöht. Transfer impliziert ferner, dass es sich nicht um eine ‚Einbahnstraße‘ bei der Verbreitung handelt, sondern die Nutzung von Innovationen in verschiedenen Kontexten wiederum Rückwirkungen auf die Wissenschaft hat. Praktische Fragen und Probleme werden beispielsweise in weiterführende wissenschaftliche Fragen transferiert, deren Bearbeitung wiederum zur Weiterentwicklung der Interventionen bzw. zu neuen Interventionen führt (Wissenschaftsrat 2016).

Ob der Transfer wissenschaftlichen Wissens erfolgreich verläuft, wird in empirischen Studien häufig unterkomplex durch die Anzahl der erfolgreich erreichten Adressat(innen) – etwa Schulen oder Lehrer(innen) – gemessen (vgl. Coburn 2003). Mit dieser eher oberflächlichen Erfassung kann nicht berücksichtigt werden, wie die Innovationen verankert wurden, ob sich z.B. auch Überzeugungen und Handlungsmuster der Beteiligten geändert haben. Coburn (ebd.) bezeichnet eine entsprechende Verankerung als ‚tief‘ und postuliert, dass eine tiefe Verankerung von Innovationen für eine dauerhafte Verbreitung notwendig sei. Bisherige Studien vernachlässigen überdies häufig die Evaluation des Transfererfolges in dem Sinn, ob die erreichten Verbesserungen durch eine Neuerung tatsächlich erreicht wurden, ob die Schüler(innen) durch die Veränderung z.B. mehr oder motivierter lernen. Gerade in der deutschen Tradition der Modellversuche wurden erwünschte Wirkungen und unerwünschte Nebenwirkungen viel zu selten empirisch untersucht (vgl. Nickolaus & Gräsel 2006). Dies ist aus verschiedenen Gründen problematisch: Eine mangelnde Kontrolle von Effekten kann dazu führen, dass wenig wirksame Maßnahmen verbreitet werden. Derzeit wird beispielsweise die Methode des ‚Schreibens nach Gehör‘ kritisch diskutiert, weil sie vor ihrer Verbreitung nicht systematisch untersucht wurde und sich insgesamt wenige klare Effekte (vgl. Funke 2014) bzw. nach einer aktuellen

Studie¹ eher negative Effekte für die orthografischen Fähigkeiten der Schüler(innen) ergeben. Ein mangelnder Nachweis der Wirksamkeit von Innovationen ist zudem problematisch, weil sich dadurch negative Effekte für die Ausbreitung der Innovation ergeben können: Das Erleben eines relativen Vorteils einer Innovation im Vergleich zu den bisherigen Praktiken stellt eine wichtige Form der Unterstützung der Verbreitung von Innovationen dar (vgl. Rogers 2003).

2 Ein Modell evidenzorientierter Praxis

Betrachtet man die Literatur zum Transfer im Bereich der Schule, dann lässt sich in vielen Arbeiten die Aussage finden, dass das Schulsystem – verglichen mit anderen, z.B. der Wirtschaft oder der Medizin – wissenschaftliche Innovationen besonders langsam übernimmt und dementsprechend als eher ‚transferträge‘ gilt (vgl. Spiel, Lösel & Wittmann 2009). Für diese vergleichsweise geringe Innovationsfreude werden verschiedene Gründe genannt, von denen ein zentraler im Folgenden aufgegriffen und im restlichen Beitrag ausgeführt werden soll: Im Schulbereich besteht eine relativ große Distanz der Praktiker(innen) zur Wissenschaft; eine Orientierung an Evidenz – also Ergebnissen aus der Wissenschaft – ist nicht gängig bzw. wird zum Teil in den zugrundeliegenden Wissenschaften selbst kritisch gesehen (siehe zu dieser Frage beispielsweise Stark 2017). Folgt man dieser Argumentation, dann ist es für den Transfer wissenschaftsbasierter Innovationen zentral, diese Kluft zwischen Wissenschaft und Praxis zu verringern. Konzepte dafür werden unter dem Stichwort der ‚Evidenzbasierung‘ bzw. der ‚Evidenzorientierung‘ für den Schulbereich diskutiert. Für Evidenzorientierung gibt es verschiedene und durchaus kontroverse Positionen (vgl. z.B. das Sonderheft zur Empirischen Bildungsforschung der „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ aus dem Jahr 2017). Im Folgenden wird ein Konzept von Evidenzorientierung skizziert, wie es – gemeinsam mit Kolleg(inn)en – im Rahmen verschiedener Forschungsprojekte entwickelt wurde. Eine wichtige Anregung für dieses Konzept der Evidenzorientierung stellt das Feld der Medizin dar, in dem evidence-based practice schon seit ca. 20 Jahren ein Leitkonzept ist. Wie Mediziner(innen) treffen professionelle Pädagog(inn)en Entscheidungen, die das Leben von anderen substanziell und langfristig beeinflussen können. Der Anspruch, für diese Entscheidungen die gegenwärtig beste wissenschaftliche Evidenz gewissenhaft, ausdrücklich und vernünftig zu gebrauchen –

1 Eine entsprechende Dissertation von Tobias Kuhl aus der Arbeitsgruppe von Frau Prof. Dr. Una Röhr-Sendlmeier ist noch nicht veröffentlicht und wurde bisher nur in einem Vortrag auf dem 51. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie vorgestellt (siehe Kuhl & Röhr-Sendlmeier 2018; Universität Bonn 2018).

wie er in der Medizin formuliert wurde (Sackett, Rosenberg, Gray, Haynes & Richardson 1996: 71) –, scheint legitimierbar und angemessen. Zwischen der Domäne der Medizin und dem Schul- bzw. Bildungsbereich gibt es natürliche Unterschiede (siehe Diskussion bei Hammersley 2007; Hargreaves 2007), aber auch Gemeinsamkeiten (vgl. Bromme 2014). Evidence-based medicine ist daher keine Blaupause, sondern eine Grundlage dafür, ein genuin pädagogisches Konzept von Evidenzorientierung zu entwickeln.

Formen von „Evidenz“

Das Modell evidenzorientierter Praxis nutzt die Unterscheidung und Hierarchisierung verschiedener Formen von Evidenz, wie sie in der Medizin verwendet wird (State University of New York 2004). An der Spitze dieser Hierarchie steht die Zusammenfassung einer Vielzahl randomisierter Kontrollstudien zu bestimmten Themen in *systematic reviews* Metaanalysen, weil ihre Ergebnisse systematische Fehler ausschließen und die höchste Generalisierbarkeit aufweisen (Antes & Lang 2014). Einzelstudien mit Designs wie randomisierten Kontrollstudien und Kohortenstudien sind die nächsten Ebenen der Evidenzhierarchie. Am unteren Ende finden sich Einzelfallbeschreibungen, Editorials und die Erfahrung von Expert(inn)en. Inwieweit die in der Medizin vorgegebene Hierarchie (von Forschungssynthesen als bedeutsamste bis praktische Erfahrungen als am wenigsten bedeutsame Evidenzquelle) auf den Bildungsbereich übertragbar ist, ist eine offene Frage. Es erscheint aber sinnvoll und richtig, verschiedene Formen von Evidenz zu unterscheiden. Dies entspricht auch dem Vorschlag von Bromme et al. (2014), ein breites Spektrum wissenschaftlichen Wissens und unterschiedliche Forschungszugänge für evidenzorientiertes Handeln zu berücksichtigen, beispielsweise auch Fallstudien.

3 Umgang mit empirischer Evidenz in Entscheidungs- oder Handlungssituationen

Bisher liegen nur wenige Ansätze dazu vor, wie Lehrer(innen) wissenschaftliche Erkenntnisse nutzen und wie sich eine Kompetenz zum wissenschaftlichen Argumentieren modellieren und messen lässt (vgl. z.B. Bauer, Prenzel & Renkl 2015; Hetmanek et al. 2015; Wenglein, Bauer, Heininger & Prenzel 2015). Aus dem bisherigen Forschungsstand zum evidenzbasierten Argumentieren wird deutlich, dass entsprechende Kompetenzmodelle mindestens drei Merkmale berücksichtigen sollten: (a) die Bewertung verschiedener Informationsquellen hinsichtlich ihrer Aussagekraft für eine konkrete Situation in ihrem Kontext, (b) die Abwägung unterschiedlicher und möglicherweise widersprüchlicher

wissenschaftlicher Informationen sowie (c) die Integration des wissenschaftlichen Wissens mit den eigenen Erfahrungen bzw. den Standards und Gepflogenheiten in der professionellen Community. Eine Arbeitsgruppe um F. Fischer, M. Fischer und Gräsel formulierte auf dieser Grundlage ein Modell für die Kompetenz des evidenzbasierten Argumentierens (Trempler et al. 2015). Das Modell ist ein Prozessmodell, das den Ablauf einer pädagogischen Entscheidungssituation abbildet und die Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnis in diese Situation integriert. Ausgangspunkt ist also eine Problem- oder Aufgabenstellung der schulischen Praxis, die unter Berücksichtigung wissenschaftlichen Wissens bearbeitet wird. Ein Beispiel, das wir in unseren Studien verwendeten, ist die Frage, ob für einen spezifischen Unterricht ein kooperatives Lehr-Lern-Setting vorgesehen werden sollte. Zur Bearbeitung dieser Aufgabe muss in einem ersten Schritt relevantes wissenschaftliches Wissen gefunden werden; anhand dieser Informationen muss entschieden werden, ob die Informationen für die Problemstellung relevant sind. Die gefundenen wissenschaftlichen Arbeiten müssen sodann hinsichtlich ihrer Qualität (z.B. Validität, Generalisierbarkeit, Vergleichbarkeit der Kontextfaktoren mit der Anwendungssituation) und Passung an den jeweiligen Kontext bewertet werden. Bei der Nutzung mehrerer Quellen und eventuellen Widersprüchen wird abgewogen, welchen Erkenntnissen unter den jeweiligen Kontextbedingungen mehr Gültigkeit und Anwendbarkeit zukommt. Der letzte Schritt des Modells sieht eine argumentative Begründung für die Entscheidung unter Berücksichtigung von Evidenz vor. Für diesen Schritt wird nicht nur wissenschaftliche Evidenz herangezogen, sondern eben auch das eigene Vorwissen, die eigenen Erfahrungen und die in der Gemeinschaft der Professionellen verankerten Vorstellungen und Überzeugungen. Auch bei diesem Schritt kann es zu Widersprüchen kommen – beispielsweise, wenn subjektive Theorien sich im Kontrast zu wissenschaftlichem Wissen befinden. Es muss also abgewogen werden, welche Argumente aus Evidenz oder aus anderen Quellen in welcher Weise für eine konkrete Entscheidung verwendet werden. Allgemeines Wissen aus Metaanalysen oder aus empirischen Studien kann in der Regel nicht ohne ‚Brückenannahmen‘ in praktisches Handeln übersetzt werden. Für diese Brückenannahmen ist wiederum Erfahrungswissen erforderlich, das nicht nur Wissen über den konkreten fachlichen und pädagogischen Kontext umfasst – bis hin zum Wissen über die Merkmale einzelner Schüler(innen) –, sondern auch in der Praxis fundiertes Wissen über alternative Handlungsformen und deren Wirkungen. Diese Integration von Informationen, die Begründung für das eigene Entscheiden und die kritische Reflexion der eigenen Entscheidung sind anspruchsvolle kognitive Prozesse, und genau diese sind bisher so gut wie noch nicht empirisch untersucht.

Zusammenfassend plädiert das Modell für eine informierte Abwägung verschiedener Wissensarten und -quellen: Professionelle Praktiker(innen) sollten zu

zentralen Handlungsbereichen allgemeine wissenschaftliche Evidenz kennen und ihr Wissen über entsprechende Erkenntnisse im Verlauf der Berufsbiografie immer wieder aktualisieren. In konkreten Entscheidungssituationen sollten sie dieses Wissen berücksichtigen und ggf. auf der Basis ihres Erfahrungswissens als für diese Situation nicht geeignet zurückweisen. Kurz: im pädagogischen Bereich hat Erfahrungs- und Kontextwissen eine große Bedeutung – aber das ist keine Rechtfertigung für die Ignoranz aktueller Forschungsergebnisse.

4 Die Aufbereitung wissenschaftlichen Wissens

Das Modell der evidenzorientierten Praxis sieht vor, dass Lehrer(innen) Zugang zu verschiedenen Formen wissenschaftlichen Wissens haben und dieses in konkreten Entscheidungssituationen heranziehen (und sei es, um sich dagegen zu entscheiden, s.o.). Ein häufiger – und berechtigter – Einwand gegen unser Modell ist, dass es naiv wäre anzunehmen, dass sich Lehrer(innen) in der Praxis mit dem Studium neuer wissenschaftlicher Studien befassen und dabei auch den internationalen Forschungsstand zur Kenntnis nehmen. Für eine Verbreitung der Evidenzorientierung – und damit für den Transfer wissenschaftlichen (Interventions-) Wissens in die Praxis – wäre es daher von großer Bedeutung, Wissen leichter zugänglich zu machen und unterschiedliche Ergebnisse zu einem Thema strukturiert zusammenzufassen.

In Hinblick auf die Verfügbarkeit wissenschaftlichen Wissens bestehen zwischen der Medizin und dem Bildungsbereich deutliche Unterschiede: In der Medizin haben sich eine Reihe von Strukturen und Werkzeugen etabliert, die zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen und der Anwendung in der Praxis vermitteln. Dazu gehören als Zusammenfassungen von Einzelstudien systematische Reviews und Metaanalysen für praktisch bedeutsame Themen. Noch bedeutsamer für die evidenzorientierte Praxis sind die ‚Leitlinien‘, die z. B. von Fachgesellschaften für die Diagnose und Therapie bestimmter Erkrankungen erstellt werden und die für Praktiker(innen) handlungsleitend oder zumindest orientierend sind (vgl. M. R. Fischer & Bartens 1999). Für den Schulbereich sind bislang wenige Anstrengungen erkennbar, wissenschaftliches Wissen für Lehrer(innen) systematisch zugänglich und nutzbar zu machen. Erst in den letzten Jahren spielen Forschungssynthesen bzw. Metaanalysen für die Frage der Begründung praktischen Handelns von Lehrer(inne)n eine Rolle, wobei insbesondere die (methodisch nicht unproblematische) Hattie-Studie prominent wurde (Hattie 2009). Strukturen, die wie in der Medizin wissenschaftliche Ergebnisse aufbereiten bzw. eine Vermittlerposition von der Wissenschaft zur Praxis darstellen, wurden in Deutschland für den Bildungsbereich bisher nicht etabliert.

In jüngster Zeit sind erste Ansätze erkennbar, zumindest relevante Literatur für Praktiker(innen) zusammenzufassen und sie ihnen zur Verfügung zu stellen. Ein bekanntes Beispiel, das sich allerdings in erster Linie an Verantwortliche in der Lehrerbildung richtet, ist das ‚Clearinghouse der TUM‘ (Technische Universität München, 2018). Das Projekt wird im Rahmen der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ gefördert und stellt zu relevanten Themen der Unterrichtsqualität Kurzreviews zusammen, die den aktuellen Forschungsstand auf der Grundlage von Metaanalysen enthalten. Ziel ist es, dadurch das evidenzorientierte Handeln (zukünftiger) Lehrer(innen) zu unterstützen, wobei das Format sich primär an Lehrer(innen)bildner richtet. Der Schwerpunkt des Clearinghouses liegt – dem Profil der Technischen Universität München entsprechend – auf Unterricht in den MINT-Fächern im Sekundarbereich. Die Kurzreviews enthalten Zusammenfassungen der zugrunde liegenden Arbeiten, eine Bewertung durch das Clearinghouse sowie ein Fazit für die Unterrichtspraxis. Bei der jeweiligen Bewertung werden forschungsmethodische Aspekte (z.B. zu Effektstärken der Einzelstudien), differenzielle Effekte (z.B. Unterschiede zwischen den Fächern oder zwischen Altersgruppen) und Aspekte der Generalisierbarkeit diskutiert. Zudem enthält jedes Kurzreview ein konkretes Studienbeispiel.

Ein zweites Beispiel für die anwendungsorientierte Aufbereitung wissenschaftlicher Ergebnisse sind *systematic reviews*, die derzeit beim dipf (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 2017) erstellt werden und noch nicht zur Verfügung stehen.² Die systematischen Reviews verfolgen einen ähnlichen Anspruch wie das Clearinghouse, sie sollen allerdings thematisch breiter angelegt und entsprechend umfassender und länger sein. Zudem ist mit dem Projekt der Anspruch verbunden, gemeinsam mit internationalen Partner(inne)n Standards zu entwickeln, denen *systematic reviews* künftig genügen sollten. Dies soll es auch anderen Autor(inn)engruppen erleichtern, qualitativ hochwertige Übersichtsarbeiten zu erstellen. Das erste Review, das das Thema ‚Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen für über dreijährige Kinder in deutschsprachigen Ländern‘ behandelt, wird einen Überblick über erprobte und evaluierte Ansätze der sprachlichen Bildung in der genannten Altersgruppe geben. Es bearbeitet also ein unübersichtliches und komplexes Thema und eignet sich daher möglicherweise besonders gut für die Entwicklung von ‚Review-Standards‘, weil bei seiner Bearbeitung zahlreiche typische Schwierigkeiten wie konfligierende Befundlagen, unterschiedliche Operationalisierungen in den Studien, vage Beschreibungen der Förderansätze usw. auftreten dürften.

2 Informationen finden sich online unter:
<https://www.dipf.de/de/forschung/forschungsthemen/systematic-reviews> (Zuletzt zugegriffen am: 01.11.2018).

5 Fazit

Der Transfer wissenschaftlichen Wissens in die Praxis setzt voraus, dass zwischen diesen beiden Feldern vermittelt wird. Das bedeutet zunächst, dass wissenschaftliche Ergebnisse so aufbereitet werden, dass sie wahrgenommen werden und damit überhaupt eine Grundlage für evidenzorientiertes Handeln bieten. Mit den genannten Ansätzen zur Entwicklung von Übersichtsarbeiten (reviews) wurden erste Schritte in die praxisnahe Aufbereitung von Forschungsergebnissen unternommen. Es stellt sich aber die Frage, wie diese Texte von Lehrer(inne)n wahrgenommen werden, wie sie verstanden und verarbeitet werden und vor allem, ob und wie sie tatsächlich Eingang in berufliche Entscheidungen bzw. Handlungen finden. Das von uns entwickelte Modell evidenzorientierter Entscheidungen veranschaulicht die komplexen kognitiven Fähigkeiten, die für die kompetente Nutzung von Evidenz erforderlich sind. Daneben stellen motivationale und überzeugungsbezogene Dispositionen wichtige Einflussfaktoren für die Nutzung von Evidenz dar (z.B. Bauer, Berthold, Hefter, Prenzel & Renkl 2017). Parallel mit der Entwicklung von Reviews sollten diese Bedingungen der Evidenzorientierung durch Forschungsarbeiten untersucht werden. Das hilft nicht nur, die Reviews selbst zu verbessern, sie beispielsweise informationsreicher, anwendbarer oder verständlicher zu gestalten. Derartige Forschung kann auch dazu beitragen, grundsätzliche Probleme der Nutzung von Evidenz in alltäglichen professionellen Entscheidungen präziser zu beschreiben bzw. für Probleme Lösungsansätze zu finden. Die bisherigen Arbeiten zum evidenzbasierten Argumentieren berücksichtigen m.E. insbesondere zu wenig die Frage, wie verschiedene Formen von Evidenzen integriert werden, die sich möglicherweise widersprechen, und wie zwischen Evidenz und Erfahrungswissen eine reflektierte und begründete Abwägung getroffen wird. Zudem wird nicht ausreichend thematisiert, wie allgemeine Aussagen durch (möglicherweise hoch subjektive und kontextabhängige) Brückenannahmen konkretisiert werden, um überhaupt handlungsleitend zu werden. Derartige Forschungen könnten eine gute Grundlage für realistische Transfererwartungen und damit auch für Transfererfolge sein.

Eine zweite Forschungs- und Denkperspektive halte ich aber für mindestens ebenso wichtig: Transfer von Forschung in die Praxis wird bisher zu stark als individueller Prozess gesehen, also als Denk- und Problemlöseprozess einzelner Lehrer(innen). Spätestens seit der Forschung um die *situated cognition* in den 90er Jahren (vgl. z.B. Gruber 2009) weiß man, dass professionelles Denken und Problemlösen stark von der jeweiligen professionellen Gemeinschaft und deren Standards beeinflusst ist. Dementsprechend ist auch die Nutzung wissenschaftlicher Ergebnisse eingebettet in professionelle Routinen und Prozesse.

Eine Ausweitung der Evidenzorientierung setzt damit voraus, dass die Nutzung von Evidenz (selbstverständlicher) Teil des professionellen Diskurses wird. Das hat auch Konsequenzen für Interventionsansätze bei Lehrer(inne)n. Ich würde bezweifeln, dass sich Evidenzorientierung nur dadurch steigern lässt, dass Einzelne Informationen lesen und nutzen. Vielmehr müssen kooperative Settings etabliert werden – z.B. in Fortbildungen oder in professionellen Lerngemeinschaften –, die gemeinsam Möglichkeiten und Grenzen erarbeiten, wie wissenschaftliches Wissen in der Praxis genutzt werden kann. Ein enger Diskurs der Wissenschaft zu diesen Gruppen hätte zudem noch die Möglichkeit, die Interaktivität von Transfer besser zu realisieren. Derartige Gruppen könnten dann nämlich auch Fragen und Erwartungen an die Wissenschaft formulieren. Und dies könnte eine wichtige Grundvoraussetzung evidenzorientierten professionellen Handelns unterstützen: die Durchführung von Forschungsarbeiten, deren Ergebnisse praxisrelevante Fragen aufgreifen und auf Anwendung abzielen.

Literatur

- Antes, G. & Lang, B. (2014): Evidenzbasierte Steuerung: Voraussetzung und Vorgehen am Beispiel der Medizin. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Bildungsforschung* (Bd. 20, S. 128–146). Berlin: BMBF.
- Bauer J., Berthold K., Hefter, M. H., Prenzel, M. & Renkl, A. (2017): Wie können Lehrkräfte und ihre Schülerinnen und Schüler lernen, fragile Evidenz zu verstehen und zu nutzen? In: *Psychologische Rundschau*, 68 (3), 188–192.
- Bauer, J., Prenzel, M. & Renkl, A. (2015): Evidenzbasierte Praxis – im Lehrerberuf?! Einführung in den Thementeil. In: *Unterrichtswissenschaft*, 43 (3), 188–192.
- Baumert, J. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (2017). Empirische Bildungsforschung: Der kritische Blick auf die Antwort der Kritiker. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 31 (Sonderheft).
- Bromme, R. (2014): Der Lehrer als Experte. Standardwerke aus der Psychologie und Pädagogik – Reprint des Buches von 1992. Münster: Waxmann.
- Bromme, R., Prenzel, M. & Jäger, M. (2014): Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 3–54.
- Coburn, C. (2003): Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. In: *Educational Researcher*, 32 (6), 3–12.
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Hrsg.) (2017): *Systematic Reviews*. Frankfurt am Main: DIPF. Online: <https://www.dipf.de/de/forschung/forschungsthemen/systematic-reviews> (Zuletzt zugegriffen am: 01.11.2018)
- Fischer, M. R. & Bartens, W. (Hrsg.) (1999): *Zwischen Erfahrung und Beweis – Medizinische Entscheidungen und Evidence-based Medicine*. Bern: Huber.
- Funke, R. (2014): Erstunterricht nach der Methode Lesen durch Schreiben und Ergebnisse schriftsprachlichen Lernens – eine meta-analytische Bestandsaufnahme. In: *Didaktik Deutsch*, 19 (36), 20–41.
- Gräsel, C. (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (1), 7–20.
- Gräsel, C., Jäger, M. & Willke, H. (2006): Konzeption einer übergreifenden Transferforschung unter Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. In: R. Nickolaus & C. Gräsel

- (Hrsg.), *Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung* (S. 445–566). Hohengehren: Schneider.
- Gruber, H. (2009): Situiertes Lernen. In: K. H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (2. Aufl., S. 249–252). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hammersley, M. (2007): A reply to Hargreaves. In: M. Hammersley (Hrsg.), *Educational research and evidence-based practice* (S. 61–65). London: Sage.
- Hargreaves, D. H. (2007): Teaching as a research-based profession: Possibilities and prospects (The teacher training agency lecture 1996). In: M. Hammersley (Hrsg.), *Educational research and evidence-based practice* (S. 3–17). London: Sage.
- Hattie, J. (2009): *Visible learning*. London: Routledge.
- Hetmanek, A., Wecker, C., Kiesewetter, J., Trempler, K., Fischer, M. R., Gräsel, C. et al. (2015): Wozu nutzen Lehrkräfte welche Ressourcen? In: *Unterrichtswissenschaft*, 43 (3), 193–208.
- Jäger, M. (2004): *Transfer in Schulentwicklungsprojekten*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kuhl, T. & Röhr-Sendlmeier, U. (2018): *Rechtschreiberfolg nach unterschiedlichen Didaktiken – eine kombinierte Längsschnitt-Querschnittstudie in 1. bis 3. Grundschulklassen*. Vortrag auf dem 51. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Frankfurt am Main.
- Nickolaus, R. & Gräsel, C. (Hrsg.) (2006): *Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung* (S. 445–566). Hohengehren: Schneider.
- Prenzel, M. (2010): Geheimnisvoller Transfer? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (1), 21–37.
- Rogers, E. M. (2003): *Diffusion of innovations* (5. Aufl.). New York, NY: Free Press.
- Sackett, D. L., Rosenberg, W. M. C., Gray, J. A. M., Haynes, R. B. & Richardson, S. W. (1996): Evidence based medicine: What it is and what it isn't. In: *British Medical Journal*, 312 (7023), 71–72.
- Spiel, C., Lösel, F. & Wittmann, W. (2009): Transfer psychologischer Erkenntnisse in Gesellschaft und Politik. In: *Psychologische Rundschau*, 60 (4), 241–242.
- Stark, R. (2017): Probleme evidenzbasierter bzw.-orientierter pädagogischer Praxis. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31 (2), 99–110.
- State University of New York (2004): *Guide to research methods: The evidence pyramid*. Online: <http://library.downstate.edu/EBM2/2100.htm> (Zuletzt zugegriffen am: 01.11.2018).
- Technische Universität München (Hrsg.) (2018): *Clearing House Unterricht: Wissenschaftliche Evidenz für Lehrerbildung*. München: TUM. Online: <https://www.clearinghouse.edu.tum.de/> (Zuletzt zugegriffen am: 01.11.2018).
- Thiel, F. (2014): Evidenzbasierte Bildungspolitik. Generierung und Nutzung wissenschaftlichen Wissens. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Bildungsforschung 2020. Herausforderungen und Perspektiven. Dokumentation der Tagung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 29.-30. März 2012*. Bonn (S. 116–127). Berlin: Publikationsversand der Bundesregierung.
- Trempler, K., Hetmanek, A., Wecker, C., Kiesewetter, J., Fischer, F., Fischer, M. R. et al. (2015): Nutzung von Evidenz im Bildungsbereich – Validierung eines Instruments zur Erfassung von Kompetenzen der Informationsauswahl und Bewertung von Studien. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 61. Beiheft, 144–166.
- Universität Bonn (2018): *Die „Fibel“ führt zu besserer Rechtschreibung: Studie der Uni Bonn: Psychologen vergleichen die Leistung von über 3.000 Grundschulkindern in NRW* (Pressemitteilung). Bonn. Online: <https://www.uni-bonn.de/neues/237-2018> (Zuletzt zugegriffen am: 01.11.2018).
- Wenglein, S., Bauer, J., Heininger, S. & Prenzel, M. (2015): Kompetenz angehender Lehrkräfte zum Argumentieren mit Evidenz: Erhöht ein Training von Heuristiken die Argumentationsqualität? In: *Unterrichtswissenschaft*, 43 (3), 209–224.
- Wissenschaftsrat (2016): *Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien*. Köln: Wissenschaftsrat.



Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin

Margarete Götz, Susanne Miller, Wolfgang Einsiedler und Michaela Vogt

Das vorliegende Diskussionspapier entstand auf wiederholte Anregungen und drängende Bitten aus den Reihen der Mitglieder der DGfE-Kommission „Grundschulforschung und Pädagogik der Primarschule“. Unter dem Kommissionsvorsitz von Margarete Götz und Susanne Miller und unter der aktiven Mitwirkung von Wolfgang Einsiedler und Michaela Vogt wurde der nachstehende Text verfasst und in die Mitgliederversammlung am 27.09.2016 eingebracht. Nach deren Willen wurde auf der 26. Jahrestagung in Landau ein Symposium zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik durchgeführt. Nachfolgend finden Sie zunächst das Diskussionspapier im Wortlaut und sodann die Dokumentation des Symposiums mit den Statements zum Selbstverständnispapier. Mit dem Abdruck in diesem Tagungsband will das Autorenteam die Diskussion einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich machen und im Kreis der Fachkollegen und -kolleginnen zur weiteren wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzung anregen.

Vorbemerkungen

Mit Beginn der 1970er-Jahre erreichte die Grundschulpädagogik durch die Aufnahme in den universitären Fächerkanon in Westdeutschland formal den Status einer wissenschaftlichen Disziplin. In den ostdeutschen Bundesländern vollzog sich diese Entwicklung ab den 1990er-Jahren. Nach anfänglichen Selbstverständnisproblemen hat sie sich an vielen Universitäten (in Baden-Württemberg an Pädagogischen Hochschulen) als Wissenschaft etabliert und an nicht wenigen Standorten beachtliche Forschungsergebnisse erzielt. In den letzten zehn Jahren entwickelten sich Disziplinen und Forschungsstränge, die Überschneidungen mit der Grundschulpädagogik aufweisen und darin deren Selbstverständnis tangieren. Die Entwicklungen können wie folgt knapp skizziert werden:

- a. Bedingt durch die bildungspolitische und auch pädagogische Forderung nach Inklusion stellt sich auf disziplinärer und auf professioneller Ebene die Frage nach der Sonderpädagogisierung der Grundschulpädagogik.

- b. Mit der vollzogenen Stärkung der Bildungsaufgabe vorschulischer Einrichtungen hat die Grundschule als Institution ihre bisherige Monopolstellung als Ort grundlegender Bildung eingebüßt. Daher ist disziplinar nach der Grenze zwischen Elementar- und Grundschulpädagogik zu fragen.
- c. Das Kind als die ursprünglich zentrale Referenz- und Legitimationsgröße grundschulpädagogischer Reflexionen ist in die Kindheitsforschung ‚ausgewandert‘, sodass im disziplinären Gegenstandsfeld der Grundschule eine Lücke entsteht.

Trotz vieler Überschneidungen mit Nachbardisziplinen beansprucht die Grundschulpädagogik den Status einer eigenen wissenschaftlichen Disziplin innerhalb der Erziehungswissenschaft, die über die Grundschuldidaktik Querverbindungen zu den Fachwissenschaften aufweist. Als eine solche Disziplin hat sie die Aufgabe einer auf Kontinuität bedachten Theorie der Bildung für Kinder vom vierten bis zum zwölften Lebensjahr genauso inne wie die einer guten Forschung inklusive eigener Nachwuchsarbeit.

1 Grundschulpädagogik im aktuellen interdisziplinären Feld

Die Grundschulpädagogik widmet sich gegenwärtig mit ihren Fragestellungen, Themen und Methoden einem wissenschaftlichen Feld, auf das sich zumindest in Teilen auch das aktuelle Erkenntnisinteresse insbesondere der Elementarpädagogik, der Sonderpädagogik und der Kindheitsforschung richtet. So wünschenswert eine interdisziplinäre Zusammenarbeit ist, setzt sie doch in jedem Fall eine disziplinäre Selbstvergewisserung der Grundschulpädagogik voraus, die ihrerseits auf die Markierung von Überschneidungen wie Grenzlinien angewiesen ist. Sie ergeben sich aus den Besonderheiten, welche die Grundschulpädagogik traditionell wie aktuell für ihr Diskurs- und Forschungsfeld beansprucht. Unter den schulbezogenen Wissenschaften ist sie als einzige Disziplin zuständig für die in der ersten öffentlichen Pflichtschule für alle Kinder zu leistende Grundbildung. Die Theoretisierung und die Untersuchung dieses Konstrukts mit den Mitteln der Forschung verleihen der Grundschulpädagogik ihre disziplinäre Identität, die sie von verwandten Wissenschaften unterscheidbar macht. Hiervon ausgehend können folgende Bestimmungsmomente als disziplinrelevant definiert werden:

- a. Anders als die Elementarpädagogik bezieht sich die Grundschulpädagogik auf eine gesellschaftliche, obligatorisch zu besuchende Institution, in der sich Grundbildung unter den Bedingungen des zeitlich, sozial und curricular organisierten Lernens und des professionalisierten Lehrens vollzieht.
- b. Mit der in Deutschland etablierten Sonderpädagogik teilt die Grundschulpädagogik zwar die Bearbeitung spezifischer individueller und kollektiver

- Bildungsprobleme, grenzt deren pädagogische Lösung allerdings weder disziplinar noch institutionell aus dem grundschulpädagogischen Diskurs und dem grundschulspezifischen professionsbezogenen Handlungsfeld aus.
- c. Trotz identifizierbarer Gemeinsamkeiten mit der aktuell vorwiegend sozialwissenschaftlich orientierten Kindheitsforschung unterscheidet sich die Grundschulpädagogik von den dort vorherrschenden Erkenntnisambitionen insofern, als sie Kinder und Kindheit nicht losgelöst von schulisch definierten Bildungsfragen und -anstrengungen thematisiert.
 - d. Bedingt durch die curriculare Bindung von grundlegender schulischer Bildung teilt die Grundschulpädagogik mit den Fachdidaktiken das Interesse an der Lehrbarkeit eines fachlich geordneten Wissens in Abhängigkeit von individuellen Voraussetzungen und gesellschaftlichen Erwartungen. Damit gewinnen fachnahe grundschuldidaktische Fragestellungen eine hohe Bedeutung, für deren Lösung die Grundschulpädagogik auf Erkenntnisse der Fachdidaktiken, des Weiteren auch der Fachwissenschaften angewiesen ist. Dennoch übersteigt die Grundschulpädagogik die Grenzen der Fachdidaktik, da grundlegende Bildung zumal in ihrer schulischen Anfangsphase die Kultivierung von fachübergreifenden und fachunabhängigen Bildungsanlässen und -aktivitäten ebenso einschließt wie den Umgang mit sozialen Kooperations- und Ordnungsformen.

2 Schulische Grundbildung als disziplineigene Theoriebildung

Im grundschulpädagogischen Feld ist seit mehr als einem Jahrzehnt eine anhaltende Forcierung der Forschungsaktivität und -produktivität zu verzeichnen. Im Vergleich dazu stagnieren Anstrengungen, die auf die Entwicklung und Profilierung einer disziplineigenen Theorie schulischer Grundbildung fokussieren. Die Ansätze älteren Datums, die dazu vorliegen, bewegen sich im Denkraum der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und sind mit deren bekannten Schwächen belastet. Soweit Ansätze jüngerer Datums etwa unter anthropologischen und sozialwissenschaftlichen Vorzeichen vorliegen, bleiben sie im aktuellen grundschulpädagogischen Diskurs randständig und haben zudem nach eigenem Bekunden ihrer Vertreter(innen) noch nicht den Status einer ausgereiften und erklärungsmächtigen Theorie grundlegender schulischer Bildung.

Statt eine eigene spezifische Theorie schulischer Grundbildung auszuarbeiten, operiert die Disziplin gegenwärtig v.a. mit Leihtheorien, die vorzugsweise der Psychologie und Soziologie entstammen, vereinzelt auch der Kulturanthropologie und Philosophie, neuerdings ebenso den Neurowissenschaften. Ohne disziplineigene Theoriearbeit bleibt die Grundschulpädagogik als Wissenschaft

in der externen Wahrnehmung sowie im interdisziplinären Diskurs profil- und konturlos. Sie riskiert, ihre beanspruchte Eigenständigkeit als wissenschaftliche Disziplin zu verlieren und wird in ihren Forschungsaktivitäten anfällig für kurzlebige Ad-hoc-Thematiken ohne theoretisch relevanten grundschulpädagogischen Erkenntnisgewinn. Weder die Berufung auf die historische Tradition oder auf bildungspolitische Vorgaben noch die Forcierung von Forschungsaktivitäten löst das Problem der mangelnden Theoriebildung – unabhängig davon, wie elaboriert die Forschungen methodisch sind.

Für die inhaltliche Ausarbeitung einer notwendigen Theorie der grundlegenden Bildung liegen in der Grundschulpädagogik wie in der Erziehungswissenschaft durchaus ausbau- und anschlussfähige Vorschläge vor. Darunter befinden sich auch solche, die mit explizitem Bezug auf die Grundschule unter anderem Reflexionen zur kompetenztheoretischen Explikation der Grundbildung, ihrer institutionellen und zeitlichen Limitierung sowie ihres curricularen Programms enthalten. Unabhängig von der favorisierten bildungstheoretischen Position für eine diszipleneigene Theorieentwicklung geht es dabei immer um die Identifikation begründbarer Modi der Welt- und Selbsterschließung, die geeignet sind, jedem Mitglied der nachwachsenden Generation ein chancenreiches Leben als Person und Bürger(in) zu eröffnen. Der Mechanismus dafür ist im Fall der Grundschulpädagogik die Einführung in das schulische Lernen sowie dessen Stabilisierung, Ausweitung und Intensivierung über die Zeitspanne der grundlegenden Bildung hinweg. Eine elaborierte Theorie grundlegender Bildung, die in modernen Gesellschaften inhaltlich unterschiedlich ausfallen kann, liefert der Grundschulpädagogik als wissenschaftlicher Disziplin ein rational geordnetes und intern stimmiges System von Aussagen, über dessen Existenz

- a. gegenstandsbezogen das Reflexions- und Aufgabenfeld der Grundschulpädagogik eine systematische Strukturierung, Ausdifferenzierung und thematische Begrenzung erfährt,
- b. forschungsbezogen einerseits empirisch wie historisch gesättigte Befunde in ihrer Zurechenbarkeit und ihrer Relevanz für die Grundschulpädagogik beurteilt werden können, andererseits Kriteriensätze für eine empirische Überprüfbarkeit grundschulpädagogischer Theoretisierungsvarianten generiert werden,
- c. wissenschaftssoziologisch die intra- und interdisziplinäre Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit gewährleistet wird,
- d. schultheoretisch das Bildungsprogramm der Grundschule bildungstheoretisch überprüfbar wird und damit vor pluraler Beliebigkeit wie einseitiger Engführung bewahrt werden kann sowie

- e. professionsbezogen ein Referenz- und Orientierungsmodell für die Verständigung, Kooperation und das Handeln der pädagogischen Akteure in der Grundschulpraxis vorliegt.

Um zu vermeiden, dass eine wie auch immer gearbete Theorie der grundlegenden Bildung zu einem Muster ohne Wert wird, muss sie für die Grundschule unter Berücksichtigung der Bedingungen institutionalisierten Lernens und Lehrens konkretisiert und ausdifferenziert werden. Dabei gilt es – unabhängig von bestehenden Institutionalierungsvarianten –, die für eine Theoretisierung der grundlegenden Bildung relevanten kulturellen Qualifikationen, Kompetenzen und

Weltaneignungsformen zu identifizieren, die unterschiedslos allen Kindern vor jeder Bildungsspezialisierung zukommen. Zentral erscheint dabei die Frage, wie bildungsbedeutsames Lernen in seinen Vollzügen und Inhalten pädagogisch profiliert, sozial organisiert, curricular ausdifferenziert, methodisch arrangiert und professionell unterstützt werden kann. Dieses Lernen vollzieht sich in einer für alle Kinder verpflichtenden Basisinstitution, von der als paradoxe Leistung erwartet wird, für die nachwachsende Generation Vergesellschaftung und Individualisierung zu verbinden, Gleichheit der Bildungsstartchancen zu garantieren und zugleich Differenz zu ermöglichen. Die Antwortsuche ist dabei auf eine bildungstheoretische Verständigung ebenso angewiesen wie auf Forschungsaktivitäten, welche die empirische Realität schulischen Lehrens und Lernens historisch wie aktuell aufklären.

3 Grundschulpädagogik als Diskurs- und Forschungsfeld für eine Grundschule für alle Kinder

Die Grundschule ist im deutschen Schulsystem die Schulform, in der die Vorstellung einer Schule für alle Kinder ihren konsequenten Ausdruck findet. Das Konzept einer Schule für alle Kinder ist ideengeschichtlich als Schule der Demokratie bereits in den Schulartikeln der Weimarer Verfassung von 1919 angelegt, in denen zum ersten Mal in Deutschland eine gemeinsame obligatorische Schule für alle Kinder des Volkes festgeschrieben wurde. Die Gründungsidee geht zurück auf die Einheitsschulbewegung, welche die frühe soziale, konfessionelle und geschlechtliche Trennung der Kinder in unterschiedliche Bildungswege vermeiden, ein breites gemeinsames Bildungsfundament schaffen und den Zugang zur höheren Schule in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft überwinden wollte. Die in diesem Sinne grundlegend demokratisch gedachte ‚Schule für alle‘ prägt die Identität der Grundschule als Institution, der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin und das Professionsverständnis der Grundschullehrkräfte von Beginn an bis heute. Auch wenn es realhistorisch von

Beginn an bis heute stets Einschränkungen bei der Umsetzung gab, verstand und versteht sich die Grundschule als inklusive Schule schlechthin. Daher widerspricht letztlich jede Förderschulüberweisung dem Gleichheitsversprechen der Demokratie, wie es schulstrukturell mit der Einführung der Grundschule angestrebt wurde. Es erscheint deshalb aus grundschulpädagogischer Sicht sowohl unter historischer wie aktueller Perspektive geradezu paradox, wenn die Grundschule in der externen Wahrnehmung als Schule der Auslese etikettiert wird.

Aktuell werden die Bemühungen um ein inklusives Schulsystem häufig – überwiegend in der Lesart der Disziplin der Sonderpädagogik – als die jetzt wahre Entwicklung zu einer Schule für alle gedeutet, weil sie darauf zielen, sämtliche Barrieren zu überwinden, die Verschiedenheit aller Kinder zu akzeptieren und Bildungspartizipation nicht nur für behinderte, sondern für sämtliche benachteiligten Kinder zu ermöglichen. Im Widerspruch dazu steigt aber gleichzeitig der Anteil von Kindern mit einem zugewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarf. Diese Kinder werden damit – auch wenn sie auf der allgemeinen Schule verbleiben – etikettiert und in den Zuständigkeitsbereich des sonderpädagogischen Systems überführt. Inklusion in dieser Umsetzung verstärkt damit noch die Zwei-Gruppen-Theorie in behinderte und nicht-behinderte Kinder, in pädagogische und in sonderpädagogische Förderung und in allgemeine und in sonderpädagogische Lehrkräfte.

Insofern bleibt es Aufgabe der Grundschulpädagogik, sich mit den eigenen Traditionen in Bezug auf eine gemeinsame Schule, auf eine gemeinsame Lehrer(innen)ausbildung (die natürlich Spezialisierungen beinhalten kann und muss) und auf einen grundlegenden Bildungsanspruch für alle Kinder auseinanderzusetzen. Hierzu muss sie auf der Basis der gegenwärtigen normativen, theoretischen und didaktischen Ansätze und empirischen Erkenntnisse ein eigenständiges Verständnis von Inklusion entwickeln und damit die Grundschule als Schule für alle Kinder neu bestimmen.

4 Grundschuldidaktik als Feld der Grundschulpädagogik

In älteren Ansätzen waren Bildungstheorien Gegenstand der Grundschuldidaktik. Theoretisch durchaus anspruchsvoll wurden aus dem Bildungsbegriff übergreifende und fachliche Bildungsziele abgeleitet. Entgegen einer bloßen Beschränkung auf Lehren und Lernen wurde die Grundschuldidaktik später in eine umfassende Grundschulpädagogik eingeordnet. Demzufolge versteht sich Grundschuldidaktik als pädagogisch fundierte und geleitete Auseinandersetzung mit einer Unterrichtstheorie für das Grundschulalter. Ein Beispiel für den engen Zusammenhang von Pädagogik und Didaktik der Grundschule ist die Ermöglichung von Selbstwirksamkeits-/Leistungserfahrungen in Verbindung mit domä-

nenspezifisch unterschiedlichen Lernaufgaben einschließlich des Erwerbs kultureller Qualifikationen.

Grundschuldidaktik befasst sich auch systematisch mit der Theorie des Curriculums bzw. mit den neueren Konzepten ‚Bildungsstandards‘ und ‚Kompetenzerwerb‘. Nach wie vor ist es ein wichtiger Arbeitsbereich, mit Gesichtspunkten wie Systematik, Sequenzierung, Exemplarizität und Lehrgangsaufbau zur planmäßigen Organisation des Grundschulunterrichts beizutragen. Lehrpläne bieten einerseits Auswahlmöglichkeiten für Inhalte und Methoden, andererseits enthalten sie in fachlicher und zeitlicher Ordnung verpflichtende Lernaufgaben für den Erwerb von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten. Wegen der großen bildungsbiografischen Bedeutung der in der Grundschule zu erwerbenden Kompetenzen für jedes weiterführende Lernen hat Grundschulunterricht die Aufgabe, Wissen und Können nicht nur anzubahnen, sondern auch für solide und stabile Lernergebnisse zu sorgen.

Grundschuldidaktik macht deutlich, dass das Lernen nicht in der Abarbeitung von Unterrichtsthemen besteht, sondern in der Herstellung eines Zusammenhangs zwischen Lernaufgaben und übergeordneten Bildungszielen sowie der Epistemologie des Lernens. Kernstücke dieses Bildungsverständnisses für die Grundschule sind zum einen die sachbezogene Dimension mit der Aufgabe, die Kinder in die Rationalitätsformen der Welterschließung und in die grundlegenden Wissenskonzepte der Fächer einzuführen, zum anderen die soziale Dimension mit der Förderung von Kompetenzen für die Teilhabe an der gesellschaftlichen Kommunikation.

Grundschuldidaktik ist keine ‚Vermittlungslehre‘, sondern sie verknüpft Lehren und Lernen mit der Förderung der Lernfähigkeit und mit dem Blick auf die epistemologischen Zugänge, d.h. die Grundschule ist die erste Institution, in der Schüler(innen) Lernmethoden erwerben sowie die Fähigkeit, sich selbst beim Lernen zu beobachten und es zu verbessern (Monitoring). Dabei spielen die Formen des selbstgesteuerten und des kooperativen Lernens eine immer wichtigere Rolle, da wegen der zunehmenden Heterogenität in den Lerngruppen differente Lernaufgaben und hoch individualisierte Lernwege erforderlich werden. In diesem Kontext hat auch das soziale Lernen seinen Platz: Die Schüler(innen) befassen sich mit den vielfältigen Regeln sachlicher und sozial angemessener Kommunikation und sie setzen sich mit Schlüsselkonzepten demokratischen Denkens und Handelns auseinander.

Das in diesem Positionspapier vertretene Verständnis von Inklusion (Abschnitt 3) setzt am gemeinsamen Lernen in heterogenen Lerngruppen an, übergeordnetes Prinzip ist aber die Individualisierung in Form von Lernzieldifferenz und des individuellen Erlebens von Kompetenzerfahrungen. Grundschuldidaktisch wird es eine weithin noch zu lösende Forschungsaufgabe sein zu klären, wie Lernsettings zu gestalten sind, damit sie gleiche Bildungszugangschancen