



Robert Baar / Petra Bükér
Vanessa Henke / Anja Seifert
Katrín Velten (Hrsg.)

Internationalisierung in der Grundschulpädagogik

**Konzepte, Befunde und Perspektiven
im deutschsprachigen Diskurs**

Baar / Büber / Henke / Seifert / Velten

Internationalisierung in der Grundschulpädagogik

Grundschule International / Primary Education International

Die Reihe wird herausgegeben von
Juliane Schlesier, Robert Baar, Petra Bölker
und Astrid Rank

Robert Baar
Petra Bükér
Vanessa Henke
Anja Seifert
Katrin Velten
(Hrsg.)

Internationalisierung in der Grundschulpädagogik

Konzepte, Befunde und Perspektiven
im deutschsprachigen Diskurs

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2026

k

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

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

Impressum

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

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

2026. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2026. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



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

ISBN 978-3-7815-6215-8 digital

doi.org/10.35468/6215

ISBN 978-3-7815-2753-9 print

Zur Reihe *Grundschule international* (*Primary Education International*)

**herausgegeben von Juliane Schlesier, Robert Baar,
Petra Bükér und Astrid Rank**

Mit der Reihe „Grundschule international“ (Primary Education International) wird ein Format geschaffen, das internationale Perspektiven auf Grundschule, Grundschulpädagogik und grundschulpädagogische Forschung sichtbar macht und weiterentwickelt. Die Idee zu dieser neuen Reihe entstand in einer 2023 gegründeten Arbeitsgruppe der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Diese hat sich zum Ziel gesetzt, die Internationalisierung der Disziplin weiter voranzutreiben.

Die Notwendigkeit einer stärkeren wissenschaftlichen Fundierung internationaler Perspektiven innerhalb der Grundschulpädagogik wird seit einiger Zeit im nationalen und internationalen Diskurs zunehmend betont. Obwohl internationale Vergleichsstudien wie IGLU wichtige Impulse setzen und international ausgerichtete Studien sowie bildungspolitische Projekte wichtige Erkenntnisse liefern, ist eine breite und nachhaltige Verankerung internationalisierungsspezifischer Ansätze in Forschung, Lehre und Lehrer*innenbildung bislang ausgeblieben.

Ein Blick auf benachbarte Disziplinen zeigt, dass dies nicht zwangsläufig so sein muss: Die Kindheitsforschung etwa hat sich – gestützt auf international anerkannte Theorien und Konventionen wie die UN-Kinderrechtskonvention (1990) – frühzeitig international ausgerichtet. In der Grundschulpädagogik hingegen erschweren nationale und förderale Unterschiede in der Primarstufenbildung eine internationale Anschlussfähigkeit.

Genau hier setzt diese Reihe an: Sie will theoretische Positionierungen stärken, internationale Netzwerke fördern und praktische sowie hochschuldidaktische Wege zur Internationalisierung der Disziplin aufzeigen. „Grundschule international/Primary Education International“ versteht sich als Einladung zum Mitdenken, Mitgestalten und zum Dialog über nationale Grenzen hinweg mit dem Ziel, die Grundschulpädagogik in ihrer internationalen Dimension sichtbarer, zugänglicher und wirkmächtiger zu machen. Die Reihe gibt Autor*innen aus Deutschland und der gesamten Welt die Gelegenheit, ihre Arbeiten zur Diskussion zu stellen.

About the Series

Primary Education International (*Grundschule international*)

edited by Juliane Schlesier, Robert Baar,
Petra Büker and Astrid Rank

With the series “Primary Education International” (*Grundschule international*), a format has been created to make international perspectives on primary education, primary school pedagogy, and primary education research visible and to foster their further development. The idea for this new series emerged in a working group founded in 2023 within the Commission for Primary Education Research and Pedagogy of the German Educational Research Association (DGfE). The group has set itself the goal of advancing the internationalization of the discipline.

The need for a stronger scientific foundation for international perspectives within primary education has been increasingly emphasized in both national and international discourses. While international comparative studies such as PIRLS provide important impulses, and internationally oriented studies as well as educational policy projects generate valuable insights, a broad and sustainable integration of approaches to internationalization in research, teaching, and teacher education has so far been lacking.

A look at related disciplines shows that this does not necessarily have to be the case: Childhood studies, for example, established an international orientation at an early stage, drawing on internationally recognized theories and conventions such as the UN Convention on the Rights of the Child (1990). In primary education, however, national and federal differences in primary schooling have hindered international connectivity.

This is precisely where the series comes in: it aims to strengthen theoretical positioning, foster international networks, and highlight practical as well as higher education didactic pathways to the internationalization of the field. *Primary Education International* is conceived as an invitation to reflect, contribute, and engage in dialogue across national borders with the aim of making primary education more visible, accessible, and influential in its international dimension. The book series offers authors from Germany and around the world the opportunity to present their work for discussion.

Vorwort der Reihenherausgeber*innen

Wie steht es um die Internationalisierung der Grundschulpädagogik als Disziplin in Deutschland? Wie international arbeitet die hiesige Grundschulforschung, wie sieht es diesbezüglich in der Grundschullehrkräftebildung aus? Und welche pädagogischen, didaktischen und strukturellen Veränderungen kennzeichnen die Grundschule in der bundesdeutschen (Post-)Migrationsgesellschaft? Im Frühjahr 2023 luden die damaligen Vorsitzenden der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) Petra Büker und Astrid Rank zusammen mit Julia Poschmann als Sprecherin der kommissionsinternen Arbeitsgemeinschaft *Primarschulforschende in der Qualifikationsphase* (PriQua) zu einem ersten Treffen zum Thema Internationalisierung der Grundschulpädagogik ein. Das Interesse war groß: Zahlreiche Mitglieder der Fachcommunity diskutierten engagiert über Potenziale und Hindernisse, über den Status quo, aktuelle Entwicklungen und über die Möglichkeiten einer Bearbeitung des Themas innerhalb der Kommission.

Schnell war klar: Es passiert bereits Vieles an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, das auf eine Internationalisierung zielt, und es ist auch historisch betrachtet nichts Neues, dass die Grundschulpädagogik als Disziplin über den eigenen, nationalen Tellerrand hinausschaut und Ideen und Konzepte aus anderen Ländern importiert bzw. eigene in diese exportiert. Eine systematische Zusammenschau über einzelne Aktivitäten, über Konzepte und Modelle fehlt bislang allerdings.

Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage kristallisierte sich das Vorhaben heraus, den Status quo in Form einer Publikation festzuhalten und Desiderate sowie Ansatzpunkte zu identifizieren, um darauf aufbauend weitere Entwicklungen in Richtung einer höheren Anschlussfähigkeit der Grundschulpädagogik an internationale Diskurse anzustoßen. Was zunächst als Einzelband gedacht war, wuchs innerhalb der Arbeitsgruppe „Herausgabeband“ schnell zu einer größeren Idee heran: eine Reihe, die die Internationalisierung der Grundschulpädagogik aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchtet. Einerseits geht es um den deutschsprachigen Raum mit seinen Diskursen, Strukturen und Entwicklungen im Kontext aktueller gesellschaftlicher Veränderungsprozesse. Andererseits öffnet sich der Blick auf verschiedene internationale Grundschulsysteme, die Professionalisierung von Grundschullehrkräften sowie

zentrale Querschnittsbereiche der Grundschulpädagogik, deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede, der neue Perspektiven sowohl auf das eigene System als auch auf die Disziplin selbst ermöglicht. Als erster Teil in diesem Mosaik soll der Auftaktband mit einem grundlegenden Überblick, der das Feld erschließt, wichtige Impulse für den deutschsprachigen Diskurs geben. Dieser liegt nun vor: Er versammelt insgesamt 15 Beiträge, die als Überblicks- oder Themenbeiträge den Anspruch erheben, das, was in der deutschsprachigen Grundschulpädagogik an Internationalität und Internationalisierung bereits vorhanden ist, abzubilden und dem interessierten (Fach-)Publikum zugänglich zu machen. Eine Einführung, die den Rahmen der Thematik absteckt, sowie ein auf der Grundlage der Beiträge erstelltes Fazit der Herausgeber*innen eröffnen eine erste strukturierte und strukturierende Zusammenschau von Konzepten, Modellen, Diskursen und Entwicklungen.

Die im Band versammelten Beiträge beziehen sich auf die Felder Grundschulpädagogik als Disziplin, Grundschulforschung, Grundschule als Institution, Lehrkräftebildung und Professionalisierung für die Grundschule sowie auf weitere, thematisch übergreifende Fragen. Damit ist es gelungen, ein erstes Bild zum Stand der Internationalisierung in der Grundschulpädagogik zu zeichnen, dieses auch im Sinne der disziplinären Selbstvergewisserung der Grundschulpädagogik zu reflektieren und neue Perspektiven für die Weiterentwicklung zu gewinnen.

Wir wünschen allen Leser*innen eine spannende, anregende und erkenntnisreiche Lektüre!

*Im Herbst 2025, Wuppertal, Bremen, Paderborn und Regensburg
Juliane Schlesier, Robert Baar, Petra Büker und Astrid Rank*

Inhaltsverzeichnis

<i>Robert Baar, Petra Bükér, Vanessa Henke, Anja Seifert und Katrin Velten</i> Grundschulpädagogik: International? Eine Einführung.....	13
--	----

Grundschulpädagogik als Disziplin

<i>Charlotte Röhner</i> Internationalisierung der Grundschulforschung. Zur Rekonstruktion internationaler Perspektiven in der Disziplin, ihrem Stellenwert und ihren Potenzialen	29
---	----

<i>Michaela Vogt</i> Grundschulpädagogik und Research on Primary Education? Internationale Perspektiven und Vernetzungen als Herausforderung einer nachhaltigen Disziplinentwicklung.....	50
---	----

Grundschulforschung

<i>Katrin Liebers und Margarete Götz</i> Grundschulrelevante Diagnoseverfahren im internationalen Kontext. Eine historische Analyse (1910–1933).....	69
---	----

<i>Taha Ertuğrul Kuzu</i> Das Verstehen verstehen – Eine internationale Perspektive auf den Begriff des Lernens in der Grundschulforschung	85
---	----

Grundschule als Institution

<i>Heike Deckert-Peaceman</i> „Wie der Offene Unterricht in den 1970er Jahren (wieder) nach Deutschland kam...” Eine grundschulpädagogische Historiographie	103
--	-----

<i>Robert Baar</i> Die informelle Internationalisierung der Grundschule	117
--	-----

Nanine Lilla und Marianne Schüpbach

Internationale Perspektiven auf erweiterte Bildungsangebote
im Primarbereich und die Ganztagsgrundschule in Deutschland 136

Nadine Sonnenburg

Dimensionen der Internationalisierung und Europäisierung
in der Grundschule 152

Grundschullehrkräftebildung und Professionalisierung

*Christian Gößinger, Vanessa Henke, Ulrike Beate Müller, Astrid Rank
und Klaudia Schultheis*

Die Bedeutung der Internationalisierung für die Professionalisierung
von angehenden Grundschullehrkräften 167

Frederike Bartels, Agnes Pfrang, Lisa Sauer, Anja Seifert und Michaela Vogt

Internationalisierung: (K)ein Thema des Grundschullehrramtsstudiums? . . . 183

*Stefan Meier, Franziska Heidrich, Anna Schwermann, Sebastian Ruin
und Marcel Veber*

Inklusionsbezogene Professionalisierung von Grundschullehrkräften
im DACH-Raum – ein Vergleich universitärer Curricula an ausgewählten
Standorten 197

Nicole Bellin-Mularski, Nanine Lilla und Marianne Schüpbach

Internationaler Vergleich von Professionalisierungsstrategien für die
Ganztagsgrundschule und Implikationen für die Grundschullehrkräfte-
bildung: Ansätze aus Schweden, Australien und Deutschland 215

Claudia Ingrisch-Rupp und Heiko Oberfell

Internationalisierung der schulpraktischen Studien:
Eine Bestandsaufnahme 232

Weitere Fragen

Beate Blaseio

Unterrichtsfächer des sachbezogenen Lernens der Primarstufe in
Europa – ein internationaler Vergleich 247

Thomas Irion, Ramona Lorenz, Nina Autenrieth und Mathias Nagl

Internationale Entwicklungen zu Digitalisierung und Mediatisierung
im Primarbereich 265

Zusammenführung und Fazit

Robert Baar, Petra Büker, Vanessa Henke, Anja Seifert und Katrin Velten

Wie steht es um die Internationalisierung der Grundschulpädagogik?
Ein erstes Fazit 285

Autor*innenverzeichnis 297

*Robert Baar, Petra Bükler, Vanessa Henke,
Anja Seifert und Katrin Velten*

Grundschulpädagogik: International? Eine Einführung

1 Die Grundschullandschaft in Deutschland

Betrachtet man die aus über 15.500 Grundschulen bestehende Grundschullandschaft in Deutschland (Destatis 2025), so zeigt sich ein äußerst differenziertes Bild: Im ländlichen Raum finden sich ein- und mehrzügige Schulen, teilweise mit Außenstellen in weiter entfernten Teilstandorten. Es gibt Zwergschulen, die nur aus einer oder zwei Klassen bestehen, ebenso wie kleinere und größere Schulen in den Städten, die sich in unterschiedlichen sozioökonomischen Milieus mit einer sehr heterogenen, oft räumlich segregierten Schüler*innenschaft befinden, was nicht zuletzt auf die sogenannte ‚Spengelpflicht‘ zurückzuführen ist (Füssel & Lehner 2024, 76). Einige Grundschulen sind eigenständig, andere bilden Verbünde mit anderen Grund- und/oder weiterführenden Schulen (Kann 2022). Neben den staatlichen Einrichtungen existieren Privatschulen, die – je nach struktureller, weltanschaulicher und/oder pädagogischer Ausrichtung – von Kindern aus Familien mit (mal mehr, mal weniger) affinen Wertvorstellungen besucht werden und für eine „horizontale Differenzierung im Grundschulwesen“ (Nikolai & Helbig 2019, 300) verantwortlich sind. Einige Schulen werden als voll- oder teilweise gebundene und als offene Ganztagschulen geführt, andere noch als Halbtagschulen (Holtappels 2024, 101). Neben Grundschulen mit traditionellen Jahrgangsklassen, die relativ altershomogen sind, gibt es Grundschulen, die verschiedene Modelle der Jahrgangsmischung praktizieren, damit Kinder unterschiedlichen Alters gemeinsam lernen können (Sonnleitner 2021). Zumeist umfasst die Grundschule vier, in Berlin und Brandenburg hingegen sechs Schuljahre. Der Föderalismus und die damit verbundenen unterschiedlichen Schulgesetze, Verwaltungsvorschriften, Bildungspläne und Stundentafeln sorgen für eine große Diversität von Strukturen und Konzepten der Grundschulen, genauso wie die (multiprofessionelle) Zusammensetzung des Kollegiums oder die finanzielle und räumliche Ausstattung durch das Bundesland und den örtlichen Schulträger. Diese und weitere Faktoren nehmen Einfluss auf die schulinternen

Leitbilder, Curricula und die Mitwirkungsmöglichkeiten der Schulleitung, des Kollegiums und der Erziehungsberechtigten.

Die strukturelle Vielfalt wirkt sich auch auf die Umsetzung aktueller Querschnittsaufgaben und damit verbundener Ansprüche an die (Grund-)Schule im Anthropozän wie z. B. der Inklusion, einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und der Digitalisierung aus: Mehr als 15 Jahre nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention kann noch lange nicht von einer flächendeckenden inklusiven Grundschule gesprochen werden (z. B. Rank 2024). Auch BNE ist in sehr unterschiedlichem Maße Gegenstand von Unterricht und Schulleben an den Grundschulen (z. B. Haider et al. 2023), ebenso hat Digitalität bislang nur in stark differierendem Ausmaß Einzug in die Schulen gehalten (z. B. Irion et al. 2023). Gemeinsam ist allen Grundschulen hingegen, dass sie mittlerweile – auch vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Transformationsprozesse und Globalisierungsbewegungen – ein nicht unerhebliches Maß an Internationalität aufweisen, die sich nicht zuletzt in der ethno-sozio-kulturellen Vielfalt der Schüler*innenschaft (z. B. de Boer & Merklinger 2021) und Konzepten wie der Migrationspädagogik (Mecheril 2016) widerspiegelt. Dieses komplexe Gefüge stellt gleichermaßen Anforderungen an die Grundschulpädagogik als Disziplin, die Grundschule als Institution, die Grundschulforschung und an die (Aus-)Bildung und Professionalisierung der Grundschullehrkräfte.

2 Internationalität und Grundschule

Der Begriff der Internationalität beschreibt dabei zunächst das Ergebnis eines Prozesses, in dem nationalstaatliche Grenzen in bestimmten Bereichen überschritten werden und Verbindungen und Beziehungen zwischen einzelnen Ländern entstehen, die durch Austausch, Kooperation und teilweise auch gemeinsame Ziele gekennzeichnet sind (Hornberg 2010, 18). In Bezug auf Schule findet ein solcher Austausch über nationale Grenzen hinweg indirekt und direkt statt: Indirekt, indem z. B. Fremdsprachenunterricht Teil der Stundentafel ist und Schüler*innen bereits im Grundschulalter Kompetenzen für das Leben in einer globalisierten Welt erwerben (Frisch 2024); direkt, indem z. B. verschiedene Staaten herkunftssprachlichen Unterricht für Schüler*innen in ihrer Familiensprache als sogenannten ‚Konsulatsunterricht‘ an deutschen Grundschulen anbieten (Mediendienst Integration 2020). Hornberg weist darüber hinaus (mit Verweis auf die konvergenztheoretischen Studien von Christel Adick) darauf hin, dass sich die Internationalisierung der (Grund-)Schule bereits darin zeigt, dass sie weltweit verbreitet ist, dass sie international ähnliche äußere Merkmale aufweist und sich gerade im Primarbereich so etwas wie ein ebenfalls weltweit gültiges Kerncurriculum durchgesetzt hat, „das die Fächer Sprache, Mathematik, Naturwissenschaften, Sozialwissen-

schaften (Geschichte, Geografie, Sozialkunde), ästhetische Erziehung (Kunst) und Sport umfasst“ (Hornberg 2010, 30).

Die Gründung internationaler Schulen verändert die bundesdeutsche Schullandschaft ebenfalls: Die Plattform *International Schools Database* weist für Deutschland insgesamt 98 internationale Schulen aus, von denen ca. 25 auch Kinder im Grundschulalter aufnehmen (ISA 2025, o.S.). Gleichzeitig sind selbst die ‚Grundschulen von nebenan‘, so unterschiedlich sie auch sein mögen (s.o.), längst nicht mehr der „ethnisch-deutsch codierte Repräsentationsraum“ (Machold & Wienand 2021, 53), den sie noch vor wenigen Jahrzehnten darstellten. Kinder mit und ohne Zuwanderungsgeschichte besuchen gemeinsam die Grundschule in der (Post-)Migrationsgesellschaft (Fürstenau 2024); ‚internationale‘ Lehrkräfte, die ihren Studienabschluss in anderen Ländern als Deutschland erworben haben (Schüssler et al. 2023), unterrichten neben Lehrer*innen, die während ihres Studiums ein Auslandssemester absolviert haben (DAAD 2023) oder sich – mit oder ohne ihre Schüler*innen – an internationalen Austauschprogrammen beteiligen (Wagner 2022). Ganz selbstverständlich gehört der Fremdsprachenunterricht (meist Englisch, manchmal auch Französisch oder eine andere europäische Sprache) zur Stundentafel in der Grundschule, und der Sachunterricht verhandelt längst nicht mehr nur Phänomene aus der unmittelbaren Umgebung der Schüler*innen, sondern auch Themen wie Kinderrechte oder Klimaschutz, die globale und internationale Perspektiven einschließen (GDSU 2013).

Trotz dieser und vieler weiterer Entwicklungen gilt die Grundschule nicht zuletzt aufgrund ihrer besonderen Organisationsform, die in fast allen Bundesländern lediglich die ersten vier Schuljahre umfasst, oftmals als ‚deutsches Phänomen‘, oder, wie Oelkers (2019) es ausdrückt, als „Sonderfall in Europa“. Dies spricht zwar nicht gegen die Internationalität bzw. die Internationalisierung der *Grundschule als Institution*, leitet aber direkt zur Frage der internationalen Anschlussfähigkeit der Disziplin, die von einigen Wissenschaftler*innen als ausbaufähig angesehen wird (Götz et al. 2019). Unklar bzw. nicht systematisch erfasst ist bislang auch, inwieweit die Internationalisierung der Grundschulforschung und der Primarstufenlehrkräftebildung vorangeschritten ist. Eine zeitgleiche, aufeinander bezogene Betrachtung des Entwicklungsstandes in den hier angesprochenen Bereichen erscheint daher sinnvoll und aussichtsreich.

3 Internationalität und Grundschulpädagogik

Der vorliegende Band nimmt seinen Ausgang von der (vorerst noch unsystematischen) Beobachtung, dass sich die Grundschulpädagogik als Disziplin, die Grundschulforschung, die Institution Grundschule sowie die Professionalisierung der Grundschullehrkräfte inzwischen auf vielfältige Weise interna-

tionalisiert haben: Wissenschaftler*innen pflegen vielfältige Forschungsoperationen und Kontakte im globalen Raum, die auch dem Theorietransfer und der Weiterentwicklung der Disziplin dienen. Historische Arbeiten im Bereich der Grundschulpädagogik verweisen darauf, dass eine weltweite internationale Vernetzung bereits zu Beginn des letzten Jahrhunderts die Arbeit z. B. an den grundschulrelevanten Diagnoseverfahren wissenschaftlich und interdisziplinär vorangetrieben hat (Liebers 2015, Götz & Liebers 2023). International vergleichende Schulleistungsstudien wie TIMMS oder IGLU setzen die an deutschen Grundschulen erzielten Ergebnisse in Beziehung zu den Unterrichts- und Schulsystemen anderer Länder und tragen damit zu einer Standardisierung von Schule und Lernen über nationalstaatliche Grenzen hinweg bei. Nicht zuletzt greift auch die (Grundschul-)Lehrer*innenbildung die Chancen und Herausforderungen einer Internationalisierung der Gesellschaft auf: Erasmus-Programme führen internationale Studierende an deutsche Universitäten und Hochschulen, in Deutschland immatrikulierte Studierende verbringen ein oder mehrere Semester im Ausland (DAAD 2023). Erleichtert wird dies unter anderem durch das *European Credit Transfer System* (ECTS), das im Rahmen des Ende der 1990er Jahre initiierten Bologna-Prozesses eingeführt wurde und die gegenseitige Anerkennung von Studienleistungen zumindest im europäischen Raum gewährleisten soll (EHEA 2025). Auch curricular hat sich in den letzten Jahren und Jahrzehnten Einiges getan: So stellten beispielsweise Jungmann und Triantafillou in ihrer Analyse von Prüfungsordnungen und Studienprogrammen für das Grundschullehramt (betrachtet wurden die Fächer Erziehungswissenschaft und Deutsch) vor ca. 20 Jahren noch fest, dass an „lediglich 11 % aller Hochschulstandorte (mit Lehrerbildung für die Primarstufe) in Deutschland“ (Jungmann & Triantafillou 2004, 854f.) internationale bzw. interkulturelle Basisqualifikationen erworben werden müssen. Dies hat sich inzwischen deutlich geändert, wie schon allein ein exemplarischer Blick auf die entsprechenden Studienordnungen und Modulhandbücher in den Bundesländern Bremen und Baden-Württemberg zeigt.¹

Die bisherigen Ausführungen können als Indizien dafür gewertet werden, dass mittlerweile durchaus von einer Internationalisierung der Grundschule, der Grundschulforschung, der Grundschulpädagogik und der Grundschullehrkräftebildung gesprochen werden kann. Eine systematische, wissenschaft-

1. Einsehbar unter https://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/fachbereiche/fb12/fb12/pdf/Studium/Grundschule/8_Erziehungswiss_Modulhandbuch_BA_BiEb19_Sept21.pdf (Bremen), <https://www.ph-freiburg.de/studium/studienorganisation/studien-und-pruefungsordnungen.html> (Freiburg), <https://www.ph-ludwigsburg.de/studium/studienorganisation/studien-und-pruefungsordnungen> (Ludwigsburg) oder https://www.ph-gmuend.de/fileadmin/redakteure/ph-gmuend/download/studium/studienorganisation/SPO/lehramt/Modulhandbuch_BA_GS_Juni_2020_m_Deckblatt_web.pdf (Schwäbisch Gmünd).

liche und wissenschaftsbasierte Erfassung oder gar Fundierung dieser These steht hingegen noch aus, auch wenn der Wunsch nach einer solchen schon seit geraumer Zeit geäußert wird (bspw. Götz 2018; Miller et al. 2018; Götz et al. 2019) und z. B. Herausforderungen und Chancen der Europäisierung für die Grundschulpädagogik und -didaktik bereits seit den 1980er Jahren (Kasper et al. 1985; Schmitt et al. 1992; Büker 1998) und seit Ende der 2000er Jahre innerhalb der DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe breiter diskutiert werden (Röhner 2009; Röhner et al. 2009; Büker 2009). Auch die Frage, wie weit die Internationalisierung in den verschiedenen Bereichen tatsächlich fortgeschritten ist, bleibt bislang unbeantwortet. So kann beispielsweise konstatiert werden, dass die oben erwähnten international angelegten empirischen Studien im Grundschulkontext, die im Zuge der von supranationalen Organisationen wie der IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) oder der OECD (*Organisation for Economic Cooperation and Development*) initiierten international vergleichenden Schulleistungstudien einen Aufschwung erfahren haben, bislang kaum zu einer generellen, profunden Verankerung von Internationalisierungsperspektiven in der Grundschulpädagogik bzw. -forschung geführt haben. Die in den letzten Jahren intensiv auf- und ausgebaute Nachbardisziplin der Kindheitspädagogik stellte sich hingegen von vorneherein international vernetzter auf, was insbesondere durch den Rückgriff auf international bekannte und anerkannte entwicklungspsychologische Ansätze wie auch durch international gültige Konventionen zu Schutz und Fürsorge junger Kinder (Beispiel: UN-Kinderrechtskonvention von 1989) erleichtert wurde. Im Vergleich dazu lassen die nationalen bzw. in Länderhoheit geregelten, zum Teil sehr unterschiedlichen Systeme der Primarstufenbildung, wie einleitend dargestellt, einen internationalen Vergleich im Bereich der Grundschulpädagogik sehr voraussetzungsvoll und komplex erscheinen. Dies mag ein Grund für die benannten Leerstellen sein.

4 Zum Band

Vor diesem Hintergrund wurde im Jahr 2023 – initiiert durch die damaligen Vorsitzenden der *Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, Petra Büker und Astrid Rank sowie Julia Poschmann aus der Arbeitsgemeinschaft *Primarschulforschende in der Qualifikationsphase (AG PriQua)* – eine Arbeitsgruppe ins Leben gerufen, die sich seitdem mit verschiedenen Themenfeldern der Internationalisierung innerhalb der Disziplin Grundschulpädagogik (z. B. mit dem Aufbau internationaler Netzwerke, mit der theoretischen Verortung von Internationalisierung oder mit der Internationalisierung in der grund-

schulspezifischen Hochschullehre) auseinandersetzt und das Thema aktiv vorantreiben möchte. Innerhalb der in diesem Rahmen stattfindenden Diskussionen wurde schnell deutlich, dass es notwendig erscheint, den Status quo der Internationalisierung der Grundschulpädagogik zu erheben bzw. offenzulegen, um eine fundierte Basis für die weitere Auseinandersetzung mit der Thematik bereitzustellen. So entstand die Idee der Buchreihe *Grundschule international* (herausgegeben von Juliane Schlesier, Robert Baar, Petra Büker und Astrid Rank), die mit diesem Sammelband eröffnet werden soll. Erklärtes Ziel dieses ersten Bandes ist es, den deutschsprachigen Diskurs zur Internationalisierung der Grundschule in Bezug auf die Disziplin der Grundschulpädagogik, die grundschulpädagogische Forschung, die Grundschule als Institution sowie die grundschulpädagogische Professionalisierung sichtbar zu machen, bereits vorhandene Arbeiten, Konzepte und Modelle vorzustellen, diese zu bündeln und (erstmalig im deutschen Grundschuldiskurs) zu systematisieren und auf Basis des gewonnenen Bildes neue Reflexionshorizonte und Perspektiven zu eröffnen. Die strukturierte und strukturierende Zusammenschau dient zum einen der Selbstvergewisserung der Grundschulpädagogik als Disziplin. Zum anderen sollen neue Perspektiven für die Grundschulforschung, die Weiterentwicklung der Grundschule als Institution und die Lehrkräftebildung aufgezeigt werden. Vor dem Hintergrund dieser Zielsetzungen wurde in Form eines Offenen Calls dazu eingeladen, sich in Form von Überblicksbeiträgen mit folgenden und weiteren Fragen auseinanderzusetzen:

1. Grundschulpädagogik als Disziplin

Wo steht die Disziplin der Grundschulpädagogik mit Blick auf Internationalisierung? Welche (auch historischen) Entwicklungslinien lassen sich rekonstruieren? Was wird grundsätzlich unter Internationalisierung verstanden? Welcher Stellenwert wird ihr (bisher) beigemessen? Welche Perspektiven sind damit verbunden?

2. Grundschule als Institution

Was wissen wir über Grundschulen im internationalen Kontext? Inwieweit ist Grundschule als Institution ein deutsches Phänomen bzw. ein Phänomen im deutschen Sprachraum, das sich durch originäre Strukturen evtl. auch einem internationalen Vergleich entzieht? Inwiefern beeinflusst der internationale bzw. internationalisierte Blick das Lernen, Lehren und Leben in der Grundschule? Welches Potential liegt in der Internationalisierung für Schulkultur und Schulentwicklung? Welche Rolle spielen dabei z.B. international vergleichende Schulleistungsstudien oder politische Vorgaben?

3. Grundschulforschung

Wie ist es um die grundschulpädagogische Forschung im Hinblick auf Internationalität bestellt? Welcher Logik, welcher Intention folgen die

vorhandenen internationalen Forschungskooperationen? Zeichnen sich methodologische Schwerpunkte ab? Inwiefern handelt es sich dabei um kulturvergleichende oder eher um inter- bzw. transkulturell ausgerichtete Projekte? Mit welchen Ländern und Regionen und mit welchen Kontinenten werden Forschungskooperationen eingegangen? Wie lässt sich das erklären? Lässt sich internationale Grundschulforschung in angemessener Weise systematisieren?

4. Grundschullehrkräftebildung

Welche Formen der Internationalisierung in der (Grundschul-)Lehrer*innenbildung lassen sich beschreiben? Welche hochschuldidaktischen Konzepte existieren? Welche Professionalisierungsziele werden dabei aufgerufen? Existieren Befunde zur Wirksamkeit der Bemühungen?

5. Weitere, grundlegende Fragen

Auf welche Schwierigkeiten stößt die Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Internationalisierung vor dem Hintergrund, dass die Grundschule in Deutschland, wie sie seit 1919/1920 besteht, als ‚deutsches Phänomen‘ gilt? Vor welche Herausforderungen sehen sich Internationalisierungsbemühungen in allen oben genannten Bereichen gestellt angesichts einer (deutschen) Theorie der Grundschule, die vor allem auf die Leitprinzipien ‚Grundlegende Bildung‘, ‚Eine Schule für alle‘ sowie ‚Kindgemäßheit‘ rekurriert? Welchen Mehrwert kann eine Internationalisierung der Grundschulpädagogik, der Grundschulforschung, der (Grundschul-)Lehrkräftebildung und der Grundschule als Institution bieten? Inwiefern benötigen wir überhaupt eine Internationalisierung in den oben genannten Bereichen? Was spricht jeweils dafür, was dagegen? Welche Herausforderungen, welche Grenzen lassen sich erkennen? An welchen Stellen und vor welchem Hintergrund erscheinen Grenzüberschreitungen angebracht?

5 Zu den einzelnen Beiträgen

Nicht zu allen der aufgeworfenen Fragestellungen gingen Beitragsseinreichungen ein. Insgesamt ist es dennoch gelungen, im Auftaktband der Reihe „Grundschule international“ neben dieser Einleitung sowie eines rahmenden Abschlussbeitrags insgesamt 15 spannende Aufsätze zu versammeln, mit denen eine fundierte Bestandsaufnahme, Selbstvergewisserung und Reflexion der Internationalisierung in den o.g. Bereichen ermöglicht wird und, so denken wir, vor allem auch Entwicklungspotentiale identifiziert und Perspektiven eröffnet werden.

Der erste Teil des Bandes enthält zwei Beiträge zum Themenfeld *Grundschule als Disziplin*:

Charlotte Röhner bilanziert anhand einer Dokumentenanalyse der *Jahrbücher für Grundschulforschung* seit 1997 sowie der *Zeitschrift für Grundschulforschung* seit 2008 den Stand der Internationalisierung der Grundschulforschung und gewinnt auf Basis von schriftlichen Expert*innen-Befragungen mit fünf (zum Zeitpunkt des Entstehens des Beitrags) aktuellen und ehemaligen Vorsitzenden der DGfE-Kommission für Grundschulforschung und -pädagogik ein aktuelles Bild der Institutionalisierung und Verwissenschaftlichung der Grundschulpädagogik als Disziplin unter internationaler Perspektive.

Michaela Vogt diskutiert auf Basis einer nationalen Homepageanalyse von Hochschullehrer*innen im Bereich der Grundschulpädagogik sowie disziplintheoretischer Überlegungen das Potenzial der Disziplin, sich innerhalb der internationalen Research on Primary Education zu verorten. Dabei weist sie auch auf Hürden hin, die in einem solchen transformatorischen Prozess noch zu meistern wären.

Der zweite Teil des Bandes widmet sich dem Bereich der *Grundschulforschung*:

Katrin Liebers und Margarete Götz zeigen in einer mikrohistorischen Analyse die Existenz eines international gepflegten fachlichen Austausches in Deutschland bereits zu Beginn des letzten Jahrhunderts auf. Das geschieht mit thematischer Fokussierung auf grundschulrelevante Diagnoseverfahren am Beispiel der internationalen Aktivitäten des Instituts für experimentelle Pädagogik und Psychologie des Leipziger Lehrervereins. Für den Zeitraum von 1910 bis 1933 werden die Akteur*innen, die Formate, die Reichweite und die Häufigkeiten der Internationalisierung untersucht.

Taha Ertuğrul Kuzu beschäftigt sich in seinem Beitrag „Das Verstehen verstehen – Eine internationale Perspektive auf den Begriff des Lernens in der Grundschulforschung“ mit der Frage, welche nationalen und internationalen grundschulpädagogischen Perspektiven den Begriff des Lernens und dessen Verständnis prägen. Dabei stützt er sich vor allem auf Arbeiten aus der pädagogisch-psychologischen Lehr-Lernprozessanalytik und legt einen besonderen Fokus auf die Rolle von Sprache. Er zeigt auf, dass viele der hierzulande etablierten Konzepte auf international geteilten theoretischen Grundannahmen beruhen, die internationale Forschung aber weitere wertvolle Perspektiven auf Lernprozesse bereithält, die bislang kaum Eingang in den deutschsprachigen Diskurs gefunden haben.

Die *institutionelle Dimension*, die im dritten Teil des Bandes unter dem Aspekt der Internationalisierung verhandelt wird, bildet sich in vier Beiträgen ab:

Heike Deckert-Peaceman entwirft in ihrem Beitrag „Wie der Offene Unterricht in den 1970er Jahren (wieder) nach Deutschland kam...“ eine grundschulpädagogische Historiographie und zeigt am Beispiel des Offenen Unterrichts auf,

dass bereits seit den 1970er Jahren eine Internationalisierung in der Grundschule und in der Grundschulpädagogik stattfand: Einzelne Wissenschaftler*innen aus Deutschland reisten ins Ausland, um sich u.a. mit dem Konzept einer *Open Education* und mit Reformschulen zu beschäftigen und diese Ideen dann nach Deutschland zu tragen.

Robert Baar spürt in seinem Beitrag informelle Wege einer internationalen Ausrichtung der Grundschule als Institution auf. Dabei betrachtet er verschiedene Phänomene und Prozesse in der Grundschule, wie z.B. die Internationalisierung der Schüler*innenschaft, der Lehrkräfte und des Unterrichts und kommt zum Ergebnis, dass die informelle Internationalisierung der Grundschule weit fortgeschritten ist.

Nanine Lilla und Marianne Schüpbach gehen in ihrem Beitrag „Internationale Perspektiven auf erweiterte Bildungsangebote im Primarbereich und die Ganztagsgrundschule in Deutschland“ auf Potentiale des internationalen Vergleichs von Konzepten und Modellen erweiterter Bildung („*extended education*“) ein. Nach einer ersten Definition des Begriffs leiten sie ausgehend von der systematischen Charakterisierung der in Australien, Schweden und England vorherrschenden Modelle mögliche Weiterentwicklungsperspektiven für die deutsche Ganztagsgrundschule auf institutioneller Ebene ab.

Unter dem Titel „Dimensionen der Internationalisierung und Europäisierung in der Grundschule“ setzt sich Nadine Sonnenburg anschließend mit einem besonderen Feld der Internationalisierung in der Grundschule auseinander, indem sie spezielle Schulprofile wie z. B. UNESCO-Projektschulen sowie das Programm *Erasmus+* genauer in den Blick nimmt. Damit gelingt es ihr, die Vielfältigkeit der Grundschullandschaft in Bezug auf Internationalität zu verdeutlichen.

Zum Bereich *Grundschullehrkräftebildung und Professionalisierung* liegen insgesamt fünf Beiträge vor:

Christian Gößinger, Vanessa Henke, Ulrike Beate Müller, Astrid Rank und Klaudia Schultheis gehen in ihrem Beitrag „Die Bedeutung der Internationalisierung für die Professionalisierung von angehenden Grundschullehrkräften“ der Frage nach, welcher Stellenwert der Internationalisierung im Rahmen der Grundschullehrkräftebildung zukommt. Sie zeigen auf, wie verschiedene Formen der Internationalisierung dazu beitragen können, unterschiedliche Schulsysteme kennenzulernen und innovative Impulse für die Entwicklung des Professionswissens und der professionsbezogenen Einstellungen angehender Lehrer*innen zu geben. Eine Zusammenschau von Studienergebnissen zur Internationalisierung der Lehrkräftebildung unterstreicht, dass die bestehenden Bemühungen ein tieferes Verständnis für grundschulpädagogische Problem- und Herausforderungen bei den Studierenden evozieren können.

Ausgehend von der Feststellung einer gering ausgeprägten Mobilitätsbereitschaft von Studierenden des Grundschullehramts wird im Beitrag „Internationalisierung als (k)ein Thema der Grundschullehramtsausbildung“ von Frederike Bartels, Agnes Pfrang, Lisa Sauer, Anja Seifert und Michaela Vogt die grundlegende Frage nach Gewinn und Herausforderungen von Internationalisierungsbestrebungen in der grundschulbezogenen Lehrkräftebildung verfolgt. Hierzu werden mögliche Gründe für die geringe Mobilität auf institutioneller, professioneller und individueller Ebene aufgefächert und unter einer kompetenztheoretischen, strukturtheoretischen sowie berufsbiografischen Perspektive analysiert und reflektiert. Die Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung des Grundschullehramts werden sowohl an die Hochschulen und jeweiligen Standorte, aber auch an Bildungspolitik und an die Disziplin adressiert.

In ihrem empirischen Beitrag mit dem Titel „Inklusionsbezogene Professionalisierung von Grundschullehrkräften im DACH-Raum – ein Vergleich universitärer Curricula an ausgewählten Standorten“ untersuchen Stefan Meier, Franziska Heidrich, Anna Schwermann, Sebastian Ruin und Marcel Veber in ihrer tri-national vergleichend angelegten Dokumentenanalyse das Inklusionsverständnis in den universitären Grundschulcurricula der bildungswissenschaftlichen Studienanteile. Dabei kommen sie zu dem übergreifenden Ergebnis, dass das eingelagerte Inklusionsverständnis an den ausgewählten Standorten als heterogen anzusehen ist und diskutieren dies vor dem Hintergrund der Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte.

Im Beitrag „Internationaler Vergleich von Professionalisierungsstrategien für die Ganztagsgrundschule und Implikationen für die Grundschullehrkräftebildung: Ansätze aus Schweden, Australien und Deutschland“ von Nicole Belin-Mularski, Nanine Lilla und Marianne Schüpbach wird der internationale Ausbau inklusiver Bildung und Ganztags(grund)schulen beleuchtet und die Frage nach den Implikationen und Herausforderungen an die Grundschullehrkräftebildung gestellt.

Claudia Ingrisch-Rupp und Heiko Oberfell widmen sich in ihrem Beitrag einer ersten Bestandsaufnahme der Internationalisierung schulpraktischer Studien im Grundschullehramt. Neben bildungspolitischen Vorgaben sichten sie hierzu empirische Befunde und zeigen die Umsetzung an Hochschulstandorten u. a. auf der Basis von Daten aus dem *Monitor Lehrkräftebildung* auf.

Im 5. Teil des Bandes werden zwei *weitere, grundlegende Fragen* verhandelt.

Der Beitrag von Beate Blaseio „Unterrichtsfächer des sachbezogenen Lernens der Primarstufe in Europa – ein internationaler Vergleich“ beschäftigt sich mit dem Sachlernen in mehreren europäischen Ländern in der Primarstufe. Unter einer international vergleichenden Fragestellung beschreibt sie – u. a. vor dem Hintergrund curricularer Vorgaben – Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Hinblick auf die konkreten Inhalte und spezifische pädagogisch-didaktische Herangehensweisen.

Thomas Irion, Ramona Lorenz, Nina Autenrieth und Mathias Nagl stellen in ihrem Beitrag „Internationale Entwicklungen zu Digitalisierung und Mediatisierung im Primarbereich“ wichtige internationale Entwicklungen in den Bereichen digitale Kompetenz und Medienkompetenz, Lehren und Lernen in der Kultur der Digitalität, Nutzung digitaler Medien sowie technologische Ausstattung von Schulen dar. Sie plädieren dafür, die in Deutschland geführten Diskurse stärker an internationale Entwicklungen anzuschließen, um die Primarbildung durch die Forschung im Bereich der Digitalität voranzubringen und damit letztlich die Schüler*innen besser auf das Leben in der digitalisierten Welt vorzubereiten.

Im abschließenden Beitrag „Wie steht es um die Internationalisierung der Grundschulpädagogik? Ein erstes Fazit “ versuchen wir als Herausgebende, auf Grundlage der in diesem Band versammelten Beiträge ein ebensolches zu ziehen. Einige Fragen, die wir dabei fokussieren, sind: Was lässt sich unter der Bezeichnung der Internationalisierung der Grundschule, der Grundschulpädagogik, der Grundschulforschung und der Professionalisierung der Grundschullehrkräfte fassen und welche disziplininterne wie disziplinübergreifende Bedeutung kommt einer solchen Klärung grundlegend zu? Wo stehen diese Bereiche mit Blick auf eine Internationalisierung momentan? Welche Perspektiven für die Zukunft lassen sich erkennen? Welches Potenzial kann vor dem Hintergrund der Erkenntnisse einer stärkeren Internationalisierung zugesprochen werden, welche Zukunftsperspektiven lassen sich daraus gewinnen und welche (Handlungs-)Aufforderungen gehen daraus hervor?

Wir wünschen allen Leser*innen eine spannende, gehaltvolle Lektüre und bedanken uns an dieser Stelle bei allen Beitragenden, die mit ihren Texten die Grundlage für einen hoffentlich fruchtbaren Diskurs um die Internationalisierung der Grundschulpädagogik geschaffen haben. Der erste Band der Reihe „Grundschule international“ soll hierzu den Auftakt geben.

Literatur

- Bükler, P. (1998). Erziehung zu europäischer Verständigung in der Grundschule. Bedingungen – didaktische Konkretisierung – Realisierungsmöglichkeiten. Frankfurt: Peter Lang (Europäische Bildung im Dialog, Bd. 7).
- Bükler, P. (2009). Europäische Bildung in Sachunterricht – Bilanz und Perspektiven für Forschung und Praxis. In Ch. Röhner, C. Henrichwark, & M. Hopf (Hrsg.), *Europäisierung der Bildung* (S.179-183). Wiesbaden: VS.
- De Boer, H. & Merklinger, D. (Hrsg.) (2021). *Grundschule im Kontext von Flucht und Migration*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2023). *Internationale Studierendenmobilität in Deutschland. Ergebnisbericht zum Benchmark internationale Hochschule (BintHo) im Wintersemester 2020/21*. Abgerufen von https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/analysen-studien/daad_2023_bintho-bericht_2020-21.pdf (zuletzt geprüft am 26.04.2025).
- European Higher Education Area (EHEA) (2025). *ECTS*. Aufgerufen von <https://ehea.info/page-ects> (zuletzt geprüft am 26.04.2025).
- Fürstenau, S. (2024). Kinder mit ‚Migrationshintergrund‘. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. Aufl.; S. 228–232). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Füssel, H.-P. & Lehner, R. (2024). Grundschule – rechtlich. In M. Götz, M., A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. Aufl., S. 73–76). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frisch, St. (2024). Fremdsprachliches Lernen. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. Aufl.; S. 555–559). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht* (Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Götz, M. (2018). Grundschulpädagogik als Wissenschaft – Versuch einer Bilanzierung für die Zukunft. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder, & K. Velten (Hrsg.), *Profession und Disziplin* (S. 22–38). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13502-7_2
- Götz, M. & Liebers, K. (2023). Die Begutachtung von Schulanfängerinnen und Schulanfängern mittels diagnostischer Verfahren (1920–1960). *Zeitschrift für Pädagogik*, 2023(2), 200–212.
- Götz, M., Miller, S., Einsiedler, W. & Vogt, M. (2019). Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In C. Donie, C., F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 12–21). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0_2
- Haider, M.; Böhme, R.; Gebauer, S.; Gößinger, Ch.; Munser-Kiefer, M. & Rank, A. (Hrsg.) (2023): *Nachhaltige Bildung in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Holtappels, H.G. (2024). Grundschule als Ganztagsschule. In M. Götz, M., A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. Aufl., S. 101–105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hornberg, S. (2010). *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung*. Münster u.a.: Waxmann.
- International School Database (ISA) (2025). *International Schools in Germany*. Abgerufen von <https://www.international-schools-database.com/country/germany> (zuletzt geprüft am 21.1.2025).
- Irion, Th., Peschel, M. & Schmeincin, D. (Hrsg.) (2023). *Grundschule und Digitalität. Grundlagen, Herausforderungen, Praxisbeispiele*. Frankfurt a. M.: Grundschulverband.

- Jungmann, W. & Triantafyllou, F. (2004). Interkulturelle und internationale Ansätze in der Lehrerbildung. Erste Befunde einer vergleichenden Analyse zur Lehr(er)qualifikation für die Primarstufe an deutschen und griechischen Hochschulen. *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (6), 849–864.
- Kasper, H.; Kullen, S. & Maier, I. (1985). *Europa in der Grundschule. Projekt am Grundschulzentrum der PH Reutlingen. Abschlussbericht*. Vertr. mit der Europäischen Kommission Brüssel: 1380-82-7 EDUUK (1983-4); 009245 /1984-5)
- Kann, C. (2022). Schule ohne Schüler. *Journal für Schulentwicklung* (26) 4, S. 8–12.
- Liebers, K. (2015). Historische Konzepte der Beobachtung von Schulanfänger*innen – Impulse für die Diskussion zur Lernprozessbegleitung? In K. Liebers, B. Landwehr, A. Marquardt & K. Schlotter (Hrsg.), *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule: Forschungsbezogene Beiträge* (S. 73–78). Wiesbaden: Springer VS.
- Machold, C. & Wienand, C. (2021). *Die Herstellung von Differenz in der Grundschule. Eine Langzeitethnografie*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Mecheril, P. (2016) (Hrsg.). *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mediendienst Integration (2020). *Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?* Mediendienst Recherche. Aufgerufen von https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Infopapier_MDI_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2020.pdf (zuletzt geprüft am 26.4.2025).
- Miller, S., Holler-Nowitzki, B., Kottmann, B., Lesemann, S., Letmathe-Henkel, B., Meyer, N., Schroeder, R., & Velten, K. (Hrsg.) (2018). *Profession und Disziplin*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13502-7>
- Nikolai, R. & Helbig, M. (2019). Der (alte) Streit um die Grundschulzeit: Von Kontinuitäten und Brüchen der Kaiserzeit bis heute. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 12, 289–303.
- Oelkers, J. (2019). *Die deutsche Grundschule – ein Sonderfall in Europa*. Abgerufen von <https://deutscheschulportal.de/expertenstimmen/die-deutsche-grundschule-ein-sonderfall-in-europa/> (zuletzt geprüft am 18.04.2025).
- Rank, A. (2024). *Inklusion von Anfang an. Aufgabe der Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Röhner, Ch. (2009). Europäisierung der Bildung – Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik. In Ch. Röhner, C. Henrichwark, & M. Hopf (Hrsg.), *Europäisierung der Bildung* (S. 11–18). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91721-4_1
- Schmitt, R. et al: (Hrsg.) (1992): *Grundschule in Europa. Europa in der Grundschule*. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule e.V. 1992 (Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 83/84).
- Schüssler, R.; Hachmeister, S.; Auner, N.; Beaujean, L. & Göke, C. Beruflicher Wiedereinstieg internationaler Lehrkräfte in Deutschland. Zugänge, Perspektiven, Hürden und Chancen. In R. Schüssler, S. Hachmeister, N. Auner, K. D’Herdt & O. Holz (Hrsg.), *Internationale Lehrkräfte für die Schule von morgen. Chancen und Herausforderungen des beruflichen Wiedereinstiegs internationaler Lehrkräfte in ausgewählten europäischen Ländern* (S. 69 –106). Münster u.a.: Waxmann.
- Sonnleitner, M. (2021). Jahrgangsmischung – ein Konzept der Vergangenheit und der Zukunft der Grundschule?. In N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt & S. Tänzer, S. (Hrsg.), *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung* (S. 61-67). Wiesbaden: Springer VS, https://doi.org/10.1007/978-3-658-31737-9_6
- Statistisches Bundesamt Deutschland (Destatis) (2025). *Statistischer Bericht Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2023/24*. Abgerufen von https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/_inhalt.html#_b1em83bqp (zuletzt geprüft am 25.1.2025).
- Wagner, B. (2022). Umsetzungsformen von internationalen Mobilitätsprogrammen an Grundschulen. In P.D.Th. Knobloch, J. Drerup & D. Dipcin, D. (Hrsg.), *On the Beaten Track. Zur Theorie der Bildungsreise im Zeitalter des Massentourismus* (S. 141–153). Berlin/Heidelberg: Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-63374-8_10

Autor*innenangaben

Baar, Robert, Prof. Dr.

Universität Bremen, Pädagogik und Didaktik der Grundschule und des Elementarbereichs

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrkräften, Kooperation in der Grundschule, Geschlecht und Schule

Bibliothekstr. 1, 28359 Bremen

baar@uni-bremen.de

Büker, Petra, Prof.'in Dr.'in

Universität Paderborn, Grundschulpädagogik und Frühe Bildung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Transitionsforschung, Inklusion, BNE, Demokratiebildung, partizipatives Forschen mit Kindern

Warburger Straße 100, 33098 Paderborn

petra.bueker@uni-paderborn.de

Henke, Vanessa, Dr.'in

Technische Universität Dortmund, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Lehrer*innenprofessionalität und Lehrer*innenbildung

Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund

vanessa.henke@tu-dortmund.de

Seifert, Anja, Prof.'in Dr.'in

Justus-Liebig-Universität Gießen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Grundschulpädagogik und Didaktik des Sachunterrichts, Internationalisierung, Heterogenität, Übergänge

Karl Glöckner Straße 21B, 35 394 Gießen

Anja.Seifert@erziehung.uni-giessen.de

Velten, Katrin, Prof.'in Dr.'in

Alice Salomon Hochschule Berlin

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kindheits- und Grundschulforschung mit den Schwerpunkten Übergang Kita-Grundschule, Selbstwirksamkeit und Partizipation von Kindern in Forschung und Praxis, Professionalisierung, Ethik in der partizipativen Forschung

Alice-Salomon-Platz 5, 12627 Berlin

velten@ash-berlin.eu

Grundschulpädagogik als Disziplin

Charlotte Röhner

Internationalisierung der Grundschulforschung. Zur Rekonstruktion internationaler Perspektiven in der Disziplin, ihrem Stellenwert und ihren Potenzialen

Im Beitrag wird der Stand der Internationalisierung der Grundschulforschung untersucht, wie er in den Jahrbüchern für Grundschulforschung seit 1997 und der „Zeitschrift für Grundschulforschung“ seit 2008 dokumentiert ist, die den *state of the art* der Grundschulforschung repräsentieren. Auf der Grundlage einer Dokumentenanalyse der Tagungsbände und der Zeitschriftenbeiträge wurden schriftliche Expert*innen-Befragungen mit fünf aktuellen und ehemaligen Vorsitzenden der DGfE-Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe geführt, die einen wesentlichen Beitrag zur Institutionalisierung und Verwissenschaftlichung der Grundschulpädagogik als Disziplin beigetragen haben. Gefragt wurde nach dem Stand der Internationalisierung der Grundschulforschung, den Ursachen ihrer randständigen internationalen Verankerung sowie dem wissenschaftlichen Potenzial einer stärkeren Internationalisierung, welche im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Grundschulpädagogik als international forschende Disziplin bilanziert werden.

This paper examines the state of internationalization of primary school research as documented in the „Jahrbücher für Grundschulforschung“ since 1997 and in the „Zeitschrift für Grundschulforschung“ since 2008, which represent the state of the art in primary school research in Germany. Based on a document analysis of the conference proceedings and the journal articles, five expert interviews were conducted with current and former chairs of the DGfE Commission for Primary School Research primary school research and primary school pedagogy, which made a significant contribution to the contribution to the institutionalization and scientification of primary school pedagogy as a discipline. Questions were asked about the status of the internationalization of primary school research, the causes of its marginal international anchoring and the scientific potential of greater internationalization, regarding the further development of primary school education as an internationally researching discipline.

Schlagwörter: Grundschulforschung, Disziplinentwicklung, Internationalisierung

Keywords: Primary school research, discipline development, internationalisation

1 Internationalisierung der Grundschulforschung: Ein Desiderat

Die Internationalisierung der Grundschulforschung wird im disziplinären Diskurs als Desiderat ausgewiesen, das seit Röhner (2009, 15 ff.) und Einsiedler (2015, 313) als weitgehende Leerstelle in der disziplinären Entwicklung adressiert ist. Gleichwohl wird auf die hohe Bedeutung internationaler Forschungsperspektiven für die Fortentwicklung der Grundschulpädagogik als wissenschaftlicher Disziplin hingewiesen (Götz et al. 2018, 89), die es zu entwickeln und in internationalen Forschungs Kooperationen zu entfalten gilt. Um die Fragestellung nach Stand und Perspektiven einer Internationalisierung der Grundschulforschung in die Disziplinentwicklung des Fachs Grundschulpädagogik einordnen zu können, wird zunächst die Entwicklung des Fachs als universitäre Disziplin skizziert. Auf dieser Grundlage soll die Frage nach der Internationalisierung der Grundschulforschung in ihrem bisherigen Status und Entwicklungsstand untersucht werden, wie er in den Jahrbüchern Grundschulforschung seit 1997 und in der „Zeitschrift für Grundschulforschung“ seit 2008 dokumentiert ist, um Schlussfolgerungen für die Grundschulpädagogik als forschende Disziplin und die Bedeutung von Internationalisierungsperspektiven für die Grundschulforschung ziehen zu können.

2 Zur Entwicklung der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin

Die Grundschulpädagogik ist eine wissenschaftshistorisch junge Disziplin, die sich erst ab Ende 1960er Jahre an deutschen Universitäten in Westdeutschland und für die ostdeutschen Bundesländer ab den 1990er Jahren etablieren konnte. 1966 wurde an der Universität in Frankfurt der erste Lehrstuhl für Grundschuldidaktik mit Erwin Schwartz besetzt. Er verfasste 1969 eine grundlegende programmatische Schrift zu „Die Grundschule. Funktion und Form“, in der er die Grundschule als Grundstufe einer demokratischen Schule konzipiert und ihre Funktion, ihre curriculare und organisatorische Ausgestaltung, ihre Struktur und Ausstattung bis hin zur Lehrkräftebildung und der Elternarbeit erörtert. Er bezieht in die Neuausrichtung der Grundschulpädagogik den internationalen Diskussionsstand der Curriculumforschung bei Robinsohn (1967)

ebenso ein wie die Befunde des Plowden-Reports zur Reform des Primarbereichs in England (1967) sowie die Erkenntnisse zu Effekten der Differenzierungsformate im angelsächsischen Bereich (Jackson 1964). Leitend für die Reform der Grundschule sind die Erkenntnisse der modernen Entwicklungs- und Lernpsychologie, die in Folge der Arbeiten von Bruner (1960), Aebli (1961) und anderen zu einem neuen Begabungsbegriff und einem neuen Lernverständnis in Westdeutschland führen (Deutscher Bildungsrat 1970). Auch die Befunde der Soziologie und der Sozialisationsforschung zur Funktion und der Auslese durch die Schule (Roeder 1965; Rolf 1968), die maßgeblich zu einer sozialwissenschaftlichen Wende in der Erziehungswissenschaft beitragen, sind bei Schwartz an herausgehobener Stelle berücksichtigt. Ein expliziter Bezug wird auch zum internationalen Forschungsstand kindlicher Sprachentwicklung hergestellt. Dies trifft insbesondere auf die Erkenntnislage zur kompensatorischen Sprachförderung zu, wie sie im Kontext der Forschungsbefunde von Bernstein (1955) zum restringierten und elaborierten Code entwickelt wurde. Mit der programmatischen Schrift von Schwartz vollzieht sich ein erster Übergang von der prädisziplinären Entwicklungsphase (Götz et al. 2024, 13f.) zu einer wissenschaftsbasierten Ausrichtung der Grundschulpädagogik. Sein Disziplinverständnis repräsentiert einen Typus des wissenschaftlichen Selbstverständnisses, das in der strukturellen Reform und der inneren Entwicklung der Grundschule seinen zentralen Auftrag sieht. Mit diesem Verständnis der Grundschulpädagogik repräsentiert Erwin Schwartz den Typus einer „praxisorientierten Wissenschaftsdisziplin“ (Schorch 1998, 13). Insofern kann man von einem Disziplinverständnis sprechen, das auf pädagogische Reform- und Gestaltungsaufgaben ausgerichtet ist und in dem die Profession vor der Disziplin positioniert ist.

Dieser Ausrichtung der Grundschulpädagogik als praxisorientierter Wissenschaftsdisziplin entsprechen in der Anfangsphase der Etablierung des Fachs an den Universitäten viele Lehrstühle. Man begriff es als zentrale Aufgabe der Disziplin, die Grundschule durch eine Begleitung struktureller und innerer Reformprozesse zu unterstützen. Beispielhaft zu nennen sind hier die Entwicklung neuer Curricula zum naturwissenschaftlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterricht, die Einführung offener Lernformen, die Entwicklung einer pädagogischen Leistungskultur in Form verbaler Beurteilungen oder die Reform des Schuleingangsbereichs. Insbesondere im Rahmen der neuen Curricula für den Sachunterricht wurde auf internationale Studien und Curricula Bezug genommen. Im naturwissenschaftlichen Bereich wurden sowohl strukturorientierte (Spreckelsen 1968; Tütken & Spreckelsen 1971) als auch auf offene Konzepte (Thiel 1970) rezipiert und in die Konzeption naturwissenschaftlicher Curricula eingebracht. Im gesellschaftlich-politischen Bereich wurde auf die US-amerikanischen Forschungsbefunde der Politischen Sozialisationsfor-

schung (Greenstein 1965; Easton & Dennis 1969) sowie auf die Konzeption von Social Studies Bezug genommen (Beck 1972; Lippit et al. 1975/1976; Beck & Rauterberg 2005, 55ff.).

Das mit der Bildungsreform der 1970er Jahre eingeleitete umfassende Erneuerungsprogramm der Grundschule (Schwartz 1969; Deutscher Bildungsrat 1970; Halbfas et al. 1972) schafft nach Götz einen neuen Wissenstypus in der Grundschulpädagogik, der durch die „Bildung eines facheigenen Themen- und Begriffsraums, in der das historisch überlieferte und das in den 1970er und 1980er Jahren neu erzeugte Wissen über die Grundschule inhaltlich und zeitlich gegliedert sowie begrifflich geklärt, systematisiert, hierarchisiert und kontextualisiert wird“ (Götz 2018, 29f.). Insgesamt ist nach der Analyse von Götz (ebd., 30) diese Periode der Disziplinentwicklung durch die Übernahme fachexterner Diskurse der Begabungs-, Lern-, Sozialisations- und Curriculumtheorie gekennzeichnet, die in den grundschulpädagogischen Wissenskörper integriert werden. Für die zentralen Reformkonzepte im Bereich der Grundschule, die Gegenstand in der ersten Phase der universitären Disziplinentwicklung waren, ist eine durchgängige Orientierung an internationalen Theoriediskursen und Studien festzustellen. Mit Blick auf die Rezeption internationaler Forschung in der vergleichenden Grundschulpädagogik dieser Jahre stellte Glumpler (1997, 90ff.) fest, dass die Mehrzahl der vorliegenden Arbeiten dem Paradigma der „*international reformative reflection on education*“ entsprechen. Mit der Orientierung an Theorie- und Empirieerträgen relevanter Nachbarschaftsdisziplinen, die in der Frühphase der Disziplinentwicklung aufgerufen sind (Schwartz 1969), ist die Grundschulpädagogik der 1970er und 1980er Jahre Götz folgend (ebd., 30) „mehr eine theorie- und forschungsverarbeitende als eine theorie- und forschungserzeugende Wissenschaft.“

Die Entwicklung eines genuinen Disziplin- und Forschungsverständnisses der Grundschulpädagogik und ihre Entwicklung als empirisch forschende Disziplin kann sich erst nach einer Aufbau- und Konsolidierungsphase in der Etablierung grundschulpädagogischer Lehrstühle herausbilden. Von „disziplinstituierender Bedeutung“ ist, dass sich ab den 1990er Jahren zunehmend facheigene Forschungsleistungen herausbilden (Götz et al. 2024, 15). Nach Stichweh (2013) ist die Schaffung und Eingrenzung eines facheigenen Wissenskörpers für jede Wissenschaft konstitutiv. Die facheigenen Forschungsaktivitäten werden in der Folge „thematisch stetig ausgeweitet und differenziert sowie in ihrer methodischen Qualität gesteigert“ (Götz et al. 2024, ebd.).

Dieser Prozess der Disziplinentwicklung wird mit der Gründung der „Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe“ in der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ maßgeblich flankiert und unterstützt, die 1992 von Wolfgang Einsiedler, Maria Fölling-Albers und

Hanns Petillon in Nürnberg ins Leben gerufen wurde (Fölling-Albers 2023). Die Disziplinbildung erfolgte auf einem Verständnis der Eigenständigkeit der Grundschulpädagogik, die als einzige schulbezogene Disziplin für die Grundbildung einer unausgelesenen Schüler*innenschaft zuständig ist und die für die besonderen Anforderungen des Grundschulunterrichts wissenschaftlich fundiertes Wissen bereitstellt. Mit der Arbeit der Kommission wird die wissenschaftliche Ausrichtung und Ausdifferenzierung der Grundschulpädagogik als Disziplin entscheidend vorangetrieben. Mit der Intensivierung der Forschungsaktivitäten erhält die Grundschulpädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin, wie Götz (2000, 534) formuliert, ihren „sichtbarsten Profilierungsschub“. Ab 1997 erscheinen in der Fachcommunity die Jahrbücher für Grundschulforschung, in der die Forschungsvorhaben und -befunde der Disziplin regelmäßig dokumentiert werden. Die Jahrbücher entwickeln sich in den nachfolgenden Jahren zu einer Plattform, in der die leitenden Forschungsfragestellungen und Forschungsleistungen der Disziplin verfolgt und sichtbar gemacht werden. Zum international vergleichenden Profilierungsschub der Grundschulpädagogik trägt die Beteiligung von Vertreter*innen der Disziplin an der internationalen Schulleistungstudien PIRLS „Progress in International Reading Literacy (IGLU in Deutschland) maßgeblich bei (Götz et al. 2024, 16, 21). 2008 wird aus der Grundschulforschungskommission der DGfE heraus die erste auf Double-Blind-Reviewverfahren basierte deutschsprachige „Zeitschrift für Grundschulforschung“ gegründet, um die wissenschaftliche Qualität der Grundschulforschung zu forcieren und an international anerkannten Gütekriterien auszurichten (s.u.).

In der Bilanz der Entwicklung der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin in den zurückliegenden rund 50 Jahren lässt sich feststellen, dass sie sich von einer programmatisch-normativen zu einer empirisch forschenden Disziplin entwickelt hat, die sich sowohl im Feld der empirisch quantitativen als auch im Feld der empirisch qualitativen Forschung an den wissenschaftlichen Standards und methodischen Gütemaßstäben der jeweiligen Paradigmen ausrichtet und beachtliche Forschungsbefunde generiert (im Überblick Götz et al. 2024, 19ff.). Einen relevanten Beitrag zur Disziplin leisten auch bildungshistorische Studien, die forschungsbasiertes Wissen bereitstellen, um grundschulpädagogische Entwicklungen einordnen und im Hinblick auf aktuelle und zukünftige Herausforderungen reflektieren zu können (ebd., 23f.). Zwar liegen nach dem Befund von Götz et al. (2024, 25) vermehrt ländervergleichende Studien zur historischen Entwicklung des Elementar- und Primarschulwesens vor, gleichwohl nehmen international-vergleichende Studien, die im Sinne eines *tertium comparationis* einen Vergleich von mehreren Bildungssystemen auf der Grundlage einer Fragestellung vornehmen, in der Grundschulforschung wenig Raum ein.

Dem steigenden Bedarf der Fachcommunity nach einer Verständigung über das Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als wissenschaftlicher Disziplin wird 2016 in einem Diskussionspapier der DGfE-Kommission Grundschulforschung Rechnung getragen und einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht (Götz et al. 2018). In diesem Kontext wird auf die Bedeutung einer international vorzeigbaren Forschung der Grundschulpädagogik hingewiesen, die maßgeblich zu einer Forschungsprofilierung der Disziplin über den erreichten Status hinaus beitragen kann (ebd., 89). Der Existenz einer national etablierten sowie international vernetzten „Scientific Community“ (ebd.) wird dabei eine hohe Relevanz zugesprochen. Mit Blick auf die internationalen Perspektiven komme es darauf an, „verstärkt an bestehenden internationalen Angeboten – wie Tagungsformaten oder internationalen Periodika – zu partizipieren sowie eigene Publikations- und Veranstaltungsbemühungen noch stärker international auszurichten“ (ebd.).

3 Zum Stand der Internationalisierung im „Jahrbuch Grundschulforschung“ und der „Zeitschrift für Grundschulforschung“

Um den Stand der Internationalisierung der Grundschulpädagogik bewerten zu können, werden im Folgenden die Jahrbücher Grundschulforschung sowie die „Zeitschrift für Grundschulforschung“ im Hinblick auf internationale ausgerichtete Forschungsbeiträge untersucht. Für eine vertiefende Analyse zum Stand der Internationalisierung werden die Ergebnisse einer Expert*innenbefragung bei aktuellen und früheren Vorsitzenden der Kommission Grundschulforschung dargestellt und in die Reflexion der Befunde einbezogen.

3.1 Dokumentenanalyse zum Stand der Internationalisierung in Beiträgen zum „Jahrbuch Grundschulforschung“ und der „Zeitschrift für Grundschulforschung“

Da die Veröffentlichungen im „Jahrbuch für Grundschulforschung“ und in der „Zeitschrift für Grundschulforschung“ beanspruchen können, den *state of art* der nationalen Grundschulforschung zu repräsentieren, stellen sie eine aussagekräftige Datengrundlage für den Stand der Internationalisierung dar. Im Rahmen einer Dokumentenanalyse (Döring 2023) werden die internationalen Beiträge und Forschungskooperationen, die in den „Jahrbüchern der Grundschulforschung“ (Bd. 1, 1997 bis Bd. 28, 2024) und der „Zeitschrift für Grundschulforschung“ (Heft 1, 2008 bis Heft 2, 2024) dokumentiert sind, ausgewertet und im Hinblick auf ihren prozentualen Anteil bilanziert. Bei den internationalen Forschungskooperationen wird differenziert nach solchen,

die keine länder- bzw. systemvergleichende Perspektive aufweisen und solchen, die einen Intersystemvergleich auf der Grundlage einer Fragestellung im Sinne eines *tertium comparationis* vornehmen. Gesondert ausgewiesen werden Beiträge der international-vergleichenden Grundschulforschung, die von nationalen Wissenschaftler*innen vorliegen, aber ebenfalls als international ausgerichtete Forschung zu werten sind. Inwieweit das Theorie- und Empiriewissen internationaler Forschung zur Entwicklung des Primarschulwesens in den Jahrbüchern repräsentiert ist, wird des Weiteren anhand der internationalen Beiträge bilanziert, die von den Tagungsleitungen eingeladen wurden. Die internationalen Keynotes können als ein Indikator für den Stand der Internationalisierung der deutschen Grundschulforschung gewertet werden, die international bedeutsames Theorie- und Empiriewissen in den wissenschaftlichen Diskurs einbezieht. Da die Beiträge in der „Zeitschrift für Grundschulforschung“ nach thematisch fokussierten Calls aufgerufen und nach den Regeln peer-reviewter Zeitschriften verfasst sind, können sie wiederum als Indikator dafür gelten, inwieweit die Grundschulforschung in der internationalen Forschung als wissenschaftlich bedeutsam wahrgenommen wird.

3.1.1 Ergebnisse der Dokumentenanalyse zum Stand der Internationalisierung der Grundschulforschung in den Jahrbüchern Grundschulforschung

Neben einem vereinzelt internationalen Beitrag zur Mathematikdidaktik (Jahrbuch 1) und zur international-vergleichenden Grundschulforschung (ebd.) ist die Internationalisierung der Grundschulforschung in den ersten 10 Jahren der Disziplinentwicklung nach der Gründung der „Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe“ im Jahr 1992 nur in ersten Ansätzen sichtbar.

Bezogen auf das Kriterium internationaler Keynotes/eingeladener Vortrag lässt sich feststellen, dass ab den Jahrbuch 8 bis Jahrbuch 28 insgesamt 12 internationale Vorträge zu verzeichnen sind. Tagungen mit internationalen Keynotes/eingeladenen Vorträgen sind in den Jahrbüchern 8, 9, 11, 12, 13, 15, 18, 28, Tagungen ohne internationalen Input sind in den Jahrbüchern 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27 dokumentiert.

Die nationale Fokussierung der Tagungen wird aufgebrochen in den Tagungen zu „Chancengleichheit in der Grundschule“ (Jahrbuch 12) und zur „Europäisierung der Bildung“ (Jahrbuch 13), die im Hinblick auf den Internationalisierungsgrad der Disziplin eine besondere Stellung einnehmen, da zu diesen sowohl mehr als eine internationale Keynote und auch weitere internationale Vorträge eingeladen waren und mit der jeweiligen thematischen Ausrichtung auch in der internationalen Community auf Resonanz stießen oder zu vermehrt angemeldeten Vorträgen internationaler Wissenschaftler*innen führten (s. u.).

Ab Jahrbuch 19 verstetigt sich die Anmeldung internationaler Vorträge bei allen folgenden Tagungen mit eins bis fünf Beiträgen auf niedrigem Niveau. Insgesamt können in allen Jahrbüchern Grundschulforschung (Jahrbuch 1, 1997 bis Jahrbuch 28, 2024) 58 Beiträge in internationaler Autor*innenschaft bilanziert werden. Ihr prozentualer Anteil beträgt gemessen an der Grundgesamtheit aller Beiträge 4,8 Prozent.

Unter der Maßgabe international vergleichender Forschung untersuchen zudem drei nationale Beiträge einen Sachverhalt eines andersräumigen Bildungssystems (Jahrbuch 4; Jahrbuch 12). Fünf Beiträge nehmen eine Analyse mehrerer Bildungssysteme auf der Grundlage einer gemeinsamen Fragestellung im Sinne eines Intersystemvergleichs vor (Beiträge in Jahrbuch 13, Jahrbuch 15, Jahrbuch 16). International vergleichende Forschung im Sinne der *international reformativ reflection on education*, wie sie für die Frühphase der Disziplin prägend war (Glumpler 1997), ist nach der Konsolidierung des Fachs nicht mehr zu verzeichnen. Grundschulforschung über den europäischen Raum hinaus findet nach der Dokumentenanalyse der Jahrbücher im Kontext der internationalen Schulleistungsforschung statt (exemplarisch Lanckes Jahrbuch 13).

3.1.2 Zur Analyse der internationalen Beiträge in den Jahrbüchern für Grundschulforschung

Die insgesamt 56 internationalen Beiträge können in einer formalen Bestimmung ihrer internationalen Ausrichtung nach ihrer Autor*innenschaft wie folgt aufgeschlüsselt werden: Von den insgesamt 56 internationalen Beiträgen sind 36 in alleiniger Autor*innenschaft internationaler Autor*innen verfasst, während 20 Beiträge Forschungsk Kooperationen in nationaler und internationaler Autor*innenschaft aufweisen. Die Beiträge in alleiniger Autor*innenschaft von Autor*innen des europäischen Auslands fokussieren Forschungsfragestellungen, die sich zu rund zwei Dritteln auf Studien zum Strukturwandel im Elementar- und Primarbereich, zu Inklusion, Mehrsprachigkeit und Sprache(n)lernen, zu professionellem Handeln wie zu weiteren allgemein-pädagogischen Fragen beziehen. Hingegen thematisieren die Beiträge zu rund einem Drittel länderspezifische Aspekte der Elementar- und Primarbildung und hier insgesamt Fragestellungen und Diskurse, die auch in der deutschen Grundschulforschung von herausgehobener Bedeutung sind und insofern den nationalen Diskurs um internationale Perspektiven bereichern.

Gleichzeitig werden mit den international eingereichten Beiträgen die Wahrnehmung und das Interesse an der deutschen Grundschulforschung sichtbar, das sich überwiegend für das deutschsprachige europäische Ausland bilanzieren lässt. Ein internationaler Austausch findet insbesondere in den bi- und multinationalen Forschungsk Kooperationen statt, die sich in ihren Fragestel-

lungen auf die Breite des grundschulpädagogischen Diskurses beziehen und den Umgang mit Differenz, Mehrsprachigkeit und Migration und Inklusion ebenso umfassen wie den Strukturwandel im Elementarbereich und Aspekte Früher Bildung.

Die internationalen Autor*innen sind vorwiegend dem deutschsprachigen europäischen Ausland (Schweiz, Österreich, Südtirol/Italien) zuzuordnen. In Teilen sind es auch deutsche Autor*innen, die in den genannten Ländern an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen eine Professur innehaben und insofern in den nationalen grundschulpädagogischen Diskurs eingebunden sind. Dieser Befund lässt sich aus der Recherche zu den Berufsbiografien einzelner Wissenschaftler*innen entnehmen, die im deutschsprachigen europäischen Ausland tätig sind. Insgesamt lässt sich bilanzieren, dass die Autor*innen des deutschsprachigen Auslands einen sprachbarrierefreien Zugang zur deutschen Grundschulforschung haben, der für die internationalen Austausch und Forschungskooperation förderlich ist. Der Vorteil der gemeinsamen Sprache in der internationalen Kooperation besteht zweifelsfrei auch auf der Seite der deutschen Wissenschaftler*innen.

Die Ergebnisse der Primar- und Elementarforschung europäischer und darüber hinausgehender internationaler Forschung werden über die Keynotevorträge/eingeladenen Vorträge in den deutschsprachigen Diskurs der Grundschulforschung eingebracht. In den bislang 28 Kommissionstagungen wurden zu 8 Tagungen internationale Vorträge zum Tagungsthema eingeladen. Sechs Keynotes zu ausgewählten Fragestellungen der Tagungen sind dem angelsächsischen Forschungskontext zuzurechnen (Jahrbücher 8, 9, 11, 12, 13, 28), eine weitere Keynote adressiert die Forschungslage zur Altersmischung in der Schweizer Grund- und Basisstufe (Jahrbuch 15) sowie eine Keynote zur Theorie und Praxis der Inklusion im italienischen Bildungssystem (Jahrbuch 18). Nur eine Keynote präsentiert international übergreifend Grundlagenforschung in der Mehrsprachigkeitsforschung, der in den nationalen Diskurs um Multilingualität und mehrsprachiges Lernen eingebracht wird (Cummins 2008). Wie eine explizit auf internationale Theorie- und Wissensbestände ausgerichtete Tagung ein breites Spektrum internationaler Forschungsdiskurse adressieren kann, soll am Beispiel der Tagung zur „Europäisierung der Bildung“ (Jahrbuch 13) dargestellt werden. Neben der Keynote von Little (2009) zu „The Council of Europe’s contribution to the Europeanization of language education“, welche in den Mehrsprachigkeitsschwerpunkt der Tagung einleitete, waren von den Programmverantwortlichen noch Vorträge von Rak-hkochkine (2009) zur Grundschulentwicklung im östlichen Europa sowie von Papaioannou (2009) zur Primarschulentwicklung in Griechenland nach der gesellschaftlichen Transformation eingeladen, die internationale Entwicklungen der Primarstufe in bislang noch wenig betrachteten Regionen Europas in

den Blick nehmen und der Grundschulforschung zugänglich machen sollten. Zur Organisationsentwicklung im Elementar- und Primarbereich in Finnland liegt ein Beitrag von Hortsch (2009) vor. Carle (2009) diskutiert Früheinschulung in internationaler und nationaler Perspektive. Die eingeladenen Vorträge von Speck-Hamdan (2009) zur Europäisierung der Bildung und Diehm (2009) zur interkulturellen Pädagogik in europäischer Perspektive diskutieren den Stand Interkultureller Pädagogik und Forschung und beleuchten ausgewählte Facetten und Forschungsderivate. In fachdidaktischer Perspektive erörtert Büber (2009) Dimensionen europäischer Bildung im Sachunterricht. Eine europäisch vergleichende Analyse von Sachunterrichtskonzeptionen in England und Deutschland nehmen Kaiser (2008) wie für Europa insgesamt Blaseio (2008) vor. Zur Multilingualitätsforschung (Arencibia & Müller 2009) und zum Fremdsprachenlernen (Taeschner et al. 2009) wurden ebenfalls Beiträge aktiv eingeworben, sodass von den Programmverantwortlichen neben den Keynote- und Parallelvorträgen auch für die weitere thematische Gestaltung und internationale Ausrichtung der Tagung gesorgt wurde. Das Sprache(n)lernen thematisierten auch die angemeldeten Beiträge von Dirim (2009), Christmann (2009), Kirch und Speck-Hamdan (2009) sowie Bäcker (2009). Zum Internationalisierungsdiskurs der Grundschulforschung trug auch der eingeladene Vortrag von Lankes (2009) zu Erkenntnissen der internationalen Schulleistungsstudie PIRLS/IGLU maßgeblich bei. Die angemeldeten nationalen Beiträge von Kirschhock & Munser-Kiefer (2009) sowie Hellmich & Läsche (2009) zur Lesestrategieentwicklung stehen im Kontext der empirischen Überprüfung konzeptioneller didaktischer Ansätze in der Nachfolge der PISA/PIRLS-Studien. Vergleichbares gilt für die angemeldeten Beiträge zum naturwissenschaftlichen Lernen (Koerber et al. 2009; Pollmeier et al. 2009; Beinbrech et al. 2009), die in der Nachfolge der PIRLS-Befunde zur naturwissenschaftlichen Kompetenzentwicklung stehen und insofern Diskurse internationaler Forschung einbeziehen. In der Bilanz zeigt die international facettenreich ausgerichtete Tagung, dass über eine konzeptionell-international ausgerichtete Planung einer Tagung der Internationalisierungsgrad von Forschung im Elementar- und Primarbereich deutlich erhöht werden kann.

Ergänzend lässt sich bei der Analyse zum Stand der Internationalisierung in der Grundschulforschung feststellen, dass in den nationalen Beiträgen ein ausgewiesener Bezug zu internationalen Entwicklungs-, Lern- und Kognitionstheorien zu verzeichnen ist. Der Referenzrahmen internationaler Forschung, der für die Frühphase der Grundschulforschung (Schwartz 1969) aufgezeigt werden kann, lässt sich durchgängig für alle Tagungsbände feststellen, deren Bibliografien durchgesehen wurden. Insofern stellt der Bezug zur internationalen Forschungsliteratur seit Etablierung der Grundschulpädagogik als universitäre Disziplin einen anerkannten Standard grundschulpädagogischer Forschung dar.

3.2 Ergebnisse der Dokumentenanalyse zum Stand der Internationalisierung der Grundschulforschung in der „Zeitschrift für Grundschulforschung“

Die Zeitschrift für Grundschulforschung thematisiert zentrale übergeordnete Fragen der Grundschulpädagogik und -didaktik und nimmt nur solche Beiträge auf, die anerkannten Gütekriterien empirisch-quantitativer, empirisch-qualitativer wie historisch-bildungsgeschichtlicher oder international-vergleichender pädagogischer Forschung entsprechen. Sie wurde 2008 von Mitgliedern der DGfE-Kommission Grundschulforschung als erste, auf Reviewverfahren basierte deutschsprachige Zeitschrift für Grundschulforschung gegründet (Götz et al. 2018), um die Entwicklung der Grundschulforschung auf wissenschaftlich ausgewiesenem Niveau zu forcieren. Die Auswahl der Beiträge erfolgt unter einer klaren Ausrichtung am Themenfokus des jeweiligen Calls, was für die Beiträge der Jahrbücher in dieser Stringenz nicht gilt. Daneben gibt es in jedem Heft offene Beiträge, die nicht dem thematischen Fokus des Calls entsprechen müssen. Während die internationalen Beiträge in den Jahrbüchern in der Mehrzahl selbst angemeldete Vorträge repräsentieren, die bislang keinem Peer-Review unterliegen, erfolgt die Aufnahme von Beiträgen in die „Zeitschrift für Grundschulforschung“ unter der Maßgabe eines doppelt-blinden Reviews.

In der quantitativen Bilanz der internationalen Beiträge aus dem Zeitraum 2008 bis 2024 kann festgestellt werden, dass der prozentuale Anteil 11,7 Prozent beträgt und insofern ein mehr als doppelt so hoher Internationalisierungsgrad wie in den Jahrbüchern für Grundschulforschung zu verzeichnen ist. Die 37 internationalen Beiträge in alleiniger Autor*innenschaft entstammen mit 25 Beiträgen aus der Schweiz und 10 Beiträgen aus Österreich ausschließlich dem deutschsprachigen europäischen Ausland, zusätzlich zweier Beiträge aus Rumänien, die von Autor*innen der deutschsprachigen Minderheit verfasst sind. Daneben sind 12 internationale Kooperationen mit nationalen Autor*innen zu rubrizieren. Bei diesen Forschungsk Kooperationen sind vereinzelt auch Kooperationen mit Wissenschaftler*innen aus Norwegen oder Australien zu verzeichnen. Die Beiträge fokussieren schwerpunktmäßig die Inklusions-/Exklusionsthematik, das (zweit- und mehr)sprachige Lernen, Schulanfangs- und Übergangsthemen, den Strukturwandel und die Bildungsqualität im Elementarbereich, ganztägige Bildung und Betreuung, Professionalisierungsaspekte sowie ausgewählte fachdidaktische Dimensionen des Lernens. Ein Beitrag im TIMMS-Kontext repräsentiert den Internationalisierungsaspekt im Kontext internationaler Schulleistungsforschung.

International vergleichende Studien im Sinne eines Systemvergleichs (Glumpler 1997) liegen in den beiden Beiträgen rumänischer Wissenschaftler*innen vor, die Studien- und Berufswahlmotive von Grundschullehramtsstudierenden

in unterschiedlichen Ländern untersuchen sowie die Ausbildungsstandards in der Primar- und Elementarbildung in Deutschland und Rumänien vergleichen (Heft 2, 15. Jhg.). Ein drittes ausschließlich internationales Forschungsnetzwerk untersucht die motorischen Kompetenzen von Grundschulkindern in neun europäischen Ländern und stellt damit das zahlenmäßig größte internationale Netzwerk dar, das in den Beiträgen der Zeitschrift aufzufinden ist (Heft 2, 2022).

3.3 Vergleich und Fazit der Befunde zum Stand der Internationalisierung der Grundschulforschung

Liegt der Anteil international ausgerichteter Beiträge in den Jahrbüchern Grundschulforschung noch bei 4,8 Prozent, ist der Anteil der Beiträge in der „Zeitschrift für Grundschulforschung“ mit 11,7 Prozent doppelt so hoch. Insofern spricht das Format einer peer-reviewten Zeitschrift Wissenschaftler*innen aus dem europäischen Ausland an und trägt zur Internationalisierung der Grundschulforschung vermehrt bei. Inhaltlich-thematisch adressieren die internationalen Beiträge Fragestellungen, wie sie im Forschungskontext der deutschen Grundschulpädagogik verankert sind und über die Calls der Kommissionstagungen und der „Zeitschrift für Grundschulforschung“ aufgerufen werden. Die inhaltlich-thematischen Beiträge aus dem europäisch-deutschsprachigen Ausland in den Jahrbüchern Grundschulforschung und der „Zeitschrift für Grundschulforschung“ decken ein vergleichbares Themenspektrum ab, das den Fragestellungen der deutschen Grundschulforschung vielfach entspricht und um europäisch-deutschsprachige Forschungsbefunde bereichert. Internationale Beiträge zu einem Aspekt des Bildungssystems eines anderen Landes wie zur Grund- und Basisstufe in der Schweiz, zur Pluralität kleiner Schulen in ländlichen Regionen in Österreich oder zur Theorie und Praxis der Inklusion in Italien/Südtirol erweitern den Diskurshorizont um länderspezifische Entwicklungen im Elementar- und Primarbereich, die neue Horizonte eröffnen und Impulse für die deutsche Grundschulforschung stiften können, sind aber vergleichsweise weniger vertreten als die allgemeinen länderübergreifenden wissenschaftlichen Fragestellungen. Beiträge einer international-vergleichenden Forschung, die auf Systemvergleiche ausgerichtet sind, liegen nur in sehr geringem Umfang vor.

Insgesamt ist festzustellen, dass sich der internationale Radius in den Jahrbüchern Grundschule wie in der „Zeitschrift für Grundschulforschung“ mehrheitlich auf Wissenschaftler*innen aus dem deutschsprachigen europäischen Ausland bezieht und die internationale Primar- und Elementarstufenforschung über die europäischen Grenzen hinaus nur über eingeladene Keynotebeiträge zu den Tagungen der DGfE-Kommission Grundschulforschung repräsentiert

ist. Bei den Keynotes überwiegen Forschungsbeiträge aus dem angelsächsischen Kontext, der bereits in der Frühphase der Disziplinentwicklung einen bedeutenden Referenzrahmen darstellte (Schwartz 1969) und in den empirischen Studien zur Qualität des Unterrichts, zum naturwissenschaftlichen Sachunterricht wie in den Internationalen Schulleistungsstudien bis heute maßgeblich ist. Forschungserträge der Elementar- und Primarstufenforschung in einem internationalen Maßstab, der über den europäisch-deutschsprachigen und englischsprachig-angelsächsischen Raum hinausgeht, werden über die Formate der Jahrbücher Grundschulforschung und der „Zeitschrift für Grundschulforschung“ bislang noch nicht abgerufen.

4 Expert*innenbefragung zum Stand der Internationalisierung der Grundschulforschung

Für eine vertiefende Analyse zum internationalen Stand der Grundschulforschung, zu den Ursachen ihres bislang nur marginal entwickelten Status sowie zum Potenzial einer stärkeren Internationalisierung wurde eine schriftliche Expert*innenbefragung bei Wissenschaftler*innen durchgeführt, die als ehemalige und aktuelle Vorsitzende der DGfE-Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe einen wesentlichen Beitrag zur Institutionalisierung und Verwissenschaftlichung der Grundschulpädagogik als Disziplin geleistet haben. Aus den Rückläufen fünf ausgewiesener Expert*innen lassen sich folgende Einschätzungen und Befunde zum Internationalisierungsgrad der Grundschulforschung resümieren:

Die Internationalisierung der Grundschulforschung wird als randständig und unzureichend beurteilt, die sich auf niedrigem Niveau in der Entwicklung befindet, aber auch aktuell auf dem Weg ist. Dies wird von Expert*in A in der Expert*innenbefragung mit dem Internationalisierungsschub belegt, der auf der 30. Jahrestagung der Kommission insbesondere von Nachwuchswissenschaftler*innen der AG PriQua ausging. In Folge wurde eine offene AG zur Internationalisierung der Grundschulforschung ins Leben gerufen, welche die bereits seit der 17. Jahrestagung der Kommission zur „Europäisierung der Bildung“ vorliegenden internationalen und international vergleichenden Fragestellungen (Jahrbuch 13, 2009) einer systematischen Analyse unterziehen will, die bislang noch aussteht. Neben internationalen Netzwerken und Forschungskooperationen sollen auch die im Ausland vorhandenen Perspektiven auf das deutsche Grundschulsystem und die Grundschulforschung einer systematischen Analyse unterzogen werden. Theoriearbeit zur Frage der internationalen Anschlussfähigkeit der Grundschule sowie hochschulrelevante Lehrkonzepte mit Internationalisierungsgrad sollen dabei in den Blick genommen werden, um die Internationalisierungsthematik einer vertieften Analyse zuzu-

führen. Seit der AG-Gründung wurde eine Buchreihe mit zur Internationalisierung der Grundschulforschung auf den Weg gebracht, ein WERA-Network genehmigt und die nächsten Kommissionstagungen außerhalb Deutschlands geplant (Expert*in A).

In der Ursachenanalyse des bislang noch niedrigen Internationalisierungsgrades werden als Hauptursache die Orientierung der Disziplin an der Konzeption der deutschen Grundschule in Verbindung mit ihrem Status als Berufswissenschaft gesehen, die eine nationale Fokussierung von Lehre und Forschung zur Folge hat. Die Grundschulpädagogik wird von den Expert*innen mit ihrer Ausrichtung auf den zentralen Begriff der Bildung und dem Auftrag der grundlegenden Bildung als ein „deutsches Phänomen“ betrachtet, die im englischsprachigen Raum nicht anschlussfähig ist. Auch mit der Konzeption einer vierjährigen Schulform stellt die deutsche Grundschule einen Sonderfall in der internationalen Primarschulentwicklung dar, sodass die deutsche Grundschulforschung mit ihren nationalen Forschungsfragestellungen im internationalen Rahmen nur bedingt referenzfähig ist. Als hemmender Faktor wird auch das föderale Bildungssystem genannt, das bei Forschungsvorhaben selbst die nationale Forschungskooperation zwischen den Bundesländern erschwert und nicht auf internationale Forschung ausgerichtet ist. Die grundschulrelevanten Forschungsprogramme des Bundes, der Länder und bildungsnaher Stiftungen in Folge der PISA- und TIMMS-Studien, die maßgeblich zur Ausweitung und Intensivierung der Grundschulforschung beigetragen haben, konzentrierten sich nach der Expert*innenbeurteilung auf die Binnenverhältnisse und das Binnengeschehen der deutschen Grundschule und führten mit dieser nationalen Ausrichtung zu einer Vernachlässigung internationale Perspektiven in der Grundschulforschung.

Zum Potenzial einer Internationalisierung der Grundschulforschung wird übereinstimmend die breitere Wahrnehmung, Rezeption und Sichtbarkeit der Grundschulforschung genannt, die mit einer Einbettung deutscher Forschung in den internationalen Wissenschaftsdiskurs verbunden ist. Die Auseinandersetzung mit internationalen Forschungsbefunden verspricht einen „ergiebigsten Erkenntnisgewinn z. B. über nationale Spezifika, grenzüberschreitende Gleichförmigkeiten und Gleichzeitigkeiten, über konvergente und divergente Entwicklungen in der Primarschulbildung/primary education. Dadurch gewinnt man zugleich einen differenzierten Überblick über Stärken und Schwächen im deutschen Primarschulbereich und die sie begünstigenden oder hemmenden Kontextbedingungen“ (Expert*in B). Deutsche Befunde können im internationalen Vergleich eingeordnet und das Innovationspotential internationaler Befunde für die deutsche Grundschule und die Grundschulforschung erschlossen werden. Die Bedeutung des Ausbaus internationaler Perspektiven wird auf auch dem Hintergrund globaler Herausforderungen im Bildungsbereich

wie Migration, Bildungsungleichheit, Grundbildung oder Unterrichtsqualität gesehen und wird insbesondere bei Querschnittsthemen wie Bildung für nachhaltige Entwicklung, Demokratiebildung und Inklusion als bedeutsamer Ansatzpunkt internationaler Forschung betrachtet. In methodologischer Dimension wird herausgestellt, dass eine international reflektierte Forschung auch „der Gefahr einer nationalen und ethnischen Fixierung der Grundschulpädagogik als Disziplin und Profession entgegenwirken“ kann (Expert*in B). Aus der Perspektive der Kindheitsforschung, die seit der 7. Jahrestagung (Jahrbuch 2003) im grundschulpädagogischen Diskurs eine zentrale Referenz empirisch qualitativer Forschung darstellt und in der Siegener Tagung 2023 (Jahrbuch 2024) wieder systematisch in den Blick genommen wurde, wird auf die „beträchtlichen Herausforderungen der Internationalisierung der Forschung“ hingewiesen, die sich auf „konzeptionelle, methodologische, methodische und praktische Fragen richten“ (Expert*in C). Die interdisziplinäre Betrachtung des Verhältnisses von Kindheitsforschung und Grundschulforschung wird von Expert*in A auch in internationaler Perspektive als wissenschaftlich produktiv betrachtet und sollte noch auf „weitere Disziplinen und die grundschulbezogenen Fachdidaktiken ausgeweitet werden“. Auch wird mehrfach auf den positiven Effekt internationaler Forschung für die wissenschaftliche Karriere und das Renommee der Grundschulforschung in der wissenschaftlichen Community hingewiesen. Unter dem normativen Anspruch demokratisch verfasster Gesellschaften, „dass die nachwachsende Generation eine europäisch und des Weiteren auch global denkende und agierende sein soll“ kann mit Expert*in B „nur eine Grundschulpädagogik einen konstruktiven Beitrag leisten, die in ihren Themen und Fragestellungen internationale Perspektiven aufnimmt“.

5 Fazit und Ausblick

Die Grundschulforschung hat sich seit ihrer Institutionalisierung als wissenschaftliche Disziplin an internationalen Diskursen orientiert und relevante Forschungsbefunde in die nationale Forschung einbezogen. Dies gilt insbesondere für die Forschung zur Unterrichtsqualität, der Sachunterrichtsforschung, der Mehrsprachigkeits-, der Inklusions- und Professionsforschung, wie eine Durchsicht der Bibliografien nationaler Beiträge in den Jahrbücher 1 bis 28 zeigen kann. Beiträge internationaler Wissenschaftler*innen in den Jahrbüchern Grundschulforschung sind mit einem prozentualen Anteil von 4,8 Prozent noch unterrepräsentiert, dagegen beträgt ihr Anteil in den Beiträgen der „Zeitschrift für Grundschulforschung“ 11,7 Prozent und zeigt damit seit den 2008er Jahren eine wachsende Internationalisierung der Grundschulforschung auf insgesamt noch niedrigem Niveau an. Die internationalen

Beiträge fokussieren inhaltlich-thematisch allgemeine Fragestellungen der Grundschulforschung/Primary education im internationalen Maßstab, die an den Calls der Jahrestagungen und der „Zeitschrift für Grundschulforschung“ orientiert und weniger international-vergleichend im Sinne von Systemvergleichen unter einer gemeinsamen wissenschaftlichen Fragestellung ausgerichtet sind. Die internationalen Beiträge entstammen bis auf wenige Beiträge dem europäisch-deutschsprachigen Ausland.

Als Desiderat kann eine „Metaperspektive auf die Internationalisierung der Grundschulforschung und der Disziplin als Ganzes“ (Expert*in A) bilanziert werden, die noch aussteht, aber auf den Weg gebracht ist. Für eine systematische Internationalisierung der Grundschulforschung sprechen erweiterte Erkenntniserträge internationaler Forschung für die nationale Forschung, höhere Sichtbarkeit der Grundschulforschung im internationalen Wissenschaftsdiskurs sowie globale Herausforderungen im Bildungsbereich, die unter bildungstheoretisch- normativen Aspekten Fragen nach dem Umgang mit Diversität und Migration, Bildungsungleichheit, Demokratiebildung, Inklusion und nachhaltiger Bildung aufrufen und nur im Kontext internationaler Perspektiven wissenschaftlich ertragreich beantwortet werden können (Ergebnisse der Expert*innenbefragung). Dabei bieten die neuen digitalen Technologien und Tools gute Voraussetzungen, um die bisher bestehenden internationalen Kooperationen niederschwellig auszubauen und ein wissenschaftlich höheres Niveau im internationalen Austausch zu befördern und systematisch zu entwickeln.

Literatur

Primärliteratur Jahrbücher Grundschulforschung

Jahrbuch 1

Glumpler, E. & Luchtenberg, S. (Hrsg.) (1997). *Jahrbuch Grundschulforschung Band 1*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Jahrbuch 2

Geist, H. & Scheerer-Neumann, G. (Hrsg.) (1999). *Jahrbuch Grundschulforschung Band 2*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Jahrbuch 3

Graumann, O. (Hrsg.) (2000). *Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Jahrbuch 4

Roßbach, H., Nölle, K. & Czerwenka, K. (Hrsg.) (2001). *Forschungen zu Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule*. Opladen: Leske + Budrich.

Jahrbuch 5

Petillon, H. (Hrsg.) (2002). *Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule - Kindperspektive und pädagogische Konzepte*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Jahrbuch 6

Heinzel, F. (Hrsg.) (2002). *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe*. Opladen: Leske + Budrich.

Jahrbuch 7

Panagiotopoulou, A. & Brügelmann, H. (Hrsg.) (2003). *Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung: Zum Wechselverhältnis von schulischem Lernen und außerschulischen Erfahrungen im Grundschulalter*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jahrbuch 8

Carle, U. & Unkel, A. (Hrsg.) (2004). *Entwicklungszeiten. Forschungsperspektiven für die Grundschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jahrbuch 9

Götz, M. & von Bülow, K. (Hrsg.) (2005). *Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jahrbuch 10

Hinz, R. & Schumacher, B. (Hrsg.) (2006). *Auf den Anfang kommt es an: Kompetenzen entwickeln - Kompetenzen stärken*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jahrbuch 11

Möller, K. (Hrsg.) (2007). *Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jahrbuch 12

Ramseger, J. & Wagener, M. (Hrsg.) (2008). *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jahrbuch 13

Röhner, Ch., Henrichwark, C. & Hopf, M. (Hrsg.) (2009). *Europäisierung der Bildung. Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jahrbuch 14

Arnold, K., Hauenschild, K., Schmidt, B. & Ziegenmeyer, B. (Hrsg.) (2010). *Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jahrbuch 15

Kucharz, D., Irion, T. & Reinhoffer, B. (Hrsg.) (2011). *Grundlegende Bildung ohne Brüche*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jahrbuch 16

Hellmich, F., Förster, S. & Hoya, F. (Hrsg.) (2012). *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jahrbuch 17

Kopp, B., Arend, B., Martschinke, S., Munser-Kiefer, M., Haider, M., Kirschhock, E., Ranger, G. & Renner, G. (Hrsg.) (2014). *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft*. Wiesbaden: Springer VS.

Jahrbuch 18

Blömer, D., Lichtblau, M., Jüttner, A., Koch, K., Krüger, M. & Werning, R. (Hrsg.) (2015). *Perspektiven auf inklusive Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.

Jahrbuch 19

Liebers, K., Landwehr, B., Marquardt, A. & Schlotter, K. (Hrsg.) (2015). *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Forschungsbezogene Beiträge*. Wiesbaden: Springer VS.

Jahrbuch 20

Liebers, K., Landwehr, B., Reinhold, S., Riegler, S. & Schmidt, R. (Hrsg.) (2016). *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Jahrbuch 21

Heinzel, F. & Koch, K. (Hrsg.) (2017). *Individualisierung im Grundschulunterricht. Anspruch, Realisierung und Risiken*. Wiesbaden: Springer VS.

Jahrbuch 22

Miller, S., Holler-Nowitzki, B., Kottmann, B., Lesemann, S., Letmathe-Henkel, B., Meyer, N., Schroeder, R., Velten, K. & Meyer, N. (Hrsg.) (2018). *Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS.

Jahrbuch 23

Donie C., Foerster, F., Obermayr, M., Deckwerth, A., Kammermeyer, G., Lenske, G., Leuchter, M. & Wildemann A. (Hrsg.) (2019). *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer*. Wiesbaden: Springer VS.

Jahrbuch 24

Skorsetz, N., Bonanati, M. & Kucharz, D. (Hrsg.) (2020). *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.

Jahrbuch 25

Böhme N., Dreer, B., Hahn, H., Heinecke, S., Mannhaupt, G. & Tänzer S. (Hrsg.) 2021. *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.

Jahrbuch 26

Gläser, E., Poschmann, J., Büker, P. & Miller, S. (Hrsg.) (2022). *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Jahrbuch 27

Haider, M., Böhme, R., Gebauer, S., Gößinger, C., Munser-Kiefer M. & Rank A. (Hrsg.) (2023). *Nachhaltige Bildung in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Jahrbuch 28

Flügel A., Gruhn, A., Landrock, I., Lange, J., Müller-Naendrup B., Wiesemann, J., Büker P. & Rank, A. (Hrsg.) (2024). *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sekundärliteratur

Aebli, H. (1961). *Grundformen des Lehrens. Ein Beitrag zur psychologischen Grundlegung der Unterrichtsmethode*. Stuttgart: Klett.

Arencibia Guerra, L. & Müller, N. (2009). Code-switching bei bilingualen Kindern. In Ch. Röhner, C. Henrichwark & M. Hopf (Hrsg.), *Europäisierung der Bildung Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik* (S. 103–107). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bäcker, H. (2009). Zukunftsfähige Qualifizierungsmöglichkeiten für Fremdsprachen- und Kulturvermittler – ein Beispiel. In Ch. Röhner, C. Henrichwark & M. Hopf (Hrsg.), *Europäisierung der Bildung Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik* (S. 143–147). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Beck, G. & Rautenberg, M. (2005). *Sachunterricht – eine Einführung – Geschichte – Probleme – Entwicklung*. Berlin: Cornelsen.

Beck, G. (unter Mitarbeit von S. Aust und W. Hilligen) (1972). *Politische Sozialisation und politische Bildung in der Grundschule*. Frankfurt am Main: Hirschgraben-Verlag.

Bernstein, B. (1955). Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens unter besonderer Berücksichtigung der Rolle der Sprache. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie/Sonderhefte*, 4.

Beinreich, C., Kleickmann, T. & Tröbst, S. (2009). Zusammenhänge zwischen Vorstellungen zum Lehren und Lernen und wissenschaftlichem Begründen im naturwissenschaftsbezogenen Sachunterricht. In Ch. Röhner, C. Henrichwark & M. Hopf (Hrsg.), *Europäisierung der Bildung Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik* (S. 204–208). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Blaseio, B. (2009). Sachunterrichtskonzeptionen in Europa. In Ch. Röhner, C. Henrichwark & M. Hopf (Hrsg.), *Europäisierung der Bildung Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik* (S. 184–188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. New York: Vintage Books.

- Büker, P. (2009). Europäische Bildung im Sachunterricht – Bilanz und Perspektiven für Forschung und Praxis. In Ch. Röhner, C. Henrichwark & M. Hopf (Hrsg.), *Europäisierung der Bildung Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik* (S. 179–183). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Carle, U. (2009). Früheinschulung aus internationaler und nationaler Perspektive. In Ch. Röhner, C. Henrichwark & M. Hopf (Hrsg.), *Europäisierung der Bildung Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik* (S. 221–225). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Christmann, N. (2009). Die Rolle der Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag einer luxemburgischen Vorschuleinrichtung. In Ch. Röhner, C. Henrichwark & M. Hopf (Hrsg.), *Europäisierung der Bildung Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik* (S. 108–112). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cummins, J. (2008). Total Immersion or Bilingual Education? Findings of International Research on Promoting Immigrant Children's Achievement in Primary School. In J. Ramseger & M. Wagoner, M. (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule Ursachen und Wege aus der Krise* (S. 45–55). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Diehm, I. (2009). Interkulturelle Pädagogik im Elementar- und Primarbereich in europäischer Perspektive – von programmatischen Verengungen zu neuen Problemsichten. In Ch. Röhner, C. Henrichwark & M. Hopf (Hrsg.), *Europäisierung der Bildung Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik* (S. 55–64). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dirim, I. (2009). Migrantensprache im bilingualen Grundschulunterricht. In Ch. Röhner, C. Henrichwark & M. Hopf (Hrsg.), *Europäisierung der Bildung Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik* (S. 95–102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 6. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Easton, D. & Dennis, J. (1969). *Children in the Political System*. New York.
- Einsiedler, W. (2015). *Geschichte der Grundschulpädagogik. Entwicklungen in Westdeutschland und in der DDR*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fölling-Albers, M. (2023). Grundschul-Lehrkräftebildung und Grundschulforschung. Ein Rückblick auf nachhaltige Entwicklungen. In M. Haider, R. Böhme, S. Gebauer, C. Gößinger, M. Munser-Kiefer & A. Rank (Hrsg.), *Nachhaltige Bildung in der Grundschule* (S. 17–30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Glumpler, E. (1997). Vergleichende Grundschulforschung. Von der Reflexion über Schulreform zum interkulturellen Vergleich. In E. Glumpler & S. Luchtenberg (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschulforschung Band 1* (S. 89–102). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Götz, M. (2000). Entwicklung und Status der universitären Grundschulpädagogik und -didaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46, S. 525–539.
- Götz, M. (2018): Grundschulpädagogik als Wissenschaft – Versuch einer Bilanzierung für die Zukunft. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Lethamthe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.), *Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs* (S. 22–38). Wiesbaden: Springer VS.
- Götz, M., Breidenstein, G., Fölling-Albers, M., Hartinger, A., Heinzel, F., Kammermeyer, G. & Vogt, M. (2018). 10 Jahre „Zeitschrift für Grundschulforschung“. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11, S. 1–6.
- Götz, M., Hartinger, A., Heinzel, F., Kahlert, J., Miller, S., Sandfuchs, U. & Einsiedler, U. (2024). Zum wissenschaftlichen Selbstverständnis der Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. 5. Aufl., (S. 13–31). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Götz, M., Miller, S., Einsiedler, W. & Vogt, M. (2018). Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Lethamthe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.), *Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs* (S. 81–93). Wiesbaden: Springer VS.

- Greenstein, F. J. (1965). *Children and Politics*. New Haven und London.
- Halbfas, H., Maurer, F. & Popp, W. (Hrsg.) (1972). *Neuorientierung des Primarbereichs. Band 1: Entwicklung der Lernfähigkeit*. Stuttgart: Klett.
- Hellmich, F. & Läsche, J. (2009). Lesestrategien und Lesekompetenzen bei Kindern am Ende der Grundschulzeit. In Ch. Röhner, C. Henrichwark & M. Hopf (Hrsg.), *Europäisierung der Bildung Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik* (S. 171–175). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hortsch, W. (2009). Der Umgang der finnischen Vorschule mit der Heterogenität der Kinder. In Ch. Röhner, C. Henrichwark & M. Hopf (Hrsg.), *Europäisierung der Bildung Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik* (S. 113–117). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jackson, B. (1964). *Streaming: An Education System in Miniature*. London.
- Kaiser, A. (2009). Sachunterrichtsbildung in England und Deutschland – ein kritischer Vergleich. In Ch. Röhner, C. Henrichwark & M. Hopf (Hrsg.), *Europäisierung der Bildung Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik* (S. 189–193). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kirch, M. & Speck-Hamdan, A. (2009). Englisch lernen mit „Something special“ – eine Studie über die Eignung des Fernsehens im Rahmen des frühen Fremdspracherwerbs am Beispiel der Sendung „Something special“. In Ch. Röhner, C. Henrichwark & M. Hopf (Hrsg.), *Europäisierung der Bildung Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik* (S. 138–142). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kirschhock, E. & Munser-Kiefer, M. (2009). Fit für den Umgang mit Texten? Erfassung von Lesestrategien in der Grundschule. In Ch. Röhner, C. Henrichwark & M. Hopf (Hrsg.), *Europäisierung der Bildung Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik* (S. 161–165). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koerber, S., Kropf, N., Mayer, D., Sodian, B. & Schwippert, K. (2009). Entwicklung naturwissenschaftlicher Kompetenz in der Grundschule (Science-P): Wissen über Naturwissenschaften. In Ch. Röhner, C. Henrichwark & M. Hopf (Hrsg.), *Europäisierung der Bildung Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik* (S. 194–198). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lankes, E. (2009). Erkenntnisse aus Internationalen Schulleistungstudien – Das Beispiel IGLU. In Ch. Röhner, C. Henrichwark & M. Hopf (Hrsg.), *Europäisierung der Bildung Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik* (S. 151–160). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lippit, R., Fox, R. & Schaible L. (1975/1976). *Detto und andere. Acht Einheiten für Sozialwissenschaften in der Schule*. (Dt. Bearbeitung der Social Science Laboratory Units). Stuttgart: Klett.
- Little, D. (2009). The Council of Europe's contribution to the Europeanization of language education. In Ch. Röhner, C. Henrichwark & M. Hopf (Hrsg.), *Europäisierung der Bildung Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik* (S. 87–94). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Papaioannou, S. (2009). Europäisierung der Bildung und insbesondere der Primarschule in Griechenland: Gesellschaftliche Transformation und Bildungsreform. In Ch. Röhner, C. Henrichwark & M. Hopf (Hrsg.), *Europäisierung der Bildung Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik* (S. 30–41). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Plowden-Report (1967). *Children and their Primary School. A Report of the Central Advisory Council for Education*. London.
- Pollmeier, J., Kleickmann, T., Hardy, I., Tröbst, S., Möller, K. & Schwippert, K. (2009). Entwicklung naturwissenschaftlicher Kompetenz in der Grundschule (Science-P): Naturwissenschaftliches Wissen. In Ch. Röhner, C. Henrichwark & M. Hopf (Hrsg.), *Europäisierung der Bildung Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik* (S. 199–203). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.

- Rakhkochkin, A. (2009). Grundschule und Grundschulforschung im östlichen Europa: Aktuelle Entwicklungen. In Ch. Röhner, C. Henrichwark & M. Hopf (Hrsg.), *Europäisierung der Bildung Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik* (S. 43–52). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Robinson, S. B. (1967). *Bildungsreform als Revision des Curriculums*. Neuwied: Luchterhand.
- Roeder, P. M. (1965). *Sozialstatus und Schulerfolg*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Rollf, H. G. (1968). *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Heidelberg/Weinheim: Juventa.
- Schorch, G. (1998). *Grundschulpädagogik – eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwartz, E. (1969). *Die Grundschule. Funktion und Reform*. Braunschweig: Westermann.
- Speck-Hamdan, A. (2009). Europäisierung als Perspektive: Die Balance zwischen Einheit und Vielfalt. In Ch. Röhner, C. Henrichwark & M. Hopf (Hrsg.), *Europäisierung der Bildung Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik* (S. 21–29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spreckelsen, K. (1968). Science – a Process Approach. *Beiträge zum mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht*, S. 1–34.
- Stichweh, R. (2013). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Bielefeld: transcript.
- Taeschner, T.; Pirchio, S. & Rinaldi, P. (2009). Frühkindlicher Spracherwerb: Eine Methode zur mühelosen und phantasievollen Erlernung einer zweiten Sprache. In Ch. Röhner, C. Henrichwark & M. Hopf (Hrsg.), *Europäisierung der Bildung Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik* (S. 128–137). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thiel, S. (1970). Einführung. In A.P. Nelson (Hrsg.), *Naturwissenschaftlicher Unterricht in der Grundschule*. Stuttgart: Klett.
- Tütken, H. & Spreckelsen, K. (1971). *Zielsetzung und Struktur des Curriculums – Naturwissenschaftlicher Unterricht in der Grundschule*, Band 1. Frankfurt am Main.

Autorin

Röhner, Charlotte, Prof. Dr.
Goethe Teach Professorin
Goethe Universität Frankfurt
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundschul- und Kindheitsforschung,
Schulentwicklungs- und Professionsforschung
Institut für Elementar- und Primarpädagogik
Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt am Main
roehner@em.uni-frankfurt.de

Michaela Vogt

Grundschulpädagogik und Research on Primary Education? Internationale Perspektiven und Vernetzungen als Herausforderung einer nachhaltigen Disziplinentwicklung

Der Artikel widmet sich einerseits der Frage nach Institutionalisierungsvarianten, Kommunikationsverhältnissen und dem Gegenstandsbereich der Grundschulpädagogik in Deutschland. Diese drei Dimensionen lassen weiterführende Schlussfolgerungen zum Status der Disziplinentwicklung zu. Andererseits werden die hierdurch gewonnenen Erkenntnisse mit Konsequenzen für die internationale Sichtbarkeit, Vernetzung und Forschungsstärke der Grundschulpädagogik in Verbindung gebracht. Gewonnen wurden die Daten durch Analysen von universitären Homepageinformationen, Drittmittel- und Kongressformaten sowie Publikationen. Die Auswertungen erfolgten kategorial-inhaltsanalytisch mit Hilfe einer QDA-Software. Basierend auf den zentralen Erkenntnissen wird das Potenzial der Grundschulpädagogik diskutiert, sich international als Research on Primary Education zu etablieren – verbunden mit Hürden, die in einem solchen transformatorischen Prozess noch zu meistern wären.

The article addresses, on the one hand, the question of institutionalization variants, communication relationships, and the subject area of „Grundschulpädagogik“ in Germany. These three dimensions allow for further conclusions regarding the status of discipline development. On the other hand, the insights gained are linked to consequences for the international visibility, networking, and research strength of „Grundschulpädagogik“. The data were obtained through extensive analyses of university homepage information, third-party funding, conference formats, and publications. The evaluations were conducted using categorical content analysis with the help of qualitative data analysis software. Based on the central findings, the potential of „Grundschulpädagogik“ to establish itself internationally as “Research on Primary Education” is discussed—along with the hurdles that still need to be overcome in such a transformative process.

Schlagwörter: Disziplinentwicklung, Grundschulforschung, Primary Education, Dokumentenanalyse

Keywords: Discipline development, primary school research, primary education, document analysis

1 Einführung

Seit ihrer Etablierung an deutschen Universitäten und damit Initiierung einer akademischen Disziplinentwicklung hat die Grundschulpädagogik und -forschung vielseitige Wandlungs- und Weiterentwicklungsprozesse durchlebt. Da sie bis in die 1960er Jahre hinein nicht als eigenständiges Ausbildungsfach existierte und bis dato v.a. im Rahmen der Didaktik des Erstunterrichts Berücksichtigung fand, kann sie als relativ junge wissenschaftliche Disziplin bezeichnet werden (Götz 2000). Ihre Gründung wurde Ende der 1960er Jahre – befeuert durch die Aussagen des ‚Strukturplans für das Bildungswesen‘ des Deutschen Bildungsrates (1970) – letztlich auf politischer Ebene beschlossen. Die hierauf erfolgende breitflächige Integration der Volksschullehrerbildung in die Universitäten ab Anfang der 1970er Jahre stand in Verbindung mit einer generellen Neuausrichtung des Bildungswesens, einer zunehmenden Wissenschaftsorientiertheit von Schule und Lehrerbildung und der Verabschiedung von der Idee der sog. ‚volkstümlichen Bildung‘ als nicht mehr zeitgemäß (Glöckel 1964, Vogt 2019).

Betrachtet man diese Gründungsgeschichte der Grundschulpädagogik aus der Perspektive Stichwehs (1994), so handelt es sich um eine sekundäre Disziplinbildung, die spezifische Herausforderungen für den Prozess der Verwissenschaftlichung impliziert. Da es die Profession der Volksschullehrer*innen bereits gab, wurde die Grundschulpädagogik mit Bezug auf ein bestehendes professionelles Feld gegründet –einhergehend mit den erwartbaren Konsequenzen der Heteronomie dieses Feldes und der engen Interaktion mit ebenjener Profession. Ebenso kann eine sekundäre Disziplinbildung – im Zuge sich herausbildender akademischer Abhängigkeitsverhältnisse zu themennahen, bereits etablierten Disziplinen – eine Installation lediglich als Subdisziplin nach sich ziehen, mit Blick auf die Grundschulpädagogik bspw. hier im Konkreten der Schulpädagogik. In Orientierung an Kuhn (1967) könnte man zudem die Frage aufwerfen, ob es sich bei der Grundschulpädagogik aufgrund ihrer kurzen Existenzzeit sowie spezifischen Gründungsgeschichte (bislang) nur um eine vorparadigmatische Wissenschaft handelt. Andernfalls müsste sie bereits die für eine Normalwissenschaft nötigen paradigmatischen Ansätze entwickelt haben, die in der akademischen Gemeinschaft allgemein akzeptiert und wahrgenommen werden.

Bereits in der Kürze der Darstellung geben die Theorieansätze Hinweise auf vielseitige prozessuale Herausforderungen bei der Etablierung der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. Vertiefte Reflexionen hierzu stellt auch ein Autor*innenteam um Margarete Götz an, das sich intensiv dem Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin gewidmet hat und in Teilen weiterhin widmet (Götz et al. 2018). Gerade in einer solchen Phase der Etablierung kann eine verstärkte Fokussierung auf Internationalisierung des akademischen Austausches als entscheidender Motor für Disziplinbildung und -entwicklung sein. Um dieses Schnittfeld zwischen Disziplinentwicklung und Internationalisierung vertieft zu beleuchten, wird die Grundschulpädagogik im Folgenden sowohl aus dem Blickwinkel wissenschaftlicher Disziplinen betrachtet und davon ausgehend in ihren Internationalisierungsbestrebungen sowie -potenzialen hinterfragt.

2 Theoretischer Ausgangspunkt

Um die Grundschulpädagogik aus dem Blickwinkel einer wissenschaftlichen Disziplin zu betrachten, bedarf es entsprechender theoretischer Rahmungen und Ansätze, die einem Analyseraster zugrunde gelegt werden können. Unter anderem Stichweh (1994), Hofstetter und Schneuwly (2010) sowie Weingart und Winterhager (1984) haben hier in ihren umfänglichen theoretischen Reflexionen zu wissenschaftlichen Disziplinen und zur Disziplinentwicklung verschiedene Kriterien und Kriterienbereiche definiert, die sich für die Grundschulpädagogik in folgenden drei Leitfragen konkretisieren lassen:

- **1. Institutionalisierung:** In welcher Form und in welchem Status ist die Grundschulpädagogik institutionell inneruniversitär präsent und welche Möglichkeiten und Organisationformen zur Ausbildung der Wissenschaftler*innen in der Qualifikationsphase gibt es?
- **2. Kommunikation:** Welche eigenständigen und von anderen Disziplinen abgrenzbaren Kommunikationsnetzwerke grundschulpädagogisch Forschender bestehen in organisierter Form?
- **3. Gegenstandsbereich:** Welche von anderen Disziplinen abgrenzbaren Paradigmen, Methodologien und Forschungsinteressen evoziert die Grundschulpädagogik in einem ihr spezifisch zurechenbaren Gegenstandsbereich?

Autoren wie Guntau und Laitko (1987), Keiner und Schriewer (1990), Krüger (1987) oder Popper (1994) heben jeweils einzelne Aspekte unter den drei hier aufgeführten besonders hervor. Sie widersprechen dieser Dreiteilung nicht, sondern vertiefen und konkretisieren sie partiell.

Internationale Komponenten und Bezugspunkte stellen in allen drei Bereichen in verschiedenen Formen einen immanenten Bezugspunkt dar – seien es bspw. Professurbesetzungen durch internationale Wissenschaftler*innen, etablierte Kommunikationsnetzwerke über den deutschen Sprachraum hinaus oder die Bearbeitung von grundschulpädagogisch spezifischen Themenfeldern und Gegenstandsbereichen, die international angebunden sind bzw. eingebunden in internationale Diskurse behandelt werden (können) (Vogt 2018).

3 Anlage der Untersuchung

Das Quellenkorpus, das den folgenden Darstellungen zugrunde liegt, besteht aus online verfügbaren Informationen zu solchen Professuren mit explizitem grundschulpädagogischem Bezug, die im Erhebungszeitraum an lehrer*innenbildenden Universitäten im innerdeutschen Raum verortet waren (Anzahl: 73 Professuren an 46 Universitäten) (Hoffmann 2018). Hinzu kommen zentrale Publikationen aus dem grundschulpädagogischen Bereich sowie ausgewählte Kongressformate. Den Auswertungen zugrunde liegen folgende Quellen:

- (zu 1) Für den Bereich der Institutionalisierung wurden zu jeder ausgewählten Professur sowie der dazugehörigen Universität bzw. Pädagogischen Hochschule (Baden-Württemberg) eine ganze Reihe an personenbezogenen und institutionellen Daten gesammelt und pro Standort in einem Datenblatt zusammengeführt¹.
- (zu 2) Bezogen auf die Kommunikationsverhältnisse (2) wurden v.a. das Jahrbuch Grundschulforschung sowie die Zeitschrift für Grundschulforschung hinsichtlich der Autor*innen und Referenzen ausgewertet, ebenso die Publikationslisten der ausgewählten Professor*innen selbst. Hinzu kamen basierend auf dem Personenkorpus aus (1) Analysen der Programme grundschulpädagogischer Konferenzen wie etablierte nationale und internationale Kongressformate des erziehungswissenschaftlichen Feldes (Fokus: WERA, ECER, AERA). Darüber hinaus wurden die Drittmittelplattformen des BMBF und der DFG in die Analyse mit einbezogen (www.zukunft-der-wertschoepfung.de/projekte/ und www.gepris.dfg.de)

1. Gesammelt wurden Angaben zur Gesamtstudierendenzahl der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, den gültigen Promotionsordnungen (Doktorgrad, Zulassungsbedingungen zur Promotion für Studierende des LA GS, Promotionsfächer, Promotionsarten), den gültigen Habilitationsordnungen (Habilitationsfächer, Habilitationsarten), vorhandenen Graduiertenschulen und deren Struktur, CVs der ausgewählten Professuren (inkl. Studienverlauf, Promotion, Habilitation, Drittmittel und Akademische Selbstverwaltung, Lehre und Publikationen) sowie zur Verortung der Professuren im Gefüge ihrer organisatorischen Einheiten.

- (zu 3) Für den Gegenstandsbereich (3) lag der Fokus auf Analysen der Selbstangaben der ausgewählten Professor*innen in ihren Forschungsprofilen. Als kontextuelles Hintergrundwissen wurden zudem Handbücher sowie theoretische Werke zur Grundschulpädagogik und -forschung mit einbezogen (Vogt 2019).

Schwerpunktmäßig wurden die Quellen im Sommersemester 2022 erhoben und im Wintersemester 2022/2023 nochmals aktualisiert.² Die basierend auf den Daten zusammengestellten Datenblätter und Korpora wurden für weitere Auswertungen in Atlas.ti eingespeist.

Ausgehend von den o.g. Forschungsfragen und zugehörigen Subkategorien wurde das Quellenkorpus themenbezogen und damit inhaltsanalytisch-kategorial erschlossen und hierfür die deduktiv gewonnenen Kategorien und Subkategorien durch induktive Schritte analytisch aufgeschlüsselt und weiter konkretisiert (u.a. Schreier 2012, Mayring 2022, Kuckartz & Rädiker 2024). Ebenso wurden die gesammelten Erkenntnisse hinsichtlich ihres Zusammenhangs mit der internationalen Sichtbarkeit, Anknüpfbarkeit und Mitwirkung der deutschen Grundschulforschung reflektiert wie zudem auf dieser Basis Herausforderungen einer international orientierten Disziplinentwicklung identifiziert (Reichert 2003, Vogt 2020).³

4 Grundschulpädagogik und Internationalisierung – Einblicke in den Status quo

4.1 Institutionalisierung

Im Bereich der Institutionalisierung der Grundschulpädagogik lassen sich die gewonnenen Erkenntnisse unter den Aspekten der (1a) Institutionellen Verortung, des (1b) Personenkorpus sowie (1c) der Wissenschaftler*innen in der Qualifikationsphase subsummieren.

(1a) Hinsichtlich der institutionellen Verortung liefern v.a. die *organisationale Struktur* und die *Denomination der Professuren* zentrale Informationen, um die Rolle der Grundschulpädagogik im akademischen Gesamtgefüge der leh-

2 Zu den Limitierungen der Studie zählt, dass sich jüngste Impulse und Internationalisierungsbestrebungen der Grundschulforschung zu diesem Zeitraum noch nicht in Strukturen, Kommunikationsprozessen oder Reflexionen des Gegenstandsbereiches niedergeschlagen hatten. Ebenso muss klar benannt werden, dass die in den analysierten Online-Quellen und Publikationen verfügbaren Informationen keinen Anspruch auf Vollständigkeit haben und aus verschiedenen Gründen eingeschränkte Einblicke eröffnen.

3 In der Darstellung fallbeispielbezogener Erkenntnisse wird aufgrund des relativ kleinen Personenkorpus von Professor*innen und der damit verbundenen direkten Zurückführbarkeit auf einzelne Akteur*innen verzichtet.

rer*innenbildenden Institutionen zu beschreiben. *Organisational* ist sie an den entsprechenden Universitäten häufig, aber nicht ausschließlich, thematisch ähnlich zugeschnittenen Fachbereichen bzw. Fakultäten mit erziehungswissenschaftlicher Ausrichtung zugeordnet. Jedoch ist sie unterschiedlich sichtbar im hierarchischen Gefüge dieser Fachbereiche bzw. Fakultäten, und dies in der Bandbreite einer hohen Visibilität durch die Benennung auf der Ebene eines kompletten Instituts bzw. Fachbereiches bis hin zu einer geringen Visibilität, wenn nur die Professur selbst den Bezug zur Grundschulpädagogik in der Denomination (mit)trägt. Zudem wird Grundschulpädagogik als organisationale (Teil)Struktur häufig mit anderen Fachrichtungen wie Schultheorie, Förderschule oder auch Elementarstufe kombiniert und ist nicht automatisch mit einer alleinstehenden Organisationseinheit verbunden. Betrachtet man die *Denominationen* genauer, so schwanken solche mit Bezug zur Grundschulpädagogik in ihrer Anzahl pro Universität stark und weisen häufig in ihren Bezeichnungen keinen dezidiert rein der Grundschulpädagogik gewidmeten Zuschnitt auf. Stattdessen decken die Professuren in den ihnen per Denomination zugeordneten Feldern häufig eine Kombination an Themen ab, entweder durch eine zusätzliche Berücksichtigung der Fachdidaktiken oder durch die Synthese mit anderen Fachbereichen wie bspw. Kindheitsforschung, Bildungsforschung, Psychologie oder Elementarpädagogik (vgl. auch Götz 2018).

(1b) Die Vertreter*innen, die auf die entsprechenden Professuren berufen wurden, weisen hinsichtlich ihrer *Studienabschlüsse, durchlaufenen Promotions- und Habilitationsverfahren* und mit Blick auf die von ihnen *angebotene Lehre* eine hohe Varianz auf. Im Überblick haben die Professor*innen in ihren Vitae vielseitige *Studienabschlüsse* erworben – zwar häufig durch Lehramtsstudiengänge, jedoch nicht nur solche des Grundschullehramts und zudem ohne konsequente Kombination derselben mit dem zweiten Staatsexamen. Ebenso befinden sich Vertreter*innen mit reinen Diplom- bzw. fachwissenschaftlichen Studiengängen – bspw. der Psychologie, der Soziologie, den Erziehungswissenschaften oder den Sozialwissenschaften – unter den Stelleninhaber*innen. Erwartungsgemäß sind alle Vertreter*innen *promoviert*, wenn auch in ganz unterschiedlichen Fächern bzw. Fächervarianten, jedoch häufiger nicht *habilitiert*. Die von den Professuren *angebotene Lehre* ist thematisch breit, nicht automatisch grundschulspezifisch und vielseitig im gesamten Bereich der Schulpädagogik und Erziehungswissenschaften zu verorten – in Teilen auch darüber hinaus, bspw. in der Soziologie.

(1c) Für mögliche Qualifikationswege Promotionsinteressierter und Promovierender spielen die institutionalisierten Strukturen des *Grundschullehramtsstudiums*, die jeweiligen *Promotionsregelungen* sowie ggf. vorhandene *Graduiertenschulen bzw. -kollegs* eine Rolle für die nähere Betrachtung der Grundschulpädagogik. Das *Studium* des Lehramts an Grundschulen variiert

deutschlandweit in seiner Semesterzahl und wird nicht an allen Standorten in einer Form angeboten, die hinsichtlich Dauer und vergebener ECTS automatisch für eine direkt anschließende Promotion qualifiziert (Vogt 2024a). In der Konsequenz sind ergänzend vorhandene Bedingungen für die Zulassung von Absolvent*innen des Lehramts an Grundschulen zur Promotion vielseitig und fordern bspw. einen überdurchschnittlichen Abschluss, Zusatzleistungen oder die Festsetzung individualisierter Ausnahmeregelungen. Wollen Wissenschaftler*innen in der Qualifikationsphase mit einem grundschulpädagogischen Thema *promovieren*, ist im Regelfall hierfür kein spezifisches Promotionsfach vorhanden, so dass zumeist in anderen Fachbereichen wie bspw. den Erziehungswissenschaften oder der Pädagogik promoviert wird. Im Sinne vorhandener Unterstützungsangebote existieren quasi keine universitätseigenen oder drittmittelgeförderten *Graduiertenschulen* speziell für Qualifikant*innen der Grundschulpädagogik, stattdessen jedoch häufig überfachliche Angebote für alle Promovierenden einer Universität oder für bestimmte Teilbereiche wie den Bildungswissenschaften oder der Psychologie. Eine Ausnahme stellt hier das Graduiertenkolleg INTERFACH (DFG-Graduiertenkolleg 2731 2021) dar.

Bezieht man diesen groben Überblick an Erkenntnissen über die Institutionalisierungsvarianten der Grundschulpädagogik nun auf die Fragestellung nach Zusammenhängen mit der internationalen Sichtbarkeit, Anknüpfbarkeit und Mitwirkung der deutschen Grundschulforschung, so können aus dieser Synthese umfangreiche Schlussfolgerungen gezogen werden:

- (zu 1a) Die Formen der institutionellen Verortung der Grundschulpädagogik führen durch ihre häufige hierarchische Nachordnung in zudem komplexen Strukturgefügen zu einer *mangelnden Sichtbarkeit* der entsprechenden organisationalen Einheiten für Außenstehende. Auch werden *Sprachbarrieren* dadurch erzeugt, dass Homepages inklusive der Forschungsschwerpunkte und Projekte der Vertreter*innen vermehrt nur auf Deutsch verfügbar sind. Das ‚Phänomen‘ der gehäuft *komplexen wie zudem relativ starren Denominationen* kann darüber hinaus als tendenziell deutsche Besonderheit gesehen werden. International definieren sich Professor*innen eher über ihre Profile bzw. Forschungsfelder, die flexibler angegeben und verändert werden können.
- (zu 1b) Das analysierte Personenkorpus weist hinsichtlich der Herkunft der professoralen Vertreter*innen *keine internationale Durchmischung* auf. Ebenso werden in den CVs *innerhalb dieser Gruppe nur selten Auslandserfahrungen* aufgeführt – und das weder im Studium noch danach. Dies impliziert auch, dass die weiterführenden Qualifikationswege der Vertreter*innen im Regelfall nicht international ausgerichtet sind. Hinzu kommen nur selten online dokumentierte, *gegenwärtige internationale Aktivitäten* der Professu-

- ren – wie bspw. Guest Professorships an anderen Universitäten, internationale Lehrformate oder internationale Großprojekte.
- (zu 1c) Für Wissenschaftler*innen in der Qualifikationsphase stehen im Regelfall *national orientierte Promotionsordnungen* zur Verfügung, die bspw. keine Vergabe eines PhD parallel zum Dr.-Titel ermöglichen und auch vom vorgegebenen Verhältnis von Betreuungs- und Bewertungsprozess kaum mit internationalen Standards kompatibel sind, da hier zwischen supervision und examiner im Regelfall strikt unterschieden wird (bspw. Victoria University of Wellington 2024). Ebenso ist die *Habilitation* als potenzieller weiterer Qualifikationsschritt eine nationale Besonderheit mit nur wenigen internationalen Äquivalenten. Durch die häufige Konstellation, dass Promovierende innerhalb der *national ausgerichteten Qualifikationswege* neben ihrer eigenen Forschung hauptberuflich mit befristeten Verträgen als wissenschaftliche Mitarbeitende arbeiten und keine Promotionsstudierenden im vollen Umfang sind, sind sie zudem im deutlich geringeren Umfang international mobil, um Auslandserfahrungen zu sammeln. Diese schwierigen Voraussetzungen für international ausgerichtete Phasen des eigenen Qualifikationsprozesses interferieren mit zwei weiteren Herausforderungen für Wissenschaftler*innen in der Qualifikationsphase: Zum einen sind sie betroffen von einem *Missverhältnis* zwischen Wissenschaftler*innen in der Qualifikationsphase und verfügbaren Professuren und Dauerstellen mit passendem Profil im nationalen Raum – u. a. durch deutsche Großförderlinien bspw. des BMBF. Zum anderen werden sie während ihrer Qualifikationsphase häufig nicht ausreichend in internationale Netzwerke und damit gleichzeitig alternative, außerdeutsche Forschungs- und Wirkungsstätten eingeführt.

4.2 Kommunikation

Kommunikationsnetzwerke und -verhältnisse der Grundschulforschung können einerseits durch die sichtbaren Vernetzungen der Vertreter*innen in andere Disziplinen hinein charakterisiert und unter dem Oberbegriff des ‚reaching out‘ (2a) subsummiert werden. Andererseits impliziert der Bereich der Kommunikation verschiedene Kommunikationsplattformen, die die Grundschulpädagogik im Sinne eines ‚taking in‘ (2b) für ihre eigene Community sowie ggf. für Forschende anderer Herkunft bietet. Die beiden Teilbereiche des ‚reaching out‘ wie des ‚taking in‘ können jeweils hinsichtlich der drei Aspekte *Zeitschriften bzw. Publikationen, Kongresse und (Forschungs-)Projekte* betrachtet werden.

(2a) Im Bereich des ‚reaching out‘ ergeben Analysen der *Zeitschriftenpublikationen* der in die Erhebung einbezogenen Vertreter*innen, dass diese neben fachwissenschaftlichen Journals vermehrt verbandspolitische und schulprak-

tische Veröffentlichungen ohne Peer Review Prozess und mit Fokus auf den deutschen Sprachraum nutzen. Zudem sind die in den Publikationslisten aufgeführten fachwissenschaftlichen Journals in ihrer thematischen Bandbreite eher gering. Zur hohen Summe an Veröffentlichungen ohne Double Blind Peer Review Prozess in den Publikationslisten der Vertreter*innen trägt zudem die häufige (Mit)Gestaltung von deutschsprachigen Herausgeber*innenbänden bei. Geht es um die digitale Verfügbarkeit und damit auch Sichtbarkeit der Veröffentlichungen, so sind diese nicht standardmäßig im Open Access zugänglich. Hinzu kommt, dass unter den Vertreter*innen eine ORCID-Registrierung kein Standard zu sein scheint und ihr Profil im Digitalen damit weniger zugänglich ist. Mit Blick auf relevante *Kongressformate* fällt auf, dass v.a. deutschsprachige Vorträge auf überwiegend nationalen Kongressen gehalten werden und hierunter gehäuft auf solchen mit spezifisch grundschulpädagogischer Ausrichtung. Recherchen bspw. auf www.gepris.de ergeben zudem, dass interdisziplinäre wissenschaftliche (*Forschungs-*)projekte mit erziehungswissenschaftlicher Beteiligung vermehrt schul- oder medienpädagogische Vertreter*innen involvieren, anstatt Grundschulforschende.

(2b) Hinsichtlich des ‚taking in‘ finden sich unter den *Zeitschriften und Publikationen* in den analysierten Publikationslisten vielzählige Herausgeber*innenbände, die unter ausschließlicher oder überwiegender Beteiligung von Grundschulpädagog*innen organisiert und auch mit Artikeln bespielt werden. Der Autor*innen- wie der Herausgeber*innenkreis solcher Bände erscheint folglich – parallel zu grundschulpädagogischen Handbüchern – eher geschlossen. Zentrale *Kongressformate* werden von Wissenschaftler*innen in der Qualifikationsphase (sog. AGPriQua) wie von der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe der DGfE jährlich wiederkehrend ausgerichtet. Der Teilnehmer*innenkreis auf professoraler Ebene ist eher konstant und zeigt v.a. anlass- bzw. themenbezogen interdisziplinäre Öffnungen. Hinsichtlich größerer (*Forschungs-*)Projekte unter der Leitung von Grundschulforschenden werden häufig Vertreter*innen aus der Schulpraxis sowie regelmäßig Fachdidaktiker involviert, um Themen im Bereich der Schulpraxis und Studiengangsgestaltung, inklusive der Schnittstelle von universitärer Lehre und schulischer Praxis zu bearbeiten. Die Förderer sind neben vereinzelt DFG-Einwerbungen häufig die Länder, der Bund (BMBF) oder unternehmensnahe Stiftungen (Bosch, Siemens, etc.). Dass Grundschulforschende interdisziplinäre Projekte leiten, ist eher eine Ausnahme.

Die aus der Analyse der Kommunikationsverhältnisse in der Grundschulforschung gewonnenen Erkenntnisse lassen im Schnittfeld zur Internationalisierung weitere Schlussfolgerungen hinsichtlich des aktuellen Zuschnitts der Disziplin und ihrer Entwicklungsperspektiven zu:

- (zu 2a) Innerhalb der Publikationsgewohnheiten der grundschulpädagogischen Vertreter*innen lassen sich mehrere Tendenzen feststellen, die die internationale Sichtbarkeit und Vernetzung der Grundschulforschung im Sinne ihres ‚reaching out‘ einschränken. So werden Artikel fast ausschließlich in *Zeitschriften im deutschsprachigen Raum* und damit zudem im Regelfall auf Deutsch veröffentlicht – internationale Journals finden hingegen deutlich seltener Berücksichtigung. Letzteres hängt sicherlich auch damit zusammen, dass es *kein etabliertes internationales Journal* als ‚klare Anlaufstelle‘ gibt, das sich dezidiert der Research on Primary Education widmet, und Grundschulpädagog*innen in der Folge forschungsthemenabhängig aktiv auf die Suche nach jeweils passenden Journals gehen müssen. Weitere Einschränkungen entstehen durch die häufig *fehlende internationale Zugänglichkeit* von grundschulpädagogischen Veröffentlichungen aufgrund von Sprachbarrieren und fehlender Open Access Optionen, wozu auch die *starke Orientierung an Herausgeber*innenbänden und -artikeln* beiträgt. Erwähnt werden müssen zudem die *fehlende internationale Sichtbarkeit*, Wiedererkennbarkeit und Präsenz der Autor*innen selbst bspw. über ORCID-Registrierungen oder Indexierungen (bspw. H-Index) sowie die *ausbleibende digitale Selbst- und Publikationsbewerbung* über international etablierte Kommunikationskanäle, sofern die Publikationen englischsprachig verfügbar sind. Auch dass viele Vertreter*innen gemäß der eigenen Homepageangaben wie ebenso in Orientierung an den veröffentlichten Kongressprogrammen auf *international etablierten Kongressen seltener präsentieren* (s. Konferenzprogramme WERA, AERA ECER), schränkt die Sichtbarkeit der Grundschulforschung potenziell ein. Ein Ausbleiben internationaler kollaborativer Vorträge und Symposien durch deutsche Grundschulforschende kann zudem in einen Zusammenhang damit gebracht werden, dass Grundschulforschende *von internationalen Partner*innen eher selten angefragt* werden, um bei großen Projektinitiativen bspw. auf EU-Ebene mitzuwirken.
- (zu 2b) Wenn es darum geht, eigene Kommunikationsplattformen im Sinne des ‚taking in‘ zu internationalisieren bzw. international zugänglich zu machen, so sind die häufig in der Grundschulforschung wahrnehmbaren *eher geschlossenen, deutschsprachigen Herausgeber*innen- und Autor*innenkreise* kontraproduktiv. Internationale Beteiligungen finden sich in solchen Bänden kaum, auch weil *Sprachbarrieren* durch die Deutschsprachigkeit bei der Bewerbung aber auch Realisierung solcher Publikationsformate für internationale Autor*innen nur mit Unterstützung zu überwinden sind. Betrachtet man die *Zeitschrift für Grundschulforschung* als zentrales nationales Double Blind Peer Review Journal, so publiziert diese zwar auch englischsprachige Artikel, veröffentlicht CfPs bislang jedoch nur auf Deutsch und ist auch deshalb im internationalen Raum weitgehend unbekannt. Dies trifft auf die

Jahrestagung der DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe als *zentrales, jedoch sehr nationales Kongressformat* ebenso zu. Hier werden nur *äußert selten englischsprachige bzw. internationale Keynotes* integriert und die Beteiligung internationaler Gäste beschränkt sich im gegebenen Falle weitestgehend auf solche des deutschsprachigen Raumes. Zwar gibt es mittlerweile sehr vereinzelte Netzwerkaktivitäten im Rahmen internationaler Kongressformate, die Grundschulforschende anleiten, jedoch bislang (noch) nicht im Stadium der internationalen Etabliertheit und weitreichenden Bekanntheit. Darüber hinaus sind von Grundschulforschenden *eingeworbene Forschungsprojekte im Regelfall national aufgestellt* – und das sowohl thematisch als auch hinsichtlich der mitwirkenden Projektpartner*innen. Dies führt auch dazu, dass kaum international-vergleichend ausgerichtete Förderlinien (bspw. EU-Mittel) erfolgreich bespielt werden können. Betont werden muss an dieser Stelle jedoch, dass gerade bei akademisch jüngeren Forschenden stärkere internationale Kommunikationsnetzwerke und -bestrebungen wahrnehmbar sind, sich dies jedoch (noch) nicht vollumfänglich auf der professoralen Ebene niederschlägt.

4.3 Gegenstandsbereich

Der Gegenstandsbereich der Grundschulpädagogik definiert sich (3a) interdisziplinär durch die relevanten und genutzten Referenztheorien, sowohl im Sinne der Bezugnahme auf als auch der Abgrenzung von den selbigen. Mit mehr disziplinärem Fokus spielt (3b) der Blick auf Empirie und die Formen der Erkenntnisgewinnung eine zentrale Rolle. Hier müssen innerdisziplinär Ausgangs- und Anknüpfungspunkte gefunden und die Rolle empirischer Erkenntnisse im grundschulpädagogischen Feld geklärt werden. Hinzu kommt (3c) die Betrachtung der wissenschaftlichen Autonomie des Feldes in Kombination mit dessen diskursiver Wandel- und Verhandelbarkeit. Insbesondere die Forscher*innenprofile innerhalb des analysierten Quellenkorpus lassen Schlussfolgerungen zu diesen Aspekten zu:

(3a) Betrachtet man die interdisziplinären Referenztheorien der Grundschulpädagogik, so finden sich gehäuft *Bezugnahmen* auf lerntheoretische, kognitionspsychologische und entwicklungspsychologische Theorien wie ebenso Anleihen aus dem sprachwissenschaftlichen Feld (Kommunikations- und Interaktionstheorien). Daneben wird auf sozialisationstheoretische, soziologische und vereinzelt anthropologische Zugänge Bezug genommen, jedoch nur sehr selten dezidiert auch auf bildungstheoretische Ansätze oder Schultheorien. Im Generellen weisen die in der Grundschulforschung aufgeführten theoretischen Referenzen eine hohe Bandbreite auf und setzen sich aus vielseitigen Anleihen angrenzender Disziplinen zusammen, entstammen jedoch in der Folge ausgesprochen selten immanenten grundschulpädagogischen

Theorieentwicklungen (wie bspw. Reflexionen über Grundlegende Bildung; Vogt & Einsiedler 2024). Theoretische *Abgrenzungen* finden sich v.a. von biologischen, medizinischen und genetischen Perspektiven auf das Menschliche wie ebenso von theologischen, ethischen oder teleologischen Ansätzen.

(3b) Empirische Designs und Wege der Erkenntnisgewinnung in der Grundschulforschung können aus o.g. Gründen im Regelfall nicht auf innerdisziplinären *grundschulpädagogischen Theoriereflexionen als Ausgangspunkt* aufbauen oder sich aus diesen heraus legitimieren. Stattdessen werden häufig etablierte Forschungsdesigns und Instrumentarien aus angrenzenden disziplinären Bereichen auf grundschulpädagogische Fragestellungen übertragen – im Regelfall ohne, dass diese Übernahme disziplinbezogen reflektiert und diskutiert wird. Genutzt werden *empirische Erkenntnisse im grundschulpädagogischen Feld* in der Regel zur (Weiter)Entwicklung von Konzepten, Modellen und Instrumentarien für den schulischen Kontext und damit zur Verbesserung und Weiterentwicklung von Schule und Lehramtsstudium. Interferenzen empirischer Erkenntnisse mit dem Ziel der (Weiter)Entwicklung von grundschulpädagogischen Theorieansätzen finden sich hingegen in den Forschungs- und Publikationsschwerpunkten der Professuren kaum.

(3c) Mit Blick auf die *wissenschaftliche Autonomie*, mit der sich die Grundschulforschung ihrem Gegenstandsbereich widmen kann, fällt die Abhängigkeit der Forschungsthemen von themengebundenen Förderlinien auf (aufgerufen durch Bund, Länder oder industrienähe Stiftungen). Die Folge hiervon ist ein hohes Maß an externer Steuerung der Forschungsaktivitäten und Profilbildung der Grundschulpädagogik, welche bis auf die Ebene der Denominationen von Professuren (bspw. bei der Kombination von Grundschulpädagogik und Inklusion) in die Disziplin hineinwirkt. Dies schränkt die disziplinäre Autonomie ebenso ein wie die Legitimation grundschulpädagogischer Forschungsaktivitäten jenseits bildungspolitisch geschaffener Strukturen und Bedarfslagen hinsichtlich der Grundschule und der Grundschullehrer*innenbildung. Dies hat auch Folgen für die *diskursive Wandelbarkeit und Verhandelbarkeit* des Gegenstandsbereiches der Grundschulpädagogik. Wenn dieser an sich nicht disziplinintern über ein sich eigendynamisch entwickelndes Forschungsfeld definiert wird, finden über ihn auch keine Verhandlungen statt. Ebenso wenig kann er dann einem eigenen diskursiven Wandel unterliegen – jenseits der Anpassungen an den Wandel der Institution Grundschule und der dazugehörigen Professionalisierungsprozesse im Zeitverlauf.

Bringt man die Reflexionen über den Gegenstandsbereich mit Fragen nach Internationalisierung und internationaler Anschlussfähigkeit in einen Zusammenhang, so ergeben sich hieraus für die Grundschulpädagogik weitere Barrieren und Herausforderungen:

- (zu 3a und 3b) Referenztheorien und methodische Designs in der Grundschulforschung *entstammen im Regelfall dem interdisziplinären wie damit regelmäßig auch dem ursprünglich internationalen Kontext*. Die damit automatisch einhergehende notwendige Diskussion über die *Adaptierbarkeit und Transferierbarkeit dieser Ansätze* auf die Disziplin und auf ihre national wie lokal determinierten Forschungsfelder wird jedoch im Regelfall nicht geleistet. Gleichzeitig nimmt die Grundschulforschung damit bislang nicht die Chance wahr, sich aktiv in interdisziplinäre Theorie- und Methodendiskussionen im internationalen Diskurs einzubringen und hierdurch *international sichtbar* zu werden. Bezieht sich die Grundschulforschung auf theoretische und methodische Ansätze mit nationalem Hintergrund, ergibt sich zudem die Problematik, dass diese häufig per se im internationalen Feld wenig wahrgenommen und diskutiert werden (bspw. im Theoretischen der Bildungsbegriff und im Forschungsmethodischen die Objektive Hermeneutik),
- (zu 3c) Zu den bereits aufgeführten einschränkenden Faktoren wissenschaftlicher Autonomie und diskursiver Wandel- und Verhandelbarkeit im nationalen Feld (s.o.) muss sich die Grundschulforschung zudem international der Herausforderung stellen, dass die Grundschule als ihr zentraler Gegenstand ein bildungspolitisch beschlossenes, nationales Phänomen darstellt, dem es an *internationalen Äquivalenten mangelt* (Vogt 2024b). Damit sind international-vergleichende Forschungsdesigns, die spezifisch die Grundschulforschung adressieren, mit besonderen Barrieren versehen. In der Folge fehlt es der Disziplin an internationalen Impulsen und Auseinandersetzungen für einen potenziellen Wandel des Gegenstandsbereiches der Grundschulforschung, wie er aus *vielzähligen autonom aufgesetzten und eng zusammenarbeitenden internationalen Forschungskooperationen* resultieren würde.

5 Grundschulforschung und Research on Primary Education?

Research on Primary Education kann im internationalen Kontext eher als interdisziplinäres Themenfeld beschrieben werden, dem es gleichzeitig an disziplinären Strukturen fehlt (Webb 2013, Austin 2016). Jenseits der Interdisziplinarität entstehen Unklarheiten im Zuschnitt auch dadurch, dass Varianten der Primary und Elementary Education international in verschiedenen Verhältnissen zueinander stehen (Bourne 2000). Ohne dass das Feld der Research on Primary Education vollumfänglich an dieser Stelle charakterisiert werden kann, ergeben sich in den drei behandelten Bereichen der Disziplinentwicklung folgende zentrale Schlussfolgerungen zu der Frage, ob die Grundschulforschung das Potenzial hat, sich international mit diesem Feld zu vernetzen bzw. dieses (mitzu)gestalten:

- *Institutionalisierungsvarianten*: Grundschulforschende sind institutionell an die Beforschung der Grundschule gebunden und qua Denomination spezifisch beauftragt, sich in Forschung und Lehre diesem Feld zu widmen. Damit haben sie einen engeren Forschungsfokus als internationale Forschende, die Research on Primary Education im Regelfall als einen von mehreren Forschungsschwerpunkten in ihrem Profil (mit)föhren.
- *Kommunikationsverhältnisse*: Die Grundschulforschung hat ein eigenes Periodikum, eigene Tagungsformate sowie eigene Handbücher. Hierzu fehlen mit Blick auf das Feld der Research on Primary Education international etablierte Äquivalente als standardmäßig vorhandene Publikations- und Vortragsplattformen. Als Folge müssen Grundschulforschende jeweils abhängig von ihren konkreten Forschungsthemen spezifische internationale Anknüpfungspunkte suchen.
- *Gegenstandsbereich*: Dieser bezieht sich für Grundschulforschende auf eine nationale und damit sehr spezifische Schulform sowie die dazugehörige Lehrer*innenbildung (Vogt 2024a). Research on Primary Education fokussiert hingegen aus verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven – wie bspw. der Kindheitsforschung oder der Psychologie – im Generellen auf die „first school experience, with the implication that further schooling is expected and planned to follow“ (Bourne 2000, 64f.), welche institutionell prinzipiell sehr variantenreich ausgestaltet sein kann.

Betrachtet man diese Zusammenschau, so wird klar, dass die Grundschulpädagogik in ihrem sehr spezifischen Zuschnitt im internationalen Raum kein Äquivalent hat, an das sie barrierearm anknüpfen kann. Es gibt zudem keine feste und sich gemeinsam weiterentwickelnde globale Community, die Research on Primary Education konstant betreibt. Hierzu trägt auch bei, dass die Institution Grundschule – die das primäre Forschungsfeld der Grundschulforschung bildet – eine national sehr spezifische Variante der Primary Education darstellt und mit der Folge einhergeht, dass es dem zugeordneten akademischen Feld mit seinem Forschungsfokus an internationalen Äquivalenten häufig fehlt. Einerseits eröffnet diese Sonderstellung der Grundschulforschung die Chance, die internationale Sichtbarkeit ihres Forschungsfeldes im Sinne der Primary Education Research als internationales Feld mit disziplinärem Zuschnitt global zu erhöhen und andere Forschende weltweit zu involvieren. Andererseits können diese internationalen Barrieren die Grundschulforschung auch darin bestärken, ihren aktuell v.a. nationalen Zuschnitt weiter zu pflegen – inklusive ihrer deutschsprachigen Netzwerke und Publikationsaktivitäten.

Für eine Ausweitung internationaler Bestrebungen der Grundschulforschung müsste sich diese jedoch gleich mehreren Herausforderungen stellen: Sie müsste ihren Gegenstandsbereich reflexiv erweitern und autonom ausgestal-

ten, sich personell entsprechend aufstellen und ihre Kommunikationsnetzwerke aktiv international ausbauen. Neben einem enormen Internationalisierungsschub, der mit einer solchen Neuausrichtung der Grundschulforschung im Sinne einer etablierten Primary Education Research einherginge, würde hierdurch gleichzeitig ein bedeutender Schritt in Richtung einer nachhaltigen Disziplinentwicklung und -etablierung erfolgen – national wie international.

Literatur

- Austin, R. (2016). *Researching Primary Education*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC and Melbourne: Sage.
- Bourne, J. (2000). 34. Primary Education. In B. Moon, M. Ben-Peretz & S. Brown, *Routledge International Companion to Education*. London and New York: Routledge.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Bad Godesberg: Deutscher Bildungsrat.
- DFG-Graduiertenkolleg 2731 (2021): *Fachlichkeit und Interaktionspraxis im Grundschulunterricht*. Abgerufen von <https://interfach.de/> (zuletzt geprüft am 25.02.2025).
- Glöckel, H. (1964). *Volkstümliche Bildung? Versuch einer Klärung*. Weinheim: Julius Beltz.
- Götz, M., Miller, S., Einsiedler, W. & Vogt, M. (2018). Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.), *Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs*, Vol. 22 (S. 81–91). Wiesbaden: Springer VS.
- Götz, M. (2000). Entwicklung und Status der universitären Grundschulpädagogik und -didaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46, 525–540.
- Götz, M. (2018). Grundschulpädagogik als Wissenschaft – Versuch einer Bilanzierung für die Zukunft. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.), *Profession und Disziplin. Jahrbuch Grundschulforschung*, Vol. 22 (S. 22–38). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13502-7_2
- Guntau, M. & Laitko, H. (Hrsg.) (1987). *Der Ursprung der modernen Wissenschaften*. Berlin: Akademie.
- Hoffmann, N. (2018). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung: Überblick und Einführung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2010). Erziehungswissenschaft als Gegenstand der Historiographie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 678–702.
- Keiner, E. & Schriewer, J. (1990). Fach oder Disziplin. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36, 99–119.
- Krüger, L. (1987). Einheit der Welt – Vielheit der Wissenschaft. In J. Kocka (Hrsg.), *Interdisziplinarität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kuhn, T. (1967). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Popper, K. (1994). *The myth of the framework: in defence of science and rationality*. London & New York: Routledge.
- Reichert, J. (2003). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.
- Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Victoria University of Wellington (2024): *Doctoral Regulations: for PhD and other Doctorates with Theses*. Abgerufen von <https://www.wgtn.ac.nz/documents/policy/research-policy/doctoral-regulations.pdf> (zuletzt geprüft am 23.05.2025).
- Vogt, M. (2024a). Grundschullehrer:innenbildung. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5., Aufl.) (S. 153–163). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Vogt, M. (2024b). Grundschule in Europa. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5., Aufl.) (S. 55–63). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Vogt, M. (2020). Qualitative Forschung in den naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken. In E. Kircher, R. Girwidz & H. Fischer (Hrsg.), *Physikdidaktik. Methoden und Inhalte*. Berlin/Heidelberg: Springer Spektrum.
- Vogt, M. (2019). Grundlegende Bildung als Zielvorgabe einer Schule für alle – Deutungsvarianten in der Geschichte der Grundschule in Deutschland. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12(2), 241–258.
- Vogt, M. (2018). Die Grundschulpädagogik – Versuch einer Vermessung. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.), *Profession und Disziplin. Jahrbuch Grundschulforschung*, Vol. 22 (S. 94–100). Wiesbaden: Springer VS.
- Vogt, M. & Einsiedler, W. (2024). Grundlegende Bildung. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. Aufl.) (S. 265–274). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Webb, R. (2013). *Researching Primary Education: Methods and Issues*. London and New York: Routledge.
- Weingart, P. & Winterhager, M. (1984). *Die Vermessung der Forschung*. Frankfurt a. M. u.a.: Campus.

Autorin

Vogt, Michaela, Prof'in, Dr'in
Universität Bielefeld

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: International-vergleichende/
historische Bildungsforschung, Bildungsmaterialien (OER),
schulische Überprüfungsverfahren, Diversität/ Inklusion
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
michaela.vogt@uni-bielefeld.de
<https://orcid.org/0000-0001-5369-1720>

Grundschulforschung

Katrin Liebers und Margarete Götz

Grundschulrelevante Diagnoseverfahren im internationalen Kontext. Eine historische Analyse (1910–1933)

Der Beitrag zeigt in einer mikrohistorischen Studie den international gepflegten Austausch in der volks- und grundschulpädagogischen Reflexion der Vergangenheit auf. Das geschieht mit thematischer Fokussierung auf grundschulrelevante Diagnoseverfahren am Beispiel der internationalen Aktivitäten des Instituts für experimentelle Pädagogik und Psychologie des Leipziger Lehrervereins. Für den Zeitraum von 1910 bis 1933 werden die Akteure, die Formate, die Reichweite und die Häufigkeiten der Internationalisierung untersucht. Im Ergebnis zeigt sich, dass eine weltweite internationale Vernetzung die Arbeit an den grundschulrelevanten Diagnoseverfahren wissenschaftlich und interdisziplinär vorangetrieben hat. Die Verfahren wurden nachweislich international rezipiert und gewürdigt und leisteten einen wichtigen Beitrag zum Diskurs in Europa und Deutschland.

In a micro-historical study, the article shows the internationally cultivated exchange in elementary school pedagogical reflection of the past. This is carried out with a thematic focus on primary school-relevant diagnostic procedures based on the example of the international activities of the Institute for Experimental Pedagogy and Psychology of the Leipzig Teachers' Association. The actors, formats, scope and frequency of internationalization are examined for the period from 1910 to 1933. The results show that a worldwide international network advanced the work on diagnostic procedures relevant to primary schools in scientific and interdisciplinary terms. The procedures were verifiably received and appreciated internationally and thus made an important contribution to the discourse in Europe and Germany.

Schlagwörter: Internationalisierung, grundschulrelevante Diagnostik, Leipziger Lehrerverein, Einschulungsprüfung

Keywords: Internationalization, diagnostics relevant to primary schools, Leipzig Teachers' Association, school entry examination

1 Einleitung

Die Diskussion um geeignete diagnostische Verfahren begleitet die Grundschule in Deutschland seit ihrer Gründung im Jahr 1919. Für die aktuellen Diskussionen um neue (digitale) Verfahren (Jude 2021) ist dabei der Kontext zu den seit der Jahrtausendwende durchgeführten internationalen Schulleistungsstudien omnipräsent. Historisch gesehen sind diagnostische Verfahren weitaus früher, bereits vor und verstärkt nach der Gründung der Grundschule entstanden. Ihre Entwicklung war von Anfang an in internationale Bezüge eingebunden. Auf diese in der Grundschulpädagogik weitgehend vergessene und unerforschte Vorläuferentwicklung aktueller Internationalisierungsbemühungen konzentrieren sich die nachfolgenden Ausführungen. Sie fragen zum einen nach dem Einfluss, den internationale Entwicklungen auf den deutschen Diskurs zur grundschulrelevanten Diagnostik im historischen Verlauf hatten, zum anderen konkretisieren sie an einem historischen Fallbeispiel wie die Konstruktion deutscher Diagnoseverfahren mit dem internationalen Diskurs der Vergangenheit verflochten war. Die Darstellungen fokussieren dabei auf den Zeitraum vom Beginn des 20. Jahrhunderts bis zum Einsetzen des Nationalsozialismus. In dieser Zeitspanne sind mit Blick auf die diagnoserelevanten Bezugstheorien vielfältige produktive Aktivitäten beobachtbar, die die Grenzen nationalstaatlichen Denkens überschreiten. Diese Entwicklung wird ab etwa 1930 in Deutschland zunehmend eingeengt durch die Favorisierung von rassistischen Diagnoseverfahren mit ihren menschenverachtenden Folgen.

Der Beitrag gibt im nachfolgenden Abschnitt zunächst einen Überblick über den historischen, wissenschaftlichen und institutionellen Entstehungskontext des Diskurses zu grundschulrelevanten diagnostischen Verfahren. Da sie aus Platzgründen nicht alle hier berücksichtigt werden können, wird der Fokus auf die bildungsbiographisch folgenreichen Verfahren gelegt, die den Grundschuleintritt und -wechsel betreffen. Für deren Entstehung werden die internationalen und nationalen Entwicklungen skizziert, die am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts zur Herausbildung der für die Diagnostik relevanten wissenschaftlichen Bezugstheorien führten. Mit den ebenfalls zu Anfang des 20. Jahrhunderts von Lehrervereinen in Deutschland initiierten und betriebenen Pädagogisch-Psychologischen Instituten werden die institutionellen Orte vorgestellt, in denen in international anschlussfähiger Weise diagnostische Verfahren für die Grundschulpraxis entstanden sind.

Der darauffolgende Abschnitt konzentriert sich in mikrohistorischer Perspektive auf das 1906 gegründete Psychologisch-Pädagogische Institut des Leipziger Lehrervereins. Auf der Basis kontinuierlicher Quellen werden die von den Institutsmitgliedern gepflegten internationalen Aktivitäten analysiert, um den kontextuellen Rahmen zu klären, in dem die grundschulrelevanten Diagnoseverfahren entwickelt wurden. Für diese werden anschließend kon-

kret die internationalen Bezüge identifiziert, die in ihrem Entstehungsprozess wirksam wurden und zugleich auch beispielhaft analysiert, wie die Leipziger Verfahren selbst international wahrgenommen wurden. Ein Fazit und ein Ausblick auf weitere erforschungswürdige Internationalisierungsbestrebungen in der grundschulpädagogischen Reflexion der Vergangenheit schließen die Ausführungen ab.

2 Internationale Diskurse in den Bezugstheorien für diagnostische Verfahren zu Beginn des 20. Jahrhunderts

Zur historischen Genese diagnostischer Verfahren in Deutschland liegen mit Fokus auf die Einschulung einige bildungshistorische Überblicksartikel vor, die diese im diachronen Verlauf (Liebers & Götz 2019; Götz & Liebers 2023) nachzeichnen. Für den Übergang in die weiterführenden Schulen sind die im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts existierenden Verfahren im Rahmen der Geschichte der Begabungsdiagnostik historisch aufgearbeitet (Ingenkamp 1989, 1990). Zum Wechsel von der Grundschule in die Hilfsschule, die den hier interessierenden Zeitraum einschließt, liegt eine historisch-vergleichende Studie vor, die diagnostische Verfahren jedoch nur randständig behandelt (Hofsäss 1993). Das gilt auch für die datenorientierte Untersuchung der historischen Entwicklung des westdeutschen Sonderschulwesens (Dietze 2019). Obwohl es schon seit Jahrhunderten publizistisch verstreute Vorschläge in der Rechts-, Schul- und Pädagogikgeschichte dafür gibt, wie über die Eignung von Kindern bei Schuleintritt und -wechsel entschieden werden kann, setzt mit dem Anspruch auf Objektivität eine systematische pädagogisch-psychologische Befassung mit Diagnoseverfahren erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein. Diese wird in Deutschland initiiert und über lange Zeit getragen durch die nach der Jahrhundertwende gegründeten Pädagogisch-Psychologischen Institute der Lehrervereine, von denen insbesondere die Institute in Leipzig (Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie, 1906), München (Pädagogisch-Psychologisches Forschungsinstitut, 1910), Berlin (Arbeitsgemeinschaft für exakte Pädagogik, 1910) und Hamburg (Institut für experimentelle Psychologie und Pädagogik, 1912) den Diskurs prägten.¹ Ihre Mitglieder waren vor allem Lehrpersonen aus der Volksschulpraxis, die mit den Vertretern der neu gegründeten universitären Lehrstühle für Psychologie

1 Weitere Abteilungen gründeten sich u.a. in Chemnitz (Abteilung für experimentelle Psychologie und Jugendkunde, 1911), Breslau (Institut für Jugendkunde, 1911) und Bremen (Institut für Jugendkunde, 1911), Mies in Böhmen (Laboratorium für experimentelle Pädagogik, 1913), in Bielefeld (Abteilung für experimentelle Pädagogik, 1913) sowie in Kiel (Arbeitsgemeinschaft für experimentelle Pädagogik, 1922) (Depaepe 1993 71 f.). Darüber hinaus gab es Institute in Hannover, Nürnberg, Magdeburg und Dortmund (Q 27).

kooperierten, indem sie die neuen Kenntnisse vorrangig über experimentelle Kinderforschung in den Instituten erwarben und gemeinsam mit den Universitätspsychologen experimentelle Forschungen zur kindlichen Entwicklung und zum schulischen Unterricht betrieben (Depaepe 1993; Taubert-Striese 1996; Pehnke 1998).

Die Forschungsarbeit in den Pädagogisch-Psychologischen Instituten der Lehrervereine wurde angeregt und begünstigt durch sich gegenseitig überlagernde zeitgenössisch neue und disziplinär ausdifferenzierte wissenschaftliche Erkenntnisfortschritte aus dem In- und Ausland, deren Gemeinsamkeit der Glaube an ein positivistisches Wissenschaftsideal war, wie es von dem französischen Mathematiker Auguste Comte (1798–1857) und dem englischen Philosophen John Stuart Mill (1806–1873) begründet worden war (Depaepe 1993). Innerhalb des neu entstandenen Wissenschaftsspektrums gelten an der Wende zum 20. Jahrhundert die national wie international betriebene und eng mit der Evolutionstheorie verbundene Eugenik, die Intelligenzforschung, die Testtheorie, die experimentelle Psychologie und Pädagogik sowie daneben auch die Schulhygienebewegung und die Reformpädagogik als Erkenntnispositionen, die sich als besonders einflussreich auf die Arbeiten in den Pädagogisch-Psychologischen Instituten der Lehrervereine erwiesen (Tenorth 1989; Depaepe 1993). Das ist beispielhaft an der Intelligenzforschung und Schulhygienebewegung nachvollziehbar.

Zeitlich noch vor der offiziellen Gründung der Grundschule vollzieht sich eine für den deutschen Diagnostikdiskurs folgenreiche Internationalisierungsvariante, die über die Rezeption ausländischer Forschungsergebnisse verläuft, wie das im Falle der Intelligenzforschung nachweisbar ist. Bereits 1905 legten der französische Psychologe Alfred Binet (1857–1911) und der französische Arzt Théodore Simon (1873–1961) ein Verfahren für Kinder und Jugendliche im Alter von 3,5 bis 15 Jahren vor, um „geistig zurückgebliebene“ Kinder rechtzeitig zu identifizieren und durch deren Überstellung an Sonderschulen die „Normalschule zu entlasten“ (Strebel 1946, 52). Den Auftrag dazu hatte das französische Unterrichtsministerium 1904 im Zuge der Einführung der Allgemeinen Schulpflicht erteilt (Funke 2006). Binet und Simon brachten in ihrer metrischen Skala zur Messung von Intelligenz („*échelle métrique d'intelligence*") Altersunterschiede in ein nach Altersstufen gestaffeltes Modell ein und richteten die standardisierte Durchführung unmittelbar auf die Erfordernisse der Schulpraxis aus. Binet selbst betonte, dass der Test nur zur Identifikation von geistig behinderten Kindern verwendet werden solle und keine Differenzierung nach Bildungsfähigkeit oder eine allgemeine Messung von Intelligenz erlaube (Zankl 2006), dennoch fand der Test rasch breiten Eingang in die deutschsprachigen Diskurse, aber auch darüber hinaus.

Die Voraussetzung dafür schuf der deutsche Chemiker und Psychologe Otto Bobertag (1879–1934), der 1910 als erster in Deutschland den Binet-Simon-Test in der Version von 1908 in der „Zeitschrift für angewandte Kinderpsychologie“ vorstellte (Bobertag 1910; Groffmann 1971), eigene Erhebungen von 1911 bis 1912 durchführte und das Testverfahren als in sich geschlossenes Diagnostikum (Binet-Simon-Bobertag-Staffelmethode) publizierte (Bobertag 1914). Es fand nachweislich Verbreitung im deutschsprachigen Raum, so finden sich Hinweise der Verwendung in Hilfsschulakten aus den 1920er und 1930er Jahren (Privatarchiv T. Hofsäss). Das Verfahren wurde in den späten 1920er Jahren von Imgard Norden (1898–1969), einer zu der Zeit in Berlin wirkenden Fürsorgerin, um Beobachtungen zum Arbeitsverhalten ergänzt (Norden 1930).² Gemeinsam entwickelten und erprobten Bobertag und Norden ein überarbeitetes Verfahren, ergänzt um einem Materialkasten („Binetarium“), das 1931 als „Hilfsmittel zur Intelligenzprüfung nach Binet-Bobertag“ vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin herausgegeben wurde (Institut für Geschichte der Medizin der Robert-Bosch-Stiftung Stuttgart 2018; Neuauflage Norden 1953). Den Bericht zur Eichung konnte Bobertag, ein Gegner des Nazi-Regimes, infolge seines Suizids nicht mehr selbst schreiben (Lück 2022). Norden übernahm dies zunächst, konnte diesen als Halbjüdin aber nach ihrer Emigration in die USA nicht mehr in Deutschland veröffentlichen (Norden 1955; Lenk, 1987).

Mit der von Bobertag geleisteten Internationalisierung steht dem zeitgenössischen Diagnostikdiskurs ein Wissen zur Methodisierung der empirischen Erfassung von intellektuellen Entwicklungsrückständen und -vorsprüngen bei Kindern zur Verfügung, das auch in den Arbeiten der Pädagogisch-Psychologischen Institute seine Wirksamkeit entfaltete, freilich ohne die eingeeengte Fixierung auf die Intelligenz. So wurden im Leipziger Institut „Hilfsmittel zur Beobachtung der Schulneulinge“ (Schlag 1921) erarbeitet und 1930 als weiterentwickelter „Test für Schulneulinge“ herausgegeben (vgl. Abschnitt 4). Der Test stellt historisch gesehen in Deutschland das erste Einschulungsverfahren dar, das auf standardisierten Aufgabenstellungen basiert und darin eine Analogie zum Binet-Bobertag-Test aufweist. Das Leipziger Verfahren wurde an 800 Schulanfänger*innen in Leipziger Volksschulen erprobt und mit Punktwerten zur Einschätzung untersetzt, weist aber noch keine statistisch erzeugten Normwerte aus.

Diese wurden erstmals von Otto Mann in dem von Aloys Fischer (1880–1937) geleiteten Pädagogisch-Psychologischen Institut in München angewendet. Das Verfahren „Die experimentell-psychologische Untersuchung der Schul-

2 Wir danken Anne Stein, Gerhard Eberle, Thomas Hofsäss und Peter Wachtel für die wertvollen Hinweise.

neulinge“ von 1929 war im diachronen Verlauf das erste Einschulungsverfahren, „mit dem schulbezogene statistische Standards erzeugt“ werden konnten und „einzuschulende Kinder als normale bzw. nichtnormale Schulneulinge klassifizierbar“, d.h. in Rangkorrelationen eingestuft wurden (Götz & Liebers 2023, 204). Vergleichbar mit der Intelligenzmessung beruht die im Münchner Verfahren genutzte statistische Aufbereitung auf der Rezeption ausländischer Wissensbestände, insbesondere auf den Arbeiten der britischen Mathematiker und Statistiker Karl Pearson (1857–1936) und Charles Spearman (1863–1945), die ihrerseits auf den Vorarbeiten des belgischen Mathematikers Adolphe Quételet (1796–1874) zur Normalverteilung aufbauten.

Auf eine andere Variante der Internationalisierung trifft man im historischen Prozess, wenn man sich der Schulhygienebewegung zuwendet. Deren Vertreter hielten ihren ersten internationalen Kongress 1904 in Nürnberg ab, an dem vor allem Schulärzte aus weltweit 18 Ländern teilnahmen. Internationalisierung manifestiert sich hier auf Kongressen im gegenseitigen Austausch in- und ausländischer Experten zu Fragen der Schulhygiene. Dazu gehörte auf dem Nürnberger Kongress u.a. der wissenschaftliche Austausch über das geeignete Einschulungsalter (Schubert 1904; Depaepe 1993), ein ursprünglich medizinischer Diskurs, an dem sich zunehmend auch Pädagogen beteiligten. In konstruktiver Weise leistet das Konrad Penning, der als Doktorand von Aloys Fischer in den 1920er Jahren ein umfassendes Werk zur Schulreife verfasst (Penning 1926). Als Ergebnis seiner eigenen Untersuchung an 233 Kindern und in kritischer Fortführung der Erkenntnisse von Binet erweitert er die Frage nach dem richtigen Einschulungsalter über das Lebensalter hinaus um den Aspekt des errechenbaren Entwicklungsalters.

Die im Falle der Intelligenzforschung und der Schulhygienebewegung beobachtbaren Varianten der Internationalisierung des Diagnostikdiskurses erfahren eine Verdichtung, Vertiefung und Erweiterung in den Instituten für experimentelle Pädagogik und Psychologie, was nachfolgend für das 1906 gegründete Institut des Leipziger Lehrervereins verdeutlicht wird.

3 Das Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie des Leipziger Lehrervereins als institutioneller Ort der Internationalisierung

Das Ausmaß und die Formate der Internationalisierung, die das Leipziger Institut praktiziert hat, lassen sich quellenbasiert anhand der institutseigenen Schriftenreihen rekonstruieren. Im Zeitraum von 1910 bis 1933³ erscheinen

3 1933 wurde das Institut von den Nationalsozialisten geschlossen und 1934 wiedereröffnet als Institut des Nationalsozialistischen Lehrerbundes (Ingenkamp 1990).

26 Hefte der „Pädagogisch-Psychologische Arbeiten aus dem Institut des Leipziger Lehrervereins“ in 20 Bänden⁴ (Q⁵ 1 bis 26). Zudem liegen zwei Berichte, ein 16-seitiger zum 20-jährigen Bestehen des Instituts (Q 27) sowie der 42-seitige Bericht zum 25-jährigen Bestehen (Q 28) vor, ebenso die herausgegebenen Testmaterialien und Sonderdrucke für die Volksschulunterstufe. In den analysierten Quellen präsentiert sich das Institut im Untersuchungszeitraum als eine Einrichtung, die langjährig einen ausgedehnten internationalen Austausch in vielfältigen Formaten aktiv pflegte, die hier nicht alle aufgeführt werden können.

Ein besonders arbeitsintensives Format war wohl die Betreuung ausländischer Doktoranden, die an der Universität Leipzig bei Dr. Max Brahn arbeiteten, der bis 1919 die Leitung des Instituts innehatte (Schlager 1920). Vor allem in den Anfangsjahren sind die eigenen experimentellen Arbeiten der Doktoranden in ihrer Durchführung und ihren Befunden in den Jahresbänden des Instituts publizistisch dokumentiert. Auch wenn sich aus den berichteten Untersuchungen, die sich z. B. mit „Aufmerksamkeitsformen der Kinder beim Lesen und Reagieren befassen“ (Pintner 1913), nur ein indirekter Zusammenhang mit Fragen der grundschulrelevanten Diagnostik herstellen lässt, so belegen diese Publikationen in ihrer Autorenschaft eindeutig die internationale Ausrichtung des Leipziger Instituts. Die Verfasser der Artikel kamen aus den USA (F. N. Freemann, R. Pintner), aus Großbritannien (L. W. Jones, S. H. Watkins), Russland (T. Markarianz) und Palästina (E. Arnstein) nach Leipzig. Ihr Aufenthalt verdeutlicht, dass das Leipziger Institut bereits wenige Jahre nach seiner Gründung einen renommierten wissenschaftlichen Ruf im Ausland genoss. Dafür sprechen auch die zahlreichen privaten Förderer in Europa, Nord- und Südamerika sowie Ostasien, die mit ihren Mitgliedsbeiträgen die Institutsarbeit unterstützten und die Schriftenreihen bezogen. Ebenso bestätigen dies die zunehmend internationalen Besucher*innen, die sich für die Arbeit des Instituts interessierten, so wurden für das Jahr 1929 Besucher*innen aus der Tschechoslowakei, Polen, Litauen, Japan und China vermeldet (Kießling 1930).

Neben lang- und kurzzeitigen Aufenthalten ausländischer Personen im Institut schloss dessen Vortrags- und Diskussionsprogramm ein über Jahrzehnte hinweg stabiles Format der Internationalisierung ein. Von 1906 bis 1931 fanden insgesamt 315 Diskussions- und Vortragsabende statt, zu denen von Anfang an regelmäßig Gastwissenschaftler*innen aus dem Ausland eingeladen

4 1913, 1914, 1915, 1918, 1931 und 1933 erscheinen je zwei Hefte pro Band, 1917 erscheint kriegsbedingt kein Heft, 1919 und 1923 gibt es infolge der Nachkriegskrise kein Heft, 1928 ebenfalls nicht.

5 Q steht für Quelle und verweist zusammen mit der Nummer auf die entsprechende Quelle im Quellenverzeichnis.

wurden, so „die Amerikaner Kohl, [...], Wipple“, „die Russen Roumianzeff und Markarianz, die Engländer Watkins und Jones“ (Schlag 1931, 41). Ihre Vorträge werden in den Jahren 1910 bis 1914 in den institutseigenen Schriften ebenso veröffentlicht wie in den Folgejahren diejenigen von Prof. Dr. C. Jesinghaus, Buenos-Aires, Prof. Dr. C. H. Judd, Chicago, Prof. Dr. E. Claparede, Genf oder Dr. H. Hetzer aus Wien.

Ihre Vortragsthemen sind breit gestreut und informieren die Institutsmitglieder u.a. über die amerikanische Pädagogik oder das argentinische Schulwesen. Mit den eingeladenen Gastwissenschaftlern etabliert das Leipziger Institut eigeninitiativ eine Internationalisierungsmaßnahme, die seinen Mitgliedern nicht nur einen erkenntniserweiternden Informationsgewinn verschafft, sondern auch einer nationalen oder gar regionalen Verengung ihrer eigenen Arbeiten vorbeugt. Dieser Effekt ist auch von den Diskussionsabenden zu erwarten. Zumindest sprechen dafür die behandelten Themen, die sich u. a. mit der aus Italien stammenden „Montessori-Methode“ (1926), der in den USA gegründeten „Daltonschule“ (1928) befassen oder sich in diagnostischer Absicht kritisch mit der in Frankreich entwickelten „Binet-Simon-Methode“ (1927) auseinandersetzen.

Eine vertiefende Erweiterung erfahren die Internationalisierungsaktivitäten durch den kooperativen Austausch mit ausländischen wissenschaftlichen Instituten und Verbänden. Nicht ohne Stolz wird 1929 mitgeteilt, dass das Leipziger Institut einen wissenschaftlichen Austausch „mit dem Institut der Universität Wisconsin, Madison U.S.A.“ (Kießling 1929, 296) pflegt, dessen Leiter der Herausgeber der führenden pädagogischen Zeitschrift „Journal of Educational Research“ ist, weiterhin „mit der British Psychological Society und der Gesellschaft für kulturelle Verbindung der Sowjet-Union mit dem Ausland“ (ebd.).

Ob der gegenseitige Austausch auch Fragen der schulischen Diagnostik umfasste, ist nicht überliefert. Dass diese im Leipziger Institut nicht losgelöst vom einschlägigen internationalen wissenschaftlichen Erkenntnisstand erörtert wurde, belegt die Arbeitsweise des Ausschusses für Begabungsuntersuchung, ein Gremium, das sich speziell mit den Methoden und Befunden der zeitgenössischen Testforschung im internationalen Raum befasste. Konkret waren das im Jahr 1931 die „Testserien von Rossolimo, amerikanische und Wiener Babytests, Testserie von Binet-Simon-Bobertag, deren qualitative und quantitative Auswertung und Verbesserungsvorschläge von Irmgard Norden [...] amerikanische Schulfortschrittstests und neue russische Tests zur Intelligenzprüfung“ (Otte 1931, 48). Unter den Vorzeichen der von den Leipzigern beobachteten internationalen Testforschung entstanden im Insti-

tut eigene diagnostische Verfahren, für deren Entwicklung der Ausschuss für Begabungsuntersuchungen die federführende Instanz war.⁶

4 Internationale Bezüge grundschulrelevanter diagnostischer Verfahren

Der Ausschuss für Begabungsuntersuchung des Leipziger Instituts für experimentelle Pädagogik und Psychologie legte verschiedene grundschulrelevante diagnostische Verfahren vor. Dazu zählen Übergangsverfahren beim Eingang in die Grundschule, bei der Auslese für die weiterführenden Sprachklassen für Begabte innerhalb der Volksschule (Schlotte 1921), bei der Auslese der Begabten für das Gymnasium (Ausschuss für Begabungsuntersuchungen 1924; Burkersrode 1933) sowie für die Prüfung von Minderbegabten zu deren Überweisung an Sonderklassen innerhalb der Volksschule⁷ oder an Sonderschulen (Kretzschmar 1924; Ausschuss für Begabungsuntersuchungen 1931). Die Testaufgaben dafür wurden von den Mitgliedern entwickelt, erprobt und 1928 in 40 Leipziger Volksschullassen auf ihr praktische und inhaltliche Tauglichkeit geprüft. Dabei spielte der bereits oben erwähnte Abgleich mit den internationalen Testentwicklungen eine zentrale Rolle. Insbesondere in der Studie zur vergleichenden Begabungsuntersuchung an Haupt- und Sonderschulklassen (Ausschuss für Begabungsuntersuchungen 1930) zeigt sich bei den meisten Aufgaben, dass hierfür russische, ukrainische, schwedische und britisch-amerikanische Aufgaben zum Abgleich genutzt oder zum Teil auch adaptiert wurden.

Im Detail ist der Prozess der Internationalisierung nachvollziehbar an der „Testserie zur psychologischen Untersuchung von Schulneulingen“ von Herbert Winkler (1930), der von 1924 bis 1928 als wissenschaftlicher Assistent am Institut des Leipziger Lehrervereins tätig war (Liebers 2022). Die 1922 erstmals veröffentlichte Testserie (Winkler 1922) stellt eine überarbeitete Fassung der bereits 1920 herausgegebenen „Hilfsmittel zur Untersuchung der Schulneulinge“ (Schlag 1921) dar. Diese geht wiederum auf die Vorarbeiten von Otto Scheibner zurück, der 1914 und 1915 mit angehenden Lehrerinnen aus dem Leipziger Lehrerinnenseminar einen Versuchsplan zur Untersuchung von Schulneulingen als pädagogische Übung entwickelt. Dezierte Hinweise

6 Während zahlreiche Mitglieder des Leipziger Lehrervereins 1933 nach dem Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums aus dem Dienst entlassen oder verhaftet wurden, setzte der Ausschuss für Begabungsuntersuchungen mit seinen Mitgliedern jedoch die Arbeit auch in der Zeit des Nationalsozialismus fort (Ingenkamp 1990).

7 Die Volksschulen in Leipzig waren nach dem Mannheimer System gegliedert und bestanden aus Normalklassen, Klassen für Begabte und Sonderklassen für schwach Begabte (Ausschuss für Begabungsuntersuchungen 1931).

auf internationale Einflüsse auf die Testaufgaben lassen sich erst in späteren Texten zur Weiterentwicklung und erneuten Erprobung von Testaufgaben am Institut (Ausschuss für Begabungsuntersuchungen 1930) sowie in der letzten überarbeiteten Version „Testserie zur psychologischen Untersuchung von Schulneulingen“ (Winkler 1930) finden. Für acht von 17 Testaufgaben (1c, 2a, 8b, 9, 10, 12, 13, 14), die in gleicher oder ähnlicher Form bereits in früheren Fassungen des „Tests für Schulneulinge“ enthalten sind, stellt Winkler (1930) in den Literaturangaben explizite Bezüge auf die bereits vorstehend genannten Psychologen G. I. Rossolimo, C. Burt, H. Goddard, G. A. Jaederholm und A. Netschaeff her, wobei die meisten Aufgaben mehrfach quellenbelegt werden. Als zwei weitere internationale Quellen für fünf dieser Testaufgaben benennt Winkler den Beitrag „Le développement de l'intelligence chez les enfants“ von A. Binet und T. Simon (1908) sowie die „Stanford Revision“ von L. M. Terman (o. J.). Wie sich am Entstehungszusammenhang der für Schulneulinge konzipierten Testserie exemplarisch ablesen lässt, setzt eine internationale Einbindung grundschulrelevanter diagnostischer Verfahren unter den forschungsgeleiteten Arbeitsbedingungen des Leipziger Instituts ein.

In ihrer Verbreitung war die Testserie für Schulneulinge nicht nur auf die deutsche Grundschule beschränkt. Sie wird auch außerhalb Deutschlands wahrgenommen, u.a. auch in den USA. Hier wird neben dem „Leipziger Test zur Auslese von Minderbegabten“ (Ausschuss für Begabungsuntersuchung 1931) auch die Testserie von Winkler (1930) und deren Nachfolgeversion von 1934 in einer Fachzeitschrift in einem internationalen Review vorgestellt und eingeordnet (American Educational Research Association 1935; Osburn & Mahone 1935). Es erfolgen Übersetzungen der „Testserie zur psychologischen Untersuchung von Schulneulingen“ ins Griechische und Polnische (Nationalsozialistischer Lehrerbund Sachsen 1934, 1940). Mit der polnischen Version werden von Wladyslaw Choma (1932) katholische und jüdische Kinder in Stadt- und Dorfschulen untersucht und die Befunde in Polen veröffentlicht sowie mit einer französischsprachigen Zusammenfassung international zugänglich gemacht. Der jüdische Psychoanalytiker Isidoro Imber aus Turin bespricht diese Studie in der Zeitschrift für Kinderforschung (Imber 1932a). In einem weiteren Kurzbeitrag berichtet er über die polnischsprachige Publikation von Stefan Baley (1932) zur Schulreife. Wien und Leipzig benennt Imber als führende Institutionen für die psychologische Erforschung einzuschulender Kinder. Dabei räumt er der Leipziger Testserie im Vergleich zu den Arbeiten der Wiener Schule den Vorrang ein, weil sich die Testserie von Winkler „wegen ihrer präzisen Form und der in den Einzelheiten genau durchdachte[n] Technik, zum praktischen Studium der Schulreife“ besser eigne als die Wiener Arbeiten, die noch nicht praxistauglich seien (Imber 1932b, 242). Ob die Leipziger Testserie weltweit bekannt wurde, wie das im historischen Abstand dem Leipziger

Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie bescheinigt wird (Ingenkamp 1989), ist aufgrund der gesichteten Quellen nicht mit Sicherheit entscheidbar. Sie repräsentiert jedenfalls innerhalb der deutschen und europäischen Einschulungsdebatte – und eventuell auch in der amerikanischen – eine vielbeachtete Pionierleistung (Penning 1926; Kern 1951; Kleiner 1953; Liebers 2015; Götz & Liebers 2023) und wurde als erstes diagnostisches Einschulungsverfahren überhaupt außerhalb Deutschlands rezipiert.

5 Fazit und Ausblick

Was gegenwärtig als Zukunftsaufgabe der Grundschulpädagogik eingefordert wird, eine Intensivierung europäischer und internationaler Perspektiven, ist historisch gesehen kein Neuland. Wie die vorstehenden Ausführungen verdeutlichen, gab es schon zur Gründungszeit der Grundschule von Lehrervereinen getragene wissenschaftliche Institute mit weltweiter internationaler Vernetzung, die erfolgreich zur Bearbeitung grundschulrelevanter, insbesondere diagnostischer Aufgaben genutzt wurden. Ihre internationale Ausrichtung und ihr Einfluss spiegeln sich auch darin wider, dass zahlreiche wissenschaftliche Publikationen internationaler Autor*innen ins Deutsche übertragen und veröffentlicht wurden, was eine breite Rezeption in der Volksschullehrerschaft ermöglichte. Ob das hier betrachtete Leipziger Institut mit seinen vielfältigen internationalen Aktivitäten im Vergleich zu den zeitgleich in weiteren Städten existierenden Psychologisch-Pädagogischen Instituten ein Ausnahmefall war, ist erst entscheidbar, wenn historische Befunde zu den Instituten etwa in München oder Hamburg vorliegen. Es lohnt sich allerdings auch jenseits der grundschulrelevanten Diagnostik die Internationalisierung in der grundschulpädagogischen Reflexion der Vergangenheit zu untersuchen. Beispiele dafür sind reformpädagogische Konzeptionen in den Versuchsschulen der 1920er Jahre (Methodische Abteilung 1922; Rössger 1927), in die u.a. die Arbeiten amerikanischer und russischer Pädagog*innen in die Gesamtunterrichtskonzeptionen für den Anfangsunterricht eingeflossen sind oder der offene Unterricht, der mit Beginn der 1980er Jahre als Innovation für die westdeutsche Grundschule diskutiert wurde. Für dessen Durchführung galt die Praxis in damaligen englischen Primarschulen als Vorbild, wie sie etwa in den Publikationen von Hildegard Kasper (Kasper 1968; Kasper & Piecherowski 1978) sowie Klewitz und Mitzkat (1977) vorgestellt wurde. Eine historische Aufarbeitung der damaligen Rezeptionskontexte und -verläufe, der erwarteten und eingetretenen Folgeeffekte des englischen Vorbilds auf die deutsche Grundschuldebatte zum offenen Unterricht steht noch aus. Das Ergebnis einer historischen Untersuchung könnte dann auch klären, welche Spielarten der Internationalisierung mit welchen Absichten betrieben wurden.

Quellenverzeichnis

- Q 1: Institut für Experimentelle Pädagogik und Psychologie des Leipziger Lehrervereins (1910). *Pädagogisch-Psychologische Arbeiten, I. Band. Leipzig: Alfred Hahns Verlag.*
- Q 2: Institut für Experimentelle Pädagogik und Psychologie des Leipziger Lehrervereins, Dr. phil. Max Brahn (Hrsg.) (1911). *Pädagogisch-Psychologische Arbeiten, II. Band. Leipzig: Alfred Hahns Verlag.*
- Q 3: Institut für Experimentelle Pädagogik und Psychologie des Leipziger Lehrervereins, Dr. phil. Max Brahn (Hrsg.) (1912). *Pädagogisch-Psychologische Arbeiten, III. Band. Leipzig: Alfred Hahns Verlag.*
- Q 4: Institut für Experimentelle Pädagogik und Psychologie des Leipziger Lehrervereins, Dr. phil. Max Brahn (Hrsg.) (1913). *Pädagogisch-Psychologische Arbeiten, IV. Band, 1. Heft. Leipzig: Alfred Hahns Verlag.*
- Q 5: Institut für Experimentelle Pädagogik und Psychologie des Leipziger Lehrervereins, Dr. phil. Max Brahn (Hrsg.) (1913). *Pädagogisch-Psychologische Arbeiten, IV. Band, 2. Heft. Leipzig: Alfred Hahns Verlag.*
- Q 6: Institut für Experimentelle Pädagogik und Psychologie des Leipziger Lehrervereins, Dr. phil. Max Brahn (Hrsg.) (1914). *Pädagogisch-Psychologische Arbeiten, V. Band, 1. Heft. Leipzig: Alfred Hahns Verlag.*
- Q 7: Institut für Experimentelle Pädagogik und Psychologie des Leipziger Lehrervereins, Dr. phil. Max Brahn (Hrsg.) (1914). *Pädagogisch-Psychologische Arbeiten, V. Band, 2. Heft. Leipzig: Alfred Hahns Verlag.*
- Q 8: Institut für Experimentelle Pädagogik und Psychologie des Leipziger Lehrervereins, Dr. phil. Max Brahn (Hrsg.) (1915). *Pädagogisch-Psychologische Arbeiten, VI. Band, 1. Heft. Leipzig: Alfred Hahns Verlag.*
- Q 9: Institut für Experimentelle Pädagogik und Psychologie des Leipziger Lehrervereins, Dr. phil. Max Brahn (Hrsg.) (1915). *Pädagogisch-Psychologische Arbeiten, VI. Band, 2. Heft. Leipzig: Alfred Hahns Verlag.*
- Q 10: Institut für Experimentelle Pädagogik und Psychologie des Leipziger Lehrervereins, Dr. phil. Max Brahn (Hrsg.) (1916). *Pädagogisch-Psychologische Arbeiten, VII. Band. Leipzig: Alfred Hahns Verlag.*
- Q 11: Institut für Experimentelle Pädagogik und Psychologie des Leipziger Lehrervereins, Dr. phil. Max Brahn (Hrsg.) (1918). *Pädagogisch-Psychologische Arbeiten, VIII. Band, 1. Heft. Leipzig: Verlag der Dürr'schen Buchhandlung.*
- Q 12: Institut für Experimentelle Pädagogik und Psychologie des Leipziger Lehrervereins, Dr. phil. Max Brahn (Hrsg.) (1918). *Pädagogisch-Psychologische Arbeiten, VIII. Band, 2. Heft. Leipzig: Verlag der Dürr'schen Buchhandlung.*
- Q 13: Institut für Experimentelle Pädagogik und Psychologie des Leipziger Lehrervereins, Dr. phil. Max Brahn (Hrsg.) (1919). *Pädagogisch-Psychologische Arbeiten, IX. Band. Leipzig: Verlag der Dürr'schen Buchhandlung.*
- Q 14: Institut für Experimentelle Pädagogik und Psychologie des Leipziger Lehrervereins, Rudolf Schulze (Hrsg.) (1920). *Pädagogisch-Psychologische Arbeiten, X. Band. Leipzig: Verlag der Dürr'schen Buchhandlung.*
- Q 15: Institut für Experimentelle Pädagogik und Psychologie des Leipziger Lehrervereins, Rudolf Schulze (Hrsg.) (1921). *Pädagogisch-Psychologische Arbeiten, XI. Band. Leipzig: Verlag der Dürr'schen Buchhandlung.*
- Q 16: Institut für Experimentelle Pädagogik und Psychologie des Leipziger Lehrervereins, Rudolf Schulze (Hrsg.) (1922). *Pädagogisch-Psychologische Arbeiten, XII. Band. Leipzig: Verlag der Dürr'schen Buchhandlung.*
- Q 17: Institut für Experimentelle Pädagogik und Psychologie des Leipziger Lehrervereins, Max Döring (Hrsg.) (1924). *Pädagogisch-Psychologische Arbeiten, XIII. Band. Leipzig: Verlag der Dürr'schen Buchhandlung.*

- Q 18: Institut des Leipziger Lehrervereins, Max Döring (Hrsg.) (1925). *Pädagogisch-Psychologische Arbeiten*, XIV. Band. Leipzig: Verlag der Dürr'schen Buchhandlung.
- Q 19: Institut des Leipziger Lehrervereins, Max Döring (Hrsg.) (1926). *Pädagogisch-Psychologische Arbeiten*, XV. Band. Leipzig: Verlag der Dürr'schen Buchhandlung.
- Q 20: Institut des Leipziger Lehrervereins, Max Döring (Hrsg.) (1927). *Pädagogisch-Psychologische Arbeiten*, XVI. Band. Leipzig: Verlag der Dürr'schen Buchhandlung.
- Q 21: Institut des Leipziger Lehrervereins, Max Döring (Hrsg.) (1929). *Pädagogisch-Psychologische Arbeiten*, XVII. Band. Leipzig: Verlag der Dürr'schen Buchhandlung.
- Q 22: Institut des Leipziger Lehrervereins, Felix Schlotte (Hrsg.) (1930). *Pädagogisch-Psychologische Arbeiten*, XVIII. Band. Leipzig: Verlag der Dürr'schen Buchhandlung.
- Q 23: Institut des Leipziger Lehrervereins, Felix Schlotte (Hrsg.) (1931). *Pädagogisch-Psychologische Arbeiten*, XIX. Band, I. Teil. Leipzig: Verlag der Dürr'schen Buchhandlung.
- Q 24: Institut des Leipziger Lehrervereins, Felix Schlotte (Hrsg.) (1932). *Pädagogisch-Psychologische Arbeiten*, XIX. Band, II. Teil. Leipzig: Verlag der Dürr'schen Buchhandlung.
- Q 25: Institut des Leipziger Lehrervereins, Johannes Schlag (Hrsg.) (1933). *Pädagogisch-Psychologische Arbeiten*, XX. Band, I. Teil. Leipzig: Verlag der Dürr'schen Buchhandlung.
- Q 26: Institut des Leipziger Lehrervereins, Johannes Schlag (Hrsg.) (1933). *Pädagogisch-Psychologische Arbeiten*, XX. Band, II. Teil. Leipzig: Verlag der Dürr'schen Buchhandlung.
- Q 27: Institut des Leipziger Lehrervereins (1926). *Das Institut für experimentelle Pädagogik*. Leipzig: Greßner & Schramm.
- Q 28: Schlag, J. (1931). 1905–1931. *Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie. Abteilung des Leipziger Lehrervereins*. Leipzig: Greßner & Schramm.

Literaturverzeichnis

- American Educational Research Association (1935). Bibliography on Educational Tests and Their Uses. *Review of Educational Research*, 5 (5), S. 533–535.
- Ausschuss für Begabungsuntersuchungen (1924). Zur Auslese für die höhere Schule. In Q 17, S. 7–116.
- Ausschuss für Begabungsuntersuchungen (1930). Vergleichende Begabungsuntersuchung an Haupt- und Sonderklassenschülern (Normalbegabten und Schwachbegabten). In Q 22, S. 7–28.
- Ausschuss für Begabungsuntersuchungen (1931). Zum Testhefte für die Auslese der Minderbegabten. In Q 23, S. 5–38.
- Bobertag, O. (1910). Binets Arbeiten über die intellektuelle Entwicklung des Schulkindes. *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, 3, S. 230–259.
- Bobertag, O. (1914). *Über Intelligenzprüfungen nach der Methode von Binet und Simon*. Leipzig: Barth.
- Burkersrode, J. (1933). Anweisung zu dem Testheft für die Feststellung der Gutbegabten des 4. Schuljahrs. In Q 26, S. 5–55.
- Depaepe, M. (1993). *Zum Wohle des Kindes? Pädagogie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA 1890 bis 1914*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Dietze, T. (2019). *Die Entwicklung des Sonderschulwesens in den westdeutschen Ländern. Empfehlungen und Organisationsbedingungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Funke, J. (2006). Alfred Binet (1857–1911) und der erste Intelligenztest der Welt. In G. Lamberti (Hrsg.), *Intelligenz auf dem Prüfstand. 100 Jahre Psychometrie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 32–40.
- Götz, M. & Liebers, K. (2023). Die Begutachtung von Schulanfängerinnen und Schulanfängern mittels diagnostischer Verfahren (1920–1960). *Zeitschrift für Pädagogik*, 2023 (2), S. 200–212.

- Groffmann, K. J. (1971). Die Entwicklung der Intelligenzmessung. In R. Heiss (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie: Psychologische Diagnostik* (Bd. 6) (S. 147–199). Göttingen: Hogrefe.
- Hofsäss, T. R. (1993). *Die Überweisung von Schülern auf die Hilfsschule und die Schule für Lernbehinderung. Eine historisch - vergleichende Untersuchung*. Berlin: Edition Marhold.
- Imber, I. (1932b). Baley, Stefan: Bemerkungen über „Schulreife“. *Polski Arch. Psychol.* 5, 1–4 u. franz. Zusammenfassung 94 (1932) (Polnisch). *Zeitschrift für Kinderforschung*, 40 (5), S. 241f.
- Imber, I. (1932a). Choma, Wladyslaw: Versuch der Anwendung der Teste von Dr. Herbert Winkler zur Untersuchung der Schulreife der Kinder. *Polski Arch. Psychol.* 5, 5–47 u. franz. Zusammenfassung 94 (1932) (Polnisch). *Zeitschrift für Kinderforschung*, 40 (5), S. 242.
- Ingenkamp, K. (1989). Experimentelle Methoden der Schülersauslese. *Zeitschrift für Pädagogik*, 35, S. 175–195.
- Ingenkamp, K. (1990). *Pädagogische Diagnostik in Deutschland 1885–1932*. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Institut für Geschichte der Medizin der Robert-Bosch-Stiftung Stuttgart (2018). *Bestand Varia*. Abgerufen von <https://www.igm-bosch.de/files/img/pdf-archiv/Bestände/BestandVaria2018.pdf>, 145 (zuletzt geprüft am 25.02.2025).
- Jude, N. (2021). 25 Jahre Leistungsvergleichsstudien – Erkenntnisse für Schule und Unterricht in Deutschland. *Grundschulzeitschrift*, 35 (325), S. 12–14.
- Kasper, H. (1968). *Freiheit und Planung im englischen Schulwesen der Gegenwart*. Braunschweig: Georg Westermann.
- Kasper, H. & Piecherowski A. (Hrsg.) (1978). *Offener Unterricht an Grundschule. Berichte englischer Lehrer*. Ulm: Vaas.
- Kießling, K. (1929). Jahresbericht 1927 und 1928. In Q 21, S. 290–299.
- Kießling, K. (1930). Jahresbericht 1929. In Q 22, S. 193–197.
- Kern, A. (1951). *Sitzenbleiberehend und Schulreife. Ein pädagogisch-psychologischer Beitrag zu einer inneren Reform der Grundschule*. Freiburg: Herder.
- Kleiner, A. (1953). *Göppinger sprachfreier Schuleignungstest zur Untersuchung der Schuleignung und der Qualität psychischer Funktionen*. Göttingen: Beltz Test GmbH.
- Klewitz, E. & Mitzkat, H. (1977). *Entdeckendes Lernen und offener Unterricht*. Braunschweig: Westermann.
- Kretzschmar, R. (1924). Prüfungsverfahren für die Aufnahme in die Hilfsschule. In Q 17, S. 122–131.
- Lenk, T. (1987). Irmgard Norden - ein Emigrantenschicksal. In J. R. Didszuweit & R. Meier (Hrsg.), *Niemand ist allein* (S. 107–109). Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn.
- Liebers, K. (2015). Historische Konzepte der Beobachtung von Schulneulingen – Impulse für die Diskussion zur Lernprozessbegleitung? In K. Liebers, B. Landwehr, A. Marquardt & K. Schlotter (Hrsg.), *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule: Forschungsbezogene Beiträge* (S. 73–78). Wiesbaden: Springer VS.
- Liebers, K. (2022). *Biografie Herbert Winkler (1896–1946)*. Abgerufen von [https://saebi.isgv.de/biografie/Herbert_Winkler_\(1896-1946\)](https://saebi.isgv.de/biografie/Herbert_Winkler_(1896-1946)) (zuletzt geprüft am 25.02.2025).
- Liebers, K. & Götz, M. (2019). Schuleignungsdiagnostik im Ost-West-Vergleich in Deutschland 1949 bis 1990. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12, S. 305–326.
- Lück, H. E. (2022). *Bobertag, Otto*. Eintrag im Dorsch Lexikon der Psychologie. Abgerufen von <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/bobertag-otto> (zuletzt geprüft am 25.02.2025).
- Methodische Abteilung (1922). *Die Arbeitsschule*. Leipzig: Julius Klinkhardt.
- Nationalsozialistischer Lehrerbund Sachsen (1934). Testserie zur psychologischen Untersuchung der Schulneulinge. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde*, 35, S. 178–179.
- Nationalsozialistischer Lehrerbund Sachsen (1940). Mitteilungen aus dem Pädagogisch-psychologischen Institut des NLSB Sachsen. Die wissenschaftliche Arbeit im 4. Vierteljahr 1939. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde*, 41, S. 80.

- Norden, I. (1930). Eine neue Bearbeitung der Binet-Methode. *Zeitschrift für Kinderforschung*, 37, S. 75–92.
- Norden, I. (1953). Anleitung zur Intelligenzprüfung nach Binet-Bobertag „Binetarium.“ [Instructions for the examination of intelligence on the Binet-Bobertag „Binetarium.“]. Stuttgart Bad Canstatt: Testverlag S. Wolf.
- Norden, I. (1955). Qualitative Analyse von Intelligenztests aus der „Binet-Simon-Bobertag-Stafelmethode“¹⁾ und dem „Binetarium“²⁾, verbunden mit Verhaltensbeobachtungen an Kindern. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 6, S. 57–69.
- Osburn, W. J. & Mahone, L. (1935). England, France, and Germany. *Review of Educational Research*, 5 (5), S. 445–454.
- Otte, A. (1931). Jahresbericht 1930. In Q 23, S. 47–52.
- Pehnke, A. (1998). Der Leipziger Lehrerverein – Impulsgeber für reformpädagogische Initiativen im sächsischen Schulwesen In A. Pehnke (Hrsg.), *Sächsische Reformpädagogik. Tradition und Perspektiven* (S. 11–88). Leipzig: Militzke Verlag.
- Penning, K. (1926). *Das Problem der Schulreife in historischer und sachlicher Darstellung*. Leipzig: Julius Klinkhardt.
- Pintner, R. (1913). Untersuchungen über die Aufmerksamkeitsformen bei Kindern. In Q 4, S. 1–54.
- Rössger, K. (1927). *Der Weg der Arbeitsschule. Historisch-kritischer Versuch*. Leipzig: Dürr'sche Buchhandlung.
- Schlag, J. (1921). Arbeitsplan für die Untersuchung der Schulneulinge. In Q 15, S. 156–169.
- Schlag, J. (1931). 1906–1931. (Bericht zum 25-jährigen Bestehen des Instituts). Leipzig: Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie. Abteilung des Leipziger Lehrervereins (Druck: Greßner & Schramm).
- Schlager, P. (1920). Das Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie. In Q 14, S. 175–178.
- Schlotte, F. (1921). Experimentelle Prüfung von Sprachbefähigten. In Q 15, S. 1–138.
- Schubert, P. (Hrsg.) (1904). *Internationaler Kongress für Schulhygiene*. Nürnberg, 4.–9. April 1904.
- Strebel, G. (1946). *Schulreifetest. Ein Beitrag zur Theorie und zur Praktischen Erfassung der Schulreife* (5. unveränd. Aufl.). Solothurn: Anthonius-Verlag.
- Taubert-Striese, A. (1996). *Der Leipziger Lehrerverein, ein bedeutender Vertreter der Reformpädagogik*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Tenorth, H.-E. (1989). Diagnose, Legitimation, Innovation. Zu den Beiträgen über Begabungsforschung und pädagogische Diagnostik im 20. Jahrhundert. *Zeitschrift für Pädagogik*, 35 (2), S. 149–152.
- Winkler, H. (1922). Testserie zur Untersuchung von Schulneulingen. Mit den an achthundert Leipziger Elementaristen gewonnenen Normalwerten. In Q 16, S. 3–55.
- Winkler, H. (1930). *Testserie zur psychologischen Untersuchung der Schulneulinge*. Im Auftrage des Ausschusses für Begabungsuntersuchungen (2. Aufl., umgearb. u. erw.). Leipzig (Druck: Greßner & Schramm).
- Zankl, H. (2006). *Zu viel Schwachsinn - Missbrauch der Intelligenztestung*. In H. Zankl (Hrsg.), *Fälscher, Schwindler, Scharlatane - Betrug in Forschung und Wissenschaft* (S. 170–175). Weinheim: Wiley-VCH.

Autorinnen

Liebers, Katrin, Prof'in, Dr'in

Universität Leipzig, Institut für Pädagogik und Didaktik im Elementarbereich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Diagnostik in der
Grundschule/Schuleingangsdagnostik, Anfangsunterricht, historische
Bildungsforschung

Marschnerstr. 31, 04109 Leipzig

katrin.liebers@uni-leipzig.de

<https://orcid.org/0000-0001-9094-1629>

Götz, Margarete, Prof'in Dr'in (i. R.)

Universität Würzburg,

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundschulhistorische Forschung,
Schuleingangsstufe, grundschulspezifische Bildung

Privatanschrift: Luitpold-Baumann-Str. 33, 97337 Dettelbach

margareta.goetz@uni-wuerzburg.de

Das Verstehen verstehen – Eine internationale Perspektive auf den Begriff des Lernens in der Grundschulforschung

In diesem theoretischen Artikel wird aus einer internationalen Perspektive heraus die Bedeutung des Begriffs des ‚Lernens‘ als Fundament der grundschulbezogenen Lehr-Lernprozessanalytik fokussiert. Dabei werden pädagogisch-psychologische Grundlagen dargestellt und anschließend mit aktuellen Ansätzen aus der Lehr-Lernprozessanalytik vertieft. Ziel ist die Darstellung des hohen Grades an Internationalität und Interdisziplinarität, welche in diesem Artikel schwerpunktmäßig aus grundschulpädagogischer Perspektive heraus beleuchtet und am Beispiel mathematischer und sprachlicher Lehr-Lernprozesse konkretisiert wird. Dabei wird – neben der Definition des Lernens – auf die Netzstruktur von Begriffsbildungs- und Lernprozessen eingegangen ebenso wie auf die besondere Rolle der Sprache beim Denkprozess (epistemische Funktion von Sprache).

This theoretical article focuses on the significance of the concept of “learning” as the foundation for analyzing teaching-learning processes related to primary education from an international perspective. It presents pedagogical and psychological foundations and then deepens them with current approaches in teaching-learning process analytics. The aim is to highlight the high degree of internationality and interdisciplinarity, which are primarily examined in this article from a primary education perspective and concretized using examples of mathematical and linguistic teaching-learning processes. In addition to defining learning, the article addresses the network structure of concept formation and learning processes, as well as the special role of language in the thinking process (epistemic function of language).

Schlagwörter: Lerntheorie, Begriffsbildung, linguistische Relativität

Keywords: Learning theory, concept formation, linguistic relativity

1 Einleitung

Der Begriff des ‚Lernens‘ ist einer der am meisten genutzten Begriffe in der Bildungspolitik, an Schulen und in Curricula. Im Lehrplan Grundschule Baden-Württemberg wird der Begriff des ‚Lernens‘ via Schlagwortsuche über zweihundertmal¹ genannt. Sowohl gelingende als auch scheiternde Prozesse des ‚Lernens‘ werden in der Regel als Ziel oder Ausgangspunkt bildungspolitischer Diskurse verwendet, dabei ist häufig unklar, was genau darunter verstanden wird und wie genau es begrifflich operationalisiert wird.

Auch wenn diese überaus gehäufte, nahezu inflationäre Nutzung des Begriffs des ‚Lernens‘ den Begriff an sich als allgemein bekannt, als gemeinhin geteiltes und simples Wissen erscheinen lässt, trägt dies: Aus pädagogisch-psychologischer Sicht handelt es sich beim ‚Lernen‘ um einen der komplexesten Grundbegriffe im Bildungskontext, welcher engstens miteinander verwobene kognitive, sprachliche und entwicklungsbezogene Grundlagen umfasst (vgl. Kapitel 2). Der Bedeutung des Begriffs des ‚Lernens‘ kann man sich nur annähern, beispielsweise durch Definitionsversuche, jedoch sind Definitionen per se meist nur funktional, das heißt bezogen auf bestimmte Forschungskontexte, -disziplinen und -fragen, und temporär, das heißt nur so lange gültig, bis neuere oder alternative Definitionen aufgestellt werden (Watson 1985). Allein zum stark eingeschränkten Begriff des „online Lernens“ gibt es 46 verschiedene Definitionen seit 1988, wie jüngst im Rahmen einer internationalen Metastudie herausgestellt wurde (Singh & Thurmann 2019).

In diesem Artikel wird – unter Bündelung nationaler und internationaler Perspektiven aus der Grundschulforschung – der Fragestellung nachgegangen, was ‚Lernen‘ bedeutet und welche Rolle dabei Sprache und Kognition spielen: Zum einen soll dargestellt werden, was der Begriff des ‚Lernens‘ bedeutet und zum anderen soll erörtert werden, welche nationalen und internationalen grundschulpädagogischen Perspektiven auf das ‚Lernen‘ zusammenkommen und -wirken, wenn man das ‚Lernen‘ den aktuellsten Arbeiten aus der pädagogisch-psychologischen Lehr-Lernprozessanalytik folgend als Entwicklung von individuellen Vorvorstellungen hin zu tragfähigeren, ausgebauten Vorstellungen und Wissensnetzen versteht und modelliert (vgl. Kapitel 2.3 und Abbildung 4).

1 Die Schlagwortsuche gibt maximal 200 Treffer aus.

2 Theoretische Hintergründe zum ‚Lernen‘ aus internationaler Perspektive

Nachfolgend wird in Kapitel 2.1 zunächst eine Begriffsherleitung des ‚Lernen‘ vorgenommen, ehe anschließend in Kapitel 2.2 auf die Rolle der Sprache beim ‚Lernen‘ und in Kapitel 2.3 auf die Netzstruktur des ‚Lernens‘ eingegangen wird. In allen drei Teilkapiteln werden – ohne Anspruch auf maximale Vollständigkeit – nationale wie auch internationale Perspektiven berücksichtigt, verglichen und gebündelt.

2.1 Der Begriff des ‚Lernens‘ – eine akademische und praxisorientierte Annäherung

Eine häufig geteilte Minimaldefinition im Kontext der Lehr-Lernprozessforschung ist, dass das ‚Lernen‘ *Wissenszuwachs* sei (Siegler et al. 2021, S. 209 ff.): Es kann ein tragfähiger, nicht-tragfähiger oder nur partiell tragfähiger Wissenszuwachs sein, wobei der Begriff der *Tragfähigkeit* hier aus einer schulisch intendierten und normativen Logik heraus bedeutet, dass das erlernte Wissen Bedeutungen dergestalt ‚speichern‘ und transportieren sollte, dass es erweiterbar ist und als Basis für weitere Vorstellungen dienen kann, ohne dass das Subjekt jedes Mal Strukturen und Zusammenhänge von Grund auf neu erlernen muss (Ruwich 2015). Beispielsweise müssen Kinder im Grundschulalter verstehen, dass es in der Mathematik Teil-Ganzes-Beziehungen zwischen Gesamtmengen und Teilmengen gibt (z. B. bei den arithmetischen Grundrechenarten, bei Größenvorstellungen etc.), und auf dieser spezifischen Form der Relation zwischen zwei Zahlen baut im weiteren Verlauf z. B. das Brücheverständnis auf. Pädagogisch-psychologisch gesehen handelt es sich bei Lernprozessen damit um mentale, subjektive Deutungsprozesse, bei denen tragfähige oder weniger tragfähige individuelle Vorstellungen und Schemata aufgebaut werden (Fischbein 1989; Kuzu 2023), die sich einem Dritten nicht unmittelbar „zeigen“, sondern im Rahmen von Interaktionen immer nur deutend interpretiert werden können. Hier gilt jedoch das interpretative Paradigma (Rosenthal 2018): Es besagt, dass menschliches Denken nicht normativ-axiomatisch funktioniert wie die Naturwissenschaften und die Technik, wo es Gesetze und Axiome gibt, nach denen naturwissenschaftliche Zusammenhänge funktionieren und prädiktabel werden, sondern hochgradig subjektiv ist und im konstruktivistischen Sinne auf intra- und interindividuellen Deutungen basiert (Gogus 2012; Rosenthal 2018). ‚Wissen‘ als Resultat oder gewissermaßen als ‚Destillat‘ des Lernens, wird dabei konstituiert und konstruiert durch Interaktionen zwischen Subjekten (Lernenden, Lehrenden etc.) und Lehrende sowie Forschende können nur intersubjektiv nachvollziehbare oder nicht nachvollziehbare Hypothesen zu Lernprozessen formulieren, nicht jedoch

direkt erkennen, ob diese wirklich stattfinden. Jungwirth (2003) nennt dies deshalb die ‚interpretative Weltsicht‘ und meint damit die hochgradig offene, deutungsplurale Sichtweise auf Interaktionsprozesse, was von einer Lehrkraft oder einem Forschenden eine komplexe Denkleistung erfordert: Vorschnelle ‚Abschlussdeutungen‘ sollten gemieden werden, Deutungen zu Lehr-Lernprozessen müssen immer hinterfragt werden und zudem sollten immer auch Alternativdeutungen berücksichtigt werden (Jungwirth 2003; Rosenthal 2018). An dieser Stelle zeigt sich eine hohe Anknüpfbarkeit zwischen nationalen und internationalen grundschulpädagogischen Diskursen, da die sozial-konstruktivistischen und interpretativen Paradigmen der Lehr-Lernprozessforschung nicht nur im deutschen grundschulpädagogischen Kontext gültig und verbreitet sind (Einsiedler et al. 2014; Schuhmacher & Denner 2017), sondern als hochgradig international angesehen werden können (Burr 2015; Rosenthal 2018). Auch wenn sich die konkreten Schul- und Forschungskontexte zwischen Ländern unterscheiden mögen, so basiert der Begriff des ‚Lernens‘ auf geteilten pädagogischen Grundlagenarbeiten, beispielsweise den Vorarbeiten von Piaget und Vygotsky, und auch in der deutschsprachigen Grundschulpädagogik etablierte spezifische Subformen des Lernens – wie das ‚entdeckende Lernen‘, ‚problemorientiertes Lernen/ Denken‘, ‚projektorientierte Lernen‘ oder das ‚kooperative Lernen‘ (Einsiedler et al. 2014) – basieren auf pädagogischen Annahmen, die sich auf diese internationalen Vorarbeiten stützen, z. B. auf der Erzeugung von ‚kognitiven Konflikten‘ (sogenannten ‚Perturbationen‘) zur Förderung von tieferen Formen des Wissens im Rahmen von Lernprozessen (diSessa et al. 2004; Gogus 2012; Waxer & Morton 2012). Ein Unterschied zeigt sich allerdings im Vergleich der psychologischen Hintergrundtheorien: Während im deutschsprachigen Diskurs konstruktivistische Ansätze gegenüber behavioristischen Ansätzen bevorzugt werden, werden im internationalen Diskurs auch behavioristische Ansätze häufig als gleichwertige theoretische Fundierung für Lehr-Lernprozesse angesehen (z. B. in Sidney 2015). Im deutschsprachigen Diskurs wiederum wird häufig – mit einer stärker unterrichtsplanungsbezogeneren Ausrichtung – von lehrkräfte- versus lernendenzentrierten Unterrichtsansätzen gesprochen, wobei dem lehrkräftezentrierten Ansatz eine behavioristische Grundannahme zugrunde liegt (Motivation und Stimuli zum ‚Lernen‘ erfolgen extrinsisch durch die Lehrkraft) und dem lernendenzentrierten Ansatz zumindest teilweise die konstruktivistische Grundannahme zugrunde liegt (‚Lernen‘ erfolgt primär durch die Subjekte und ihre mentale Eigenaktivität) (Höke et al. 2012). Zudem gibt es Unterschiede zwischen der Primar- und Sekundarstufe: Während die Grundschule tendenziell stärker lernendenzentriert ist, ist in der Sekundarstufe der lehrkräftezentrierte Unterricht stärker akzeptiert (Büker & Herding 2022; Kuzu et al. 2025).

Auch wenn die akademische Annäherung an den Begriff des ‚Lernens‘ aus Praxisperspektive (unnötig) komplex erscheinen kann oder mag, so ist die Praxisperspektive auf den Begriff des ‚Lernens‘ nicht minder komplex, da die *Beobachtung* des Lernens in der Schulpraxis weitaus schwieriger ist, als zunächst erscheint: Vereinfacht dargestellt muss zunächst das empirisch wahrnehmbare Vorhandensein oder Fehlen eines spezifischen Wissensfragments identifiziert werden (z.B. durch mündliche oder schriftliche Diagnoseaufgaben), durch eine Förderung muss anschließend ein ‚Lernprozess‘ angebahnt werden und im Rahmen einer Nachtestung muss geprüft werden, ob das Wissensfragment – im Vergleich zum vorherigen Testzeitpunkt – empirisch wahrnehmbar in den festen und aktivierten Wissensbestand des Lernenden aufgenommen wurde. Bereits bei dieser vereinfachten Darstellung zeigen sich Probleme hinsichtlich des ‚empirisch Wahrnehmbaren‘ und dessen Limitationen: Was, wenn die Lernenden zwar ‚lernen‘, dies aber nicht für Lehrkräfte wahrnehmbar zeigen? Was, wenn sie neben dem intendierten Lernpfad auch nicht-intendierte Lernprozesse durchmachen (z. B. wenn sie – den Pädagog*innen erstmal verborgen – zu stark generalisieren)? Was, wenn sie nicht lernen, was sie sollen, oder nur *kurzzeitig* lernen, es nach wenigen Stunden/Tagen aber wieder vergessen? Von der Testungslogik her reicht ein einzelner Nachtest also eigentlich nicht aus, um *verlässlich und langfristig gesichert* ‚Lernen‘ wahrzunehmen, bzw. zuzuschreiben: Es müssten Nachtests in einer nicht näher bestimmbar Anzahl durchgeführt werden (quasi kontinuierlich), um zu prüfen, ob und wie lange ‚Lernen‘ entsteht und anhält, wenn es denn in vollumfänglicher oder in partieller Form entsteht. Dies würde die statistische Testungslogik in der Schulpraxis jedoch ad absurdum führen, denn zu dieser vermeintlich objektiven Rekonstruktion des Lernens kommt noch hinzu, dass es individuelle psychologische Dispositionen gibt (wie z. B. eine stärkere oder schwächere Arbeits- und Kurzzeitgedächtnisleistung), die die jeweils individuelle ‚Lernleistung‘ prägen und – bei der Bewertung dieser – mitberücksichtigt werden müssten (Siegler et al. 2021). Dieser multifaktoriellen Komplexität können sich statistische Studien nur annähern, indem langjährige Optimierungsprozesse an den Testinstrumenten durchgeführt werden (Zumhasch 2014; Häder 2015), und es wäre in der pädagogischen Praxis unmöglich, neben der hochdynamischen Unterrichtswirklichkeit eine solche komplexe, vorsichtige und kontrollierte Auswertung von Testergebnissen durchzuführen. Lupyán (2017) kritisiert bezüglich der beobachtungs-basierten Interpretation von menschlichen Denkprozessen zudem, dass ein grundsätzliches Reliabilitätsproblem existiert:

“[...] although human perception is often (but not always) highly consistent and stable, it is difficult to evaluate its reliability because when it comes to perception, it is unclear how one could establish a fact of the matter. An alternative to thinking of perception as being in the business of truth, is thinking of it as being in the business of transducing sensory energy into a form useful for guiding adaptive behavior.” (Lupyán 2017, S. 81)

Zentral ist also einerseits die Skepsis gegenüber der Verlässlichkeit des empirisch Beobachteten, um möglichst vorsichtig und deutungs offen zu interpretieren, und andererseits die Frage nach dem *wozu*: Empirische Beobachtungen können oder sollen *handlungsleitend* werden, nicht jedoch als vollumfängliche ‚Wahrheiten‘ angesehen werden (Lupyan 2017), die z. B. zur abschließenden ‚Etikettierung‘ von Subjekten wie Lernenden dienen². Mindestens *eine* Form der Diagnose braucht man allerdings – sei es schriftlich oder mündlich, situativ oder standardisiert – um erste Indikatoren für das Verstehensspektrum der Lernenden zu erhalten. Vygotsky (1978) operationalisiert dies als die ‚Zone des aktuellen Entwicklungslevels‘ (*actual developmental level*, kurz ADL) und auch wenn im Rahmen pädagogischer Arbeiten meist die ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ (*zone of proximal development*, kurz ZPD) stärker fokussiert wird als Basis für Aufgabenentwicklungsprozesse, ist eine präzise Diagnostik als Ausgangslage für eine möglichst tragfähige ADL-Einschätzung die Basis für Rahmenbedingungen der zu entwickelnden Aufgabe (z. B. auf welchem Sprachniveau es sich befinden sollte, welchen Zahlenraum es umfasse, welche Schritttigkeit es umfassen sollte etc.) (Vygotsky 1978; Gogus 2012). Dabei spielt Sprache – im epistemischen Sinne – eine zentrale Rolle beim Lernen *an sich* sowie bei der *Diagnose* des Lernens (Wessel 2020). Ohne Sprache müssten *„viele unausgedrückte Gedanken unbekannt bleiben, wenn wir uns nur auf das Beobachten des Kindes beschränkten ohne mit ihm/ihr zu sprechen“* (Piaget 1976, S. 6f.; Übersetzung des Autors).

2.2 Epistemische Funktion der Sprache beim ‚Lernen‘: Die Interrelation zwischen Sprechen und Denken

Sämtliches ‚Lernen‘ wird mediiert durch Sprache in Bild-, Text-, Laut- oder Handlungsform, das heißt die sogenannte *Interrelation zwischen Sprache und Denken* (Vygotsky 1986), bzw. die epistemische oder kognitive Funktion von Sprache, ist zentral für das menschliche Lernen. Dabei haben Sprachmittel eine zentrale Rolle bei der Denkanregung und gleichzeitig kapseln/speichern sie Denkprozesse in Form von Wörtern, Kategorien und Begriffen, die wiederum in gekapselter Form a) erlernt und tradiert werden können (z. B. als genutzte Begriffe in Lehrwerken, Geschichten oder Enzyklopädien) und b) unsere Wahrnehmung steuern (Vygotsky 1986; Pavlenko 2011; Kuzu 2023). Dabei prägt diese Interrelation auch eine dritte Dimension, nämlich Kultur/Kontext:

2 Dies schließt an die pädagogische Kritik der schulischen Benotungspraxis an, würde an dieser Stelle jedoch zu weit reichen. Eine vertiefende Elaboration findet sich in Einsiedler et al. (2014) oder Schuhmacher & Denner (2017).

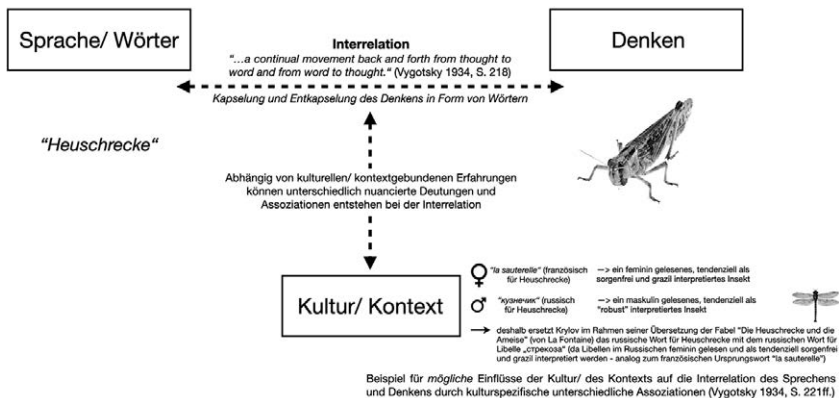


Abb. 1: Die Interrelationshypothese nach Vygotsky (1986) mit der Trias Sprache/Wörter, Denken und Kultur/ Kontext (eigene Darstellung)

In Abbildung 1 wird die Trias der Interrelation zwischen Sprache, Denken und Kultur/ Kontext dargestellt. Nach Vygotsky (1986) besteht bei Lernprozessen zwischen dem Denken und Sprechen ein grundlegender Zusammenhang, der zudem von Kultur/ Kontext beeinflusst wird, d.h. von Erfahrungen, die die sprachgebundenen Deutungen und Interpretationen durch nuancierte Unterschiede und Assoziationen rahmen – ein Aspekt, der auch als linguistische Relativität bekannt ist und beispielsweise mehrsprachige Lernprozesse betrifft (Pavlenko 2011; Kuzu 2023). Illustrativ kann diesbezüglich die Versprachlichung von ‚Dreiecken‘ in verschiedenen Sprachen dargestellt werden (siehe Abbildung 2).

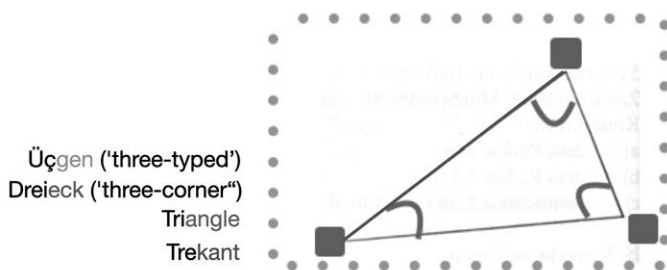


Abb. 2: Nuanciert unterschiedliche Bedeutungen bei der Versprachlichung von ‚Dreiecken‘: Von oben nach unten auf Türkisch („Dreiertig“), Deutsch („Dreieck“), Englisch („Dreiwinkel“) und Dänisch („Dreiseiter“) (Abb. nach Kuzu 2023)

In Abbildung 2 zeigt sich, wie stark die Deutungen von ein und denselben Begriffen zwischen den Kulturen/Kontexten sowie Sprache variieren können: Sprache kodiert, prägt und vermittelt Verstehensprozesse und lenkt die Wahrnehmung von Menschen, indem spezifischen Aspekte der Begriffe bereits im Rahmen der sprachlichen Kapselung stärker fokussiert werden. Dies ist auch der Grund, warum Mehrsprachigkeit auch mehr ist als nur das additive Sprechen von zwei Sprachen, vielmehr werden Vorstellungen häufig von sprachlichen Unterschieden beeinflusst, z. B. durch grammatikalische Unterschiede oder Wortassoziationen, die zu nuanciert unterschiedlichen Deutungen führen wie in Abbildung 2 (Kuzu 2023). Sprachgebundenes Lernen bedeutet für mehrsprachige Lernende also Denken, Deuten und Verstehen über mehrere Sprachen hinweg. Hierin zeigt sich, wie stark sprachabhängig Lernprozesse sind und wie das Lernen per se immer auch Sprachförderung und -reflexion bedeutet. Diese Interrelationshypothese nach Vygotsky (1986) ist die Basis der sogenannten fach- und sprachintegrierten Förderung (Wessel 2020), die intendierte Lernprozesspfade immer durch eine genaue Analyse der notwendigen Sprachmittel fundiert.

Auch aus grundschulpädagogischer Sicht verhält sich das ‚Lernen‘ im Grundschulalter auf Basis der Interrelationshypothese: Egal ob Lernprozesse im Mathematik-, Deutsch- oder Sachunterricht – das Lernen ist immer eine Frage der sprachlichen Kategorisierung und der Kategorienentkapselung beim *Nachverstehen* von Inhalten. Sfard (2008) spricht daher von sogenannten ‚Reifikationsprozessen‘ – also sprachlichen Kapselungs- und Entkapselungsprozessen als Kern des Lernprozesses (Sfard 2008) – und auch Wagenschein et al. (1973) beschreiben Lernprozesse als sprachlich-inhaltliche Elaborationsprozesse durch *„spontanes Fragen und kreatives Suchen nach Einordnung“* (Wagenschein et al. 1973, S. 9), indem z. B. physikalische Phänomene und Begriffe durch Kinder nicht nur (nach-)entdeckt, sondern auch begrifflich gekapselt werden können (ebd.).

2.3 ‚Lernen‘ als relationale Begriffsbildung in Netzstruktur

Neuere Ansätze aus der deutschsprachigen Kognitionsforschung und der fachdidaktischen Lehr-Lernprozessforschung in der Grundschule betonen, dass Lern- und Begriffsbildungsprozesse³ eine *Netzstruktur* aufweisen (diSessa et al. 2004; Siegler et al. 2021, S. 274 ff.; vgl. auch Gogus 2012; Schneider et al. 2012; Schumacher & Denner 2017), das heißt multiple und miteinander

3 ‚Begriffsbildung‘ und ‚Lernen‘ werden in der Fachliteratur häufig als Synonyme verwendet, wenngleich sich in fachdidaktischen Kontexten ein nuancierter Unterschied zeigt: Der Begriff der ‚Begriffsbildung‘ zielt meistens auf konzeptuelle und damit tiefere Lernprozesse ab, wohingegen der Begriff des ‚Lernens‘ neben diesen konzeptuellen Lernprozessen auch prozedurale Lernprozesse umfasst.

verwobene Facetten umfassen, die über singuläres ‚Faktenwissen‘ hinausgehen. So operationalisieren Weigand et al. (2018) den Lern- und Begriffsbildungsprozess durch die drei zentralen Begriffsdimensionen ‚Begriffsinhalt‘, ‚Begriffsumfang‘ und ‚Begriffsnetz‘ (siehe Abbildung 3).

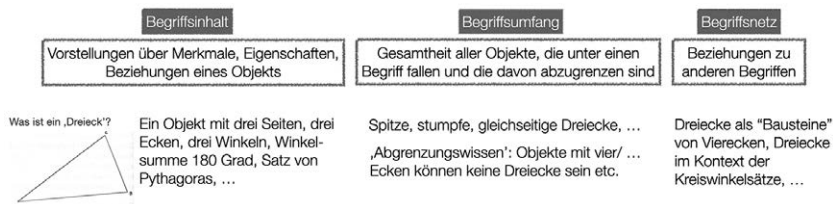


Abb. 3: Drei Dimensionen der Begriffsbildung nach Weigand et al. (2018)

In Abbildung 3 werden die drei Begriffsbildungsdimensionen zu einem „Dreieck“ illustriert. Zu lernen, was ein ‚Dreieck‘ bedeutet, umfasst nicht nur das Wissen darum, was für Merkmale, Eigenschaften und (innere) Beziehungen dieses Objekt hat (Begriffsinhalt), sondern auch Wissen darum, was es für Varianten und Formen gibt, die als Gesamtheit unter den Begriff des ‚Dreiecks‘ fallen und wann spezifische Objekte *keine* Dreiecke mehr sind (Begriffsumfang). Ferner sind ‚Dreiecke‘ keine isolierten Objekte, sondern Bausteine weiterer Objekte, z. B. von Vierecken (Begriffsnetz). Diese engstens miteinander verwobenen Begriffsbildungsdimensionen sind allerdings nicht zu verstehen als Inhalte, die im Rahmen einer einzelnen Unterrichtsreihe erlernt werden, sie stellen vielmehr einen Anreicherungsprozess über Schuljahre dar. Zudem ist der Lernprozess mit Blick auf diese Dimensionen keineswegs profan und eindeutig, sondern immer auch von ‚Unschärfe‘ begleitet d.h. es ist nie abschließend bestimmbar): Die Frage danach, wann etwa eine Pflanze eine Pflanze ist, bzw. welche begrifflichen Charakteristika ein Objekt haben müssten, damit es als ‚(Ur-)Pflanze‘ identifiziert und abgegrenzt werden kann, hat bereits Goethe erfolglos versucht (Bauersfeld 2013), und auch Wittgenstein hat seinen frühen Versuch, Bedeutungen und Sprache auf analytisch-mathematische Weise zu greifen (in seinem Frühwerk ‘Tractatus logico-philosophicus’) aufgegeben, um in seinem Spätwerk „Philosophische Untersuchungen“ einen diametral entgegengesetzten Ansatz zu verfolgen: Die Bedeutung eines Wortes als den *„Gebrauch in der Sprache“* zu interpretieren (Wittgenstein 1953, PU 43). Ähnlich zu Schillers (kantianischer) Kritik an Goethes Suche nach der ‚Urpflanze‘ konstatiert Wittgenstein (1953):

„Auf die philosophische Frage: »Ist das Gesichtsbild dieses Baumes zusammengesetzt, und welches sind seine Bestandteile?« ist die richtige Antwort: »Das kommt drauf an, was du unter »zusammengesetzt« verstehst.« (Und das ist natürlich keine Beantwortung, sondern eine Zurückweisung der Frage.)“ (Wittgenstein 1953, PU 47)

Lern- und Begriffsbildungsprozesse sind damit immer als *relationale und situierte Prozesse* zu begreifen: Sie beziehen sich immer auf spezifische Normen und Vorstellungen von spezifischen Personen (mit entsprechender Vorbildung oder ohne diese) in einem spezifischen historischen Kontext. Vor 2000 Jahren wurden Dreiecke anders gedeutet als heute, da viele heute als selbstverständlich erachtete Begriffsaspekte noch nicht „entdeckt“ waren und doch waren sie auf unbekannte Weise wirksam (so z. B. der Satz des Pythagoras). Allerdings sind diese relationalen und kontextuell situierten Begriffsbildungsaspekte nicht nur typisch für den Mathematikunterricht der Grundschule: In allen Fächern verlaufen Begriffsbildungsprozesse ebenfalls dergestalt netzartig und komplex. Im Sachunterricht beispielsweise, wenn das Thema ‚Brückenkonstruktionen‘ behandelt wird, müssen Lernende verstehen, was eine Brücke phänomenologisch gesehen ist und was nicht (Abgrenzungswissen), sie müssen idealerweise auch verstehen und erleben, wie sich eine Brücke beim Überqueren anfühlt, ob es eventuell wackelt, die Geräusche, die sie umgeben, woraus die Brücke besteht (z. B. aus Beton oder Holz, in Zukunft vermutlich auch aus anderen Materialien) etc. – das alles kann Schule z. T. nicht leisten, denn diese komplexen Dimensionen der Begriffsbildung erfordern ein lebenslanges erlebtes Lernen über Schule hinaus an außerschulischen Lernorten (Baar & Schönknecht 2018).

Die hier vornehmlich fokussierte Perspektive auf Lern- und Begriffsbildungsprozesse ist anknüpfungsfähig an internationale Diskurse: International werden Lernprozesse ebenfalls als interrelationale, sprachgebundene und netzartige Lernprozesse begriffen, z. B. im Rahmen der Conceptual Change-Theorie: Wildemann (2023) beschreibt, welche Rolle die Sprache im Rahmen von Lernprozessen im Sinne des Conceptual-Change hat und nennt zwei zentrale konstruktivistische Grundannahmen: Dass *„Lernende ihren Lernprozess aktiv mitgestalten und ihr Wissen konstruieren [...] [und] dass Lernende individuelle Erfahrungen, Vorstellungen und (subjektives) Wissen in jeden Lernprozess einbringen“* (Wildemann 2023, S. 370). Dabei gehen konstruktivistische Conceptual-Change Theoretiker*innen wie diSessa, die Lernprozesse auf der Mikroebene fokussieren, davon aus, dass individuelles Wissen häufig zunächst in fragmentarisch-intuitiver (Vor-)Form vorliegt, also als sogenannte ‚phänomenologische Primitive‘ oder p-Prims: Diese sind kleinere, häufig un(ter)bewusste und fragmentarische Formen des Wissens (*“knowledge in pieces”*), die noch nicht vollständig kohärent oder akkurat sind und häufig zu Transfer- und Übergeneralisierungsfehlern führen, jedoch Individuen beim

Deuten von Alltagssituationen helfen und relativ stabil sind (diSessa et al. 2004). Erst sukzessive würden diese zu einem Wissensnetz ausgebaut werden, indem kognitive Konflikte zu Akkomodationsprozessen führen und p-Prims so an Differenziertheit, Kohärenz und ‚Tragfähigkeit‘ hinzugewinnen (ebd.). Ein Beispiel aus dem sachunterrichtlich-physikalischen Unterricht der Grundschule, das diSessa et al. (2004) aufführen, ist das intuitive Urteil, dass in der Physik alles, was näher dran ist, stärker beeinflusst wird: Hält man beispielsweise Eisen näher an einen Magneten, zieht es diesen stärker an. Diese Übergeneralisierung ist für Alltagssituationen häufig ausreichend, kann im physikalischen Lernprozess jedoch zu Transferfehlern führen, z. B. zu dem Schluss, dass auch auf einem Berg oder in der Luft viel weniger Gravität wirken müsste als auf dem Erdboden (siehe Abbildung 4).

In Abbildung 4 wird die Entwicklung von Vorstellungen im Rahmen von Lernprozessen basierend auf Vygotsky (1986), diSessa et al. (2004) und Weigand et al. (2018) dargestellt und anhand von Beispielen aus dem Grundschulunterricht konkretisiert. Dabei sind die Transitionsprozesse als fließend anzusehen, d. h. der Zeitpunkt der Überformung von individuellen (Vor-)Vorstellungen (p-Prims) hin zu individuellen Vorstellungen und zu vernetzten Vorstellungen ist nicht immer trennscharf empirisch observierbar. Indikatoren wie genutzte Sprachmittel können aber helfen, die didaktische Planung auszuscharfen und erste, handlungsleitende Diagnosen von Lernprozessen vorzunehmen (vgl. Kapitel 2.1).

Aus den Erkenntnissen in Kapitel 2.1 bis 2.3 kann geschlossen werden, dass es einer konsequent zusammen gedachten, fach- und sprachintegrierten Perspektive auf Lernprozesse bedarf: Wenn Kinder in der Grundschule ‚lernen‘, wie z. B. physikalische Grundgesetze funktionieren, sollten diese Prozesse immer auch mit Sprachmittelangeboten einhergehen, die sich auf die Verstehensprozesse beziehen: Sprache sollte nicht nur als Kommunikationsmedium, sondern als zentraler Schlüssel beim Verstehen selbst, also als Medium mit *kognitiver Funktion*, betrachtet und berücksichtigt werden (Morek & Heller 2012).

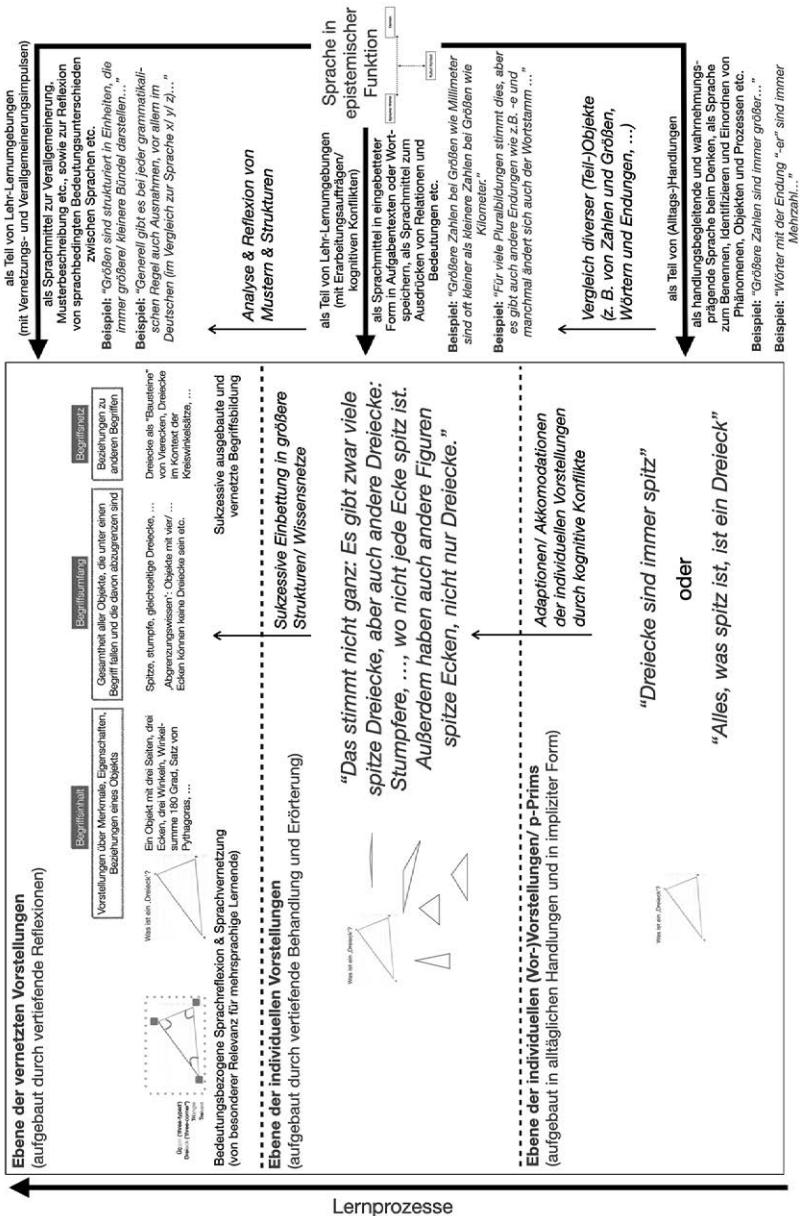


Abb. 4: Entwicklung von Vorstellungen im Rahmen von Lernprozessen (eigene Darstellung)

3 Zusammenfassung und Diskussion

Im Artikel hat sich, anknüpfend an der in Kapitel 1 aufgeführten Fragestellung, gezeigt, dass der Begriff des ‚Lernens‘ ein aus grundschulpädagogischer sowie allgemeinpädagogischer Sicht komplexer und zugleich internationaler Begriff ist, der an pädagogisch-psychologische Grundlagen anknüpft (vgl. Kapitel 2.1) und zugleich fachübergreifende Relevanz besitzt: Lernprozesse in Mathe-, Deutsch- oder Sachunterricht der Grundschule sind im Kern hochgradig sprach- und erfahrungsgebundene Prozesse (vgl. Kapitel 2.2), die die Grundlegung von tragfähigen Fundamenten erfordern, an die anknüpfend vertiefende Lernprozesse in Netzstruktur – mit begrifflich-inhaltlichem Wissen, begriffsumfangbezogenen Wissen sowie begriffsbeziehungs- und begriffsnetzartigem Wissen – angebahnt werden können (vgl. Kapitel 2.3).

Für die pädagogische Praxis in der (Grund-)Schule, ebenso wie für die Ausbildung von Lehrkräften, ist eine derartige, theoretisch fundierte Sichtweise auf Lernprozesse aber nicht bloß als Hintergrundwissen notwendig: Das Wissen um die relative Unschärfe von Lernprozessen (vgl. Kapitel 2.3) sowie um die hohe Sprachgebundenheit (vgl. Kapitel 2.2) bedeutet, dass auch unterrichtliche Lehrintentionen daran ausgerichtet und Lehr-Lernumgebung entsprechend fach- und sprachsensibel geplant werden müssen. Auf Basis einer komplexitätsangemessenen und differenziellen Sichtweise auf Lernprozesse müssen sich Lehrkräfte immerzu zwei zentrale diagnostische Schlüsselfragen stellen: 1) *Was genau* lernen Subjekte, wenn sie Lehr-Lernumgebungen bearbeiten, und *wie* kann ich das überhaupt – zumindest ansatzweise – erfassen? und 2) wie können Lernprozesse so *gefördert* werden, dass sie – im Sinne der Interrelation zwischen Sprache und Denken – dem *aktuellen Wissensstand* der Lernenden (ADL) sowohl in sprachlicher als auch kognitiver Hinsicht entsprechen und dieses daran anknüpfend in der *Zone der nächsten Entwicklung* (ZPD) fortführen? Fach- und sprachintegrierte Ansätze sind damit nicht nur notwendig, sondern in der Sache des ‚Lernens‘ selbst als integrale Perspektiven anzusehen (Vygotsky 1978; 1986; Morek & Heller 2012; Wessel 2020; Kuzu 2023).

Empirisch-rekonstruktive Arbeiten der letzten Jahre – insbesondere aus dem Kontext der Entwicklungs- und Interaktionsforschung – zeigen wiederholt, dass die Verfolgung eines fach- und sprachintegrierten Ansatzes bei der Gestaltung von Lehr-Lernumgebungen hochgradig lernprozessförderlich ist (Wessel 2020), allerdings wird die fach- und sprachintegrierte Perspektive auf Lernprozesse noch nicht in jedem Fach und auch noch nicht in jeder Fachdisziplin konsequent mitberücksichtigt. Nicht nur im Deutschunterricht sollte akribisch auf die genutzten Sprachmittel und ihre (Aus-)Wirkung auf Lernprozesse geachtet werden, sondern in jedem Fach. Egal, ob im Sach-, Mathematik- oder Musikunterricht – Sprache formt und rahmt Deutungen und

Interpretationen dergestalt, dass sämtliche Lernprozesse davon beeinflusst werden und umgekehrt in die sprachliche ‚Kapselung‘ wirken (vgl. Kapitel 2.2). Sämtliche Instruktionen, Texte und Versprachlichungen – von Aufgabentexten bis hin zu mündlichen Gesprächen – müssen als Teil der Interrelation zwischen Sprache und Denken verstanden und entsprechend berücksichtigt werden. Dies zeigt die hohe Komplexität eines vermeintlich profanen Phänomens wie das des ‚Lernens‘, eines – oder vielleicht des – zentralen Schlüsselbegriffs in der pädagogischen Praxis und erfordert von Pädagog*innen wie Forschenden gleichermaßen eine akribische, indikatorbasierte und planvolle Herangehensweise an die Gestaltung von Lehr-Lernumgebungen sowie Diagnoseaufgaben.

Der Artikel hat gezeigt, dass die internationale Perspektive auf den Begriff des ‚Lernens‘ nicht nur methodisch und theoretisch bereichernd ist, sondern auch konkrete Impulse für den deutschsprachigen Diskurs liefert. Insbesondere zeigte sich, dass viele der hierzulande etablierten Konzepte – etwa die Rolle von Sprache als epistemisches Werkzeug (vgl. Kapitel 2.2) oder die Netzstruktur von Begriffsbildungsprozessen (vgl. Kapitel 2.3) – auf international geteilten theoretischen Grundannahmen basieren. Gleichzeitig eröffnet die internationale Forschung weitere Sichtweisen auf Lernprozesse, die im deutschsprachigen Diskurs nicht immer vorrangig diskutiert werden, etwa eine Entwicklungsperspektive auf das ‚Lernen‘, die Vorstellungsentwicklungsprozesse von vorschulischen (Vor-)Vorstellungen hin zu schulisch ausgebauten Vorstellungen umfasst. Der Gewinn dieser internationalen Perspektive liegt nicht nur in einer Erweiterung des Theoriefundaments, sondern auch in einer vertieften Reflexion über Lehr-Lernprozesse im deutschsprachigen Grundschulkontext. Eine solche mehrperspektivische Betrachtung ermöglicht es, Lernprozesse umfassender zu verstehen und Impulse für eine differenzierte(re) Gestaltung von Lehr-Lernumgebungen zu erhalten.

Literatur

- Baar, R. & Schönknecht, G. (2018). *Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bauersfeld, H. (2013). Die prinzipielle Unschärfe unserer Begriffe. In T. Fritzlar & F. Käpnick (Eds.), *Mathematische Begabungen- Denkansätze zu einem komplexen Themenfeld aus verschiedenen Perspektiven*, (S. 105–129). Münster: WTM.
- Büker, P. & Herding, J. (2022). Zwischen Konformität und Autonomie: Handlungsempfehlungen von Fünftklässler:innen zur Bewältigung des Grundschulübergangs. In E. Gläser, J. Poschmann, P. Büker, & S. Miller (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule* (S. 203–208). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Burr, V. (2015). *Social Constructionism* (3. Edition). London: Routledge.
- diSessa, A. A., Gillespie, N. M., & Esterly, J. B. (2004). Coherence versus fragmentation in the development of the concept of force. *Cognitive Science*, 28 (6), 843–900.

- Einsiedler, W., Götz, M., Hartinger, A., Heinzel, F., Kahlert, J. & Sandfuchs, U. (2014). *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn: UTB Klinkhard.
- Fischbein, E. (1989). Tacit models and mathematical reasoning. *For the Learning of Mathematics*, 9 (2), 9–14.
- Gogus, A. (2012). Constructivist learning. In N.M. Seel (Hrsg.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (S. 783–786). Springer.
- Häder, M. (2015). *Empirische Sozialforschung – Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Höke, J., Hille, K. & Kantsteiner-Schänzlin, K. (2012). Lehrerzentrierter versus schülerorientierter Unterricht. Erweiterung eines differenzierten Blicks auf das Lernverhalten von Schüler/innen in offenen Lehr-Lernformen. *Unterrichtswissenschaft* 40 (4), 371–384.
- Jungwirth, H. (2003). Interpretative Forschung in der Mathematikdidaktik. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 35 (5), 189–201.
- Kuzu, T. (2023). Multilingual Meaning Making – An Explorative Study of German-Turkish Learners' Translanguaging Processes Regarding the Part-Whole-Concept. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 44 (4), 325–353.
- Kuzu, T., Erbay, S., Brodowski, G., Hußmann, S., Nührenböcker, M. & Schacht, F. (2025). 'Übergangsbrüche' von der Primar- zur Sekundarstufe reduzieren – Einblicke in Gelingensbedingungen und Hürden einer Lehrkräfte- und Multiplikator*innenfortbildung. In I. van Ackeren-Mindl, K. Göbel & M. Ropohl (Hrsg.), *Bildungsforschung und Bildungspraxis im regionalen Kontext. Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung in der Metropole Ruhr* (S. 383 - 396). Waxmann. .
- Lupyan, G. (2017). How reliable is perception? *Philosophical Topics*, 45 (1), 81–106.
- Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57 (1), 67–101.
- Pavlenko, A. (2011). *Thinking and speaking in two languages*. Bristol: Multilingual Matters.
- Piaget, J. (1976). *The child's conception of the world* (J. Tomlinson & A. Tomlinson, transl). Paterson (NY): Littlefield, Adams & Co.
- Rosenthal, G. (2018). *Interpretative social research. An introduction*. Göttingen University press.
- Ruwisch, S. (2015). Wie die Zahlen im Kopf wirksam werden. Merkmale tragfähiger Zahlvorstellungen. *Grundschule Mathematik*, 44 (1), 4–5.
- Schneider, M., Vamvakoussi, X. & Van Dooren, W. (2012). Conceptual change. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning* (S. 735–738). Springer.
- Schumacher, E. & Denner, L. (2017). *Grundschulpädagogik verstehen – Grundschule gestalten*. Beltz.
- Sfard, A. (2008). Thinking in language. In A. Sfard (Hrsg.), *Thinking as Communicating - Human Development, the Growth of Discourses, and Mathematizing* (S. 94–124). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sidney, P. F. (2015). Evaluating a Behaviorist and Constructivist Learning Theory for 21st Century Learners. *Georgia Educational Research Association Conference*, 17, 1–18.
- Siegler, R., Saffran, J., Gershoff, E. & Eisenberg, N. (2021). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Wiesbaden: Springer.
- Singh, V., & Thurman, A. (2019). How Many Ways Can We Define Online Learning? A Systematic Literature Review of Definitions of Online Learning (1988–2018). *American Journal of Distance Education*, 33 (4), 289–306.
- Vygotsky, L. (1978). *Readings on the Development of Children*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Wagenschein, M., Banholzer, A. & Thiel, Siegfried (1973). *Kinder auf dem Wege zur Physik*. Stuttgart: Klett.
- Watson R. (1985). Towards a theory of definition. *Journal of Child Language*, 12 (1), 181–197.
- Waxer, M. & Morton, J. B. (2012). Cognitive conflict and learning. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning* (pp. 585–587). Springer.

- Weigand, H., Filler, A., Hölzl, R., Kuntze, S., Ludwig, M., Roth, J., Schmidt-Thieme, B. & Wittmann, G. (2018). *Didaktik der Geometrie*. Wiesbaden: Springer.
- Wessel, L. (2020). Vocabulary in learning processes towards conceptual understanding of equivalent fractions—specifying students' language demands on the basis of lexical trace analyses. *Mathematics Education Research Journal*, 32, 653–681.
- Wildemann, A. (2023). Conceptual Change und sprachbezogene Konzepte – eine theoretische Annäherung. *Empirische Pädagogik* 37 (4), 366–381.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Zumhasch, C. (2014). Diagnostische Verfahren: Systematische Beobachtung – Testverfahren. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik* (S. 310–319). Bad Heilbrunn: UTB Klinkhard.

Autor

Kuzu, Taha, JProf. Dr.

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehr-Lernprozessanalytik

in der Grundschule, Mehrsprachigkeit als Verstehensressource und

Professionalisierung zur fach- und sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung

Oberbettringer Straße 200, 73525 Schwäbisch Gmünd

taha.kuzu@ph-gmuend.de

<https://orcid.org/0000-0001-7422-0231>

Grundschule als Institution

Heike Deckert-Peaceman

„Wie der Offene Unterricht in den 1970er Jahren (wieder) nach Deutschland kam ...“ Eine grundschulpädagogische Historiographie

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Geschichte des „Offenen Unterrichts“ in Deutschland, der – durch anglo-amerikanische Curricula und Konzepte inspiriert – seit den 1970er Jahren in Praxis und Wissenschaft diskutiert wurde. Intendiert wird dabei die Historiographie einer spezifischen Adaption internationaler Grundschulpädagogik sowie eine Einordnung in historische und systematische Fragen der Disziplinentwicklung. Ferner wird auf die Einbettung des Konzepts in den gesellschaftlichen Wandel hin zu mehr Demokratisierung verwiesen.

The article deals with the history of 'informal or open education' in Germany, which has been discussed in practice and academia since the 1970s - inspired by Anglo-American curricula and concepts. The aim is to provide a historiography of a specific adaptation of international primary school pedagogy as well as a categorisation in historical and systematic questions of disciplinary development. Furthermore, reference is made to the embedding of the concept in the social change towards more democratisation.

Schlagwörter: Reformpädagogik, Grundschulpädagogik als Disziplin, England, Bildungsreise

Keywords: Reform pedagogy, primary school pedagogy as a discipline, England, educational journey

1 Einleitung

Die Geschichte des „Offenen Unterrichts“ ist schnell erzählt, im Detail von Göhlich (1997) rekonstruiert und dennoch fast vergessen. Göhlich kritisiert 1997, dass der „Offene Unterricht“ zu einer Art Müllschluckerbegriff geworden sei, mit unterschiedlichen Vorstellungen und unreflektiert vermengt mit Begriffen aus den klassischen Reformpädagogiken, z. B. Freiarbeit (Göhlich

1997, 26). Mit seiner historischen Rekonstruktion des Ausgangskonzepts zielt er auf Klärung und Differenzierung. Denn anders als die bis heute anhaltende Vermengung mit den Konzepten der klassischen Reformpädagogik suggeriert, liegt der Ursprung nicht in Deutschland, sondern in England. Deutsche Grundschulpädagog*innen adaptierten in den 1970er Jahren eine pädagogische Tradition aus England, mit Zwischenstation in den USA, und begannen eine bemerkenswerte Reform des Unterrichts von unten. Die eigene reformpädagogische Tradition spielte dabei zunächst keine Rolle, sondern durch Bildungsreisen von Lehrkräften, Fortbildner*innen und Mitarbeiter*innen der sich etablierenden neuen Disziplin Grundschulpädagogik und später mit Studierenden¹ suchte man im Ausland nach neuen Wegen einer kindgerechten demokratischen Pädagogik. Anders als tradiert, war es nicht nur eine Suche nach neuen Modellen für die Schulpraxis, sondern eine wissenschaftlich inspirierte Auseinandersetzung mit alternativen Lehr- und Lernkonzepten und bildungspolitischen Steuerungsmodi. Aus meiner Sicht handelt sich hierbei um eine als solche kaum beachtete Form der Internationalisierung von Grundschulpädagogik. Damit wird das angenommene Desiderat in diesem Bereich relativiert. Der Beitrag intendiert eine Historiographie dieser spezifischen Adaption internationaler Grundschulpädagogik sowie eine Einordnung in historische und systematische Fragen der Disziplinentwicklung.

2 Die Entdeckung des Offenen Unterrichts und die Gründungsphase der Disziplin

1966 begann mit dem Lehrstuhl zunächst für Grundschuldidaktik, später Grundschulpädagogik an der Universität Frankfurt die Entwicklung des Faches zu einer wissenschaftlichen Disziplin als Folge der Einführung eines eigenen Lehramts Grundschule in Hessen² (Einsiedler 2012, 80). Allerdings umfasste das Studium weiterhin nur sechs Semester, war in hohem Maße professionsbezogen und führte zu einem Lehramt, das im Vergleich zu den anderen schlechter bezahlt wurde und ein höheres Lehrdeputat beinhaltete. Der erste Lehrstuhlinhaber in Frankfurt, Erwin Schwartz, positionierte sich in einem Dreieck von Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik, wie man an der Gründung und Leitung des Arbeitskreises Grundschule, später Grundschulverband (Reihe Beiträge zur Reform der Grundschule) sowie der Zeitschrift „Die Grundschule“ erkennen kann (Bartnitzky 2019, 16ff.). Ferner organisierte

1 Hier ist die Autorin auch Zeitzeugin.

2 Bis Ende der 1960er Jahre bildeten die ersten vier Schuljahre die unteren Klassen der Volksschule und wurden erst dann in Grund- und Hauptschulen getrennt. Das hatte lange auch Auswirkung auf die Disziplin, die dann als Unterabteilung der Schulpädagogik gesehen wurde.

er an dieser Schnittstelle von Wissenschaft, Praxis und Politik deutschlandweite Grundschulkongresse.

Einsiedler sieht die Geschichte der Frankfurter Grundschulpädagogik kritisch. Zwar sei ihr Verdienst für bessere Bedingungen an Grundschulen und für die Grundschulpädagogik anzuerkennen, aber sie hätte sich politischen Fragen untergeordnet und die wissenschaftliche Profilierung vernachlässigt. Die vielen Publikationen seien „[...] formal gesehen – keine Verbesserung gegenüber dem alten Typus des Schulmännerwissens“ (Einsiedler 2012, 89). Allerdings übersieht Einsiedler meiner Ansicht nach die vielen Impulse für die Wissenschaftsorientierung der Grundschulpädagogik, die langfristig mit der öffentlichen Aufwertung einer Pädagogik für Kinder einhergingen. Ferner verengt Einsiedler Wissenschaft auf Empirie, wenngleich er wertschätzend über Ilse Lichtenstein-Rothers geisteswissenschaftliche Verortung als zeitgleiches Gegenmodell spricht, und hinterfragt zu einseitig normative und gesellschaftskritische Ansätze. Gerade der Blick auf die Internationalisierungsperspektiven in der Gründungsphase der Disziplin zeigt, u.a. in den Publikationen des Arbeitskreises Grundschule und in der Zeitschrift „Die Grundschule“, die Suche nach neuen Impulsen für die Grundschulpädagogik in einem dynamischen Verhältnis von Wissenschaft und Praxis. Der Vorwurf Einsiedlers einer einseitigen Unterwerfung des Frankfurter Instituts unter die Praxis und unter politische Fragen hat vor diesem Hintergrund wenig Bestand. Die Art und Weise, wie beispielsweise wissenschaftliche Erkenntnisse aus dem Ausland dargestellt, diskutiert und auf die Praxis bezogen werden, unterscheidet sich jedoch von der heutigen Situation. Zu erkennen sind für die Zeit typische Formen von Aktionsforschung, gerade auch aus England und den USA. Ferner werden Ansätze qualitativer Forschung sichtbar, z. B. Beobachtung von Kindern, die heutzutage unter dem Begriff der Ethnographie gefasst werden (beispielsweise Die Grundschule 7/74: Entdeckendes Lernen – aber wann und wie?).

3 Internationalisierungsperspektiven – ein Novum?

Auf den ersten Blick scheint es bis heute nicht gelungen zu sein, Internationalisierungsperspektiven in der Disziplin nachhaltig zu verankern, u.a. weil die Grundschule als deutsches Phänomen gilt und sich kaum als erziehungswissenschaftliche Disziplin im internationalen Raum wiederfindet. Auf der anderen Seite gibt es mit Bezug auf entwicklungspsychologische und fachdidaktische Forschung eine lange Tradition internationaler Studien, die jedoch nur wenige Schnittmengen mit dem spezifischen Selbstverständnis der deutschen Grundschulpädagogik hat.

Rekonstruiert man die Gründungsphase der Weimarer Grundschule, kann man aber Internationalisierungsperspektiven von Anfang an entdecken, allerdings

wiederum in einem dynamischen Verhältnis von wissenschaftlicher Erkenntnis und Praxisnähe. Beispiele hierfür sind die Arbeiten von William Stern und Martha Muchow, u. a. im internationalen Austausch (Deckert-Peaceman 2022) sowie die internationalen Aktivitäten von Peter Petersen (Retter 2018). Auch in den pädagogischen Zeitschriften der damaligen Zeit finden sich international geführte Diskussionen (siehe Tagungen und Zeitschriften des Bundes Entschiedener Schulreformer). Denn die für die Grundschulpädagogik relevante Reformpädagogik war von Anfang an eine internationale Bewegung, die sich an unterschiedlichen Orten jeweils verschieden vollzog (Oelkers 2010). Hinzu kommt, dass viele Initiativen und Projekte in Vergessenheit geraten sind. Ein Beispiel hierfür ist das Institut für Völkerpädagogik in Mainz (1931-1933) mit hohem Bezug zur Volksschulpädagogik, das von Link als „Eine Fußnote in der Geschichte Vergleichender Pädagogik in Deutschland?“ diskutiert wird (Link 2023, 159ff.).

Der internationale Austausch einer Pädagogik für Kinder in Kindergarten und Grundschule wurde jedoch ab 1933 einschneidend unterbrochen und kam spätestens im 2. Weltkrieg völlig zum Erliegen. Schließlich wurde alles der nationalsozialistischen Ideologie untergeordnet, die auf eine völkisch-nationale Pädagogik für die „arische Rasse“ zielte und die vermeintlich nicht Zugehörigen ausschloss. Viele Akteur*innen mussten Deutschland verlassen, weil sie jüdischer Herkunft waren oder politisch Andersdenkende. Die Reformpädagogik passte sich – bis auf die ins Exil gegangenen Vertreter*innen – an die nationalsozialistische Ideologie an. Man kann insgesamt davon ausgehen, dass es durch die NS-Diktatur einen beispielelosen Aderlass an Expert*innen für Kinder gegeben hat, weil z. B. weit überproportional Pädiater*innen jüdischer Herkunft waren³. Auch im Bereich der Frühpädagogik waren vor allem Jüdinnen maßgeblich engagiert, beispielsweise Clara Grunwald für die Entwicklung der Montessori-Pädagogik in Deutschland, die dazu auch im Bund Entschiedener Schulreformer aktiv war und 1943 in Auschwitz ermordet wurde (Hansen-Schaberg 2004).

Nach dem 2. Weltkrieg findet wieder internationaler Austausch statt, aber unter den Vorzeichen der Besatzungsmächte. Jung und Nießeler stellen in einem Quellenband zur zweigeteilten Grundschulgeschichte nach 1945 fest, dass zumindest bis 1948 ein alle Besatzungszonen verbindender bildungspolitischer Gesamtauftrag existierte mit den Zielen Entmilitarisierung, Entnazifizierung

3 Über die Hälfte der Kinderärzt*innen war 1933 jüdischer Herkunft und vom Ausschluss und Vertreibung der Nationalsozialisten betroffen. <https://www.dgkj.de/die-gesellschaft/geschichte/juedische-kinderaerztinnen-und-aerzte-1933-1945/> (zuletzt geprüft am 22.1.2025). Der Anteil von sich zum Judentum bekennenden in der Gesamtbevölkerung wird 1933 mit 0,76 % angegeben. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/archiv/534630/die-deutschen-juden-und-der-nationalsozialismus-1933-1939/> (zuletzt geprüft am 22.1.2025).

und Demokratisierung. Allerdings konzentrierten sich die Bemühungen auf den Wiederaufbau des zerstörten Bildungswesens (Jung & Nießeler 2011, 10f.). „Anstelle einer tiefgreifenden Reformdiskussion folgte man dem Weg der Restauration, welcher sich notgedrungen am Konzept der volkstümlichen Bildung der Weimarer Grundschule orientierte und reformpädagogische Überlegungen reanimierte, deren Ideologieträchtigkeit erst mit Oelkers in der ihnen entsprechenden Deutlichkeit herausgearbeitet wurde (vgl. Oelkers 2005).“ (Jung & Nießeler, 2011, 11). Schulz-Benesch hinterfragt dieses Bild jedoch als Zeitzeuge und Wissenschaftler, indem er auf Reformarbeitskreise aus NRW und Hessen verweist, insbesondere auf eine Nachkriegsbestandsaufnahme von Chiout (Chiout 1955, zitiert in Schulz-Benesch 1995, 150):

„Das Resultat war die Feststellung jener Vielzahl reformerischer Unternehmungen, eine starke Bewegung an der Basis in dieser Richtung und zwar besonders auch im Bereich der Grundschule. Das entspricht ganz und gar nicht dem heute üblichen Reden von der ‚reinen‘ Restaurationsphase nach dem Kriege“

Auch in dieser Zeit findet internationaler Austausch statt, wie man am Beispiel der Aktivitäten von Franz Hilker in Hessen erkennen kann. Er hat sich sowohl vor 1933 als Mitglied des Bundes Entschiedener Schulreformer, als Oberschulrat und am Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin tätig als auch ab 1945, zunächst unter der amerikanischen Militärregierung, international engagiert. Hilker gilt als einer der zentralen Impulsgeber für die Vergleichende Erziehungswissenschaft, hat aber auch Projekte im Bereich der damaligen Volksschulpädagogik initiiert (Stübig 1997; Anweiler 2013). Allerdings zeigt sich bezogen auf die historische Entwicklung der Grundschulpädagogik nach 1945 ein Forschungsdesiderat, das hier nur angesprochen, aber nicht bearbeitet werden kann. Von besonderem Interesse für den vorliegenden Beitrag ist die Zeit Ende der 1960er/Anfang der 1970er Jahre, in der Grundschulpädagog*innen Impulse aus dem Ausland aufgriffen, die ihnen durch Studienaufenthalte und Bildungsreisen zugänglich wurden.

4 Studienaufenthalte und Bildungsreisen auf der Suche nach einer anderen Pädagogik

Göhlich (1997, 26ff.) verortet die Wurzeln des „Offenen Unterrichts“ vor allem in England im Infant Room und in der Informal Education. Von Bedeutung ist die englische Bildungsberichterstattung, insbesondere der Bericht der Plowden Kommission 1967, der an die Hadow Kommission 1931 anschließt und sich zentral durch Kindorientierung auszeichnete (vgl. Kernig 1997, 39ff.). Der Plowden Report beschäftigte sich mit allen elementarpädagogischen Einrichtungen sowie mit der Primarstufe. Als besonders relevant gilt der schon aus

dem 19. Jahrhundert stammende Infant Room, in Deutschland als Eingangsstufe bekannt, die von den 5- bis 7-jährigen Kindern besucht wird und auf einen kindorientierten Übergang vom Elementar- zum Primarbereich zielt. Der Plowden Report empfahl die Ausdehnung der dort gemachten Erfahrungen auf die gesamte Primarstufe: Entdeckendes und kindorientiertes Lernen, fächerübergreifendes Curriculum, werkstattähnliche Lernumgebung, individuelles Lernen an eigenen Fragestellungen, Gruppenarbeit, Eltern als Helfer*innen im Unterricht, Fortbildung am Arbeitsplatz. Nach Göhlich liegt die Stärke des Reports in seinem atmosphärischen Ton (Göhlich 1997, 28), der meiner Ansicht nach in Deutschland auf eine Aufbruchsstimmung im Vakuum traf.

Vergleicht man England und Deutschland, kann man erkennen, dass es in England bis in die 1980er eine ungebrochene Entwicklung reformpädagogischer Ansätze in der Vor- und Grundschulpädagogik gab, währenddessen man für die deutsche Situation Ende der 1960er eher eine deutliche Abgrenzung gegenüber der eigenen reformpädagogischen Tradition erkennen konnte. Denn sie galt zum einen als zu wenig widerstandsfähig gegen die NS-Ideologie und war gerade für die 1968er Akteur*innen verdächtig. Zum anderen galten Heimatkunde, Anschauungsunterricht und Gesamtunterricht als Hemmschuh einer Modernisierung von Grundschule, wie sie vom Strukturplan des Deutschen Bildungsrates und vom Grundschulkongress favorisiert wurde. Auch Eisermann kritisiert 1968 die gesellschaftsabwehrende Tradition der „Weimarer Grundschule“ und fordert eine Revision der von ihm erarbeiteten fünf Hauptkategorien der Grundschulpädagogik: Erlebnis, Ganzheit, Gesamtunterricht, Heimat, Gemeinschaft (Eisermann 1970, 7f., zitiert in Deckert-Peaceman & Scholz, 2016, 263).

Am Beispiel zweier Studienreisen nach England soll nun das Feld, in dem sich die international-vergleichende Auseinandersetzung mit dem Offenen Unterricht vollzog, kartiert werden⁴.

Retter berichtet in der Zeitschrift „Die Grundschule“ aus dem Jahr 1974 von einer Reise im Jahre 1973 und analysiert, inwiefern die englische Infant School ein Modell für die deutsche Eingangsstufe sein kann. Er schreibt:

„Reformbestrebungen in der Bundesrepublik waren in den letzten Jahrzehnten weniger durch Rückgriffe auf die eigene pädagogische Tradition als vielmehr durch Hoffnungen bestimmt, Reformansätze aus anderen Ländern – zumeist aus Amerika – übernehmen zu können. Das englische Schulwesen dagegen ist an eine eigenständige, sich stets entwickelnde Tradition gebunden; daraus folgt, daß es in geringerem Maße Unsicherheit über den eigenen Standort erkennen läßt und damit größeren Widerstand gegen schnelle und wechselnde Veränderungen leistet“ (Retter 1974, 80).

4 Interessanterweise wurden jeweils alle englischen Zitate übersetzt.

Gerade in dieser Eigenständigkeit sieht Retter Innovationspotential für die deutsche Primarschule, insbesondere für die Eingangsstufe. Er setzt sich auch kritisch mit dem englischen Schulwesen und mit Übertragbarkeit auseinander: „[...] ist im Vergleich zum deutschen ‚Theorie-Überhang‘ in England ein gewisser Mangel an objektiven Evaluationskriterien zu spüren“ (ebd., 85). Einen zentralen Unterschied zu Deutschland erkennt Retter in der pädagogischen Entscheidungsgewalt der Lehrpersonen.

„Die Curriculum-Entwicklung in der Bundesrepublik hat – trotz des Rufes nach ‚Demokratisierung‘ – eher dazu geführt, dem Lehrer das Selbstverständnis eines lediglich ausführenden Organs zu geben, dessen Rolle auf eine technologische Vermittlungsfunktion beschränkt ist“ (ebd., 86).

Deutsche Lehr*innen sollten hingegen – durch das englische Beispiel ange-regt – zur Gestaltung informeller Lernsituationen und curricularer Gelassenheit ermutigt werden:

„Nicht wie einzelne Fertigkeiten schneller erreicht werden können, sondern wie Lernen als ein Prozeß der Selbsterfahrung in den verschiedenen pädagogischen Situationen möglich ist, sollte die Zielfrage künftiger Reformen in der Eingangsstufe sein“ (ebd.).

Als im Jahr 1972 der Plowden Report in deutscher Sprache erscheint, veröffentlicht Brügelmann einen Aufsatz über englische Curriculumsentwicklung mit dem Titel „Offene Curricula“. Für Göhlich ist das der Gründungsmoment einer Bewegung in Deutschland unter dem Begriff „Offener Unterricht“, auch angelehnt an die US-amerikanische Rezeption der Informal Education, die in den USA Open Education hieß (Göhlich 1997, 31f.). Zwar gab es vereinzelt Beiträge zu englischen oder auch zu amerikanischen Ansätzen (Kasper 1967; Jung 1968 beide zitiert in Göhlich 1997), die aber nicht breit rezipiert wurden (Göhlich 1997, 30). Brügelmann bezieht sich in seinem Beitrag „Offene Curricula. Der experimentell-pragmatische Ansatz in englischen Entwicklungsprojekten“ in der Zeitschrift für Pädagogik (Brügelmann 1972, 95ff.) auf eine Konferenzteilnahme in England unter Beteiligung der Volkswagenstiftung sowie der UNESCO und analysiert ausführlich den englischen Diskurs, die entstandenen Produkte sowie Untersuchungen zum Thema. Er verweist u.a. auf die Rolle von Fortbildungszentren in England zur Veränderung des Unterrichts:

„Um in der BRD ähnliche Wirkungen wie in England zu erzielen, wird man nicht einfach das ‚Teachers‘ Centre‘ kopieren können. Es wäre vielmehr zu überlegen, wie Curriculumforschung und -entwicklung zu bestehenden Organisationsformen der Lehrerbildung so in Beziehung gesetzt werden können, daß ein im angedeuteten Sinn *offenes Kommunikationssystem* entstehe“ (ebd., 110f., Hervorhebung i.O.).

Brügelmann fordert die Einbindung von Reformprojekten im Verhältnis von Wissenschaft und Praxis in alle Bereiche der Lehrer*innenbildung, der Schulverwaltung und der Akteur*innen in den Schulen.

„[...] nur wenn es gelingt, das innovatorische Potential der angehenden und die Praxiserfahrung der gedienten Lehrer, die institutionelle Macht der Verwaltung und den theoretischen Sachverstand der Forschung vom ersten Tag an in die Planung eines Projekts einzubeziehen und bis zum letzten Tag auf ihre Mitarbeit zu verpflichten, werden alle Beteiligten, nicht nur die Lehrer, zu einer ‚experimentellen und kritischen Haltung‘ im Umgang mit Curricula fähig und bereit sein“ (ebd., 10).

5 Nachwirkung und Wechselwirkung

In einer Laudatio auf Hans Brügelmann aus Anlass der Verleihung des Erwin-Schwartz-Grundschulpreises 2018 ordnet Jörg Ramseger diesen Aufsatz als sehr erhellend und im Hinblick auf seine weitere wissenschaftliche Laufbahn als wesentlich mitbestimmend ein. Er beschreibt, dass der Bericht des jungen Wissenschaftlers über eine ganz andere Didaktik als die zu dieser Zeit in Deutschland zentrale Lernzielorientierung sowie durch eine Pädagogik der Selbst- und Mitbestimmung mit dem entdeckenden und selber denkenden Kind im Zentrum damals Furore machte:

„Für Deutschland war die Hinwendung zu offenen Curricula und zum offenen Unterricht einerseits ein revolutionärer Paradigmenwechsel, andererseits aber auch eine verlockende Antwort auf die mit der antiautoritären Bewegung aufkommende Frage, ob es eine Pädagogik der Selbststeuerung im Rahmen der staatlichen Schule geben könnte“ (Ramseger 2018, 2).

Die Trennung von Grund- und Hauptschulen und das beginnende Selbstverständnis einer eigenen Disziplin haben sicher das Interesse an einer neuen Kindorientierung intensiviert. Aber die Hinwendung zu offenen Curricula hatte nicht nur in Deutschland auch eine politische Dimension. Göhlich weist in seiner Rezeptionsgeschichte auf die Zwischenstation USA hin, in denen die Suche nach alternativen pädagogischen Konzepten im Kontext von Bürgerrechtsbewegung, Anti-Vietnam-Protest und New Yorker Lehrerstreik stattfand (Ernst 1986; Göhlich 1997, 29f.).

Für die Bildungsreform der 1960er Jahre kann man zunächst festhalten, dass gerade die Curriculumrevision aus den USA nach dem so genannten Sputnik-Schock leitend waren. Diese regte zu Vorschulreformen sowie zu anderen Ansätzen von Mathematik, Lesenlernen und natur-/sozialwissenschaftlichem Lernen an und wurde u.a. in beiden Publikationsorganen der Grundschulpädagogik breit rezipiert. Allerdings galten diese Modernisierungsstrategien

vielen Grundschulpädagog*innen als zu technokratisch, zu hierarchisch und zu wenig kindorientiert (Deckert-Peaceman & Seifert 2013, 25).

Jedoch muss darauf hinwiesen werden, dass es parallel in den USA Ansätze kindorientierter Pädagogik gab, die zum Teil von der englischen Entwicklung inspiriert wurden bzw. in Wechselwirkung entstanden sind. Für die deutsche Rezeptionsgeschichte ist von Bedeutung, dass der Begriff „Offener Unterricht“ offenbar von der in den USA üblichen Bezeichnung „Open Education“ und nicht von der englischen „Informal Education“ adaptiert wurde. Das hängt mit Studienreisen nach New York in das von Lilian Weber 1972 gegründete New York Workshop Center for Open Education zusammen, die einige Jahre zuvor englische Infant Schools besucht und ein Buch zur Informal Education veröffentlicht hatte (Ernst 1986; Göhlich 1997, 29f.). Göhlich bezeichnet Lilian Weber und ihr Institut

„[...] als wichtiges Bindeglied zwischen der englischen ‚informal education‘ und den deutschen Lernwerkstätten, die wiederum die hiesigen Ansätze offenen Unterrichts mitprägen und unterstützen“ (Göhlich 1997, 30).

Ein prominentes Beispiel hierfür ist die Grundschulwerkstatt an der damaligen Gesamthochschule Kassel unter Leitung von Herbert Hagstedt⁵ und die vielen Aktivitäten zum Offenen Unterricht in der Zusammenarbeit mit Ariane Garlichs und Hans Purmann, u.a. auch Studienreisen nach England mit Studierenden⁶. Mit Ariane Garlichs und Herbert Hagstedt als Zeitzeugen habe ich Kontakt aufgenommen. Herbert Hagstedt schreibt in einer Mail an mich am 1.9.2024:

„Ihre Frage, wie eigentlich der OU nach Deutschland gekommen ist, kann ich am besten für meine Person beantworten:

Ich hatte die Möglichkeit, nach einem Lehramtsstudium in Oldenburg noch ein Graduiertenstudium an der State Univ. of New York anzuschließen, als Stipendiat 1971 und 1972. Genau in dieser Zeit nach dem legendären Plowden Report machte ein Bestseller des Bildungsjournalisten Charles E. Silberman Furore: Sein Buch für die Carnegie Corporation „Crisis in the Classroom“ erhielt den angesehenen John Dewey Society Award. Im gleichen Jahr erschien auch Lillian Webers „The English Infant School and Informal Education“. Kurz darauf legte Silberman nochmal nach mit einem fast 800 Seiten starken „The Open Classroom Reader“, in dem er seine Referenzpersonen zu Wort kommen ließ. Die Pädagogik-Seminare in Fredonia (SUNY) hatten ihren Schwerpunkt und ich war drauf und dran, das

5 <https://www.uni-kassel.de/fb01/institute/institut-fuer-erziehungswissenschaft/grundschulwerkstatt/historie-text> (zuletzt geprüft am 24.1.2025)

6 <https://www.uni-kassel.de/fb01/institute/institut-fuer-erziehungswissenschaft/fachgebiete/websites-emeritierter-und-pensionierter-professorinnen/prof-dr-ariane-garlichs/exkursionen> (zuletzt geprüft am 24.1.2025)

Thema meiner Diss. umzuformulieren. Als ich wieder im LK Oldenburg zurück war, hörte ich von einem geplanten Lehrerworkshop zum Thema Open Education, der in Londoner Infant und Primary Schools im nächsten Jahr (1974) stattfinden sollte. Zusammen mit meiner Frau und 14 weiteren Teilnehmenden aus dem nord-deutschen Raum (Bremen, Hamburg, Osnabrück, Harz, Berne ...) verbrachten wir etwa einen Monat (!) in einem Londoner College, die erste Woche nur mit Schulbesuchen. Die Gruppe traf sich danach noch einige Jahre zu Auswertungswochenenden. Im Jahrbuch für Lehrer 1978 (Hrsg. Beck und Boehncke, Reinbek 1977, S. 95ff.) wurde ein Erfahrungsbericht der Lehrergruppe veröffentlicht. Zwischen Oskar Negt und Alexander Kluge, welche Ehre, lautete das schlichte Thema „Offener Unterricht“.

Etwa zu dieser Zeit, ich arbeitete inzwischen am Forschungsinstitut in Münster, gab es auch schon von Kassel aus erste Studienreisen nach England, die Herbert Chiout, der die Vergleichende Erziehungswissenschaft vertrat, an der GhK organisierte und an der auch die frisch berufene Ariane Garlichs teilnahm.“

Interessant ist hier zum einen der Verweis auf Herbert Chiout als Impulsgeber und Akteur für den internationalen Austausch, den auch Schulze-Benisch erwähnt. Zum anderen wird die Bedeutung einer gemeinsamen Fortbildung im Ausland mit anschließendem langjährigem Erfahrungsaustausch im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis sichtbar (s. auch Garske et al., 1978, 95ff.). Ferner macht die Mail auf den Silberman-Report aufmerksam, der in der Rekonstruktion von Göhlich fehlt⁸.

7 Herbert Hagstedt verwies in einer weiteren Mail an mich darauf, dass parallel zu den anglo-amerikanischen Impulsen auf den Offenen Unterricht und die Entwicklung von Lernwerkstätten auch europäische Länder genannt werden müssen, insbesondere die Freinet-Pädagogik aus Frankreich.

8 Göhlich verweist in einer Fußnote darauf, dass sich Hartmut v. Hentig und Elke Callies zunächst nur auf die USA beziehen und die englische Informal Education zunächst wohl gar nicht gekannt hatten (Göhlich 1997, 31). Auch Karin Ernst aus Berlin bezieht sich auf ihre Erfahrungen mit Offenen Unterricht an Grundschulen in New York (Ernst 1986). Ferner ist der Austausch mit den amerikanischen Militärschulen zu erwähnen. Beispielweise hat mir Christina Walter bei einer Exkursion als Lehrer*innenfortbildung 1989 nach England erzählt, dass ihre offenen Konzepte durch den Kontakt zu einer amerikanischen Vorschulpädagogin in Zeppelinheim auf der Militärbasis angeregt wurden. Aus der genannten Exkursion resultierten eine Wanderausstellung und eine Veröffentlichung: Schulreformerische Ansätze und Ausprägungen in Grundschulen (Primary Schools) Sünglands. Exkursion in ausgewählte Schulen und Fortbildungsveranstaltungen (Herausgegeben von Hessisches Institut für Lehrerfortbildung in Hessen, o.J.). Einfluss hatte auch eine Veröffentlichung mit Fotos und Beobachtungen aus dem Infant Room der bilingualen Kennedy-Schule in Berlin (Hoenisch et al. 1969).

6 Entdeckendes Lernen

Zu diesen beschriebenen Beispielen gab es seit dem Grundschulkongress 1969 eine intensive Auseinandersetzung unter dem Stichwort „Entdecken-des Lernen“, die sich in zahlreichen Veröffentlichungen in der Zeitschrift *Die Grundschule* sowie in den Beiträgen zur Reform der Grundschule in Folge widerspiegelte. Wiederum stehen englische Modelle Pate, die im Kontext des Plowden Reports entstanden waren. Im Band „Entdeckendes Lernen im Lernbereich Biologie“ (Klewitz & Mitzkat 1973) findet sich ein in die deutsche Sprache übersetzter Auszug aus dem Nuffield Science Project (1970) zum Thema „Wie Kinder lernen?“. Darauf folgen ein Kapitel mit verschiedenen deutschen Autor*innen zu angelsächsischen Unterrichtskonzepten sowie weitere mit anderen Schwerpunkten zum Thema.

In der Vorbemerkung zitiert Erwin Schwartz die Introduction des Nuffield Junior Science Projekts.

„Aus dem Einbezug der Naturwissenschaften in das Curriculum der Primarstufe kann die größte Wirkung gewonnen werden, denn sie ermöglichen doch vor allem eine konkrete und praktische Untersuchung der kindlichen Umwelt. Sie machen Gebrauch von einigen der hervorstechendsten kindlichen Charakteristika – der natürlichen Neugier und der Fragelust. Darüber hinaus präsentieren die Naturwissenschaften dem Lehrer die ständige Herausforderung, für sich selbst zu lernen und zu entdecken. Dies ist eine Herausforderung, die nur eine förderliche Wirkung auf seinen Unterricht haben kann.“ (Schwartz 1973, 18)

Es folgt eine weitere zitierte Passage zur Definition wissenschaftlicher Erkenntnis. Schwartz kommentiert sie wie folgt: „Und so beginnt auch das Lernen des Kindes“ (Schwartz 1973, 18).

Klewitz & Mitzkat diskutieren in der Zeitschrift *Die Grundschule* ausführlich den theoretischen Referenzrahmen des Nuffield Junior Science Projects sowie seine Vor- und Nachteile für das naturwissenschaftliche Lernen. Sie merken an, dass das Projekt ein integrierter Bestandteil der englischen Primarschulreform ist, das nicht nur auf den Bereich Science beschränkt sei, sondern für den gesamten Unterricht Geltung hätte. Sie vergleichen wiederum die Grundzüge dieser Reform mit den deutschen Lehrplänen. Gehe es in Deutschland zu dieser Zeit primär um Inhalte, ziele die Primary School auf die Entwicklung von Einstellungen, kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten (Klewitz & Mitzkat 1973, 192).

„Im Zentrum der pädagogisch-didaktischen Zielsetzung steht das Kind als Individuum in seiner gelebten Gegenwart – mit seinen jeweiligen Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten. Dem Einwand, daß diese Schule nicht ausreichend auf das Leben vorbereite, begegnen die Reformer mit dem Argument „... the best preparation for being a happy and useful man or woman is to live fully as a child“ (Plowden Report, 1967, 188 zitiert in Klewitz & Mitzkat 1973, 192).

Die Entdecker*innen des Offenen Unterrichts in England und den USA argumentieren insgesamt plausibel, dass eine solche Kindorientierung kein Hemmschuh für die notwendige Modernisierung und Demokratisierung von Grundschulpädagogik bedeutet. Im Gegenteil verbindet sich mit der Reflexion von Individual- und Gruppenreisen in das pädagogische Ausland eine Abkehr von volkstümlicher Bildung. Die angelsächsische Verbindung von wissenschaftlicher Erkenntnis und Annäherung an die Perspektiven von Kindern in ihrer Auseinandersetzung mit der Welt schaffte meiner Ansicht nach einen Denkhorizont, der die in diesem Sinne problematischen Grundkategorien der damaligen deutschen Grundschule: Erlebnis, Ganzheit, Gesamtunterricht, Heimat, Gemeinschaft. (Eisermann 1970, 7f., zitiert in Deckert-Peaceman & Scholz 2016, 263) in Frage stellen konnte. Kindorientierung konnte so als emanzipatives und nicht als rückwärtsgewandtes kindtümelndes Konzept verstanden werden. Der hier dargestellte internationale Impuls traf aber auf eine deutsche Grundschulpädagogik im gesellschaftlichen Aufbruch, die auch an Diskussionen nach 1945 anknüpfen konnte, die bislang von der Historiographie der Disziplin übersehen wurden. Ein zentrales Anliegen – sowohl der innerdeutschen als auch der anglo-amerikanischen Diskussionen – war eine Grundschulpädagogik im Kontext von „mehr Demokratie wagen“⁹ (Willy Brandt 1969). Dazu gehörte, Kindern auf Augenhöhe zu begegnen, sie am Unterricht partizipieren lassen, aber auch Eltern mehr Mitsprache zu ermöglichen sowie den Schulen insgesamt mehr Gestaltungsspielraum in ihrer Erziehung zum mündigen Bürger zu geben. Dieser Demokratisierungsprozess ist aktuell bedroht, insbesondere durch eine Infiltration der Neuen Rechten, die Kindorientierung und alternative Lernmethoden autoritär umdeuten (Deckert-Peaceman 2024). Auch deshalb lohnt sich ein Rückblick auf die Entstehungsgeschichte des „Offenen Unterrichts“.

Literatur

- Anweiler, O. (2013). Frank Hilker – ein unverstellter Blick nach Osten. *Bildung und Erziehung* Bd. 66, Ausgabe 3, 321–330.
- Bartnitzky, H. (2019). *Auf dem Weg zur kindergerechten Grundschule. 50 Jahre Grundschulreform. 50 Jahre Grundschulverband*. Frankfurt: Grundschulverband.
- Brügelmann, H. (1972). Offene Curricula. Der experimentell-pragmatische Ansatz in englischen Entwicklungsprojekten. *Zeitschrift für Pädagogik* 18 (1), 95–118.
- Deckert-Peaceman, H. & Seifert, A. (2013). Hat die Grundschule eine Zukunft? Anlässe zum Nachdenken über eine Neuverortung der Grundschulpädagogik. In H. Deckert-Peaceman & A. Seifert (Hrsg.), *Die Grundschule als Ort grundlegender Bildung? Beiträge zur Neuverortung der Grundschulpädagogik* (S. 21–35). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

9 Willy Brandt 1969, siehe <https://www.deutschlandfunkkultur.de/mehr-demokratie-wagen-eine-vision-und-was-aus-ihr-geworden-100.html> (zuletzt geprüft am 22.3.2025)

- Deckert-Peaceman, H. & Scholz, G. (2016). *Vom Kind zum Schüler. Diskurs-Praxis-Formationen zum Schulanfang und ihre Bedeutung für die Theorie der Grundschule*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Deckert-Peaceman, H. (2022). *Die andere Seite des Fräulein Muchow*. Vortrag gehalten am 22.6.2022 anlässlich der Feier der Martha-Muchow-Stiftung. <https://martha-muchow-stiftung.de/startseite/1568-2/ueber-martha-muchow/> (zuletzt geprüft am 24.1.2025)
- Deckert-Peaceman, H. (2024). „Pädagogik vom Kinde aus heute?“. Grundschule zwischen Tradition und Zukunft. In A. Flügel, A. Gruhn, I. Landrock, J. Lange, B. Müller-Naendrup, J. Wiesemann, P. Bükler & A. Rank, A. (Hrsg.), *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 25–35.
- Die Grundschule (1974) 6 (7). Entdeckendes Lernen – aber wann und wie?
- Einsiedler, W. (2012). Die Entwicklung der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin in der Nachkriegszeit. In W. Einsiedler, M. Götz, Ch. Ritzi & U. Wiegmann (Hrsg.), *Grundschule im historischen Prozess. Zur Entwicklung von Bildungsprogramm, Institution und Disziplin in Deutschland* (S. 73–95). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ernst, K. (1986). Offener Unterricht an Grundschulen in New York. Eindrücke aus pädagogischen Erkundungen. In GEW Berlin (Hrsg.), *Haben unsere Kinder die Schule, die sie brauchen? Bericht über die Berliner Grundschuldtag 1985* (S. 80–89). Berlin.
- Garske, R., Hesse, E., Klingauf, I., Meißner, G.-R., Pohl, R., Vollmer, H. & Weschke, M. (1977). Offener Unterricht. In J. Beck & H. Boehncke (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrer 1978* (S. 95–116). Reinbek: Rowohlt.
- Göhlich, M. (1997). Offener Unterricht. Geschichte und Konzeption. In M. Göhlich (Hrsg.), *Offener Unterricht – Community Education – Alternativschulen – Reggiopädagogik. Die neuen Reformpädagogiken. Geschichte, Konzeption, Praxis* (S. 26–38). Weinheim und Basel: Beltz.
- Hansen-Schaberg, I. (2004). Clara Grunwald - ein Leben für die Montessori-Pädagogik im Kontext der Berliner Schulreformbewegung in der Zeit der Weimarer Republik. In I. Hansen-Schaberg & Ch. Ritzi (Hrsg.), *Wege von Pädagoginnen vor und nach 1933* (S. 55–95). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hoenisch, N., Niggemeyer, E. & Zimmer, J. (1969): *Vorschulkinder*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Jung, J. & Nießeler, A. (2011). Bildungstheoretische Rahmung aus der Perspektive des Primarbereichs. In J. Jung, B. König, K. Krenig, K. Stöcker, V. Stürmer & M. Vogt (Hrsg.), *Die zweigeteilte Geschichte der Grundschule 1945 bis 1990. Ausgewählte und kommentierte Quellentexte zur Entwicklung in Ost- und Westdeutschland* (S.11–19). Berlin: LIT Verlag.
- Kernig, W. (1997). Informal Education. Die englischen Wurzeln des Offenen Unterrichts. In M. Göhlich (Hrsg.), *Offener Unterricht – Community Education – Alternativschulen – Reggiopädagogik. Die neuen Reformpädagogiken. Geschichte, Konzeption, Praxis* (S. 39–52). Weinheim und Basel: Beltz.
- Klewitz, E. & Mitzkat, H. (1973). Nuffield Junior Science Project. Didaktische Prinzipien und Beispiele. *Die Grundschule* 5 (3), 184–192.
- Link, J.-W. (2023). *Gelingsbedingungen von Schulreform. Bildungshistorische Befunde als Schlüssel zum pädagogischen Verständnis von Schulentwicklungsprozessen und als Erweiterung des Theorienverbunds zur Schulreform*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oelkers, J. (2010). *Reformpädagogik. Entstehungsgeschichte einer internationalen Bewegung*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Ramseger, J. (2018). *Laudatio auf Hans Brügelmann aus Anlass der Verleihung des Erwin-Schwartz-Grundschulpreises 2018*. Göttingen, den 23.11.2018. Abgerufen von <https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2024/07/Laudatio-auf-Hans-Bruegelmann.pdf> (zuletzt geprüft am 22.1.2025).
- Retter, H. (1974). Infant School – Ein Modell für die Eingangsstufe? *Die Grundschule* 6 (2), 80–86.
- Retter, H. (2018). Peter Petersens pädagogischer Reformimpuls. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S. 191–202). Wiesbaden: Springer.

- Schulz-Benesch, G. (1995). Nach dem Zweiten Weltkrieg: Restauration oder Reform? In W. Wittenbruch (Hrsg.), *Grundschule. Texte und Bilder zur Geschichte einer jungen Schulstufe* (S. 146–161). Heinsberg: Agentur Dieck.
- Schwartz, E. (1973). Vorbemerkung zu „Wie Kinder lernen. Nuffield Science Projekt. Auszug aus dem ersten Kapitel des „Teacher's Guide I“ Hrsg. E.R. Wastnedge. London und Glasgow 1970. In *Beiträge zur Reform der Grundschule* Bd. 16/17 (S.17–18).
- Stübig, H. (1997). Die Wiederbegründung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Westdeutschland nach dem Zweiten Weltkrieg - Friedrich Schneider und Franz Hilker. *Bildung und Erziehung* 50, 467–480.

Autorin

Deckert-Peaceman, Heike, Prof.'in Dr.'in
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg,
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundschulpädagogik
und Kindheitsforschung an der
Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg
deckertpeacem@ph-ludwigsburg.de

Robert Baar

Die informelle Internationalisierung der Grundschule

Unabhängig von formalen Formen der Internationalisierung findet auch auf informellem Wege eine Ausrichtung der Grundschule statt, die deren ursprünglich weitgehend mono-natio-ethno-kulturelle Ausrichtung aufbricht. Dabei orientiert sich die Grundschule an gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen und reagiert auf diese; sie ist aber auch selbst Teil dieser Entwicklungen und trägt aktiv zu Transformationsprozessen bei, die das Schulleben international(er) machen. Der Beitrag möchte diese Prozesse aufspüren, beschreiben und vor dem Hintergrund grundschulpädagogischer Diskurse einordnen. Es zeigt sich, dass die informelle Internationalisierung der Grundschule weit fortgeschritten ist. Zugleich lässt sich feststellen, dass sowohl auf bildungsadministrativer als auch auf professionsbezogener Ebene noch vielfältiger Entwicklungsbedarf besteht, um die damit verbundenen Potenziale aufzugreifen und die Grundschule als internationalen Raum zu begreifen und zu gestalten.

Irrespective of formal forms of internationalisation, an informal orientation of primary schools is also taking place, which is breaking up their originally largely mono-natio-ethno-cultural orientation. Primary schools are orientated towards developments in society as a whole and react to them; however, they are also part of these developments themselves and actively contribute to transformation processes that make school life (more) international. This article aims to identify and describe these processes and categorise them against the background of primary school pedagogical discourses. It shows that the informal internationalisation of primary schools is well advanced. At the same time, it can be seen that there is still a great need for development at both an educational administrative and professional level in order to utilise the associated potential and to understand and shape primary schools as an international space.

Schlagwörter: Internationalisierung der Grundschule, Grundschule als Institution, Transformationsprozesse, Migrationsgesellschaft

Keywords: Internationalisation of primary school, primary school as an institution, transformation processes, migration society

1 Einleitung

Betrachtet man die Entwicklung der Schule aus historischer Perspektive, so war sie bis vor 200 Jahren entweder regional (durch die Gemeinde oder lokale Vereine) oder überregional (vor allem durch Ordensgemeinschaften und die Kirche) organisiert. Erst mit der Entstehung der Nationalstaaten Ende des 18. Jahrhunderts entstanden „*Schulen der Nation*“ (Radtke 2004, 656; Herv. i. O.) und mit ihnen ein nationalstaatliches Schulwesen. Dieses war, so Zymek (2022, 1421), dennoch gleichzeitig bereits *international*, da es in Beobachtung der Entwicklungen in anderen Ländern, in gegenseitigem Austausch, aber auch in Konkurrenz zu diesen entworfen wurde. Der Begriff der Internationalität beschreibt dabei zunächst die Eigenschaft, über nationalstaatliche Grenzen hinweg zu wirken, zu bestehen oder Geltung zu beanspruchen. Damit verbunden sind in der Regel Verbindungen und Beziehungen zwischen einzelnen Ländern, die durch Austausch, Kooperation und gemeinsame Anstrengungen zur Erschließung erweiterter Handlungsmöglichkeiten und zur Erreichung bestimmter, meist gemeinsamer Ziele gekennzeichnet sind. Internationalisierung bezeichnet dann den Prozess der Herstellung von Internationalität.

In der Schule findet Internationalisierung sowohl auf formaler als auch informeller Ebene statt: Eine *formale* Internationalisierung erfolgt dann, wenn von bildungspolitischer, schuladministrativer oder schulinterner Seite dauerhafte Angebote geschaffen werden, die den Schulalltag auf bestimmte Weise beeinflussen, organisieren und regeln. Beispiele hierfür sind z. B. die Implementierung herkunftssprachlichen Unterrichts oder die Einrichtung sog. Willkommensklassen, mit denen auf die (vermeintlichen) Bedürfnisse bestimmter Schüler*innengruppen reagiert wird, oder aber, indem Fremdsprachenlernen Teil des Fächerkanons ist und internationale Schulen gegründet werden. *Informell* findet eine Internationalisierung demgegenüber dann statt, wenn z. B. Schüler*innen mit eigener oder familiärer Zuwanderungsgeschichte in die Schule kommen und schon allein durch ihre bloße Existenz den mono-natio-ethno-kulturellen Habitus der Grundschule aufbrechen.

Der Beitrag geht der Frage nach, inwieweit und wodurch eine informelle Internationalisierung an deutschen Grundschulen stattfindet. Dabei lassen sich informelle und formale Wege und Bereiche nicht immer trennscharf voneinander abgrenzen, u. a., weil die informelle Internationalisierung häufig Anlass und Ausgangspunkt für formale Angebote ist und beide Bereiche in einem interdependenten Verhältnis zueinander stehen. Insgesamt wird dabei ein eher explorativer, weitgehend deskriptiver Ansatz verfolgt, der vor allem eine erste Bestandsaufnahme liefern soll. Insbesondere die Diskurse, die sich um die einzelnen im Beitrag angesprochenen Aspekte ranken, können nur angerissen

werden. Der Beitrag ist hierzu wie folgt gegliedert: Zunächst wird das übergreifende Thema ‚Grundschule in der Migrationsgesellschaft‘ behandelt, bevor die Schüler*innen, die Lehrkräfte sowie der Grundschulunterricht genauer beleuchtet werden. Anschließend werden Lehrpläne, Schulbücher und spezifische Konzepte diskutiert, bevor der Beitrag mit einem kurzen Fazit schließt.

2 Grundschule in der Migrationsgesellschaft

Die migrationspädagogische Perspektive nimmt die „migrationsgesellschaftliche Wirklichkeit“ (Geier 2016, S. 434) kritisch in den Blick und ist insofern auch als politisch zu verstehen, als sie diskriminierende, häufig rassistische Strukturen und Unterscheidungspraxen in pädagogischen Organisationen, zu denen auch die Grundschule gehört, entschlüsselt und ihnen entgegentritt bzw. sie aufzulösen versucht. Dass dies notwendig ist, zeigen zahlreiche Studien, die belegen, dass Schule als Institution maßgeblich an der Konstruktion von „Migrationsanderen“ (Mecheril 2016, 11) beteiligt ist und aktiv zu deren Benachteiligung beiträgt (klassisch: Gomolla & Radtke 2009; bezogen auf die Grundschule z.B. Lorenz 2018; Machold & Wienand 2021; Steinbach 2022; zusammenfassend: Fürstenau 2024). Ohne auf diese Problematik näher einzugehen, kann rein deskriptiv festgestellt werden, dass mit Kindern zugewanderter Eltern oder mit Lehrkräften, die eine eigene Migrationsgeschichte aufweisen, Schule eine informelle Internationalisierung erfährt. Zymek weist zwar darauf hin, dass Migration bislang kaum als „Dimension der *Internationalisierung von Schulen*“ thematisiert, sondern als bildungspolitisches und pädagogisches Sonderthema, als *interkulturelle Bildung* oder *Integrationspädagogik*, quasi ‚ausgelagert‘“ wurde (Zymek 2022, 1430; Herv. i.O.). Dennoch kann sie als eine solche verstanden werden, denn eine von Migration geprägte Schule bedeutet, dass vielfältige Lebenswelten, Lebensstile, individuell gestaltete Inszenierungen und Alltagspraktiken in die Klassenzimmer einziehen, die nicht nur deren mono-nationalstaatliche Orientierung erweitern, sondern zu Inter- und letztlich Transkulturalität führen. Der Begriff der Transkulturalität beschreibt dabei die Integration unterschiedlicher kultureller Vorstellungen, die in sich nicht klar definierbar oder homogen sind, sondern immer vielfältige Identifikationsmöglichkeiten bieten: Auch als national kategorisierte und durch Staatsgrenzen voneinander getrennte Räume sind Kulturen nicht voneinander abgrenzbar, sondern weisen fließende, „grenzüberschreitende Konturen“ (Welsch 1995, 42) auf, die durch kulturelle Austauschprozesse im Rahmen der Internationalisierung befördert werden. (Grund-)Schule greift zum einen diese Transkulturalität und die ethnische Diversität auf, die durch dynamische Zu- und Abwanderungsprozesse entsteht, zum anderen bildet sie auch die vielfältigen Internationalisierungsbestrebungen ab, mit denen insti-

tutionelle und nationale Grenzen chancenhaft überschritten werden (Hinrichsen et al. 2020).

Im Folgenden werden drei Bereiche genauer in den Blick genommen, die die Schule in der Migrationsgesellschaft kennzeichnen: Die Schüler*innen, die Lehrkräfte sowie der Unterricht, mit dem auf bestimmte Entwicklungen reagiert wird bzw. mit dem bestimmte, auf Internationalisierung ausgerichtete Ziele verbunden sind.

2.1 Internationalisierung der Schüler*innen

Sieht man von frühen Migrationsbewegungen ab, die sich für das heutige Staatsgebiet Deutschlands spätestens seit Mitte des 15. Jahrhunderts nachweisen lassen (Göbel & Buchwald 2017, 17ff.), kann als Ausgangspunkt der informellen Internationalisierung der bundesdeutschen (Grund-)Schule die Zuwanderung sogenannter ‚Gastarbeiter‘ seit Ende der 1950er Jahre identifiziert werden. Diese wurden zunächst vor allem in Italien, Spanien und Griechenland, später auch in der Türkei und in geringerem Umfang in Marokko, Tunesien, Jugoslawien und Portugal angeworben und sollten als ‚Gäste‘ für eine gewisse Zeit in Deutschland bleiben, um mit ihrer Arbeitskraft die florierende Nachkriegswirtschaft zu unterstützen. Als sich um 1973 eine Sättigung des Arbeitsmarktes abzeichnete, wurde ein Anwerbestopp verhängt. Dieser hatte unter anderem zur Folge, dass viele der bereits Zugewanderten ihre Familienangehörigen nach Deutschland nachholten. Dadurch gelangten auch erstmals zugewanderte Kinder und Jugendliche in größerer Zahl in das bundesdeutsche Schulsystem (ebd.). Weitere Migrationsbewegungen entstanden durch die sogenannten Spätaussiedler*innen. Der Repatriierung von staatsrechtlich Deutschen aus den Gebieten der ehemaligen Sowjetunion, die Anfang der 1990er Jahre ihren Höhepunkt erreichte, gingen Spätaussiedlungen aus Polen und Rumänien voraus (Olczyk et al. 2016).¹ Ebenfalls seit Beginn der 1990er Jahre wanderten zunehmend Menschen nach Deutschland ein, die vor Krieg und Verfolgung fliehen mussten: Der Bürgerkrieg im ehemaligen Jugoslawien Anfang der 1990er Jahre, die Verschärfung der politisch-militärischen Konflikte in der Türkei seit Anfang der 2000er Jahre, der von 2011 bis 2024 andauernde Bürgerkrieg in Syrien, die politisch-militärische Lage in Ländern wie Pakistan, Irak und Afghanistan, die Folgen von Diktaturen und neoliberaler Handelspolitik in Schwarzafrika sowie der völkerrechtswidrige Angriffskrieg Russlands gegen die Ukraine seit Februar 2022 lösten Migrati-

1 Schon viel früher, nach Ende des 2. Weltkriegs, kamen Kinder als volksdeutsche Spätheimkehrer*innen aus den ehemaligen Ostgebieten in die Bundesrepublik. Sie wurden zunächst in Heimen untergebracht und in besonderen Klassen beschult, um die deutsche Sprache zu lernen. Ab ca. Mitte der 1950er Jahre wurden sie dann in die Regelklassen integriert, zum Teil aber auch in Internaten untergebracht (Karakaşoğlu & Vogel 2025, 50).

onsbewegungen nach Deutschland größeren Ausmaßes aus. Hinzu kommen EU-Binnenmigrant*innen, die sich in Deutschland ein wirtschaftlich besseres Leben als in ihren Herkunftsländern erhoffen, sowie Menschen aus dem Kosovo, Albanien, Kenia, Madagaskar und anderen Ländern, die gezielt zur Bekämpfung des Fachkräftemangels (v.a. in Pflegeberufen und im Handwerk) angeworben werden.

Mittlerweile haben elf Prozent aller in Deutschland lebenden Kinder zwischen fünf und zehn Jahren eine eigene Zuwanderungsgeschichte (Stand: 2023). Zwölf Prozent weisen eine solche selbst nicht auf, dafür aber ein Elternteil von ihnen. Bei weiteren 17 Prozent sind beide Elternteile zugewandert (Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung 2024, 31). Knapp 17 Prozent aller Schüler*innen haben dabei keine deutsche Staatsangehörigkeit; ein Wert, der im Übrigen gleichermaßen für die Grundschulen wie im Durchschnitt über alle Schulstufen hinweg gilt (Destatis 2025).

In der Bundesrepublik Deutschland wurde auf die Internationalisierung der Schüler*innenschaft in den 1970er Jahren zunächst mit der sogenannten Ausländerpädagogik reagiert. Als Ziel verfolgte sie zwar durchaus die Integration der Kinder von Arbeitsmigrant*innen, ging aber immer davon aus, dass diese Kinder nur vorübergehend im bundesdeutschen Schulsystem verbleiben. Später (seit den 1980er Jahren) wurde das Konzept zur Interkulturellen Pädagogik weiterentwickelt, die sich ausnahmslos an alle Kinder richtet, unabhängig von ihrem natio-ethno-kulturellen Status oder Hintergrund. Unter dem Vorzeichen eines multikulturellen Zusammenlebens ist es dabei erklärtes Ziel, den Schüler*innen den Aufbau von Selbstakzeptanz und Akzeptanz der ‚Anderen‘ zu ermöglichen, um letztlich Bildungsungleichheiten abzubauen und Chancengerechtigkeit zu fördern. Dass dies nach wie vor nur unzureichend gelingt, liegt zum einen an strukturellen Gegebenheiten, zum anderen aber auch an mangelnder interkultureller Kompetenz der Lehrkräfte (De Boer 2021, 23ff.; Sandfuchs 2024). Das mag letztlich auch der Grund dafür sein, warum die interkulturelle Pädagogik in jüngerer Zeit zur Migrationspädagogik (Mecheril et al. 2010) weiterentwickelt wurde. Diese wendet sich gegen die oftmals dominierende Fokussierung der interkulturellen Pädagogik auf Kultur als zentrale Differenzkategorie, mit der darüber hinaus oftmals Hierarchisierungen wie *deutsch* – *nicht-deutsch* einhergehen. Migrationspädagogik nimmt dahingegen eine rassistisch-kritische sowie post-koloniale Haltung ein und dechiffriert problematische gesellschaftliche Strukturen, die vor Bildungseinrichtungen nicht Halt machen und dort auch reproduziert werden (Karakaşoğlu & Vogel 2025, 28).

Exkurs: Entwicklungen in der DDR

In der DDR gab es seit dem Jahr 1963 ebenfalls Gastarbeiter*innen, diese kamen vor allem aus befreundeten sozialistischen Staaten wie Polen, Ungarn,

Kuba, Vietnam oder Mosambik. Einen Anwerbestopp wie in der BRD gab es hier nicht. Noch 1986 wurden beispielsweise mit China und Nordkorea entsprechende Abkommen unterzeichnet (Bundesstiftung Aufarbeitung 2025). Dennoch war die Entsendung der sogenannten ‚Vertragsarbeiter*innen‘ in die DDR immer auf wenige Jahre (zwischen vier und fünf) befristet; Familiennachzug oder -gründungen waren nicht vorgesehen. Trotzdem eingegangene bi-nationale (Liebes-)Beziehungen unterlagen staatlichen Restriktionen (Poutrus 2015, 993f.), so dass Kinder von Arbeitsmigrant*innen aufgrund ihrer verschwindend geringen Zahl kaum Thema im und für das Schulwesen waren. Ähnliches gilt für die Kinder ausländischer Studierender, die es ebenfalls nur in überschaubarer Zahl gab und über deren schulische Versorgung kaum etwas bekannt ist (Hopf 1994, 386). Die Kinder der zahlreichen Angehörigen der sowjetischen Streitkräfte besuchten eigens für sie errichtete Garnisonsschulen, für die Kinder von Diplomaten gab es die ‚Schule der ausländischen Vertretungen‘ sowie Auslandsschulen einiger Länder auf dem Gebiet der DDR. Schließlich gab es noch eine begrenzte Zahl unbegleiteter Kinder, die aufgrund politischer Ereignisse aus ihren Heimatländern in die DDR gebracht wurden. Diese wurden zum Teil in Internaten untergebracht (u.a. im sog. Heimkombinat ‚Freies Griechenland‘) oder besuchten bestimmte Modellschulen (ebd.). Über die Beschulung der überschaubaren Anzahl von Kindern, deren Eltern in ihren Herkunftsländern (wie Spanien, Algerien, Iran oder Chile) verfolgt und von der DDR aufgenommen worden waren, liegen kaum Informationen vor. In der Regel wurden sie in die bestehende Schulstruktur integriert (Poutrus 2005), dennoch kann in der DDR insgesamt nicht von einer informellen Internationalisierung der (Grund-)Schule durch zugewanderte Schüler*innen gesprochen werden.

2.2 Internationalisierung der Lehrkräfte

Eine gezielte Internationalisierung in Bezug auf das Grundschullehramt findet institutionalisiert in vielfältiger Weise statt: Formal hinterlegte Auslandssemester und -praktika, bilinguale oder grenzüberschreitende Studiengänge (wie z. B. der Studiengang *B.A. Europalehramt Primarstufe* an der Pädagogischen Hochschule Freiburg), Austauschprogramme wie das Élysée-Prim-Programm, das sich an deutsche und französische Grundschullehrkräfte richtet (DFJW 2025), sind nur einige Beispiele dafür, wie ‚Outgoings‘ und ‚Incomings‘ zur Internationalisierung der Grundschule beitragen.

Auch unabhängig entsprechender Programme sorgen Lehrkräfte auf informelle Weise für eine Internationalisierung in den Schulen: Einige von ihnen haben als Zugewanderte ihr Lehramtsstudium teilweise oder ganz im Ausland absolviert und erfolgreich einen sogenannten ‚Antrag auf Anerkennung der

Gleichwertigkeit ausländischer Lehrbefähigungen‘ gestellt. Andere müssen zunächst (formale) Nachqualifizierungsprogramme und Ausgleichsmaßnahmen durchlaufen, da die im Ausland erworbenen Abschlüsse nicht oder nur teilweise anerkannt werden.² Oder sie absolvieren als Personen mit eigener oder familiärer Migrationsgeschichte ein grundständiges Lehramtsstudium in Deutschland. Im Jahr 2022 hatten rund 13 Prozent aller Lehrkräfte in Deutschland einen sogenannten ‚Migrationshintergrund‘, zehn Jahre zuvor lag dieser Wert noch bei acht Prozent (Mediendienst Integration 2025). Ausländische Lehrkräfte, d.h. Lehrer*innen ohne deutsche Staatsangehörigkeit, stellten mit 2,5 Prozent einen weitaus geringeren Teil der Lehrer*innenschaft (Destatis 2025).³ Unabhängig davon, dass sich mit diesen Lehrkräften die vor allem bildungspolitische Hoffnung verbindet, als ‚Change Agents‘ zur interkulturellen Schulentwicklung beizutragen und beispielsweise eine Vorbildfunktion für Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte einzunehmen (BAMF 2010, 102), lehnen sie selbst eine solche Besonderung meist ab und sehen sich für alle Schüler*innen - unabhängig von ihrem natio-ethno-kulturellen Hintergrund und ihren eigenen biografischen Erfahrungen - gleichermaßen zuständig (Rotter 2014; Akbaba 2017).

2.3 Internationalisierung des Unterrichts

Der heutige Grundschulunterricht ist von pädagogisch-didaktischen Prinzipien und Methoden geprägt, die keine rein (bundes-)deutschen Erfindungen sind. So geht z.B. das seit der Gründung der Grundschule im Jahr 1920 leitende Paradigma einer ‚Pädagogik vom Kinde aus‘ auf die Reformpädagogik zurück, die sich als internationale Bewegung für eine Reform schulischer Bildung einsetzte: Während die Montessori-Pädagogik ihren Ursprung in Italien hat, stammt die Freinet-Pädagogik aus Frankreich. Zwei Amerikaner, John Dewey und William H. Kilpatrick, stehen für die Idee des Projektunterrichts, der fester Bestandteil des methodischen Repertoires im Primarbereich ist. Die Idee des Offenen Unterrichts wurde als *informal education* in England in sogenannten *Infant Schools* entwickelt und in den 1970er Jahren von deutschen Grundschulpädagog*innen nach Deutschland getragen (Göhrlich 1997, 26ff.). Auch neuere Konzepte wurden ‚importiert‘: An Grundschulen verbreitete Trainings- oder Auszeiträume wurde als ‚Arizona-Modell‘ ursprünglich von Edward E. Ford in den USA entwickelt, und auch die Erkenntnisse zur erfolgreichen Klassenführung stammen von dort, wo Jacob Kounin in den 1970er

2 Ein Beispiel hierfür ist das *Refugee Teachers Program* an der Universität Potsdam, das sich gezielt an geflüchtete Lehrer*innen wendet (Niesta Kayser et al. 2021).

3 Gesonderte Zahlen für den Grundschulbereich werden weder vom Mediendienst Integration noch vom Statistischen Bundesamt ausgewiesen.

Jahren seine Studien durchführte. Der Impuls für das in der Grundschule weit verbreitete Stationenlernen stammt dagegen aus England, wo Ronald E. Morgan und Graham Th. Adamson ein Zirkeltraining für den Sportunterricht entwickelten. Die heute stark rezipierte Idee des *Scaffolding* zur Unterstützung von Lernprozessen geht auf den russischen Psychologen Lew Semjonowitsch Wygotski zurück und wurde später von dem Amerikaner Jerome Bruner weiterentwickelt, um nur einige Beispiele zu nennen, die eine informelle Internationalisierung des Grundschulunterrichts dokumentieren.

Formal dokumentiert sich die Internationalität der Grundschule dann in bestimmten Unterrichtsfächern wie den *herkunftssprachlichen Unterricht*, der den Sprachunterricht in einer durch Migrationsbewegungen gesprochenen ‚Minderheitensprache‘ bezeichnet und auf die Zeit der Arbeitsmigration der 1950er bis 1970er Jahre zurückgeht (Woerfel et al. 2020, 207). Er sollte zunächst vor allem die Rückkehr der Kinder und Jugendlichen in ihr Herkunftsland bzw. in das ihrer Eltern vorbereiten. Erst später, seit den 1980er Jahren, traten weitere Ziele wie die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit mit Familienangehörigen im Ausland, die Nutzung übertragbarer Kompetenzen in der Herkunftssprache für den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache sowie eine interkulturelle Ausrichtung des Unterrichts in den Vordergrund (ebd., 208).⁴ Auch das Unterrichtsfach *Deutsch als Zweitsprache* ist in den Grundschulen inzwischen fest verankert. Dabei gibt es in den einzelnen Bundesländern unterschiedliche Modelle, die von eigens für neu zugewanderte Kinder eingerichteten Vorbereitungsklassen (sogenannte Immersionsklassen) über integrierte Modelle mit anteiligem Besuch einer eigenen Lerngruppe und teilweiser Teilnahme am Regelunterricht bis hin zu einer vollständigen Integration in die Regelklasse im Sinne des Submersionsprinzips reichen.⁵

Im Zusammenhang mit der Schule in der Migrationsgesellschaft steht auch das *interreligiöse Lernen*, das seit Anfang der 2000er Jahre (Mediendienst Integration 2023, 2) z.B. in Form des islamischen Religionsunterrichts (in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und im Saarland) oder der Islamkunde (in Hessen, Bayern und Schleswig-Holstein)

4 Herkunftssprachlicher Unterricht wird in Deutschland in staatlich institutionalisierter Form in insgesamt zwölf Bundesländern erteilt (Stand: 2025). Das Angebot ist für die Schüler*innen freiwillig, teilweise wird es aber auch als Wahlpflichtfach oder als Fremdsprache ausgebracht (Mediendienst Integration 2022, 4). In manchen Ländern existiert parallel dazu Konsulatsunterricht, in Bayern und Baden-Württemberg wird der Herkunftssprachenunterricht ausschließlich von den Konsulaten angeboten (ebd., 3f.). U.a. in den neuen Bundesländern wird er auch von privaten Initiativen erteilt, um Lücken im staatlichen Angebot zu schließen (Woerfel et al. 2020, 209).

5 Studien sehen im Übrigen Vorteile integrierender Modelle gegenüber einer besonderen Beschulung neu Zugewanderter (Domenech 2024, 236).

seine institutionalisierte Form gefunden hat.⁶ Auch wenn es in Deutschland als säkularer Staat keine Staatsreligion gibt und Religion grundsätzlich erst einmal nichts mit Nationalität zu tun hat, kann man bei dieser Art der Erweiterung des Religionsunterrichts insofern von einer Internationalisierung der Grundschule sprechen, als die Entstehung einer religiös pluralen Gesellschaft in direktem und indirektem Zusammenhang mit Migrationsbewegungen steht. Internationalität ist durch das Fach aber auch insofern gegeben, als es ausgehend von den Biografien und Lebenswelten muslimischer Schüler*innen bei der inhaltsbezogenen Kompetenzvermittlung immer auch einen „Bezug zur gegenwärtigen Gesellschaft und Welt“ (Abdel-Rahman 2024, 660) herstellt. Auch jenseits des formalen Religionsunterrichts spielen religiöse Feste und Artefakte im Grundschulalltag eine Rolle und verweisen auf informeller Weise auf Interreligiosität und Internationalität (von Braunmül 2021, 159ff.). Weiter zeigt sich die (formale) Internationalisierung des Grundschulunterrichts auch darin, dass in ihm seit Mitte der 2000er Jahre flächendeckend und verpflichtend *Fremdsprachen* gelernt werden. Unterschiede zwischen den Bundesländern bestehen vor allem darin, wann mit dem Fremdsprachenunterricht begonnen und ob dieser in der Schuleingangsphase als freiwillige Arbeitsgemeinschaft oder verpflichtend angeboten wird (Frisch 2024, 555). Englisch ist die am häufigsten angebotene Sprache, aber auch Sprachen der angrenzenden Nachbarländer (sog. ‚Begegnungssprachen‘) wie Französisch (z.B. in Baden-Württemberg entlang der Rheinschiene), Tschechisch (an einzelnen Schulen z.B. im Erzgebirge) oder Polnisch (an Projektschulen in den Landkreisen Uckermark und Vorpommern-Greifswald) stehen auf dem Programm. Teilweise sind auch Austauschfahrten Bestandteil des Fremdsprachenlernens – insbesondere dann, wenn er sich auf Sprachen der Nachbarländer bezieht (Knip 2018, 246; Krüger-Potratz & Wagner 2018). Eine Besonderheit stellen dann *Immersionsschulen und bilinguale Grundschulen* bzw. Grundschulen mit bilingualem Zweig dar, von denen es in Deutschland mittlerweile über 300 gibt (Frisch 2024, 558). Daneben existieren internationale Schulen, die sich in erster Linie an Kinder von ausländischen Diplomaten*innen oder Führungskräften richten, die sich nur vorübergehend in Deutschland aufhalten. Aber auch einheimische Kinder, deren Eltern sich durch bilingualen Unterricht und den Erwerb des in über 100 Ländern anerkannten *International Baccalaureate Diploma* besondere Karrierechancen für ihre Kinder erhoffen, besuchen diese Schulen. Die Plattform *International Schools Database* weist für Deutschland derzeit knapp 100 internationale Schulen aus, von denen ein Viertel auch Kinder im Grundschulalter aufnimmt (ISA 2025, o.S.).

6 In Hamburg und Bremen wird dahingegen konfessionsübergreifende ‚Religionsunterricht für alle‘ erteilt, den verschiedenen religiöse Gemeinschaften gemeinsam verantworten.

Fundamental für den Unterricht an *allen* Grundschulen ist allerdings seine *Mehrsprachigkeitsorientierung*, die als informelle Form der Internationalisierung betrachtet werden kann, auch wenn sie teilweise in institutionalisierter Form praktiziert wird. Mit Konzepten wie dem ‚Sprach(en)sensiblen Unterricht‘ wird auf die zunehmende Mehrsprachigkeit der Kinder (Henschel et al. 2022) reagiert und der bislang häufig vorherrschende monolinguale Habitus in den Schulen aufgebrochen. So finden unterschiedliche Sprachregister wie Bildungs- und Alltagssprache ihren Platz in der Schule. Die Alltagssprachen vieler Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte sind dabei häufig andere als Deutsch, auch wenn es unter ihnen durchaus viele gibt, die im Alltag einsprachig Deutsch sprechen und einige Kinder (mit und ohne Zuwanderungsgeschichte) mehrsprachig aufwachsen (Domenech 2024, 233). Mehrsprachigkeit ist dabei als Kontinuum zu verstehen, innerhalb dessen verschiedene sprachliche Mittel in unterschiedlichen Situationen flexibel eingesetzt werden und auf verschiedene Aspekte mehrsprachiger Kompetenz zurückgegriffen wird, um eine bestimmte Kommunikationssituation bestmöglich zu bewältigen, weshalb man auch von *translingualem* Handeln spricht (Terhart & Winter 2020, 31f.). Die Umsetzung erfolgt an bundesdeutschen Grundschulen nicht nur im Rahmen des Engagements einzelner Lehrkräfte oder Kollegien, sondern es gibt vielfältige, oft wissenschaftlich begleitete Programme und Initiativen, wie z. B. das Bund-Länder-Programm BiSS (Bildung durch Sprache und Schrift) oder das Projekt MIKS (Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld interkultureller Schulentwicklung). Die Mehrsprachenorientierung der Grundschule zeigt sich darüber hinaus auch darin, dass Elternbriefe teilweise in mehreren Sprachen verfasst oder dolmetschende Personen zu Elterngesprächen hinzugezogen werden. KI-Übersetzungsprogramme werden die interlinguale Kommunikation in Zukunft sicherlich noch weiter erleichtern. Auch mehrsprachige Formulare der Bildungsbehörden (wie beispielsweise der Bremische Anmeldebogen für die Erstanmeldung an einer staatlichen Schule, der auf Deutsch, Afghaniisch-Persisch, Arabisch, Türkisch, Englisch und Ukrainisch vorliegt) existieren, wobei diese dann eher formale Formen der Internationalisierung darstellen.

3 Lehr- und Bildungspläne

Dem Unterricht an Grundschulen liegen Lehr- bzw. Bildungspläne zugrunde. Auch aus ihnen lässt sich eine Internationalisierung der Grundschule rekonstruieren. Als offizielle Dokumente liegt es zunächst nahe, dass mit ihnen eine Form der formalen Internationalisierung verbunden ist. Gleichwohl bewirken sie eine solche auch informell, da sie oftmals nicht als Zielperspektive ausgewiesen wird, sondern häufig eher als ein Aufgreifen aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen gelesen werden kann.

So finden sich in den Leitgedanken und grundlegenden Erläuterungen der Bildungspläne der Länder zahlreiche Bezüge zu einer Internationalisierung, auch wenn sie als solche nicht explizit benannt wird. In Berlin und Brandenburg⁷ bspw. wird betont, dass das Recht auf gemeinsame Beschulung aller Kinder „unabhängig von z.B. körperlichen und geistigen Potenzialen, *Herkunft*, sozioökonomischem Status, *Kultur*, *Sprache*, *Religion*, Weltanschauung sowie sexueller Orientierung und Geschlechtsidentität“ (BP B/B 2018; Herv. R.B.) besteht. Weiter heißt es zur Auswahl der Themen und Inhalte, dass diese dazu dienen sollen, „vergangene, gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen in der eigenen Kultur und in anderen zu erkennen und für ihre Lebensgestaltung und Lebensplanung zu nutzen.“ (ebd., 4). Der Erwerb interkultureller Kompetenz (ebd.), der Verweis auf den europäischen Sozial-, Politik- und Wirtschaftsraum als Bezugsrahmen für ein zukünftiges selbstbestimmtes (Berufs-)Leben (ebd.), die Benennung internationaler Begegnungen, durch die „Lernende ihren Erfahrungshorizont [...] erweitern“ (ebd.), der explizite Aufruf zur Wertschätzung kultureller Identitäten und Mehrsprachigkeit (ebd.) sowie Hinweise zu bilinguaem Unterricht setzen hier deutliche Zeichen. Demgegenüber benennt bspw. das Land Baden-Württemberg in seinem Bildungsplan eine „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ als Leitperspektive. In der Beschreibung der Kultusbehörde heißt es dazu:

„Die Leitperspektive zielt auch auf die Fähigkeit der Gesellschaft zum interkulturellen und interreligiösen Dialog und zum dialogorientierten, friedlichen Umgang mit unterschiedlichen Positionen bzw. Konflikten in internationalen Zusammenhängen.“ (MKJS BW 2025, o.S.).

Obwohl sich die Leitperspektive auch auf andere Kategorien wie Weltanschauung, (Dis-)Ability oder geschlechtliche Identität bezieht, wird in den Ausführungen dennoch eine Betonung des Aspekts Internationalität sichtbar, indem die Kategorien Staatsangehörigkeit, Nationalität und Ethnizität an erster Stelle zur Beschreibung von Pluralität herangezogen werden. Insgesamt zeigt sich in den Ausführungen die Bedeutung Globalen Lernens bzw. Transformativer Bildung, die auch an die Ziele einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) anschließen (Haider et al. 2023).

Internationalität wird dann auch in den einzelnen Fachplänen sichtbar. Der Sachunterricht, so der exemplarisch gesichtete Hamburger Bildungsplan von

7 Online abrufbar unter https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_A_2015_11_16.pdf (31.3.2025).

2022⁸, soll „den Schülerinnen und Schülern eine Begegnung mit den Sachen der Welt“ (BP HH SU 2022; Herv. R.B.) (und damit nicht nur der unmittelbaren Umgebung oder innerhalb Deutschlands) ermöglichen.⁹ Konkret heißt es:

„Die Schülerinnen und Schüler leben in einer globalisierten Welt. Konsumgüter aus aller Welt, Reisen, Migration, das Internet und technische Entwicklungen zur Orientierung gehören zu ihrem Leben. Ihre Erfahrungen beschränken sich nicht ausschließlich auf ihre unmittelbare Umgebung, sondern beinhalten bereits vielfältige Beobachtungen in einem weltweiten Raum.“ (Ebd.)

„Orientierung in der Welt“ wird dann auch als eigener Kompetenzbereich ausgewiesen. In diesem Zusammenhang sollen die Schüler*innen bspw. Herkunftsländer von Alltagsgegenständen und Ursachen für Migration benennen oder Beispiele für globalisierte Produktion sowie Produktionsabläufe und Handelswege ausgewählter Konsumgüter beschreiben (ebd., 14). Sie erkennen, „wie Menschen in anderen Räumen der Erde leben und was ihren Alltag ausmacht“ (ebd.), vergleichen dies mit der eigenen Lebenssituation und beschreiben Beziehungen zwischen „dem eigenen Lebensraum und Menschen und Gebieten in anderen Ländern“ (ebd.). Als Inhalte werden dann unter „Europa“ die Themen „Deutschland – ein Land in Europa“, „Europa – ein Kontinent“, „Zusammenleben in Europa“ sowie unter „Kinder der Welt“ die Aspekte „Kindheit in verschiedenen Ländern“ sowie „Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit“ genannt (ebd., 24). Im Hamburger Bildungsplan für das Fach Deutsch¹⁰ heißt es unter dem didaktischen Grundsatz „Herkunftssprachen und sprachliche Identität“:

8 Online abrufbar unter <https://www.hamburg.de/resource/blob/122914/bea7592d-b01da8657f1c412bfbb0eb08/sachunterricht-gs-2022-data.pdf> (16.2.2025).

9 Am Fach Sachunterricht lässt sich eine Internationalisierung der Grundschule als Prozess besonders gut aufzeigen: Seit seiner Entstehung in der Weimarer Republik bis Anfang der 1970er Jahre erfolgte die inhaltliche Schwerpunktsetzung als ‚Heimatkunde‘ vor allem auf die unmittelbare Umgebung und sogenannte ‚Nahwelt‘ der Schüler*innen. Diese sollten sich zwar – vor einem lebenspraktischen Hintergrund – mit ‚Sachen‘ beschäftigen, darüber hinaus aber auch Heimatliebe und Heimattreue im regionalen und nationalen Raum entwickeln (Götz 2024). Auch heute noch spielt der Heimatbegriff im Sachunterricht eine Rolle, allerdings wird er mittlerweile als Konstrukt verstanden, das der Pluralität verschiedener Heimatwelten und der Heterogenität von Heimatbeziehungen Rechnung trägt (ebd.). Gleichzeitig beziehen sich die im Sachunterricht zu erwerbenden Kompetenzen explizit auf Internationalität und Globalisierung, z.B. durch die Auseinandersetzung mit gemeinsamen Lebensgrundlagen und ungleichen Lebensbedingungen (auch als Ursache von Migration) in der „einen Welt“ (GDSU 2013)

10 Online abrufbar unter <https://www.hamburg.de/resource/blob/122874/aacaaaccee5fe7b-6d13400ccc89589ee/deutsch-gs-2022-data.pdf> (16.2.2025)

„Sprachliches Lernen findet auch in mehrsprachigen und multikulturellen Kontexten statt, denn für viele Schülerinnen und Schüler ist die deutsche Sprache nicht die erste und nicht die Familiensprache. Die Lehrkräfte beziehen die in der Klasse vertretenen Herkunftssprachen und -schriften der Schülerinnen und Schüler mit in den Unterricht ein.“ (BB HH D)

In Bezug auf die Leitperspektive „Wertebildung/Werteorientierung“ wird an späterer Stelle in der Beschreibung der domänenspezifischen Kompetenzbereiche darauf verwiesen, dass diese Ziele auch erreicht werden können, wenn „mehrsprachige und fremdsprachige Kinderliteratur sowie Werke von Autorinnen und Autoren unterschiedlicher Herkunft [...] in den Deutschunterricht einbezogen werden“ (ebd.). Weiter heißt es in Bezug auf die Leitperspektive „Leben und Lernen in einer digital geprägten Welt“, dass digitale Medien und der Einsatz von Lesestiften mit Aufnahmefunktion, Hörmedien oder animierte Bilder in *E-Books* „eine Anpassung der Texte an die Mehrsprachigkeit im Klassenverband“ (ebd.) ermöglichen.

4 Schulbücher

Mehr noch als an Lehr- und Bildungsplänen orientieren sich Lehrkräfte im Rahmen ihrer Unterrichtsvorbereitung an Schulbüchern (Vollstädt et al. 1999). Schulbuchanalysen zeigen, dass Internationalität in Form von Migration in Lehrwerken zwar thematisiert wird, dies aber häufig in problematisierender Weise geschieht, indem stereotype Bilder von Migrant*innen vermittelt werden, die diese als ‚Abweichende‘, ‚Fremde‘ und ‚Andere‘ innerhalb (und außerhalb) einer vermeintlich homogenen ‚deutschen‘ Gesellschaft darstellen. Nicht Diversität als Normalfall, sondern die Konfliktrichtigkeit und Krisenhaftigkeit von Migration stehen dabei im Mittelpunkt (Niehaus et al. 2015, 67ff.). Zwar haben sich die deutschen Bildungsmedienverlage in einer im Jahr 2015 gemeinsam mit der Kultusministerkonferenz und der Organisation von Menschen mit Migrationshintergrund verfassten Erklärung zu einer vorurteilsfreien Darstellung von kultureller Vielfalt, Integration und Migration verpflichtet (KMK 2015). Die Analyse von Wörmann (2021, 49f.) zeigt jedoch, dass beispielsweise der Islam in Schulbüchern nach wie vor essentialistisch mit Fremdheit assoziiert wird, mit der kulturelle und religiöse Konflikte bis hin zu Gewalt und Terror einhergehen. Grünheid, die die Bedeutung von Schulbuchdarstellungen für Grundschüler*innen aus einer rassismuskritischen Perspektive untersucht, kommt zu dem Schluss, dass in den Büchern „hierarchisch geordnete Positionen der Dominanz und Privilegierung [...] und Unterordnung

bzw. Ausgrenzung“ (Grünheid (2020, 150) reproduziert werden.¹¹ Diese Art der Thematisierung ist gerade vor der Tatsache, dass Schulbücher als ‚heimlicher Lehrplan‘ (Jackson 1968) fungieren, äußerst problematisch. Dennoch repräsentiert sie informell Internationalität, die letztlich auch dadurch erkennbar ist, dass Kinder in Schulbüchern mittlerweile nicht mehr nur „Lisa“, „Florian“ oder „Karl“, sondern auch „Ivana“, „Hakan“, oder „Mehmet“ heißen.¹²

5 Konzepte und Leitbilder

Konzepte wie „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ (SoR-SmC 2024) oder „Diskriminierungskritische Schule“ (Foitzik et al. 2019) verweisen explizit auf gesellschaftliche Transformationsprozesse, die mit Internationalisierung, Migrationsbewegungen und der Pluralisierung der Bevölkerung einhergehen. Mit diesen Programmen wenden sich Schulen gegen eine hierarchisierende Unterscheidung von Personengruppen und gegen die Ausgrenzung und Benachteiligung bestimmter Menschen. Auch unabhängig von diesen und ähnlichen Programmen entwickeln einige Schulen Leitbilder, die – zwar als offizielle Dokumente, dennoch eher informell – auf die Internationalisierung der Grundschule hinweisen: So deklariert beispielsweise die *Grundschule an der Stichnadtstraße* in Bremen die Tatsache, dass

„viele Kinder unserer Schule selbst oder ihre Familien aus zahlreichen verschiedenen Ländern der Erde kommen und unterschiedliche Sprachen, Kulturen, Werte und Traditionen mitbringen, [...] als Chance zur Bereicherung unseres Zusammenlebens.“¹³

Grundschule wird hier als Lebensraum verstanden, der gesellschaftliche Realitäten widerspiegelt, und Internationalisierung wird als Chance begriffen, die es zu ergreifen und zu nutzen gilt.

11 Meist fokussieren Schulbuchanalysen den Sekundarbereich, so auch die Studien von Niehaus et al. sowie Wörmann. Ein Vergleich mit den Ergebnissen von Grünheid, die sich auf den Primarbereich bezieht, legt jedoch nahe, dass es insgesamt wenig Unterschiede zwischen den einzelnen Schulstufen gibt und die Ergebnisse der Studien über die Schulstufen hinweg verallgemeinert werden können.

12 Diese Namen werden im Lehrwerk Pustebume Sachunterricht Berlin/Brandenburg, 3. Klasse (2023) verwendet.

13 Das komplette Leitbild, aus dem das Zitat stammt, findet sich unter <https://112.sixcms.schule.bremen.de/leitbild-1467> (1.2.2015).

6 Fazit

Die Grundschule als Institution ist nach wie vor häufig als ethnisch-deutsch codierter Repräsentationsraum konstruiert, dessen Funktion auch darin besteht, „zur nationalen Vergemeinschaftung der Bevölkerung des (Wohlfahrt-) Staates“ (Machold & Wienand 2021, 53) beizutragen. Dies hat zum einen mit den virulenten Differenzkonstruktionen der am Schulleben Beteiligten zu tun, zum anderen aber auch mit gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen, die eine solche Orientierung begünstigen, wenn nicht gar vorgeben. Aus grundschulpädagogischer Perspektive ist das Festhalten am mono-nationalen Verständnis von Schule durchaus verwunderlich, wie die Ausführungen in diesem Beitrag zeigen: Denn die Grundschule ist faktisch eine Schule in der Migrationsgesellschaft. Die Schüler*innenschaft und das Kollegium können als international bezeichnet werden, der Grundschulunterricht weist in seiner didaktischen Konzeption vielfältige internationale Bezüge auf, und auch einzelne Unterrichtsfächer sowie eine generelle Mehrsprachenorientierung verweisen auf die internationale Ausrichtung der Grundschule als Institution. Nicht anders verhält es sich mit Bildungsplänen, Schulbüchern, Konzepten und Leitbildern, auch wenn in vielen Bereichen sicherlich noch Entwicklungsbedarf besteht – sowohl quantitativ als auch qualitativ. Viele Bereiche der Internationalisierung der Grundschule haben dabei eher einen informellen Charakter, d.h., die Internationalisierung geschieht beiläufig und in Zusammenhang mit bestimmten gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen. Diese werden dann durchaus formal (z.B. im Rahmen des herkunftssprachlichen Unterrichts) aufgegriffen, zudem findet eine institutionalisierte Internationalisierung (z. B. durch den Fremdsprachenunterricht oder ausgewiesene Inhalte und Kompetenzbereiche) auch unabhängig von einer informellen Internationalisierung statt.

Um die Internationalität der Grundschule als positiv konnotierte Ressource zu verstehen, müsste sie zum einen in noch stärkerem Umfang (bildungs-)politisch anerkannt und gewollt sein. Gleichzeitig müssten entsprechende strukturelle Voraussetzungen für ihre Entwicklung geschaffen werden. Zum anderen müssten sich die Lehrkräfte darauf einlassen, Schule als internationalen Raum zu denken und zu gestalten. Grundschule in der Folge nicht nur als international, sondern gleichzeitig auch als transkulturell zu begreifen, erscheint dabei besonders gewinnbringend. Denn der Begriff der Internationalität beschreibt das Zusammenwirken eigentlich getrennter Systeme und Sphären, was schnell zu einem *doing difference* (West & Fenstermaker 1995) führen kann. Werden entsprechende Differenzkonstruktionen nicht hinreichend reflektiert, leisten sie in letzter Konsequenz Chancenungleichheit und Bildungsbenachteiligung

bestimmter Personen(-gruppen) Vorschub, wie zahlreiche Studien belegen.¹⁴ Das Paradigma einer *international-transkulturellen* Grundschule würde demgegenüber bedeuten, dass in ihr die Integration und Verschmelzung vielfältiger Vorstellungen, Ideen und Handlungspraxen stattfindet, die aufgrund der natio-ethno-kulturellen Diversität in der Gesellschaft und der grundsätzlichen Internationalisierung der Lebenssphären auch in der Grundschule vorhanden sind. Mehr als die Differenz tritt dann das Gemeinsame, das Verbindende und das Neu-Entstehende in den Vordergrund. An die Stelle von Hierarchisierung tritt die Anerkennung und die Wertschätzung von Vielfalt, an die Stelle von Integration tritt Inklusion.

Literatur

- Abdel-Rahman, A. (2024). Islamischer Religionsunterricht. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. Aufl.; S. 657–661). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Akbaba, Y. (2017). *Lehrer*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. Bielefeld: wbv.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BMAF) (2010): *Bundesweites Integrationsprogramm. Angebote der Integrationsförderung in Deutschland – Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung*. Abgerufen von https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationsprogramm/bundesweitesintegrationsprogramm.pdf?__blob=publicationFile&v=5#page=102 (zuletzt geprüft am 25.01.2025).
- Bundesstiftung Aufarbeitung (2025): *Arbeitsmigration in die DDR*. Abgerufen von <https://www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/de/recherche/dossiers/voelkerfreundschaft-auf-abstand-vertragsarbeit-der-ddr/historischer-hintergrund-arbeitsmigranten> (zuletzt geprüft am 23.01.2025).
- De Boer, H. (2021). Migration, Wohlbefinden und Schule. In Dies. & D. Merklinger (Hrsg.), *Grundschule im Kontext von Flucht und Migration* (S. 18–44). Stuttgart: Kohlhammer.
- Deutsch-französisches Jugendwerk (DFJW) (2025): *Mit dem Élysée-Prim-Programm an einer Grundschule in Frankreich unterrichten*. Abgerufen von <https://www.dfjw.org/programme-aus-und-fortbildungen/mit-dem-elysee-prim-programm-einer-grundschule-frankreich#1> (zuletzt geprüft am 01.02.2025).
- Domenech, M. (2024). Mehrsprachige Kinder in der Grundschule. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. Aufl.; S. 232–238). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Foitzik, A.; Holland-Cruz, M. & Riecke, C. (2019). *Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Frisch, St. (2024). Fremdsprachliches lernen. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. Aufl.; S. 555–559). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

14 Dabei geht es nicht darum, Differenz zu leugnen oder zu verschweigen. Prengel (1993) zeigt mit ihrem Konzept der egalitären Differenz, wie diese produktiv genutzt werden kann. Zahlreiche Studien belegen jedoch, dass ein dafür notwendiger reflexiver Habitus in der Praxis häufig nicht zum Tragen kommt (vgl. z. B. Fürstenau 2024).

- Fürstenau, S. (2024). Kinder mit ‚Migrationshintergrund‘. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. Aufl.; S. 228–232). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Geier, Th. (2016). Schule. In P. Mecheril, unter Mitarbeit von V. Kourabas und M. Rangger (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 433–448). Weinheim/Basel: Beltz.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht* (vollst. überarb. und erw. Ausgabe). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Göbel, K. & Buchwald, P. (2017). *Interkulturalität und Schule. Migration – Heterogenität – Bildung*. Paderborn: Schöningh.
- Göhlich, M. (1997). *Offener Unterricht, Community Education, Alternativschulpädagogik, Reggiopädagogik. Die neuen Reformpädagogiken. Geschichte, Konzeption, Praxis*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Götz, M. (2024). Heimat – Heimatkunde – Sachunterricht. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. Aufl.; S.605–610). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Grünheid, I. (2020). Bildungs- oder Rassismuserfahrungen durch Schulbücher? Reflexive Perspektive auf Umgang mit Unterrichtsmaterialien in der Schule der Migrationsgesellschaft. In Dies., A. Nikolenko & B. Schmidt (Hrsg.), *BILDUNG – FÜR ALLE?! Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft* (S. 142–154). Dresden: Landesarbeitsgemeinschaft politisch-kulturelle Bildung Sachsen e. V.
- Haider, M.; Böhme, R.; Gebauer, S.; Gößinger, Ch.; Munser-Kiefer, M. & Rank, A. (Hrsg.): *Nachhaltige Bildung in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Henschel, S.; Heppert, B.; Rjosk, C. & Weirich, S. (2022). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 181–219). Münster/New York: Waxmann.
- Hinrichsen, M.; Hummrich, M.; Paz Matute, P. & Baumann, M. (2020): Neue Normalitäten? Transnationale Zugehörigkeitskonstruktionen in der Schule. In C. Machold, A. Messerschmidt & S. Hornberg (Hrsg.), *Jenseits des Nationalen? Erziehung und Bildung im Spannungsverhältnis von Entgrenzung und Begrenzung nationaler Ordnungen*. (S. 107–123). Oladen u.a.: Barbara Budrich.
- Hopf, D. (1994). Die Schule und die Ausländerkinder. In Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 364–402). Hamburg: Rowohlt.
- International School Database (ISA) (2025): *International Schools in Germany*. Abgerufen von <https://www.international-schools-database.com/country/germany> (zuletzt geprüft am 21.01.2025).
- Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Karakaşoğlu, Y. & Vogel, D. (2025): *Migration bewegt Schule. Transnationalität als Impuls für Schulentwicklung und Lehrkräftebildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kniep, Th. (2018). Französisch in der Grundschule an der Rheinschiene. Bonjour le Français! Au revoir le Français! In *Badische Heimat* 98 (2), 244–251.
- Krüger-Potratz, M. & Wagner, B. (Hrsg.). *Deutsch-französischer Grundschulaustausch – informelles und interkulturelles Lernen. Eine videoethnographische Studie*. Münster/New York: Waxmann.
- Lorenz, G. (2018). *Selbsterfüllende Prophezeiungen in der Schule. Leistungserwartungen von Lehrkräften und Kompetenzen von Kindern mit Zuwanderungshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS.
- Machold, C. & Wienand, C. (2021). *Die Herstellung von Differenz in der Grundschule. Eine Langzeitethnografie*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mecheril, P. (2016). Migrationspädagogik – ein Projekt. In Ders., unter Mitarbeit von V. Kourabas & M. Rangger (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.

- Mecheril, P.; Castro Varela, M.d.M.; Dirim, İ.; Kalpaka, A. & Melter, C. (Hrsg.) (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mediendienst Integration (2022): *Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?* Abgerufen von https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Factsheet_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2022.pdf (zuletzt geprüft am 26.01.2025).
- Mediendienst Integration (2023): *Islamischer Religionsunterricht an Schulen in Deutschland*. Abgerufen von https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Factsheet_MEDIEN-DIENST_Islamischer_Religionsunterricht_2023.pdf (zuletzt geprüft am 26.01.2025).
- Mediendienst Integration (2025): *Zahlen und Fakten: Schule*. Abgerufen von <https://mediendienst-integration.de/integration/schule.html> (zuletzt geprüft am 25.01.2025).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKJS BW) (2025): *Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTv)*. Abgerufen von <https://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP/BTV> (zuletzt geprüft am 01.02.2025).
- Niehaus, I.; Hoppe, R.; Otto, M. & Georgi, V. B. (2015): *Schulbuchstudie Migration und Integration. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration* (Hrsg.). Abgerufen von <https://repository.gei.de/server/api/core/bitstreams/e9779412-fb7f-4798-81ca-3eabc5f88714/content> (zuletzt geprüft am 10.01.2025).
- Niesta Kayser, D.; Vock, M. & Wojciechowicz, A. A. (2021). Example of best practice: refugee teachers at the University of Potsdam. A requalification program for newly arrived teachers in Germany. In *Intercultural Education* 32 (1), 108–118.
- Olczyk, M.; Seuring, J.; Will, G. & Zinn, S. (2016). Migranten und ihre Nachkommen im deutschen Bildungssystem: Ein aktueller Überblick. In C. Diehl, Ch. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 33–70). Wiesbaden: Springer VS.
- Poutrus, P. G. (2005). „Teure Genossen“. Die „politischen Emigranten“ als „Fremde“ im Alltag der DDR-Gesellschaft. In Ch. Th. Müller & Dies. (Hrsg.), *Ankunft – Alltag – Ausreise. Migration und interkulturelle Begegnung in der DDR-Gesellschaft* (S. 221–266). Köln: Böhlau.
- Poutrus, P. G. (2015). Aufnahme in die »geschlossene Gesellschaft«: Remigranten, Übersiedler, ausländische Studierende und Arbeitsmigranten in der DDR. In J. Oltmer (Hrsg.), *Handbuch Staat und Migration in Deutschland seit dem 17. Jahrhundert* (S. 967–996). Berlin u.a.: De Gruyter Oldenbourg.
- Prengel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Radke, F.-O. (2004). Schule und Ethnizität. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl.; S. 651–672). Wiesbaden: Springer VS.
- Rotter, C. (2014). *Zwischen Illusion und Schulalltag. Berufliche Fremd- und Selbstkonzepte von Lehrkräften mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sandfuchs, U. (2024). Interkulturelle Erziehung. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. Aufl.; S. 675–680). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage (SoR-SmC) (2024) (Hrsg.). *Unser Beitrag zur Demokratieentwicklung 2020 – 2024*. Abgerufen von <https://www.schule-ohne-rassismus.org/wp-content/uploads/Unser-Beitrag-zur-Demokratieentwicklung-2020-2024.pdf> (zuletzt geprüft am 11.02.2025).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2015): *Darstellung von kultureller Vielfalt, Integration und Migration in Bildungsmedien. Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz, der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund und der Bildungsmedienverlage*. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_10_08-Darstellung-kultureller-Vielfalt.pdf (zuletzt geprüft am 30.01.2025).

- Statistisches Bundesamt Deutschland (Destatis) (2025): *Statistischer Bericht Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2023/24*. Abgerufen von https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/_inhalt.html#_b1em83bqp (zuletzt geprüft am 25.01.2025).
- Steinbach, A. (2022). „Da muss von den Eltern auch wesentlich mehr Initiative kommen.“ Diskursive Wissensordnungen zu ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘. In L. Chamakalayil, O. Ivanova-Chessex, B. Leutwyler & W. Scharathow (Hrsg.), *Eltern und pädagogische Institutionen* (S. 91–108). Weinheim/Basel: Beltz.
- Terhart, H. & Winter, Ch. (2020). Mehrsprachigkeit als Normalfall!? Das gesamte Sprachrepertoire von Kindern im Unterricht nutzen. In *Die Grundschulzeitschrift* 34 (321), 30–33.
- Vollstädt, W.; Tillmann, K. J.; Rauin, U.; Hohmann, K. & Tebrügge, A. (1999). *Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I*. Opladen: Leske + Budrich.
- Von Braunnmühl, S. (2021). Interreligiöses lernen im Unterricht der Grundschule. In H. De Beur & D. Merklinger (Hrsg.), *Grundschule im Kontext von Flucht und Migration* (S. 154–173). Stuttgart: Kohlhammer.
- Welsch, W. (1995). Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen. In *Zeitschrift für Kulturaustausch* 45 (1), 39–44.
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995). Doing Difference. *Gender and Society*, 9 (1), 8–37.
- Woerfel, T.; Küppers, A. & Schroeder, C. (2020). Herkunftssprachlicher Unterricht. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 207–212). Wiesbaden: Springer VS.
- Wörmann, L. (2021). Kopftuch, Terror, Migration. Eine Qualitative Inhaltsanalyse der Darstellung des Islam in deutschen Schulbüchern. *KÖLNER ISLAMWISSENSCHAFTLICHE BEITRÄGE* (Bd. 1). Universität Köln: Eigendruck.
- Zymek, B. (2022). Forschung zur Internationalisierung von Schulen. In T. Harscher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1419–1439). Wiesbaden: Springer VS.

Autor

Baar, Robert, Prof. Dr.

Universität Bremen, Pädagogik und Didaktik der Grundschule
und des Elementarbereichs

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrkräfte,
Kooperation in der Grundschule, Geschlecht und Schule

Bibliothekstr. 1, 28359 Bremen

baar@uni-bremen.de

<https://orcid.org/0000-0001-7484-4984>

Nanine Lilla und Marianne Schüpbach

Internationale Perspektiven auf erweiterte Bildungsangebote im Primarbereich und die Ganztagsgrundschule in Deutschland

Weltweit haben gesellschaftliche Transformationsprozesse dazu geführt, dass der Ausbau erweiterter Bildungsangebote, auf Englisch ‚extended education‘, für Kinder und Jugendliche zunehmend wichtiger wurde. Im internationalen Kontext existieren verschiedene Modelle erweiterter Bildungsangebote im Primarbereich, die dem Konzept der Ganztagsgrundschule in Deutschland ähnlich sind und in diesem Beitrag anhand von exemplarischen Länderbeispielen vorgestellt werden. Ausgehend von der Charakterisierung der in Australien, Schweden und England vorherrschenden Modelle, werden Weiterentwicklungsperspektiven für die deutsche Ganztagsgrundschule abgeleitet: eine Klärung des Selbstverständnisses ganztägiger Bildung und konkreter Bildungsinhalte, die Rückbesinnung auf das intendierte Ziel Bildungsungleichheit zu reduzieren sowie die notwendige Professionalisierung des pädagogischen Personals. Somit wird das Potential der internationalen Perspektive für die qualitative Weiterentwicklung der Ganztagsgrundschule deutlich.

Social transformation processes worldwide have led to ‘extended education’, i.e. the expansion of educational offerings for children and young people, becoming increasingly important. Internationally, various primary-level extended education offerings resemble the German all-day primary school concept. This contribution introduces these offerings with recourse to illustrative national examples. Based on the characterisation of the predominant models found in Australia, Sweden, and England, possible developmental trajectories for the German all-day primary school are outlined. Key elements of these trajectories are: the clarification of the intended purpose of extended education and a corresponding specification of educational aims, a return to prioritising the reduction of educational inequality, and the facilitation of the necessary professionalisation of pedagogic staff. The contribution thus demonstrates the potential of international perspectives in shaping the qualitative development of the all-day primary school.

Schlagwörter: Ganztagsgrundschule, erweiterte Bildung, Extended Education, Entwicklung

Keywords: All-day primary school, Extended education, Development

1 Weltweiter Ausbau von erweiterten Bildungsangeboten

Weltweit haben die gesellschaftlichen Transformationsprozesse der vergangenen 20 Jahre dazu geführt, dass die erweiterte Bildung, auf Englisch ‚extended education‘, und der Ausbau von Bildungsangeboten für Kinder und Jugendliche zunehmend wichtiger wurde (Schuepbach 2018). Diese Angebote zielen darauf ab, den Schüler*innen über das formale Lernen im Unterricht hinausgehend non-formale Lerngelegenheiten bereitzustellen und gleichzeitig den Bedarf an verlässlicher Betreuung für berufstätige Eltern zu decken. In Deutschland wurde dieser Ausbau seit 2003 durch das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) vorangetrieben, insbesondere im Primarbereich mit der Einführung von Ganztagsgrundschulen. Dieser Trend erhält einen neuen Schub mit dem ab 2026 in Kraft tretenden bundesweiten Rechtsanspruch (GaFöG, SGB VIII 2024, § 24, Abs. 4), der jedem Kind im Grundschulalter das Recht auf ganztägige Förderung und Betreuung einräumt.

Im Laufe des 20. Jahrhunderts hat sich die Bedeutung von Bildung und Bildungsinhalten u.a. aufgrund demografischer und familiärer Veränderungen, veränderter Sozialisationsbedingungen, einer zunehmenden Institutionalisierung der Kindheit, der Notwendigkeit einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf, der wachsenden Bedeutung elektronischer Medien und der zunehmenden Bedeutung der Schulbildung verändert (Schüpbach 2010). In fast allen Ländern Asiens, Nord- und Südamerikas, Europas, Afrikas und Australiens gab es zahlreiche Bemühungen, die Bildungs- und Betreuungsangebote auszubauen, um den Schultag zu verlängern und/oder das Lernen zu erweitern (Schuepbach 2018). An diese erweiterte Bildung wurden vielfältige Erwartungen geknüpft. Dennoch sind die Ausgangspunkte je nach historischem, sozialem und kulturellem Kontext eines Landes oder einer Region unterschiedlich (Bae 2018).

Die Ziele der erweiterten Bildung bzw. ihre Schwerpunkte sind eng mit den jeweiligen gesellschaftlichen Veränderungen in einem Land oder einer Region und den damit verbundenen Anforderungen verknüpft. Entsprechend haben sich die Ziele in den letzten Jahrzehnten gewandelt. So entwickelte sich – teilweise ist dieser Prozess noch im Gange – in vielen Ländern aus einem Angebot zur Kinderbetreuung allmählich ein Bildungsangebot (Schüpbach & Lilla 2025). Diese Entwicklung manifestiert sich in der veränderten Zuständigkeit für die erweiterte Bildung. In den letzten Jahren oder Jahrzehnten wurde in

verschiedenen Ländern die Verantwortung vom Ministerium für Soziales auf das Ministerium für Bildung übertragen, so etwa in Schweden und in Deutschland (Schuepbach 2014). Es stellt sich außerdem die Frage, wie Unterricht und außerschulische bzw. außerunterrichtliche Kontexte konzeptionell unterschieden werden können. In Deutschland haben Rauschenbach et al. (2004) einen erweiterten Bildungsbegriff vorgeschlagen, der neben der formalen Bildung im Unterricht auch der non-formalen und informellen Bildung mehr Gewicht einräumt: Die formale Bildung ist hierarchisch gegliedert, ist verbindlich, führt zu Leistungszertifikaten und hat eine chronologische Abfolge im Bildungssystem. Non-formale Bildung bezieht sich auf organisierte Bildungsprozesse, die freiwillig sind. Unter informeller Bildung werden nicht-beabsichtigte Bildungsprozesse, z. B. in der Familie und Freizeit, verstanden.

Eine Schwierigkeit internationaler Vergleiche im Bereich der erweiterten Bildung besteht hinsichtlich der uneinheitlichen Verwendung von Begrifflichkeiten. Im internationalen Forschungsfeld ‚extended education‘, der erweiterten Bildung, fand bis vor wenigen Jahren die Diskussion über Schlüsselbegriffe und -konzepte hauptsächlich in einzelnen Ländern, auf nationaler Ebene, auf Landesebene oder sogar auf regionaler Ebene statt. Im WERA-IRN *Extended Education*, dem Internationalen Forschungsnetzwerk (IRN) der World Education Research Association (WERA) (2017 bis 2023), und seit April 2023 in der Nachfolgeorganisation WERA TASK FORCE *Global Research in Extended Education*, versuchen Forschende weltweit, Konzepte und Begriffe auf Englisch zu klären und neue zu generieren, die über Regionen und Länder hinweg kulturübergreifend in der internationalen wissenschaftlichen Gemeinschaft ein gemeinsames Verständnis ermöglichen (Schuepbach 2018). Aufgrund der bestehenden großen Vielfalt an Begriffen und Konzepten, die in englischsprachigen Ländern verwendet werden, wurde als neuer Oberbegriff ‚extended education‘ gewählt. Der Begriff ‚extended education‘ hat sich im englischsprachigen Kontext bislang noch nicht flächendeckend durchgesetzt. Das Konzept ‚extended education‘ konzentriert sich neutral auf die Verlängerung des regulären Schultages. Darüber hinaus liegt ein erweiterter Bildungsbegriff, der gleichermaßen formale, non-formale und informelle Bildung umfasst, zugrunde. Ausgehend von den Definitionen von Little (2007) und Mahoney und Kolleg*innen (2005) für diesen Bereich in den USA, schlägt Schuepbach (2018, 135) die folgende Definition vor, die kulturell unabhängig sein soll:

Extended education represents a multitude of programs/activities/offerings, among other things, that provide children and adolescents with a range of supervised activities designed to encourage learning and development, for children to be supervised and safe, and extending the regular school day. Some of them pursue general goals, such as psychological well-being and social competence, others focus on specific educational outcomes and goals. They are extracurricular, meaning that they are non-credential and voluntary. They can be offered in school-, faith-, and commu-

nity-based settings, for any age range, and can be held before school (in the morning), between school hours (lunchtime), after school (afternoon), on weekends, or during school vacation.

Im internationalen Kontext existieren verschiedene Modelle erweiterter Bildungsangebote im Primarbereich, die dem Konzept der Ganztagsgrundschule in Deutschland¹ ähnlich sind. Es gibt jedoch nicht nur Gemeinsamkeiten, sondern auch Unterschiede in den Formen und Konzepten sowie den Merkmalen innerhalb oder zwischen den Ländern. Basierend auf der Definition des Bereichs Extended Education (vgl. oben) hat Schuepbach (2018) deshalb ein Instrument zur Charakterisierung erweiterter Bildungsangebote entwickelt, das inzwischen erweitert wurde (Schüpbach & Lilla 2025) (vgl. Abbildung 1). Auf dieser Grundlage können (in verschiedenen Ländern verfügbare) Angebote der erweiterten Bildung systematisch charakterisiert werden.










Grundlegende Bereiche von Extended Education		Aspekte
(a) Wie ist die (Alters-)Spanne der Teilnehmenden?		<ul style="list-style-type: none"> • Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter • Bildungsbiografische Momente, z.B. Bildungsübergänge • Einzelne Kinder und Jugendliche, kleine Gruppen oder größere Gruppen • Heterogene oder homogene Altersgruppe
(b) Welchen Schwerpunkt hat es?		<ul style="list-style-type: none"> • Allgemeine Ziele versus spezifische Ziele • Ziele unterstützen eine positive Entwicklung • Akademisch orientiert, auf soziale Kompetenzen ausgerichtet oder freizeitorientiert • Direkte Verknüpfung mit formalen schulischen Inhalten (z.B. Nachhilfeunterricht), außerschulische/außerunterrichtliche Aktivitäten zur Förderung des Lernens und der Entwicklung versus die Kinder werden beaufsichtigt und sind sicher aufgehoben
(c) In welcher Form wird es durchgeführt?		<ul style="list-style-type: none"> • Geleitete Aktivitäten, Angebote oder Programme/AGs • Beaufsichtigtes freies Spiel
(d) Wann findet es statt?		<ul style="list-style-type: none"> • Vor der Schule (morgens), zwischen den Schulstunden (Mittagspause), nach der Schule (nachmittags), an Wochenenden oder in den Schulferien
(e) Wer ist der Anbieter?		<ul style="list-style-type: none"> • Private Organisation: Nichtregierungsorganisationen (NGOs) und Non-Profit-Organisationen (NPOs) • Öffentliche Organisation: auf verschiedenen Ebenen, z. B. auf Kommunen-, Landes- und/oder Bundesebene
(f) Wo findet es statt?		<ul style="list-style-type: none"> • An der Schule, bei einer Glaubensgemeinschaft oder in der Gemeinde • Verschiedene institutionelle Bindungen • Strukturell und/oder inhaltlich von der Schule getrennt versus strukturelle und/oder inhaltliche Einheit mit der Schule
(g) Wer nimmt teil?		<ul style="list-style-type: none"> • Zielgruppe: alle Kinder und/oder Jugendlichen versus nur eine spezielle Gruppe von Kindern und/oder Jugendlichen • Nur eine selbst gewählte Gruppe nimmt teil (z.B. Entscheidung der Kinder und Eltern, Wahl der Schule/des Anbieters)
(h) Welchen beruflichen Hintergrund hat das Personal?		<ul style="list-style-type: none"> • Keine spezifischen Zertifizierungen • Spezifische Zertifizierungen • Heterogene Situation
(i) Wer trägt die Kosten?		<ul style="list-style-type: none"> • Eltern • Kommune, Bundesland/Kanton und/oder Staat • Non-Profit-Organisation

Abb. 1: Deutsche Version des Charakterisierungsinstruments für erweiterte Bildungsangebote von Schüpbach und Lilla (2025)

1. Gemäß der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland werden Schulen im Primar- und Sekundarbereich I als Ganztagschulen bezeichnet, bei denen an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schüler*innen bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst, an allen Tagen des Ganztagsbetriebs den teilnehmenden Schüler*innen ein Mittagessen bereitgestellt wird und die Ganztagsangebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden sowie in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen (KMK 2024, 4f.).

2 Charakterisierung ausgewählter internationaler Modelle

In diesem Abschnitt werden verschiedene Modelle erweiterter Bildungsangebote im Primarbereich exemplarisch vorgestellt. An die Darstellung der Ganztagsgrundschule in Deutschland schließen Kurzporträts der in Australien, Schweden und England verbreiteten Modelle an. In Tabelle 1 werden die Modelle anhand des vorgestellten Charakterisierungsinstruments von Schüpbach und Lilla (2025) systematisch nach ihren Bestimmungsmerkmalen beschrieben. Die Charakterisierung umfasst die Alterspanne der Teilnehmenden, den Schwerpunkt des Angebots, die Form der Angebote, wann und wo es stattfindet, den Anbieter, die Zielgruppe, die beruflichen Hintergründe des Personals und die Übernahme der Kosten (siehe Abbildung 1).

2.1 Ganztagsgrundschule in Deutschland

Das in Deutschland im Primarbereich hauptsächlich vorliegende Modell von erweiterter Bildung ist die Ganztagsgrundschule. Im Schuljahr 2020/21 waren 70% der Grundschulen in Deutschland als Ganztagsgrundschulen organisiert, in voll gebundener (2%), teilweise gebundener (7%) und offener (61%) Form. (Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, 133f.). Die vorherrschende, offene Form folgt dem additiven Modell, d.h. an den vormittäglichen Unterricht schließen ein gemeinsames Mittagessen sowie verschiedene organisierte Lern- und Freizeitangebote an. An manchen Ganztagsgrundschulen gibt es auch eine Betreuung vor dem Unterricht und in den Ferien. An der Mehrheit der Ganztagsgrundschulen gehört die beaufsichtigte Hausaufgaben- bzw. Lernzeit zu den Angeboten (Lilla & Schüpbach 2021). Abgesehen davon weisen die Angebote im Allgemeinen wenig Bezug zum Unterricht auf und stellen vor allem das soziale Lernen in den Vordergrund (StEG-Konsortium 2019, 6). Die nachmittäglichen Angebote werden meist von außerschulischen Kooperationspartner*innen durchgeführt. Dadurch arbeitet in Ganztagsgrundschulen neben Lehrkräften eine vielfältige Beschäftigtengruppe von sowohl einschlägig pädagogisch Qualifizierten als auch pädagogisch eher Unqualifizierten. Die Teilnahme an den nachmittäglichen Angeboten ist freiwillig. Die Anmeldung dazu erfolgt (halb-)jährlich durch die Eltern. Diese werden in den meisten Bundesländern einkommensabhängig an den Kosten beteiligt. Grundsätzlich gilt, dass es starke Unterschiede zwischen den Ländern sowie regionale Variationen gibt, u.a. hinsichtlich der Teilnahmequoten, der Länge der Angebotszeiten und der finanziellen Beteiligung der Eltern (Geis-Thöne 2022).

Das ursprünglich mit dem Ausbau der Ganztags(grund)schule verbundene Ziel war, durch individuelle Förderung mehr Bildungsgerechtigkeit zu erreichen. Heute werden vier Motive als zentral erachtet: Die Reduktion von Bildungsungleichheiten und Ermöglichung von Teilhabe (bildungs- und sozialpolitisches

Motiv), die bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf (familienpolitisches Motiv), das Ausschöpfen individueller Begabung (wirtschaftspolitisches Motiv) sowie eine stärkere Orientierung an den Bedürfnissen und der Partizipation der Schüler*innen (kinder- und jugendpolitisches sowie -pädagogisches Motiv) (Rother et al. 2021).

2.2 Outside School Hours Care in Australien

Outside School Hours Care (OSHC) ist die Bezeichnung, die in Australien am häufigsten für die außerschulische Betreuung bzw. erweiterte Bildung verwendet wird. OSHC findet vor und nach der Schule sowie in den Schulferien statt. OSHC wird im weitesten Sinne als eine Dienstleistung verstanden, die Betreuung und Freizeitgestaltung für Primarschulkinder im Alter von fünf bis 12 Jahren anbietet, während die Eltern arbeiten oder studieren (Cartmel & Hurst 2021). Seit den 1980er Jahren entstand ein wachsendes Angebot an OSHC, das von zunehmend mehr Familien in Anspruch genommen wird. Das Australische Bildungsministerium veröffentlicht vierteljährliche Berichte mit national erfassten Daten zur Kinderbetreuung: Im Juni-Quartal 2024 nahmen über eine halbe Million Kinder, im Schnitt knapp zwölf Stunden pro Woche an diesem Angebot teil. OSHC ist größtenteils staatlich finanziert, die Eltern zahlen einen reduzierten Beitrag von ungefähr zwischen 8 und 12 Australischen Dollar pro Stunde (AGDE 2024).

In Zusammenhang mit der von der australischen Regierung 2009 beschlossenen Nationalen Qualitätsagenda für die frühkindliche Bildung, entstand ein nationaler Qualitätsrahmen, der trotz der unterschiedlichen Altersgruppe Primarschulalter, auch OSHC betraf. Seither unterliegen OSHC-Einrichtungen einer verpflichtenden Qualitätsbewertung, die durch die Aufsichtsbehörden der Bundesstaaten und Territorien durchgeführt wird, um sicherzustellen, dass gezielte, pädagogische Programme zur Förderung des Wohlbefindens, des Lernens und der Entwicklung der Kinder erbracht werden (Cartmel & Hurst 2021). Ein national anerkanntes Rahmenkonzept für OSHC, genannt *My Time, Our Place: Framework for School Age Care in Australia*, definiert seit 2011 verbindlich die Standards, nach denen sich die Angebote auszurichten haben und die von den Mitarbeitenden in OSHC eingehalten werden müssen. Das Rahmenkonzept, welches 2022 aktualisiert wurde, definiert neben den pädagogischen Grundsätzen und Praktiken in OSHC fünf Lernziele. Diese zielen ab auf die Identitätsentwicklung, die Beziehungsgestaltung, das Wohlbefinden, die Lernbereitschaft und die Kommunikationsfähigkeit der Kinder (AGDE 2022). Als Gegenentwurf zum akademischen Lernen in der Schule, hat OSHC einen sozialen und emotionalen Fokus, bei dem Spiel und Freizeit im Mittelpunkt der Pädagogik stehen.

In Australien gibt es zahlreiche Anbieter für OSHC, u. a. Schulen, Kirchen, Gemeinden oder profitorientierte Unternehmen. Die Angebote werden betreut von einer Vielzahl unterschiedlich qualifizierter Personen. Die Standards, welche gleichsam in allen Einrichtungen eingehalten werden müssen und überprüft werden, tragen zu einer Professionalisierung des deutlich unter-qualifizierten Sektors bei.

2.3 School-Age Educare in Schweden

Erweiterte Bildung findet in Schweden in Form von School-Age Educare (SAEC) statt. Mehr als 80 Prozent der 6- bis 9-jährigen Schüler*innen nehmen an SAEC, welches sowohl vor als auch nach der Schule stattfindet, teil (Haglund 2023). Die Räumlichkeiten und das Gelände der School-Age Educare Centre sind meist geteilt mit den Schulen.

Die Tradition von erweiterten Bildungsangeboten in Schweden reicht bis ins späte 19. Jahrhundert zurück und geht auf einen ursprünglich sozialpädagogischen Ansatz zurück (Klerfelt & Haglund 2014). Heute ist SAEC im schwedischen Bildungsgesetz verankert und folgt einem stärker pädagogischen Auftrag (Haglund 2023). Bereits seit Ende der 1990er Jahre gilt SAEC als Teil des schwedischen Schulsystems und die Verantwortung für SAEC liegt seither beim schwedischen Bildungsministerium, welches die Qualität regelmäßig kritisch evaluiert. Im Jahr 2011 wurde SAEC mit einer eigenen Sektion in den schwedischen Lehrplan aufgenommen. Der Lehrplan besagt, dass das Bildungsprogramm der SAEC die Pflichtschule ergänzt, indem es ein situationsgesteuertes, erfahrungsbasiertes und gruppenorientiertes Lernen vorsieht, das auf den Bedürfnissen, Interessen und der Initiative der Schüler*innen basiert. Sprache und Kommunikation, kreative und ästhetische Ausdrucksformen, Natur und Gesellschaft, Spiele, körperliche Aktivitäten und Erfahrungen im Freien werden im Lehrplan als die spezifischen Inhalte von SAEC hervorgehoben (SNAE 2022a). Neben dem Ziel, den regulären Schulunterricht zu ergänzen, indem andere Formen der Erfahrung und des Lernens als während des regulären Schultages angeboten werden, wird auch eine kompensatorische Wirkung für benachteiligte Kinder und Jugendliche erwartet (Lager & Gustafsson-Nyckel 2021).

Die spezielle Pädagogik der SAEC wird als Freizeitpädagogik bezeichnet und basiert auf sozialem Lernen in Gruppen. Lehrkräfte in SAEC werden in einem dreijährigen Studiengang an der Universität, welcher spezifisch ausgerichtet ist, ausgebildet. Im Schuljahr 2021/2022 verfügten circa ein Drittel der in SAEC arbeitenden Personen über eine solche Qualifikation. Gemäß dem schwedischen Bildungsgesetz kann in SAEC auch anderes Personal tätig sein, sofern relevante Qualifikationen oder Erfahrung in Bezug auf die Unterstützung der Entwicklung und des Lernens von Kindern bestehen (SNAE 2022b).

2.4 Extended Schools in England

In England existiert eine mehrere Jahrzehnte zurückreichende Tradition des Angebots außerunterrichtlicher Aktivitäten. Diese wurden typischerweise in der Mittagszeit oder nach dem Unterricht, der in England in der Regel bis 15.30 Uhr dauert, auf freiwilliger Basis von Lehrkräften angeboten. Zu diesen Angeboten zählten Sport, Kunst, angeleitete Freizeitaktivitäten und zusätzliche Lernangebote (Dyson & Kerr 2014). Diese Angebote folgten weniger dem Erreichen bestimmter Ziele, als vielmehr der tief im englischen Schulsystem verankerten Sicht, dass Schule mehr sein soll als eine Einrichtung, die allein die akademische Bildung ihrer Schüler*innen zum Ziel hat. Vielmehr sollte Schule auch die soziale und emotionale Entwicklung der Schüler*innen fördern, was häufig die Zusammenarbeit mit den Familien der Kinder und mit sozialpädagogischen Diensten beinhaltet. Der englischen Tradition der „Gemeinschaftsschule“ folgend, verstehen Schulen sich außerdem nicht nur als Ressource für ihre Schülerschaft, sondern bieten auch Erwachsenenbildung und Freizeitaktivitäten für alle an. Zudem stellen sie ihre Räumlichkeiten zur gemeinschaftlichen Nutzung bereit (Dyson & Kerr 2014).

Politisch vorangetrieben, entwickelten sich die ursprünglich auf Sport und Freizeitaktivitäten fokussierten außerunterrichtlichen Angebote, die keinen spezifischen und festgehaltenen Zielen folgten, hin zu sogenannten „Extended Schools“. Die nationalen staatlichen Initiativen „Extended Schools“ und „Full-Service Extended Schools“ der 2000er Jahre zielten darauf ab, sowohl die Lernhindernisse benachteiligter Kinder und Jugendlicher zu beseitigen als auch die Ursachen der Benachteiligung zu mildern (Kerr 2025). Bis zum Jahr 2010 sollten alle staatlichen Schulen umfassende und passfähige Angebote für die Schüler*innen, ihre Familien und die örtliche Gemeinschaft bereithalten. Lokale Behörden schufen Strukturen, damit unter gemeinsamer Verantwortung verschiedener Fachkräfte fünf Ziele verwirklicht werden: Gesundheit fördern, Sicherheit gewährleisten, Freude und Erfolg ermöglichen, einen sozialen Beitrag leisten sowie wirtschaftlichen Wohlstand erreichen (Dyson & Kerr 2014).

Tab. 1: Charakterisierung der erweiterten Bildungsangebote im Primarbereich in Deutschland, Australien, Schweden und England

	Deutschland	Australien	Schweden	England, UK
Name des Angebots in der Landessprache	(Offene) Ganztagsgrundschule	Outside School Hours Care (OSHC)	School-Age Educare (SAEC)	(Full-service) Extended schools
a) Wie ist die (Alters-) Spanne der Teilnehmenden?	Kinder im Primarschulalter (6 – 10 Jahre)	Kinder im Primarschulalter (5 – 12 Jahre)	Kinder im Primarschulalter (6 – 12 Jahre)	Kinder im Primarschulalter (4 – 11 Jahre), Erwachsene (z. B.: Eltern)
b) Welchen Schwerpunkt hat es?	Ganztägige Förderung und Betreuung 4 Motive: bildungs- und sozialpolitisches Motiv, familienpolitisches Motiv, wirtschaftspolitisches Motiv, kinder- und jugendpolitisches sowie pädagogisches Motiv	Spiel und Freizeit 5 Lernziele definiert in nationalem Rahmenkonzept: Identitätsentwicklung, Beziehungsgestaltung, Wohlbefinden, Lernbereitschaft, Kommunikationsfähigkeit	Education and Care Lernziele gemäß nationalem Lehrplan Ergänzung schulischen Lernens (Complementation) und Abbau von Benachteiligungen (Compensation)	Zugang zu umfassenden spezialisierten Unterstützungsdiensten, nicht nur für Schüler*innen, sondern auch für ihre Familien und die lokale Gemeinschaft Abbau von sozialer Benachteiligung (Kinder und deren Familien)
c) In welcher Form wird es durchgeführt?	Baufsichtigtes freies Spiel und geleitete Aktivitäten (z. B. in AGs), gemeinsames Mittagessen	Baufsichtigtes freies Spiel und geleitete Aktivitäten	Baufsichtigtes freies Spiel und geleitete Aktivitäten	Vielfältiges Angebot (z. B. Kultur- und Freizeitaktivitäten)
d) Wann findet es statt?	<ul style="list-style-type: none"> • (vor der Schule) • nach der Schule • (in den Schulfreien) 	<ul style="list-style-type: none"> • vor der Schule • nach der Schule • in den Schulfreien 	<ul style="list-style-type: none"> • vor der Schule • nach der Schule • in den Schulfreien 	<ul style="list-style-type: none"> • vor der Schule • nach der Schule • manchmal am Abend, am Wochenende, in den Schulfreien

	Deutschland	Australien	Schweden	England, UK
e) Wer ist der Anbieter?	Öffentliche Organisation	meist private Organisation durch Unternehmen	Öffentliche Organisation	Zusammenarbeit unterschiedlicher privater und öffentlicher Organisationen
f) Wo findet es statt?	i.d.R. an der Schule: strukturelle Einheit mit der Schule	meist an der Schule, manchmal in Räumlichkeiten der Gemeinde oder Kirche	an der Schule	an der Schule
g) Wer nimmt teil?	Im Schuljahr 2022/23 deutschlandweit 56% der Schüler*innen in der Primarstufe (in Ostdeutschland Teilnahmequote ca. 80%, in Westdeutschland ca. 48%)	Kinder i.d.R. berufstätiger Eltern	84% der Schüler*innen in der Primarstufe	Eine selbst gewählte Gruppe nimmt teil (v.a. Kinder von Benachteiligung betroffenen Familien)
h) Welchen beruflichen Hintergrund hat das Personal?	Keine spezifische Zertifizierung, somit pädagogisch qualifizierte, Unqualifizierte, manchmal Lehrkräfte	Keine spezifische Zertifizierung (> 300 verschiedene Qualifikationen anerkannt)	Spezifische Zertifizierung (Bachelor-Studiengang für Lehrkräfte in SAEC)	Keine spezifische Zertifizierung, somit Lehrkräfte, verschiedene (pädagogische) Fachkräfte, ehrenamtliche Helfer*innen
i) Wer trägt die Kosten?	staatliche Finanzierung und meist Elternanteil (einkommensabhängig)	staatliche Finanzierung und geringer Elternanteil	staatliche Finanzierung und geringer Elternanteil (einkommensabhängig)	Seit 2010 keine staatliche Finanzierung mehr, teilweise Unterstützung von NGOs und lokalen Unternehmen, häufig Elternanteil

3 Ableitungen für die Weiterentwicklung der Ganztagsgrundschule

Vor dem Hintergrund vielfältiger Erwartungen an die Ganztagsgrundschule in Deutschland, stellt sich die Frage, wie sie sich zukünftig weiterentwickeln sollte. Aufbauend auf den vorgestellten internationalen Beispielen erweiterter Bildungsangebote werden in diesem Abschnitt zentrale Entwicklungsimpulse herausgearbeitet. Es wird erörtert, welche Erkenntnisse die internationale Perspektive für die Weiterentwicklung der Ganztagsgrundschule liefern könnte. Es zeigt sich, dass die Bedeutung erweiterter Bildungsangebote insgesamt und so auch im Primarbereich weltweit zunimmt. Unabhängig von den jeweiligen landesspezifischen Entwicklungsimpulsen ist dabei ein Trend erkennbar: der Übergang von reiner Betreuung hin zu einem stärkeren Fokus auf Bildung. Für die Ganztagsgrundschule in Deutschland bedeutet dies, ein klares Selbstverständnis zu entwickeln, das den Bildungsauftrag in den Mittelpunkt rückt. Noch immer besteht kein Konsens darüber, dass der Ganzttag, so auch die in vielen Bundesländern vorliegenden Hortangebote, mehr als eine kustodiale Funktion innehaben soll und einen klaren Bildungsanspruch hat. Wie die internationalen Beispiele verdeutlichen, können erweiterte Bildungsangebote vielfältige Zielsetzungen verfolgen, wie z.B. die akademische Förderung, überfachliches Lernen oder die Entwicklung sozialer Kompetenzen. Die Beispiele zeigen, dass die Priorisierung eines Ziels, das Verfolgen weiterer Ziele nicht ausschließt. In Schweden beispielsweise ist der Aspekt der Ergänzung schulischer Bildung durch School-Age Educare zentral und gleichzeitig wird damit auch eine kompensatorische Wirkung angestrebt. In Australien stehen Freizeit und Erholung im Vordergrund, ohne dass dabei auf eine gezielte Unterstützung der kindlichen Entwicklung verzichtet wird. Entscheidend ist es, die jeweiligen Ziele klar zu definieren und verbindlich zu verankern, wie es beispielsweise in Australien mit einem nationalen Rahmenkonzept oder in Schweden mit einem nationalen Lehrplan geschieht. Eine solche Grundlage schafft zum einen für alle Beteiligten klare Verbindlichkeiten und gibt Orientierung. Zum anderen bietet sie eine Grundlage zur externen Evaluation der Bildungsangebote. Auch in dieser Hinsicht können Australien und Schweden als Vorläufer betrachtet werden.

Darüber hinaus wird deutlich, dass erweiterte Bildungsangebote international eine Maßnahme zur Reduktion von Bildungsungleichheit darstellen. In England bieten Extended Schools umfangreiche Unterstützung für benachteiligte Schüler*innen und ihre Familien. Nicht zuletzt aufgrund der in Deutschland besonders stark ausgeprägten Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg, wäre eine Rückbesinnung auf die ursprünglich mit dem Ausbau von Ganztagsgrundschulen verbundene Intention – die Reduktion von Bildungs-

ungleichheit – wünschenswert. Wie die Ganztags(grund)schulforschung in Deutschland zeigt, bleibt diese Erwartung bislang unerfüllt (Heyl et al. 2021). Die in der Mehrheit der Ganztagsgrundschulen täglich stattfindende Hausaufgabenbetreuung ist ein wertvolles Element in dieser Hinsicht, schließlich führt sie dazu, dass Schüler*innen unabhängig von den häuslichen Unterstützungsmöglichkeiten bei der Erledigung ihrer Hausaufgaben und ihrem Lernen kompetent unterstützt werden können. Voraussetzung ist jedoch auch, dass die Hausaufgabenbetreuung eine entsprechend hohe Qualität aufweist. Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass es durch eine Teilnahme am Ganztag nicht zu einer Doppelbelastung der Schüler*innen kommt, zum Beispiel indem sie am Abend Zuhause noch Hausaufgaben erledigen oder lernen müssen. Grundsätzlich muss festgehalten werden, dass die Ganztagsgrundschule nur eine kompensatorische Wirkung entfalten kann, wenn die (bildungs-)benachteiligten Schüler*innen die außerunterrichtlichen Angebote auch tatsächlich nutzen. Momentan zeigen sich in Deutschland jedoch oft Zugangsbarrieren, wie etwa komplizierte Anmeldeverfahren oder die finanzielle Beteiligung der Eltern, die künftig verringert werden müssen, sodass die Teilnahme an erweiterter Bildung im Primarbereich wie in Schweden, zur gesellschaftlichen Normalität wird.

Außerdem wäre es für eine Förderung benachteiligter Schüler*innen notwendig, die Lernstände und spezifischen Bedarfe der Schülerschaft diagnostisch zu ermitteln und passende Angebote zur gezielten Förderung anzubieten. Für zukünftige Ganztagsgrundschulforschung besteht in diesem Zusammenhang der Bedarf geeignete Maßnahmen zu entwickeln und zu evaluieren (Interventionsforschung). Darüber hinaus können auch spezifische Angebote, die an den Bedürfnissen benachteiligter Gruppen (z. B. herkunftssprachlicher Unterricht) orientiert sind oder solche, die ihnen sonst aufgrund eingeschränkter familiärer Ressourcen verwehrt blieben (z. B. Erlernen eines Instruments), den Mehrwert einer Teilnahme an der Ganztagsgrundschule erkennbar machen. Damit kann in Zukunft die Teilnahme aller Schüler*innen und insbesondere benachteiligter gesteigert werden. Eine verstärkte Kooperation mit den Elternhäusern und die Einbindung sozialer Dienste sowie eine konsequente Öffnung in den Sozialraum, nach dem Vorbild der Extended Schools in England, bieten weiteres Entwicklungspotenzial für die Ganztagsgrundschule.

Die Realisierung dieser Impulse setzt jedoch geeignete Rahmenbedingungen voraus, insbesondere qualifiziertes Personal. Das Handlungsfeld erweiterter Bildung ist voraussetzungsreich und wird vor dem Hintergrund der wachsenden Anforderungen noch anspruchsvoller. Schweden hat bereits einen spezifischen akademischen Studiengang für Lehrkräfte in School-Age Educare etabliert. In Australien, wo eine solche spezifische Ausbildung für das Personal in der Outside School Hours Care nicht existiert, wurden verbindliche Stan-

dards entwickelt, um eine einheitliche Handlungsgrundlage für das Personal zu schaffen. Die Einbindung von Lehrkräften, wie es traditionell in England der Fall ist, stellt auch für die Ganztagsgrundschule eine diskussionswürdige Option dar. Hierzu ist jedoch anzuführen, dass das Studium für das Grundschullehramt in Deutschland bislang nicht flächendeckend auf die neuen Anforderungen und die Arbeit im multiprofessionellen Handlungsfeld der Ganztagsgrundschule (im Unterricht und in den Angeboten) vorbereitet (Monitor Lehrerbildung 2017).

4 Fazit und Ausblick

Nicht zuletzt vor dem Hintergrund des ab 2026 bundesweit geltenden Rechtsanspruchs, der jedem Kind im Grundschulalter das Recht auf ganztägige Förderung und Betreuung einräumt, stellt sich die Frage nach zukunftsweisen Perspektiven für die Weiterentwicklung der Ganztagsgrundschulen in Deutschland.

Ausgehend von den vorgestellten internationalen Beispielen erweiterter Bildungsangebote aus Australien, Schweden und England, wurden Ansatzpunkte möglicher Weiterentwicklung der Ganztagsgrundschule in Deutschland abgeleitet. Im Mittelpunkt standen die Verständigung auf das Ziel ganztägige Bildung und Klärung konkreter Bildungsinhalte, die Rückbesinnung auf das intendierte Ziel Bildungsungleichheit zu reduzieren, sowie die Professionalisierung des pädagogischen Personals als zentrale Entwicklungsfelder. Wie die internationale Perspektive deutlich macht, spielen verbindliche Rahmenbedingungen auf nationaler und regionaler Ebene sowie politische Vorgaben für eine zielgerichtete, flächendeckende Weiterentwicklung des Ganztagssschulkontexts eine wichtige Rolle.

Ein wichtiger Schritt besteht darin, den quantitativen Ausbau der Ganztagsangebote mit einer qualitativen Weiterentwicklung zu verbinden, damit der Bildungsauftrag der Grundschule über den ganzen Tag umfänglich für alle Schüler*innen in Deutschland realisiert werden kann.

Wie die Ausführungen dieses Beitrags zeigen, ermöglicht die internationale Perspektive außererweiterte Bildung, Wissen über erweiterte Bildungsangebote in anderen Ländern heranzuziehen und Impulse für die Weiterentwicklung der Ganztagsgrundschule abzuleiten. Unterschiede in den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, z. B. die Bedeutung von Bildung und Betreuung, sowie in den politischen Vorgaben, etwa die föderale Struktur mit länderspezifischen Regelungen zur Schulorganisation und Finanzierung, machen eine Adaption für die Ganztagsgrundschule entsprechend der spezifischen Gegebenheiten und Bedürfnisse in Deutschland erforderlich.

Literatur

- Australian Government Department of Education (AGDE) (2022). *My Time our Place. Framework for School Age Care in Australia (V2.0)*. Australian Government Department of Education for the Ministerial Council.
- Australian Government Department of Education (AGDE) (2024). *Child care quarterly reports*. Abgerufen von <https://www.education.gov.au/early-childhood/early-childhood-data-and-reports/quarterly-reports-usage-services-fees-and-subsidies#toc-2023-2024> (zuletzt geprüft am 16.04.2025).
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: wbv Media.
- Bae, S. (2018). Concepts, models, and research of extended education. *International Journal for Research on Extended Education*, 6 (2), 153–164.
- Cartmel, J. & Hurst, B. (2021). *More than 'just convenient care': What the research tells us about equitable access to Outside School Hours Care*. New South Wales Department of Education.
- Dyson, A. & Kerr, K. (2014). Out of school time activities and extended services in England: A remarkable experiment? *Journal for educational research online*, 6 (3), 76–94.
- Geis-Thöne, W. (2022). *Elternbeiträge für die Ganztagsbetreuung von Grundschulkindern. Eine Betrachtung der institutionellen Rahmenbedingungen in den Bundesländern und der Gebührenordnungen von Großstädten mit über 100.000 Einwohnern*. IW-Report, Nr. 62, Köln: Institut der Deutschen Wirtschaft (IW).
- Haglund, B. (2023). Pupils' development: Policy enactment in Swedish school-age educare. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 9 (3), 221–232.
- Heyl, K., Hirsch, A., Fischer, N. & Rollett, W. (2021). Individuelle Entwicklung von Schüler:innen – Wirksamkeit von Ganztagschule in Deutschland. In B. Arnoldt, B. Brisson, L. Brücher, N. Fischer, J. M. Gaiser, K. Heyl, A. Hirsch, S. Kielblock, K. Maaz, K. Pfaff, M. Rinck, W. Rollett, N. Wazinski & K. Wutschka (Hrsg.), *GTS-Bilanz – Qualität für den Ganzttag. Weiterentwicklungsperspektiven aus 15 Jahren Ganztagschulforschung* (S. 46–53). Frankfurt am Main: DIPF.
- Kerr, K. (2025). Extended education offers in England: creating complex responses to educational disadvantage in high-poverty urban contexts. In M. Schüpbach, T.-S. Idel, & I. Gogolin (Hrsg.), *Extended Education – Different Impetus, Conceptions, Developments in an International Perspective* (S. 29–56). Wiesbaden: Springer VS.
- Klerfelt, A., & Haglund, B. (2014). Presentation of research on school-age educare in Sweden. *International Journal for Research on Extended Education*, 2 (1), 45–62.
- Lager, K. & Gustafsson-Nyckel, J. (2021). Teachers enacting complementation and compensation in a practice under strain. Policy and practice in Swedish school-age educare. *International Journal for Research on Extended Education*, 9 (1), 7–21.
- Lilla, N. & Schüpbach, M. (2021). Extended education in Germany between complementation and compensation. An analysis of extracurricular primary school offerings with regard to content, frequency, and range, in connection with the composition of the student body. *International Journal for Research on Extended Education*, 9 (1), 22–44.
- Little, P. (2007). *The realm of afterschool: A world of diversity. After School and Out of School Time*. Massachusetts Special Commission on Afterschool and Out-of-School Time. Abgerufen von <http://www.massafterschoolcomm.org/downloads/The%20Realm%20of%20Afterschool%20-%20Little%20Final%20Fall%202007.pdf> (zuletzt geprüft am 21.10.2025).
- Mahoney, J. L., Larson, R. W., Eccles, J. S. & Lord, H. (2005). Organized activities as developmental contexts for children and adolescents. In J. L. Mahoney, R. W. Larson, & J. S. Eccles (Eds.), *Organized activities as context of development. extracurricular activities, after-school and community programs* (S. 3–22). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Monitor Lehrerbildung (2017). *Neue Aufgaben, neue Rollen?! Lehrerbildung für den Ganzttag*. Bertelsmann Stiftung, CHE Zentrum für Hochschulentwicklung gGmbH, Deutsche Telekom Stiftung & Stifterverband (Hrsg.). Abgerufen von https://www.monitor-lehrkraeftebildung.de/wp-content/uploads/2022/11/Monitor-Lehrerbildung_Broschuere_Ganzttag_Druck.pdf (zuletzt geprüft am 16.04.2025).
- Rauschenbach, T., Leu, H. R., Lingenauber, S., Mack, W., Schilling, M., Schneider, K. & Züchner, I. (2004). *Bildungsreform Band 6. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter*, Berlin: BMBF.
- Rother, P., Coelen, T. & Dollinger, B. (2021). Geschichte, Gegenwart und Perspektiven der Ganzttagsschule. In U. Bauer, U. H. Bittlingmeyer, & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 1–18). Wiesbaden: Springer VS.
- Schüpbach, M. (2010). *Ganztägige Bildung und Betreuung im Primarschulalter. Qualität und Wirksamkeit verschiedener Schulformen im Vergleich*. Wiesbaden: VS.
- Schüpbach, M. (2014). Extended education in Switzerland: Values in past, present, and future. *International Journal for Research on Extended Education*, 2 (2), 95–114.
- Schüpbach, M. (2018). Useful terms in English for the field of extended education and a characterization of the field from a Swiss perspective. *International Journal for Research on Extended Education*, 6 (2), 132–143.
- Schüpbach, M., & Lilla, N. (2025). Extended Education – Different impetus, conceptions, and developments in an international perspective. An overview. In M. Schüpbach, T.-S. Idel, & I. Gogolin (Hrsg.), *Extended Education – Different Impetus, Conceptions, Developments in an International Perspective* (1–28). Wiesbaden: Springer VS.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2024). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland: Statistik 2018 bis 2022*. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2022_Bericht.pdf (zuletzt geprüft am 16.04.2025).
- StEG-Konsortium (2019). *Ganzttagsschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen*. Frankfurt a. M. u.a.: StEG. DIPF, DJI, IFS, Justus-Liebig-Universität.
- Swedish National Agency for Education (SNAE) (2022a). *Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare* (revised 2022). Stockholm: Skolverket. Abgerufen von <https://www.skolverket.se/getFile?file=13128> (zuletzt geprüft am 21.10.2025).
- Swedish National Agency for Education (SNAE) (2022b). *Elever och personal i fritidshem Läsåret 2021/2022*. Stockholm: Skolverket. Abgerufen von <https://www.skolverket.se/publikationer?id=9606> (zuletzt geprüft am 21.10.2025).

Autorinnen

Lilla, Nanine, Dr.

Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Allgemeine Grundschulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ganztagsschulforschung

(u.a. international vergleichend), soziale und migrationsbedingte

Bildungsungleichheit

Freie Universität Berlin

Habelschwerdter Alle 45

14195 Berlin

nanine.lilla@fu-berlin.de

<https://orcid.org/0000-0003-3798-4173>

Schüpbach, Marianne, Prof. Dr.

Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Allgemeine Grundschulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ganztagsschulforschung

(u.a. Entwicklung der Schüler*innen, Bildungsungleichheit, Qualität,

Professionalisierung, international vergleichend)

Freie Universität Berlin

Habelschwerdter Alle 45

14195 Berlin

marianne.schuepbach@fu-berlin.de

<https://orcid.org/0009-0005-4134-4154>

Dimensionen der Internationalisierung und Europäisierung in der Grundschule

Obwohl die Prozesse der Globalisierung, Internationalisierung und Europäisierung sowohl auf Ebene der Bildungspolitik als auch der Bildungspraxis Transformationsprozesse erkennen lassen, zeigt sich mit Blick auf die Grundschulen bislang eine geringe Berücksichtigung von Internationalisierungsperspektiven. Vor diesem Hintergrund versteht sich der Beitrag als eine erste Annäherung an diese Thematik, um zunächst die Bedeutung von Internationalisierung und Europäisierung für die Grundschule herauszuarbeiten. Anschließend wird mit Rekurs auf Schulprofile sowie den internationalen und europäischen Austausch die Rolle der Grundschule beleuchtet, um darauf basierend Dimensionen der Internationalisierung herauszuarbeiten. Insgesamt reflektiert der Beitrag die Rolle der Grundschule, die, so ließe sich deuten, bislang zwar hinsichtlich Internationalisierung und Europäisierung mitgedacht wird, bei der Umsetzung jedoch eher eine Randerscheinung darstellt.

Although the processes of globalization, internationalization and Europeanization reveal transformation processes at both the level of educational policy and educational practice, primary schools have so far given little consideration to internationalization perspectives. Against this background, the article is intended as a first approach to this topic, in order to first elaborate on the significance of internationalization and Europeanization for primary schools. Subsequently, the role of primary schools is examined with reference to school profiles and international and European exchange programs, in order to identify dimensions of internationalization on this basis. Overall, the article reflects on the role of primary schools, which, it could be argued, has so far been considered in terms of internationalization and Europeanization, but tends to be marginalized when it comes to implementation.

Schlagwörter: Internationalisierung, Europabildung, Schulprofile, internationaler Austausch, Erasmus+

Keywords: Internationalisation, Education about Europa, school profiles, international exchange, Erasmus+

1 Einführung

Die Grundschule ist derzeit mit vielfältigen Veränderungen und Transformationsprozessen konfrontiert, wie zum Beispiel Inklusion, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Digitalisierung, aber auch mit unvorhergesehenen weltweiten Krisen (z. B. Kriege, Pandemie) (vgl. dazu Rank et al. 2023) und damit auch mit Prozessen der Internationalisierung und Globalisierung. Vor diesem Hintergrund ist es Aufgabe der Schule, „den Schüler*innen Kompetenzen zu vermitteln, die ihnen die Gestaltung ihrer individuellen Lebenswege und die Bearbeitung gesellschaftlicher Anforderungen nicht nur im Horizont des Nationalen, sondern auch in den vielfältigen internationalen Verflechtungen erlauben“ (Hornberg & Bos 2013, 209). Gleichwohl ist in der Grundschulpädagogik bislang keine systematisch vertiefte Auseinandersetzung mit Internationalisierungsperspektiven erkennbar. So wurde das Thema zuletzt unter dem Titel „Europäisierung der Bildung – Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik“ im Jahr 2008 von der Grundschulpädagogik auf einer Tagung aufgegriffen (Röhner et al. 2009). Erste Schritte zu einer aktuellen wissenschaftlichen Auseinandersetzung werden mit der vorliegenden Herausgeberreihe „Grundschule international/Primary Education international“ und der diesjährig geplanten Tagung zum Thema „Bildung ohne Grenzen denken. Visionen der Grundschulbildung im europäischen Raum“ unternommen. Vor diesem Hintergrund versteht sich der vorliegende Beitrag als eine erste Annäherung, um zunächst die Bedeutung von Internationalisierung und Europäisierung für die Grundschule (Kap. 2) herauszuarbeiten. Anschließend wird mit Rekurs auf internationale Schulprofile und den internationalen und europäischen Austausch die Rolle der Grundschule beleuchtet (Kap. 3 und 4), bevor abschließend Dimensionen der Internationalisierung in der Grundschule herausgearbeitet werden (Kap. 5).

2 Bedeutung der Internationalisierung und Europäisierung für die Grundschule

Mit dem Begriff der Internationalisierung, in deren Zentrum die ‚Nation‘ steht (Oltmer 2020), wird auf ein Nationalstaatsmodell und die Beziehungen zwischen Nationalstaaten Bezug genommen. Internationalisierung bezieht sich auf einen grenzüberschreitenden Austausch von mindestens einem Nationalstaat mit einem anderen. Multinationalisierung geht noch einen Schritt weiter und bezeichnet den Austausch zwischen mehreren Nationalstaaten (Hornberg 2010). Im Bildungswesen und Schulbereich manifestiert sich Internationalisierung zum Beispiel in den Auswirkungen weltweiter Migrationsbewegungen auf die Schule. Sie wurden in den 1950er Jahren zunächst unter

der Überschrift von der Ausländerpädagogik thematisiert, die in den frühen 1980er Jahren von der Interkulturellen Pädagogik abgelöst wurde (Gogolin &-Krüger-Potratz 2020, 18; Hornberg 2013) und heute unter der Bezeichnung Migrationspädagogik (Mecheril 2016) behandelt wird. Internationalisierung wird oft in Verbindung mit Globalisierung gebracht (Hornberg 2010; Oltmer 2020). Mit Globalisierung wird die zunehmende weltweite Vernetzung und Verflechtung in wirtschaftlicher, politischer, kultureller und technologischer Hinsicht bezeichnet, die dazu führt, „dass Entscheidungen, die in einem Teil der Welt gefällt werden, Konsequenzen für Gemeinschaften und Individuen in anderen, weit entfernt liegenden Teilen der Welt haben“ (Hornberg 2010, 20). Globalisierung ist durch eine Verdichtung von Zeit und Raum gekennzeichnet (ebd.) und verläuft nicht linear, sondern in „einem steten Wechsel zwischen einerseits Phasen der Beschleunigung von Verflechtungen sowie andererseits Phasen der De-Globalisierung“ (Oltmer 2020, 323), die von geopolitischen, wirtschaftlichen und technologischen Faktoren beeinflusst werden. Mit Blick auf den Bildungsbereich fordert Yemini (2015) mit Fokus auf die Entwicklung der Lernenden die Förderung von Weltbürgerschaft als Ziel von Internationalisierung: Ihrem Verständnis nach ist Internationalisierung „the process of encouraging integration of multicultural, multilingual, and global dimensions within the education system, with the aim of instilling in learners a sense of global citizenship“ (ebd., 21). Demzufolge soll den Lernenden ein Bewusstsein für ihre Rolle als Weltbürger*innen vermittelt werden.

Während mit dem Begriff Internationalisierung weltweite Verbindungen zwischen Nationalstaaten gefasst werden, fokussiert der Begriff Europäisierung Verflechtungen innerhalb Europas, insbesondere im Kontext der Europäischen Union (EU). Der Begriff der Europäisierung bezeichnet unter den hier interessierenden Prozessen einen Sonderfall, als die heute 27 Mitgliedstaaten der EU in unterschiedlichen Politikbereichen einen Teil ihrer Kompetenzen an die EU abgetreten haben. Dies gilt beispielsweise für die Berufsbildung, seit Gründung der EU und bis heute jedoch nicht für den allgemeinbildenden Schulbereich in den Mitgliedstaaten der EU. Für diesen kann die EU nur Anreize schaffen, aber keine verbindlichen Vorgaben zum Beispiel in Form von Gesetzen erlassen, es sei denn, es gibt Sonderregelungen (Hornberg 1999). Mit Europäisierung wird auf einen Prozess rekuriert, der darauf abzielt, europäische Werte und Strukturen zu fördern. Dies schlägt sich im deutschen Schulwesen beispielsweise in der von der Kultusministerkonferenz (KMK) verabschiedeten Empfehlung zu einer „Europabildung in der Schule“ (KMK 2020) nieder, mit der 1978 erstmals Leitlinien für den europäischen Bildungsauftrag der Schule formuliert wurden, die in den Jahren 1990, 2008 und 2020 überarbeitet wurden. In der derzeit gültigen Fassung von 2020 wird herausgestellt, dass die vielfältigen Beziehungen innerhalb Europas und zu anderen

Weltregionen eine europaweite und weltweite Zusammenarbeit erfordern, insbesondere angesichts globaler wirtschaftlicher und politischer Verflechtungen (ebd.). Die Empfehlung nimmt zudem Bezug auf die Werte der EU, d. h. auf „die Achtung der Menschenwürde, Freiheit, Demokratie, Gleichheit, Rechtsstaatlichkeit und die Wahrung der Menschenrechte einschließlich der Rechte der Personen, die Minderheiten angehören“ (ebd., 3) und formuliert vor diesem Hintergrund als „Aufgabe aller Europäerinnen und Europäer, dieses europäische Miteinander, diese Zeit des Friedens nach Jahrhunderten der kriegesischen Konflikte auf diesem Kontinent zu bewahren und weiterzuentwickeln“ (ebd.). Diese Empfehlung der KMK zur Europabildung in der Schule reflektiert damit nicht nur die Notwendigkeit, Schüler*innen auf eine zunehmend miteinander verflochtene Welt vorzubereiten, sondern betont auch die Relevanz europäischer Werte. Mit Blick auf die Bedeutung der Schulbildung wird daher gefordert:

„Der Schule kommt bei dieser Aufgabe eine besondere Verantwortung zu, denn sie ist diejenige gesellschaftliche Institution, die alle Kinder und Jugendlichen erreicht. Sie ist ein zentraler Ort, an dem der europäische Gedanke vermittelt und gelebt werden kann und an dem die jungen Menschen die für ihre individuelle und gesellschaftliche Zukunftsgestaltung in Europa notwendigen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten entwickeln“ (ebd., 4).

Vor diesem Hintergrund wird die Europabildung als „eine übergreifende schulische Bildungsaufgabe“ (ebd., 8) aller Schulstufen und aller Schularten eingeordnet, die frühzeitig in die individuelle Bildungsbiografie integriert werden sollte (ebd.). In der Grundschule können diesbezüglich erste Grundlagen gelegt werden, wobei als Spezifikum das besonders junge Alter der Kinder in der Grundschule zu berücksichtigen ist. So ist die Grundschule in der Regel die erste Schule, die die Schüler*innen in ihrer Schullaufbahn besuchen und damit für die grundlegende Bildung aller Schüler*innen verantwortlich (Schorch 2009; Miller 2022). Ihr Bildungsauftrag umfasst die Vermittlung grundlegender Kompetenzen, die als Basis für den weiteren Bildungsweg dienen (ebd.; KMK 2024) und durch die die Kinder zunächst schulisches Lernen und grundlegende Lernstrategien kennenlernen (Schorch 2009). Zentral sind dabei die sogenannten Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Mathematik und grundlegendes Wissen im Sachunterricht (Schorch 2009; Miller 2022; KMK 2024). Hinzu kommen der Fremdsprachen- und Religions- oder Ethikunterricht sowie der musische Bereich (Schorch 2009). Insbesondere in den sprachlichen Fächern und dem Sachunterricht können damit bereits in der Grundschule erste Grundlagen erarbeitet werden, um die Schüler*innen auf eine zunehmend global vernetzte Welt und europäische Kontexte vorzubereiten. Die Grundschule ist für die Kinder ferner ein Ort des gemeinsamen Lernens, in

dem sie ihre ersten Vorstellungen von Schule entwickeln. Fächerübergreifend ist die Förderung von sozialen Kompetenzen von besonderer Relevanz, indem den Kindern in der Grundschule zunächst grundlegende Bereiche wie z.B. Kommunikation, Toleranz, Kooperation und Konfliktlösung, nähergebracht werden (ebd.), die damit folglich auch als eine erste Basis für eine internationale und europäische Verständigung dienen können.

Die demokratisch ausgerichtete Idee einer „Schule für alle“ prägt zudem seit ihren Anfängen die Identität der Grundschule als Institution, beeinflusst die Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin und bildet eine zentrale Grundlage für das professionelle Selbstverständnis von Grundschullehrkräften bis in die Gegenwart (Götz et al. 2019). Die bereits in der Grundschule vorliegende Relevanz von Internationalisierung und Europäisierung lässt sich daher auch anhand der Schülerschaft der Grundschule veranschaulichen. Eine Grundschule für alle bedeutet im Sinne eines weiten Inklusionsbegriffs (vgl. dazu Boban & Hinz 2008) eine nahezu unselektierte und damit heterogene Schülerschaft (Miller 2022). Gleichwohl ist zu berücksichtigen, dass sich die Schülerschaften verschiedener Grundschulen aufgrund der sozialräumlichen Lagen unterscheiden und mitunter eher eine sozialräumliche Homogenisierung zu konstatieren ist (vgl. im Überblick Heinzel & Parade 2020). Ein in diesem Kontext und unter Berücksichtigung der spezifischen Gegebenheiten der Grundschule viel diskutierter Aspekt ist die Diversität der Schüler*innen, deren Zusammensetzung durch gesellschaftliche Migrations- und Fluchtbewegungen weitere Veränderungen erfahren hat. Wie Miller (2018) konstatiert, zeigen sich anhand der Schülerschaft der Grundschule „gesellschaftliche Heterogenität und Merkmale gesellschaftlichen Wandels immer zuerst und in ihrer gesamten Breite“ (ebd., 118). Vor diesem Hintergrund gilt es für die Grundschule, Internationalisierungsperspektiven und damit auch die oben skizzierte Aufgabe der Europabildung in Schule und Unterricht stärker zu berücksichtigen.

3 Schulprofile

Beispiele für die Internationalisierung an Grundschulen sind Ausrichtungen mit einem internationalen oder europäisch ausgerichteten Schulprofil. Diese heben sich von anderen Schulen durch besondere Lernangebote ab und spiegeln eine besondere pädagogische Identität wider. Zu nennen sind hier zunächst UNESCO-Projektschulen, unter denen in Deutschland verschiedene Schultypen und Schulformen und damit auch einige wenige Grundschulen vertreten sind (MSW NRW 2025a). So befanden sich unter den ca. 290 interessierten, mitarbeitenden und anerkannten UNESCO-Projektschulen in

Deutschland im Jahr 2020 27 Grundschulen (Hornberg et al. 2022), weltweit sind allerdings deutlich mehr Grundschulen vertreten (im Jahr 2003 waren dies 2642 aus dem Primarbereich, siehe dazu Hornberg 2010). Das auf den Zielen und Werten der UNESCO basierende Netzwerk der UNESCO-Projektschulen setzt sich „weltweit für Frieden, Weltoffenheit und Bildung für nachhaltige Entwicklung ein“ (Deutsche UNESCO-Kommission e. V. 2020, 3). Die Schulen fördern das fächerverbindende und projektorientierte Lernen und bieten dazu curriculare, extracurriculare schulische als auch außerschulische Lernangebote an. Dabei soll die Partizipation der Schüler*innen explizit ermöglicht werden, um ihnen Möglichkeiten zur Gestaltung und Mitbestimmung in Schule und Gesellschaft zu bieten (ebd.).

Ebenso wie UNESCO-Projektschulen folgen auch Europaschulen in Deutschland dem staatlichen Bildungsauftrag und den nationalen Curricula. Ergänzend dazu zeichnet sich ihr Schulprofil durch eine explizite Europaorientierung aus (Hornberg 2010). Die Anzahl der Europaschulen variiert in den Bundesländern, in einigen Bundesländern gibt es speziell dafür eingerichtete Europaschulprogramme, in anderen nicht (Hornberg 2010; Sonnenburg 2020). Gleichwohl werden bundesweit einheitliche Kriterien für die Zertifizierung dieser Schulen angestrebt und von einigen Bundesländern entwickelt (Bundes-Netzwerk Europaschule 2017). Zu diesen Kriterien gehören (1) die Integration europäischer Themen in den Unterricht und in außerunterrichtliche Aktivitäten sowie die Erstellung eines „Europa-Curriculums“, um die Auseinandersetzung mit europäischen Themen und Problemstellungen zu fördern. Weiterhin zählen dazu (2) ein erweitertes Fremdsprachenangebot im Vergleich zu anderen Schulen derselben Schulform, einschließlich z. B. bilingualer Angebote etc. sowie (3) die Durchführung von projektorientierten Partnerschaften mit Schulen im europäischen Ausland. Weitere Kriterien umfassen (4) die europabezogene Personalqualifizierung und -entwicklung der Lehrkräfte, (5) die Förderung des Europagedankens durch die Europaschule in der Region, z. B. durch Öffentlichkeitsarbeit und die Zusammenarbeit mit schulischen und außerschulischen regionalen Partner*innen, sowie (6) verschiedene Maßnahmen zur Qualitätssicherung (Bundes-Netzwerk Europaschule 2025). Die Ausdifferenzierung dieser Kriterien variiert teils in den einzelnen Bundesländern mit Blick auf an Grundschulen angepasste Anforderungen im Vergleich zu Schulen der Sekundarstufe I und II (z. B. MSW NRW 2025b; Europaschulen RLP 2020).

Unter Europaschulen können alle Schulformen vertreten sein, im Bereich der Sekundarstufe sind sie ebenso wie die UNESCO-Projektschulen häufiger vertreten als die Grundschulen. Eigenen Recherchen zufolge gibt es unter den

Europaschulen in Deutschland derzeit mindestens 88 Grundschulen¹. Verglichen mit der Gesamtanzahl an Grundschulen in Deutschland ist zu konstatieren, dass es sich bei Grundschulen unter den Europaschulen sowie den UNESCO-Projektschulen lediglich um Einzelfälle handelt. Gleichwohl zeigen diese Beispiele, dass sich bereits einige Grundschulen internationaler und europäischer aufstellen und entsprechende Angebote für ihre jungen Schüler*innen bereitstellen.

4 Internationaler und europäischer Austausch an Grundschulen

In einem weit gefassten Verständnis umfasst der internationale Austausch jegliche Kommunikation und Interaktion zwischen Menschen über nationalstaatliche Grenzen hinweg. Diese internationalen Begegnungen reichen von persönlichen Treffen vor Ort bis hin zum digitalen Austausch und virtuellen Interaktionen über Online-Plattformen. Insbesondere der mit grenzüberschreitenden Reisen verbundene Austausch kann für die Beteiligten mit finanziellen Kosten verbunden sein (Hornberg & Bos 2013). Vor diesem Hintergrund wird der europäische Austausch als eine Erscheinungsform der Internationalisierung von der EU mit dem Bildungsprogramm Erasmus+ finanziell gefördert. Das Programm zielt darauf, „durch lebenslanges Lernen die bildungsbezogene, berufliche und persönliche Entwicklung der Menschen in den Bereichen allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport in Europa und darüber hinaus zu unterstützen“ (Europäische Kommission 2023, 6). Im Sinne der zuvor skizzierten Europabildung in der Schule soll damit explizit auch die „Stärkung der europäischen Identität und des aktiven Bürgersinns“ (ebd., S. 6) befördert werden. Im Bereich der Hochschulbildung können Auslandsstudienaufenthalte von Studierenden des Grundschullehramts gefördert werden. Um insbesondere die Internationalisierung und europäische Dimension der Lehrer*innenbildung und -fortbildung zu stärken, wurde ferner in der aktuellen Programmgeneration die Möglichkeit zur Beantragung von Erasmus+-Lehrkräfteakademien eingeführt. Im Bereich der Schulbildung können Schulen u. a. an zwei Leitaktionen teilnehmen: an Leitaktion 1 zur Förderung der Lernmobilität von Einzelpersonen ins europäische Ausland bzw. in assoziierte Drittstaaten, d. h. von Lehrkräften und weiterem Schulpersonal sowie von Schüler*innen. Hierunter fallen auf Seiten der Schüler*innen kurz- und

1 In diese Anzahl fließen eigenen Recherchen (Stand: Januar 2025) zufolge Grundschulen aus Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen ein. Zu den Bundesländern Bayern, Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern und Saarland ließen sich leider keine Informationen finden, so dass die Anzahl unbekannt ist.

langfristige Gruppen- oder Einzelmobilitäten ins Ausland (Europäische Kommission 2023). Ergebnisse einer Studie von Hornberg, Becker und Sonnenburg (2025) zu Erasmus+ in der Schule zeigen dazu, dass die beteiligten Grundschulen bis auf eine Ausnahme Gruppenmobilitäten von Schüler*innen ins Ausland organisieren (Sonnenburg et al. 2025a). Auf Seiten des Personals im Schulbereich gibt es die Begleitung der Schüler*innen, die Teilnahme an Fortbildungen/Kursen im Ausland, das Job Shadowing und Lehraufenthalte im Ausland (Europäische Kommission 2023). Im Bereich der Grundschule nehmen Lehrkräfte an allen vier Varianten teil, schwerpunktmäßig zeigt sich allerdings die Teilnahme an Fortbildungen/Kursen im Ausland (Sonnenburg et al. 2025a). Ebenso können Schulen an Leitaktion 2 zur Förderung der europäischen Zusammenarbeit zwischen Organisationen und Institutionen mitwirken und in diesem Rahmen Partnerschaftsprojekte mit Schulen oder Einrichtungen anderer Länder durchführen (Europäische Kommission 2023). Forschungsbefunde zeigen, dass auch schon Grundschulen an Erasmus+ beteiligt sind, allerdings im Vergleich dazu die Schulformen der Sekundarstufe dominieren. So waren in den Jahren von 2020 bis 2023 unter den insgesamt an den Leitaktionen 1 und 2 beteiligten Einrichtungen im Schulbereich Grundschulen mit einem Anteil von 8.8 Prozent vertreten, während die Gymnasien mit 41.9 Prozent, Schulen mit Gesamtschulcharakter mit 20.9 Prozent und Realschulen und ähnliche Schulen mit 14.5 Prozent beteiligt waren. Verglichen mit der Gesamtanzahl an Grundschulen in Deutschland entsprechen die bislang teilnehmenden Grundschulen lediglich 0.9 Prozent der Grundschulen deutschlandweit (Sonnenburg et al. 2025a). Dieser geringe Anteil verdeutlicht, dass in Deutschland Auslandsmobilitäten von Lernenden und Lehrenden der Grundschulen im Rahmen von Erasmus+ bislang lediglich vereinzelt umgesetzt werden. Unklar bleibt so auch, welche Wirkungen der internationale Austausch auf Grundschüler*innen hat. Diesbezüglich verweisen die Ergebnisse einer videoethnographischen Studie darauf, dass die Durchführung des Schüleraustauschs in der Grundschule anspruchsvoll ist, bei einer guten Gestaltung aber auch gewinnbringend für die Kinder sein kann (Krüger-Potratz 2018). Zudem gibt es durchaus empirische Befunde zu internationalen grenzüberschreitenden Begegnungen älterer Kinder und Jugendlicher, die zeigen, dass dadurch langfristig die Persönlichkeitsentwicklung, Fremdsprachenkompetenzen und interkulturelle Kompetenzen der teilnehmenden Schüler*innen gefördert werden können (Thomas et al. 2007), offen ist allerdings, ob diese Ergebnisse auch auf die Altersgruppe der Grundschüler*innen übertragbar sind.

Der internationale Austausch erfordert jedoch nicht zwangsläufig persönliche physische Begegnungen, sondern kann auch virtuell erfolgen. Unter dem Dach von Erasmus+ fördert die EU ebenso den digitalen Austausch über die Online-Plattform *eTwinning*, durch die die dort registrierten Lehrkräfte die Möglichkeit

haben, sich international an gemeinsamen Schulprojekten, am Austausch mit Kolleg*innen, am Aufbau beruflicher Netzwerke oder an Fortbildungsangeboten zu beteiligen (Europäische Kommission 2023). Hier zeigen Forschungsbefunde, dass 23.4 Prozent der bei *eTwinning* registrierten Einrichtungen Grundschulen sind, die Grundschulen hier also mit einem höheren Anteil als bei den Leitaktionen 1 und 2 beteiligt sind (Sonnenburg et al. 2025a). Die Plattform *eTwinning* könnte für Grundschulen eine Möglichkeit bieten, ihren noch jungen Schüler*innen niedrigschwellig den internationalen virtuellen Austausch mit anderen Schüler*innen aus Europa zu ermöglichen, ohne dass dafür eine Reise ins Ausland nötig ist. So zeigen Forschungsbefunde einer Interviewstudie mit insgesamt 30 Schulleitungen, Erasmus+ Koordinator*innen sowie Lehrkräften von zehn an Erasmus+ teilnehmenden Schulen (zwei Grundschulen, eine Realschule, drei Schulen mit Gesamtschulcharakter und vier Gymnasien), dass die jüngere Altersgruppe einen erhöhten Betreuungsbedarf erfordert. Zudem können Reisen ins Ausland für Eltern und Schüler*innen allgemein auch mit Ängsten und Sorgen verbunden sein (z. B. Heimweh) und insbesondere für Grundschüler*innen aufgrund mangelnder Fremdsprachenkenntnisse im Fach Englisch herausfordernd sein (Sonnenburg et al. 2025b).

Insgesamt betrachtet kann mit der Teilnahme von Schulen an Erasmus+ ihre Internationalisierung und Europäisierung gefördert werden. So konnten in der bereits erwähnten Interviewstudie verschiedene Wirkungen herausgearbeitet werden, und zwar (Sonnenburg et al. 2025b; 2024):

- a) auf die translokale und internationale Vernetzung von Schulen und Beteiligten, wie zum Beispiel die Netzwerkbildung, europäische Kooperationen und private Kontakte im Ausland sowie das Kennenlernen der Praxis anderer Schulsysteme
- b) auf die Organisationsentwicklung, d.h. eine internationale oder europäische Schulprofilentwicklung und damit verbundene Schulaktivitäten und den Ruf der Schule, das Beziehungsklima in der Schule sowie eine wahrnehmbare Weltoffenheit an den teilnehmenden Schulen
- c) auf die Personalentwicklung, d.h. Wirkungen auf die Kenntnisse von Lehrkräften (z. B. fachliche, methodisch-didaktische und Fremdsprachenkenntnisse) sowie auf berufsbezogene Persönlichkeitsmerkmale und Ressourcen (Innovationsbereitschaft, Wohlbefinden im Beruf, Motivation, Selbstwirksamkeit und Offenheit)
- d) auf die Unterrichtsentwicklung, d.h. methodisch-didaktische und inhaltliche Veränderungen

Mit Blick auf Internationalisierung und Europäisierung haben Lehrkräfte als potenzielle Multiplikator*innen und durch ihre Verantwortung für die Schulbildung der nachfolgenden Generation eine Schlüsselrolle inne. Insbesondere

wenn Lehrkräfte an Lernmobilitäten ins Ausland teilnehmen und sich mit anderen Lehrkräften in Europa austauschen, bietet sich ihnen die Chance zur schulpraxisnahen Fort- und Weiterbildung, durch die sie praktische Einblicke in andere Bildungssysteme erhalten und neue Ideen gewinnen, wie Schule und Unterricht anders gestaltet werden können (Sonnenburg et al. 2024). Der internationale Austausch könnte damit perspektivisch einen Beitrag zur Professionalisierung von angehenden Grundschullehrkräften sowie von schon im Beruf tätigen Lehrkräften leisten und durch ihre Schlüsselrolle, wie die Befunde der zitierten Interviewstudie andeuten, zur Internationalisierung und zur Europäisierung von Grundschulen beitragen.

5 Fazit: Dimensionen der Internationalisierung

Basierend auf den vorangegangenen Ausführungen lassen sich verschiedene Dimensionen der Internationalisierung in der Grundschule systematisieren:

1. *Internationalisierung der Bildungspolitik*: Diese Dimension zeigt sich bereits in der Grundschule durch die Teilnahme an international vergleichenden Schulleistungsstudien wie TIMSS und IGLU. Zudem wird sie durch die Empfehlungen der KMK (2020) zur „Europabildung in der Schule“ sowie die Förderung des EU-Bildungsprogramms Erasmus+ verdeutlicht.
2. *Internationalisierung von Schulprofilen*: Hierbei wird nicht nur das Bildungsangebot einer Schule charakterisiert, sondern auch eine spezifische pädagogische Identität und Ausrichtung sowie die Vermittlung dazu passender Werte zum Ausdruck gebracht (z. B. UNESCO-Projektschulen), auch wenn dies bislang nur auf wenige Grundschulen zutrifft.
3. *Curriculare Internationalisierung*: Diese Dimension bezieht sich auf die Integration internationaler, europäischer, globaler und interkultureller Themen in Lehrpläne und weitere Lernangebote von Schulen, wie es beispielsweise bei UNESCO-Projektschulen und Europaschulen praktiziert wird.
4. *Sprachliche Internationalisierung*: Dies umfasst die Förderung von Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenlernen, etwa durch den Grundschulunterricht in der Fremdsprache Englisch oder bilinguale Angebote (z. B. bilinguale Grundschulen).
5. *Internationaler Austausch*: In diesem Kontext ist insbesondere der europäische Austausch relevant, sowohl mit Blick auf Schulpartnerschaften als auch für Individuen wie Lehrkräfte sowie Schüler*innen.
6. *Internationalisierung der Lehrer*innenbildung*: Diese Dimension betrifft sowohl bereits im Beruf tätige Grundschullehrkräfte (z. B. durch Fortbildungen zu europäischen Themen an Europa-Grundschulen oder durch Lernmobilitäten ins Ausland im Rahmen von Erasmus+) als auch angehende Grund-

schullehrer*innen im Studium, wobei letzteres im Vergleich zu anderen Studiengängen bislang geringfügig internationalisiert ist (vgl. dazu Seifert 2024).

Die Auflistung der hier genannten Dimensionen dient einer analytischen Differenzierung; dennoch sind sie miteinander verknüpft und beeinflussen sich gegenseitig. Sie zeigen zugleich, wie vielfältig Internationalisierungsprozesse bereits in Grundschulen hineinwirken können und auf verschiedenen Ebenen sichtbar werden können und wären mit anderen Beispielen und Ausdifferenzierungen ebenso auf Schulen der Sekundarstufe übertragbar. Mit Blick auf die Grundschule ist zu konstatieren, dass ihre Rolle im Kontext einer zunehmenden Internationalisierung und Europäisierung teils eher implizit, teils auch schon explizit durch ein Benennen der Rolle der Grundschule mitgedacht wird, sie bei der Umsetzung bislang jedoch eher eine Randerscheinung darstellt. Angesichts aktueller gesellschaftlich bedeutsamer Themen, die es auch in den Grundschulen weiter zu bearbeiten gilt (wie zum Beispiel Frieden, Demokratiepädagogik, BNE), wäre hier insgesamt zukünftig eine stärkere Berücksichtigung der internationalen und europäischen Dimension in den Schulprofilen und pädagogischen Angeboten von Grundschulen zu erwarten. Eine weiterführend vertiefte Auseinandersetzung mit Prozessen der Internationalisierung und Europäisierung innerhalb der Grundschulpädagogik wäre daher wünschenswert, insbesondere stellt sich in diesem Kontext die Frage „Was kann und soll die Grundschule leisten, um bereits ihre jungen Schüler*innen auf eine von Internationalisierung, Globalisierung und Europäisierung geprägte Welt vorzubereiten?“

Literatur

- Boban, I. & Hinz, A. (2008). Inclusive education – Annäherungen an Praxisentwicklung und Diskurs in verschiedenen Kontexten. In G. Biewer, M. Luciak & M. Schwinge (Hrsg.), *Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik* (S. 314–329). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bundes-Netzwerk Europaschule (2017). *Ein Netzwerk für Europa. Kleine Geschichte des Bundesnetzwerks Europaschule samt einem Ausblick auf neue Aufgaben*. Abgerufen von <http://www.bundesnetzwerk-europaschule.de/gr%C3%BCndungsgeschichte.html> (zuletzt geprüft am 29.01.2025).
- Bundes-Netzwerk Europaschule (2025). *Kriterien für Europaschulen*. Abgerufen von: <https://www.bundesnetzwerk-europaschule.de/kriterien-f%C3%BCr-europaschulen-173.html> (zuletzt geprüft am 29.01.2025).
- Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (2020). *Das Netzwerk der UNESCO-Projektschulen Gemeinsam für eine Kultur des Friedens und nachhaltige Entwicklung*. Abgerufen von: https://www.unesco.de/assets/dokumente/Deutsche_UNESCO-Kommission/02_Publikationen/Publikation_Das_Netzwerk_der_UNESCO-Projektschulen.pdf (zuletzt geprüft am 30.01.2025).
- Europäische Kommission. (2023). *Erasmus+. Programmleitfaden* (Version 1/2024). Abgerufen von https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-11/2024-Erasmus%2BProgramme-Guide_DE.pdf (zuletzt geprüft am 8.11.2025).

- Europaschulen RLP (2020). *Kriterienkatalog zur Zertifizierung von „Europaschulen“ in Rheinland-Pfalz*. Abgerufen von https://europaschulen-rlp.de/wp-content/uploads/2020/11/Kriterienkatalog-2020_2021.pdf (zuletzt geprüft am 30.01.2025).
- Götz, M., Miller, S., Einsiedler, W. & Vogt, M. (2019). Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann al. (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 12–21). Wiesbaden: Springer VS.
- Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2020). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Geschichte, Theorie und Diskurse, Forschung und Studium* (3., vollständig überarbeitete Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Heinzel, F. & Parade, R. (2020). Zum (prekären) Selbstverständnis der Grundschule als „Schule für alle Kinder“. In N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule* (S. 41–45). Wiesbaden: Springer VS.
- Hornberg, S. (1999). *Europäische Gemeinschaft und multikulturelle Gesellschaft. Anspruch und Wirklichkeit europäischer Bildungspolitik und -praxis*. Frankfurt a.M.: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Hornberg, S. (2010). *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung*. Münster: Waxmann.
- Hornberg, S. (2013). Interkulturelle Erziehung und Bildung. In L. Haag, S. Rahm, H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (5., vollständig überarbeitete Aufl., S. 388–406). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hornberg, S., Becker, M. & Sonnenburg, N. (Hrsg.). (2025). *Lernmobilität in Europa: Eine Mixed-Methods-Studie zu Erasmus+ in der Schule*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818850258>
- Hornberg, S. & Bos, W. (2013). Der internationale Schüleraustausch im Horizont der Internationalisierung von Erziehung und Bildung. In S. Hornberg, C. Richter & C. Rotter (Hrsg.), *Erziehung und Bildung in der Weltgesellschaft* (S. 209–222). Münster: Waxmann.
- Hornberg, S., Sonnenburg, N. & Zipp-Timmer, M. (2022). Schulen mit internationaler Ausrichtung. Eine Zwischenbilanz zu UNESCO-Projektschulen und Europaschulen. In S. Hornberg & M. Buddeberg (Hrsg.), *Schule als Ort gesellschaftlicher Teilhabe. Bildungswissenschaftliche Perspektiven, Schulkonzepte und Schulprofile im Fokus* (S. 163–180). Münster: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2020). *Europabildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.06.1978 i. d. F. vom 15.10.2020*. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1978/1978_06_08_Europabil-dung_2020-10-15.pdf (zuletzt geprüft am 26.01.2025).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2024). *Vereinbarung zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.03.2024*. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_03_15-Vereinbarung-Grundschule.pdf (zuletzt geprüft am 13.01.2025).
- Krüger-Potratz, M. (2018). Bildungsmobilität: vom Kennenlernen des ‚fremden Landes‘ und dem Konzept der Völkerversöhnung zur interkulturellen und institutionellen Mobilität. In M. Krüger-Potratz & B. Wagner (Hrsg.), *Deutsch-französischer Grundschulaustausch – informelles und interkulturelles Lernen. Eine videoethnographische Studie* (S. 245–258). Münster: Waxmann.
- Mecheril, P. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Miller, S. (2018). Primarstufe. In M. Harring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 116–126). Münster: Waxmann.
- Miller, S. (2022). Profession und Disziplin. Spezifika und Entwicklungsperspektiven der Grundschulpädagogik. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften: Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 17–35). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (2025a). *UNESCO-Projektschulen*. Abgerufen von <https://www.schulministerium.nrw/unesco-projektschulen> (zuletzt geprüft am 12.01.2025).

- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (2025b). *Zertifizierung und Rezertifizierung*. Abgerufen von: <https://www.europaschulen.nrw.de/zertifizierung.html> (zuletzt geprüft am 30.01.2025).
- Oltmer, J. (2020). Globalisierung, Internationalisierung, Migration. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 323–327). Wiesbaden: Springer.
- Rank, A., Büker, P., Miller, S. & Martschinke, S. (2023). Grundschullehramt zwischen Professionalität und De-Professionalisierung. Herausforderungen der Lehrkräftequalifizierung für eine hochwertige grundlegende Bildung in der Grundschule. *Erziehungswissenschaft*, 67 (2), 11–21.
- Röhner, C., Henrichwark, C. & Hopf, C. (Hrsg.) (2009). *Europäisierung der Bildung Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Schorch, G. (2009). Grundschule. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 228–235). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Seifert, A. (2024). (Elementary) Teacher Education and Internationalization. In A. Brück-Hübner, U. B. Müller & A. Seifert (Hrsg.), *Internationalization of Teacher Education in Higher Education: Theories, Concepts and Practical Approaches of Virtual, Blended and Physical Mobility* (S. 21–33). Bielefeld: wbv.
- Sonnenburg, N. (2020). Schulprofilierung im Kontext internationaler Entwicklungen – Einflüsse auf die Entscheidung für das Schulprofil Europaschule. In C. I. Keßler & S. Nonte (Hrsg.), *(Neue) Formen der Differenzierung. Schul- und Klassenprofilierung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Teilhabe und sozialer Ungleichheit* (S. 95–111). Münster: Waxmann.
- Sonnenburg, N., Schreiber, C., Becker, M., Hornberg, S. & Peitz, M. (2025a). Übersicht über Erasmus+ Projekte und Einrichtungen im allgemeinbildenden Schulbereich. In S. Hornberg, M. Becker & N. Sonnenburg (Hrsg.), *Lernmobilität in Europa: Eine Mixed-Methods-Studie zu Erasmus+ in der Schule* (S. 20–42). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818850258>
- Sonnenburg, N., Peitz, M., Hornberg, S. & Becker, M. (2025b). Implementation und Wirkung von Erasmus+ Projekten auf Schulen. In S. Hornberg, M. Becker & N. Sonnenburg (Hrsg.), *Lernmobilität in Europa: Eine Mixed-Methods-Studie zu Erasmus+ in der Schule* (S. 43–144). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818850258>
- Sonnenburg, N., Peitz, M., Hornberg, S. & Becker, M. (2024). Effects of international professional mobility on teachers. *Teacher Education under Review, Special Issue 18* (1), 5–21. <https://doi.org/10.62350/GTJP3072>
- Thomas, A., Chang, C. & Abt, H. (2007). *Erlebnisse, die verändern. Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Yemini, M. (2015). Internationalisation discourse hits the tipping point. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 19(1), 19–22. doi.org/10.1080/13603108.2014.966280

Autorin

Sonnenburg, Nadine, Dr'in

Technische Universität Dortmund, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Internationalisierung, Europäisierung und Digitalisierung von schulischer Bildung, Schulentwicklung, Individuelle Förderung

Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund

nadine.sonnenburg@tu-dortmund.de

<https://orcid.org/0009-0000-2625-2183>

Grundschullehrkräftebildung und Professionalisierung

*Christian Gößinger, Vanessa Henke, Ulrike Beate Müller,
Astrid Rank und Klaudia Schultheis*

Die Bedeutung der Internationalisierung für die Professionalisierung von angehenden Grundschullehrkräften

Internationalisierung ist für die Professionalisierung von angehenden Grundschullehrkräften grundlegend von Bedeutung. In der deutschsprachigen Hochschullandschaft finden Maßnahmen zur Internationalisierung bisher in unterschiedlichster Intensität Eingang in das Grundschullehramtsstudium und werden von den Studierenden noch zu wenig wahrgenommen. Der Beitrag klärt, welche Bedeutung die Internationalisierung auf verschiedenen Ebenen für die Professionsentwicklung von (angehenden) Grundschullehrkräften hat, was derzeit gängige Formen von Internationalisierung sind und wie die Verknüpfung bereits etablierter und innovativer Teilbereiche der Professionalisierung von Lehrpersonen mit internationalen Kontexten gelingen kann. Abschließend wird aufgezeigt, welche aktuellen Erkenntnisse zur Wirksamkeit der Bemühungen, die internationale Perspektive in der Lehramtsausbildung zu berücksichtigen, bereits vorliegen.

Assuming that internationalization issues are fundamental to the professionalization of prospective primary school teachers, students still pay too little attention to their importance. One of the reasons for this is that the German-speaking higher education addresses this topic with varying degrees of intensity. This article first highlights the importance of internationalization at various levels for the professional development of (prospective) primary school teachers. This is followed by a discussion of the interrelationships between the professionalization and internationalization during their studies, and an overview of current forms of internationalization. Furthermore, the linking of already established and innovative areas of teacher professionalization with international contexts is discussed. Finally, current findings on the effectiveness of efforts to take the international perspective into account in teacher training are presented.

Schlagwörter: Lehrkräftebildung, Inklusion, BNE, internationale Praxiserfahrung

Keywords: Teacher training, inclusion, ESD, international practical experience

1 Professionalisierung im Grundschullehramt und Internationalisierung

Die Grundschullehrkräftebildung war in ihrer Geschichte einem großen Wandel unterworfen, der sich auch auf die Entwicklung der Profession bezieht (Miller 2022). Mittlerweile werden im deutschsprachigen Raum Grundschullehrkräfte an Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen ausgebildet, jedoch gibt es zwischen den Studiengängen erhebliche Unterschiede. In einzelnen Bundesländern führen sie zum Staatsexamen, andere sehen eine Bachelor-Master-Struktur vor, wie sie seit dem „Bologna-Prozess“, also dem Versuch der Vereinheitlichung des europäischen Hochschulraumes, eingeführt wurde. Im Hinblick auf die Vergabe von Leistungspunkten, die Länge des Studiums und die inhaltliche Schwerpunktsetzung unterscheiden sich die Studienstrukturen der Bundesländer sehr. Die Bereiche Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik sind sehr heterogen ausgestaltet und in manchen Bundesländern Teil der Erziehungswissenschaften, in anderen bilden sie einen eigenständigen Studienbereich (Vogt 2024, 160).

Elemente der Internationalisierung, z.B. als Internationalisierung@home (HRK 2018) oder in Form von Auslandssemestern oder Auslandspraktika (siehe Tabelle 1) sind bundesweit sehr unterschiedlich im Lehramtsstudium verankert. Eine international ausgerichtete Lehramtsausbildung trägt jedoch wesentlich zur Kompetenzentwicklung der Studierenden bei. Dabei zählt das „Innovieren“ – wie es die KMK (2022, 3) formuliert – zu den zentralen Aufgaben von Lehrkräften. Nur wer Schule nicht nur in ihrem aktuellen Zustand, sondern auch in ihrem Potenzial wahrnimmt, kann innovative Impulse setzen. Ein zentrales Professionalisierungsziel einer international orientierten Ausbildung ist daher das Kennenlernen verschiedener Schulsysteme – ein Ziel, das auch im Rahmen von Internationalisierung@home realisiert werden kann. Zudem fördern Auslandsaufenthalte – sei es als Praktikum oder als Teil des Studiums – wichtige Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung, insbesondere durch das Erleben von Fremdheit. Dies kann beispielsweise dazu beitragen, Empathie gegenüber Schüler*innen mit Migrationshintergrund zu entwickeln (Rank 2012).

Die Internationalisierung des Lehramtsstudiums fördert verschiedene Kompetenzbereiche. Kenntnisse internationaler Schulsysteme, alternative Inklusionsansätze und Modelle längerer gemeinsamer Schulzeiten erweitern das

Professionswissen und verändern professionelle Einstellungen. Der Aufbau von Handlungskompetenzen erfolgt auf vielfältige Weise: Neben Unterrichtserfahrungen im internationalen Kontext spielen auch der Erwerb von Sprachkompetenzen und ein sicheres professionelles Auftreten eine entscheidende Rolle.

2 Formen der Internationalisierung

Um durch Maßnahmen der Internationalisierung einen Beitrag zur Professionalisierung der Lehrkräfte leisten zu können, gehen Hochschulen unterschiedliche Wege (im Überblick: Brück-Hübner, Müller & Seifert 2024; Müller et al. 2024). Daher wird in diesem Kapitel zuerst der Versuch unternommen, in einer Systematisierungsmatrix die unterschiedlichen Angebote verschiedener Hochschulen auf drei Ebenen darzustellen.

Die Komplexität der jeweiligen Form und die damit einhergehenden Herausforderungen für die Studierenden, daran teilzuhaben, nehmen auf jeder Ebene zu. Vorbehalte gegenüber den Angeboten der Internationalisierung werden von Studierenden formuliert, je komplexer und herausfordernder die Vorbereitungen für die Teilnahme sind, was teilweise bis zur Ablehnung von Angeboten der Internationalisierung führt (DAAD 2023a, 30). Deshalb könnten Formen der Internationalisierung@home oder kurzfristige Auslandsaufenthalte Türöffner für längere Auslandsaufenthalte wie Studiensemester oder Auslandspraktika sein, bei denen die Studierenden tiefer in die Strukturen und die Kultur des Gastlandes eintauchen können und ihnen dabei intensive Lernerfahrungen sowie Persönlichkeitsentwicklung ermöglicht werden (ebd., 26).

Im Folgenden wird die Relevanz einer international ausgerichteten Lehrer*innenbildung durch die Verknüpfung mit Inklusion, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Schulpraxis verdeutlicht.

Tab. 1 : Formen der Internationalisierung

	Formen	Dauer und Zyklus des Angebots	Beteiligung der Studierenden	Betreuung der Studierenden	Beispiele
Ebene 1 Internationalisierung @home (vgl. HRK 2018)	Ringvorlesungen, einzelne Seminarsitzungen oder Vorträge durch Gastdozenturen	meist Einzelsitzungen, teilweise fester Bestandteil des Lehrangebots, im Ein- oder Zweijahresrhythmus	Studierende der eigenen oder in Kooperation mit anderen Hochschulen, eher rezeptiv, weniger partizipativ	im Idealfall in Seminarskripten eingetragene Reflexionen der Thematik	Lunch Talk: Schools and Teaching around the Globe (Otto-Friedrich-Universität Bamberg 2024)
	virtual exchange in Online-Seminaren in Kooperation mit Partnerhochschulen	meist über ein Semester hinweg, meist fester Bestandteil des Lehrangebots, jedes Semester	Studierendengruppen unterschiedlicher Hochschulen, virtuelle Arbeitsgruppen, kooperativ und partizipativ	durch Dozierende der beteiligten Hochschulen in gemeinsamen virtuellen Sitzungen oder in virtuellen Sprechstunden	IPC KU Eichstätt-Ingolstadt (Schultheis 2024), VIEW der JLU Gießen (Brück-Hübner u.a. 2024)
Ebene 2 Verbindung zwischen Internationalisierung @home und Short-Mobility-Maßnahme	Summer Schools, Blended Intensive Programs (BIPs) in Kooperation mit Partnerhochschulen	meist eine Woche, teilweise fester Bestandteil des Lehrangebots, im Ein- oder Zweijahresrhythmus	Studierende unterschiedlicher Hochschulen, zum Teil in virtuellen, meist vorbereitenden Arbeitsgemeinschaften an der heimischen Hochschule, ein Teil in Präsenz vor Ort an der Gasthochschule im Ausland, meist kooperativ und partizipativ	Dozierende der beteiligten Hochschulen in virtuellen Sitzungen zur Vorbereitung und Nachbereitung, in Präsenz vor Ort im Gastland	Summer School der Uni Graz mit Estland, Deutschland und Italien (Bartels, Wendt, Carprara u.a. 2024)

	Formen	Dauer und Zyklus des Angebots	Beteiligung der Studierenden	Betreuung der Studierenden	Beispiele
Short-Mobility-Maßnahmen	Exkursionen	eine oder mehrere Wochen, fester Bestandteil des Lehrangebots, jedes Semester	Studierende der eigenen Hochschule, vor- und nachbereitende Arbeitssitzungen an der heimischen Hochschule, während der Exkursion in Präsenz an Gasthochschulen und/oder Schulen im Ausland, meist kooperativ und partizipativ	Dozierende der Hochschule in Präsenzsitzungen zur Vor- und Nachbereitung, in Präsenz vor Ort im Gastland	EXITE2 der Universität Regensburg (International Office 2023)
Ebene 3 Selbstständige, längere Auslandsaufenthalte	Praktika	mehrere Wochen/Monate, fester Bestandteil des Angebots, jedes Semester in Abhängigkeit der Ferienzeiten der Gastländer	Studierende der eigenen Hochschule, vor- und nachbereitende Sitzungen an der heimischen Hochschule, Praktikum in Präsenz an einer Schule im Ausland, kooperativ und partizipativ	Dozierende der Hochschule in Präsenzsitzungen zur Vor- und Nachbereitung, vereinzelt virtuelle Sitzungen während des Aufenthalts	Elementary Schools Placements Worldwide der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg (Bellet 2024)
	Studiensemester	meist ein Semester, fester Bestandteil des Angebots, jedes Semester in Abhängigkeit der Semesterzeiten der Gasthochschule	Studierende der eigenen Hochschule, vor- und nachbereitende Sitzungen an der heimischen Hochschule, Studium in Präsenz an einer Hochschule im Ausland, kooperativ und partizipativ	Dozierende der Hochschule in Präsenzsitzungen zur Vor- und Nachbereitung, vereinzelt virtuelle Sitzungen während des Aufenthalts	EXITE2 der Universität Regensburg (International Office 2023)

3 Inklusion und Internationalisierung

Es ist nach wie vor eine große Herausforderung für Bildungspolitik und Hochschulen, (angehende) Lehrkräfte auf ein inklusives Schulsystem und auf inklusiven Unterricht vorzubereiten (Greiten et al. 2017, 14). In ihrer gemeinsamen Empfehlung von 2015 formulieren Kultusministerkonferenz (KMK) und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) „Basiskompetenzen zur Gestaltung von inklusivem Unterricht und inklusiver Schule“ als gemeinsames Ziel für die Lehrkräftebildung in den Ländern und an den verschiedenen Hochschulstandorten (KMK & HRK 2015, 2). Dort werden sowohl „Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ und „Einstellungen und Haltungen gegenüber Vielfalt“ als auch professionsbezogene Reflexion und professionelle Kooperation als zentral herausgestellt (ebd., 3). Die European Agency for Development in Special Needs Education (2022) arbeitet in ihrem Profil für professionelles Lernen inklusiver Lehrpersonen vier zentrale Ausprägungen heraus: *Valuing learner diversity, supporting all learners, working with others* und *personal and collaborative professional development* (ebd., 21).

Greiten et al. (2017, 25) explizieren, dass die hochschuldidaktische Ebene in der Ausbildung von Lehrkräften im Kontext von Inklusion noch wenig diskutiert wird. Sie sehen Klärungsbedarf zur Ausbildung für die inklusive schulische Praxis in Form von Transformation von theoretischen Ansätzen zu Inklusion, von Modellen inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung und von Studienbefunden zu Lehr-Lern-Arrangements des Lehramtsstudiums. Dabei verweisen sie auf klassische Formate wie Vorlesungen und Seminare sowie auf innovativere Online- und Kooperationsformate, Projektseminare und Werkstätten zur Vermittlung von Wissen und Reflexionskompetenzen hinsichtlich schulischer Inklusion.

KMK & HRK (2020) sehen in ihrer Bestandsaufnahme zur gemeinsamen Empfehlung von 2015 eine sichtbare Umsetzung des Ziels einer Schule der Vielfalt im Lehramtsstudium an den Hochschulen. Im Jahr 2020 betont der Rat der Europäischen Union, dass (angehende) Lehrkräfte zum Erwerb von interkulturellen, sozialen und interpersonellen Kompetenzen Angebote zur Internationalisierung – virtuell, blended oder in Präsenzformaten – erhalten sollten. Demnach kann ein besonderes Potenzial in Angeboten der Hochschulen stecken, die Lehramtsstudierende in verschiedenen Formaten der Internationalisierung mit einem Schwerpunkt auf Inklusion erhalten. Exemplarisch können hier Formate wie das Mapping of Inclusion (Vogt et al. 2024), bilinguale und kollaborative Formate (Seitz & Demo 2024) und Formate zur kooperativen internationalen Online-Lehre (COIL) genannt werden (Brück-Hübner, Müller, Joseph et al. 2024). Das Mapping of Inclusion (Moi) als eine Form der Internationalisierung@home ermöglicht es Studierenden, sich mithilfe von frei zu-

gänglichen Lehr- und Lernmaterialien (Open Educational Resources, OER) strukturiert auf einer Weltkarte mit international ausgerichteten Inhalten zu beschäftigen und verschiedene Umsetzungsformen von Inklusion zu erfahren (Vogt et al. 2024). Eine bilinguale, kollaborative Vorlesung zur inklusiven Bildung mit aktivierenden Arbeitsphasen für Studierende wird von Seitz und Demo (2024) beschrieben, welche eine mehrsprachige und kritische Reflexion durch eine spezifische Auswahl von Themen, Lernstilen und Fallstudien intendiert. Ein Beispiel für ein COIL-Seminar stellen die Virtual Intercultural Exchange Worldwide (VIEW)-Seminare dar. In diesen arbeiten und diskutieren Studierende in internationalen Gruppen zum Thema Inklusion in formellen und informellen Lernsituationen und werden dabei von zwei Dozierenden verschiedener Länder und von einer studentischen Tutorin betreut (Brück-Hübner, Müller, Joseph et al. 2024). Die genannten Lehrformate sollen sowohl eine Kenntniserweiterung als auch eine reflektierte Haltung zur Gestaltung inklusiver Schule befördern.

4 Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Internationalisierung

Vor dem Hintergrund aktueller ökologischer, sozialer und ökonomischer Herausforderungen ist es das Ziel des Bildungskonzeptes BNE, Lernende für die Mitwirkung an einer nachhaltigen Entwicklung der Gesellschaft zu befähigen. Dies schließt das Verstehen globaler Zusammenhänge ein (Rieckmann 2021). Dabei wird mit der Forderung der Berücksichtigung globaler Herausforderungen in der Hochschullehre deren internationale Ausrichtung bereits länger diskutiert (Barth & Rieckmann 2009). Da Bildung eine hohe Bedeutung bei der Transformation der Gesellschaft im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zugesprochen wird (Fischer et al. 2022), ist es zentral, beide Konzepte auch im Rahmen der hochschulischen Lehrkräftebildung zusammenzuführen und (angehende) (Grundschul-)Lehrkräfte entsprechend zu professionalisieren. Die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften für ihren Beruf erfolgt allerdings immer noch in nationalstaatlich strukturierten Bildungskontexten (Lang-Wojtasik et al. 2022). Für eine vertiefende Professionalisierung von (Grundschul-)Lehramtsstudierenden macht es Sinn, dass diese ihre bundeslandspezifische und darüber hinaus ihre nationale Perspektive auf Schule verlassen, um sich mit anderen nationalen, schulischen Systemen, deren Besonderheiten und kulturellen Hintergründen auseinanderzusetzen (s. Kapitel 1). Wie bereits in Kapitel 2 beschrieben, kann eine solche Auseinandersetzung durch eine „Internationalisierung@home“ in Seminarkontexten erfolgen. Gerade dieses Format ermöglicht eine sinnvolle und zielgerichtete Einbettung in die Lehre als Grundlage für eine stärkere Verknüpfung von BNE und Interna-

tionalisierung in der Grundschullehrkräftebildung. So können sich Grundschullehramtsstudierende mit internationalen Perspektiven auf Bildungskontexte, wie unterschiedlichen Konzepten einer pädagogisch-didaktischen Gestaltung von Unterricht zum Thema BNE und darüber hinaus, auseinandersetzen und den damit verbundenen internationalen wissenschaftlichen Diskurs nachvollziehen und durchdringen. Entsprechende Konzepte bzw. Lernsettings im Rahmen des Lehramtsstudiums insbesondere für Grundschullehramtsstudierende sind bisher allerdings eher gering in der Hochschullehre verankert. Als ein gelungenes Beispiel der Verknüpfung kann in diesem Kontext das im regulären Lehramtsstudium an der Universität Kassel verankerte Studienprofil „InterESD“ (ZLB der Universität Kassel, o.J.) angesehen werden. Es umfasst einen Pflicht- und zwei Wahlpflichtbausteine mit insgesamt zehn ECTS-Punkten. Die Studierenden erstellen ausgehend von ihren Studienfächern und persönlichen Interessen ihren individuellen Lernpfad und werden in diesem Prozess von Mentor*innen unterstützt. Durch die Verbindung von BNE, Global Citizenship Education und Internationalisierung können sich die Studierenden u.a. mit Problemstellungen einer (nicht) nachhaltigen Entwicklung auseinandersetzen, andere Gesellschaften und Bildungssysteme kennenlernen und Konzepte im eigenen Unterricht erproben (ebd.).

Gelingt eine solche Verknüpfung von BNE und Internationalisierung in der Hochschullehre, werden insbesondere Kompetenzen des Kompetenzbereiches „Innovieren“ gefördert, der, wie oben bereits angedeutet, für die Lehrkräftebildung an den Hochschulen grundlegend ist (KMK 2019). Zwar wird dieser Kompetenzbereich bisher in der Lehrkräftebildung eher randständig berücksichtigt, er erhält allerdings im Kontext der Verknüpfung von BNE und Internationalisierung eine zentrale Bedeutung. Lang-Wojtasik et al. (2022) erklären, dass dieser Kompetenzbereich als „hoch relevant“ erscheint, wenn es um den Umgang mit Herausforderungen der Weltgemeinschaft geht. Vor diesem Hintergrund kann „Innovieren“ als Grundlage zur Auseinandersetzung mit zentralen Themen im Kontext von BNE und Internationalisierung dienen.

5 Praxisbezogene Kenntnisse und Internationalisierung

Ein häufig benanntes Ziel der Internationalisierung im Lehramtsstudium ist die Praxiserfahrung in anderen Schulsystemen. Tatsächlich ergibt die Online-Befragung von Studierenden im Rahmen des „Benchmark internationale Hochschule“-Projekts (BintHo) (DAAD 2023a, 25), dass für mehr als ein Drittel (35 %) der Lehramtsstudierenden die Sammlung praxisbezogener Erfahrungen den hauptsächlichen Gewinn des Auslandsaufenthaltes darstellt. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn sie ein Praktikum oder ein Praxissemester im Ausland absolvierten. Sie bewerten häufiger (62 %) das Sammeln von pra-

xisbezogenen Erfahrungen als Gewinn als diejenigen Studierenden, die ein Auslandssemester an der Universität absolvieren (21 %). Die Lehramtsstudierenden mit Auslandssemester hingegen beurteilen das Kennenlernen eines anderen Hochschulsystems und anderer Lehrmethoden häufiger (54 %) als Gewinn, verglichen mit denjenigen, die ein Praktikum/Praxissemester absolvieren (27%).

Das Programm EXITE (EXperiencing International Teacher Education) der Universität Regensburg¹ erreichte (trotz der Einschränkungen der Coronapandemie) vollumfänglich das Ziel einer Steigerung der Auslandsmobilität bei Lehramtsstudierenden. Was die Kompetenzentwicklung betrifft, konnte EXITE in einer Pre-Post-Erhebung zeigen, dass sich die pädagogische Professionalität der Teilnehmenden bezogen auf Unterrichtsaufgaben steigerte und die Teilnehmenden zum zweiten Messzeitpunkt eine größere Bandbreite an Handlungsmöglichkeiten in Problemsituationen im Schulkontext beschrieben. Hilfreich hierbei waren Lerntagebücher mit ausführlichem zielgerichtetem Feedback (Sedlmaier 2024). Es zeigt sich also, dass Praxisaufenthalte und deren zielführende Begleitung zu Kompetenzzuwachs bei den Studierenden führt. Dies wird durch weitere Studien deutlich, die im folgenden Abschnitt näher betrachtet werden.

6 Studien zu Internationalisierung im Lehramtsstudium

Trotz der seit 2013 unternommenen Anstrengungen zur Förderung der Internationalisierung an deutschen Hochschulen (GWK 2013; HRK 2013) weisen Lehramtsstudiengänge im Vergleich zu anderen Studiengängen geringere Mobilitätsquoten auf. Die Mobilitätsquote der Studierenden für das Lehramt an Gymnasien (34 %) ist deutlich höher als die der Studierenden für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen (21 %), an Realschulen (18 %), an berufsbildenden Schulen (20 %) oder an Sonderschulen (19 %) (Kercher & Schifferings 2018, 239). Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund sind auslandsmobiler als Studierende ohne Migrationshintergrund, von denen lediglich 17 % einen Auslandsaufenthalt absolvieren. Viele Lehramtsstudierende, die ins Ausland gehen, studieren mindestens ein fremdsprachliches Fach (35 %), da es hierbei oft auch eine Verpflichtung zu Auslandsaufenthalten gibt (DAAD 2023b).

International mobile Lehramtsstudierende berichten von höheren Schwierigkeiten als andere international mobile Studierende, die inhaltlichen Anforderungen (31 % vs. 21 %) und formalen Anforderungen (28 % vs. 17 %) des

1 Die Maßnahmen EXITE und EXITE2 wurden von 2015 bis 2023 mit Mitteln der Qualitätsoffensive Lehrerbildung des Bundes gefördert.

Curriculums zu erfüllen sowie die Anerkennung akademischer Leistungen zu erreichen (28 % vs. 20 %) (DAAD/DZHW 2019, 93). Weiter werden Finanzierungsschwierigkeiten (87 %), Studienzeitverlust (75 %), Schwierigkeiten bei der Koordination des Auslandsstudiums mit den Anforderungen des Lehrplans (71 %), unverhältnismäßiger organisatorischer Aufwand (70 %), eigene Lethargie (66 %) und die Trennung von Familie und Partner (64 %) von der Mehrheit der Lehramtsstudierenden als wesentliche Mobilitätshindernisse angesehen. Im Rahmen des DAAD-Programms „Lehramt.International“ wurde eine spezifische Analyse von Lehramtsstudierenden anhand von Daten aus dem BintHo-Projekt durchgeführt (DAAD 2023a). Die Evaluation der Daten bestätigt die früheren Befunde.

Im Zusammenhang mit Auslandsaufenthalten erwerben Studierende Fach- bzw. Spezialwissen und verbessern ihre Sprachkenntnisse (DAAD 2023a; Kercher & Schifferings 2018). Deutlich belegt werden kann auch der Zusammenhang von Auslandserfahrungen und der Entwicklung interkultureller Kompetenzen bei Lehrkräften, wie die Ergebnisse einer Metastudie von Kercher und Schifferings (2018) zeigen. Das ist von Bedeutung, da im Rahmen der DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) deutlich wurde, dass mehr als die Hälfte der teilnehmenden Lehrkräfte ethnozentrische Einstellungen aufwiesen (Göbel 2007). Die interkulturelle Qualität der Unterrichtsgestaltung ist jedoch, so Busse und Göbel (2017, 430), von der positiven interkulturellen Einstellung der Lehrkräfte abhängig. Studien zeigen aber auch, dass bei der Entwicklung interkultureller Kompetenzen die Förderung von Reflexionsfähigkeiten (Kercher & Schifferings 2018) und die Bereitstellung begleitender Lernaktivitäten zusätzlich zum bloßen (inter)kulturellen Kontakt für die Studierenden notwendig sind. Dies ermöglicht es ihnen, Missverständnisse oder Konfliktsituationen als konstruktive Lernmöglichkeiten zu nutzen und zu verhindern, dass interkulturelle Erfahrungen zur Festigung kultureller Stereotypen beitragen (Paige & Vande Berg 2012 zit. n. Busse & Göbel 2017, 431). Insgesamt verweisen die Forschungsergebnisse auf die Notwendigkeit der Förderung einer wertschätzenden interkulturellen Einstellung bei Lehrkräften, um ungünstige Praktiken, negative Erwartungen, den „Stereotype Threat“ und defizitorientierte Ursachenzuschreibungen zu vermeiden (Busse & Göbel 2017, 432). Fitzgerald und Bradbury (2023) zeigen, dass internationale Erfahrungen in Auslandspraktika das Reflexionsvermögen und die Identitätsbildung von Lehramtsstudierenden und Lehrenden fördern. Die Ergebnisse der Studie belegen die transformative Wirkung internationaler Erfahrungen und betonen die Bedeutung des Kontexts, der Kompetenzerweiterung und der reflektierenden Praxis in der Lehrkräfteausbildung. Eine Studie von Lee (2011) verweist auf vielseitige Vorteile internationaler Praxiserfahrungen für Lehramtsstudierende, die u. a. von persönlichem Wachstum bis hin zu

einer verbesserten beruflichen Kompetenz und der Stärkung interkultureller Sensibilität reichen.

Okken und Coelen (2021) untersuchten die langfristigen Auswirkungen von Auslandsaufenthalten auf das berufliche Verhalten von Lehrkräften, insbesondere im Umgang mit kultureller Vielfalt. Lehrkräfte, die während ihrer Ausbildung ins Ausland gingen, zeigten eine tiefgreifende Veränderung ihrer Weltsicht und pädagogischen Praxis. Sie entwickelten interkulturelle Kompetenzen, verbesserten ihre Fähigkeit, in multikulturellen Klassen zu unterrichten und wurden offener und selbstreflektierter. Trotz anfänglicher Herausforderungen stärkten diese Auslandserfahrungen ihre berufliche und persönliche Entwicklung (vgl. auch DAAD 2023a; European Union 2019).

Auch die universitäre Lehre im Rahmen der Internationalisierung@home kann zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen beitragen. Margrain et al. (2020) analysierten eine „Global Discussion“ des IPC-Projekts (www.ipc.de), bei dem Lehramtsstudierende aus sieben Ländern online Bildungsthemen in internationalen Gruppen diskutierten. Die Analyse der 675 Diskussionsbeiträge identifizierte drei interkulturelle Positionen: „hier“ (Bezug auf eigene Erfahrungen), „dort“ (Interesse für die Erfahrungen der anderen) und „teilen“ (gemeinsames Herstellen von Bezügen zur beruflichen Praxis). Studierende agierten individuell, teils um ihre kulturelle Realität zu teilen, teils um neue Perspektiven kennenzulernen. Die Studie zeigt, dass solche Diskussionen die kritische Reflexion interkultureller Perspektiven und die berufliche Entwicklung der Lehramtsstudierenden fördern.

7 Fazit

Es wird deutlich, dass durch die internationale Perspektive ein tieferes Verständnis für grundschulpädagogische Problemlagen und Herausforderungen bei Studierenden aufgebaut werden kann. Aktuelle Themen der Grundschule sind nicht nur auf nationaler Ebene virulent, sie betreffen Grundschulen und somit auch die Lehrkräftebildung weltweit. Inklusion und BNE beispielsweise werden in vielen Ländern bearbeitet und die internationale Kooperation ist hierbei bedeutsam. Eine rein nationale Sichtweise auf die Grundschule und ihre Pädagogik und Didaktik ist schon lange nicht mehr zeitgemäß, nicht zuletzt, da auch die Schüler*innen und Lehrkräfte häufig Migrationserfahrungen mitbringen.

Das Verständnis Studierender im Hinblick auf globale Zusammenhänge und Bedingungen kann geschärft werden, wenn intensive Kooperationen zwischen Studierenden verschiedener internationaler Hochschulstandorte ermöglicht werden. Ebenso ist durch eine zunehmende Einbindung internationaler Erfahrungswerte in die Lehre eine Steigerung von Reflexionsfähigkeit

und -bereitschaft der auf individuellen Erfahrungen basierenden Einstellungen und Wissensbeständen bei den Grundschullehramtsstudierenden möglich. Aktuell werden dazu vornehmlich Formen der Internationalisierung@home genutzt (Brück-Hübner, Müller & Seifert 2024), um das Verstehen und die Reflexionsfähigkeit bei den im Hinblick auf internationale Mobilität (noch) zurückhaltenden Studierenden des Grundschullehramts für die häufig globalen Vernetzungen und die Zukunftsbedeutung der Themen zu intensivieren. Die Befunde zeigen, dass internationale Erfahrungen sowohl mit Praxisbezug als auch im Studium kompetenzfördernd sind.

Um zukünftig mehr Grundschullehramtsstudierende für die Bedeutung globaler Zusammenhänge zu sensibilisieren und verstärkt hochschulische Angebote der Internationalisierung wahrzunehmen, gilt es für die Hochschulen, ihre Angebote weiter auszubauen. Weiterhin ist eine intensive Begleitung der Maßnahmen durch die Lehrenden sicherzustellen, denn nur so können die Erfahrungen im Austausch mit internationalen Partner*innen in Seminaren, Arbeitsgruppen oder vor Ort so reflektiert und eingeordnet werden, dass eine professionelle Entwicklung stattfinden kann.

Bei der Entwicklung neuer Internationalisierungsformen bzw. dem Ausbau bestehender Strukturen sind die einzelnen Lehrenden auf die Unterstützung der Hochschulleitungen und -verwaltung angewiesen. Ebenso geht es um eine intensive Kooperation der Hochschulen untereinander, so wie dies durch die Initiative der DGfE-Kommission "Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe" und deren Mitglieder in den letzten Jahren angestoßen wurde. Gleichzeitig gilt es auch von Seiten der Bildungspolitik durch nationale (z. B. durch den DAAD) sowie internationale (z. B. im Rahmen von ERASMUS+) Projekte den Ausbau an Angeboten zu fördern. Ziel sollte es sein, durch die Verankerung von Maßnahmen der Internationalisierung im Grundschullehramtsstudium möglichst allen Studierenden internationale Erfahrungen zu ermöglichen.

Literatur

- Barth, M. & Rieckmann, M. (2009). Nachhaltigkeit virtuell lernen? Potenziale Neuer Medien für das Globale Lernen in der Hochschullehre. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 32 (3), 19–24. DOI: 10.25656/01:9660.
- Brück-Hübner, A., Müller, U. B. & Seifert, A. (Hrsg.) (2024). *Internationalization of Teacher Education in Higher Education – Theories, Concepts and Practical Approaches of Virtual, Blended and Physical Mobility*. Bielefeld: wbv Publikationen.
- Brück-Hübner, A., Müller, U. B., Joseph, T., Tuul, M. & Licht, F. (2024). VIEW: Virtual Intercultural Exchange Worldwide: A Seminar Concept for Intercultural Learning in Teacher Education. In A. Brück-Hübner, U. B. Müller, & A. Seifert (Hrsg.), *Internationalization of Teacher Education in Higher Education – Theories, Concepts and Practical Approaches of Virtual, Blended and Physical Mobility* (S. 135–150). Bielefeld: wbv Publikationen.

- Busse, V. & Göbel, K. (2017). Interkulturelle Kompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Zum Stellenwert interkultureller Einstellungen als Grundlage relevanter Handlungskompetenzen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (3), 427–439.
- DAAD (2023a): *Students' stays abroad during teaching degrees: their distinctive features and influencing factors. Evaluation of data on trainee teachers from the Bintho project*. DAAD Working Paper. Abgerufen von https://static.daad.de/media/daad_de/infos-services-fuer-hochschulen/weiterfuehrende-infos-zu-daad-foerderprogrammen/evaluation_of_data_on_trainee_teachers_from_the_bintho_project_lehramt.international.pdf (zuletzt geprüft am 12.10.2024).
- DAAD (2023b): *Internationale Studierendenmobilität in Deutschland. Ergebnisbericht zum Benchmark internationale Hochschule (Bintho) im Wintersemester 2020/21*. Abgerufen von https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/analysen-studien/daad_2023_bintho-bericht_2020-21.pdf (zuletzt geprüft am 18.10.2024).
- DAAD/DZHW (2019). Auslandsmobilität von Lehramtsstudierenden. In Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) & Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) (Hrsg.), *Wissenschaft weltoffen 2019*. Abgerufen von https://www.wissenschaft-weltoffen.de/content/uploads/2021/11/wiwe_2019_211001_SL_C.pdf (zuletzt geprüft am 12.10.2024).
- Deutscher Akademischer Auslandsdienst e.V. (DAAD) (2023a): *Merkmale und Bedingungsfaktoren von Auslandsaufenthalten im Lehramtsstudium. Auswertung der Lehramtsdaten aus dem Projekt „Benchmark internationale Hochschule“ (Bintho)*. Abgerufen von https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/analysen-studien/2023_arbeitspapier_bintho_lehramt_fin.pdf (zuletzt geprüft am 18.10.2024).
- European Agency for Development in Special Needs Education (2022): *Profile for Inclusive Teacher Professional Learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion*. Abgerufen von https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile_for_Inclusive_Teacher_ProfessionalLearning.pdf (zuletzt geprüft am 18.10.2024).
- European Union (2019): *Erasmus + and Higher Education Impact Study. Final Report. Luxembourg: Publications Office European Union*. Abgerufen von <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9369267b-7ae2-11e9-9f05-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-308119684> (zuletzt geprüft am 18.10.2024).
- Fischer, D., King, J., Rieckmann, M., Barth, M., Büssing, A. G., Hemmer, I. & Lindau-Bank, D. (2022). Teacher Education for Sustainable Teacher Education for Sustainable Development: A Review of an Emerging Research Field. *Journal of Teacher Education* 73 (5), 1–16. DOI: 10.1177/00224871221105784.
- Fitzgerald, A. & Bradbury, O. J. (2023). Bringing the Learning Home: Examining the Course-Level Impact of International Professional Experience. *International Education Studies*, 16 (3), 31–42.
- Göbel, K. (2007). *Qualität im interkulturellen Englischunterricht. Eine Videostudie*. Münster: Waxmann.
- Greiten, S., Geber, G., Gruhn, A. & Köninger, M. (2017). Inklusion als Aufgabe der Lehrerausbildung. Theoretische, institutionelle, curriculare und didaktische Herausforderungen für Hochschulen. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn, A. & M. Köninger (Hrsg.), *Lehrerausbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S. 14–36). Münster: Waxmann.
- GWK (2013): *Strategie der Wissenschaftsminister/innen von Bund und Ländern für die Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland*. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_Strategiepapier_Internationalisierung_Hochschulen.pdf (zuletzt geprüft am 12.10.2024).
- HRK (2013). *Empfehlungen zur Lehrerbildung*. Bonn: HRK. Abgerufen von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-04-Lehre/02-04-04-Lehrerbildung/Empfehlungen_zur_Lehrerbildung_2013.pdf (zuletzt geprüft am 12.10.2024).
- HRK (2018): *HRK-EXPERTISE-Manual: Internationalisierung zu Hause in der Lehrerbildung. Prozessbeschreibungen aus deutschen Hochschulen*. Abgerufen von <https://www.hrk.de/fileadmin/re>

- daktion/hrk-expertise/3_Manuals/HRK-Expertise-Manual_Lehrerbildung.pdf (zuletzt geprüft am 18.10.2024).
- Kercher, J. & Schifferings, M. (2018). Auslandsmobilität von Lehramtsstudierenden in Deutschland. Ein Überblick zur Datenlage und zu praktischen Umsetzungsbeispielen. In C. Falkenhagen, N. Grimm & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums: Modelle, Konzepte, Erfahrungen* (S. 235–261). Paderborn: Schöningh.
- KMK (2019): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (zuletzt geprüft am 18.10.2024).
- KMK (2022). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022)*. Berlin und Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (zuletzt geprüft am 15.10.2024).
- KMK & HRK (2015): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. Abgerufen von https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/HRK-KMK-Empfehlung_Inklusion_in_LB_032015.pdf (zuletzt geprüft am 18.10.2024).
- KMK & HRK (2020): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Stand der Umsetzung im Jahr 2020*. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_12_10-Zwischenbericht-Umsetzung-Schule-der-Vielfalt.pdf (zuletzt geprüft am 18.10.2024).
- Lang-Wojtasik, G., Schillinger, M., Heidermann, W., Irion, B., Kaiser, T., Lang, S., Von Lieres und Wilkau, G., Rheinwald, K. & Weininger, M. (2022). Internationalisierung der Lehrkräftebildung in Deutschland: Das Modellprojekt „Internationalisierung der Lehrkräftebildung“ an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 45 (3), 29–36.
- Lee, J. (2011). International Field Experience: What Do Student Teachers Learn? *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (10), 1–22.
- Margrain, V., Fredholm, K., & Schultheis, K. (2020). Global Discussion Online: IPC Student Teachers in Seven Countries. *Education and Society*, 38 (1), 57–72.
- Miller, S. (2022). Profession und Disziplin: Spezifika und Entwicklungsperspektiven der Grundschulpädagogik. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften* (S. 17–35). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, U. B., Seifert, A., Brück-Hübner, A., Frey, A., Gößinger, Ch., Pfrang, A., Renner, G., Sauer, L. & Schultheis, K. (2024). Internationalisierung als Thema der Hochschuldidaktik in der Grundschulpädagogik. In A. Flügel, A. Gruhn, I. Landrock, J. Lange, B. Müller-Naendrup, J. Wiesemann, P. Büker & A. Rank (Hrsg.), *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded. Jahrbuch Grundschulforschung Bd. 28* (S. 508–514). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Okken, G. & Coelen, R. (2021). After Mobility: The Long-Term Impact of Study Abroad on Professional Teacher Behaviour. In D. Cairns (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Youth Mobility and Educational Migration* (S. 225–242). Cham: Palgrave Macmillan.
- Paige, R. M. & Vande Berg, M. (2012). Why Students Are and Are Not Learning Abroad: A Review of Recent Research. In M. Vande Berg, R. M. Paige & K. H. Lou (Hrsg.), *Student Learning Abroad: What Our Students Are Learning, What They're Not, and What We Can Do About It* (S. 29–60). Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Rank, A. (2012). Wie sind Studentinnen des Grundschullehramts auf sprachliche und kulturelle Heterogenität vorbereitet? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 5 (2), 79–93.
- Rat der Europäischen Union (2020): *Schlussfolgerungen des Rates zu europäischen Lehrkräften und Auszubildenden für die Zukunft*. Abgerufen von [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609(02)) (zuletzt geprüft am 18.10.2024).

- Rieckmann, M. (2021). Reflexion einer Bildung für nachhaltige Entwicklung aus bildungstheoretischer Perspektive. Religionspädagogische Beiträge. *Journal for Religion in Education* 44 (2), 5–16, DOI: 10.20377.
- Sedlmaier, M. (2024). Teilprojekt 08 – EXITE (EXperiencing International Teacher Education). In KOLEG (Hrsg.), *Ergebnisse, Publikationen, Promotionen und weitere Erfolgsindikatoren der 1. Förderphase von KOLEG* (unveröffentlichter Bericht). Regensburg: Universität Regensburg.
- Seitz, S. & Demo, H. (2024). Inclusion-related Professionalization of ongoing Elementary School Teachers - collaborative and bilingual teaching of the subject Inclusive Education in a multi-lingual Border Region. In A. Brück-Hübner, U. B. Müller, & A. Seifert (Hrsg.), *Internationalization of Teacher Education in Higher Education – Theories, Concepts and Practical Approaches of Virtual, Blended and Physical Mobility* (S. 201–207). Bielefeld: wbv Publikationen.
- Vogt, M. (2024). Grundschullehrer:innenbildung. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 153–160). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vogt, M., Neuhaus, T., Pieper, M., Bierschwale, C. & Schäffer-Trencsényi, M. (2024). Learning to See – The Mapping of Inclusion as a Tool for Internationalization of Teacher Education in the Area of Inclusion and Inclusivity. In A. Brück-Hübner, U. B. Müller, & A. Seifert (Hrsg.), *Internationalization of Teacher Education in Higher Education – Theories, Concepts and Practical Approaches of Virtual, Blended and Physical Mobility* (S. 229–241). Bielefeld: wbv Publikationen.
- Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Kassel (o.J.). *Studienprofil InterESD*. <https://www.uni-kassel.de/einrichtung/zlb/forschung-innovationsprojekte/studienprofil-interesd> (zuletzt geprüft am 19.02.2025).

Autor*innen

Gößinger, Christian, Dr.

Universität Regensburg, Lehrstuhl für allgemeine Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Internationalisierung,

Sachunterrichtsdidaktik, Politische Bildung

Universitätsstraße 31, 93053 Regensburg

christian.goessinger@ur.de

<https://orcid.org/000-0003-0050-907X>

Henke, Vanessa, Dr'in,

Technische Universität Dortmund, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung,

Lehrer*innenprofessionalität und Lehrer*innenbildung

Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund

vanessa.henke@tu-dortmund.de

<https://orcid.org/0000-0001-9685-5094>

Müller, Ulrike Beate, Dr.'in,
Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Kindheits- und Schulpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Schulentwicklung,
Internationalisierung, Sachunterricht, Transitionen
Karl-Glöckner-Str. 21 B, 35394 Gießen
ulrike.mueller@erziehung.uni-giessen.de
<https://orcid.org/0000-0002-0547-6900>

Rank, Astrid, Prof.'in Dr.'in
Universität Regensburg, Lehrstuhl für allgemeine Grundschulpädagogik
und Grundschuldidaktik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion, Sprachbildung,
Professionalisierung
Universitätsstr. 31, 93053 Regensburg
astrid.rank@ur.de
<https://orcid.org/0000-0002-2468-6129>

Schultheis, Klaudia, Prof.'in, Dr.'in
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Lehrstuhl für Grundschul-
pädagogik und Grundschuldidaktik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Internationalisierung der Lehrkräfte-
bildung, Pädagogische Kinderforschung, Pädagogische Phänomenologie
Ostenstraße 26-28, 85071 Eichstätt
klaudia.schultheis@ku.de
<https://orcid.org/0009-0006-5608-7004>

*Frederike Bartels, Agnes Pfrang, Lisa Sauer,
Anja Seifert und Michaela Vogt*

Internationalisierung: (K)ein Thema des Grundschullehramtsstudiums?

Seit Etablierung des Grundschullehramtsstudiums in Deutschland als akademische Disziplin in den 1960er Jahren ist diese in Forschung und Lehre stark national geprägt. Da Internationalisierung der Lehramtsstudiengänge und Nationalität der deutschen (Grund-)Schule bis heute in einem Spannungsverhältnis zueinander zu stehen scheinen, widmet sich der erste Teil des Artikels der Frage, wie umfangreich und in welcher Ausrichtung das Grundschullehramtsstudium im Bereich der Internationalisierung sein sollte. Im zweiten Teil wird die umgekehrte Perspektive eingenommen. Es wird gefragt, warum Internationalisierung im Zuge dieses Studiums notwendig ist und welchen Beitrag sie im Professionalisierungsprozess von Lehrkräften leisten kann. Bislang wird die Internationalisierung der Lehramtsausbildung eher unter den allgemeinen Internationalisierungsstrategien der Hochschulen subsumiert und weniger aus professionstheoretischer Perspektive betrieben.

Since the internationalisation of teacher training programmes and the nationality of the German (primary) school seem to have been in a tense relationship with each other so far, the first part of the article explores the question to what extent and in which direction the training of primary school teachers should be internationalised. The second part takes the opposite perspective. It will be asked why internationalisation is necessary in primary school teacher training and what contribution it can make to the professionalization process of teachers. So far, the internationalisation of teacher training has tended to be subsumed under the general internationalisation strategies of universities and has been pursued less from a professional theoretical perspective.

Schlagwörter: Internationalisierung; Grundschullehramtsstudium; Professionalisierungsprozess; Professionsforschung; Global Citizenship

Keywords: Internationalisation; Primary school teacher training; Professionalisation process; Professional research; Global citizenship

1 Einleitung

Seit Etablierung der Grundschulpädagogik in Deutschland als akademische Disziplin in den 1960er Jahren ist diese in Forschung wie Lehre (inklusive der zugrundeliegenden Curricula) stark geprägt von nationalen wie auch regionalen Bildungsidealen und -zielen (Kämper-van den Boogaart 2019). So war und ist es v.a. die föderal organisierte Bildungspolitik, die von Beginn an, orientiert an Spezifika des deutschen Schulsystems sowie den jeweiligen bundeslandbezogenen Charakteristika, die Lehrinhalte der Ausbildung angehender Grundschullehrer*innen bestimmt (ebd.). In diesem Zusammenhang wird mitunter bildungspolitisch auch der Referenzrahmen der wissenschaftlichen Grundschulforschung national bzw. regional ausgerichtet (Einsiedler 2015).

Diese die Grundschulpädagogik wie auch das Grundschullehramtsstudium kennzeichnende nationale wie regionale Ausprägung wurde und wird immer wieder herausgefordert, sobald sich gesellschafts- wie hochschulpolitische Entwicklungen abzeichnen oder abzeichneten – so historisch bspw. in den 1970er Jahren die mit Folgen für das Schulsystem einhergehenden (Arbeits-) Migrationsbewegungen (KMK 1981; Krüger-Potratz 2001; Schmidtke 2006) oder gegenwartsbezogen der Bologna-Prozess, der der internationalen Durchlässigkeit dient. Rückblickend haben diese Herausforderungen jedoch bislang weder zu einer inhaltlichen noch zu einer strukturellen Öffnung des Grundschullehramtsstudiums im Sinne internationaler Anschlussfähigkeit und Ausrichtung geführt (Knight 2005; Maschke & Grothus 2013) – eine Beobachtung, der sich mit diesem Artikel nicht zum ersten Mal kritisch gewidmet wird (Glumpler 2000).

Erst die in jüngster Zeit aufkommenden Initiativen innerhalb der DGfE Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe können als ein Versuch gesehen werden, eine Trendwende herbeizuführen und mehr Offenheit und Bewusstheit für eine internationalere Ausrichtung des Grundschullehramtsstudiums zu erzeugen. Warum dies nötig ist, beleuchtet das nächste Kapitel sowohl basierend auf empirischen Daten als auch ausgehend von theoretischen Annahmen und Zugängen (Kap. 2.). Darauf folgend werden professionstheoretische Perspektiven und Begründungen für eine Weiterentwicklung der Internationalisierung des Grundschullehramtsstudiums fokussiert (Kap. 3.).

2 Facing the barriers: Kritische Reflexion des Status Quo

Die eingeschränkte internationale Ausrichtung von Forschung und v.a. Lehre wirkt sich nicht nur strukturell und inhaltlich auf das Grundschullehramtsstudium aus, sondern interferiert zudem mit den generellen Studiengepflo-

genheiten der Grundschullehramtsstudierenden (Kämper-van den Boogaart 2019). Immer wieder kann durch Vergleichsstudien zwischen verschiedenen Studiengängen gezeigt werden, dass für Studierende des Grundschullehramts Auslandsaufenthalte eine noch geringere Priorität haben als für die anderen Lehramtsstudiengänge (Böttges & Krath 2014; Wernisch 2017). So sind in einer aktuellen Studie des DAAD Grundschullehramtsstudierende – auch innerhalb der Summe der Lehramtsstudiengänge – unter den am wenigsten auslandsmobilen Studierendengruppen gelistet (DAAD 2023).

Fragt man nun nach Gründen für diese sehr gering ausgeprägte internationale Mobilitätsbereitschaft der Grundschullehramtsstudierenden, so lassen sich diese auf institutioneller, professioneller und individueller Ebene finden:

- **Institutionelle Ebene:** Obgleich DAAD, HRK sowie BMBF die Mobilitätsbilanz aller Lehramtsstudierenden als desaströs einstufen, schenken die Kultusbürokratien diesem Thema bislang kaum Beachtung (Baedorf 2015; Kämper-van den Boogaart 2019; KMK 2022). Im Zentrum der föderalen Kultusbemühungen stehen vielmehr nationale sowie landesbezogene Anliegen und Standards in der (Grundschul-)Lehramtsausbildung, ohne dabei der studienbezogenen Auslandsmobilität eine gesteigerte Relevanz für den Erwerb professionsbezogener Kompetenzen beizumessen (Wernisch 2017). Etablierte und hinlänglich bekannte, starke Differenzen zu Lehramtsstudiengängen in anderen Ländern werden auf der nationalen Ebene demensprechend nicht aktiv mit der Frage nach internationaler Kompatibilität diskutiert. Dies liegt zusätzlich daran, dass es speziell zur Grundschule als einem klar national begrenzten Phänomen des deutschen Bildungssystems kaum internationale Äquivalente gibt. Niederschlag finden diese vielseitig begründbaren Inkompatibilitäten u.a. in fehlenden Double, Multiple und Joint Degrees – eine Tatsache, die Auslandsmobilität aufgrund mangelnder Überschneidungs- und Anknüpfungspunkte für deutsche Grundschullehramtsstudierende zusätzlich unattraktiv macht.
- **Professionelle Ebene:** Gemäß Wernisch (2017) sprechen Lehrende der Lehrkräftebildung selbst internationalen Erfahrungen der (Grundschul-)Lehramtsstudierenden eine zu geringe Relevanz zu (ebd.). Vermutet werden kann, dass dies an eigenen fehlenden Internationalisierungserfahrungen liegt. Damit perpetuiert sich diese Fehlstelle in Zusammenspiel von Lehrenden und Lernenden und führt zu einer Zementierung des Status quo.
- **Individuelle Ebene:** Studierende des Lehramts Grundschule weisen klare Ressentiments gegenüber Auslandsmobilitäten auf (DAAD 2023). Insbesondere Sorgen um die sichergestellte Anerkennung der im Ausland erbrachten Leistungen und der hierdurch potenziell entstehenden Zeitverluste im Studienverlauf erzeugen eine deutliche Zurückhaltung (ebd.).

Dies kumuliert mit der Tatsache, dass die Grundschullehramtsstudierenden einem Auslandsaufenthalt während ihres Studiums eine nur sehr geringe Relevanz für ihre späteren beruflichen Chancen beimessen und sie sich auf emotionaler Ebene zudem nicht von ihrem sozialen Umfeld auf längere Zeit trennen wollen (ebd.; Kämper-van den Boogaart 2019).

Die Folgen einer der durch die genannten Gründe bedingten lokalen Verortung und Orientierung des Grundschullehramtsstudiums sind mit Blick auf die Professionalisierung angehender Grundschullehrer*innen inklusive ihres zukünftigen Handelns in der Schulpraxis nicht unbedenklich:

- Ein regional ausgerichtetes Grundschullehramtsstudium mit einem lokal und national fokussierten Bildungsverständnis steht der Idee der globalen Bildung, die vielseitige kulturelle Impulse aufgreift, tendenziell entgegen (UNESCO 2017; Blichmann 2018; Delanoy 2018). Auch wenn sich in den Ausbildungscurricula mancher Fächer internationale Bezüge finden, werden Grundschullehramtsstudierende im Studium mehrheitlich kaum dafür sensibilisiert, sich aktiv als Weltbürger*innen wahrzunehmen, die in Zeiten immer wichtiger werdender global geteilter SDGs (Sustainable Developmental Goals) „globale Herausforderungen annehmen, sich eigener Begrenztheiten bewusstwerden und für andere Menschen, egal welcher Herkunft, Mitverantwortung übernehmen“ (Delanoy 2018, 52). In der Folge bietet sich ihnen auch nur bedingt die Möglichkeit, eine auf globalen Reflexionen und Erfahrungen aufruhende kulturelle Sensibilität zu entwickeln – und dies, obwohl eine solche gerade für multikulturelle schulische Lernsettings hochrelevant ist (Pachler & Redono 2015).
- Durch mangelnde Internationalisierungs- und Mobilitätserfahrungen fehlt es den Grundschullehramtsstudierenden an einem „critical engagement with [pedagogical] approaches outside the local and/or national context“ (Pachler & Redondo 2015, 24). National geprägte Wissensbestände werden in der Folge nicht um international etablierte (Gegen-)Positionen zu den nationalen Standpunkten ergänzt. Dies betrifft sowohl Fehlstellen auf der Ebene nationaler Curricula wie ebenso die ausbleibende Auseinandersetzung mit Studieninhalten, die an anderen internationalen Studienstandorten erworben werden könnten. Durch die mangelnden praktischen Einsichten in internationale Bildungssysteme und Unterrichtspraktiken wird den Grundschullehramtsstudierenden auch die Herausbildung einer kritischen Reflexions- und Fragehaltung gegenüber dem eigenen nationalen wie lokalen Kontext erschwert. Anstatt das durch die eigene Bildungsbiografie bereits hinlänglich bekannte deutsche Schulsystem basierend auf internationalen Vergleichserfahrungen aktiv zu hinterfragen, werden sie durch ihre mangelnden internationalen Vergleichserfahrungen vornehmlich zur späteren

Reproduktion und Stabilisierung bestehender nationaler schulsystemischer Strukturen angehalten.

Aufgrund dieses kritischen Status quo des Grundschullehramtsstudiums erscheint es lohnenswert, explizit die Potenziale, aber auch professionstheoretische Perspektiven und Begründungen zu fokussieren. Mit solchen Entwicklungen befasst sich das nächste Kapitel.

3 Overcoming barriers: In Richtung eines internationaleren Grundschullehramtsstudiums

3.1 Professionstheoretische Perspektiven und Begründungen

Ausgehend von den vielgestaltigen Herausforderungen einer mangelnden Internationalisierung des Grundschullehramtes auf institutioneller, professioneller und individueller Ebene kann festgestellt werden, dass gegenwärtig v.a. auf der Ebene der Professionalisierung von Grundschullehrkräften Reflexionsansätze vorliegen, die zum Weiterdenken animieren (Bartels et al., 2024). Deshalb soll im Folgenden diese Ebene vertieft in den Blick genommen werden. Um Professionalisierungspotenziale einer Internationalisierung für das Grundschullehramt herauszuarbeiten, bietet es sich an, auf einschlägige professionstheoretische Diskursstränge und Forschungstraditionen zurückzugreifen und anhand dieser Ansätze Effekte einer zunehmenden Internationalisierung zu diskutieren. Dieser Zugriff auf Internationalisierung, wie er von Bartels et al. (angenommen) vorgeschlagen wird, kann hilfreich sein, um die Chancen aus einer stärker professionstheoretischen Perspektive sichtbar zu machen. In der deutschsprachigen Diskussion haben sich drei Zugänge besonders etabliert, die im Folgenden für diesen Zugriff genutzt werden: der kompetenztheoretische, der strukturtheoretische und der berufsbiographische Ansatz (im Überblick z. B. Terhart 2011).

Aus einer *kompetenztheoretischen Perspektive* (z. B. Baumert & Kunter 2013), die professionelles Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten als entscheidend für die souveräne Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen ansieht, kann für eine Grundschullehrkraft der Wert des internationalen Austauschs in der Möglichkeit bestehen, durch den Vergleich wichtige Erkenntnisse über organisatorische, pädagogische Gestaltungsmerkmale von Systemen und ideologische Vorstellungen über den ‚eigenen‘ Herkunftskontext und das Aufwachsen in anderen Lebens- und Bildungskontexten zu gewinnen (Bartels et al., 2024). Es kann das Kennenlernen von unterschiedlichen akademischen Lehr- und Lernansätzen, z. B. innovative Lehr- und Lernmethoden aus unterschiedlichen akademischen Ansätzen (DeKeyser 2014), ermöglichen. Eng begleitete,

systematisch angeleitete Mobilitätserfahrungen können darüber hinaus dazu ermutigen, sich mit anderen Kulturen, Traditionen und Werten auseinanderzusetzen, das Wissen über die Vielfalt von Werten sowie über komplexe transkulturelle Unterschiede zu erweitern und die Fähigkeit der verbalen und nonverbalen Kommunikation für den transkulturellen Dialog und die Konfliktlösung zu fördern (Jackson 2018; Leutwyler & Meierhans 2011; Pence & Macgillivray 2008). Der internationale Vergleich und die Multiperspektivität auf global unterrichtsrelevante Themen, wie Differenzierung oder Inklusion, können zu einem Motor der Inspiration und Innovation für die Gestaltung der deutschen Grundschule werden. Dazu gehört bspw. die Förderung von Mehrsprachigkeit, verstanden als Fähigkeit, sich im beruflichen Alltag mit mehreren Sprachen zu beschäftigen und in sprachlich heterogenen Klassen zu interagieren. Internationale Erfahrungen bieten darüber hinaus wertvolle Möglichkeiten zur Persönlichkeitsentwicklung. Durch die besonderen Herausforderungen, die die individuellen Aufgaben eines Auslandsaufenthaltes in organisatorischer und inhaltlicher Hinsicht mit sich bringen, können sie dazu beitragen, das Selbstvertrauen zu stärken, die berufliche Selbstwirksamkeit zu fördern und eine offene Haltung im Sinne einer Aufgeschlossenheit für Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten zu entwickeln. Lehrkräfte, die ein Wachstumskonzept (Growth-Mindset) verinnerlicht haben, nehmen nicht nur positivere Attributionen bei ihren Schüler*innen vor, sondern können selbst dazu ermutigen, Herausforderungen als Lerngelegenheiten zu sehen und den Glauben an die eigene Veränderbarkeit zu vermitteln (Mesler et al. 2021), indem sie diese Botschaft durch entsprechendes Feedback weitergeben (de Kraker-Pauw et al. 2017). Die Studierenden können darüber hinaus lernen, eigene Sprachbarrieren abzubauen und so bspw. Englisch zu sprechen, auch wenn dieses nicht explizit als Unterrichtsfach studiert wurde.

Nach dem *strukturtheoretischen* Ansatz (u.a. Helsper 2014), der den Umgang mit widersprüchlichen Anforderungen im Lehrkräfteberuf in den Vordergrund stellt, zeichnet sich professionelles Lehrkräftehandeln durch einen angemessenen Umgang mit den unaufhebbaren Widersprüchen, Spannungen und Unsicherheiten aus. Insbesondere Grundschullehrkräfte sind aufgrund der strukturell bedingten Widersprüche und Spannungen, die sich aus der Sonderstellung der Grundschule innerhalb des deutschen Schulsystems ergeben, wie etwa der gleichzeitigen Aufgabe von Selektion und Förderung, in besonderer Weise gefordert, diese Antinomien pädagogisch zu bearbeiten (Helsper 2022). Internationale Erfahrungen entfalten hier in besonderer Weise das Potenzial, Momente der Spannung, Irritation und Ungewissheit zu erzeugen und die Fähigkeit zur Selbstreflexion des eigenen Denkens und Handelns und die Fähigkeit zur konstruktiven Neuinterpretation unterschiedlicher Perspektiven herauszufordern. Die Interaktion mit Menschen mit ähnlichen beruflichen Per-

spektiven, aber aus stark divergierenden Kulturräumen erweist sich als besonders intensive Lernerfahrung, die das Bewusstsein für die Notwendigkeit einer kritischen Reflexion transkultureller Dynamiken schärfen kann (Bartels et al., 2024). Besonders durch die Rahmung der Lerngelegenheit und die Unterschiedlichkeit der Begegnungspartner*innen besteht hier die Möglichkeit, die eigene Rolle, systemische Bedingungen und kulturell geprägte soziale Dynamiken in einem besonders geschützten Rahmen erfahrbar zu machen, zu reflektieren und zu bearbeiten. Voraussetzung ist jedoch, dass diese Erlebnisse didaktisch und methodisch angemessen begleitet und irritierende Erfahrungen gezielt aufgegriffen werden.

Ausgehend von der *berufsbiographischen Perspektive* (Terhart 2001, 2007), die den Fokus auf berufsbiographische Entwicklungen, den Umgang mit lebensgeschichtlichen Erfahrungen, kritischen Ereignissen, Belastungserfahrungen sowie die Entwicklung der Identität und des beruflichen Selbstbildes stellt (Terhart 2011), können internationale Erfahrungen zudem wertvolle Impulse für die Professionalisierung geben, indem sie das eigene Lernen in das Zentrum stellt, das immer wieder neue Impulse für die berufliche Praxis und persönliche Entwicklung bieten kann. Die im Rahmen einer internationalen Erfahrung neu entstehenden professionsspezifischen Netzwerke sowie der Austausch über unterschiedliche pädagogische, systemische und kulturelle Bildungserfahrungen mit Begegnungspartner*innen aus verschiedenen Herkunftskontexten können positiv auf die Entwicklung des beruflichen Selbstverständnisses wirken, indem sie Verbindungen zwischen persönlichen und akademischen Erfahrungen schafft. Sie können zudem Gelegenheit sein, um sich als Teil einer globalen Bildungsgemeinschaft zu verstehen. Die Notwendigkeit kooperativer Praktiken und konstruktiver Zusammenarbeit im Bildungsbereich kann so als gemeinsame Verantwortung wahrgenommen werden. Der internationale Austausch kann somit nicht nur das pädagogisch-didaktische Handlungsspektrum erweitern, sondern auch die Reflexion professioneller Haltungen und das Verständnis von Global Citizenship fördern (Paige et al. 2009). Global Citizenship steht hier als Konzept (Bernecker & Grätz 2017) einer gemeinsamen politischen, kulturellen und sozialen Verantwortung der einzelnen Menschen in einer global ausgerichteten Weltbürger*innengesellschaft.

3.2 Implikationen für das Grundschullehramtsstudium

In vielen Bundesländern werden in den gesetzlichen Rahmenbedingungen und Lehrkräftebildungsgesetzen die Themen und Zielsetzung des Erwerbs transkultureller, internationaler und globaler Kompetenzen in mehr oder weniger ausgeprägter Form zumindest bereits thematisiert (z. B. in Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Hessen). Dies erfolgt häufig jedoch mit generalisierendem Blick auf übergreifende Fragen der Heterogenität oder aus der

Perspektive der mit Vielfalt in Deutschland einhergehenden sprachlichen und kulturellen Herausforderungen. So ist etwa in Niedersachsen festgelegt, dass „pädagogische und didaktische Basiskompetenzen in den Bereichen 1. Heterogenität von Lerngruppen, 2. Inklusion (...) 4. Deutsch als Zweitsprache und als Bildungssprache (...) und interkulturelle Bildung“ zu erwerben sind (Nds. MasterVO-Lehr 2015, §2 Abs. 2). Ähnliches gilt für das nordrhein-westfälische Lehrerausbildungsgesetz (LABG 2023) oder hessische Lehrkräftebildungsgesetz (HLbG 2011), welche auf die Befähigung zum professionellen Umgang mit Heterogenität und Vielfalt hinweisen.

Jenseits dieser langsamen, aber zumindest wahrnehmbaren Progression auf curricularer Ebene kann zudem eine generell steigende Bewusstheit für die Notwendigkeit einer zunehmenden Internationalisierung des (Grundschul-) Lehramtsstudiums im akademischen Feld konstatiert werden. In Zeiten zunehmender Globalisierung und gesellschaftlicher Transformationsprozesse, die sich u.a. auch in der Zusammensetzung der Gruppe der Lernenden an deutschen Grundschulen widerspiegeln, gewinnen Kenntnisse über unterstützende Gestaltungsmöglichkeiten eines Schullebens mit Menschen unterschiedlicher Bedürfnisse zunehmend an Bedeutung. Die Fähigkeiten zur reflektierten und professionellen Zusammenarbeit mit anderen schulischen Beteiligten, wie z. B. Eltern und anderen Fachkräften (Mitchell & Sutherland 2020), ausgeprägte Kommunikationsfähigkeiten, eine hohe Dialogbereitschaft und Ambiguitätstoleranz, die Bereitschaft zur kontinuierlichen beruflichen Weiterentwicklung und die Fähigkeit zur Gestaltung adaptiver und inklusiver Lernumgebungen sind nur einige der Anforderungen, die genannt werden können und zunehmend gefordert werden. Die Komplexität der Aufgaben verlangt von Lehrkräften zudem die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Rolle in und für die Gesellschaft, die Reflexion von Vorurteilen sowie eine offene Haltung (Brussino 2021).

Auch wenn die Bewusstheit für die Notwendigkeit einer entsprechenden berufsvorbereitenden Professionalisierung und -begleitenden Unterstützung für den adäquaten Umgang mit sprachlich vielfältigen, multikulturellen heterogenen Lerngruppen steigt, fühlen sich Lehrkräfte gegenwärtig hier noch weitgehend unzureichend unterstützt und geben dies als Defizit ihres eigenen Erfahrungshorizontes auch kund (OECD 2019a; OECD 2019b, 14; Siwatu 2011). Lehrkräfte, die in ihrer Ausbildung keine Gelegenheit hatten, sich mit theoretischen Konzepten oder Ansätzen der Internationalisierung in der Lehrkräftebildung (vgl. zur Übersicht Brück-Hübner et al. 2024) vertraut zu machen, können weder die internationale Erfahrung selbst noch Reflexionsaspekte in ihre Unterrichtsarbeit integrieren. Irritierende Fremdheitserfahrungen, die sowohl im Inland als auch im Ausland im Kontext von Internationalisierungserfahrungen durch hybride, digitale oder physische Austausch- und Koope-

rationsformate gemacht werden können, bieten neben einer fachlichen und überfachlichen Auseinandersetzung mit relevanten Inhalten und Methoden der Grundschulpädagogik und -didaktik, die Möglichkeit von Professionalisierungsanlässen, die initiiert, begleitet und unterstützt werden können, aber sicherlich kein Selbstläufer sind.

4 Fazit

Ausgehend vom Verständnis von Internationalisierung als intendierter Prozess der Integration einer internationalen, transkulturellen oder globalen Dimension in die Ziele, Funktionen und Angebote der postsekundären Bildung zur Verbesserung der Qualität von Lehre und Forschung, war es Anliegen des Beitrags, kritisch zu reflektieren, insbesondere im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Anforderungen an Lehrkräfte und ihre Kompetenzen, warum, in welchem Umfang und mit welchem Ziel sich das Grundschullehramtsstudium überhaupt internationalisieren sollte. Ausgangspunkt dieser Reflexion ist das Gedankenmodell, wie das Grundschullehramtsstudium ohne internationale Elemente aussehen würde – sowohl auf der Ebene der Inhalte, der Professionalisierung als auch der Strukturen.

Betrachtet man die im ersten Teil des Artikels aufgeführten Barrieren der Internationalisierung des Grundschullehramtsstudiums und deren Negativfolgen, so stehen diesen klar den im zweiten Teil aufgeführten Potenziale vielseitiger Internationalisierungserfahrungen inklusive deren zunehmender gesellschaftlicher Bewusstheit v.a. im akademischen wie aber auch im (bildungs-) politischen Feld gegenüber. Es ergibt sich aktuell zwar (noch) nicht das Bild einer wirklichen Trendwende, aber erster Anpassungen: So sind die einzelnen Standorte der Lehramtsausbildung in den 16 Bundesländern derzeit in unterschiedliche Internationalisierungsaktivitäten eingebunden. Forciert wird eine höhere Studierendenmobilität der Grundschullehramtsstudierenden, die u.a. durch physische und virtuelle sowie hybride Formate (Coil-Seminare, Blended-Learning-Formate etc.) realisiert wird. Bezugspunkte für solche Formate sind u.a. die Themen Global Citizenship, Friedenssicherung sowie BNE und Inklusion (Paige et al. 2009). Ebenso werden vor dem Hintergrund wachsender Diversität und gesellschaftlicher Herausforderungen bildungspolitisch stärkere Verbindungslinien zwischen sozialer Gerechtigkeit und Internationalisierung gezogen. Damit ist die Diskussion mittlerweile von einem von wirtschaftlichen Interessen geleiteten Motiv (Guo & Guo 2022) als Grund für die Internationalisierung der Lehramtsausbildung abgerückt und hat sich in Richtung einer Diskussion ethisch-sozialer Motive verlagert (de Wit 2020). Mit solchen Perspektivierungen in Verbindung stehen jedoch auch grundsätzliche noch ungeklärte Auseinandersetzungen darüber, an welche Vorstellungen und Definitionen

von Internationalisierung die Internationalisierung des deutschen Grundschullehramtsstudiums in Deutschland anknüpfen kann und sich hier konzeptionell weiterentwickeln möchte.

Zusammenfassend wird der hohe Benefit der Internationalisierung als bildungspolitisches Programm für die Grundschulpädagogik zunehmend betont und entsprechende Schritte werden eingefordert, um hiervon sowohl für die Lehrkräftebildung als auch, transportiert über die Akteur*innen, für die Grundschule selbst eine zukunftsbezogene Veränderung in Richtung globaler Bewusstheit zu erzeugen. Es ist jedoch davon auszugehen, dass eine bloße Erweiterung der Formate internationaler Lernerfahrungen der Studierenden ohne theoretische Rahmung und Einbettung in den wissenschaftlichen Diskurs, ausgehend von einer professionstheoretischen Fundierung in universitären Veranstaltungen zur Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung, internationale Begegnungen, Austausche und Mobilitätserfahrungen nicht zwangsläufig zur Professionalisierung beitragen (Schmengler 2021). Hier müssen längerfristige und langanhaltende systemische Veränderungen auf struktureller und curricularer Ebene erfolgen, die gestützt werden durch disziplinäre Forschungs- und Theoretisierungsaktivitäten und zudem mit (bildungs-) politischen Impulsen zusammenwirken. Insofern kann die Frage, wie eine erfolgreiche und nachhaltige Internationalisierung des Grundschullehramtsstudiums gelingt, nicht nur auf der Ebene der einzelnen Hochschulen beantwortet und durch einzelne Initiativen vorangetrieben werden. Sie sollte zudem als Verantwortungsbereich von Bildungs- und Hochschulpolitik im Generellen gelten. Sonst bleiben insbesondere Studierende, Lehrende und Forschende solcher Hochschulen benachteiligt, die aus infrastrukturellen Gründen noch höhere Hürden überwinden müssen, um die standortbezogene Internationalisierung des Grundschullehramts voranzutreiben. Gehen Veränderungen von einem derartigen Zusammenwirken von Politik und Wissenschaft aus, können sie als Katalysatoren für nachhaltige Veränderungsprozesse wirken und das Bildungssystem nachhaltig internationalisieren.

Literatur

- Baendorf, B. (2015). Empirische Befunde zur Internationalisierung der LehrerInnenbildung. Effekte internationaler Mobilität und dessen Beitrag zur LehrerInnenprofessionalisierung. In M. Kricke & L. Kürten (Hrsg.), *Internationalisierung der LehrerInnenbildung* (S. 32–56). Münster/New York: Waxmann.
- Bartels, F., Wendt, H., Caprara, B., Maasch, F.-S., Nurmik, K., Rainsalu, H. & Uusen, A. (2024). International Summer Schools for student teachers: Structured learning experiences to support the development of professional competencies. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand (LbP) [Teacher Education under Review]*, (2), Special Issue.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2013). The COACTIV model of teachers' professional competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers. Mathematics Teacher Education* (S. 25–48). Boston: Springer.
- Bernecker, R. & Grätz, R. (Hrsg.) (2017). *Global Citizenship - Perspektiven einer Weltgemeinschaft*. Göttingen: Steidl.
- Blichmann, A. (2018). Schule – Bildung – Globalisierung. Neue Wege der Internationalisierung in Schule und Lehrerbildung. In C. Falkenhagen, N. Grimm & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums* (S. 73–90). Paderborn: Brill/Schöningh.
- Böttges, J. & Krath, S. (2014). Auslandspraktika für Lehramtsstudierende. Die Lust auf das Ausland wecken. *Begegnung*, 35 (1), 24–25.
- Brück-Hübner, A., Müller, U. B. & Seifert, A. (Hrsg.) (2024). *Internationalization of Teacher Education in Higher Education – Theories, Concepts and Practical Approaches of Virtual, Blended and Physical Mobility*. Bielefeld: wbv Publikationen.
- Brussino, O. (2021). *Building capacity for inclusive teaching: Policies and practices to prepare all teachers for diversity and inclusion*. OECD Education Working Papers, No. 256. Abgerufen von https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/10/building-capacity-for-inclusive-teaching_6414457e/57fe6a38-en.pdf (zuletzt geprüft am 17.10.2024).
- DAAD (2023). *Arbeitspapier Merkmale und Bedingungsfaktoren von Auslandsaufenthalten im Lehramtsstudium*. Abgerufen von <https://www.daad.de/de/der-daad/was-wir-tun/fortbildung-expertise-und-beratung/analysen-studien/daad-arbeitspapiere-und-blickpunkte/#juni2023> (zuletzt geprüft am 14.08.2023).
- De Kraker-Pauw, E., Van Wesel, F., Krabbendam, L. & Van Atteveldt, N. V. (2017). Teacher Mind-sets Concerning the Malleability of Intelligence and the Appraisal of Achievement in the Context of Feedback. *Frontiers in Psychology*, 8 (2017). Abgerufen von <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2017.01594/full> (zuletzt geprüft am 17.10.2024).
- De Wit, H. (2020). Internationalisation in Higher Education: A Western Paradigm or a Global, Intentional and Inclusive Concept? *International Journal of African Higher Education*, 7 (2). Abgerufen von <https://doi.org/10.6017/ijah.v7i2.12891> (zuletzt geprüft am 17.10.2024).
- DeKeyser, R. (2014). Research on language development during study abroad: Methodological considerations and future perspectives. In C. Pérez-Vidal (Hrsg.), *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts* (S. 313–327). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Delanoy, W. (2018). Quo vadis (inter-)kulturelle Bildung? In C. Falkenhagen, N. Grimm & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums* (S. 35–55). Paderborn: Brill/Schöningh.
- Einsiedler, W. (2015). *Geschichte der Grundschulpädagogik. Entwicklungen in Westdeutschland und der DDR*. Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Glumpler, E. (2000). Interkulturell-vergleichende Grundschulforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46 (4), 571–583.
- Guo, Y. & Guo, S. (2022). Internationalisation of Canadian Teacher Education: Teacher Candidates' Experiences and Perspectives. *ECNU Review of Education*, 3 (5), 425–449.

- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 216–240). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2022). Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen – strukturtheoretische Perspektiven. In I. Mammes & C. Rotter. (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 53–72). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hessisches Lehrkräftebildungsgesetz (HLbG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 28. September 2011 (§ 1, Ziele und Inhalte der Lehrkräftebildung). Abgerufen von <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/perma?d=jlr-LehrBiGHE2011V11P1> (zuletzt geprüft am 14.08.2024).
- Jackson J. (2018). Intervening in the intercultural learning of L2 study abroad students: From research to practice. *Language Teaching*, 51 (3), 365–382.
- Kämper-van den Boogaart, M. (2019). Lehramtsausbildung. Das Elend einer pädagogischen Provinz in einer globalisierten Welt. In C. Falkenhagen, N. Grimm & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums: Modelle, Konzepte, Erfahrungen* (S. 17–34). Paderborn: Brill/Schöningh.
- KMK (1981). *Empfehlungen zur Verbesserung der Lehrerbildung auf dem Gebiet des Ausländerunterrichts*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.10.1981). Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1981/1981_10_08_Lehrerbildung_Auslaenderunterricht.pdf (zuletzt geprüft am 14.08.2023).
- KMK (2022). *Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022). Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (zuletzt geprüft am 14.08.2023).
- Knight, J. (2005). An Internationalization Model. Responding to New Realities and Challenges. In H. De Wit, I. C. Jaramillo, J. Gacel-Avila & J. Knight (Hrsg.), *Higher Education in Latin America. The International Dimension* (S. 1–38). Washington, D.C.: The World Bank.
- Krüger-Potratz, M. (2001). Integration und Bildung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. In K. J. Bade (Hrsg.), *Integration und Illegalität in Deutschland* (S. 3–40). Osnabrück: Rat für Migration.
- Lehrerausbildungsgesetz – LABG, Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen vom 12.05.2009 in der Fassung vom 19. 12. 2023. Geltende Gesetze und Verordnungen (SGV. NRW.) mit Stand vom 1.10.2024. Abgerufen von <https://bass.schule.nrw/pdf/9767.pdf> (zuletzt geprüft am 31.01.2025).
- Leutwyler, B. & Meierhans, C. (2011). Mobilitätsaufenthalte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Aktivitäten und Lernerfahrungen von Mobilitätsstudierenden. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29 (1), 100–108.
- Maschke, K. & Grothus, U. (2013). Internationalisierung - eine Einführung. In Deutscher Akademischer Austausch Dienst e.V. (DAAD) (Hrsg.), *Die Internationale Hochschule: Strategien anderer Länder*. Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7990/pdf/Grothus_Maschke_Internationalisierung_2013.pdf (zuletzt geprüft am 14.08.2023).
- Mesler, R. M. D., Corbin, C. M. & Martin, B. H. (2021). Teacher mindset is associated with development of students' growth mindset. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 76. Abgerufen von <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0193397321000629> (zuletzt geprüft am 17.10.2024).
- Mitchell, D. & Sutherland, D. (2020). *What really works in Special and Inclusive Education*. London: Routledge.
- OECD (2019a). *The Road to Integration: Education and Migration. OECD Reviews of Migrant Education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019b). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS. Paris: OECD Publishing.

- Pachler, N. & Redondo, A. (2015). Internationalisation in (teacher) education. In M. Kricke & L. Kürten (Hrsg.), *Internationalisierung der LehrerInnenbildung* (S. 19–31). Münster/New York: Waxmann.
- Paige, R. M., Fry, G. W., Stallman, E. M., Josić, J. & Jon, J. (2009). Study abroad for global engagement: the long-term impact of mobility experiences. *Intercultural Education*, 20 (1), 29–44. Abgerufen von (zuletzt geprüft am 24.10.2024).
- Pence, H. M. & Macgillivray, I. K. (2008). The impact of an international field experience on pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), 14–25.
- Schmengler, J. (2021). *Erfahrungen bei Auslandsaufenthalten und deren Einfluss auf die Bewältigung von berufsrelevanten Herausforderungen in Internationalen Klassen*. Universität Oldenburg: Eigendruck.
- Schmidtke, H.-P. (2006). Entwicklung der pädagogischen Betrachtungsweise. Ausländerpädagogik, interkulturelle Pädagogik, Pädagogik der Vielfalt. In R. Leiprecht & A. Kerber (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 142–161). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Siwatu, K. O. (2011). Preservice teachers' sense of preparedness and self-efficacy to teach in America's urban and suburban schools: Does context matter? *Teaching and Teacher Education*, 27, 357–365.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 37–62). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2011). Lehrberuf und Professionalität. Verändertes Verständnis - neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Weinheim u.a.: Beltz.
- UNESCO (2017). *Unpacking SDG 4. Fragen und Antworten zur Bildungsagenda 2030*. Abgerufen von https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_ger.locale=en (zuletzt geprüft am 14.08.2023).
- Verordnung über Masterabschlüsse für das Lehramt in Niedersachsen (Nds. MasterVO-Lehr) vom 31. August 2015 (Nds. GVBl. S. 239), zuletzt geändert durch Verordnung vom 3. März 2022 (Nds. GVBl. S. 131). Abgerufen von <https://www.schule.de/20411/mastervo-lehr.htm> (zuletzt geprüft am 08.01.2026)
- Wernisch, D. (2017). *Diskrepanz zwischen Interesse und Realisation von Auslandsaufenthalten im Lehramtsstudium*. Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16972/pdf/ZEP_4_2017_Wernisch_Diskrepanz_zwischen_Interesse.pdf (zuletzt geprüft am 14.08.2023).

Autorinnen

Bartels, Frederike, Prof'in Dr'in
Universität Vechta

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Internationalisierung in der
Lehrkräftebildung, Inklusionsforschung und Inklusive Grundschuldidaktik
Driverstraße 22, 49377 Vechta
frederike.bartels@uni-vechta.de
<https://orcid.org/0000-0002-1081-1232>

Pfrang, Agnes, Prof.'in Dr.'in

Universität Erfurt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: International-vergleichende Schulforschung, Internationalisierung Lehrkräftebildung, Inklusive (Grundschul-) Didaktik und Lernatmosphäre und Schulräume

Nordhäuser Straße 63, 99089 Erfurt

agnes.pfrang@uni-erfurt.de

<https://orcid.org/0000-0002-4352-4563>

Sauer, Lisa, Dr.'in

Universität Erfurt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: International-vergleichende Schulforschung, Internationalisierung Lehrkräftebildung, Inklusives Lernen und Vorläufervarianten, Historische Primarschulforschung

Nordhäuser Straße 63, 99089 Erfurt

lisa.sauer@uni-erfurt.de

<https://orcid.org/0000-0001-5217-2910>

Seifert, Anja, Prof.'in Dr.'in

Justus-Liebig-Universität Gießen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Grundschulpädagogik und Didaktik des Sachunterrichts, Internationalisierung, Heterogenität, Übergänge

Karl Glöckner Straße 21B, 35 394 Gießen

anja.seifert@erziehung.uni-giessen.de

<https://orcid.org/0009-0003-5013-3792>

Vogt, Michaela, Prof.'in Dr.'in

Universität Bielefeld

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: International-vergleichende/historische Bildungsforschung, Bildungsmaterialien (OER), schulische Überprüfungsverfahren, Diversität/ Inklusion

Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

michaela.vogt@uni-bielefeld.de

<https://orcid.org/0000-0001-5369-1720>

*Stefan Meier, Franziska Heidrich, Anna Schwermann,
Sebastian Ruin und Marcel Veber*

Inklusionsbezogene Professionalisierung von Grundschullehrkräften im DACH-Raum – ein Vergleich universitärer Curricula an ausgewählten Standorten

Deutschland (D), Österreich (A) und die Schweiz (CH) haben sich mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention u.a. dazu verpflichtet, ein inklusives Schulsystem zu etablieren. Zur Erreichung dieses Ziels gilt es, Lehramtsstudierende adäquat auf damit verbundene Aufgaben vorzubereiten. Diesbezüglich schreiben universitäre Curricula u.a. programmatisch fest, wie Inklusion in der Lehrkräftebildung (nicht) verstanden werden soll. Vor diesem Hintergrund werden die bildungswissenschaftlichen Studienanteile des Primarbereichs ausgewählter DACH-Studenstandorte inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Ergebnisse fördern zutage, dass Inklusion standortbezogen different aufgefasst wird und standortspezifische Besonderheiten zum Ausdruck kommen. Bezüglich des Standortvergleichs zeichnet sich weniger eine Länderunterscheidung ab. Allenfalls lässt sich tendenziell standortübergreifend eine spezifische didaktische Umgangsweise mit Vielfalt ausmachen.

By ratifying the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Germany (D), Austria (A) and Switzerland (CH) have committed themselves to establishing an inclusive school system. In order to achieve this goal, future teachers must be prepared as adequately as possible for the associated tasks. In this regard, university curricula programmatically stipulate how inclusion should (not) be understood in teacher education. Against this background, the educational science study components of the primary sector of selected DACH study locations are evaluated in a content analysis. The results reveal that inclusion is negotiated very differently depending on the location – in each case, location-specificities are expressed. With regard to the comparison of locations, there is less of a distinction between countries. At best, a specific didactic approach to diversity can be identified across locations.

Schlagwörter: Curriculum; Grundschule; Inklusion; Internationaler Vergleich; Lehrer*innenbildung

Keywords: Curriculum; primary school; inclusion; international comparison; teacher education

1 Einführung

Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Transformationsprozesse und damit einhergehender Veränderungen sind (zunehmend) vielfältige Bemühungen um Inklusion auf verschiedenen Ebenen erkennbar. Deutlich zeichnet sich dies beispielsweise am *World Migration Report* (IOM 2019), der Agenda 2030 der Vereinten Nationen (UN) *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development* (UN 2015) oder der *UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (UN-BRK; UN 2006) ab. Entsprechend sind auch bildungspolitische Diskussionen bzw. Vorgaben von inklusionsbezogenen Anforderungen durchdrungen. Insbesondere mit der Ratifizierung der UN-BRK (UN 2006), und im Einklang mit den *UN-Guidelines für Inklusion* (UNESCO 2005) hat sich die internationale Gemeinschaft zu einem (mensen)rechtlichen Anspruch verpflichtet, „der besagt, dass die Gesellschaft ihrerseits Leistungen erbringen muss, die geeignet sind, Diskriminierungen von Menschen jeder Art und auf allen Ebenen abzubauen, um eine möglichst chancengerechte Entwicklung aller Menschen zu ermöglichen“ (Reich 2012, 39). Beispielsweise gilt es mit Blick auf Bildungskontexte, Teilhabebarrrieren abzubauen bzw. eine diskriminierungsfreie und chancengerechte Teilhabe aller an Bildung zu ermöglichen. So wird in Artikel 24, 2a der UN-BRK festgehalten, dass kein Mensch „aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden“ darf. Wenngleich die juristisch verbindliche Ausrichtung an dem menschenrechtlichen Paradigma inklusiver Bildungssysteme seit geraumer Zeit gesetzt (Kauffman et al. 2020) und gewissermaßen „zu einem Teil weltkultureller Erwartungshaltungen“ (Brüggemann 2016, 7) geworden ist, lassen sich hinsichtlich bildungspolitischer Bestrebungen um inklusive Bildung jedoch Kontroversen ausmachen, die auf die Trägheit von Schulsystemen und damit verbundenen politischen Entscheidungsfindungen verweisen. Diesbezüglich pointieren beispielsweise Kruschel und Merz-Atalik (2023a, 2): „Eine Majorität der Schulsysteme international verändert sich trotz aller Interventionen, Steuerungsmaßnahmen und Proklamationen nicht (wesentlich).“ Inklusion wird demgemäß in unterschiedlichen Schulsystemen (nicht) verhandelt.

Ungeachtet dessen werden inklusive Lernangebote an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten im Sinne der Professionalisierung von Lehrkräften flächendeckend angelegt. Eine zentrale gegenwärtige Querschnittsaufgabe

der Lehrkräftebildung besteht daher darin, Bildungsangebote, die (schulische) Inklusion thematisieren, für Studierende zu entwickeln und curricular zu verankern. Dies spiegelt sich beispielsweise im deutschsprachigen Raum in den – bildungspolitisch angestoßenen – Entwicklungen im Zuge der *Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung* in Deutschland (D), des *Lehrplans 21* in der Schweiz (CH) oder in Österreich (A) der *PädagogInnenbildung NEU* wider (u.a. Kürten et al. 2020). Damit wird der Lehrkräftebildung zugeschrieben, dass sie einen entscheidenden Beitrag leisten bzw. bedeutsame Impulse auf dem Weg zu inklusivem (Fach-)Unterricht liefern kann und damit indirekt auch zur sukzessiven Anbahnung inklusiver Bildung bzw. einer inklusiven Gesellschaft (Siedenbiedel 2020). Das Bestreben, angehende Lehrkräfte darauf vorzubereiten, möglichst adäquat in einem inklusiven Schulsystem agieren zu können, erscheint daher als ein (inter-)national anerkanntes und damit auch im DACH-Raum vergleichbares Ziel von bedeutsamer gesellschaftlicher Relevanz. Mit Blick auf die erste Phase der Lehrkräftebildung sind es insbesondere universitäre bzw. hochschulische Curricula, in denen programmatisch vor- bzw. eingeschrieben ist, wie *Inklusion* verstanden werden soll.

Vor diesem Hintergrund zielen wir im Beitrag darauf ab, universitäre bzw. hochschulische Curricula auf ihr Verständnis von Inklusion hin zu analysieren, da sie für zukünftige Lehrkräfte gewissermaßen einen Horizont eröffnen, durch den Inklusion (nicht) verhandelbar wird. Hierfür legen wir zunächst grundlegende curriculumtheoretische Bezugspunkte dar, bevor wir anschließend unser Vorgehen in method(olog)ischer Hinsicht begründen. Konkret streben wir eine Übersicht an, die das in universitären bzw. hochschulischen Grundschulcurricula der bildungswissenschaftlichen Studienanteile eingelagerte Inklusionsverständnis zu eruieren versucht und in einen Standortvergleich im DACH-Raum überführt. Dabei beziehen wir uns auf einen Inklusionsbegriff, der mehrere Vielfaltsdimensionen – wie z.B. Behinderung, Geschlecht, sozialer Hintergrund – in den Blick nimmt (Budde & Hummrich 2013; Koller 2014). Auf dieser Grundlage soll diskutiert werden, welche Aussagen hinsichtlich der Querschnittsaufgabe Inklusion – im Sinne des rechtlichen Anspruchs – in Curricula getroffen werden und welche Inklusionsverständnisse sich hieran abzeichnen.

1.1 Curriculumtheorie

Grundsätzlich sollen (universitäre bzw. hochschulische) Curricula für (zukünftige) Lehrkräfte eine Orientierungsfunktion erfüllen, indem sie beispielsweise Ziele oder Inhalte von Lehr-Lernprozessen (in der Lehrkräftebildung) transparent darlegen (Ennis 2013; Fend 2008). Im Sinne eines programmatischen Standpunkts geben universitäre/hochschulische Curricula Aufschluss darüber, welche bildungspolitischen Bestrebungen zu einer bestimmten Zeit

umzusetzen sind, womit immer auch eine gewisse bildungsphilosophische Setzung zum Ausdruck kommt.¹ Denn gleichsam wird damit ausgesagt, „was nicht zu diesem Bestand gehört, weil es als fremd und unerwünscht gilt oder als subversiv ausgeschlossen oder einfach übersehen wurde“ (Künzli 2009, 135). Insbesondere in Reformbezügen werden Curricula oftmals als politisches Instrument zur Unterstützung oder Förderung eines angestrebten gesellschaftlichen Wandels eingesetzt, weswegen ihnen eine hohe politische Bedeutung zukommt (Penney 2013). Dabei (ent)stehen Curricula im Spannungsgefüge bildungspolitisch motivierter Reformbestrebungen um Inklusion einerseits und kontextuell bedingter Umsetzungsmöglichkeiten andererseits. In solchen Zusammenhängen kommt auch der Ausrichtung der Akteur*innen, z. B. eher offen innovativ versus eher konservativ bis skeptisch, eine zentrale Rolle zu (Budde et al. 2019; Kruschel & Merz-Atalik 2023b).

Eine drängende Frage ist daher, wie bildungspolitische Innovationen von denjenigen wahrgenommen und interpretiert oder rekontextualisiert werden, die die Möglichkeit haben, sie in Curricula und damit präskriptive Dokumente zu übersetzen. Dabei erscheinen die komplexen Beziehungen und Dynamiken zwischen Wissen, Macht, Bildung und sozialer (Un-)Gleichheit virulent. Als besonders bedeutsam hierfür gelten beispielsweise Verteilungs-, Rekontextualisierungs- und Bewertungsregeln (Bernstein 1990, 1996), die ein Curriculum letztlich zu einem machtvollen Mitteilungssystem darüber machen, was als „valid knowledge“ (Bernstein 2003, 77) gehandelt wird.

Da jedes Curriculum in institutionellen (bezüglich Lehrkräftebildung z. B. Pädagogische Hochschulen und Universitäten), sozialen, kulturellen und politischen Kontexten eingebettet ist (Posner 2004), erscheint besonders relevant, wie dort (jeweils bzw. unterschiedlich) international ratifizierte Ansprüche in Curricula rekontextualisiert werden. Jene Rekontextualisierung stellt keine reine Übernahme bestehender Ansprüche dar, da davon auszugehen ist, dass die Akteur*innen, die an jener Rekontextualisierung in curriculare Dokumente den Inklusionsanspruch selbst (mit)gestalten und ihn mit Bedeutung(en) versehen. Nicht zuletzt transportieren Curricula performative Konzepte mit symbolischem Wert, indem sie mitteilen, welche diskurstheoretischen Positionen anerkannt und tradiert werden. Eben weil im Prozess der Verschriftlichung von Curricula die komplexen Beziehungen und Dynamiken betont werden, können diese als aufschlussreiche Artefakte rekontextualisierten Wissens begriffen werden. Gleichwohl stellen die vorliegenden Dokumente selbst das Ergebnis solcher Aushandlungsprozesse bis zur darauffolgenden Re-Akkreditierung dar. Weiterführend weisen jene Dokumente einen richtungsweisen-

1 Während die Bildungspolitik auf schulische Curricula einen relativ direkten Einfluss hat, obliegt die Entwicklung universitärer Curricula jedoch zu großen Teilen auch den jeweiligen Universitäten selbst, womit der bildungspolitische Einfluss an dieser Stelle etwas zu relativieren ist.

den Charakter für die Lehrkräftebildung auf, an dem sich die Lehrenden der Universitäten und Hochschulen orientieren sollen. Zusammenfassend kann formuliert werden, dass unser Beitrag die in universitären Grundschulcurricula der bildungswissenschaftlichen Studienanteile eingelagerten Inklusionsverständnisse als Artefakte rekontextualisierten und weiterführend für Lehre richtungsweisenden Wissens versteht.

2 Methodisches Vorgehen

Um einen differenzierten Einblick zu gewinnen, wie die Inklusionsthematik in der deutschsprachigen Lehrkräftebildung auf curricularer Ebene thematisiert wird, wurden universitäre bzw. hochschulische Curricula² ausgewählter Lehramtsstudiengänge an exemplarischen Standorten im DACH-Raum untersucht. Konkret wurden Dokumente ausgewählter universitärer bzw. hochschulischer Standorte in Deutschland, Österreich und der Schweiz für das Lehramt an Grundschulen analysiert (als einzige Schulform, die in allen drei Ländern gleichermaßen flächendeckend etabliert ist). Die Auswahl der Standorte ergab sich aus einem pragmatischen Kompromiss (mit Blick auf die Vielfalt potenziell zu untersuchender Dokumente), in dem alle drei involvierten Länder mit hier vorzufindenden Besonderheiten berücksichtigt wurden. Prinzipiell wurde innerhalb eines (Bundes-)Landes jeweils der Standort mit den höchsten Studierendenzahlen herangezogen. Um der föderalistischen Struktur Deutschlands (mit jeweils eigener Bildungshoheit in 16 Bundesländern) zumindest in Ansätzen gerecht zu werden, wurden zwei Standorte aus unterschiedlichen Bundesländern ausgewählt. Ein Standort ist in Nordrhein-Westfalen (Universität Bielefeld), dem bevölkerungsreichsten Bundesland das bzgl. der Lehrplanentwicklung tendenziell als innovativ gilt und das zudem zu den „alten Bundesländern“ in Westdeutschland gezählt wird. Ein zweiter Standort ist in Sachsen (Universität Leipzig), dem bevölkerungsreichsten der „neuen Bundesländer“ in Ostdeutschland mit einer historisch bedingt anderen Tradition schulischer Bildung und einer tendenziell konservativen Ausrichtung. Anders als in Deutschland (mit Ausnahme Baden-Württembergs) wird das Grundschullehramt in Österreich und der Schweiz an Pädagogischen Hochschulen studiert und gelehrt. Entsprechend fiel die Wahl des Standorts in Österreich auf die Pädagogische Hochschule Wien und für den deutschsprachigen Teil der Schweiz auf die Pädagogische Hochschule Zürich.

2 Unter Curricula werden in dieser Analyse Dokumente begriffen, in denen der Aufbau des Studiums sowie die Inhalte der dem Studium zugeordneten Module und Lehrveranstaltungen und Prüfungsmodalitäten verbindlich dargelegt werden. Diese Dokumente werden häufig auch als „Modulhandbücher“ bezeichnet.

Um den Umfang der Analyse in einem bearbeitbaren Rahmen zu halten, ist die Untersuchung exemplarisch auf das Fach Bildungswissenschaften beschränkt.³ Damit ergibt sich für die Analyse ein Datenkorpus aus 4 Dokumenten (siehe Tabelle 1).

Tab. 1: Datenkorpus für die Dokumentenanalyse

Land	Standort	Fach	Kürzel	Jahr	Umfang*
Deutschland 1	Uni Bielefeld	BIWI	BIWI BI	2024	20 S.
Deutschland 2	Uni Leipzig	BIWI	BIWI L	2022	13 S.
Österreich	PH Wien	BIWI	BIWI W	2023	251 S.**
Schweiz	PH Zürich	BIWI	BIWI Z	2024	k.A., da Homepage***
*) Ggf. abzüglich Deckblatt und Legende **) Ein gemeinsames Dokument für alle Fächer des Bachelorstudiums für das Lehramt Primarstufe ***) Die Curricula für das Primarschullehramt sind auf einer Homepage, gegliedert nach einzelnen Bestandteilen bzw. Modulen in einzelnen Unterseiten, abgelegt und können dort eingesehen werden.					

Das Verfahren bei der Dokumentenanalyse war eine zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse mit deduktiv-induktiver Kategorienentwicklung (Kuckartz 2018). Zunächst wurden aus den Vorüberlegungen der Forschenden heraus drei Hauptkategorien für die Analyse identifiziert und an die zu untersuchenden Dokumente angelegt: 1) *Inklusion und verwandte Begriffe*, um das Begriffsverständnis und den mit den Begriffen transportierten semantischen Gehalt herauszuarbeiten, 2) *Diversitätsdimensionen*, um zu eruieren, welche Dimensionen der Verschiedenheit in den untersuchten Curricula wie zum Tragen kommen und in welche Beziehung diese ggf. zueinander gesetzt werden sowie 3) *Umgang mit Inklusion* um zu ergründen, welche Konsequenzen sich für schulischen Unterricht (wie auch hochschuldidaktisch) aus einer prinzipiell erwarteten Anerkennung inklusiver Ansprüche ergeben. Im weiteren Verlauf der Analyse wurden diese drei Hauptkategorien in Auseinandersetzung mit den aufgeführten Curricula induktiv ausdifferenziert. Hieraus ging ein differenziertes Kategoriensystem hervor (s. Abbildung 1), das an das gesamte

3 Dieser Beitrag entstammt einem größeren Projektzusammenhang, in dem neben den Curricula für das Fach Bildungswissenschaften zudem die Fächer Mathematik, Deutsch und Sport analysiert werden. Dieser Beitrag stellt somit einen Ausschnitt des Gesamtprojekts vor.

Material angelegt wurde.⁴ In diesem Prozess waren alle Autor*innen dieses Beitrags als Codierer*innen beteiligt. Das Codesystem und dessen semantischer Gehalt wie auch die Ergebnisse der ersten Codierdurchgänge wurden innerhalb der Gruppe der Autor*innen dieses Beitrags kritisch diskutiert und angepasst sowie das Codierverfahren testweise intersubjektiv validiert.

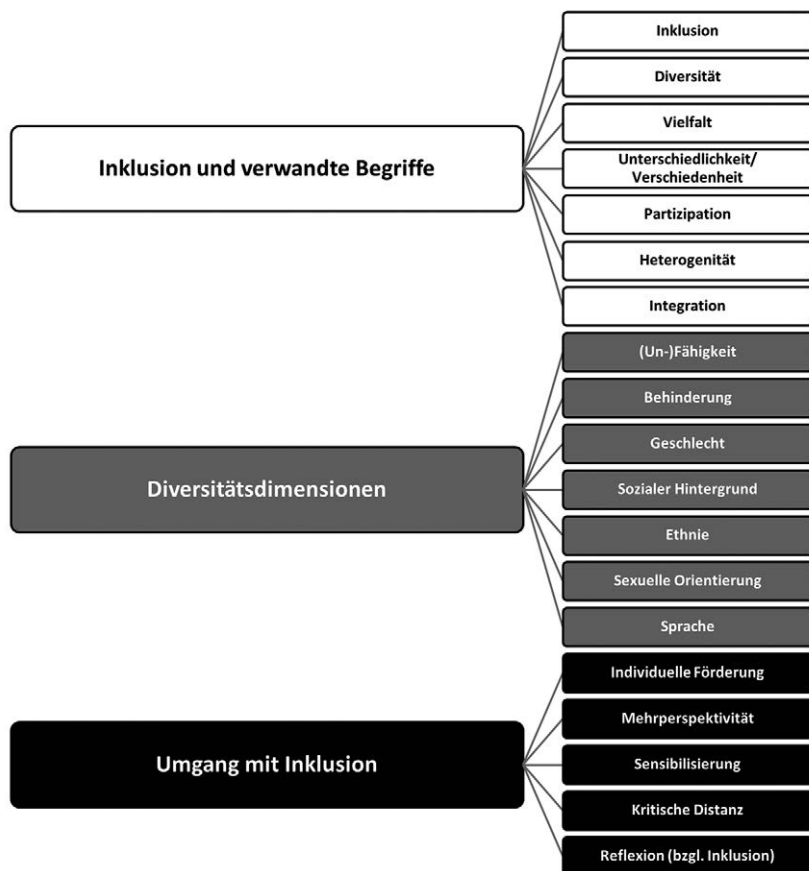


Abb. 1: Kategoriensystem der Qualitativen Inhaltsanalyse (eigene Darstellung)

⁴ Aufzählungen und Tabellen wurden ebenfalls codiert, Abbildungen und Überschriften jedoch ausgenommen.

3 Ergebnisse & Diskussion

Vor dem Überführen der Analyseergebnisse in einen Standortvergleich im DACH-Raum werden im Folgenden zunächst je die einzelnen Dokumente fokussiert. Entlang des Kategoriensystems (siehe Abbildung 1) wird jeweils aufgezeigt, wie an den vier Standorten im bildungswissenschaftlichen Curriculum für das Lehramt Primarstufe Inklusion verhandelt wird.

3.1 Exemplarisches Inklusionsverständnis ausgewählter Standorte

Im bildungswissenschaftlichen Curriculum für das Lehramt Primarstufe des Studienstandortes *Bielefeld* wird Inklusion unter Rückgriff auf die Begriffe Inklusion und Heterogenität als wesentlicher Bestandteil der Lehrkräftebildung ausgewiesen. Bei den Studierenden wird diesbezüglich explizit die Förderung eines „reflektierten Umgang[s] mit inklusionsbezogenen Fragestellungen“ (UB 2024, 1), sowie die kritische Reflexion sonderpädagogischer Maßnahmen angestrebt. Der Begriff Heterogenität ist stark pädagogisch konnotiert und fokussiert die Förderung aller innerhalb heterogener Schüler*innengruppen. Andere verwandte Begrifflichkeiten wie beispielsweise Diversität, Vielfalt oder Partizipation werden im Dokument nicht genannt. Bezüglich der Diversitätsdimensionen lässt sich im Curriculum eine sehr breitgefächerte Berücksichtigung verschiedener Dimensionen erkennen, so gibt es im Dokument nähere Ausführungen zu den Dimensionen Behinderung, Geschlecht, sozialer Hintergrund, Ethnie und Sprache. Dabei werden z. T. auch verschiedene Diskurse einbezogen, wie im folgenden Zitat ersichtlich ist:

„Sie kennen die historische und aktuelle Diskussion um den Begriff der Behinderung und des sonderpädagogischen Förderbedarfs und können individuumsbezogene, medizinisch und psychologisch orientierte von soziologisch orientierten Perspektiven unterscheiden“ (UB 2024, 1).

Darüber hinaus wird von konkreten Kooperationsprojekten berichtet, die verschiedene Diversitätsdimensionen und den Umgang mit diesen für die Studierenden erfahrbar machen sollen. Bezüglich des didaktischen Umgangs mit Inklusion beschränken sich die Ausführungen im Curriculum auf Maßnahmen zur individuellen Förderung sowie Reflexion. Ziel ist die Ausbildung der Kompetenz, geeignete Fördermaßnahmen auszuwählen und unterrichtsbezogene Handlungsempfehlungen abzuleiten, verbunden mit einer kritischen Reflexion von Vor- und Nachteilen bestimmter Fördermaßnahmen.

Im bildungswissenschaftlichen Curriculum für das Lehramt Primarstufe des Studienstandortes *Leipzig* manifestiert sich hingegen eine eher randständige Verhandlung der Inklusionsthematik. Dabei wird zwar auf die Begriffe Inku-

sion, Heterogenität und Integration rekurriert, jedoch ohne, dass diesbezüglich ein klares Begriffsverständnis thematisiert wird. Des Weiteren zeigt sich, dass einige Diversitätsdimensionen genannt werden, dies allerdings vornehmlich eher oberflächlich im Rahmen von Aufzählungen, die nicht weiter aufgegriffen werden:

Die Studierenden „Kennen Forschungsergebnisse zur Bedeutung der Heterogenität (sozialschichtspezifische, geschlechtsspezifische, ethnisch- kulturelle, sprachliche Unterschiede sowie Begabung und Behinderung als besondere Lernvoraussetzungen) für die Gestaltung von Schule und Unterricht und reflektieren pädagogische Konzeptionen für den Umgang mit Heterogenität (Differenzierung, Integration und Inklusion)“ (UL 2022, 12).

Der Umgang mit Inklusion beschränkt sich wiederum auf individuelle Förderung und Reflexion. Die Studierenden sollen Konzepte kennenlernen, die Wege für den Umgang mit Heterogenität aufzeigen. Die Aussagen bleiben primär in der Logik einer Art „Reparaturfunktion“ verhaftet und geben nur sehr oberflächliche Hinweise:

Die Studierenden „wissen um die Bedeutung individueller Förderung und kennen Konzepte des didaktischen Umgangs mit Heterogenität, Integration und Inklusion“ (UL 2022, 1).

Im bildungswissenschaftlichen Curriculum für das Lehramt Primarstufe des Studienstandortes *Wien* zeigt sich ein recht umfassendes Verständnis von Inklusion, auch unter Rückgriff auf verschiedene verwandte Begriffe, wobei der Begriff Diversität im Vordergrund steht. Diversität wird klar als Potenzial und Ressource für den Unterricht und das pädagogische Handeln ausgelegt:

Die Studierenden „sehen die Vielfalt der Lernenden in Bezug auf sozioökonomischen Status, Geschlecht, Bildungshintergrund, Interreligiosität, Migrationshintergrund, sprachliche Bildung, besondere Bedürfnisse und Ansprüche, kulturelle Aspekte und andere sowie Erwartung und Anspruch an das Bildungswesen als Ressource für ihr pädagogisches Handeln“ (PH Wien 2023, 74).

An einer Stelle wird zugleich auf den Umgang mit Heterogenität als Herausforderung hingewiesen. Diversität wird in diesem Dokument auch im Kontext von Intersektionalität thematisiert, wobei das Ziel formuliert wird, stereotypenbehaftete Denkmuster der Studierenden möglichst zu dekonstruieren:

Die Studierenden „entwickeln auf Basis der Dekonstruktion ihrer Stereotypen professionelle Handlungsstrategien im Umgang mit Diversität und nehmen sich selbst als Agierende und andere in sozialen Situationen sensibilisiert und differenzfähig wahr“ (PH Wien 2023, 131).

Studierende sollen darüber hinaus hinsichtlich der didaktischen Gestaltung von Unterricht inkludierende sowie exkludierende Maßnahmen reflektieren. Grundsätzlich erfolgt mehrheitlich eine auf didaktisches Handeln ausgerichtete Auslegung; die Begrifflichkeiten werden oftmals mit Bezug zum Umgang damit im Unterricht thematisiert. Im Einklang mit dem breiten Diversitätsverständnis werden im Dokument auch vielfältige Diversitätsdimensionen angesprochen. Z.T. werden diese auch kritisch reflektiert, so zum Beispiel „Behinderung als soziale Konstruktion“ (PH Wien 2023, 147). Zu den verschiedenen Diversitätsdimensionen sollen Theoriewissen und Handlungsoptionen vermittelt werden, die im Curriculum z.T. auch sehr konkret benannt werden:

Die Studierenden können „[...] entsprechende methodische Maßnahmen für einen sprachsensiblen Unterricht im Hinblick auf das eigene sprachliche Handeln, die Unterrichtsstrukturierung und die Gestaltung von Texten umsetzen“ (PH Wien 2023, 167).

Darüber hinaus gibt es einige Module, die verschiedene spezifische sonderpädagogische Förderbedarfe fokussieren. Der Umgang mit Diversität beschränkt sich in diesem Dokument insgesamt fast ausschließlich auf Maßnahmen zur individuellen Förderung. Hier stehen entweder Individualisierung und Differenzierung im Vordergrund, um möglichst allen Schüler*innen gerecht zu werden, oder es gibt einen ganz expliziten Fokus auf sonderpädagogische Diagnostik und Förderung für die verschiedenen Förderbereiche. Zur Einordnung dieser Befunde sei angemerkt, dass es sich hier um ein Curriculum für das gesamte Lehramt Primarstufe handelt (es gibt keine einzelnen fachspezifischen Dokumente), sodass die Trennung in bildungswissenschaftliche Anteile und nicht-bildungswissenschaftliche Anteile von den Autor*innen vorgenommen werden musste – entlang einer Sichtung der konkreten Module und deren Inhalte. Der identifizierte Fokus auf sonderpädagogische Diagnostik und Förderung findet sich fast ausschließlich in dem fakultativen Studienschwerpunkt „Inklusion/Sonderpädagogik“. Dies ist einer von fünf Studienschwerpunkten, von denen die Studierenden im Rahmen ihres Studiums vier absolvieren müssen. In den bildungswissenschaftlichen Modulen, die ausnahmslos alle Studierenden absolvieren müssen, steht hingegen das breite Diversitätsverständnis im Vordergrund.

Im bildungswissenschaftlichen Curriculum für das Lehramt Primarstufe des Studienstandortes *Zürich* manifestiert sich ebenfalls ein eher umfassendes Bild in Bezug auf die Verhandlung von Inklusion. Das Curriculum ist über den gesamten Studienverlauf hinweg von einer impliziten wie auch expliziten Thematisierung von inklusionsbezogenen Inhalten durchzogen (im weiten wie auch engen Verständnis), auch unter Rückgriff auf die verschiedenen verwandten Begriffe. Es sollen nicht nur theoretische Grundlagen gelegt und

vertieft werden. Vielmehr soll den Studierenden ermöglicht werden, intersektionale Verschränkungen zu reflektieren, auch in Bezug auf die spätere Tätigkeit als Primarlehrperson (u.a. im Rahmen multiprofessioneller Kooperation), sowie einen proaktiven Umgang mit Ungerechtigkeiten zu erlernen:

„Die Studierenden befassen sich mit der Verschiedenheit von Kindern bezüglich sozialer Herkunft, Geschlecht, Migrations-/Rassismuserfahrungen, Entwicklungsstand und besonderen Lernvoraussetzungen. Sie verfolgen einen bewussten Umgang mit Stereotypen und tragen zu mehr Chancengerechtigkeit bei“ (PH Zürich o.J., o.S).

Expliziert werden auch an verschiedenen Stellen die konkreten Bezüge zu Inklusions- und Exklusionsbedingungen im Schulsystem des Kantons Zürich und der Schweiz. Zu betonen ist des Weiteren, dass ausgehend von einem pädagogischen Verständnis Verweise auf Bezugsdimensionen, wie bspw. Psychologie oder Soziologie, eingeflochten werden. Bezüglich der Diversitätsdimensionen zeigt sich ein ambivalentes Bild im Dokument. Während die Dimensionen Behinderung, sozialer Hintergrund und Sprache detailliert aufgegriffen werden, werden die Dimensionen (Un-)Fähigkeit, Geschlecht, Ethnie und sexuelle Orientierung allenfalls im Rahmen von Aufzählungen genannt. Die explizit aufgegriffenen Diversitätsdimensionen werden auch mehrperspektivisch und unter Berücksichtigung von Schule im und als Sozialraum verhandelt:

„Das Ziel ist es, Wissen über Spannungsfelder und Grenzen der Handlungsspielräume im professionellen Tun als Lehrperson zu erwerben. Schule und Bildung finden im gesellschaftlichen Kontext statt, der das Handeln der Lehrpersonen einerseits ermöglicht, andererseits aber auch begrenzt“ (PH Zürich o.J., o.S).

Bezüglich des Umgangs mit Inklusion lässt sich erneut ein Fokus auf individuelle Förderung feststellen. Inklusion und individuelle Förderung werden sowohl auf der Wissensebene als auch auf der Reflexionsebene mehrperspektivisch und interdisziplinär im Curriculum expliziert. Die Studierenden sollen in der Lage sein, auf die Individualität der Lernenden professionell mit Zugängen individueller Förderung so zu reagieren, dass eine inklusive Beschulung von möglichst vielen Schüler*innen ermöglicht wird.

3.2 Standortvergleich im DACH-Raum

Der Vergleich der Ergebnisse zu den einzelnen Standorten zeigt ein sehr heterogenes Bild in Bezug auf die Verhandlung von Inklusion in den bildungswissenschaftlichen Curricula der vier exemplarisch ausgewählten Studienstandorte Bielefeld, Leipzig, Wien und Zürich. Unterschiede lassen sich in Bezug auf den Umfang und die Tiefe, sowie auch das zugrundeliegende Inklusionsverständnis erkennen. Trotz der länderübergreifenden Inklusionsbestrebungen

scheint es hier keinen einheitlichen Ansatz zu geben, was sich damit gewissermaßen in den Forschungsstand zu bildungspolitisch motivierten Bestrebungen um inklusive Bildung einreih (Kruschel & Merz-Atalik 2023b).

Deutlich werden diese Unterschiede insbesondere mit Blick auf die Professionalisierungsansätze zur lehrseitigen Gestaltung inklusiver Lehr-Lern-Settings. So wird insbesondere am Standort Leipzig ein auf die didaktische Gestaltung des Unterrichts ausgerichteter Fokus mit dem kompetenzorientierten Ziel des Umgangs mit der Herausforderung Inklusion fokussiert. Dem gegenüber wird am Standort Zürich ein umfassenderer Zugang angezielt, der neben der unmittelbaren unterrichtlichen Gestaltungsebene auch ein Hinterfragen von gesamtgesellschaftlichen Inklusions- und Exklusionsbedingungen in Bezug auf die Gestaltung von schulischer Inklusion und deren Implikationen für das Lehrer*innenhandeln miteinschließt. Hier lässt sich eine deutliche Differenz markieren – mit Reiser (1998) gesprochen – zwischen einer Professionalisierung für Inklusion, die auch die Widersprüche der eigenen Profession reflektiert (Standort Zürich), versus einer interventionsorientierten Qualifizierung (Standort Leipzig). An den Standorten Bielefeld und Wien werden die reflexionsbasierten Anteile im Vergleich zum Curriculum am Standort Leipzig zwar auch aufgerufen, jedoch nicht wie am Standort Zürich in Form eines roten Fadens querliegend in die Module eingeflochten.

Gleichwohl zeigen sich im Rahmen des Vergleichs der einbezogenen Vielfaltsdimensionen die markierten Differenzen weniger deutlich. Zwar kann anschließend an den Professionalisierungsansatz festgehalten werden, dass am Standort Leipzig ein eher enges, auf sonderpädagogische Fragestellungen bezogenes Inklusionsverständnis Einzug gefunden hat, während an den übrigen Standorten (insbesondere am Standort Zürich) ein eher weites Verständnis – u. a. in Form der intersektionalen Betrachtung von lernseitiger Vielfalt – aufgerufen wird. Jedoch werden an allen Standorten – anders als im wissenschaftlichen Inklusionsdiskurs (u. a. Schildmann & Schramme 2020) – einige lernseitige Vielfaltsdimensionen nicht explizit berücksichtigt (u. a. Gender-Aspekte am Standort Zürich).

Insgesamt kann zum Vergleich der vier Standorte festgehalten werden, dass die implizite und explizite Gewichtung von Inklusion different ist und sich zu diesem Zeitpunkt der Analyse kein einheitliches Bild abzeichnen lässt. Während sich eine thematisch mehrperspektivische Verhandlung von Inklusion insbesondere am Standort Zürich durch das gesamte Curriculum zieht und an den Standorten Bielefeld sowie Wien Inklusion mehrfach aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet wird, ist am Standort Leipzig eher eine randständige bzw. auf Sonderpädagogik fokussierte Betrachtung festzustellen. Dies mag verwundern, da die Realisierung von schulischer Inklusion weiterhin als eine der zentralen Herausforderungen der Lehrkräftebildung markiert wird (für Deutschland: forsa 2023).

4 Fazit

Ziel des Beitrags war es, eine Übersicht zum in hochschulischen Grundschulcurricula der bildungswissenschaftlichen Studienanteile eingelagerten Inklusionsverständnis an ausgewählten Standorten im DACH-Raum zu geben und diese miteinander zu vergleichen. Dies ist vor dem Hintergrund einer im internationalen Raum weitgehend akzeptierten und durch Ratifizierung der UN-BRK (UN 2006) juristisch verbindlichen Ausrichtung hin auf ein inklusives Bildungssystem relevant, bei der gleichsam unterschiedlichste Herausforderungen in der konkreten und jeweils länderspezifischen Umsetzung zu beobachten sind (Kruschel & Merz-Atalik 2023b). Mit Blick auf den DACH-Raum erscheint ebenso der Fokus auf hochschulische Grundschulcurricula interessant, wird doch gerade diese Schulform „stärker als andere Schulformen als ‚Schule für alle Kinder‘“ (Dexel & Witten 2022, 90) verstanden. Daher ließe sich folgern, dass auch in zugehörigen Curricula entsprechende Spuren inklusiver Ansprüche aufzufinden sind – soweit die Erwartungen.

Die Curriculanalyse zeigt auf, dass in den Curricula, verstanden als Artefakte für darin rekontextualisierte Inklusionsverständnisse, eben unterschiedliche Verständnisse einer inklusiven Lehrkräftebildung zum Ausdruck kommen. Die Analyse führt diesbezügliche Unterschiede zutage – z. B. eine Engführung auf die Vielfaltsdimension Behinderung, eine explizite Berücksichtigung etlicher Vielfaltsdimensionen, auch eine ausdrückliche Reflexion von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen oder ein völliger Verzicht hierauf. Daraus lässt sich nicht unmittelbar ergründen, warum beispielsweise an einem Standort gewisse Aspekte (nicht) genannt werden. Dies kann zunächst als Hinweis dafür gewertet werden, dass – wie auch andere aktuelle Untersuchungen zur Umsetzung bildungspolitischer Reformbemühungen um Inklusion auf verschiedenen Ebenen aufzeigen (Budde et al. 2019; Kruschel & Merz-Atalik 2023b) – nicht von einem (vermeintlich) hierarchischen Transfer auch juristisch verbrieft bildungspolitischer Vorgaben auszugehen ist. Vielmehr pointieren die Ergebnisse jeweils standortspezifische Rekontextualisierungen solcher Vorgaben, denen gewisse kontextuelle (z. B. soziale, institutionelle) Herausforderungen inhärent sind. So wird deutlich, dass die Entstehung der einzelnen Curricula unter jeweils komplexen standortspezifischen Beziehungen und Dynamiken stattgefunden haben dürfte mit jeweils spezifischen hierfür geltenden Verteilungs-, Rekontextualisierungs- und Bewertungsregeln (Bernstein 1990, 1996). Perspektivisch wäre es daher – nicht zuletzt bezüglich zukünftiger bildungspolitischer Reformvorhaben – interessant, die Entstehungsprozesse der Curricula zu untersuchen und auf diese Weise die von Bernstein angesprochenen Regeln offenzulegen, um zu einem tieferen Verständnis darüber zu gelangen, wie jene curricularen Vorgaben gesetzt werden. Auf diese Weise kann ergründet werden, welche Inhalte solcher Reformbemühungen warum

(nicht) zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt zu einem autoritativen Text wurden bzw. welche Diskurse, Akteur*innen bzw. Machtverhältnisse dies zentral(er) bestimmen. Darüber hinaus scheint es ebenso bedeutsam, danach zu fragen, ob bzw. inwiefern die vorliegenden Aushandlungen in Relation zur UN-BRK (UN 2006) und damit hinsichtlich der Querschnittsaufgabe Inklusion als zielführend zu bewerten sind – insbesondere auch mit Blick auf professionalisierungsbezogene Aspekte. Durchaus ließe sich diskutieren, welche Bedeutung bzw. Bedeutsamkeit Curricula als Artefakte rekontextualisierten Wissens hinsichtlich bildungspolitischer Reformbemühungen seitens verschiedener Akteur*innen (nicht) haben.

Mit Blick auf den angestrebten Standortvergleich im DACH-Raum kann daher zusammenfassend festgehalten werden, dass sich zwischen den drei DACH-Ländern weniger eine Länderunterscheidung abzeichnet. Allenfalls zeigt die Analyse tendenziell mit Blick auf die in den einzelnen Curricula implizit transportierten Professionalisierungsbezüge zum Umgang bzw. zur Gestaltung inklusiver Lehr-Lern-Settings unterschiedliche Pointierungen zwischen, grob vereinfachend ausgedrückt, einer interventionsorientierten Qualifizierung (rekurrierend auf die Vermittlung etablierter Maßnahmen individueller Förderung) und einer umfassenderen und kritisch-reflektierten bzw. reflektierenden Professionalisierung. Dabei legt die Analyse jedoch zugleich offen, dass im Kontext der Thematisierung von Inklusion in allen untersuchten Curricula in didaktischer Hinsicht ein merklicher Akzent auf individuelle Förderung gelegt wird. Damit wird standortübergreifend tendenziell eine spezifische didaktische Umgangsweise mit Vielfalt pointiert, in der insbesondere die individuelle Lernentwicklung der Schüler*innen aus einer eher (pädagogisch) psychologischen Orientierung an *normalen* Lern- und Entwicklungsverläufen fokussiert wird. Solch eine Pointierung vermag den subjektiven Belangen der Lernenden, wie sie sich in bestehende Macht- und Herrschaftsordnungen eingebettet zeigen, mitunter allenfalls bedingt gerecht werden. Ob sich diese Akzentuierung sowie die zuvor benannten Unterschiede jedoch als Befund für die Lehrkräftebildung im DACH-Raum insgesamt ausmachen lassen, kann diese auf wenige exemplarische Standorte und das Fach Bildungswissenschaften beschränkte Analyse nicht beantworten.

Durchaus weist die vorliegende Analyse auch Limitationen auf, was bei der Ergebnisinterpretation und mit Blick auf sich daraus ergebende (Forschungs-) Perspektiven zu bedenken ist. Eine erste wesentliche Einschränkung ist darin zu sehen, dass die Curricula lediglich an exemplarischen Standorten im DACH-Raum untersucht wurden. Dabei hat die Auswahl der Standorte zweifellos Einfluss auf die Ergebnisse. Wenngleich diese Auswahl begründet vorgenommen wurde (vgl. Kap. 2), so ist diese Auswahl zweifellos eine richtungsweisende Setzung. Damit verbunden ist zu berücksichtigen, dass die untersuchten Curricula

in der Analyse als Artefakte rekontextualisierten Wissens verstanden werden und somit nicht als unmittelbarer Ausdruck länderspezifischer Bildungspolitik o.Ä. Entsprechend lassen sich aus dem vorgenommenen Standortvergleich im DACH-Raum keine unmittelbaren Rückschlüsse auf allgemeine Unterschiede zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz in der inklusionsbezogenen Professionalisierung von Grundschullehrkräften ziehen. Dies würde der Komplexität der Entstehung universitärer bzw. hochschulischer Curricula sowie auch der sie rahmenden bildungspolitischen Situation keinesfalls gerecht. Somit deutet sich hier auch ein forschungsbezogenes Entwicklungspotential an: Weitere curriculare Vergleichsanalysen zusätzlicher Standorte wären von Bedeutung, um dezidiert zu ergründen, wie Inklusion curricular in der ersten Phase der Primarlehrkräftebildung im DACH-Raum rekontextualisiert wird. Darüber hinaus fokussiert die vorliegende Untersuchung auf die Curricula im Fach Bildungswissenschaften. Auch dies ist als Limitation zu benennen, ließe sich schließlich annehmen, dass fachspezifische Traditionen und fachdidaktische Diskurse bei der Rekontextualisierung inklusiver Ansprüche ebenso eine bedeutende Rolle spielen. Somit bietet auch die Frage, wie diese Thematik in einzelnen Unterrichtsfächern (nicht) curricular benannt wird erhebliche Forschungspotenziale, um ggf. fachspezifische Besonderheiten oder auch Logiken (sofern diese erkennbar werden) herauszuarbeiten. Des Weiteren sei darauf verwiesen, dass die untersuchten Dokumente zwar verbindlichen und richtungsweisenden Charakter für die universitäre bzw. hochschulische Lehre an den Standorten haben, sich in ihnen aber zugleich erhebliche Interpretationsspielräume bieten. Damit lassen diese Dokumente allenfalls vorsichtige Rückschlüsse über die konkrete Ausgestaltung der Lehre an den Standorten zu. Auch hier verspräche eine empirische Untersuchung zur konkreten Umsetzung universitärer bzw. hochschulischer Curricula in der Lehre relevante Einblicke bzgl. der inklusionsbezogenen Professionalisierung.

Literatur

- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control: The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London & Bristol: Taylor & Francis.
- Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control. Towards A Theory of Educational Transmission*. London: Routledge.
- Brüggemann, C. (2016). Inklusive Bildung als globale Norm. Einleitende Bemerkungen zu einem entstehenden Forschungsfeld und den Beiträgen in diesem Heft. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39 (3), 4–9.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion* (4), o.S. Abgerufen von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193> (zuletzt geprüft am 30.10.2024).

- Budde, J., Dlugosch, A., Herzmann, P., Rosen, L., Panagiotopoulou, A., Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2019). *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*. Opladen: Barbara Budrich.
- Dexel, T. & Witten, U. (2022). Inklusive Fachdidaktik. Ein Überblick. In T. Dexel (Hrsg.), *Inklusive (Fach-)Didaktik in der Primarstufe. Ein Lehrbuch* (S. 88–101). Münster: Waxmann.
- Ennis, C. D. (2013). Implementing meaningful, educative curricula, and assessments in complex school environments. *Sport Education and Society*, 18 (1), 115–120.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS.
- forsa [Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH] (2023): *Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter. Lehrkräftemangel und Seiteneinstieg. Ergebnisse einer bundesweiten repräsentativen Befragung*. Abgerufen von <https://vbe-nrw.de/wp-content/uploads/2023/05/20230307-vbe-umfrage-auskopplung-daten-forsa.pdf> (zuletzt geprüft am 30.10.2024).
- IOM [International Organization for Migration] (2019): *World Migration Report 2020. International Organization for Migration*. Geneva: IOM. Abgerufen von https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf (zuletzt geprüft am 30.10.2024).
- Kauffman, J. M., Ahrbeck, B., Anastasiou, D., Badar, J., Felder, M. & Hallenbeck, B. A. (2020). Special education policy prospects: lessons from social policies past. *Exceptionality*, 29 (1), 16–28.
- Koller, H.-C. (2014). Einleitung. Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. In H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 9–18). Paderborn: Schöningh.
- Kruschel, R. & Merz-Atalik, K. (2023a). Einleitung: Von der (Un-)Möglichkeit der Steuerung von Inklusion im Schulsystem. In R. Kruschel & K. Merz-Atalik (Hrsg.), *Steuerung von Inklusion!?* (S. 1–18). Wiesbaden: Springer VS.
- Kruschel, R. & Merz-Atalik, K. (2023b). *Steuerung von Inklusion!?* Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Künzli, R. (2009). Curriculum und Lehrmittel. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 134–148). Weinheim u.a.: Beltz.
- Kürten, R., Greefrath, G. & Hammann, M. (Hrsg.). (2020). *Komplexitätsreduktion in Lehr-Lern-Laboren: Innovative Lehrformate in der Lehrerbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion*. Münster: Waxmann.
- Penney, D. (2013). Points of tension and possibility: boundaries in and of physical education. *Sport, Education and Society*, 18 (1), 6–20.
- PH [Pädagogische Hochschule] Wien (2023): *Curriculum Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe*. Abgerufen von <https://phwien.ac.at/bachelor-primarstufe/> (zuletzt geprüft am 30.10.2024).
- PH [Pädagogische Hochschule] Zürich (o.J.): *Curriculum Primarschulstufe*. Abgerufen von <https://phzh.ch/studium/studiengaenge/modulverzeichnis/?stufe=Primarschulstufe> (zuletzt geprüft am 30.10.2024).
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the Curriculum*. New York: McGraw-Hill.
- Reich, K. (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim: Beltz.
- Reiser, H. (1998). Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49 (2), 46–54.
- Schildmann, U. & Schramme, S. (2020). Inklusion und Intersektionalität in institutionellen Bildungskontexten. Vergleich zweier Konzeptionen aus Sicht der feministischen Frauenforschung über Geschlecht und Behinderung. *Gender*, 12 (3), 11–26.

- Siedenbiedel, C. (2020). Inklusive Wissenschaftskultur im Lehramt. In F. Welti (Hrsg.), *Inklusion in Wissenschaftskultur und Selbstverwaltung der Hochschulen* (S. 29–56). Kassel: Kassel University Press.
- UN [United Nations]. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. Abgerufen von <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> (zuletzt geprüft am 30.10.2024).
- UN [United Nations]. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Abgerufen von <https://sdgs.un.org/2030agenda> (zuletzt geprüft am 30.10.2024).
- UNESCO [United Nations Educational Scientific and Cultural Organization]. (2005): *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Abgerufen von <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224> (zuletzt geprüft am 30.10.2024). (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. Abgerufen von <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> (zuletzt geprüft am 30.10.2024).
- Universität Bielefeld (UB) (2024). Modulhandbuch Bildungswissenschaften / Bachelor: Bildungswissenschaften. Abgerufen von https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/pdf/mhd/modulhandbuch_ba_biwi_81438466.pdf (zuletzt geprüft am 30.10.2024).
- Universität Leipzig (UL) (2022). Staatsexamen Lehramt an Grundschulen Bildungswissenschaften. Abgerufen von https://amb.uni-leipzig.de/startseite-bekanntmachungen.html?kat_id=2156 (zuletzt geprüft am 30.10.2024).

Autor*innen

Meier, Stefan, Prof. Dr.

Universität Augsburg, Institut für Sportwissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erziehung und Bildung im Sport,

Diversität und Inklusion im Sport, Professionsforschung

Universitätsstraße 3, 86135 Augsburg, Deutschland

E-Mail-Adresse: stefan.meier@uni-a.de

<https://orcid.org/0000-0002-1929-9036>

Heidrich, Franziska

Universität Wien, Institut für Sport- und Bewegungswissenschaft und Vienna

Doctoral School of Pharmaceutical, Nutritional and Sport Sciences

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Gerechtigkeit in Bewegung und Sport

Auf der Schmelz 6a, 1150 Wien, Österreich

E-Mail-Adresse: franziska.heidrich@univie.ac.at

<https://orcid.org/0009-0009-9908-9220>

Schwermann, Anna

Freie Universität Bozen, Kompetenzzentrum für Inklusion im Bildungsbereich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Rekonstruktive Sozialforschung,

inklusive Schulentwicklung, Multiprofessionelle Kooperation im Ganztag

Regensburger Allee 16, 39042 Brixen, Italien

E-Mail-Adresse: anna.schwermann@unibz.it

<https://orcid.org/0009-0007-4745-5124>

Ruin, Sebastian, Prof. Dr.

Universität Graz, Institut für Bewegungswissenschaft, Sport und Gesundheit

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Körper und Körperlichkeit im Sport,

Diversität und Inklusion im Sport

Aigner-Rollett-Allee 39, 8010 Graz, Österreich

E-Mail-Adresse: sebastian.ruin@uni-graz.at

<https://orcid.org/0000-0001-9881-8334>

Veber, Marcel, Prof. Dr.

Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau,

Institut für Sonderpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (Inklusionsorientierte) schulpraktische

Studien und Professionalisierung, inklusionsorientierte

Schulentwicklung, pädagogische Diagnostik

Xylanderstr. 1, 76829 Landau, Deutschland

E-Mail-Adresse: marcel.veber@rptu.de

<https://orcid.org/0000-0003-4173-9170>

*Nicole Bellin-Mularski, Nanine Lilla
und Marianne Schüpbach*

Internationaler Vergleich von Professionalisierungsstrategien für die Ganztagsgrundschule und Implikationen für die Grundschullehrkräftebildung: Ansätze aus Schweden, Australien und Deutschland

Die zwei „Megatrends der Bildungspolitik“ (Erdsiek-Rave 2014), der Ausbau inklusiver Bildung und Ganztags(grund)schulen, stellen neue Bedarfe an die Grundschulpädagogik und Herausforderungen an die Grundschullehrkräftebildung. Die Qualität inklusiver ganztägiger Bildung hängt maßgeblich von der Qualität der Ausbildung des dort tätigen pädagogischen Personals ab. Dieser Beitrag zielt darauf ab, eine international vergleichende Perspektive auf die Umsetzung von inklusiven ganztägigen Angeboten und unterschiedliche Professionalisierungsstrategien in der erweiterten Bildung in Schweden und Australien sowie in Deutschland einzunehmen. Hieraus werden sowohl bildungspolitische Implikationen als auch Implikationen für die Grundschullehrkräftebildung in Deutschland abgeleitet.

The two “megatrends of education policy” (Erdsiek-Rave 2014), the expansion of inclusive schools and all-day schooling, pose new requirements for primary school education and challenges for teacher education. The quality of inclusive all-day education depends to a large extent on the quality of education of the staff working there. This contribution aims to provide a comparative perspective on the implementation of inclusive extended educational offerings and different professionalization strategies in extended education in Sweden, Australia, and Germany. Both educational policy implications and implications for teacher education in Germany are derived from this.

Schlagwörter: Professionalisierung, Ganztagsgrundschule, Lehrkräftebildung, Qualitätsstandards

Keywords: Professionalisation, all-day primary schools, teacher training, quality standards

1 Einleitung

Im Zuge der gesellschaftlichen Transformationsprozesse der vergangenen 20 Jahre hat sich die Bedeutung von erweiterter Bildung, sowie der Ausbau von Bildungsangeboten für Kinder und Jugendliche weltweit verstärkt (Schüpbach 2018). Diese Angebote zielen darauf ab, den Schüler*innen über das formale Lernen im Unterricht hinausgehend non-formale Lerngelegenheiten bereitzustellen und gleichzeitig den Bedarf an verlässlicher Betreuung für berufstätige Eltern zu decken. In Deutschland wurde dieser Ausbau seit 2003 durch das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) vorangetrieben, insbesondere im Primarbereich mit der Einführung von Ganztagsgrundschulen.

In Deutschland sind Ganztagschulen nach der grundlegenden Definition der Kultusministerkonferenz Schulen im Primar- oder Sekundarbereich I, die

- an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitstellen, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst.
- an allen Tagen des Ganztagsbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereitstellen.
- die Ganztagsangebote unter Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert, in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden und in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen (KMK 2014, 9).

Diese Definition stellt die Grundlage für eine weitere bundeslandspezifische Bestimmung von Ganztagschule dar. Erweiterte Bildung, auf Englisch 'extended education', ist ein Sammelbegriff, der in den letzten Jahren insbesondere aus dem WERA-IRN *Extended Education*, dem Internationalen Forschungsnetzwerk (IRN) der World Education Research Association (WERA) (2017 bis 2023), und seit April 2023 der Nachfolgeorganisation WERA TASK FORCE *Global Research in Extended Education*, hervorgegangen ist. Das Konzept und der Begriff 'extended education' und somit die erweiterte Bildung, konzentriert sich neutral auf die Verlängerung des regulären Schultages. Darüber hinaus liegt ein erweiterter Bildungsbegriff – formale, non-formale und informelle Bildung – zugrunde (Bundesjugendkuratorium 2001). Ziel dieser Netzwerke ist es, angesichts der weltweit vorhandenen Vielfalt an Begrifflichkeiten, Konzepte und Begriffe auf Englisch zu klären und neue zu generieren, die über Regionen und Länder hinweg ein gemeinsames Verständnis ermöglichen (Schüpbach & Lilla 2025).

Ausgehend von den Definitionen von Little (2007) sowie Mahoney und Kolleg*innen (2005) für erweiterte Bildungsangebote in den USA, schlägt Schüpbach (2018, 135) die folgende Definition vor, die kulturell unabhängig sein soll:

Extended education represents a multitude of programs/activities/offerings, among other things, that provide children and adolescents with a range of supervised activities designed to encourage learning and development, for children to be supervised and safe, and extending the regular school day. Some of them pursue general goals, such as psychological well-being and social competence, others focus on specific educational outcomes and goals. They are extracurricular, meaning that they are non-credential and voluntary. They can be offered in school-, faith-, and community-based settings, for any age range, and can be held before school (in the morning), between school hours (lunchtime), after school (afternoon), on weekends, or during school vacation.

Im internationalen Kontext gibt es verschiedene Formen erweiterter Bildungsangebote im Primarbereich, die mit dem deutschen Konzept der Ganztagsgrundschule und insbesondere den außerunterrichtlichen Ganztagsangeboten vergleichbar sind.

Der Ausbau von inklusiven Ganztags(grund)schulen in Deutschland führt zu neuen Bedarfen für die Grundschulpädagogik und zu Herausforderungen für die Grundschullehrkräftebildung und die Ausbildung des gesamten pädagogischen Personals. Die Qualität von inklusiver ganztägiger Bildung hängt maßgeblich von der Qualität der Ausbildung des dort tätigen pädagogischen Personals ab (Schüpbach et al. 2020; Schüpbach & Lilla 2020). Dieses Personal arbeitet in der Ganztagsgrundschule in einem multiprofessionellen Arbeitsfeld. Multiprofessionelle Kooperation wird als zentrales Merkmal der Entwicklung einer inklusiven Ganztags(grund)schule (Kielblock et al. 2020) und als Gelingensbedingung sowohl ganztägiger als auch inklusiver Bildung verstanden (Böhm-Kasper et al. 2016; Fischer et al. 2017). Dies trifft auch für die erweiterte Bildung in anderen Ländern zu. Unter multiprofessioneller Kooperation wird die professionsübergreifende Zusammenarbeit und Koordination von Akteur*innen verschiedener Berufsgruppen, z. B. Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften, in einem Team verstanden (Speck et al. 2011). Durch multiprofessionelle Kooperation können komplexe Problemlagen bearbeitet und damit entwicklungsförderliche Bedingungen für eine sehr heterogene Schülerschaft geschaffen werden (Neumann et al. 2021).

In den letzten Jahren rückte weltweit die Professionalisierung in der erweiterten Bildung in Forschung und Praxis immer mehr in den Mittelpunkt des Interesses (Lilla et al. 2023). In vielen Kontexten bringt das pädagogische Personal, das gemeinsam in erweiterten Bildungsangeboten arbeitet, vielfältige Ausbildungshintergründe mit, oft aus einer Vielzahl von Disziplinen, die nicht unbedingt auf die Arbeit in der erweiterten Bildung vorbereiten. In Deutschland reicht das Personal in den Ganztagsangeboten von Spezialist*innen mit unterschiedlichen pädagogischen Ausbildungen bis hin zu Personal ohne pädagogischen Hintergrund (Schüpbach et al. 2024). In Australien weist das Personal im Bereich der erweiterten Bildung den höchsten Anteil an Unter-

qualifizierten im Betreuungs- und Bildungssektor auf (Cartmel & Brannelly 2016). Selbst in Schweden, wo Universitäten einen dreijährigen Bachelorstudiengang für Lehrkräfte in „school-age educare“ (SAE) anbieten, besitzt nur einer von fünf Mitarbeitenden einen solchen Abschluss und zwei von fünf haben keine relevante Ausbildung für die Arbeit mit Kindern (Hjalmarsson & Odenbring 2020). Gleichzeitig ist die Arbeit in der erweiterten Bildung, der Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Hintergründen und die Verantwortung für die Unterstützung ihrer Entwicklung und ihres Lernens anspruchsvoll. Deshalb stellt die Professionalität der Pädagog*innen eine wichtige Voraussetzung für die Bereitstellung von Angeboten hoher Qualität dar (Vandell & Lao 2016).

Zur Professionalisierung in der erweiterten Bildung wurde in den letzten Jahren eine zunehmende Anzahl wissenschaftlicher Beiträge veröffentlicht, u. a. auch Themenhefte in Fachzeitschriften, wie die von Schüpbach (2016) und von Lilla, Schüpbach und Cartmel (2023) im *International Journal for Research on Extended Education*, was die zunehmende Relevanz der Thematik manifestiert. Dabei stehen Fragen im Mittelpunkt wie: Wer im Bereich der erweiterten Bildung arbeitet, welche Ausbildungshintergründe vorhanden sind und welche Ausbildungsinhalte die Pädagog*innen, einschließlich der Lehrkräfte, für eine Professionalisierung des Feldes benötigen. Zudem geht es um die Qualitätssicherung in der Ausbildung und in den erweiterten Bildungsangeboten.

In verschiedenen nationalen Kontexten existieren unterschiedliche und unterschiedlich verbindliche Qualitätsstandards für die erweiterte Bildung sowie verschiedene Qualifikationswege für die Arbeit an Ganztagssschulen bzw. Äquivalenten erweiterter Bildungsangebote im Primarbereich. Es lassen sich in unterschiedlichen Ländern gleiche, aber auch unterschiedliche Professionalisierungsstrategien erkennen. In diesem Beitrag soll ein vergleichender Blick auf die Umsetzung von ganztägigen Angeboten und unterschiedlichen Professionalisierungsstrategien in der erweiterten Bildung in Schweden, Australien und Deutschland geworfen werden: Beim schwedischen Ansatz gibt es ein national verbindliches Curriculum für die erweiterte Bildung und eine gemeinsame universitäre Ausbildung der Grundschullehrkräfte und der Lehrkräfte in school-age educare (SAE) (Swedish National Agency for Education 2024b). Beim australischen Ansatz wurde eine nationale Qualitätsagenda für erweiterte Bildungsangebote entwickelt, die sich an den Standards für die Lehrkräftebildung orientiert (ACECQA 2024a). Beim deutschen föderalen Ansatz existieren bis dahin keine bundesweit verbindlichen Standards sowohl für die erweiterten Bildungsangebote als auch für die Qualifizierung des Personals, das in den Ganztagsangeboten tätig ist. Aus diesem Vergleich der Professionalisierungsstrategien – dem Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten und Unterschieden – lassen sich Implikationen für die Professionalisierung in Deutschland ableiten.

2 Umsetzung von ganztägigen Angeboten und Professionalisierungsstrategien: Drei Länderbeispiele

Es werden exemplarisch Ansätze von zwei Ländern vergleichend dargestellt: Schweden (Kap. 2.1) und Australien (Kap. 2.2). Anschließend wird die Situation in Deutschland vorgestellt (Kap. 2.3). Die Kriterien, die für die Einordnung genutzt werden, beziehen sich auf die (1) Form der ganztägigen Organisation und pädagogische Zielsetzungen, (2) Verankerung von Qualitätsstandards, (3) Maßnahmen zur Qualitätssicherung, (4) Qualifizierung und Professionalisierung des Personals für die Arbeit in ganztägigen Angeboten und damit verknüpft (5) die statistische Erfassung von Fachkräften.

2.1 Professionalisierung durch ein gemeinsames Curriculum: Beispiel Schweden

In Schweden gibt es sogenannte school-age educate center (SAEC) für alle Schulkinder im Alter von sechs bis zwölf Jahren. Die Teilnahme ist freiwillig und das Angebot wird hauptsächlich durch staatliche Mittel finanziert. Weiterhin sind SAEC an die Schule angebunden und werden gemeinsam verwaltet. Somit verfügt jede Schule über ein School-Age-Educare-Angebot, das in Schweden von 84% aller Schüler*innen im Grundschulalter besucht wird (Swedish National Agency for Education 2024a). Die pädagogischen Ziele, die mit school-age educate verfolgt werden, beziehen sich auf die Unterstützung und Entwicklung der Schüler*innen und sind weitgehend sozial-pädagogische Ziele. Im Zentrum steht eine ganzheitliche Sicht auf das Kind, seit 2010 neben dem Schwerpunkt der Freizeitgestaltung jedoch auch verstärkt die Unterstützung des schulischen Lernens (Ackesjö 2022).

School-age educate und die Verantwortung für die Lehrkräftebildung – für Lehrkräfte für den Unterricht und für Lehrkräfte in SAEC, in Schweden werden diese alle als Lehrkräfte bezeichnet – liegen im Zentralstaat beim Bildungsministerium. Die Zuständigkeiten umfassen die Unterstützung, Begleitung und Evaluation von Schulen, die Entwicklung von Lehrplänen, die Zertifizierung der Lehrkräfte sowie die Erhebung von bildungsstatistischen Daten (Ackesjö 2022; Haglund 2023). Qualitätsstandards für school-age educate sind seit 2016 in einem eigenen Abschnitt in den Lehrplänen für die Vor- und Grundschule verankert, da die Ausbildung aller Lehrkräfte – und somit auch der Lehrkräfte in SAE – nach einem gemeinsamen universitären Curriculum organisiert ist, in dem die SAEC-Inhalte Teil des Lehramtsstudiums sind (Swedish National Agency for Education 2024b). Die Qualifizierung für school-age educate umfasst ein dreijähriges Universitätsstudium (Bachelorabschluss), welches an einigen Universitätsstandorten auch gemeinsam mit den weiteren Lehrkräften absolviert wird. Dieses beinhaltet ein Kerncurriculum, das beispielsweise

auf Sprache und Kommunikation abzielt, sowie Kreativität bei Schüler*innen fördern soll. Ein weiteres Qualitätsmerkmal stellt die Integration von Lernen, Betreuung und Freizeit dar (Swedish National Agency for Education 2024b). Lehrkräfte für school-age educare dürfen, nach Absolvieren eines optionalen Moduls, zusätzlich im Unterricht Kunst und Sport unterrichten und Schüler*innen auch bewerten (Klerfelt & Stecher 2018).

Eine Überprüfung der Qualität von Schulen erfolgt in Schweden durch die Schulinspektion. In den Jahren 2010 und 2018 wurde ebenfalls school-age educare in die Inspektion mit einbezogen. Deutlich wurde jedoch, dass die Umsetzung von unterrichtsnahen Lernangeboten nicht ausreichend etabliert ist (Swedish School Inspectorate, zit. nach Kjellsdotter & Erlandson 2023). „It is safe to say that the teachers in SAEC are positioned in a field of tension between tradition and new educational policy intentions. The political reforms have converted the SAEC into a practice that is goal-oriented and voluntary at the same time“ (Ackesjö 2022, 70).

Weiterhin ist die Evaluation der School-Age-Educare-Angebote und somit der Qualitätssicherung dezentral organisiert und hauptsächlich Aufgabe der Schulleitungen und der Lehrkräfte in SAEC selbst. Kriterien für die Evaluation sind jedoch nicht klar formuliert bzw. es existieren keine landesweiten Vorgaben für die Evaluation (Lager 2024). Einzelne Einrichtungen und Gemeinden haben Evaluationsinstrumente zur Einschätzung von Schüler*innenkompetenzen in Anlehnung an die Qualitätsbereiche geschaffen, wie beispielsweise zur Kooperationsfähigkeit oder zum demokratischen Handeln zur Konfliktlösung (Haglund 2023). Studien zeigen, dass Lehrkräfte in SAEC Einrichtungen unterschiedliche Auffassungen über die zu erreichenden Ziele und das Vorgehen der Evaluation haben, was auf die Notwendigkeit hinweist, professionelles Wissen darüber aufzubauen (Ackesjö 2022; Haglund 2023).

Die statistische Erfassung der Pädagog*innen an Schulen ist in Schweden Teil der Bildungsstatistik. Hier zeigt sich, dass das Studium zwar die Voraussetzung darstellt, um an SAEC zu arbeiten, dennoch ist die Personalsituation angesichts des aktuellen Fachkräftemangels sehr heterogen. Es gibt eine große Anzahl an Mitarbeitenden mit zu geringer oder gar keiner Qualifikation. Lediglich 38% der Lehrkräfte in SAEC verfügen über einen Hochschulabschluss (Swedish National Agency for Education 2024a).

2.2 Nationale Qualitätsstandards mit Fokus auf die Professionalisierung: Beispiel Australien

Seit den 1980er Jahren werden erweiterte Bildungs- und Betreuungsangebote außerhalb des Unterrichts in Australien durch sogenannte Outside School Hours Care (OSHC) umgesetzt (Cartmel et al. 2020). Diese werden von unabhängigen Trägern betrieben, liegen aber meist auf dem Schulgelände bzw.

nutzen teilweise die Räumlichkeiten der Schule (Cartmel 2019). 20,5% der sechs- bis achtjährigen Kinder besuchen die Angebote, bei den älteren Kinder (neun- bis zwölfjährig) sind es 9% (Australian Government Census 2021). Die pädagogischen Ziele der Angebote fokussieren die Betreuung der Kinder und die Gestaltung von Freizeitangeboten. In den letzten Jahren wird jedoch verstärkt der Bildungsaspekt betont (Cartmel et al. 2020).

Für die Einrichtungen gilt ein nationaler Qualitätsrahmen, der auch ein Rahmencurriculum enthält und von der „Australian Children’s Education and Care Quality Authority“ [Australische Aufsichtsbehörde für die Qualität der Bildung und Betreuung von Kindern] verantwortet wird. Darin sind sieben Qualitätsstandards festgelegt, die sich auf (1) das Bildungsprogramm und dessen Umsetzung beziehen, (2) Maßnahmen zur Sicherheit und Gesundheit der Kinder und (3) Standards für Räumlichkeiten beschreiben sowie (4) Vereinbarungen bezüglich des Personals festlegen. Weiterhin beziehen sich die Standards auf die (5) Beziehungsgestaltung mit den Kindern, der (6) Kooperation mit Familien und Gemeinden und die (7) Verwaltung und Führung der Einrichtungen wird konkretisiert. Hierunter fällt auch die Verpflichtung der Aufsichtsbehörde, die Leistungen des Personals regelmäßig zu evaluieren und Maßnahmen zur professionellen Weiterentwicklung umzusetzen (ACECQA 2024a).

Diese nationalen Qualitätsstandards werden durch ein Rahmencurriculum (learning framework) *My time our place: Framework for school age care in Australia* (AGDE 2022), die überarbeitete Version, des bereits 2011 erschienenen Curriculums, weiter konkretisiert, welches die Grundlage für die Arbeit in den OSHC darstellt (AGDE 2022). Dies hat über die Jahre zu einer stärkeren Professionalisierung des Personals in den Angeboten geführt (Cartmel & Hayes 2016). Dennoch stellen die Dokumente eher Leitlinien dar, die vor Ort interpretiert und umgesetzt werden müssen.

Wie auch die nationalen Qualitätsstandards ist deren Überprüfung im nationalen Bildungs- und Betreuungsgesetz Australiens geregelt. Es gibt eine Qualitätssicherung über eine regelmäßige Evaluation und Bewertung der Einrichtungen anhand von fünf Qualitätsstufen – von ‚deutlicher Entwicklung erforderlich‘ bis hin zu ‚exzellent‘. Diese erfolgt in einem ersten Schritt über eine interne und in einem zweiten Schritt über eine externe Evaluation durch die Aufsichtsbehörde. Die Ergebnisse werden in einem nationalen Register veröffentlicht (ACECQA 2024b).

Bezüglich der Qualifikation der Pädagog*innen zeigt sich, dass auch in OSHC der überwiegende Teil nicht über eine einschlägige Qualifikation verfügt. 18% verfügen über das Zertifikat III (12-monatige Berufsausbildung, die auf den ersten beiden Stufen aufbaut), 22% haben ein Diplom (vollwertiger Ausbildungsabschluss) und 11% verfügen über einen Bachelorabschluss (universitärer Abschluss) (Australian Government Census 2021). Die nationalen Stan-

dards beziehen zwar das Personal und dessen Qualifizierung mit ein, gehen aber nicht darauf ein, welche Mindeststandards erfüllt werden müssen, um in OSHC arbeiten zu dürfen. In einigen Bundesstaaten Australiens gibt es jedoch die Vorgabe, dass eine Mindestqualifikation von Zertifikat III vorliegen muss. Weiterhin haben einige Bundesstaaten Standards für die Professionalisierung entwickelt, wie beispielsweise das Queensland Children's Activity Network (QCAN) die *OSHC Professional Standards for Educators* in Anlehnung an die Professionsstandards für die Lehrkräftebildung. Diese bilden einen Rahmen für die berufliche Entwicklung, tragen zur Professionalisierung bei und können als Grundlage zur Evaluation genutzt werden. Diese Standards präzisieren somit Standardvereinbarungen (4) bezüglich des Personals der National Quality Standards und darunter (4.2.2) *Professionelle Standards leiten die Praxis, die Interaktionen und Beziehungen* und unterstützen die Einrichtungen dabei, diese Standards zu erfüllen. Sie umfassen sieben Standards, die sich drei Bereichen zuordnen lassen: Professionelles Wissen, professionelle Praxis und professionelles Engagement und ermöglichen auf diesem Weg den professionellen Fortschritt zu dokumentieren (Cartmel 2019). Die einzelnen Einrichtungen entscheiden dabei selbst, wie sie mit diesen Standards arbeiten. Entweder erfolgt eine Dokumentation in Einzelgesprächen oder auch in Gruppendiskussionen und Fortbildungen. Durch die Einführung von zertifizierten digitalen Fortbildungsmöglichkeiten über kurze Lerneinheiten (Micro-credentials) ist es zudem möglich, sich während der Tätigkeit in OSHC weiter zu qualifizieren. In Australien gibt es ebenfalls eine einheitliche Erfassung des Personals und dessen Qualifizierung über die Beschäftigungsstatistik. Diese erfasst alle Bereiche der Bildungs- und Betreuungseinrichtungen für Kinder und gibt die Daten nach Bundesstaaten und Einrichtungen aus (ACECQA 2024c).

2.3 Situation in Deutschland

In Deutschland gibt es unterschiedliche Formen der Ganztagsorganisation im Grundschulbereich, die je nach Bundesland unterschiedliche Ausbauschwerpunkte aufweisen. Die Umsetzung der Ganztagsangebote kann in einer gebundenen Form organisiert sein, in der Unterricht und Angebote sich abwechseln und somit ein rhythmisierter Schultag entsteht. In der gebundenen Form ist die Teilnahme für alle Schüler*innen verbindlich. Daneben gibt es die offene Form, in der eine zeitliche Trennung von Vormittagsunterricht und Nachmittagsangeboten stattfindet und die Teilnahme am Ganztagsangebot den Familien freigestellt ist. Der überwiegende Teil der Grundschulen ist in der offenen Form organisiert (StEG 2019). Die Schulleitung hat die Aufsicht und Verantwortung über die Angebote, allerdings werden viele Angebote von Freien Trägern, Horten und in Kooperation mit weiteren Partnern wie beispielsweise Sportvereinen umgesetzt.

Mittlerweile hat die KMK Empfehlungen zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität der Ganztagschule und weiterer ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder im Grundschulalter formuliert (KMK 2023) und einige Bundesländer haben eigene (teils verbindlich implementierte) Qualitätsstandards entwickelt wie beispielsweise Sachsen den Qualitätsrahmen Ganztagsangebote, Baden-Württemberg den Qualitätsrahmen Ganztagschule und Berlin die Qualitätsstandards für die inklusive Berliner Ganztagschule (LISUM 2021). In den KMK-Empfehlungen wird Professionalität als ein wichtiges Qualitätsmerkmal beschrieben, es fehlen jedoch Aussagen dazu, welche Mindeststandards für die Ganztagschule gelten sollen. Weiterhin beschreiben die Empfehlungen eine Reihe von pädagogischen Zielen, wie beispielsweise, dass die Ganztagsangebote die Kompetenzen der Schüler*innen fördern sollen und es konzeptionell miteinander verbundene formale, non-formale und informelle Lernangebote geben soll (KMK 2023). Die Konkretisierung der Umsetzung wird jedoch den Schulen und Trägern überlassen. Die Umsetzung der Qualitätsstandards wird nicht extern, z.B. durch eine Schulinspektion überprüft. In Deutschland sind die Schulen in vielen Bundesländern dazu angehalten, ein Konzept für den Ganztag zu entwickeln und Ziele zu benennen. Die Überprüfung dieser Ziele ist jedoch nicht verbindlich. Das Bundesland Berlin hat mittlerweile im Rahmen des Selbstevaluationsportals das Modul SEP-SCHULE „Inklusive Ganztagschule gemeinsam gestalten“ zum Schuljahr 2024/25 an die Qualitätsstandards angepasst. Dieses Modul bietet einen Fragebogen mit verschiedenen Bausteinen, um die aktuelle Position der Schule im Qualitätszyklus zu ermitteln. Dies ermöglicht, die Perspektiven verschiedener Akteur*innen der Ganztagschule zu erfassen und ggf. Unterschiede in der Wahrnehmung zu identifizieren um mögliche Entwicklungsprozesse anzustoßen (ISQ 2024).

Im Gegensatz zum Fachkräftegebot für Kindertageseinrichtungen gibt es keine verbindlichen Standards für Pädagog*innen in den Angeboten an Ganztagschulen, mit der Konsequenz, dass aktuell eine Vielzahl von unterschiedlichen Qualifikationen vorhanden ist und zu einem großen Teil auch Personal ohne eine abgeschlossene (pädagogische) Ausbildung in Ganztagsangeboten arbeitet (Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, 256). Bedingt durch die heterogene Personalstruktur und die unterschiedlichen Qualifizierungswege des pädagogisch ausgebildeten Personals, verfügen die beteiligten Professionen über unterschiedliches Professionswissen (Mischo 2016). Eine berufsbegleitende Weiterqualifizierung ist nicht geregelt, mittlerweile gibt es jedoch bundesweit die Möglichkeit zur Weiterqualifizierung zum/r Fachpädagogen/in (Akademie für Ganztagspädagogik) oder die Begleitung von Quereinsteiger*innen in der Berufseinstiegsphase in Berlin (PROCEDO Berlin GmbH). Im Empfehlungspapier „Gesamtstrategie Fachkräfte in Kitas

und Ganztag' werden weiterhin Ziele formuliert, wie Fachkräfte für den Ganztag gewonnen und weiterqualifiziert werden können. Dabei sollte differenziert werden, ob es sich um eine Qualifizierung für den Berufseinstieg (formale Qualifikation) oder um eine spezifische Weiterqualifizierung für das Arbeitsfeld Ganztag handelt. Darüber hinaus startet das Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend 2024 einen Prozess zur Entwicklung eines Fortbildungscurriculums „Qualifizierung von Beschäftigten im Ganztag ohne pädagogische Ausbildung“. Dieses Curriculum wird Empfehlungscharakter haben (BMFSFJ 2024).

Durch die unterschiedlichen strukturellen Zuständigkeiten können Ganztagsangebote sowohl von Schulen, von Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie von externen Partnern verantwortet werden (Autorengruppe Fachkräftebarmeter 2021, 93). Teilweise gibt es beim Personal auch innerhalb von Schulen unterschiedliche rechtliche Zuständigkeiten. Bislang gibt es durch die KMK keine systematische statistische Erfassung von Ganztagsangeboten, der Personalstruktur und von Kooperationspartnern an Schulen (Autor*innen-gruppe Bildungsberichterstattung 2022).

3 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Professionalisierungsstrategien

In den in diesem Beitrag betrachteten Ländern liegt die Betonung in Teilen auf unterschiedlichen pädagogischen Zielsetzungen, die auch aus der Entwicklungsgeschichte der Angebote herrühren (Fischer et al. 2022; Klerfelt & Stecher 2018). Diese werden über das Curriculum (Schweden), durch Qualitätsstandards verbindlich (Australien) oder im föderalen Staat Deutschland als Empfehlungen auf Bundesebene und Präzisierungen auf Landesebene umgesetzt. Als Konsequenz für die Professionalisierung zeigen sich unterschiedliche Entwicklungen. Die nationalen Qualitätsstandards in Australien beziehen sich auf die Personalstruktur und werden in einigen Bundesstaaten weiter präzisiert und damit deren Erreichung auch überprüfbar gemacht. In Schweden findet eine gemeinsame universitäre Professionalisierung aller Lehrkräfte und somit auch der Lehrkräfte in SAEC statt. Dabei werden in Schweden Grenzen deutlich, da dies, auch aufgrund des Fachkräftemangels, nicht zwangsläufig zu qualitativ hochwertigen Angeboten führt. Wie auch in Deutschland bleibt die Weiterentwicklung von Qualität im Ganztag Aufgabe von Schulleitungen bzw. externen Trägern. Die folgende Tabelle 1 (Übersicht der länderspezifischen Merkmale) fasst die Ergebnisse zusammen.

Tab. 1: Übersicht der länderspezifischen Merkmale

	Deutschland	Schweden	Australien
Qualitätsstandards	Empfehlungen national (KMK), unterschiedliche Standards in den Bundesländern	Curriculumbasiert, Orientierung an der Lehrkräftebildung	National verbindliche Standards, konkretisiert durch Rahmencurriculum
Qualitätssicherung	Nicht verbindlich, Berlin hat Items zur internen Evaluation entwickelt (2024), Schulebene/Träger verantwortlich	Punktuell, 2010 und 2018 durch das Schulinspektorat, Schulebene verantwortlich	Regelmäßig durch Aufsichtsbehörde mit Empfehlungen
Professionalisierungsstrategien	In den Standards nicht erwähnt, Weiterbildungen möglich, einzelne (hochschulbezogene) Projekte	Akademische Ausbildung, SAE hat einen eigenen Abschnitt im Schulcurriculum	In den Standards enthalten und werden auf kommunaler Ebene umgesetzt und erweitert, z. B. durch Micro-credentials (kurzzeitige Lernformate für flexiblen Kompetenzerwerb)
Bildungsstatistik zu Fachkräften	Keine genauen Angaben über Personal und Qualifikation im Ganztag möglich, getrennte statistische Erfassung durch Bildungsstatistik und Kinder- und Jugendhilfestatistik	Erfassung in einer einheitlichen Fachkräftestatistik	Erfassung in einer einheitlichen Fachkräftestatistik

4 Fazit: Bildungspolitische und hochschuldidaktische Implikationen für Deutschland

Mit Blick auf Professionalisierungsstrategien in Schweden und Australien lassen sich für Deutschland mehrere Implikationen ableiten. Im Folgenden werden Implikationen auf der bundespolitischen Ebene, der Ebene der Grundschullehrkräftebildung und der Schulen beschrieben. Auf der bildungspolitischen Ebene ist, wie bereits im deutschen Bildungsbericht 2022 gefordert, eine statistische Erfassung des Personals und dessen

Qualifizierung an Ganztagschulen durch die KMK erforderlich (Autor*innen-gruppe Bildungsberichterstattung 2022, 256). Dadurch wird es überhaupt erst möglich, einen Überblick über die Qualifizierung des Personals zu erhalten, mögliche Qualifizierungsbedarfe zu erfassen und gezielte Maßnahmen zur (Weiter-)Qualifizierung zu implementieren. Weiterhin sind grundlegende Qualitätsstandards erforderlich, die auch Aussagen zur notwendigen Qualifikation machen.

Eine Konsequenz auf der hochschuldidaktischen Ebene besteht in der Formulierung grundlegender curricularer Inhalte für das Arbeitsfeld Ganztagschule, die auch unterschiedliche Qualifizierungswege berücksichtigen und Schnittstellen für multiprofessionelle Kooperation bereits in der Qualifizierungsphase bieten. Die kooperative Gestaltung von Unterricht und Angeboten an Ganztagsgrundschulen rückt stärker in den Fokus: „In dem Maße, in dem sich Schule abweichend von der Tradition einer monoprofessionellen Bildungsinstitution für andere Akteur/innen öffnet, ist Kooperation ein Merkmal der Professionalität von Lehrkräften und muss somit auch Eingang in die Lehrer/innenbildung finden“ (Preis & Kanitz 2018, 179). Im Monitor Lehrerbildung wird daher gefordert, an lehrerbildenden Hochschulstandorten einen stärkeren Ausbau kooperativer Seminarformate mit Fachhochschulen oder Fachschulen anzubieten (Monitor Lehrerbildung 2017).

Die in Deutschland bereits existierenden Vorhaben lassen sich anhand mehrerer Kriterien strukturieren. Einige Vorhaben nehmen stärker inklusionsorientierte Aspekte in den Fokus und andere stärker ganztagschulspezifische Aspekte. Meistens stehen eher studiengangübergreifende Kooperationen an Universitäten zwischen dem Lehramt an Grundschulen und der Sozialpädagogik bzw. Lehramt Sonderpädagogik im Zentrum. Weitaus weniger Ansätze beziehen Erzieher*innen sowie Absolvierende von Fachhochschulen mit ein (Kunze & Rabenstein 2017). Weiterhin lassen sich strukturelle Merkmale identifizieren, wie beispielsweise der Umfang, die Verortung im Studiengang (Bachelor oder Master/Grundschullehramt oder SEK I) und die Verfestigung (temporäres Projekt oder im Modulplan verankert) (für einen Überblick siehe Kunze & Rabenstein 2017). Diese Projekte haben jedoch bisher Modellcharakter und konkrete hochschulpolitische Strategien einer curricularen Verankerung fehlen bislang. Bis auf wenige Ausnahmen (z. B. Idel 2017; Schüpbach 2020) sind die Kooperationsprojekte nicht professionsübergreifend angelegt und bewegen sich auf der universitätsinternen Ebene. Es gibt keine Verbindung zwischen unterschiedlichen Ausbildungsstandorten, womit unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen nicht Rechnung getragen wird. Ein systematisches Literaturreview zu kooperativen Konzepten in der Lehrkräftebildung von Schuldt (2024) verdeutlicht die Vielfältigkeit der methodisch-didaktischen Umsetzung und inhaltlichen Schwerpunktsetzungen.

Es wird postuliert, dass künftig auch in Deutschland strukturelle Möglichkeiten der Verzahnung unterschiedlicher Ausbildungs- und Studiengänge entwickelt werden sollten, um u. a. Grundschullehramtsstudierende bereits im Studium und in der Ausbildung auf die Anforderungen der inklusiven Ganztagsgrundschule und insbesondere der multiprofessionellen Kooperation vorzubereiten. Hier existiert Forschungsbedarf bezüglich der Vorbereitung angehender Grundschullehrkräfte hinsichtlich ganztagsschulspezifischer Aspekte im Studium. Weiterhin sind Studien nötig, die einen Einblick in Überzeugungen und Selbstwirksamkeit angehender Grundschullehrkräfte für die Arbeit in diesem Feld geben, um die hochschuldidaktische Umsetzung von Lernformaten zu unterstützen.

Deutlich wurde jedoch auch, dass über eine Verankerung im Curriculum hinaus, Qualifizierungsstandards für die Professionalisierung von Pädagog*innen in der Ganztags(grund)schule und insbesondere in den Ganztagsangeboten notwendig sind, um eine Qualitätsentwicklung in diesem Bereich für die Schulen und Träger zu ermöglichen. Für eine gezielte und zielgerichtete Qualitätsentwicklung von Ganztagsschulen braucht es weiterhin auch verbindliche Rahmenvorgaben (Qualitätsstandards) zur Evaluation und Qualitätsverbesserung und somit die Einbeziehung der erweiterten Bildung in Schulentwicklungsprozesse. Gezielte und datenbasierte Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung wirken sich auch auf die Qualität der Angebote aus (Sheldon et al. 2010). Dies setzt allerdings Pädagog*innen voraus, die mit der Durchführung von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen vertraut sind. Es besteht jedoch auch hier sowohl Forschungsbedarf als auch ein Bedarf ganztagsschulische Qualitätsentwicklung curricular in den Qualifizierungswegen zu verankern.

Eine international vergleichende Perspektive kann daher lohnend sein, denn sie ermöglicht Gelingensbedingungen und Herausforderungen im jeweiligen Kontext zu identifizieren um einerseits länderspezifische Entwicklungslinien einzuordnen und andererseits Ansätze herauszuarbeiten, welche Möglichkeiten aufzeigen, um länderübergreifenden Herausforderungen zu begegnen.

Literatur

- Ackesjö, H. (2022). Evaluating the practice in Swedish school-age educate: Issues and contradictions. *Journal of Childhood, Education & Society*, 3 (1), 60–73.
- Australian Children's Education and Care Quality Authority (ACECQA) (2024a): *Guide to the National Quality Framework*. Abgerufen von <https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2024-10/Guide-to-the-NQF-241001-web-b.pdf> (zuletzt geprüft am 05.10.2024).
- Australian Children's Education and Care Quality Authority (ACECQA) (2024b): *Assessment and Rating Process*. Abgerufen von <https://www.acecqa.gov.au/assessment/assessment-and-rating-process> (zuletzt geprüft am 10.10.2024).
- Australian Children's Education and Care Quality Authority (ACECQA) (2024c): *Workforce snapshot*. Abgerufen von <https://snapshots.acecqa.gov.au/workforcedata/index.html> (zuletzt geprüft am 25.04.2025).

- Australian Government (2021): *Early Childhood Education and Care National Workforce Census*. Abgerufen von <https://www.education.gov.au/early-childhood/early-childhood-data-and-reports/national-workforce-census/national-early-childhood-education-and-care-workforce-census> (zuletzt geprüft am 25.04.2025).
- Australian Government Department of Education [AGDE] (2022). *My Time our Place: Framework for School Age Care in Australia* (V2.0). Australian Government Department of Education for the Ministerial Council.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): *Bildung in Deutschland 2022: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. *Bildung in Deutschland: Bd. 2022*. Bielefeld: wbv. Abgerufen von <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf> (zuletzt geprüft am 10.10.2024).
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021*. Bielefeld: Deutsches Jugendinstitut.
- Böhm-Kasper, O., Dizinger, V. & Gausling, P. (2016). Multiprofessional collaboration between teachers and other educational staff at German all-day schools as a characteristic of today's professionalism. *International journal for research on extended education*, 4 (1), 29–51. <https://doi.org/10.25656/01:22897>
- Bundesjugendkuratorium (Hrsg.) (2001). *Streitschrift Zukunftsfähigkeit*. Bonn, Berlin.
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2024): *Gesamtstrategie Fachkräfte in Kitas und Ganztage*. Abgerufen von <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/gesamtstrategie-fachkraefte-in-kitas-und-ganztage-240070> (zuletzt geprüft am 25.09.2024).
- Cartmel, J. (2019). School Age Care Services in Australia. *International Journal for Research on Extended Education*, 7 (1), 114–120.
- Cartmel, J. & Brannelly, K. (2016). A framework for developing the knowledge and competencies of the outside school hours services workforce. *International Journal of Research on Extended Education*, 4 (2), 17–33.
- Cartmel, J. & Hayes, A. (2016). Before and After School: Literature Review about Australian School Age Child Care. *Children Australia*, 41 (3), 201–207.
- Cartmel, J., Brannelly, K., Phillips, A. & Hurst, B. (2020). Professional standards for after school hours care in Australia. *Children and Youth Services Review*, 119. <https://doi.org/10.1016/j.chil-dyouth.2020.105610>.
- Erdiek-Rave, U. (2014). Vorwort. In U. Erdiek-Rave & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Individuell fördern mit multiprofessionellen Teams* (S. 5–6). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Fischer, E., Preiß, H. & Quandt, J. (2017). Kooperation - der Schlüssel für Inklusion!? Studien zur Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften allg. Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik (1. Auflage). *Lehren und Lernen mit behinderten Menschen: Bd. 37*. Oberhausen: ATHENA-Verlag. <https://doi.org/10.3278/9783898967907>.
- Fischer, N., Elvstrand, H. & Stahl, L. (2022). Promoting quality of extended education at primary schools in Sweden and Germany: A comparison of guidelines and children's perspectives. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15 (2), 273–289. <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00148-9>.
- Haglund, B. (2023). Pupils' development: Policy enactment in Swedish school-age educare. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 9 (3), 221–232. <https://doi.org/10.1080/20020317.2023.2236748>.
- Hjalmarsson, M. & Odenbring, Y. (2020). Compensating for unequal childhoods: Practitioners' reflections on social injustice in leisure-time centres. *Early Child Development and Care*, 190 (14), 2253–2263. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1570176>.
- Idel, T.-S. (2017). Von Anfang an gemeinsam. Ein Projekt zur institutionsübergreifende Ausbildungskooperation. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1, 31–34.

- ISQ (2024): *Das Modul inklusive Ganztagsschule in Berlin gemeinsam gestalten*. Abgerufen von https://sep-schule.isq-bb.de/de_DE/start/befragungsinhalte/ganztagsberlin.html (zuletzt geprüft am 10.09.2024).
- Kiehlblock, S., Reinert, M. & Gaiser, J. M. (2020). Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagsschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten. Eine Qualitative Inhaltsanalyse. *Journal for educational research online*, 12 (1), 47–66.
- Kjellsdotter, A. & Erlandson, P. (2023). School-age-educare teachers in an ambivalent school practice - empirical examples in the wake of policy changes in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2250372>
- Klerfelt, A. & Stecher, L. (2018). Swedish School-age Educare Centres and German All-day Schools - A Bi-national Comparison of Two Prototypes of Extended Education. *International Journal for Research on Extended Education*, 6 (1), 49–65. <https://doi.org/10.3224/ijree.v6i1.05>
- KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2014). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2008 bis 2012*. Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2023). *Empfehlungen zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität der Ganztagsschule und weiterer ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder im Grundschulalter*. Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Kunze, K. & Rabenstein, K. (2017). Editorial des Themenhefts „(Multi-)professionelle Kooperation“. *Journal für LehrerInnenbildung*, 17 (1), 4–6.
- Lager, K. (2024). Children's experiences: The institutional grip of evaluation in Swedish school-age educare. *Journal of Childhood, Education & Society*, 5 (1), 61–71. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202451334>
- Lilla, N., Schüpbach, M. & Cartmel, J. (2023). Professionalizing the Extended Education Workforce. *Special Section of IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 11 (1), <https://doi.org/10.3224/ijree.v11i1.02>
- LISUM (Hrsg.). (2021). *Qualitätsstandards für die inklusive Berliner Ganztagsschule. Mit Instrumenten zur Analyse von Entwicklungsstand und Zielen*. Landesinstitut für Schule und Medien.
- Little, P. (2007): *The realm of afterschool: A world of diversity. After School and Out of School Time*. Massachusetts Special Commission on Afterschool and Out-of-School Time. Abgerufen von <http://www.massafterschoolcomm.org/downloads/The%20Realm%20of%20Afterschool%20-%20Little%20Final%20Fall%202007.pdf> (zuletzt geprüft am 10.6.2025).
- Mahoney, J. L., Larson, R. W., Eccles, J. S. & Lord, H. (2005). Organized activities as developmental contexts for children and adolescents. In J. L. Mahoney, R. W. Larson, & J. S. Eccles (Hrsg.), *Organized activities as context of development. extracurricular activities, after-school and community programs* (S. 3–22). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mischo, C. (2016). Subjektiver Kompetenzgewinn und Wissenszuwachs bei frühpädagogischen Fachkräften unterschiedlicher Ausbildungsprofile. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19 (3), 577–597. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0658-y>.
- Monitor Lehrerbildung (2017): *Gemeinsam mehr erreichen. Multiprofessionelle Kooperation beginnt im Hochschulstudium*. Abgerufen von https://2020.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/content/Downloads/Downloads_MultiprofTeams/Monitor-Lehrerbildung_Broschue-re_Multiprofessionelle-Teams.pdf (zuletzt geprüft am 10.10.2024).
- Neumann, P., Grüter, S., Eckel, L., Lütje-Klose, B., Wild, E. & Gorges, J. (2021). Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Fachkräften der Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I: Erste Ergebnisse aus dem BiFoKi-Projekt. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73 (4), 164–177.
- Preis, N. & Kanitz, K. (2018). Multiprofessionelles Arbeiten in der Lehrerbildung. Strategien und Realisierungsformate. *heiEDUCATION Journal*, (1/2), 175–195. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2018.1-2.23831>

- Schuldt, A. (2024). Multiprofessionelle Kooperation als Zielperspektive der universitären Lehrer*innenbildung. Systematisches Literaturreview zu Ausbildungsangeboten für Lehramtsstudierende und deren Wirkung im Kontext der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Qualifizierung für Inklusion. *Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung* 3 (5), <http://dx.doi.org/10.21248/qfi.139>
- Schüpbach, M. (2018). Useful terms in English for the field of extended education and a characterization of the field from a Swiss perspective. *International Journal for Research on Extended Education*, 6 (2), 132–143.
- Schüpbach, M. (Hrsg.) (2016). Extended Education: Professionalization and Professionalism of Staff. *Special Issue of International Journal for Research on Extended Education*, 4 (1).
- Schüpbach, M. & Lilla, N. (2020). Professionalism in the field of extended education. In S. Bae, J. Mahoney, S. Maschke & L. Stecher (Hrsg.), *International Developments in Research on Extended Education Perspectives on extracurricular activities, after-school programs, and all-day schools* (S. 55–72). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Publishers.
- Schüpbach (2020): Ganztagsschule in der Ausbildung. Abgerufen von <https://www.ganztags-schulen.org/de/forschung/interviews/ganztagsschule-in-der-ausbildung.html> (zuletzt geprüft am 10.6.2025).
- Schüpbach, M. & Lilla, N. (2025). Extended Education – Different Impetus, Conceptions, and Developments in an International Perspective. An Overview. In M. Schüpbach, T.-S. Idel, & I. Gogolin (Hrsg.), *Extended Education – Different Impetus, Conceptions, Developments in an International Perspective. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
- Schüpbach, M., Bellin-Mularski, N. & Dunekacke, S. (2024). Die inklusive Ganztagsschule als multiprofessionelles Arbeitsfeld. In C. Schmude & M. Brodowski (Hrsg.), *Handbuch Kindheitspädagogik Grundlagen – Forschungsmethoden – Professionelles Handeln* (1 Aufl.). Hürth: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Schüpbach, M., Lilla, N. & Groh, N. (2020). Eine inklusive ganztägige Bildung – multiprofessionelle Kooperation als wichtiges Element. In R. Braches-Chyrek & M.-E. Karsten (Hrsg.), *Sozialpädagogische Perspektiven auf die Ganztagsbildung* (S.104–115). Leverkusen: Barbara Budrich Verlag.
- Sheldon, J., Arbreton, A., Hopkins, L. & Grossman, J. B. (2010). Investing in success: key strategies for building quality in after-school programs. *American journal of community psychology*, 45(3-4), 394–404. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9296-y>.
- Speck, K., Olk, T. & Stimpel, T. (2011). Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztag: Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagsschulen“ (ProKoop). *Zeitschrift für Pädagogik* (Beiheft 57), 184–201.
- StEG-Konsortium (2019). *Ganztagsschule 2017/218. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen*, StEG. DIPF, DJI, IFS, Justus-Liebig-Universität. <https://doi.org/10.25656/01:17105>.
- Swedish National Agency for Education (2024a). *Statistiken zur Vorschul-, Schul- und Erwachsenenbildung*. Statistik - Die schwedische Nationale Agentur für Bildung (skolverket.se)
- Swedish National Agency for Education (2024b): *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr11)*. [Curriculum for compulsory school and for the preschool class and school-age educare (Lgr11).] Ministry of Education. Abgerufen von <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet> (zuletzt geprüft am 10.6.2025).
- Vandell, D. & Lao, J (2016). Building and retaining high quality staff for extended education programs. *International Journal of Research on Extended Education*, 4 (1), 52–64.

Autorinnen

Bellin-Mularski, Nicole, Dr'in

Freie Universität Berlin/Arbeitsbereich Allgemeine Grundschulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung und Schulentwicklung an Ganztagsschulen

Habelschwerdter Alle 45, 14195 Berlin

nicole.bellin-mularski@fu-berlin.de

<https://orcid.org/0000-0001-5014-6890>

Lilla, Nanine, Dr.

Freie Universität Berlin/Arbeitsbereich Allgemeine Grundschulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ganztagsschulforschung (u.a. international vergleichend), soziale und migrationsbedingte Bildungsungleichheit

Habelschwerdter Alle 45, 14195 Berlin

nanine.lilla@fu-berlin.de

<https://orcid.org/0000-0003-3798-4173>

Schüpbach, Marianne, Prof. Dr.

Freie Universität Berlin/Arbeitsbereich Allgemeine Grundschulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ganztagsschulforschung (Entwicklung der Schüler*innen, Bildungsungleichheit, Qualität, Professionalisierung)

Habelschwerdter Alle 45, 14195 Berlin

marianne.schuepbach@fu-berlin.de

<https://orcid.org/0009-0005-4134-4154>

Internationalisierung der schulpraktischen Studien: Eine Bestandsaufnahme

Die Internationalisierung von Hochschulen, insbesondere in der Lehrkräftebildung, hat in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Die Internationalisierung der schulpraktischen Studien (IspS) im Grundschullehramt stehen im Fokus dieses Beitrags, wobei wir auf bildungspolitische Rahmenbedingungen, empirische Forschungsbefunde und die hochschulpraktische Umsetzung der IspS eingehen. Während Hochschulen verstärkt internationale Schulpraxisphasen anbieten, fehlt eine systematische Betrachtung der IspS in Forschung und Praxis. Ziel des Beitrags ist es, durch eine Bestandsaufnahme die IspS zu beschreiben. Bildungspolitisch wird die Internationalisierung durch den Bologna-Prozess und nationale Strategien unterstützt, wobei die Umsetzung hochschulabhängig bleibt. Empirische Studien zeigen, dass IspS v.a. durch Kurzzeitpraktika geprägt sind und u.a. interkulturelle Kompetenzen fördern, jedoch eine langfristige Wirkung auf die Berufspraxis unzureichend erforscht ist. Die Ergebnisse verdeutlichen die Notwendigkeit einer systematischen Integration der IspS in die Lehrkräftebildung. Langfristige Kooperationen, klare Anerkennungsstrukturen und empirische Langzeitstudien sind erforderlich, um die Internationalisierung nachhaltig zu verankern und ihre Wirkung auf die Professionalisierung angehender Lehrkräfte zu erfassen.

The internationalization of higher education, particularly in teacher education, has gained increasing importance in recent years. This paper focuses on the internationalization of school-based practical studies (IspS) in primary teacher education, examining policy frameworks, empirical research findings, and practical implementation at universities. While universities are increasingly offering international school-based practical phases, a systematic examination of IspS in research and practice remains lacking. The aim of this study is to provide an overview and description of IspS.

From a policy perspective, internationalization is supported by the Bologna process and national strategies, yet its implementation depends on individual universities. Empirical studies indicate that IspS are primarily shaped by short-term internships and contribute to the development of intercultural

competencies, although their long-term impact on professional practice remains insufficiently explored.

The findings highlight the need for a systematic integration of IspS into teacher education. Long-term cooperation, clear recognition structures, and empirical longitudinal studies are essential to establish internationalization as a sustainable component and to assess its impact on the professionalization of future teachers.

Schlagwörter: Internationalisierung, Grundschule, schulpraktische Studien, Professionalisierung, Ausland

Keywords: Internationalisation, primary school, practical school studies, professionalisation, abroad

1 Einleitung

Die Internationalisierung von Hochschulen ist nicht neu, sie erfährt aber in den vergangenen Jahren verstärkt Aufmerksamkeit. Dabei rückt die Internationalisierung der Lehramtsstudiengänge verstärkt in den Fokus von Forschung und Bildungspolitik. Wie wird die Schulpraxis als zentrales Element der Lehrkräftebildung im Grundschullehramt an Hochschulen in den Bundesländern internationalisiert? An Hochschulen wird die Internationalisierung der schulpraktischen Studien (IspS)¹ vermehrt umgesetzt, im Fachdiskurs etablieren sich diese noch eher zögerlich. Schulpraktische Studien werden einschlägigen Werken zufolge (z. B. Fraefel & Seel 2017; Wolf 2023) nicht mit Auslandserfahrungen verknüpft. In Publikationen zur Internationalisierung der Lehrkräftebildung werden schulpraktische Studien zwar als Elemente der Internationalisierung erwähnt und in einzelnen Beiträgen auch wissenschaftlich reflektiert, jedoch kaum systematisch betrachtet (z. B. in Konzepten zur Internationalisierung der Grundschullehrkräftebildung bei Röhner et al. 2009; Müller et al. 2023; für die Lehrkräftebildung allgemein bei Brück-Hübner et al. 2024). Aktuelle Tagungen greifen das Thema auf, wobei (laufende) Forschungsprojekte vorgestellt werden (vgl. z. B. Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft für schulpraktische Studien (BaSS) 2024. Vor diesem Hintergrund soll unser Beitrag durch eine Bestandaufnahme der IspS einen Beitrag zur Etablierung des Diskurses beitragen.

In Anlehnung an die Hochschulrektorenkonferenz (HRK 2014, 30-32) verstehen wir Internationalisierung als eine Querschnittsaufgabe von Hochschulen.

1 Eine Ausnahme bilden binationalen Studiengänge, in denen Auslandserfahrungen auch in der Schulpraxis zu einem festen Bestandteil gehören.

In Anlehnung an die dort beschriebenen Handlungsbereiche² gliedern wir unseren Beitrag und analysieren die IspS anhand bildungspolitischer Rahmengenungen, empirischer Forschungsbefunde und Umsetzungsbeispiele an Hochschulen. Da die Sichtung der Bereiche unterschiedlich erfolgt, stellen wir sie jeweils zu Beginn der Unterkapitel dar. Zunächst klären wir jedoch die zentralen Begriffe.

2 Internationalisierung und schulpraktische Studien

Der Begriff der Internationalisierung ist in seiner Anwendung und Ausgestaltung vielschichtig. Da sich die Begriffsbestimmung³ von Knight (2003) im Diskurs durchgesetzt hat (Beelen & Jones 2015; de Wit & Hunter 2020), nehmen wir sie als Ausgangspunkt. Knight (2003) definiert diese wie folgt:

Internationalization at the national, sector, and institutional levels is defined as the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education (Knight 2003, 2)

Internationalisierung erfolgt auf verschiedenen Ebenen. In unserem Beitrag beziehen wir uns auf die Internationalisierung an Hochschulen innerhalb Deutschlands und fokussieren die schulpraktischen Studien der Primarlehrkräftebildung. Damit fragen wir nach einem spezifischen Bildungsbereich eines Studiengangs – und vertiefen die Analyse um eine weitere Ebene. Knight (2003) beschreibt Internationalisierung zudem als einen Prozess. Diesen verstehen wir als Durchsetzungsstrategien der Internationalisierung. In der Literatur wird zwischen „internationalization abroad and internationalization at home“ (de Wit & Hunter 2020, 1912) differenziert. „Internationalization abroad“ (IA) bezieht sich auf die physische Mobilität, also beispielsweise ein Auslandssemester. „Internationalization at home“ (IaH) bedeutet, dass die Internationalisierung vor Ort, also ohne Reisetätigkeit, stattfindet⁴. Ein zunehmend bedeutsames Konzept bei der IaH sind virtuelle Austauschformate und blended mobility Konzepte (für die Lehrkräftebildung s. in der Übersicht Ingrisch-Rupp & Symeonidis 2024).

Um die Bandbreite international angelegter Schulpraxisphasen darzustellen, verwenden wir den Begriff der schulpraktischen Studien als Sammelbegriff.

2 Die HRK unterscheidet die folgenden Handlungsbereiche: Planung und Steuerung; Studium und Lehre; Forschung und Technologietransfers; Beratung und die Unterstützung (HRK 2014, 33).

3 zur Diskussion des Begriffs s. z. B. de Wit & Hunter (2020)

4 Um eine dichotome Unterscheidung zwischen IA bzw. IaH zu vermeiden, plädieren die Autoren für ein umfassenderes, institutionsübergreifendes Verständnis („comprehensive internationalization“ de Wit & Hunter 2020, 1912).

Diese variieren je nach Bundesland – auch bei bestehender Standardisierung der Lehrkräftebildung durch die Kultusministerkonferenz (KMK) – in ihrer Gestaltung und Bezeichnung. Im Kontext der IspS ist die Unterscheidung von Kurzzeit- bzw. Langzeitpraktika⁵ relevant, da diese häufig internationalisiert werden. Kurzzeitpraktika dauern ca. drei bis vier Wochen, in ihnen soll das Tätigkeitsfeld aufgezeigt und ein Perspektivwechsel ermöglicht werden. Langzeitpraktika wie z.B. Integrierte Semesterpraktika (mit integrierten, hochschulbegleiteten Tagesfachpraktika) oder Schulpraxissemester erstrecken sich über ein Semester und sind gekennzeichnet durch begleitende Seminare und Unterrichtsbesuche durch beispielsweise betreuende Lehrkräfte oder Hochschuldozierende.

3 Bildungspolitische Rahmungen

Wie ist die Internationalisierung von Hochschulen im Allgemeinen und bezüglich der IspS im spezifischen durch bildungspolitische Reformprozesse und damit verbundenen Beschlüssen und Strategien gerahmt? Zur Beantwortung dieser Frage skizzieren wir die rechtlichen Rahmenbedingungen sowie zentrale Reformprozesse auf Bundes- und europäischer Ebene. Letztere analysieren wir anhand zentraler bildungspolitischer Dokumente, die das Lehramt explizit erwähnen und die Internationalisierung von Hochschulen als Ziel verfolgen. Grundsätzlich sehen die meisten Landesverfassungen das Recht der Selbstverwaltung für Hochschulen vor (Hochschulautonomie, s. HRK 2024). Diese sind somit für die Umsetzung der Internationalisierung verantwortlich. Entsprechend kann die Umsetzung variieren (s. Kapitel 5). Zugleich üben bildungspolitische Beschlüsse und Reformprozesse erheblichen Einfluss auf diesen Prozess aus: Auf europäischer Ebene gilt der Bologna-Prozess als bedeutsamer Reformprozess mit dem „Ziel, einen vergleichbaren, kompatiblen und kohärenten Hochschulraum in Europa (European Higher Education Area, EHEA) zu schaffen“ (KMK 2024). Im Zuge dessen einigten sich Bund und Länder 2013 auf Strategien zur Internationalisierung der Hochschulen, die in den Folgejahren weiterentwickelt wurden. Der nationale Bericht der KMK und Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF 2015) reflektiert u.a. das Erreichen der Ziele des Bologna-Prozesses zwischen 2012-2015. Hier findet die Mobilität von Lehramtsstudierenden ein „besonderes Augenmerk“ (KMK & BMBF 2015, 8) und wird als ein Thema für die nächste Ministerkonferenz hervorgehoben (ebd., 9).

Die 2024 verabschiedete Strategie des BMBF und der KMK stellt Leitlinien zur Internationalisierung vor und formuliert u.a. drei Ziele. Eines hiervon ist

5 Tagesfachpraktika scheinen kaum internationalisiert zu werden.

die Bereitstellung einer „hochwertige[n] Internationalisierungserfahrung für möglichst viele Studierende, Forschende und weitere Hochschulmitarbeitende“ (ebd., 4). Damit verbunden ist das Ziel, unterrepräsentierte Gruppen zu fördern; beispielhaft wird hier u.a. auf Lehramtsstudierende verwiesen. Des Weiteren sind die Beschlüsse über verbindliche Standards für die Lehrkräftebildung (KMK 2024) bedeutsam. Zwar wird die Internationalisierung nicht explizit genannt, doch enthalten diese Kompetenzformulierungen, die hierauf bezogen werden können. Beispielsweise sollen Studierende „interkulturelle Dimensionen bei der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen [kennen]“ (KMK 2022, 9). Um den genannten Kompetenzbereich zu fördern, bietet sich die IspS sehr gut an⁶.

4 Empirische Forschungsergebnisse

Vorangestellt sei, dass bislang wenige empirische Forschungsergebnisse, insbesondere zum Grundschullehramt (z. B. Lorleberg & Heer 2024) vorliegen. Diese begrenzte Forschungslage beeinflusste unsere Vorgehensweise: Unter Einbindung von dem Fachportal Pädagogik sowie mit Google Scholar sichten wir bereits veröffentlichte, ausführlich dargestellte Forschungsergebnisse. Aufgrund der begrenzt vorliegenden Forschungsergebnisse haben wir uns entschieden, sowohl publizierte Forschungsbeiträge als auch Vorträge der BaSS-Tagung (Hamburg 2024) einzubinden⁷. Dies ermöglicht einen aktuellen und vertiefenden Einblick in ein sich aktuell dynamisch entwickelndes Forschungsfeld. Im Folgenden fassen wir die Forschungsbefunde zusammen und strukturieren sie anhand von Fragestellungen.

Welche Ziele werden mit der Internationalisierung verfolgt und erreicht?

Hinsichtlich der Zielsetzung von IspS ist v.a. die Kompetenzentwicklung, gerade mit Blick auf Kultursensibilität, von Studierenden in Praxisphasen und damit einhergehend eine (Arbeits-)Zufriedenheit zu benennen. Dies wurde durch eine abschließende Online-Evaluation nach den Berufsfeldpraktika (BFP) bei Studierenden (n=5) ermittelt. Diese gaben an, dass sich ihre Fremdsprachenkenntnisse und interkulturellen Kompetenzen verbessert haben und sie sich verstärkt mit dem französischen Bildungssystem auseinandergesetzt hätten (Lorleberg & Heer 2024). In etwas allgemeinerer Form wird auf die Förderung interkultureller Kompetenz, der Offenheit für Neues und der Abbau von Stereotypen verwiesen, wobei auch die Entwicklung professionsbezogener Kompetenzen von Lehrkräften (z. B. Selbstreflexionskompetenzen) genannt werden

6 Im Rahmen des Beitrags kann nur auf die zentrale Bedeutung von Organisationen, welche die Internationalisierung der Hochschulen unterstützen, verwiesen werden, z.B. die HRK, der DAAD, das Goethe-Institut oder die Alexander von Humboldt-Stiftung

7 Nicht alle Vorträge wurden im Tagungsband publiziert.

(Hänssig & Elsner 2022). Diese werden z.T. spezifischer analysiert: angehende Lehrpersonen scheinen sich kultureller Unterschiede bewusster geworden zu sein, sie entwickeln ein umfassenderes Bewusstsein für die Verbindung von Sprache und Kultur - demzufolge ist eine gezieltere Auswahl von Unterrichtsmaterialien möglich, um Lernenden diese Verbindung klarzumachen (Diehr & Fischer 2024).

Fernab des Kompetenzaufbaus wird als weiteres Ziel der Ausbau von Schulnetzwerken in Europa, speziell für Auslandspraktika, beschrieben. Hierdurch soll die Attraktivität des Lehrkräfteberufs gefördert werden (Nierste 2024) – wobei diese im Zusammenhang mit einer Förderung interkultureller, diversitätsbezogener und zukunftsorientierter Kompetenzen von angehenden Lehrkräften verstanden wird (ebd.).

Welche Studierendengruppen sind (vorrangig) mobil?

Verhältnismäßig oft wurden kurze BFP untersucht, die außerhalb der Vorlesungszeiten stattfinden (ebd. 2024). In anderen internationalen BFP zeigte sich, dass die Studierenden durch die Auslandserfahrung lernten, Materialien gezielt auszuwählen, um Lernende für die Beziehung zwischen Sprache und Kultur zu sensibilisieren (Diehr & Fischer 2024). Ebenso konnten BFP-Erfahrungen in North Carolina/Ghana qualitativ begleitet werden: Es stellte sich als wichtig heraus, Erfahrungen ausreichend reflektieren zu können. Ebenso wird die Mentor*innen-Studierenden-Beziehung als bedeutsam beschrieben (Wilken et al. 2024).

Schulpraxissemester sind hingegen weniger beforscht. Bis Februar 2025 sammelten 69 Studierende der Universität Bielefeld interkulturelle Erfahrungen, wobei sie ihr Schulpraxissemester überwiegend an Deutschen Auslandsschulen (DAS) absolvierten (Auner et al. 2024). Erste Erkenntnisse zur interkulturellen Kompetenzentwicklung im Schulpraxissemester beschreibt die Pädagogische Hochschule Freiburg. Diese wird an zwei DAS in Arequipa und Lima in Perú ermöglicht. Durch Kooperation mit den DAS konnte die Sprachbarriere niedrig gehalten und somit auch Studierende ohne ein Sprachfach mobilisiert werden. Die Stichprobe (n=8) zeigt, Selbstauskünften zufolge, Kompetenzzuwächse in den Bereichen Selbstreflexionsgelegenheiten, Offenheit, Inklusion, kollegiale Zusammenarbeit und Beziehungsaufbau (Oberfell et al. 2024).

Welche Studierendengruppen gehen (vorrangig) ins Ausland?

Von allen Lehramtsstudierenden in Deutschland im Wintersemester 2019/2020 (n=253978) absolvierte ca. ein Drittel einen studienbezogenen Aufenthalt im Ausland. Davon ging wiederum ein Drittel aus dem Lehramtsstudiengang Gymnasium und 19% aus dem Studiengang Lehramt an Grund- und Hauptschulen ins Ausland (Hänssig & Elsner 2022). D.h. überwiegend Studierende im Lehramt an weiterführenden Schulen (n=129) nutzten eine Studienphase

im Ausland, zudem waren das überwiegend weibliche Studierende (Kluge et al. 2022). Mit Blick auf die Fächer gingen v.a. Sprach- und Kulturwissenschaftsstudierende (35%) und weniger die Mathematik- und Naturwissenschaftsstudierenden ins Ausland (16%) (Hänssig & Elsner 2022).

Welche Rahmenbedingungen sorgen für erfolgreiche Praxiserfahrungen im Ausland?

Um Professionalisierungsprozesse in Praxisphasen zu fördern, sind (curricular) verankerte Reflexionstermine notwendig (Auner et al. 2024). Sie gelten als wichtige, strukturelle Voraussetzung, insbesondere zur Vermeidung von stereotypen Denkmustern (Massumi & Fereidooni 2017). Entscheidend sind zudem die hochschulischen Rahmenbedingungen (Felske et al. 2022), beispielsweise Beratungsangebote zur Förderung der Auslandsmobilität von Studierenden in den Praxisphasen (Reichelt & Grüttner 2024). Eine zentrale Rolle spielt außerdem die Beziehung zwischen Mentor*innen und Studierenden (Wilken et al. 2024).

5 Umsetzung von Internationalisierung an Hochschulen

Einerseits fokussiert dieser Beitrag auf die Umsetzung von internationalisierenden Schulpraxisphasen im Grundschullehramt. Andererseits legt unsere Recherche nahe, dass diese erst jüngst in den Fokus der Internationalisierung im Lehramt kommt (Kluge et al. 2022; Hänssig & Elsner 2022). Gleichzeitig finden sich einige Internationalisierungsbestrebungen, welche zwar nicht auf die IspS fokussieren, diese jedoch indirekt befördern können. Um einen möglichst aktuellen Überblick über die konkrete Umsetzung an Hochschulen zu erhalten, haben wir Daten aus dem Monitor Lehrkräftebildung (2022) analysiert. Auf die Frage hin, „existieren an Ihrer Hochschule Projekte/Initiativen zur Förderung der Internationalisierung der Lehrkräftebildung?“ geben 44 von insgesamt 69 befragten Hochschulen Positivauskünfte. Diese Selbstauskünfte zu Mobilitätsfragen haben wir anhand inhaltlicher Kriterien strukturiert. Mit dieser Vorgehensweise können wir einen Überblick in die praktischen Umsetzungsmöglichkeiten geben. Dieser ist jedoch nicht umfassend und stellt eine Momentaufnahme dar. Im Folgenden beschreiben wir unserem Fokus entsprechend die Internationalisierung innerhalb des Studiengangs Grundschullehramt, der an nur vier Standorten explizit benannt wurde, darauf folgen weitere Formen (Kategorien) der Umsetzungspraxis, die wir auf Grundlage der Selbstauskünfte systematisch beschreiben.

Das „Programm der internationalen Mobilität im Lehramt GrundSchule“ (Pro-MobilGS) an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg ermöglicht und erkennt im Ausland erbrachte Studienleistungen an. Die Universität Regensburg weist einen Schwerpunkt „Internationalisierung Grundschulpädagogik“ aus.

Beim DAAD-Projekt „International Mobility in the Master of Primary School Education (MAPS) der Universität Vechta in Kooperation mit der Universität Bozen und der Tallinn University wird der Studiengang internationalisiert – hier gibt es jedoch keine Angaben zur speziellen Umsetzung in Bezug auf Schulpraxisphasen (DAAD 2024; Lehrkräftemonitor 2022). Expliziten, internationalen Schulpraxisbezug bietet das DAAD-Projekt „Lehrerinnenbildung Grundschule International“ (L-GrIN) an der Universität Wuppertal (Lehrkräftemonitor 2022; DAAD 2024).

Die weitere internationalisierende Umsetzungspraxis an deutschen Hochschulen lässt sich wie folgt zusammenfassen: Viele Standorte (n=24) unterstützen die Internationalisierung, indem sie hochschulintern Kooperation stärken und personelle Ressourcen zur Verfügung stellen. Neben der Ausweitung bereits bestehender Strukturen wie z.B. International Offices entstehen auch eigenständige Abteilungen (z.B. Regensburg, Freiburg) oder es werden spezifische Stellenanteile geschaffen (z.B. Bremen). Auch Professional Schools of Education (z.B. PH und Universität Freiburg FACE, Tübingen School of Education, TüSE) beschäftigen sich mit dem Thema. Einige Hochschulen binden die Internationalisierung direkt in die Studiengänge ein, z.B. durch binationale Studiengänge oder verpflichtende Auslandssemester für Fremdsprachenstudiengänge (z.B. Johannes Gutenberg-Universität Mainz). Zusätzlich werden im Ausland erworbene Kompetenzen durch Zertifizierungen gewürdigt (z.B. „Lehramt International – Schule weltoffen und transkulturell gestalten“ Christian-Albrechts-Universität zu Kiel). Transparente hochschulinterne Regelungen für die Anerkennung von Auslandspraktika sind dabei ein wesentlicher Faktor, insbesondere im Hinblick auf das Grundschullehramt.

Internationalisierungspraxis zeigt sich zudem in der hochschulexternen Zusammenarbeit. Das können Netzwerke sein, die länder- und institutionsübergreifendes Studieren im Lehramt ermöglichen (z.B. European Universities initiative). Diese können aber auch als Plattformen fungieren, um verschiedene Institutionen länderübergreifend in einen zielgerichteten, internationalisierenden Austausch zu bringen (z.B. das European Teacher Education Network: ETEN). Auch Schulk Kooperationen, z.B. in Form von Kooperationsverträgen mit dem Weltverband Deutscher Auslandsschulen (WDA) stärken die Internationalisierung von Schulpraxisphasen.

Die Förderung durch Drittmittelprojekte ist bundesweit stark ausgeprägt und erfolgt auch hochschulübergreifend. Sie stellt eine zentrale, aber zeitlich befristete Förderung der Internationalisierung der Hochschulen dar. Besonders häufig werden dabei DAAD-Projekte genutzt (z.B. Lehrerinnenbildung Grundschule International: L-GrIN oder Global Teacher Education: GoTEd), aber auch BMBF-Mittel werden verwendet, wie z.B. „Kultur(en)sensibel unterrichten (Qualitätsoffensive Lehrerbildung)“ (DAAD 2024; Lehrkräftemonitor 2022).

6 Zusammenfassung und Diskussion

Die IspS in der Grundschullehrkräftebildung sind ein dynamisches und vielschichtiges Feld, das jüngst einen starken Entwicklungsschub erlebt. Dabei zeigt sich ein zunehmender Bedarf, die IspS nicht nur als Randthema zu betrachten, sondern als integralen Bestandteil der Lehrkräftebildung zu etablieren. Unser Beitrag schafft durch die Bestandsaufnahme der IspS entlang bildungspolitischer Rahmungen, empirischer Forschungsbefunde und Umsetzungsbeispiele an Hochschulen eine Grundlage, um diesen Diskurs weiterzuführen.

Die bildungspolitische Rahmung verdeutlicht, dass die Internationalisierung durch den Bologna-Prozess und nationale Strategien zwar einen festen Platz in der Hochschulpolitik gefunden hat, die konkrete Umsetzung jedoch stark von den Hochschulen selbst abhängt. Dabei ist die Hochschulautonomie einerseits eine Stärke, da sie innovative und maßgeschneiderte Ansätze ermöglicht. Andererseits führt sie jedoch zu einer fragmentierten Landschaft, in der die Qualität und Verfügbarkeit der IspS stark variieren.

Die Sichtung empirischen Befunde zu den IspS zeigen, dass diese v.a. durch Kurzzeitpraktika geprägt sind, während Langzeitpraktika weniger erforscht und umgesetzt sind. Wie lassen sich diese mit Blick auf den Kompetenzerwerb vergleichen, oder anders gefragt: wie viel Internationalisierung braucht es, um die gewünschten Kompetenzen zu erwerben? Anhand der vorliegenden Daten lässt sich auch das im Diskurs häufig genannte Argument, dass die im Ausland erworbenen Kompetenzen bedeutsam für die spätere Berufspraxis sind, nur wenig empirisch absichern. Die Forschung hebt positive Effekte wie die Förderung interkultureller Kompetenzen und den Abbau von Stereotypen hervor. Offen bleibt jedoch, wie sich diese tatsächlich in der späteren Berufspraxis niederschlagen. Um hier Antworten zu erhalten, wären längsschnittlich angelegte Studien oder auch berufsbiografische Perspektiven wünschenswert.

Wie wir gezeigt haben, wird zudem die Notwendigkeit struktureller Voraussetzungen und die Bedeutung von begleitenden Reflexionsangeboten in der Forschung betont (z.B. bei Auner et al. 2024 oder Massumi & Fereidooni 2017). Damit verbindet sich die bislang wenig untersuchte Frage, wie sich internationale Praxisphasen systematisch in ein gewinnbringendes Verhältnis mit dem Studium bzw. weiteren Praxiserfahrungen setzen lassen. Uns erscheint es bedeutsam, dabei den internationalen Vergleich in den Blick zu nehmen, welcher die bewusste Reflexion und letztlich auch Integration der gemachten Erfahrungen und Wissensbestände anstrebt (z.B. mit Blick auf kollegiale Zusammenarbeit von Lehrkräften, Schulsystemfragen o.a.).

Ein zentraler Aspekt, der in der Diskussion weiter vertieft werden sollte, ist die Rolle der DAS als Kooperationseinrichtungen. Diese bieten ein niedrigschwelliges Setting für Praktika im Ausland, insbesondere für Lehramtsstudierende ohne Sprachschwerpunkt. Gleichzeitig stellt sich die Frage, wie diese Kooperationen langfristig und nachhaltig gestaltet werden können, wenn beispielsweise die hierfür vorgesehenen Drittmittel auslaufen oder es personellen Wechsel an den (Hoch-) Schulen gibt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die IspS viel Potenzial bietet, um werdende Lehrkräfte auf die Herausforderungen einer globalisierten Bildungslandschaft vorzubereiten. Gleichzeitig handelt es sich um ein sich jüngst erst entwickelndes, dynamisches Feld, welches zunehmend in Fokus der Bildungsforschung rückt. Es bedarf weiterer Forschung und politischer sowie institutioneller Anstrengungen, um die Internationalisierung als Querschnittsaufgabe in der Lehrkräftebildung nachhaltig zu verankern.

Literatur

- Auner, N., Schöning, A. & Schüssler, R. (2024). *Das Praxissemester im Ausland - Im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Perspektiverweiterung*. In A. Schöning, A. Pfeiffer, B. Schmidt & K. Ulbricht (Hrsg.), *Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien* 17 *Schulpraktische Studien international: Zielstellungen, Chancen & Herausforderungen* (S. 41-51). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Beelen, J. & Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. In A. Curaj, L. Matei, R. Priocope, J. Salmi & P. Scott (Hrsg.), *The European Higher Education Area* (S. 59-72). Cham; Berlin: Springer International Publishing.
- Brück-Hübner, A., Müller, U. B. & Seifert, A. (2024). *Internationalization of Teacher Education in Higher Education. Theories, Concepts and Practical Approaches of Virtual, Blended and Physical Mobility*. Bielefeld: wbv Publikationen.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] & Kultusministerkonferenz [KMK]. (2024): *Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland. Strategie der Wissenschaftsministerinnen und Wissenschaftsminister der Länder (2024-2034)*. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_06_14-Strategie-Internationalisierung-Hochschulen.pdf (zuletzt geprüft am 21.02.2025).
- Deutscher Akademischer Austauschdienst [DAAD]. (2024): *Modellprojekte Lehramt.International*. Abgerufen von <https://www.daad.de/lehramtinternational-modellprojekte/de> (zuletzt geprüft am 14.03.2025).
- Diehr, B. & Fischer, A. E. (2024). International und digital; im Berufsfeldpraktikum neue Welten erschließen. In A. Schöning, M. Heer, M. Pahl, F. Diehr, E. Parusel, A. Tinnefeld & J. Walke (Hrsg.), *Das Berufsfeldpraktikum als Professionalisierungselement. Grundlagen, Konzepte, Beispiele für das Lehramtsstudium* (S. 244-251). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Felsch, C., Hackel, M., Hanssig, A. & Springob, J. (2022). Praxisphasen im Ausland während des Lehramtsstudiums. Ein Blick in Bundesländer und Konzepte. In Goethe-Institut (Hrsg.), *Auslandspraktika in der Lehrkräftebildung. Erste Erkenntnisse aus dem SCHULWÄRTS!-Forschungshub des Goethe-Instituts* (S. 17-52). Münster, New York: Waxmann.
- Fraefel, U. & Seel, A. (Hrsg.) (2017). *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle - Praktikumskonzepte - Begleitformate* (1. Aufl., Bd. 2). Münster: Waxmann.

- Grüttner, P. & Reichelt, E. (2024). *Angebote der Internationalization at home für mehr Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden bei Praxisphasen im Ausland*. In A. Schöning, A. Pfeiffer, B. Schmidt & K. Ulbricht (Hrsg.), *Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien 17* Schulpraktische Studien international: Zielstellungen, Chancen & Herausforderungen (S.97-105). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Hänssig, A. & Elsner D. (2022). Internationalisierung der Lehrkräftebildung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Am Beispiel der Kooperation mit SCHULWÄRTS! In Goethe-Institut (Hrsg.), *Auslandspraktika in der Lehrkräftebildung. Erste Erkenntnisse aus dem SCHULWÄRTS!-Forschungshub des Goethe-Instituts* (S. 17–52). Münster: Waxmann.
- Hochschulenrektorenkonferenz (HRK) (2024): *Aufgaben und Struktur*. Hg. v. Hochschulenrektorenkonferenz. Abgerufen von <https://www.hrk.de/hrk/aufgaben-und-struktur/> (zuletzt geprüft am 21.02.2025).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2014): *Auf internationale Erfolge aufbauen. Beispiele guter Internationalisierungspraxis an deutschen Hochschulen*. Abgerufen von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk-expertise/Audit-Website/Publikationen/Pub_Auf_internationale_Erfolge_aufbauen.pdf. (zuletzt geprüft am 21.02.2025).
- Ingrisch-Rupp, C. & Symeonidis, V. (2024). The Multifaceted Field of Virtual Exchanges in Teacher Education: A Literature Review. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 15 (1), 59–82.
- Kluge, S., Rey, T. & Springob, J. (2022). „Die beste Bildung findet ein gescheiter Mensch auf Reisen“ Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Rahmen von Mobilitätsprogrammen. In Goethe-Institut (Hrsg.), *Auslandspraktika in der Lehrkräftebildung. Erste Erkenntnisse aus dem SCHULWÄRTS!-Forschungshub des Goethe-Instituts* (S. 151–166). Münster: Waxmann.
- Knight, J. (2003). Updated Definition of Internationalization. *International higher education* 33 (1), S. 2–3.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2024): *Der Bologna Prozess*. Abgerufen von <https://www.kmk.org/themen/hochschulen/internationales/der-bologna-prozess.html>. (zuletzt geprüft am 21.02.2025).
- Kultusministerkonferenz & Bundesministerium für Bildung und Forschung (KMK & BMBF) (2015): *Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2012-2015. Nationaler Bericht von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung*. Abgerufen von https://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Sonstige/BMBF_KMK_2015_Bologna-bericht.pdf. (zuletzt geprüft am 21.02.2025).
- Lehrkräftemonitor (2022): *Projekt Monitor Lehrkräftebildung*. Abgerufen von <https://www.monitor-lehrkraeftebildung.de/projekt/> (zuletzt geprüft am 30.12.2024).
- Lorleberg, J. & Heer, M. (2024). Das Berufsfeldpraktikum International im Rahmen des Projekts Lehrkräftebildung Grundschule International (L-GrIn) an der Bergischen Universität Wuppertal. In A. Schöning, M. Heer, M. Pahl, F. Diehr, E. Parusel, A. Tinnefeld & J. Walke (Hrsg.), *Das Berufsfeldpraktikum als Professionalisierungselement. Grundlagen, Konzepte, Beispiele für das Lehramtsstudium* (S. 252–258). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Massumi, M. & Fereidooni, K. (2017). Die rassismuskritische Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften - Die Notwendigkeit einer Kompetenzerweiterung. In S. Barsch, N. Glutsch, M. Massumi (Hrsg.), *Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis* (S. 51–76). Münster: Waxmann.
- Müller, U. B., Seifert, A., Kopp, M. & Basedow, B. (2023). Internationalisierung als hochschuldidaktische Strategie für eine zukunftsweisende Gießener Grundschullehrer*innenbildung. In M. Haider, R. Böhme, S. Gebauer, C. Gößinger, M. Munser-Kiefer & A. Rank (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschulforschung. 27. Nachhaltige Bildung in der Grundschule* (S. 416–421). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Nierste, W. (2024). *Ein europäisches Schulnetzwerk für Auslandspraktika: Aktivitäten und Überlegungen* (Vortrag). Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft für schulpraktische Studien (BaSS), Hamburg.
- Oberfell, H., Abt, Y. & Holzäpfel, L. (2024). Schulpraxissemester an Deutschen Auslandsschulen am Beispiel Perú. In A. Schöning, A. Pfeiffer, B. Schmidt & K. Ulbricht (Hrsg.), *Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien 17 Schulpraktische Studien international: Zielstellungen, Chancen & Herausforderungen* (S. 73-82). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Röhner, C., Henrichwark, C. & Hopf, M. (Hrsg.). (2009). *Jahrbuch Grundschulforschung*. 13. *Europäisierung der Bildung. Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik* [Europeanization of education. Consequences and challenges for primary school pedagogics]. Wiesbaden: VS.
- Wilken, A., von Dombois, C., Iwers, T. & Bonnert, A. (2024). *Tricontinental Teacher Training (TTT): Zur Rolle von im Ausland absolvierter Schulpraktika angehender Lehrpersonen für die Professionalisierung. Erste Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit Studierenden aus Ghana, North Carolina und Deutschland* (Vortrag). Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft für schulpraktische Studien (BaSS), Hamburg.
- De Wit, H. & Hunter, F. (2020). Internationalization of Higher Education, Evolving Concepts, Approaches, and Definitions. In Pedro Nuno Teixeira und Jung Cheol Shin (Hrsg.), *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions* (S. 1910–1915). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Wolf, A. (2023). *Weiterentwicklung der Schulpraktischen Lehrerbildung als Prozess pädagogischer Organisationsentwicklung*. Dissertation. Kassel: Universität Kassel.

Autor*innen

Ingrisch-Rupp, Claudia, Dr. phil.

Pädagogische Hochschule Freiburg, Abteilung Bildungsforschung und Schulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrkräften; International Vergleichende Bildungsforschung; Bildungssystemvergleiche mit dem Schwerpunkt: Steuerung, Educational Governance
Kunzenweg 21, 79117 Freiburg

claudia.ingrisch-rupp@ph-freiburg.de

<https://orcid.org/0009-0006-6338-9756>

Oberfell, Heiko, Dr.

Pädagogische Hochschule Freiburg

Geschäftsführung Zentrum für Schulpraktische Studien

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrkräfteprofessionalisierung, Lernunterstützung in der Primarstufe

Kunzenweg 21, 79117 Freiburg

heiko.oberfell@ph-freiburg.de

<https://orcid.org/0009-0003-3031-5943>

Weitere Fragen

Beate Blaseio

Unterrichtsfächer des sachbezogenen Lernens der Primarstufe in Europa – ein internationaler Vergleich

Sachlernen findet in allen europäischen Ländern in der Primarstufe statt. Die Fachstrukturen, in denen institutionelles Sachlernen unterrichtet wird, unterscheiden sich jedoch. Zudem sind auch die Unterrichtsprinzipien, pädagogisch-didaktischen Herangehensweisen sowie Kompetenzerwartungen in den Ländern verschieden. Auch bei den konkreten Inhalten können Unterschiede beschrieben werden, obwohl es Konsens in Europas Grundschulen ist, dass naturwissenschaftliches Lernen mit Inhalten aus der belebten und unbelebten Natur mit dem Schulstart beginnt. Der deutschsprachigen Sachunterrichtsdidaktik fehlt der wissenschaftliche Austausch mit Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern in Europa, der einerseits durch die unterschiedlichen Fachstrukturen des Sachlernens erschwert ist, aber auch dadurch, dass in anderen Ländern das Studium des Grundschullehramtes nicht durchgängig forschungsorientiert an Universitäten etabliert ist.

In all European countries, subject-specific learning takes place in primary school. However, the subject structures in which institutional subject-specific learning is taught differ. In addition, the teaching principles, pedagogical-didactic approaches and competency expectations also vary from state to state. Differences can also be described in the specific content, even if there is a consensus in Europe's primary schools that scientific learning with content from animate and inanimate nature begins at the start of school. German-speaking subject-specific learning didactics lacks scientific exchange with subject-specific didacticians in Europe, which is made difficult on the one hand by the different subject structures of subject-specific learning, but also by the fact that in other countries primary school teaching is not consistently research-oriented at universities.

Schlagwörter: Sachlernen, Grundschule, Europa, Fächerstrukturen

Keywords: Subject learning, primary school, Europe, subject structures

1 Sachunterricht in den deutschsprachigen Ländern

Das Fach Sachunterricht übernimmt in den deutschsprachigen Ländern Deutschland, Österreich und der Schweiz (Fachbezeichnung in den deutschsprachigen Kantonen: *Natur, Mensch, Gesellschaft*) die Aufgabe, das sachbezogene Lernen in der Primarstufe zu thematisieren. Der Ansatz der Fachkonzeption Sachunterricht ist sachintegrativ – d. h., es findet u. a. keine Trennung der Inhalte nach natur- oder gesellschaftswissenschaftlichen Sachkontexten statt (Blaseio 2022, 291). Es steht ein vielperspektivischer Ansatz im Zentrum, der bei der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den *Sachen* vor allem die Lebenswelt der Kinder berücksichtigt, aber auch vordisziplinäre fachliche Perspektiven (u. a. Biologie, Geschichte, Politik, Chemie) entlang klassischer Sachdisziplinen ausweist (GDSU 2013). Zu den fünf fachlichen Perspektiven des Sachunterrichts gehören die naturwissenschaftliche, die sozialwissenschaftliche, die technische, die historische und die geographische Perspektive. Diese decken unterrichtliche Sachinhalte aus der natürlichen, kulturellen, sozialen und technischen Umwelt der Grundschul Kinder ab (GDSU 2013, 9).

2 Internationalisierung der Sachunterrichtsdidaktik – Stand und Probleme

Die Sachunterrichtsdidaktik ist wenig international ausgerichtet; die wissenschaftlichen Diskurse finden fast ausschließlich innerhalb der deutschsprachigen Länder Deutschland, Österreich und der Schweiz statt (Blaseio 2025, 91). Diese drei Staaten sind auch in der wissenschaftlichen Fachgesellschaft GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) präsent – international Forschende sind nicht Mitglieder der Gesellschaft, nicht auf den Jahrestagungen oder in den Publikationen präsent. Dieses wird seit Jahren von einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler kritisch angemerkt (Engelhardt 2004; Lauterbach 2011; Kaiser 2023; Blaseio 2022; 2025).

Es gibt Gründe, warum die Sachunterrichtsdidaktik fast ausschließlich trinational agiert: Im Gegensatz zu den Fachdidaktiken Muttersprache oder Mathematik in der Primarstufe sind die Sachfachkonzeptionen in den europäischen Ländern unterschiedlich ausgerichtet. Sachintegrative Konzeptionen wie den Sachunterricht gibt es in zahlreichen Ländern nicht (vgl. Abschnitt 3.), so dass das Pendantfach in der Primarstufe fehlt (Blaseio 2022, 288f.).

Zudem findet in zahlreichen europäischen Ländern kein universitär-akademisches und hochschulverortetes Studium für Lehramtsstudierende der Primarstufe statt. So existieren in zahlreichen Ländern auch nur wenig Forschungsaktivitäten im Bereich der Didaktik des frühen schulischen Sachlernens (Blaseio 2022, 289). Zudem findet die Grundschullehrkräftebildung in Europa häufig für

sämtliche Fächer der Primarstufe statt und ist mitunter stark praxisorientiert ausgerichtet (Blaseio 2022, 289), so dass keine wissenschaftlichen Sachlernfragestellungen von Forschenden und Studierenden bearbeitet werden. Zudem existieren in zahlreichen Ländern Europas *eine* gemeinsame Schule für den gesamten Pflichtschulbereich, so dass eine Etablierung einer eigenständigen Grundschulpädagogik inkl. Grundschuldidaktiken in diesen Ländern nicht stattgefunden hat.

Bisher gibt es auch keine internationale Fachgesellschaft, die sich mit dem frühen Sachlernen in der Primarstufe beschäftigt, wie es sie zum Beispiel in der Geschichtsdidaktik, der Physikdidaktik oder der Mathematikdidaktik gibt (Blaseio 2022, 288). Auch dadurch finden internationale Forschungen und Kooperationen beim frühen Sachlernen gegenwärtig kaum statt. Dadurch wissen wir auch sehr wenig darüber, wie das Sachlernen in der Primarstufe in anderen europäischen Staaten konzeptionalisiert, organisiert und unterrichtet wird (Blaseio 2022, 289f.).

3 Sachbezogenes Lernen in der Primarstufe in europäischen Staaten – ein Überblick über die Fachkonzeptionen

Neben muttersprachlichem und mathematischem Unterricht in der Primarstufe gehört auch das sachbezogene Lernen zu den verbindlichen Lerninhalten der europäischen Grundschulen (Blaseio 2022, 289). Im Vergleich zu diesen beiden anderen Fächern liegt auf der Ebene der Fachstrukturen beim sachbezogenen Lernen eine große Fächervielfalt in Europa vor.

Im Folgenden wird ein Überblick über die unterschiedlichen sachbezogenen Unterrichtsfächer in Europa (EU-Staaten sowie Schweiz, Norwegen, Liechtenstein und Island) gegeben, die u.a. durch inhaltsanalytische Auswertung der europäischen Datenbank *Eurydice* sowie nationaler Lehrpläne des frühen Sachlernens ermittelt wurden. Komparatistische Untersuchungen zum Sachlernen der europäischen Staaten wurden aus Sicht der deutschen Sachunterrichtsdidaktik mehrfach von Blaseio (2022; 2021a; 2021b; 2009; 2007; 2006) publiziert. Diese zeigen, dass es in den europäischen Ländern verschiedene Konzeptionen gibt, wie sachbezogenes Lernen in der Primarstufe als Unterrichtsfach konkret unterrichtet wird. Es kann dabei zwischen sachintegrativen, teilintegrativen, einzelfachlichen und weiteren Fachkonzeptionen unterschieden werden.

3.1 Sachintegrative Konzeptionen

In dieser Kategorie sind Fächerkonzeptionen verortet, die ein sachintegratives Unterrichtsfach für die Sachlernen anbieten – vergleichbar dem *Sachunterricht*. Hier werden natur- und gesellschaftswissenschaftliche Inhalte in *einem*

Fach gemeinsam unterrichtet. Die Dauer dieses Unterrichtsfaches ist unterschiedlich lang in den einzelnen europäischen Ländern; spätestens nach dem sechsten Schuljahr sind alle sachintegrativen Unterrichtsfächer zugunsten von Einzelfächern oder teilintegrativen Fächern beendet (Blaseio 2022, 291). D.h. aus grundschuldidaktischer Sicht, dass mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler die Ausrichtung an den Sachfachdisziplinen bedeutsamer wird (Blaseio 2022, 291) und bei (jüngeren) Kindern im Grundschulalter lebensweltliche und integrative Perspektiven auf die Sachen didaktisch höher bewertet werden.

Fünfzehn Staaten bieten ein sachintegratives Unterrichtsfach (Übersetzung der Fachbezeichnung durch die Verfasserin) mit Schulstart über zwei bis sechs Schuljahre an (Blaseio 2022, 291):

- Zwei Jahre: Bulgarien (*Heimatland*)
- Drei Jahre: Frankreich (*Die Welt befragen*), Slowenien (*Umweltlernen*)
- Vier Jahre: Deutschland (*Sachunterricht*), Griechenland (*Umweltstudien*), Kroatien (*Natur und Gesellschaft*), Litauen (*Kenntnis der Welt*), Luxembourg (*Entdeckung der Wissenschaften*), Österreich (*Sachunterricht*), Portugal (*Umweltstudien*)
- Fünf Jahre: Liechtenstein (*Natur, Mensch, Gesellschaft*), Tschechische Republik (*Mensch und seine Welt*)
- Sechs Jahre: Belgien: niederländische Sprachgemeinschaft (*Weltorientierung*), Niederlande (*Weltorientierung: Ich und die Welt*), Schweiz: deutschsprachige Kantone (*Natur, Mensch, Gesellschaft*).

3.2 Teilintegrative Konzeptionen

Diese Länder wählen Sachlernkonzeptionen, die für das gesellschaftswissenschaftliche *und* das naturwissenschaftliche Lernen über je ein eigenes Unterrichtsfach verfügen: Neun der untersuchten Länder bieten den institutionellen Sachlernanfängerinnen und -anfängern mit Schulstart zwei Sachfächer mit sehr unterschiedlicher Dauer an (Blaseio 2022, 292): Unverändert bis zum Ende der Sekundarstufe I gibt es die zwei teilintegrativen Sachfächer *Naturwissenschaften* und *Gesellschaftswissenschaften* in Estland, Island, Norwegen und Ungarn. In diesen Ländern findet kein Konzeptionswechsel des Sachlernens während der gesamten Schulzeit statt. D.h. auf der Ebene der Fachkonzeption werden Grundschulkinder in den gleichen Strukturen unterrichtet wie Jugendliche am Ende der allgemeinbildenden Schulbesuchspflicht (Blaseio 2022, 292). In diesen Ländern findet auch kein Schulwechsel statt: Sie haben jeweils Gesamtschulen vom Schulstart bis zum Ende der Sekundarstufe I.

In Schweden werden beide teilintegrativen Fächer in den ersten drei Schuljahren unterrichtet. In der Slowakischen Republik sind es hingegen vier Jahre; wobei das gesellschaftswissenschaftliche Fach ausschließlich in Klassenstufe 3 und 4 unterrichtet wird. In Malta werden für die ersten fünf Jahre beide teilintegrativen Fächer angeboten und in Spanien für sechs Jahre. In Lettland wird das naturwissenschaftliche Fach sieben Jahre teilintegrativ unterrichtet; das gesellschaftswissenschaftliche Fach hingegen nur die ersten vier Schuljahre (Blaseio 2022, 292).

3.3 Einzelfachlichen Konzeptionen

In fünf der untersuchten europäischen Länder startet das schulische Sachlernen mit drei Einzelfächern: *Naturwissenschaften*, *Geschichte* und *Geografie*. Während in England/GB und in Italien diese Konzeption jeweils bis zur Klassenstufe 10 unverändert weitergeführt wird, gibt es diese Konzeption in Belgien (französische Sprachgemeinschaft) und in Irland ausschließlich in den ersten sechs Jahren. Zypern bietet ergänzend noch das Fach *Gesundheits- und Umweltbildung* an, welches wie das Fach *Naturwissenschaften* bis zur Klasse 6 unterrichtet wird. Das Fach *Geschichte* wird auf dem Inselstaat unverändert in den Klassen 1 bis 10 angeboten, während das eigenständige Fach *Geografie* Ende der 8. Klasse endet (Blaseio 2022, 292).

3.4 Weitere Konzeptionen

Belgien (deutsche Sprachgemeinschaft) bietet zwei Sachlernfächer einheitlich von der 1. bis zu 8. Klassenstufe an: *Geschichte* und *Geografie* in einem kombinierten Fach sowie *Naturwissenschaften*. Dänemark und Finnland kennen mit Schulstart nur das teilintegrative Fach *Naturwissenschaften*, welches jeweils bis Klasse 6 angeboten wird. In Dänemark kommt ab Klassenstufe 3 das Einzelfach *Geschichte* auf dem Stundenplan hinzu, das bis zum Ende der allgemeinbildenden Pflichtschulzeit unverändert beibehalten wird, während Finnland bis einschließlich Klasse 6 kein Fach mit gesellschaftswissenschaftlichen Inhalten anbietet.

Rumänien startet mit Schulbeginn für zwei Jahre das Sachlernen mit einem kombinierten Fach mit Mathematik (*Mathematik und naturwissenschaftliche Umweltforschung*). In Klassenstufe 3 und 4 werden die beiden Fächer *Naturwissenschaften* und *Staatsbürgerkunde* angeboten. Ab Klassenstufe 4 kommen die beiden weiteren Fächer *Geschichte* und *Geografie* hinzu (Blaseio 2022, 293f.). In Polen wird in den ersten drei Schuljahren eine integrative frühe Schulbildung angeboten, die keine Fächergrenzen kennt und gänzlich in allen ausgewiesenen Bildungsbereichen von einer Klassenlehrkraft unterrichtet wird (Blaseio 2022, 294).

4 Sachbezogenes Lernen in der Primarstufe in europäischen Staaten – sachunterrichtsdidaktische und grundschulpädagogische Ansätze und Prinzipien

„Grundschule in Europa vergleichend zu betrachten ist fast unmöglich“ (Vogt 2024, 55). Vergleichbares gilt auch für das Sachlernen in der Grundschule. Dennoch können die spezifischen Konzeptionen mit ihren pädagogisch-didaktischen Ausprägungen des frühen Sachlernens für einzelne Länder beschrieben und in Ansätzen auch klassifiziert werden.

Untersucht werden acht ausgewählte Länder (4.1 bis 4.8): jeweils zwei Länder wurden für jede Sachlernkonzeptionen ausgewählt (vgl. 3.1 bis 3.4). Alle acht Länder haben an der TIMSS-Studie 2023 teilgenommen, so dass vergleichende Ergebnisse für das Kompetenzniveau im naturwissenschaftlichen Lernen in der vierten Klassenstufe vorliegen (s. Kap. 5).

Für einen vertiefenden Einblick in den Unterricht und in das Lernen der Sachfächer in der Primarstufe werden für diesen Beitrag acht europäische Staaten ausgewählt. Es werden spezifische sachunterrichtsdidaktische Prinzipien und grundschulpädagogische Orientierungen vorgestellt, durch die die Sachfächer in dem jeweiligen Land geprägt sind.

Diese Informationen wurden durch die inhaltsanalytische Auswertung der gültigen Lehrpläne der Sachfächer, vorhandener deutschsprachiger Länderberichte (Blaseio 2025, 86-87), ggf. weiterer Literatur zu den Ländern sowie aus Informationen des EU-Portals *Eurydice* zusammengetragen.

Ergänzend erfolgt eine notwendige Einordnung des frühen Sachlernens in das jeweilige Schulsystem des Landes, da das Sachfach bzw. die Sachfächer in der Primarstufe stets in das jeweilige Bildungssystem eingepasst sind (Vogt 2022, 303).

Zentrale Prinzipien der Grundschulpädagogik, vor allem der Sachunterrichtsdidaktik wie Vielperspektivität, Lebensweltbezug/Kindorientierung, Anschlussfähigkeit, Handlungsorientierung, Methodenvielfalt, Ausgehen von Kinderfragen und Präkonzepten (Menger 2021, 9), aber auch weitere zentrale Aspekte wie fächerübergreifendes Lernen, entdeckendes Lernen, Interessenförderung, National- und Regionalbezug sowie Wissenschaftsorientierung wurden u.a. als Kategorien für die spezifische Beschreibung der Sachfächer je nach vorhandener Informationslage und Ausprägung herangezogen, ebenso wie der zeitliche Rahmen und die Benotung für das Sachlernen.

Das Ziel ist es, für jedes Land eine dichte Beschreibung der spezifischen Situation zum Sachlernen in der Primarstufe zu geben, die eine abschließende komparatistische Diskussion ermöglicht (6.).

4.1 Niederlande – hohe Schulautonomie mit wenigen verbindlichen Sachlernzielen an der Schwelle zur Konzeptveränderung zur Stärkung der Anschlussfähigkeit an das weiterführende Sachlernen

Die achtjährige Basisschule in den Niederlanden beschult Kinder im Alter von vier bis zwölf Jahren. Ab Schulstart gibt es durchgängig das eigenständige, sachintegrative Unterrichtsfach *Orientierung: Ich und die Welt*. Für das Fach sind lediglich zwanzig Lernziele in vier fachlichen Bereichen (*Mensch und Gesellschaft, Natur und Technik, Räume* sowie *Zeit*) für die acht Jahre verbindlich vorgegeben (Lehrplan NL 2006, 17ff.). Diese decken sowohl naturwissenschaftliche als auch gesellschaftswissenschaftliche Themen ab, berücksichtigen aber auch Inhalte aus den Bereichen Gesundheit/Sexualität, Verkehr und Umwelt.

Die einzelnen Schulen gestalten das Fach *Orientierung* autonom und legen eigene Schwerpunkte und Konzeptionen in ihren verbindlich zu gestaltenden Schularbeitsplänen fest (Stockmann 2010, 52). Ein bestimmter Stundenumfang ist in den einzelnen Klassenstufen nicht vorgegeben. Jede Schule kann diesen selbstständig festlegen und auch entscheiden, mit welchen Konzeptionen, Inhalten und Methoden im Fach gearbeitet wird (Eurydice NL 2025). Im Jahr 2025 werden alle Fachvorgaben in einer Neubearbeitung vorliegen: Es gibt in diesem Rahmen die weitreichende Entscheidung, das sachintegrative Fach aufzulösen und stattdessen Sachinhalte in zwei separaten Fächern zu unterrichten (*Mensch und Gesellschaft* sowie *Mensch und Natur*). Damit wird explizit das Ziel verfolgt, die Anschlussfähigkeit an die Sekundarstufe zu stärken (Informationen WO NL 2025). Die neuen Pläne liegen im Entwurf vor (Lehrplan NL MM 2024; Lehrplan NL MN 2024) und enthalten nun deutlich umfangreichere Vorgaben. Zudem wird als Reaktion auf eine veränderte Gesellschaft der Bereich Politische Bildung in der *Basisschule* gestärkt: eine kompetenzorientierte Bildung mit umfangreichen Vorgaben, auch wenn weiterhin eigene Schwerpunkte gesetzt werden können. Politische Bildung wird kein eigenständiges Fach, sondern ist in allen Fächern zu thematisieren, vor allem im neuen Fach *Mensch und Gesellschaft*. (Lehrplan NL B 2024, 4f.).

4.2 Frankreich – geringe Sachlernanteile bei hoher Anschlussfähigkeit, wenigen übergreifenden Kompetenzformulierungen und einer ausgeglichenen Kind- und Wissenschaftsorientierung

In der fünfjährigen Grundschule wird landesweit in den ersten drei Schuljahren (CP, CE1, CE2) das sachintegrative Fach *Questionner le monde* (Die Welt befragen) angeboten. In Klassenstufe 4 (CM1) und 5 (CM2) werden zwei Doppel-

fächer unterrichtet: *Naturwissenschaft und Technik* sowie *Geschichte und Geografie* (Vogt 2022, 306). In die Grundschule werden die Kinder mit sechs Jahren eingeschult; ab dem 3. Lebensjahr besteht jedoch ab 2019 eine Schulpflicht für die Vorschule (*écoles maternelles*) (Eurydice FR 2025).

Als Aufgabe der fünfjährigen Grundbildung wird im französischen Bildungsgesetz formuliert, dass Sachinhalte aus den Bereichen Geschichte, Geografie, Naturwissenschaft und Technik sowie staatsbürgerliche Inhalte zu vermitteln sind (Eurydice FR 2025). Der Lehrplan formuliert drei übergeordnete Fachziele (Lehrplan FR 2020): Die Kinder sollen über Weltwissen aus ihrer Umgebung verfügen, sie sollen ihre Denkfähigkeiten erweitern sowie sich als Bürgerin bzw. Bürger weiterentwickeln.

Zudem sind in den drei Jahren fünfzehn verbindliche Kompetenzen aus sechs Lernfeldern (Materie, Lebewesen, Technik/Digitale Medien, Raum, Zeit, Gesellschaft) zu erwerben. Hinweise zu Themenkontexten und Methoden sind im Lehrplan aufgenommen, aber keine verbindlichen Themenlisten. Der Lehrplan enthält auch Hinweise zur vorherigen Bildungsstufe (Kindergarten), zum weiterführenden Unterricht und auch zwischen den drei Klassenstufen (hohe Anschlussfähigkeit).

Durch Querverbindungen wird fächerübergreifendes Arbeiten betont (Lehrplan FR 2020). Das Sachlernen ist geprägt von Erfahrungen, Experimentieren, Fragen, Beobachten, Entdecken sowie durch die Neugier und Kreativität der Kinder. Kritisches Denken und Argumentieren haben einen besonderen Stellenwert (Lehrplan FR 2020). Alltagssituationen bilden den Ausgangspunkt für die Unterrichtsaktivitäten (Vogt 2022, 307).

Das integrative Sachfach nimmt in den ersten drei Grundschuljahren jeweils 2,5 von 24 Unterrichtsstunden ein (Eurydice FR 2025). Mit einem Anteil des Sachlernens von 10,4% hat Frankreich damit im europäischen Vergleich geringe Sachlernanteile bei Schulstart (Blaseio 2006, 299). Ab Klassenstufe 4 steigt der wöchentliche Sachlernanteil auf 4,5 Stunden und damit auf 18,8% bei gleichbleibender Unterrichtszeit (Eurydice FR 2025).

4.3 Schweden – umfangreiche Basiskompetenzen in den Natur- und Gesellschaftswissenschaften mit hoher Anschlussfähigkeit an das weiterführende Sachlernen

In dem skandinavischen Land werden in den ersten drei Schuljahren (Einschulung mit sieben Jahren) die Sachinhalte in zwei teiltintegrativen Fächern unterrichtet. Diese Zweiteilung bleibt für die gesamte neunjährige Grundschulzeit bestehen, wird aber ab dem 4. Schuljahr zusätzlich um disziplinbezogene Einzelfächer ergänzt: *Naturwissenschaften: Biologie, Chemie, Physik* sowie *Gesellschaftswissenschaften: Geografie, Geschichte, Staatsbürgerkunde, Religions-*

kunde (Lehrplan SE 2022), die unmittelbar auf die Kompetenzen der Klassenstufen 1 bis 3 aufbauen (hohe Anschlussfähigkeit).

Der Lehrplan formuliert übergreifende inhaltliche und methodische Kompetenzen für beide Fächer, die nach den ersten drei Jahren zu erreichen sind: Er betont, dass bei den *Naturwissenschaften* (Natur, Körper und Gesundheit, Kraft und Bewegung, Materialien und Stoffe) und den *Gesellschaftswissenschaften* (geografische und historische Verhältnisse, gesellschaftliche Bedingungen, religiöse Traditionen) die Lernenden-Erfahrungen bedeutsam sind (Lehrplan SE 2022). Empfohlen werden daher schüler- und schülerinnenzentrierte Methoden wie entdeckendes Lernen und themenorientierter sowie fächerübergreifender Unterricht (Eurydice SE 2025) sowie eine Verzahnung der Natur- und Gesellschaftswissenschaften angestrebt (Vielperspektivität) (Blaseio 2015, 270). Das Spannungsfeld des frühen Sachlernens zwischen Kindorientierung (u.a. Notenfreiheit bis Klassenstufe 6, Individualisierung) und Wissenschaftsorientierung (u.a. zwei disziplinbezogene Fächer, fachbezogene Kompetenzen) wird in ein ausgeglichenes Spannungsverhältnis gebracht. Der Lehrplan formuliert offene Themenbereiche, die Raum für Aktualität und regionale Bedingungen bieten (Lehrplan SE 2022). Jede Schule verfasst zudem ein schulinternes Curriculum (Eurydice SE 2025).

Der aktuelle Zeitplan (Skoverket SE 2025) weist für die ersten drei Schuljahre 1882 Stunden aus (145 Stunden *Naturwissenschaften*; 200 Stunden *Gesellschaftswissenschaften*). Der Anteil des Sachlernens liegt mit insgesamt 18,3 % des Grundschulunterrichts im europäischen Vergleich im oberen Drittel (Blaseio 2006, 299f.).

4.4 Lettland – einheitliches Gesamtkonzept des Sachlernens in allen Klassenstufen mit Anteilen nationaler Identitätsbildung und ausgeprägter Disziplinatorientierung

Das baltische Land schult die Kinder mit sieben Jahren ein und bietet für das Sachlernen in den ersten sechs Jahren der neunjährigen Schule (*sākumskola*) zwei Unterrichtsfächer an: *Gesellschaftswissenschaften* und *Naturwissenschaften*. Für die Jahrgänge 1 bis 3 wird die Bezeichnung *Gesellschaftswissenschaften* gewählt; in den Klassenstufen 4 bis 6 hingegen die Fachbezeichnung *Gesellschaftswissenschaften und Geschichte*. Ab Klassenstufe 7 erfolgt dann eine Aufteilung beider teilintegrativen Fächer in mehrere Einfächer (Lehrplan LV 2018).

Für das Ende der Klassenstufen 3, 6 und 9 sind für *Gesellschaftswissenschaften* Kompetenzziele in acht Themenfeldern formuliert, die soziologisch-gesellschaftliche, historische, ökonomische, politische und interkulturelle Aspekte umfassen. Das Ziel ist die Herausbildung interessierter Menschen, die gesell-

schaftlich aktiv sind, sozial verantwortlich handeln und Patrioten Lettlands sind (Grundbildungsstandards LV 2018). Im Fach *Naturwissenschaften* werden Standardkompetenzen in dreizehn Themenfeldern formuliert, die Inhalte der Chemie, Physik, Biologie, Geografie, Geologie und der Astronomie zugeordnet werden können (Grundbildungsstandards LV 2018).

Ein an den wissenschaftlichen Disziplinen orientierter sachbezogener Unterricht wird betont. In beiden Sachfächern gibt es ab Klassenstufe 4 Noten mit einer zehnstufigen Skala (Eurydice LV 2025). Ein Klassenlehrer unterrichtet in den ersten vier Jahren weitgehend alle Fächer (Eurydice LV 2025), was fächerübergreifendes Lernen fördert.

Der Stundenumfang beider Sachfächer ist für jede Klassenstufe vorgegeben: zwei Stunden *Naturwissenschaften* pro Schuljahr in den Klassenstufen 1 bis 6 sowie eine Stunde *Gesellschaftswissenschaften* in den Klasse 1 bis 3 und zwei bis drei Wochenstunden im Fach *Gesellschaftswissenschaften und Geschichte* in den Klassenstufen 4 bis 6 (Lehrplan LV 2018). Der Sachlernanteil am Gesamtunterricht beträgt 13% in den Klassen 1 bis 3 und 15,5% in den Klassenstufe 4 bis 6 und liegt damit im unteren mittleren Bereich im europäischen Vergleich (Blaseio 2006, 299).

4.5 England – leistungsorientiertes Sachlernen mit verbindlichen kompetenzorientierten Standards und ausgeprägter Wissenschaftsorientierung

Auf der britischen Insel beginnt der Grundschulunterricht im Landesteil England mit fünf Jahren und dauert an der *Primary School* sechs Schuljahre. Das Sachlernen wird während der gesamten Pflichtschulzeit in drei Einzelfächern angeboten: *Naturwissenschaften*, *Geschichte* und *Geografie* (National Curriculum 2013) (hohe Anschlussfähigkeit).

Das kompetenzorientierte National Curriculum wurde 1989 im gesamten englischen Schulsystem eingeführt, um eine standardisierte Bildung zu schaffen, die nationale und vergleichende Prüfungen ermöglicht (Schmeinck 2022, 298). Es werden regelmäßig schulinterne und nationale Leistungstests in der Grundschule durchgeführt (Schmeinck 2022, 302).

Die formulierten inhaltlichen und methodischen Kompetenzen sind in drei Stufen (Doppeljahrgänge) ausgewiesen und dokumentieren das Grundwissen, das von allen Kindern in dieser Stufe zu erreichen ist: *key stage 1* für die Jahrgänge 1 und 2, *lower key stage 2* für die Klassenstufen 3 und 4 und *upper key stage 2* für die fünfte und sechste Klassenstufe (National Curriculum 2013). Der unterrichtliche Rahmen ist dadurch eng abgesteckt, und es wird eine strenge Orientierung an den detaillierten Kompetenzvorgaben des National Curriculum (2013, 5) gefordert, so dass wenig Raum für die Interessen,

Erfahrungen und Fragen der Kinder sowie aktuelle Themen bleibt (Schmeinc 2022, 302). Auch für entdeckendes Lernen, handlungsorientierte Zugänge und regionale Aspekte ist bei dem streng vorstrukturierten Plan wenig Raum. Im Fach *Naturwissenschaften* wird betont, dass eine wissenschaftliche Sicht auf die Phänomene zu erworben ist (National Curriculum 2013, 154). Die starke Wissenschaftsorientierung zeigt sich auch in den Fachplänen *Geografie* und *Geschichte*, denn als Ziel wird angegeben, dass durch den Unterricht in beiden Fächern Neugierde und Faszination für die Fachthemen entstehen soll (National Curriculum 2013, 184; ebd. 188).

Nur für das Fach *Naturwissenschaften* werden zwei Unterrichtsstunden pro Woche vorgeschrieben; für die anderen Fächer gibt es keine verbindlichen Stundenangaben (Schmeinc 2022, 301).

4.6 Italien – hohe Sachlernanteile bei drei Einzelfächern mit partieller inhaltlicher Verzahnung, geprägt von einer hohen Disziplinerorientierung und Anschlussfähigkeit an das weitere Sachlernen bei hoher Schulautonomie

Der italienische Lehrplan von 2012 ist das zentrale Dokument für den Unterricht in der fünfjährigen Grundschule und der dreijährigen Sekundarstufe I: Dieser gibt einen Rahmen vor, der die Basis für den von jeder einzelnen Schule zu erstellenden standortrelevanten Schullehrplan darstellt (Lehrplan IT 2012, 17). Die Sachfachstrukturen mit den drei Einzelfächern *Naturwissenschaften*, *Geografie* und *Geschichte* bleiben während der gesamten achtjährigen Schulzeit unverändert und auch der gemeinsame Lehrplan ermöglicht eine hohe Anschlussfähigkeit des Sachlernens der Primarstufe an das weiterführende Sachlernen.

Verbindlich zu erreichenden Kompetenzen sind in allen drei Sachfächern für die Zeitpunkte nach der dritten und nach der fünften Klassenstufe jeweils in wenigen Sätzen ausgewiesen (Lehrplan IT 2012, 53, 57, 67). In der Grundschule übernimmt in der Regel eine Lehrkraft den gesamten Unterricht in einer Klasse (Eurydice IT 2025), so dass fächerübergreifendes Lernen in der Praxis niederschwellig stattfinden kann und auch gefordert wird (Lehrplan IT 2012, 32). Für die Fächer *Geschichte* und *Geografie* wird explizit formuliert, dass eine fachliche Verbindung herzustellen ist (Lehrplan IT 2012, 52). Neu hinzugekommen ist im Jahr 2020 der verpflichtende Bereich *Politische Bildung* im Umfang von einer Unterrichtsstunde pro Woche in allen Grundschuljahren, der integrativ innerhalb der anderen Fächer unterrichtet wird (Eurydice IT 2025).

Die Lebenswelt und Fragen der Kinder werden im Lehrplan nur wenig berücksichtigt und nicht explizit als Ausgangspunkt des Lernens betont.

Die Schulen legen selbst den Stundenumfang der Fächer fest. Exemplarisch werden die *Stundenpläne der Grundschule Santa Sofia in Lendinara* (2024) vorgestellt: jedes Schuljahr je zwei Stunden *Naturwissenschaften* und *Geschichte* sowie eine Stunde *Geografie* (ab der vierten Klassenstufe zwei Stunden). Damit nimmt das Sachlernen in Bezug auf den gesamten Grundschulunterricht ca. 19% ein; im europäischen Vergleich mit anderen Ländern ein sehr hoher Anteil (Blaseio 2006, 299).

4.7 Dänemark – geringe Sachlernanteile in zwei Einzelfächern mit hoher Kompetenzorientierung, ausgewogener Kind- und Wissenschaftsorientierung sowie Nationalbezug

In den ersten sechs Jahren der neunjährigen Gesamtschule (Einschulung mit 7 Jahren) wird das Fach *Natur/Technik* unterrichtet. Es ist ein teilintegratives, naturwissenschaftlich ausgerichtetes Sachfach und enthält neben technischen Aspekten auch Inhalte aus den Fächern Physik, Chemie, Biologie und Geografie, die ab Klassenstufe 7 eigenständig sind.

Laut Lehrplan sind grundlegende naturwissenschaftliche Kompetenzen zu erwerben, die explizit anschlussfähig an die Einzelfächern ab Klasse 7 sind (Lehrplan DK NT 2019, 7f.). Kompetenzen werden für den Unterricht nach zwei, vier oder sechs Jahren formuliert (Lehrplan DK NT 2019), aber auf verbindliche Inhalte wird verzichtet. Die eigenen Erfahrungen, das Beobachten und Handeln sind die Basis und der Ausgangspunkt des Lernens. Die Kinder sollen Freude haben, Fragen zu stellen und Experimente durchzuführen; vor allem soll das Interesse für Natur und Technik gefördert werden (Lehrplan DK NT 2019).

Geschichte wird als eigenständiges Fach ab Klassenstufe 3 unterrichtet: Hier wird das Kennenlernen der dänischen Kultur und Geschichte im europäischen und globalen Kontext betont. Die Entwicklung eines Geschichtsbewusstseins in kompetenzorientierten Stufen ist vorgesehen. Als Zugangsweise zum historischen Wissen werden die Quellenarbeit zentral herausgestellt, Verstehen als zentrales Ziel formuliert und aktive Zugangsweisen gefordert (Lehrplan DK G 2019). Das historische Lernen in Klassenstufe 3 und 4 ist stark in das systematisch aufgebaute Fach eingebunden und weist gerade beim Fachstart eine national geprägte Ausrichtung auf.

Kind- und Wissenschaftsorientierung halten sich die Waage und sind umfangreich in beiden Lehrplänen identifizierbar. Fächer- und disziplinübergreifende Themen sind verpflichtend (Lehrplan DK NT 2019; Lehrplan DK G 2019).

Natur/Technik wird mit 1 bzw. 2 Stunden pro Woche und *Geschichte* ab Klasse 3 mit einer Stunde pro Woche unterrichtet (Eurydice DK 2025). Damit sind die Zeiten für das Sachlernen im europäischen Vergleich sehr gering: Klasse 1: 4%, Klasse 2: 7,7% und Klasse 3 und 4 je 11,1% (Blaseio 2006, 299f.).

4.8 Polen – deklaratives Sachlernen im Rahmen einer integrativ-kindorientierten und anschlussfähigen Grundschulbildung mit nationaler Ausrichtung

In Polen wird in den ersten drei Schuljahren (Schulstart mit 7 Jahren) der gesamte Grundschulunterricht integrativ als *Frühe Bildung* organisiert; d. h. es findet dort keine Unterrichtung in Fächern für sieben- bis zehnjährige Kinder statt (Eurydice PL 2025). Der integrative Unterricht zielt darauf ab, einen guten Übergang von der Vorschulerziehung zur Schulbildung zu gewährleisten (Lehrplan PL 2024, 61) (Anschlussfähigkeit).

Das Lernen richtet sich an den Grundbedürfnissen der Kinder aus. U. a. wird sowohl auf eine Fachaufteilung als auch auf einen 45-Minuten-Takt sowie Benotungen verzichtet (Leżańska 2007, 299f.). Eine Klassenlehrkraft gestaltet den gesamten Unterricht (Eurydice PL 2025), was auf eine konzeptionell gewünschte ausgeprägte Beziehungsqualität zwischen Kind und Lehrkraft hinweist.

Der integrative Anfangsunterricht ermöglicht den Kindern alltagsnahe Erfahrungen, schafft eine Verbindung von Denken und Handeln (Handlungsorientierung) und ermöglicht entdeckendes Lernen (Lehrplan PL 2024, 8f.). Er soll Interesse für das weitere Lernen sowie eine aufgeschlossene Haltung gegenüber der Welt schaffen (Lehrplan PL 2024, 8; ebd., 55).

Im Lehrplan (ebd., 36ff.) sind sachbezogene Themen aufgenommen: Ihre Beschreibung ist inhaltsbezogen und vielfach auf den Staat Polen ausgerichtet. Auf eine Verbindung und Integration der Themen (Vielperspektivität) wird im Lehrplan nicht explizit hingewiesen. Der vorgegebene umfangreiche Themenkatalog im Lehrplan verweist auf eine hohe Dominanz deklarativen Wissens, so dass auch wenig Raum für individuelle Schwerpunktsetzungen bleibt.

Die *Frühe Bildung* integriert zahlreiche sachbezogene Inhalte aus unterschiedlichen Themenschwerpunkten, u. a. naturwissenschaftliche Inhalte (Naturphänomene der belebten und unbelebten Natur). Das geschichtliche Lernen ist stark auf historische Fakten Polens bezogen, so wie auch der geografische Bereich auf die Besonderheiten Polens fokussiert ist. Sowohl technische und soziale Themen (Normen, Rechte und Pflichten), ökonomische Inhalte (Berufe, Arbeitsplätze) als auch Gesundheits-, Verkehrs- und Medienerziehung werden berücksichtigt (Lehrplan PL 2024).

5 TIMSS-Studie Naturwissenschaften 2023

Die internationale Vergleichsstudie TIMSS misst die Leistungen in den Naturwissenschaften in der Primarstufe der Klassenstufe 4. Seit 1995 finden diese internationalen Schulleistungstests im vierjährigen Rhythmus statt – Deutschland nimmt seit 2011 durchgängig bei dem Test zu den Naturwissenschaften im letzten Grundschuljahr teil.

Alle acht untersuchten Staaten (4.1 bis 4.8) haben wie Deutschland an der TIMSS Studie 2023 teilgenommen. Die Ergebnisse der Einzelstaaten zeigen, dass die Mittelwerte dieser Länder einen Unterschied von bis zu 68 Punkten betragen (Schwippert et al. 2024, 128):

England	556 Punkte
Polen	550 Punkte
Schweden	533 Punkte
Lettland	526 Punkte
Dänemark	522 Punkte
Niederlande	517 Punkte
Deutschland	515 Punkte
Italien	511 Punkte
Frankreich	488 Punkte.

Deutlich wird im Vergleich in Bezug auf die Fachkonzeptionen, dass bei der Ausweisung eines separaten naturwissenschaftlichen Faches die Leistungen in der vierten Klassenstufe nicht höher ausfallen als in Ländern mit sachintegrativen Konzeptionen. Auch die Unterrichtszeit, die jeweils für Naturwissenschaften zur Verfügung steht, korreliert nicht mit den Rangplätzen. Ableitungen, dass bestimmte Sachfachausrichtungen höherwertige naturwissenschaftliche Lernergebnisse bei Grundschulkindern ergeben, sind durch den Vergleich nicht erkennbar.

Für den gesellschaftswissenschaftlichen Bereiche des frühen Sachlernens liegen keine vergleichenden Ergebnisse wie für die Naturwissenschaften vor.

6 Diskussion der Ergebnisse – sachunterrichtsdidaktische und grundschulpädagogische Perspektiven

Die Dokumentationen (Kap. 3. und 4.) zeigen, dass in den verschiedenen Ländern unterschiedliche Konzeptionen und pädagogisch-didaktische Überzeugungen zum frühen Sachlernen in der Primarstufe vorliegen. In allen untersuchten Staaten findet Sachlernen durchgängig ab Klassenstufe 1 statt, aber die Inhalte, die Ausgestaltung der Fächer und auch didaktischen Prinzi-

prien unterscheiden sich deutlich. Das Sachlernen ist stets auch abhängig von dem jeweiligen nationalen Bildungssystem, dessen Tradition und den vorherrschenden didaktischen, pädagogischen und auch lernpsychologischen Überzeugungen und Entscheidungen (Blaseio 2022, 289).

So können gerade in Bezug auf das für den Sachunterricht wichtige Spannungsverhältnis von Kind- und Wissenschaftsorientierung in den verschiedenen Ländern unterschiedliche Ausprägungen und Pendelausschläge beschrieben werden.

Insgesamt wissen wir in Deutschland immer noch zu wenig über das frühe Sachlernen in den anderen europäischen Ländern. Dabei können vertiefte Kenntnisse über Konzeptionen und Herangehensweise in anderen Staaten fruchtbar für die Diskussionen der deutschsprachigen Sachunterrichtsdidaktik sein. Zudem könnte umfangreicheres Wissen über das Sachlernen in der Primarstufe einen europäischen Diskurs eröffnen, der gegenwärtig noch aussteht. Dieses wäre auch für das Ansehen der Sachunterrichtsdidaktik im Kontext ihre Profilierung als etablierte Wissenschaftsdisziplin der Universitäten wichtig. Es wäre daher wünschenswert, wenn das trinationale Agieren in der deutschsprachigen Sachunterrichtsdidaktik um eine darüberhinausgehende internationale Perspektive erweitert werden würde. Dieses wäre für die Weiterentwicklung der deutschsprachigen Sachunterrichtsdidaktik ein sehr lohnender und zugleich notwendiger Schritt.

Literatur

- Blaseio, B. (2006). Der Bildungswert des Sachunterrichts in den Ländern der Europäischen Union. In D. Cech, H. Fischer, W. Holl-Giese, M. Knörzer & M. Schrenk (Hrsg.), *Bildungswert des Sachunterrichts* (S. 293–304). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blaseio, B. (2007). Sachunterricht in den EU-Staaten – ein Überblick. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, D. von Reeken & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 281–291). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blaseio, B. (2009). Sachunterrichtskonzeptionen in Europa. In C. Röhner, C. Henrichwark & M. Hopf (Hrsg.), *Europäisierung der Bildung* (S. 184–188). Wiesbaden: VS Verlag.
- Blaseio, B. (2015). Sachunterricht in Schweden. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (2. akt. u. erw. Aufl.; S. 268–273). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blaseio, B. (2021a). Sachunterricht in Europa – Fachstrukturen für das geschichtliche, geographische und naturwissenschaftliche Lernen in der Grundschule. *GDSU-Journal*, 12, 9–25.
- Blaseio, B. (2021b). Historisches Lernen in den Grundschulen Europas – Fachstrukturen im Vergleich. In W. Buchberger & C. Kühberger (Hrsg.), *Historisches Lernen in der Primarstufe* (S. 115–131). Innsbruck & Wien: Studienverlag.
- Blaseio, B. (2022). Sachunterricht in Europa – ein Überblick. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (3., überarb. Aufl.; S. 288–297). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Blaseio, B. (2025). Sachunterricht international – eine Dokumentation zum Stand der Internationalität des Sachunterrichts. In C. Schomaker, M. Peschel & T. Goll (Hrsg.), *Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! (S. 85-93)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Engelhardt, W. (2004). Diskurskritische Momenteindrücke. *widerstreit sachunterricht*, 2; o. S. Abgerufen von <https://opendata.uni-halle.de/handle/1981185920/114108> (zuletzt geprüft am 28.06.2025).
- Eurydice DK (2025). *Single-structure primary and lower secondary education*. Abgerufen von <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/denmark/single-structure-primary-and-lower-secondary-education> (zuletzt geprüft am 04.01.2025).
- Eurydice FR (2025). *Enseignement primaire*. Abgerufen von <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/fr/national-education-systems/france/enseignement-primaire> (zuletzt geprüft am 04.01.2025).
- Eurydice IT (2025). *Primary education*. Abgerufen von <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/italy/primary-education> (zuletzt geprüft am 04.01.2025).
- Eurydice LV (2025). *Single-structure primary and lower secondary education*. Abgerufen von <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/latvia/single-structure-primary-and-lower-secondary-education> (zuletzt geprüft am 04.01.2025).
- Eurydice NL (2025). *Primary education*. Abgerufen von <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/netherlands/primary-education> (zuletzt geprüft am 04.01.2025).
- Eurydice PL (2025). *Single-structure primary and lower secondary education*. Abgerufen von <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/poland/single-structure-primary-and-lower-secondary-education> (zuletzt geprüft am 04.01.2025).
- Eurydice SE (2025). *Single-structure primary and lower secondary education*. Abgerufen von <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/sweden/single-structure-primary-and-lower-secondary-education> (zuletzt geprüft am 04.01.2025).
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grundbildungsstandards LV (2018). *Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem*. Abgerufen von <https://likumi.lv/ta/id/303768#piel3> (zuletzt geprüft am 04.01.2025).
- Informationen WO NL (2025): *Meer over wereldoriëntatie po*. Abgerufen von <https://www.slo.nl/sectoren/po/wereldoriëntatie-po/wereldoriëntatie-po> (zuletzt geprüft am 04.01.2025).
- Kaiser, A. (2023). *30 Jahre GDSU – Erfolge und Probleme eines sehr heterogenen Verbandes*. Abgerufen von https://gdsu.de/sites/default/files/Festakt/Astrid_Kaiser_30_Jahre_GDSU.pdf (zuletzt geprüft am 04.01.2025).
- Lauterbach, R. (2011). Interview zu 40 Jahren Sachunterricht: Roland Lauterbach. *GDSU-Journal*, 1, 57–72.
- Lehrplan DK G (2019). *Historie Fælles Mål*. Abgerufen von <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf24/maj/240513-faellesmaal-historie.pdf> (zuletzt geprüft am 04.01.2025).
- Lehrplan DK NT (2019). *Natur/teknologi Faghæfte*. Abgerufen von https://www.emu.dk/sites/default/files/2020-09/Gsk_fagh%C3%A6fte_naturteknologi.pdf (zuletzt geprüft am 04.01.2025).
- Lehrplan FR (2020). *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)*. Abgerufen von <https://www.education.gouv.fr/media/70279/download> (zuletzt geprüft am 04.01.2025).
- Lehrplan IT (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Abgerufen von <https://www.luisatreccani.it/pdf/web/viewer.php?file=https://www.luisatreccani.it/wp-content/uploads/2020/03/Indicazioni-Nazionali-Primo-Ciclo-2012.pdf> (zuletzt geprüft am 04.01.2025).
- Lehrplan LV (2018). *Regulations Regarding the State Basic Education Standard and Model Basic Education Programmes*. Abgerufen von <https://likumi.lv/ta/en/en/id/303768-regulations-regarding-the-state-basic-education-standard-and-model-basic-education-programmes> (zuletzt geprüft am 04.01.2025).

- Lehrplan NL (2006). *Kerndoelen primair onderwijs*. Abgerufen von https://www.slo.nl/publish/pages/17358/kerndoelen-primaironderwijs2006-overzicht_1.pdf (zuletzt geprüft am 04.01.2025).
- Lehrplan NL B (2024). *Kerndoelen burgerschap*. Abgerufen von https://www.slo.nl/publish/pages/21531/slo_conceptkerndoelen_en_toelichtingsdocument_burgerschap_opleverversie_dd-23-2-2024_1_.pdf (zuletzt geprüft am 04.01.2025).
- Lehrplan NL MM (2024). *Conceptkerndoelen mens en maatschappij*. Abgerufen von <https://www.slo.nl/publish/pages/22308/conceptkerndoelen-mens-maatschappij.pdf> (zuletzt geprüft am 04.01.2025).
- Lehrplan NL MN (2024). *Conceptkerndoelen mens en natuur*. Abgerufen von https://www.slo.nl/publish/pages/22310/co956a_1.pdf (zuletzt geprüft am 04.01.2025).
- Lehrplan PL (2024). *Podstawa programowa*. Abgerufen von <https://ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=70897> (zuletzt geprüft am 04.01.2025).
- Lehrplan SE (2022). *Kursplaner för grundskolan*. Abgerufen von <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/loroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/kursplaner-for-grundskolan> (zuletzt geprüft am 04.01.2025).
- Leżańska, W. (2007). Das Modell der frühkindlichen Edukation in Polen. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, D. von Reeken & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 297–302). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Menger, J. (2021). *Praxisbuch technikorientierter Sachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- National Curriculum (2013). *The national curriculum in England*. Abgerufen von https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a81a9abe5274a2e8ab55319/PRIMARY_national_curriculum.pdf (zuletzt geprüft am 04.01.2025).
- Schmeinc, D. (2022). ‚Sachunterricht‘ in den Primarstufen in England. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (3., überarb. Aufl.; S. 298–303). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwippert, K., Kasper, D., Eickelmann, B., Goldhammer, F., Köller, O., Selter, C. & Steffensky, M. (Hrsg.) (2024). *TIMSS 2023. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster & New York: Waxmann.
- Skolverket SE (2025). *Timplan för grundskolan*. Abgerufen von <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/loroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/timplan-for-grundskolan> (zuletzt geprüft am 04.01.2025).
- Stockmann, R. (2010). Sachlernen in der niederländischen Basisschule. In D. Pech, M. Rauterberg, G. Scholz (Hrsg.), *Konzeptionen des Sachunterrichts in Europa* (Beiheft 7), S. 45–74. Abgerufen von <https://public.bibliothek.uni-halle.de/sachunterricht/article/view/2800/2825> (zuletzt geprüft am 04.01.2025).
- Stundenpläne der Schule Santa Sofia (2024). *Orario scolastico classi primaria 2024-25*. Abgerufen von <https://www.scuolasantasofia.it/orario-scolastico-classi-primaria> (zuletzt geprüft am 04.01.2025).
- Vogt, M. (2022). Sachunterricht in Frankreich. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (3., überarb. Aufl.; S. 303–308). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vogt, M. (2024). Grundschule in Europa. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandbuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. vollst. überarb. u. erw. Aufl.; S. 55–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autorin

Blaseio, Beate, Prof.'in Dr.'in

Europa-Universität Flensburg, Didaktik des Sachunterrichts

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Konzeptionen des Sachunterrichts,
Sachunterricht international, Inhalte des Sachunterrichts, Studiengänge
Sachunterricht

Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg

blaseio@uni-flensburg.de

<https://orcid.org/0009-001-8168-2722>

*Thomas Irion, Ramona Lorenz, Nina Autenrieth
und Mathias Nagl*

Internationale Entwicklungen zu Digitalisierung und Mediatisierung im Primarbereich

Die mit der Digitalisierung verbundenen technologischen, sozialen und kulturellen Entwicklungen haben weltweit Bildungsreformen angestoßen, um Schülerinnen und Schüler auf das Leben in der digitalen Welt vorzubereiten. Der Beitrag gibt einen Überblick über internationale bildungspolitische und wissenschaftliche Entwicklungen in den Bereichen Digitalisierung, Mediatisierung und Digitalität. Neben den Digitalisierungsprozessen werden auch die damit verbundenen kulturellen Veränderungen beleuchtet, die unter Begriffen wie Mediatisierung oder Kultur der Digitalität diskutiert werden. Ziel des Beitrags ist es, zentrale internationale Entwicklungen in den Bereichen digitale Kompetenzen und Medienkompetenz, Lehren und Lernen in der Kultur der Digitalität, Nutzung digitaler Medien und technologische Ausstattung darzustellen, um die Diskurse in Deutschland stärker an internationale Entwicklungen anzubinden.

The technological, social, and cultural developments associated with digitalization have triggered educational reforms worldwide in order to prepare pupils for life in the digital world. This article provides an overview of international educational policy and scientific developments in the areas of digitalization, mediatization and digitality. In addition to the digitalization processes, the associated cultural changes are also highlighted, which are discussed under terms such as mediatization or the culture of digitality. The aim of the article is to present key international developments in the areas of digital skills and media literacy, teaching and learning in the culture of digitality, the use of digital media and the presence of technologies in primary classrooms in order to link the discourse in Germany more closely to international developments.

Schlüsselwörter: Digitale Bildung, Digitalität, Mediendidaktik, Medienpädagogik, Medienkompetenz

Keywords: Digital education, digitality, media didactics, media education, media literacy

1 Einleitung

Die tiefgreifenden technologischen, gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen in der digitalen Transformation veranlassen viele Staaten, ihre Curricula zu überarbeiten und Lernende sowie das Bildungssystem auf das Leben, Lernen und Arbeiten in der Digitalität vorzubereiten.

Dieser Beitrag bietet in gebotener Kürze einen ersten Überblick über internationale bildungspolitische Entwicklungen und Forschungsdiskurse zu Digitalisierung, Mediatisierung und Digitalität. Dabei geht es nicht nur um informatische Bildung oder das Lernen mit digitalen Technologien, sondern auch um die kulturellen und sozialen Veränderungen im Zuge der Digitalisierung. Der Fokus liegt somit sowohl auf Digitalisierungsprozessen als Umwandlung analoger Prozesse und Artefakte in digitale als auch auf den damit verbundenen gesellschaftlichen und kulturellen Transformationen. Diese werden mit Begriffen wie Mediatisierung (Krotz et al. 2017), Tiefenmediatisierung (Hepp 2020) und Kultur der Digitalität (Stalder 2016) beschrieben.

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, einen Überblick in der Primarstufe über dieses hochkomplexe, hochdynamische und in den verschiedenen Ländern stark diversifizierte Forschungs- und Entwicklungsfeld zu geben.¹ Der vorliegende Beitrag berücksichtigt dabei zentrale internationale Entwicklungen der letzten Jahrzehnte, ohne dabei allerdings den Anspruch einer historischen Aufarbeitung erfüllen zu können. Abschnitt 2 verschafft einen Überblick über den aktuellen Stand zur Diskussion um die Weiterentwicklung von Kompetenzformulierungen angesichts der digitalen Transformation, Abschnitt 3 beschäftigt sich mit Lehr-Lernprozessen in der digitalen Transformation. Abschnitt 4 gibt einen Überblick über empirische Forschungsergebnisse zur Ausstattungssituation und zur Nutzung digitaler Medien in Grundschulklassenzimmern im internationalen Vergleich. Der Artikel schließt mit einem Ausblick und Überlegungen zu weiteren Weiterentwicklungen für eine internationalere Ausrichtung des deutschsprachigen Diskurses im Themenfeld Digitalisierung und Mediatisierung.

1 Ein Überblick über nationale Entwicklungen im Primarbereich findet sich bei Irion et al. 2023a, 85ff.

2 Kompetenzen für die digitale und mediale Transformation

2.1 Media Literacy und Digital Literacy im internationalen Diskurs

In Deutschland sowohl bildungspolitisch als auch medienpädagogisch intensiv bearbeitet und diskutiert wird der Begriff *Medienkompetenz* (Irion 2016, 23; Herzig 2020, 105f.) als Schlüsselfähigkeit für die digitale Transformation im deutschen Sprachraum (Gapski 2001, 42f.) In der nationalen Strategie der Kultusministerkonferenz werden hingegen verschiedene *Kompetenzen in der digitalen Welt* (KMK 2017, 12f.) benannt, die auch in 6 Bereiche unterteilt werden. Im internationalen Diskurs finden sich verschiedene Begriffe wie *digital literacy*, *media literacy* oder *media competency*, teilweise in den Pluralformulierungen *digital literacies*, *media literacies* oder *media competencies*.

Im wissenschaftlichen Diskurs und bildungspolitischen Gebrauch wird zu meist das Konstrukt *media literacy* genutzt, dass zugleich auch am differenziertesten entwickelt ist. Dieser Begriff verweist im Allgemeinen über mediale Kodier- und Dekodier-Fähigkeiten hinaus (Livingstone 2004, 12) und beinhaltet auch Fähigkeiten zur kritischen Auseinandersetzung mit Medieninhalten in sozialen, wirtschaftlichen und geschichtlichen Gesamtzusammenhängen (Buckingham 2003, 13). Hier ergeben sich Anknüpfungspunkte an die bildungstheoretischen Überlegungen in deutschen Forschungscommunities, etwa zum Ansatz *Kultur der Digitalität in der Grundschule* (Hauck-Thum 2021) oder an die Vorstellung, digitale und analoge Welt nicht als getrennte Entitäten zu betrachten, sondern die sozialen und kulturellen Folgen der digitalen Transformation als Ausgangspunkt für ein Verzahnungsparadigma zur stärkeren Berücksichtigung der kommunikativen, sozialen und medialen Folgen der digitalen Transformation zu nutzen (Irion 2023).

Zumeist wird in internationalen Ansätzen *media literacy* durch verschiedene Kompetenzbereiche beschrieben. Die schon etwas ältere Definition der National Leadership Conference of Media Literacy führt hier beispielsweise "the ability of a citizen to access, analyze, and produce information for specific outcomes" (Aufderheide 1993, 6) an. Die dabei genannte Zugangsbefähigung beinhaltet auch Bedienfähigkeiten für digitale Technologien, die unter dem Begriff *digital literacy* gefasst werden (Hobbs 2010, 17). Bei diesen Nutzungskompetenzen digitaler Technologien wird häufig die Bedeutung von Kompetenzen zum Umgang mit digitalen Daten betont, die mit dem Begriff *data literacy* gefasst wird (Van Audenhove et al. 2024, 409). Die genannten Ansätze sind auch für den Primarbereich relevant, wobei für den Bereich der Primarstufe aus entwicklungstheoretischen Überlegungen ergänzend zum Aufbau von Kompetenzen für die digital geprägte und gestaltbare Welt immer auch

Maßnahmen des Kindermedienschutzes – *Children Safety* – diskutiert werden (Livingstone & Gözig 2012).

Ergänzend wird international diskutiert, welche Bedeutung informatische Kompetenzen im Primarbereich erhalten sollen. Laut der Gesellschaft für Informatik (GfI) umfasst informatische Bildung Kompetenzen zum Verstehen, kreativen Nutzen und eigenständigen Lösen von Problemen mithilfe informatischer Verfahren, die in allen Lebensbereichen relevant sind (Best et al. 2019, V). Die Verbindung von Medienpädagogik und Informatik wird in der Primarstufe allerdings kontrovers gesehen (Herzig 2020, 103): Während die GfI Informatik als Fachdisziplin in den Mittelpunkt stellt (Best et al. 2019, 3), betont die Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts interdisziplinäre Ansätze unter besonderer Berücksichtigung der Medienbildung (GDSU 2021, 3). Grandl & Ebner (2017) zeigen große nationale Unterschiede bei der Integration informatischer Bildung auf. In Deutschland existieren bisher nur singuläre Initiativen, wie etwa das in Baden-Württemberg eingeführte Innovationsprogramm „Digitale Schulen“, bei dem 101 Grundschulen mit Robotik-Sets ausgestattet werden, die zu vereinzelt Unterrichtsprojekten im Land führen. In England hingegen wurde schon 2014 das Fach Computing für Kinder ab 5 Jahren eingeführt (Grandl & Ebner 2017, 8). Auch in der Slowakei beginnt der Informatikunterricht bereits in Klasse 2.

Bezieht man Digital Literacy und Media Literacy mit ein, sind digitale Kompetenzen in vielen Staaten fester Bestandteil von Bildungsplänen (OECD 2020, 19), wobei Schwerpunkte und Umsetzungsvorschriften stark variieren (a.a.O., 6f.). Der Schlussbericht der Arbeitsgruppe Medien und Informatik im Lehrplan 21 der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz illustriert die konzeptionellen und ressourcenorientierten Diskussionen. Ab der 3. Klasse der Primarschule gibt es dort ein eigenes Fach „Medien und Informatik“ mit zwei Wochenstunden (AG ICT und Medien 2015, 8f.). In Österreich werden im Grundsatzrlass Medienbildung basierend auf Baacke die vier Medienkompetenzdimension Medienkunde, Medienkritik, Mediennutzung und Mediengestaltung und mehrere Komponenten (z.B. kognitiv, emotional, praktisch, ästhetisch, sozial, ethisch, moralisch...) benannt, die in allen Schularten zu fördern sind (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung 2022, 11).

Im Hinblick auf die Anbindung der Grundschulpädagogik an internationale Entwicklungen gilt es auch im Hinblick auf KI, die hohe Dynamik der Weiterentwicklung von Kompetenzen in der Digitalität im Blick zu halten. Vor diesem Hintergrund wird die Entwicklung von Kompetenzmodellen mit höherer Agilität bedeutsam, so dass Kompetenzen schneller für die sich verändernde Welt bestimmt werden können. Ein erster Ansatz als Grundlage für solche Modelle findet sich im vom Grundschulverband und der GDSU-AG Digitale

Medien verwendet RANG-Modell, das die statischen Kompetenzdimensionen Reflexion, Analyse, Nutzung und Gestaltung auf dynamisch entstehenden neuen Phänomenbereiche der Digitalität anwendet.

2.2 Messung von Information Literacy und Media Literacy

Im Primarbereich werden aktuell noch keine internationalen Vergleichsstudien zu digitalen Kompetenzen oder Medienkompetenzen realisiert, so dass hier keine Vergleichswerte vorliegen. Allerdings untersucht die International Computer and Information Literacy Study (ICILS) seit 2013 im Fünfjahresrhythmus die computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Achtklässler*innen und bezieht seit 2018 auch Computational Thinking (CT) ein. Computer and Information Literacy (CIL) wird beschrieben als „ability to use computers to investigate, create, and communicate in order to participate effectively“ (Fraillon & Duckworth 2025, 26) und umfasst die Stränge Understanding Computer Use, Gathering Information, Producing Information und Digital Communication (ebd., 26ff.). Die *Computer Information Literacy*-Bewertung erfolgt mithilfe informationsbasierter Antwortaufgaben, Fertigkeitssaufgaben und Autor*innenaufgaben (Duckworth & Fraillon 2025b, 62ff.), die verschiedenen Aspekte wie Informationsverarbeitung, Softwareanwendung und reflektiertes Gestalten abdecken. Bemerkenswert ist, dass ICILS nicht nur Nutzungs- und Analysekompetenzen erfasst, sondern auch Reflexions- und Gestaltungskompetenzen berücksichtigt. Darüber hinaus werden, trotz Fokus auf Information Literacy, auch Aspekte medialer Gestaltung (Media Literacies) erhoben. *Computational Thinking* bezieht sich stärker auf algorithmisches Problemlösen (Duckworth & Fraillon 2025a, 38) und wird unterteilt in Conceptualizing Problems sowie Operationalizing Solutions (ebd., 38ff.). ICILS setzt hierzu Aufgaben wie Systemübertragungen, Simulationen und blockbasiertes Codieren ein (Duckworth & Fraillon 2025b, 70ff.).

Laut der ICILS-Studie 2023 (Eickelmann et al. 2024, 56f.) liegen deutsche Achtklässler*innen im internationalen Vergleich signifikant über dem Mittelwert. Allerdings ist der Anteil der Achtklässler*innen, die nur über rudimentäre computer- und informationsbezogene Kompetenzen verfügen, von 29,2% im Jahr 2013 auf 40,8% im Jahr 2023 gestiegen (ebd., 63). Problematisch erscheint auch der enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzniveau (Casamassima et al. 2024, 78f.). Eine Sichtung der Daten der ICILS-Studie 2013 hat ergeben, dass insbesondere jene Länder erfolgreich sind, die digitale Kompetenzen schon in der Grundschule fördern. Eine Kausalbeziehung lässt sich aufgrund des Studiendesigns allerdings nicht verlässlich herstellen.

Zusammenfassend ist zu betonen, dass Kompetenzmodelle in der Digitalität angesichts der hohen Dynamik der Entwicklungen nur begrenzt operationa-

lisierbar sind. Gleichwohl wäre als Ausdruck der gestiegenen Bedeutung digitaler Kompetenzen im Bereich der Future Skills, Messinstrumente für den Primarbereich von hoher Bedeutung.

2.3 Bildungspolitische Kompetenzmodelle für Digital Media Literacies

Internationale Bildungsstandards, die die Durchdringung aller Lebens- und Medienbereiche durch digitale Technologien berücksichtigen, führen im englischsprachigen Raum zu einer Annäherung von media literacy und digital literacy (Hobbs 2010, 16). Zunehmend werden beide Konzepte in breitere Kompetenzrahmen (z.B. 21st Century Skills) integriert. Hier kann eine bildungspolitische Entsprechung zu dem für den deutschsprachigen Diskurs entwickelten Verzahnungsparadigma gesehen werden (Irion 2023) indem digitale Kompetenzen und Medienkompetenzen nicht isoliert gesehen werden, sondern eingebettet in umfassendere Bildungsansätze.

In der EU dient das DigComp-Framework als Grundlage nationaler Strategien, das ebenfalls Ansätze zu einer Einbettung von digitalen Kompetenzen aufweist. Ein EU-Bericht (McDougall et al. 2018, 6) unterstreicht die Notwendigkeit dynamischer Lehrpläne, die technisches Know-how, kritisches Denken und demokratische Teilhabe fördern, die auch in Deutschland zunehmend thematisiert wird, etwa in der Forderung nach stärkerer Berücksichtigung lebenslanger Kompetenzen für Transformationsprozesse (Irion et al. 2023b, 36). Für den Primarbereich werden im Folgenden zentrale Kompetenzraster vorgestellt, die sowohl spezifisch auf digital literacy und media literacy (z.B. DigComp) als auch auf allgemeine Kompetenzen (z.B. ISTE-Standards, 21st Century Skills) unter Berücksichtigung von digital literacy und media literacy abzielen.

2.3.1 DigComp Framework (EU)

Das DigComp 2.2 Framework, entwickelt von der Gemeinsamen Forschungsstelle der Europäischen Kommission und als offizieller EU-Referenzrahmen etabliert, thematisiert „media literacy“ im Vorwort (Vuorikari et al. 2022, 6). Es konkretisiert „media literacy“ und „digital literacy“ in fünf Kompetenzbereichen, die unter dem Begriff „digital competence“ zusammengeführt werden: Information and Data Literacy, Communication and Collaboration, Digital Content Creation, Safety and Problem Solving (Vuorikari et al. 2022, 7). Der Referenzrahmen bietet eine Niveaustufung, die zur Entwicklung grundschulspezifischer Kompetenzerwartungen herangezogen werden kann, und schafft eine gemeinsame Grundlage für das Verständnis und die Entwicklung von Kompetenzen in den EU-Mitgliedstaaten. Ergänzend beschreibt das DigCompEdu Framework spezifische Kompetenzen für Lehrende und Erziehende.

2.3.2 ISTE-Standards (USA)

Die ISTE Standards for Students aus den USA (International Society for Technology in Education [ISTE] 2024, 3f.) bieten durch ihre systematische Integration von technologischen und pädagogischen Aspekten sowie ihre Progression von grundlegenden zu komplexen Fähigkeiten wichtige Orientierungspunkte, auch für die Grundschule. Sie umfassen sieben überfachliche Kompetenzbereiche (Empowered Learner, Digital Citizen, Knowledge Constructor, Innovative Designer, Computational Thinker, Creative Communicator und Global Collaborator), die in ihrer inhaltlichen Ausgestaltung gezielt technologiebezogene und medienpädagogische Aspekte verbinden. Im Zentrum steht dabei die Befähigung der Lernenden, (digitale) Technologie selbstbestimmt für ihr Lernen und ihre Entwicklung zu nutzen - vom aktiven Gestalten der eigenen Lernprozesse als Empowered Learner über den verantwortungsvollen Umgang in digitalen Gemeinschaften als Digital Citizens bis hin zur kreativen Problemlösung und globalen Zusammenarbeit in (digitalen) Gemeinschaften.

2.3.3 21st Century Skills (OECD)

In einer 2009 veröffentlichten Studie untersuchte die OECD die bildungspolitischen Rahmenvorgaben von 17 Staaten zu 21st Century Skills (Ananiadou & Claro 2009). Daraus wurde ein dreidimensionales Rahmenkonzept entwickelt, das die Bereiche Information, Kommunikation sowie Ethik und soziale Folgen umfasst. Dieser Rahmen integriert technologiebezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten in ein breiteres Konzept von Kompetenzen, die für eine aktive gesellschaftliche Teilhabe notwendig sind. In diesem Ansatz werden zentrale Herausforderungen des 21. Jahrhunderts aufgegriffen und Folgen für die Lehrkräftebildung und Bewertungspraxis diskutiert.

3 Lehr-Lernprozesse und digitale Transformation

Neben den Veränderungen von Kompetenzen lässt sich ein zweiter großer Themenbereich für Bildungsprozesse in der Primarstufe identifizieren: die Veränderung von Lern-Lehrprozesse im Zuge der digitalen Transformation.

Lernen ist eine kontextabhängige, soziale und aktive Tätigkeit, die stark von Vorerfahrungen geprägt ist (vgl. Kuzu in diesem Band). Mit dem technologischen Fortschritt steigt die Komplexität von Lehr-Lern-Kontexten (Elen 2023, 5). Internationale Ansätze zum Lehren und Lernen mit bzw. durch digitale Medien lassen sich behavioristisch, kognitivistisch oder konstruktivistisch verorten. Behavioristische Ansätze nutzen schnelles Feedback über Drill-and-Practice-Programme, stoßen jedoch bei komplexen Lernfeldern an Grenzen (Charles 2019). Kognitivistische Modelle betonen kognitive Verarbeitungstiefe und multimodales Lernen, z. B. anhand der Cognitive Load Theory (Sweller

1994, 303ff.). Konstruktivistische Modelle heben Kontextgebundenheit und realistische Problemsituationen hervor (CTGV 1997; Greeno 1998).

Der ursprüngliche Forschungsfokus auf „Technology-Enhanced Learning“ (TEL) wurde um „Technology-Enhanced Teaching“ (TET) erweitert (Scheiter 2021, 1041). Ein zentraler Ansatz ist das Konzept der Orchestrierung (Prieto et al. 2011, 587f.), bei dem Lehrkräfte verschiedene Technologien und Ressourcen koordinieren. Dies beinhaltet Planung, laufendes Management und kontinuierliche Anpassung, um ein kohärentes Lernsetting zu schaffen.

Meta-Analysen zeigen für den Technologieeinsatz im Unterricht kleine bis mittlere Effektstärken (Tamim et al. 2011; Hattie 2023, 392ff.). Speziell für den Primarbereich ermittelte Chauhan (2017, 19ff.) auf Basis von 122 Studien mit über 32.000 Lernenden einen mittleren Effekt. Die in Deutschland geführte Debatte zur Karolinska-Stellungnahme in Schweden, die geringe Lernzuwächse durch die Digitalisierung in den Primarschulen Schwedens betont, verdeutlicht, dass Pauschalaussagen kritisch zu hinterfragen sind. Stattdessen rückt die Qualität der digitalen Mediennutzung und die Veränderung von Tiefenstrukturen des Unterrichts in den Vordergrund (Fütterer et al. 2023, 3). Betont wird schon über Jahrzehnte hinweg die Bedeutung von Studien, die die Kontexte des Medieneinsatzes stärker berücksichtigen (Schulmeister 1996; Ross et al. 2010, 30f; Hattie 2023, 393).

Der Ansatz der Orchestrierung von Lehr-Lernsituationen unterstreicht die Rolle der Lehrkräfte beim flexiblen Abstimmen pädagogischer und technischer Elemente, wie etwa im Technology-Enhanced-Teaching hervorgehoben wird. Auch Hattie (2023, 409) verweist auf die Bedeutung der Lehrkraft („Information Technologies Teacher“). Angesichts der Komplexität von Digitalisierung, Digitalität und Künstlicher Intelligenz und der Bedeutung der Schulentwicklung stehen dabei im internationalen Diskurs Formen multiprofessioneller Zusammenarbeit und Distributed (Digital) Leadership immer stärker im Fokus (Autenrieth 2025; Lumby 2020; Schäfer et al. 2024; Spillane 2006).

Für eine stärkere internationale Anbindung der Grundschulforschung erscheint eine stärkere Berücksichtigung der in den letzten 40 Jahren generierten internationalen mediendidaktischen Forschungsergebnisse und -modelle ausgesprochen ertragreich. Die schulpädagogische Forschung in Deutschland sehr lange aufgrund der Verortung digitaler Medien auf der Oberflächenstruktur von Unterricht diesen Entwicklungen zu wenig Bedeutung beigemessen. Gerade die Entwicklungen im Bereich Künstliche Intelligenz und deren Potenziale für adaptive Fördersysteme könnte dazu führen, dass eine Vernachlässigung dieses Forschungsbereichs eine angemessene Förderung von Kindern in der Grundschule erschwert. Dabei ist allerdings auf die Bedeutung primarstufenspezifischer Adaptionen der mediendidaktischen Forschungsergebnisse hinzuweisen (Irion 2024).

4 Ausstattung und Nutzung digitaler Medien und Technologien in der Primarstufe

Eine grundlegende Bedingung für Lehr-Lernprozesse mit digitalen Medien und die Förderung von Medienkompetenz und digitalen Kompetenzen ist die in Schulen verfügbare Ausstattung und Nutzung digitaler Medien und Technologien. Für den Primarbereich lassen sich basierend auf Daten der *Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU) Vergleiche zwischen der Situation in Deutschland und weiteren Teilnehmerstaaten der Studie ziehen (McElvany et al. 2023), wobei im Folgenden für den Vergleich zu Deutschland die EU-Staaten herangezogen werden.

Abbildung 1 zeigt auf Basis der IGLU Studie, wie sich das Verhältnis der Anzahl an Computern in Relation zur Schüleranzahl an Grundschulen in Deutschland, seinen Nachbarländern und im EU-Durchschnitt entwickelt hat. Im Trend über die Jahre 2011, 2016 und 2021 lässt sich für Deutschland anhand der Schulleitungsangaben eine Zunahme der Ausstattung mit Computern für den Unterricht verzeichnen. Der Anteil der Kinder, an deren Schulen ein bis zwei Kinder pro Computer vorhanden sind, lag 2011 bei 21.4 Prozent, stieg 2016 auf 34.9 Prozent und 2021 betrug er 56.7 Prozent. Entsprechende Entwicklungen lassen sich auch in allen EU-Staaten feststellen, wobei einige Staaten 2011 bereits auf einem höheren Ausgangsniveau starteten (z. B. Dänemark, Niederlande, Tschechien). Wenige EU-Teilnehmerstaaten lagen 2021 hinsichtlich des Schüler-Computer-Verhältnisses hinter der Ausstattungssituation in Deutschland zurück (z. B. Österreich). Verglichen mit den Durchschnittswerten der EU-Teilnehmerstaaten an den drei IGLU-Zyklen zeigt sich insgesamt für Deutschland, dass die Ausstattungssituation statistisch signifikant unter diesem Durchschnittswert lag. Die Entwicklung der Ausstattung mit Computern an Grundschulen in Deutschland kann demnach angesichts der Dynamik der Entwicklungen in anderen Staaten nicht an den EU-Durchschnitt anschließen. Zu berücksichtigen ist dabei zudem, dass Ausstattungskonzepte für die unterrichtliche Nutzung digitaler Geräte in verschiedenen Bildungssystemen unterschiedlich gestaltet werden und dabei teils verstärkt auf mobile Geräte wie Tablets oder eigene Geräte der Schüler*innen gesetzt wird (Lorenz et al. 2023, 201ff.). Ein 1:1-Ausstattungsverhältnis der Viertklässler*innen mit digitalem Gerät für den situativen und individualisierten Einsatz im Unterricht lässt sich in Deutschland vergleichsweise selten vorfinden, wohingegen nahezu flächendeckend gelegentlich nutzbare Klassensätze digitaler Geräte vorhanden sind.

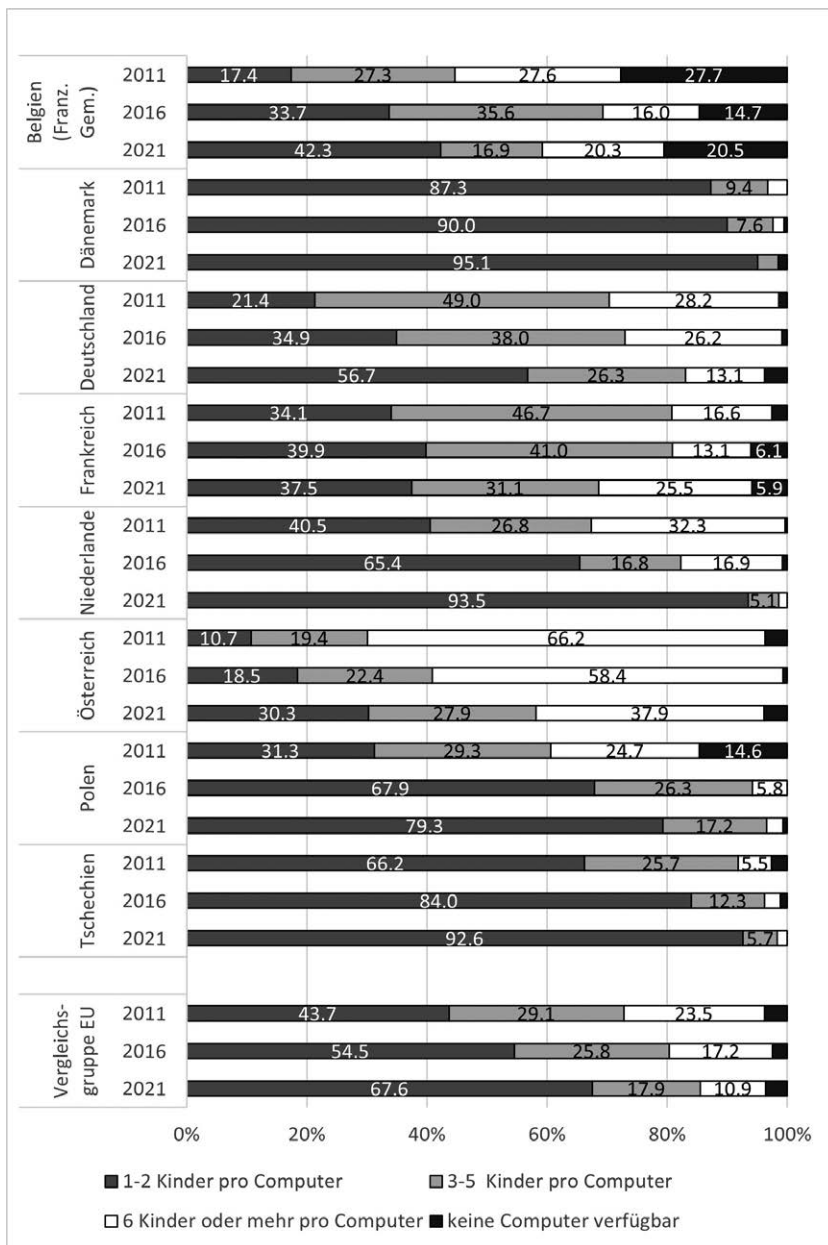


Abb. 1: Schüler-Computer-Verhältnis an Grundschulen im europäischen Vergleich im Trend von 2011 bis 2021 (eigene Darstellung)

Relevant für Lehr-Lernprozesse ist nicht nur das bloße Vorhandensein von Computern in den Schulen, sondern deren Nutzung im Unterricht. Insgesamt betrachtet deuteten die Daten von IGLU 2021 auf eine gering ausgeprägte Nutzungshäufigkeit in Deutschland im internationalen Vergleich hin (Lorenz et al. 2023, 206). Während in Deutschland im Unterricht von 26.7 Prozent der Viertklässler*innen mindestens einmal pro Woche digitale Medien zum Einsatz kamen, ergab sich ein signifikant höherer Anteil von 37.3 Prozent im EU-Durchschnitt.

Vor dem Hintergrund von Modellen zu digitalen Kompetenzen von Schüler*innen lässt sich eine Einordnung der Nutzung digitaler Medien für unterschiedliche Zwecke im Unterricht vornehmen. Neben der rezeptiven Nutzung zum Lesen digitaler Texte können mit IGLU 2021 auch Aspekte des Recherchierens und Produzierens im Grundschulunterricht betrachtet werden (siehe Tabelle 1). Digitale Medien kamen zum Lesen digitaler Texte in Deutschland bei 29.3 Prozent der Viertklässler*innen mindestens einmal pro Woche zum Einsatz. Im Durchschnitt der insgesamt 19 EU-Teilnehmerstaaten an IGLU 2021 lag dieser Anteil bei 38.8 Prozent. Noch höher fiel der Abstand Deutschlands zum EU-Durchschnitt hinsichtlich des Recherchierens von Fakten und Definitionen aus: während dies in Deutschland für 23.3 Prozent der Schüler*innen wöchentlich im Unterricht vorkam, war der Anteil im EU-Durchschnitt mit 42.6 Prozent fast doppelt so hoch. Ähnlich zeichnete sich die Situation hinsichtlich des produktiven Bereichs des Schreibens von Texten oder Geschichten ab, was für 9.4 Prozent der Schüler*innen in der vierten Klasse in Deutschland eine mindestens wöchentliche Aufgabe war und für 29.7 Prozent im EU-Mittel.

Tab. 1: Mindestens wöchentliche Nutzung digitaler Medien für unterschiedliche Zwecke im Grundschulunterricht (IGLU 2021, Lehrkräfteangaben gewichtet auf die Schülerpopulation)

	Digitale Texte Lesen		Fakten und Definitionen recherchieren		Geschichten oder andere Texte schreiben	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Deutschland	29.3	(4.4)	23.3	(3.8)	9.4	(2.3)
Vergleichsgruppe EU	38.8	(1.1)	42.6	(1.1)	29.7	(1.0)

Schließlich sind auch Potenziale digitaler Medien im Bereich der Diagnostik zu sehen (Børte et al. 2023, 3), die formatives Assessment mit individuellem Feedback verbinden. In diesem Kontext zeigte IGLU 2021, dass im Unterricht von 18.3 Prozent der Viertklässler*innen in Deutschland mindestens einmal pro Monat digitale Lesetests durchgeführt wurden. Der Mittelwert der EU-Teilnehmerstaaten lag bei 27.0 Prozent, was einen signifikant höheren Anteil an Schüler*innen mit mindestens monatlichen digitalen Lesetests zeigt. Somit verdeutlicht der Vergleich mit anderen Bildungssystemen insgesamt Entwicklungspotenzial für das Grundschulsystem in Deutschland, was sowohl die Ausstattung, die schülerseitige Nutzung digitaler Medien als auch die lehrkräfteseitige Nutzung zur Diagnostik betrifft.

5 Perspektiven für Grundschulpädagogik und -forschung

5.1 Perspektiven für die Kompetenzförderung in Deutschland

Die Ausführungen in Kapitel 2 unterstreichen die wachsende Bedeutung digitaler Kompetenzen in verschiedensten Lebensbereichen und gehen dabei zunehmend über rein technische Bedienfertigkeiten hinaus. Besonders die Verzahnung von media literacy, digital literacy und data literacy sowie die Verknüpfung mit Future Skills (Ananiadou & Claro 2009; OECD 2020) prägen internationale Diskurse und Vorgaben. Damit einher geht eine Tendenz zur globalen Vereinheitlichung, etwa durch die Integration von DigComp in deutsche Landesstrategien. Dies kann einerseits verhindern, dass Deutschland im Vergleich mit Studien wie ICILS zurückfällt, führt andererseits aber zu abstrakteren Kompetenzmodellen, die nicht immer Schritt halten mit der raschen Entwicklung digitaler Phänomene. So wird die Lebenswelt von Kindern – etwa im Hinblick auf die Nutzung mobiler Technologien, Social Media, KI oder Phänomene wie Clickbait – nur unzureichend berücksichtigt.

Vor diesem Hintergrund wäre zu prüfen, wie dynamischere Modelle wie das RANG-Modell (Irion et al. 2023b, 29ff.) – basierend auf Reflexion, Analyse, Nutzung und Gestaltung – mit DigComp kombiniert werden können, um im Primarbereich agiler auf aktuelle Entwicklungen zu reagieren. Zudem ist im Zuge einer weiterzuentwickelnden Digitalen Grundbildung (DGfE Kommission 2022) eine Orientierung an internationalen Entwicklungen nötig, insbesondere da Deutschland bei Ausstattung und Nutzung (Kapitel 4) hinter anderen Staaten zurückliegt und in den Bundesländern sehr unterschiedliche Wege der Integration digitaler Kompetenzen verfolgt werden. Eine Ausweitung bestehender Studien (z.B. IGLU) um den Aspekt digitaler Kompetenzen ist nicht zuletzt vor der Frage sinnvoll, ob digital-mediale Kompetenzen im 21. Jahrhundert nicht längst zu jenen Basiskompetenzen zählen, die für den weiteren Bildungserfolg entscheidend sind.

5.2 Perspektiven für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland

Die Befunde in Kapitel 3 zeigen, dass Lehr-Lernforschung im Kontext digitaler Transformation immer komplexer wird. Sowohl Metaanalysen als auch die Diskussion um den Stellenwert digitaler Medien – etwa anhand der Karolinska-Studie – verdeutlichen, dass weder ein rein (summativer) Effektfokus noch eine Dichotomie von analogem und digitalem Lernen zielführend ist. Stattdessen bedarf es eines Verständnisses von Lehr-Lernprozessen, das Kontext, Qualität des Medieneinsatzes und passende Lernumgebungen berücksichtigt. Internationale Entwicklungen machen den Bedarf an kontextsensitiven, langfristigen Untersuchungen deutlich, die u.a. multiprofessionelle Zusammenarbeit, die Rolle von Schulleitung (Distributed Leadership) und Lehrkräfteprofessionalisierung erfassen. Daneben sind ethische, datenschutzrechtliche und kulturelle Einflüsse zu untersuchen. Das „Extensive Digital Competence Model“ (EDC) von Aesaert et al. (2015, 327) liefert erste Anregungen, wie sich auf Schüler-, Klassen- und Schulebene verzahnte Ansätze entwickeln lassen. Hier und in den aktuellen Forschungsprojekten in Deutschland, die im Hinblick auf die Primarstufe zunehmend auch zentrale Faktoren wie die *Haltungen* (Kindermann & Pohlmann-Rother 2022) und die *Selbstlernkompetenzen von Lehrkräften* (Irion et al. 2023d, 178ff), die Bedeutung *multiprofessionaler Teams in Distributed Leadership-Ansätzen* (Autenrieth et al. 2025), die *fach- bzw lernbereichsbezogene Einbindung* (Ade et al. 2021; Kanwischer & Gryl 2022; Lauer et al. 2024; Ladel 2022; Peschel et al. 2023; Schmeinck 2022 u.v.m.), die *informatische Grundbildung* (Palmer-Parreira & Martschinke 2020), *internationale Vergleiche* (Lorenz et al. 2023) sowie die *gesellschaftliche Entwicklung zu einer Kultur der Digitalität* (Hauck-Thum 2021; Irion, Peschel & Schmeinck 2023c Irion 2023) berücksichtigen, können in noch stärkerer Anbindung an internationale Diskurse als Orientierungspunkte für die Weiterentwicklung der Grundschulbildung und -forschung in der Digitalität dienen.

Literatur

- Aesaert, K., Van Braak, J., Van Nijlen, D. & Vanderlinde, R. (2015). Primary school pupils' ICT competences: Extensive model and scale development. *Computers & Education*, 81, 326–344.
- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers No. 41*. Abgerufen von <https://doi.org/10.1787/218525261154> (zuletzt geprüft am 06.01.2025).
- Arbeitsgruppe ICT und Medien. (2015): *Schlussbericht der Arbeitsgruppe zu Medien und Informatik im Lehrplan 21 (Medien und Informatik im Lehrplan 21). D-EDK Geschäftsstelle*. Abgerufen von https://www.regionalkonferenzen.ch/sites/default/files/2019-02/Schlussbericht_MI_2015-02-23_mit_Anhang.pdf (zuletzt geprüft am 06.01.2025).

- Aufderheide, P. (1993). Media literacy: A report of the National Leadership Conference on Media Literacy. December 7 - 9, 1992. Queenstown, Maryland: The Aspen Institute Wye Center.
- Autenrieth, N., Bay, W. & Irion, T. (2025, i.E). Digitalität und Heterogenität als Transformationsherausforderungen für die Primarstufe: Ansätze für Schulentwicklung und Leadership. In *BildungsWelten Grundschule – Heterogenität gestalten, Perspektiven für die Grundschulentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Autenrieth, Nina. (2025). Distributed Digital Leadership im Kontext von Künstlicher Intelligenz. Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschulentwicklung. In *Medienimpulse*, 01/2025.
- Best, A., Borowski, C., Büttner, K., Freudenberg, R., Fricke, M. & Haselmeier, K. (2019). *Kompetenzen für informatische Bildung im Primarbereich*. Bonn: Gesellschaft für Informatik e.V.
- Börte, K., Lillejord, S., Chan, J., Wasson, B. & Greiff, S. (2023). Prerequisites for teachers' technology use in formative assessment practices: A systematic review. *Educational Research Review*, 41, 100568.
- Buckingham, D. N. (2003). Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture National Art Education Association; JSTOR. Abgerufen von <http://www.jstor.org/stable/25475776> (zuletzt geprüft am 06.01.2025).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2022). Grundsatzterlass Medienbildung – Aktualisierung, Information der Schulen. *Rundschreiben Nr. 12/2022*. Wien: BMBWF.
- Casamassima, G., Drossel, K., Schwippert, K., Gerick, J., Senkbeil, M. & Fröhlich, N. (2024). Computer- und informationsbezogene Kompetenzen im Zusammenhang mit Hintergrundmerkmalen der Schüler*innen in Deutschland im internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, N. Fröhlich, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2023. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler*innen im internationalen Vergleich. #Deutschland* (S. 73–116). Münster/New York: Waxmann.
- Charles, B. (2019). Class Dojo and Student Self-Regulation: An Examination of Behavior Patterns and Academic Outcomes. *International Journal of Teaching & Education*, VII (1), 14–40.
- Chauhan, S. (2017). A meta-analysis of the impact of technology on learning effectiveness of elementary students. *Computers & Education*, 105, 14–30.
- CGTV - Cognition and Technology Group at Vanderbilt. (1997). The Jasper project: Lessons in curriculum, instruction, assessment and professional development. Mahwa, NJ: Erlbaum.
- DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe. (2022). Positionspapier Primarstufenbildung und digitale Transformation. Erarbeitet von der AG Positionspapier Digitalisierung (Thomas Irion, Larissa Ade, Petra Büker, Uta Hauck-Thum, Jochen Lange, Sabine Martschinke, Markus Peschel, Sanna Pohlmann-Rother & Astrid Rank). Abgerufen von https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/GFPP/2022_Stellungnahmepapier_Digitalisierung_Grundschulforschung.pdf (zuletzt geprüft am 06.01.2025).
- Duckworth, D. & Fraillon, J. (2025a). Computational Thinking Framework. In J. Fraillon & M. Rožman (Hrsg.), *IEA International Computer and Information Literacy Study 2023: Assessment Framework* (S. 35–43). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Duckworth, D. & Fraillon, J. (2025b). ICILS Instruments. In J. Fraillon & M. Rožman (Hrsg.), *IEA International Computer and Information Literacy Study 2023: Assessment Framework* (S. 57–81). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J. & Fröhlich, N. (2024). Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schüler*innen der 8. Jahrgangsstufe in Deutschland im dritten internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, N. Fröhlich, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2023. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler*innen im internationalen Vergleich. #Deutschland* (S. 47–72). Münster/New York: Waxmann.

- Elen, J. (2023). Learning Theory and the Learning Sciences: A Section Introduction. In J. M. Spector, B. B. Lockee, & M. D. Childress (Hrsg.), *Learning, Design, and Technology: An International Compendium of Theory, Research, Practice, and Policy* (S. 3–8). Berlin: Springer International Publishing.
- Fraillon, J. & Duckworth, D. (2025). Computer and Information Literacy Framework. In J. Fraillon & M. Rožman (Hrsg.), *IEA International Computer and Information Literacy Study 2023: Assessment Framework* (S. 21–34). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Fütterer, T., Hoch, E., Lachner, A., Scheiter, K. & Stürmer, K. (2023). High-quality digital distance teaching during COVID-19 school closures: Does familiarity with technology matter? *Computers & Education*, 199, 104788.
- Gapski, H. (2001). *Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- GDSU - Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts. (2021): *Sachunterricht und Digitalisierung. Positionspapier der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts*. Abgerufen von https://gdsu.de/sites/default/files/PDF/GDSU_2021_Positionspapier_Sachunterricht_und_Digitalisierung_deutsch_de.pdf (zuletzt geprüft am 06.01.2025).
- Grandl, M. & Ebner, M. (2017). Informatische Grundbildung – ein Ländervergleich. *Medienimpulse*, 55 (2), 1–17.
- Greeno, J. G. (1998). The situativity of knowing, learning, and research. *American Psychologist*, 53 (1), 5–26.
- Hattie, J. (2023). *Visible learning, the sequel. A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hauck-Thum, U. (2021). Grundschule und die Kultur der Digitalität. In U. Hauck-Thum & J. Noller (Hrsg.), *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven* (S. 73–82). Stuttgart: Metzler.
- Hepp, A. (2020). *Deep Mediatization*. New York: Routledge.
- Hertz, B. (2020). Medienbildung in der Grundschule – ein konzeptioneller Beitrag zur Auseinandersetzung mit (digitalen) Medien. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 13 (1), 99–116.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. The Aspen Institute. Abgerufen von https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/files/content/docs/Digital_and_Media_Literacy.pdf (zuletzt geprüft am 06.01.2025).
- International Society for Technology in Education. (2024): *ISTE Standards*. Abgerufen von https://cms-live-media.iste.org/ISTE_STANDARDS_2024.pdf (zuletzt geprüft am 06.01.2025).
- Irion, T. (2016). Digitale Medienbildung in der Grundschule. Primarstufenspezifische und medienpädagogische Anforderungen. In *Neue Medien in der Grundschule 2.0. Grundlagen - Konzepte - Perspektiven* (Bd. 141, S. 16–32). Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V.
- Irion, T. (2023). Grundlegende Bildung und Digitalisierung: Vom Ergänzungs- zum Verzahnungsparadigma. In M. Haider, R. Böhme, S. Gebauer, C. Gößinger, M. Munser-Kiefer & A. Rank (Hrsg.), *Nachhaltige Bildung in der Grundschule: Bd. Jahrbuch Grundschulforschung* (S. 31–42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Irion, T. (2024). Mediendidaktik. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (Bd. 5., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 489–492). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Irion, T., Kammerl, R., Böttinger, T., Brüggel, N., Dertinger, A., Martschinke, S., Niederberger M., Pfaff-Rüdiger, S., Stephan, M., Thumel, M. & Ziegler, C. (2023a). Professionalisierung für das Primat des Pädagogischen in der Digitalen Grundbildung. Projekteinführung und -überblick zum BMBF-Projekt "Grundsatzfragen und Gelingensbedingungen in der Professionalisierung von pädagogischen Akteur:innen für Kinder im Grundschulalter" (P3DiG) In T. Irion, T. Böttinger & R. Kammerl (Hrsg.), *Professionalisierung für Digitale Bildung im Grundschulalter. Ergebnisse des Forschungsprojekts P3DiG* (S. 77–112). Münster/New York: Waxmann.

- Irion, T., Peschel, M. & Schmeinck, D. (2023b). Grundlegende Bildung in der Digitalität. Was müssen Kinder heute angesichts des digitalen Wandels lernen? In T. Irion, M. Peschel & D. Schmeinck (Hrsg.), *Grundschule und Digitalität. Herausforderungen, Impulse, Praxisbeispiele* (S. 18–42). Frankfurt a. M.: Grundschulverband.
- Irion, T., Peschel, M. & Schmeinck, D. (Hrsg.). (2023c). *Grundschule und Digitalität. Herausforderungen, Impulse, Praxisbeispiele*. Frankfurt a. M.: Grundschulverband.
- Irion, T., Ziegler, C., Nickel, S., Böttinger, T., Herle, C. & Autenrieth, N. (2023d). Individuelle Strategien in Professionalisierungsprozessen für eine Digitale Grundbildung. Eine Grounded Theory Untersuchung zur Professionalisierung von Lehramtsanwärter:innen in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung. In T. Irion, T. Böttinger & R. Kammerl (Hrsg.), *Professionalisierung für Digitale Bildung im Grundschulalter. Ergebnisse des Forschungsprojekts P3DiG* (S. 171–194). Münster und New York: Waxmann.
- Kanwischer, D. & Gryl, I. (2022). Bildung, Raum und Digitalität. Neue Lernumgebungen in der Diskussion. *Die Deutsche Schule*, 114 (1), 34–45.
- Kindermann, K. & Pohlmann-Rother, S. (2022). Unterricht mit digitalen Medien?! *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15 (2), 435–452.
- Krotz, F., Despotovic, C. & Kruse, M.-M. (Hrsg.). (2017). *Mediatisierung als Metaprozess: Transformationen, Formen der Entwicklung und die Generierung von Neuem*. Berlin: Springer.
- Ladel, S. (2022). Tablet-Apps zur Unterstützung des Erwerbs arithmetischer Kompetenzen. In G. Pinkernell, F. Reinhold, F. Schacht & D. Walter (Hrsg.), *Digitale Lehren und Lernen von Mathematik in der Schule* (S. 189–212). Berlin: Springer Spektrum.
- Lauer, L., Irion, T. & Peschel, M. (2024). Mehrwert-Diskurse als Werte-Diskurse – Usefulness als didaktischer Gesichtspunkt im medialen Sachunterricht. In *GDSU-Journal, September 2024* (S. 83–96). Berlin: GDSU eV.
- Livingstone, S. (2004). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review*, 7 (1), 3–14.
- Livingstone, S. & Gözig, A. (2012). 'Sexting': the exchange of sexual messages online among European youth. In S. Livingstone & L. Haddon (Hrsg.), *Children, risk and safety on the internet: Research and policy challenges in comparative perspective* (S. 0). Policy Press.
- Lorenz, R., Goldhammer, F. & Glondys, M. (2023). Digitalisierung in der Grundschule. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher & T. C. Stubbe (Hrsg.), *IGLU 2021 – Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre* (S. 197–214). Münster: Waxmann.
- Lumby, J. (2020). Distributed Leadership – Gebrauch und Missbrauch von Macht. In N.-C. Strauß & N. Anderegg (Hrsg.), *Teacher Leadership—Schule gemeinschaftlich führen* (1. Aufl.). Bern: hep.
- McDougall, J., Zezulkova, M., van Driel, B. & Sternadel, D. (2018): *Vermittlung von Medienkompetenz in Europa. Erfolgreiche Unterrichtsmethoden in der Primar- und Sekundarstufe, NESET II Bericht, Kurzfassung*. Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Abgerufen von <https://data.europa.eu/doi/10.2766/464045> (zuletzt geprüft am 06.01.2025).
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T. C. (2023). *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Münster: Waxmann.
- OECD. (2020). *Digital strategies in education across OECD countries: Exploring education policies on digital technologies* (OECD Education Working Papers 226; OECD Education Working Papers, Bd. 226). Abgerufen von <https://doi.org/10.1787/33dd4c26-en> (zuletzt geprüft am 06.01.2025).
- Palmer Parreira, S. & Martschinke, S. (2020). Ziele und Möglichkeiten informatischer (Grund-) Bildung in der Primarstufe am Beispiel der Evaluation eines Unterrichtsprojekts. In M. Thumel, R. Kammerl & T. Irion (Hrsg.), *Digitale Bildung im Grundschulalter* (S. 253–271). München: kopaed.

- Peschel, M., Schmeinck, D. & Irion, T. (2023). Lernkulturen und Digitalität. Konzeptionalisierungen aus grundschul- und sachunterrichtsdidaktischer Sicht. In T. Irion, M. Peschel & D. Schmeinck (Hrsg.), *Grundschule und Digitalität. Herausforderungen, Impulse, Praxisbeispiele* (S. 43–52). Frankfurt a. M.: Grundschulverband.
- Prieto, L., Holenko Dlab, M., Gutierrez, I., Abdulwahed, M. & Balid, W. (2011). Orchestrating technology enhanced learning: A literature review and a conceptual framework. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 3, 583–598.
- Ross, S. M., Morrison, G. R. & Lowther, D. L. (2010). Educational technology research past and present: Balancing rigor and relevance to impact school learning. *Contemporary Educational Technology*, 1 (1), 17–35.
- Schäfer, M., Krein, U., Haupenthal, C., Wilbers, K., Schiefner-Rohs, M. & Bastian, J. (2024): *Arbeitspapier: Distributed Digital Leadership. Annäherung und Arbeitsdefinition*. Abgerufen von <https://cris.fau.de/publications/329196572/> (zuletzt geprüft am 16.03.2025).
- Scheiter, K. (2021). Lernen und Lehren mit digitalen Medien: Eine Standortbestimmung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24 (5), 1039–1060.
- Schmeinck, D. (2022). Förderung des kreativen, problemlösenden und informatischen Denkens durch spielerisches Programmieren im Sachunterricht. In *Digitalisierung in der Grundschule. Grundlagen, Gelingensbedingungen und didaktische Konzeptionen am Beispiel des Fachs Sachunterricht* (S. 211–224). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schulmeister, R. (1996). *Grundlagen hypermedialer Lernsysteme: Theorie, Didaktik, Design*. Bonn: Addison-Wesley.
- Spillane, J. P. (2006). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69 (2), 143–150.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2017): Strategie der Kultusministerkonferenz Bildung in der digitalen Welt. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf. (zuletzt geprüft am 06.01.2025).
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*, 4 (4), 295–312.
- Tamim, R. M., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Abrami, P. C. & Schmid, R. F. (2011). What forty years of research says about the impact of technology on learning. *Review of Educational Research*, 81 (1), 4–28.
- Van Audenhove, L., Vermeire, L., Van Den Broeck, W. & Demeulenaere, A. (2024). Data literacy in the new EU DigComp 2.2 framework how DigComp defines competences on artificial intelligence, internet of things and data. *Information and Learning Sciences*, 125 (5/6), 406–436.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Luxemburg: Publications Office of the European Union (Joint Research Centre, European Commission). Abgerufen von <https://data.europa.eu/doi/10.2760/490274> (zuletzt geprüft am 06.01.2025).

Autor*innen

Irion, Thomas, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd,

Direktor Zentrum für Medienbildung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Future Learning, Future Skills,

Digitalität, Medienbildung in der Primarstufe, Lehrkräfteprofessionalisierung, Leadership

Oberbettringerstr. 200, 73525 Schwäbisch Gmünd

thomas.irion@ph-gmuend.de

<https://orcid.org/0000-0002-5366-0323>

Lorenz, Ramona, PD Dr.'in

Technische Universität Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Empirische Schul- und Unterrichtsforschung, Digitale Medien in Schule und Unterricht, Lesekompetenz von Schüler*innen

Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund

ramona.lorenz@tu-dortmund.de

<https://orcid.org/0000-0002-5733-5421>

Autenrieth, Nina

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Zentrum für Medienbildung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitale Schulentwicklung, Leadership in Grundschulen, Partizipative Schulentwicklungsprozesse, Digitale Transformation im Bildungsbereich, Medienbildung

Oberbettringerstr. 200, 73525 Schwäbisch Gmünd

nina.autenrieth@ph-gmuend.de

Nagl, Mathias, M.A.

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Zentrum für Medienbildung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrkräfteprofessionalisierung,

Makerspaces, CreatorSpaces, Lernen mit digitalen Medien

Oberbettringerstr. 200, 73525 Schwäbisch Gmünd

mathias.nagl@ph-gmuend.de

Zusammenführung und Fazit

*Robert Baar, Petra Büker, Vanessa Henke, Anja Seifert
und Katrin Velten*

Wie steht es um die Internationalisierung der Grundschulpädagogik? Ein erstes Fazit

Auf Grundlage der in diesem Band versammelten Beiträge ist es möglich, eine erste Bestimmung des aktuellen Standes der Internationalisierung der Grundschulpädagogik vorzunehmen. Das Adjektiv „erste“ ist dabei bewusst gewählt: Der Prozess der Internationalisierung ist keineswegs abgeschlossen, sondern befindet sich in stetiger Entwicklung. Zudem erfasst der Band nicht alle Initiativen, Projekte oder Bemühungen – weder abgeschlossene noch aktuelle oder in Planung befindliche –, die sich mit diesem Thema auseinandersetzen. Dennoch bietet er eine solide Grundlage, um den gegenwärtigen „Status quo“ (Herbst 2025) zu reflektieren. Im abschließenden Beitrag dieses Bandes wird daher eine erste, kritische Synthese vorgenommen, die den aktuellen Entwicklungsstand beleuchtet und Perspektiven für die Zukunft eröffnet.

Ein Rückblick

Die Grundschulpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland ist eine junge eigenständige wissenschaftliche Disziplin. Seit der Einrichtung des ersten Lehrstuhls für Grundschulpädagogik an der Goethe-Universität Frankfurt Mitte der 1960er Jahre befindet sie sich in einem produktiven Entwicklungsprozess. Gleichzeitig muss sie sich vielfältigen Herausforderungen stellen, die mit einer solchen Etablierung einhergehen (Götz et al. 2024). Innerhalb der Fachcommunity erfolgten in den letzten Jahren verstärkt Bemühungen, um die grundschulpädagogische Theorieentwicklung voranzutreiben (z. B. Vogt & Einsiedler 2024; Jung 2021; Götz et al. 2018). So fand beispielsweise im Jahr 2016 die 25. Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in Bielefeld zum Thema „Profession und Disziplin - Grundschulpädagogik im Diskurs“ statt. Hier bemühten sich zahlreiche Wissenschaftler*innen intensiv um eine Klärung des Selbstverständnisses der Grundschulpädagogik als Disziplin (Miller et al. 2018). Dies geschah und geschieht weiterhin, nicht

zuletzt mit dem Ziel, den (Forschungs-)Gegenstand, die Forschungszugänge und -methodologien sowie die grundsätzlichen Paradigmen der Grundschulpädagogik zu spezifizieren und disziplinär abzugrenzen, wobei gleichzeitig interdisziplinäre Schnittstellen und Anschlussmöglichkeiten z. B. zur Kindheits- oder Inklusionspädagogik bestimmt werden sollen.

Erschwert wird die Disziplinentwicklung durch die föderale Struktur des deutschen Bildungswesens, das sowohl die Grundschule als Institution als auch die Hochschullandschaft und somit die (Grundschul-)Lehrkräftebildung tangiert. Es ist schwierig, von „der“ universitären Grundschulpädagogik zu sprechen, denn sie richtet sich – insbesondere in ihren praxisbezogenen Teilen – in den einzelnen Bundesländern an der jeweils vorhandenen Schul- und Hochschulstruktur aus. In den meisten Bundesländern existieren mittlerweile Bachelor- und Masterstudiengänge, während in Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen sowie teilweise auch in Sachsen-Anhalt weiterhin am Staatsexamen festhalten wird (Stand: Herbst 2025). Baden-Württemberg bildet Grundschullehrer*innen als einziges Bundesland an Pädagogischen Hochschulen aus. Berlin und Brandenburg orientieren sich an einer sechsjährigen Grundschule, während deren Dauer in allen anderen Bundesländern vier Schuljahre umfasst. Denominationen von Professuren unterscheiden sich ebenso wie die jeweils standortspezifischen Verankerungen der Grundschulpädagogik in der Erziehungswissenschaft und/oder in den Bildungswissenschaften sowie im Grad der strukturellen Verzahnung mit den grundschulspezifischen Fachdidaktiken. Und auch der Stellenwert, den große Querschnittsaufgaben wie Inklusion, Digitalität, genderspezifische Fragestellungen oder Bildung für nachhaltige Entwicklung einnehmen, variiert stark zwischen den einzelnen Bundesländern und Standorten der (Grundschul-)Lehrer*innenbildung.

Bereits seit mehreren Jahren strebt die Grundschulpädagogik als Disziplin danach, sich stärker international auszurichten (u.a. Götz et al. 2018). Dies zeigt sich unter anderem in der Diskussion um die Konsequenzen und Herausforderungen einer Europäisierung der Bildung für die Grundschulpädagogik, der im Jahr 2008 die 17. Jahrestagung der DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe an der Bergischen Universität Wuppertal gewidmet war (Röhner et al. 2009). Bereits davor, genauer: seit Beginn der 2000er Jahre, gerieten durch die zunehmende bildungspolitische, aber auch bildungswissenschaftliche Fokussierung auf international vergleichende Schulleistungsstudien wie PISA, PIRLS/IGLU oder TIMMS internationale Perspektiven zunehmend in den Blick der Grundschulforschung. Die ‚empirische Wende‘, die in Bildungspolitik und Bildungsforschung vor dem Hintergrund enttäuschender Ergebnisse deutscher Schüler*innen eingeleitet wurde (Buchhaas-Birkholz 2009; Rank et al. 2023), erreichte auch die Grund-

schulpädagogik als Disziplin. Zu einer grundlegenden, breiten und expliziten Verankerung einer Internationalisierung in der Grundschulpädagogik führten diese Entwicklungen allerdings nicht, auch wenn ausgewählte, international anschlussfähige Gegenstandsbereiche wie die Transitionsforschung (z. B. Cohen-Evron et al. 2014) oder Forschung im Kontext inklusiven Unterrichts (Hausotter 2001; European Agency for Development in Special Needs Education 2003) vereinzelt auch in internationalen Netzwerken und Projekten bearbeitet wurden.

Im Rahmen der 30. Jahrestagung der DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe im Jahr 2022 wurde in Regensburg dann eine Arbeitsgruppe ins Leben gerufen, die sich näher, umfassend und systematisch mit einer Internationalisierung der Grundschulpädagogik beschäftigen und diese bestenfalls vorantreiben sollte. Die seither fest installierte Arbeitsgruppe fragt unter anderem nach dem Status quo der Internationalisierung der Grundschulpädagogik und versucht, diesen zu systematisieren. Sie eruiert die internationale Anschlussfähigkeit der theoretischen Konzeption der Grundschule in Deutschland, sie widmet sich Fragen zu Konzepten der Internationalisierung der Lehre im Grundschullehramt, sie initiiert internationale Forschungsnetzwerke und bemüht sich um eine stärkere Internationalisierung der Jahrestagungen der Kommission. Vor diesem Hintergrund fand die 33. Jahrestagung im Jahr 2025 unter dem Thema „Bildung ohne Grenzen denken: Visionen der Grundschulbildung im europäischen Raum“ an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg statt – und damit erstmals in der Geschichte der Kommission außerhalb Deutschlands.

Der Band und seine Intention

Der vorliegende erste Band der neuen Reihe „Grundschule international/Primary Education International“ widmet sich dem Ziel einer ersten systematischen Zusammenschau aktueller und bisheriger Internationalisierungsbestrebungen in der Grundschulpädagogik. An den insgesamt 15 Beiträgen waren insgesamt 37 Autor*innen in Alleinautor*innenschaft oder in Kooperationen mit anderen beteiligt. Unter ihnen sind erfahrene Wissenschaftler*innen ebenso wie Wissenschaftler*innen in Qualifikationsphasen. Ihre Beiträge reichen von dokumentenanalytischen, explorativen sowie international-vergleichenden Zugängen zu zentralen grundschulpädagogischen Themenschwerpunkten mit je unterschiedlichen Datengrundlagen und Analysestrategien über historisch-vergleichende und historiografische Analysen auf Grundlage von Primärquellen bis hin zu theoretisch-konzeptionellen und empirischen Beiträgen zu zentralen Begriffen und Konzepten der Grundschulpädagogik. Gemeinsam ist den Beiträgen, dass sie Internationalität fokussieren. Insgesamt

wird deutlich, dass mittlerweile definitiv von einer ‚Internationalisierung der Grundschulpädagogik‘ gesprochen werden kann, auch wenn in einigen Beiträgen grundlegende und spezifische Desiderate, Lücken und weitere Internationalisierungsbedarfe identifiziert werden. Diese Hinweise verweisen darauf, dass die disziplinbezogene Forschung zur Frage der Internationalisierung ein lohnendes Feld darstellt, welches in den kommenden Jahren weiter erschlossen werden kann und sollte.

Die Beiträge wurden zum Zweck der Systematisierung jeweils einem Schwerpunktgebiet aus dem *Call for Papers* zugeordnet, auch wenn dies bei einzelnen Beiträgen nicht trennscharf möglich war, da sie durchaus mehrere Aspekte in sich vereinen: *Grundschulpädagogik als Disziplin*, *Grundschulforschung*, *Grundschule als Institution* und *Grundschullehrkräftebildung und Professionalisierung*. Innerhalb dieser Kategorien finden sich vor allem Überblicksbeiträge, die Vorhandenes sichten und die Erfordernisse künftiger Arbeiten identifizieren, aber auch Beiträge, die über einzelne Projekte berichten, an denen sich wiederum Internationalisierungsentwicklungen aufzeigen lassen.

Angesichts der Vielfalt der Beiträge, ihrer unterschiedlichen Zugänge zum bearbeiteten Themenfeld sowie ihrer Schwerpunktsetzung kann die mit diesem Band intendierte *Selbstvergewisserung der Grundschulpädagogik in Bezug auf deren Internationalisierung* an dieser Stelle nur verallgemeinernd skizziert werden. Dies geschieht gemäß der Systematisierung des Bandes, um insgesamt eine Konsistenz sicherzustellen, wenngleich sicherlich auch weitere Zuordnungsoptionen möglich wären. Der Wert des Bandes erschließt sich aus Sicht der Herausgebenden daher primär in der Lektüre der einzelnen Beiträge und der entsprechenden beitragsbezogenen sowie beitragsübergreifenden Diskussionen, zu denen sie anregen sollen. Nachfolgend werden dennoch – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – Tendenzen und Entwicklungen in Bezug auf das in den Beiträgen sichtbar gewordene aktuelle Verhältnis zwischen Internationalisierung und Grundschulpädagogik skizziert. Gleichzeitig werden Forschungsfragen und Perspektiven aufgeworfen, die für die zukünftige Ausrichtung der Grundschulpädagogik hinsichtlich ihrer Internationalisierung relevant erscheinen. Um dabei eine Art Gesamtbild erscheinen zu lassen, wird nachfolgend bewusst auf eine Bezugnahme auf einzelne Beiträge verzichtet, was deren Wert keinesfalls schmälern soll.

Wo steht die Grundschulpädagogik mit Blick auf die Internationalisierung?

Die in diesem Band präsentierten Analysen und Reflexionen verdeutlichen, dass sich die Internationalisierung der Grundschulpädagogik und -forschung in einem dynamischen Entwicklungsprozess befindet. Dieser ist geprägt von

disziplinärer Klärung, nationalen und institutionellen Besonderheiten, spezifischen Professionalisierungsanforderungen sowie internationalen Impulsen zu grundschulpädagogischen Forschungs- und Praxisfeldern.

Unter der Perspektive der *Disziplin* zeigen die Beiträge auf, dass die Grundschulpädagogik weitestgehend als ‚deutsches Phänomen‘ bezeichnet werden kann. Mit ihrem spezifischen Zuschnitt verfügt sie im internationalen Raum über kein Äquivalent, an das in direkter Weise angeknüpft werden könnte. Allerdings existiert auch keine etablierte und sich gemeinsam weiterentwickelnde globale Community der Grundschulforschenden, die gemeinsame Forschungsziele, geschweige denn ein internationales Selbstverständnis, herausgebildet hätte. Zwar lassen die Publikationsaktivitäten der letzten 20 Jahre in der für die deutsche Grundschulpädagogik einschlägigen *Zeitschrift für Grundschulforschung* (ZfG)/*Journal for Primary Education Research* auf eine zunehmende Internationalisierung der Grundschulforschung schließen. Auch erfolgt innerhalb der Disziplin zunehmend eine Orientierung an internationalen Diskursen, und Forschungsbefunde aus anderen Ländern werden mittlerweile in nationale Forschungsprojekte einbezogen (siehe auch den Abschnitt zu *Forschung* weiter unten). Allerdings werden diese Bezugnahmen als solche selten einer differenzierten Reflexion unterzogen, etwa mit Blick auf einen möglicherweise eurozentrischen Blick auf die einbezogenen internationalen Phänomene und Befunde. Im Sinne eines *Reaching-In* finden sich in den bisher weitgehend deutschsprachigen Organen wie der ZfG, den im Turnus nach den jeweiligen Kommissionstagungen erscheinenden *Jahrbüchern Grundschulforschung* sowie im Großteil von Sammelwerken in deutscher Herausgeberschaft bislang nur wenige internationale Autor*innen. Diese stammen dann, falls in den jeweiligen Ausgaben und Bänden vertreten, zumeist aus dem deutschsprachigen europäischen Ausland, und dabei meist aus der Schweiz, aus Österreich oder Südtirol.

Die Einschätzungen der in diesem Band vertretenen Autor*innen hinsichtlich des Erreichten sind dabei durchaus unterschiedlich: Einerseits wird positiv konstatiert, dass sich die deutsche Grundschulpädagogik hinsichtlich der Internationalisierung auf einem aufstrebenden Weg befindet und es neben einigen größeren Initiativen mit internationalem Bezug viele Einzelaktivitäten gibt, die zuweilen jedoch bislang wenig sichtbar sind und noch nicht systematisch sichtbar gemacht wurden. Andererseits wird die Sicht vertreten, dass die internationale Vernetzung und internationale Ausrichtung der Disziplin noch stark ausbaufähig seien. Ist das Glas nun also halb voll oder halb leer? Kriterien, anhand derer eine umfassende Einschätzung des Grades der Internationalisierung der deutschen Grundschulpädagogik objektiv vorgenommen werden könnte, müssen noch bestimmt werden. Konsens herrscht dahingehend, dass die fortschreitende Disziplinbildung und -entwicklung der Grundschul-

pädagogik – wie in der Einleitung dieses Fazits dargelegt – und eine verstärkte Fokussierung auf eine Internationalisierung des akademischen Austausches sich gegenseitig verstärken und Synergiepotenziale bergen. Einer zunehmenden Internationalisierung wird das Potenzial zugesprochen, als Motor für die Disziplinentwicklung fungieren zu können. Dazu bedarf es, so die These, einer grundlegenden Analyse und Überwindung der disziplingeschichtlich charakteristischen nationalen Fokussierung der Grundschulforschung. Eine systematische Untersuchung der Frage, in welchem Verhältnis die Grundschulforschung zur internationalen *Research on Primary Education* steht, erscheint insbesondere auf der Basis eines solchen, geschärften Gegenstandsbewusstseins vielversprechend: für die reflektierte Selbstvergewisserung der (nationalen) Disziplin und für den Aufbau einer internationalen *Primary Education Community* im Rahmen internationaler Netzwerkarbeit. Perspektivisch stellt sich dabei die Frage, welche Voraussetzungen geschaffen werden müssen, damit sich die „deutsche“ Grundschulpädagogik noch stärker als bislang in den internationalen wissenschaftlichen Diskurs einbringen und internationale Diskurse in eigene Überlegungen aufgreifen kann. Dies erscheint insbesondere im Hinblick auf Themenfeldern wie Inklusion, Bildung für nachhaltige Entwicklung oder Digitalität relevant, die von globaler Bedeutung sind und weltweit bearbeitet werden (müssen).

Äußerst lohnenswert ist auch eine historisch-analytische disziplingeschichtliche Betrachtung. So kann in diesem Band am Beispiel grundschulrelevanter Diagnoseverfahren verdeutlicht werden, dass eine zeitliche Betrachtung der Grundschulforschung ab Etablierung der Disziplin für eine Betrachtung der Importe von Fragestellungen, Lösungsansätzen und Verfahren zu kurz greift, da bereits vor dem zweiten Weltkrieg schon eine weitreichende internationale Rezeption und Würdigung von in Deutschland entwickelten Verfahren stattgefunden hat. Das „Land der Dichter und Denker“ galt in seiner Humboldt'schen Bildungstradition als Impulsgeber für interessierte Wissenschaftler*innen aus aller Welt. Eine systematische Untersuchung von Internationalisierungsprozessen ist daher vielperspektivisch unter Import- und Exportperspektive sowie in Gegenwarts-, Zukunfts- und Vergangenheitsblickachse anzulegen.

Die Beiträge des Bandes, die wir dem Bereich der *Forschung* zugeordnet haben, zeigen, dass Forschungsprojekte häufig dadurch eine internationale Ausrichtung erhalten, dass international vergleichende Betrachtungen angestellt oder internationale Forschungserkenntnisse in die eigenen Überlegungen und Konzeptionen integriert werden. Für den Bereich der Medienbildung wird allerdings konstatiert, dass eine stärkere Berücksichtigung der in den letzten vier Jahrzehnten generierten internationalen mediendidaktischen Forschungsergebnisse und -modelle in der deutschsprachigen Grundschul-

forschung notwendig sei. Bei anderen Themen wird der hohe Grad an Internationalität dahingegen viel deutlicher: So erweist sich die als durchaus vorhanden markierte internationale Perspektive auf den Begriff des Lernens als nicht nur methodisch und theoretisch bereichernd, sondern sie liefert darüber hinaus konkrete Impulse für den deutschsprachigen Diskurs. Gleichzeitig zeigt sich jedoch auch, dass etablierte Konzepte im deutschsprachigen Raum zwar oftmals auf international geteilten theoretischen Grundannahmen gründen, bestimmte Konzepte bislang aber kaum Eingang in die deutschsprachigen Diskussionen finden. Dabei können diese, so die These, nicht nur das Theoriefundament erweitern, sondern auch zu einer vertieften Reflexion von Strukturen und Praktiken an Grundschulen führen.

Die in diesem Band präsentierten Publikationsanalysen in etablierten Organen der Grundschulpädagogik zeigen, dass über die bereits genannten Gegenstandsbereiche hinaus vor allem Forschung zur Unterrichtsqualität, zu Mehrsprachigkeit und zur Professionsforschung vergleichsweise häufig Internationalisierungsbezüge aufweist. Für den Bereich der Grundschuldidaktik zeigen die Beiträge dieses Bandes einen solchen explizit in den Fächern Mathematik und Sachunterricht. Dabei werden die Potenziale eines verstärkten internationalen wissenschaftlichen Austauschs beispielsweise beim institutionellen Sachlernen sowie allgemein für eine kritische, konzeptionelle Weiterentwicklung der Fachdidaktiken identifiziert. Insgesamt werden durch eine verstärkte Internationalisierung der Forschung erweiterte Erkenntniserträge erwartet. Gleichzeitig könnte die deutsche Grundschulforschung von einer höheren Sichtbarkeit profitieren, wenn sie sich stärker auf das internationale Parkett begeben würde. Eine niederschwellige Rezipierbarkeit von Forschungsergebnissen im deutschsprachigen Raum durch Wissenschaftler*innen aus anderen Ländern könnte beispielsweise durch verstärkte Publikationen im Open Access-Format erzielt werden. Darüber hinaus könnte sie insbesondere durch eine stärkere Beteiligung an internationalen Forschungsverbünden im thematischen Feld aktueller, globale Herausforderungen wie sozialer Ungleichheit, Migration, Demokratiebildung oder Bildung für nachhaltige Entwicklung ihren genuinen Beitrag zur erforderlichen vielperspektivischen Lösungsfindung leisten. In den Beiträgen wird außerdem betont, dass die Voraussetzungen für eine stärkere internationale Kooperation in der Forschung, bedingt durch neue digitale Technologien und Tools sowie zahlreiche Unterstützungsprogramme (etwa der EU oder des DAAD), niederschwelliger sind denn je. Hieraus ergibt sich die Perspektive, dass eine Internationalisierung der Grundschulforschung zukünftig nicht nur einfacher realisierbar ist, sondern auch in verstärktem Ausmaß stattfinden wird.

Für den Bereich der *Grundschule als Institution* zeigen die Beiträge in diesem Band, dass die Internationalisierung der Grundschulpädagogik kein neues

Phänomen ist: Am Beispiel des Offenen Unterrichts wird sichtbar, wie internationale – in diesem Fall anglo-amerikanische – Curricula und Konzepte deutsche Pädagog*innen aus Wissenschaft und Praxis inspirierten, die diese dann nach Deutschland „importierten“. Die Internationalisierung der Institution Grundschule kann aber auch insofern als weit fortgeschritten bezeichnet werden, als dass sie als Schule in der (Post-) Migrationsgesellschaft grundlegende Transformationsprozesse widerspiegelt. Dies zeigt sich nicht nur in einer internationalen Schüler*innenschaft, sondern auch in einer „informellen“ Internationalisierung über Bildungspläne, Unterrichtsfächer und Unterrichtsmedien. Auch besondere Schulprofile wie bspw. UNESCO-Projektschulen spiegeln eine Internationalisierung der Schullandschaft wider. Über sie halten internationale, europäische, globale und inter- bzw. transkulturelle Themen Einzug in die Schulen. Die im Band versammelten Beiträge zeigen darüber hinaus, dass es sich lohnt, eine international vergleichende Perspektive einzunehmen, um die Grundschule als Institution weiterzuentwickeln. Gesellschaftlicher Wandel und Entwicklungen machen nicht an Landesgrenzen halt, sondern finden grenzüberschreitend, wenn nicht gar global statt. Dementsprechend lohnt sich ein Blick in andere Länder, um festzustellen, welche Faktoren bspw. die Qualität ganztägiger Bildungsangebote beeinflussen. Der internationale Vergleich dient somit als Impuls für Weiterentwicklung: Auch wenn unterschiedliche gesellschaftliche Rahmenbedingungen einer simplen Übernahme bestehender Konzepte entgegenstehen, können diese doch Impulse für hiesige Transformationsprozesse liefern. Perspektivisch sind hier weitere Arbeiten erforderlich, die systematisch klären, welche formalen und informellen Prozesse in der Grundschule bereits auf Internationalisierung ausgerichtet sind, wie stark sie von diesen durchdrungen sind und welche Chancen und Herausforderungen damit einhergehen. Auch würde es sich lohnen, zu überprüfen, welche internationalen Konzepte sich besonders gut zur Adaption eignen, um Schüler*innen in ihrer Entwicklung und Lehrkräfte bei ihrer Arbeit zu unterstützen, und wie entsprechende Adaptionsprozesse sinnvoll und nachhaltig gestaltet werden können.

Im Bereich der *Lehrkräftebildung und Professionalisierung* zeigt sich, dass in der Grundschulpädagogik eine vielschichtige Auseinandersetzung mit der Bedeutung, den Bedingungen und Herausforderungen einer Internationalisierung der universitären Lehrer*innenbildung stattfindet. Verschiedene Formate und Strategien werden entworfen, evaluiert und geprüft. Dabei wird die „Internationalisierung@home“, also vor Ort an den deutschen Hochschulen, genauso in den Blick genommen wie Formate, die Studierende für kürzere oder längere Zeit ins Ausland führen. Kritisch betrachtet wird dennoch die bisher eher ernüchternde Mobilitätsbilanz unter Grundschulstudierenden. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass es für deutsche Grundschullehramtsstu-

dierende im Ausland kaum internationale Äquivalente und Überschneidungs- und Anknüpfungspunkte zur deutschen Grundschule gibt. Selbst innerhalb des DACH-Raums (Deutschland, Österreich, Schweiz) existieren beispielsweise unterschiedliche Verständnisse einer *inklusiven* Lehrkräftebildung, die wenig kompatibel erscheinen. Dennoch, so die Konklusion aus den Beiträgen, bieten Auslandsaufenthalte von Studierenden sowie die Internationalisierung der Lehrer*innenbildung im Allgemeinen einen besonderen Reflexionsanlass und inspirierenden Impuls für die innovative Weiterentwicklung und Gestaltung der deutschen Grundschule. Weitgehend einig sind sich die Autor*innen in diesem Band darüber, dass eine internationale Perspektive ein tieferes Verständnis für grundschulpädagogische Problemlagen und Herausforderungen bei Studierenden evozieren und zum Aufbau eines kritisch-reflexiven Habitus beitragen kann. Letzterer gilt als Grundlage für professionelles Lehrer*innenhandeln. Nicht zuletzt aus diesem Grund bedarf es weiterer Anstrengungen auf politischer sowie institutioneller Ebene, um die zahlreichen Barrieren zu beseitigen, die der Mobilität der Studierenden entgegenstehen, und um die Internationalisierung als Querschnittsaufgabe in der Lehrkräftebildung nachhaltig zu verankern. Aus empirischer Sicht sind u. a. die zentralen Fragen noch offen, welche Kompetenzen Lehramtsstudierende im Rahmen von Auslandsaufenthalten erwerben, welche Rolle dabei die unterschiedlichen Formate, aber auch die besuchten Regionen spielen, und wie sich diese Kompetenzen langfristig auf Professionalisierung und das professionelle Handeln auswirken. Perspektivisch müsste außerdem geklärt werden, wie die (Aus-)Bildung von (angehenden) Grundschullehrkräften besser als bislang an aktuelle, von Globalisierung und Internationalität geprägte gesellschaftliche Transformationsprozesse ausgerichtet werden kann. Spezifische Denominationen von Professionsen und/oder Profilierungen von Stellen in der Grundschullehrkräftebildung wären ein Schritt in diese Richtung.

Perspektiven

Insgesamt erscheint es für die Zukunft der Grundschulpädagogik von besonderer Bedeutung, die internationale Anschlussfähigkeit der Disziplin zu stärken, beispielsweise durch verstärkte Kooperation und internationalen Austausch in Forschung und Lehre. Gleichzeitig bietet eine international vergleichende Perspektive wertvolle Impulse, um die Institution Grundschule weiterzuentwickeln, etwa im Umgang mit Heterogenität, Digitalisierung, Inklusion oder Nachhaltigkeit. In der Lehrkräftebildung müssen bestehende Barrieren für Internationalisierung weiter abgebaut, Mobilität gefördert und innovative Konzepte grenzüberschreitend verfügbar gemacht werden. Im internationalen Diskurs sollten zudem die bereits thematisierten Querschnitts-

themen (wie Medienbildung, Mehrsprachigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung) und weitere, bislang – auch in diesem Band – nicht sichtbare oder nicht explorierte thematische Anschlüsse als Motoren genutzt werden, um die deutsche Grundschulpädagogik sowohl forschungsbasiert als auch praxisorientiert zukunftsfähig aufzustellen. Zentrale Zukunftsaufgaben bestehen darin, nationale Besonderheiten zu berücksichtigen und dennoch als Teil einer globalen Bildungscommunity voneinander zu lernen, um die Grundschulpädagogik als Disziplin, die Grundschulforschung, die Grundschule als Institution und die Grundschullehrkräftebildung bzw. -professionalisierung nachhaltig weiterzuentwickeln.

Es gilt, bisherige Internationalisierungstätigkeiten stärker als bisher sichtbar zu machen und die Arbeiten Einzelner in Forschungs- und Entwicklungsgruppen synergetisch zu bündeln. Des Weiteren gilt es, disziplinäre Strukturen wie Tagungen, Journals, Handbücher, Denominationen und Promotions- und Habilitationsordnungen internationaler als bisher auszurichten. Darüber hinaus eröffnet sich für die Disziplinforschung ein ertragreiches neues Feld, in dem eine Metaperspektive auf den Internationalisierungsprozess – sowohl historisch als auch aktuell – eingenommen wird und künftige Entwicklungen kritisch-konstruktiv begleitet werden können. So kann die deutsche Grundschulpädagogik ihren Beitrag zu einer zukunftsfähigen, global vernetzten, *internationalen Bildung* leisten.

Literatur

- Buchhaas-Birkholz, D. (2009). Die „empirische Wende“ in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung. Zum Paradigmenwechsel des BMBF im Bereich der Forschungsförderung. *Erziehungswissenschaft* 20 (39), S. 27-33.
- Cohen-Evron, N.; Zer, O. & Seifert, A. (2014). *The Use of Sketchbooks in the Transition from Kindergarten to School*. *International Journal of Arts Education* 12 (2), S. 26-46.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Inclusive Education and Classroom Practice. Summary Report*. Abgerufen von https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-en.pdf (zuletzt geprüft am 2.10.2025).
- Götz, M.; Hartinger, A.; Heinzel, F.; Kahlert, J.; Miller, S.; Sandfuchs, U. & Einsiedler, W. (2024). Zum wissenschaftlichen Selbstverständnis der Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13-34.
- Hausotter, A. (2001). *Sonderpädagogische Förderung in Europa*. *Grundschule* 33 (2), S. 30-32.
- Jung, J. (2021). *Die Grundschule neu bestimmen. Eine praktische Theorie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Miller, S.; Holler-Nowitzki, B.; Kottmann, B.; Lesemann, S.; Letmathe-Henkel, B.; Meyer, N.; Schroeder, R. & Velten, K. (Hrsg.) (2018). *Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS.
- Vogt, M. & Einsiedler, W. (2024): *Grundlegende Bildung*. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.). *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5., Aufl.) (S. 265–274). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Götz, M., Miller, S., Einsiedler, W., & Vogt, M. (2018). Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder, & K. Velten (Hrsg.), *Profession und Disziplin* (S. 81–91). Wiesbaden: Springer.
- Röhner, Ch., Henrichwark, C. & Hopf, M.(Hrsg.). *Europäisierung der Bildung*. Wiesbaden: VS.
- Rank, A.; Büker, P.; Miller, S. & Martschinke, S. (2023). *Grundschullehramt zwischen Professionalität und De-Professionalisierung. Herausforderungen der Lehrkräftequalifizierung für eine hochwertige grundlegende Bildung in der Grundschule*. *Erziehungswissenschaft* 34 (67), S. 11-21.

Autor*innenangaben

Baar, Robert, Prof. Dr.

Universität Bremen, Pädagogik und Didaktik der Grundschule und des Elementarbereichs

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrkräften, Kooperation in der Grundschule, Geschlecht und Schule

Bibliothekstr. 1, 28359 Bremen

baar@uni-bremen.de

Büker, Petra, Prof.in Dr.in

Universität Paderborn, Grundschulpädagogik und Frühe Bildung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Transitionsforschung, Inklusion, BNE, Demokratiebildung, partizipatives Forschen mit Kindern

Warburger Straße 100, 33098 Paderborn

petra.bueker@uni-paderborn.de

Henke, Vanessa, Dr.in

Technische Universität Dortmund, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Lehrer*innenprofessionalität und Lehrer*innenbildung

Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund

vanessa.henke@tu-dortmund.de

Seifert, Anja, Prof.in Dr.in

Justus-Liebig-Universität Gießen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Grundschulpädagogik und Didaktik des Sachunterrichts, Internationalisierung, Heterogenität, Übergänge

Karl Glöckner Straße 21B, 35 394 Gießen

Anja.Seifert@erziehung.uni-giessen.de

Velten, Katrin, Prof.´in Dr.´in

Alice Salomon Hochschule Berlin

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kindheits- und Grundschulforschung mit den Schwerpunkten Übergang Kita-Grundschule, Selbstwirksamkeit und Partizipation von Kindern in Forschung und Praxis, Professionalisierung, Ethik in der partizipativen Forschung

Alice-Salomon-Platz 5, 12627 Berlin

velten@ash-berlin.eu

Autor*innenverzeichnis

Nina Autenrieth

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Zentrum für Medienbildung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitale Schulentwicklung, Leadership
in Grundschulen, Partizipative Schulentwicklungsprozesse, Digitale Transfor-
mation im Bildungsbereich, Medienbildung
Oberbettringerstr. 200, 73525 Schwäbisch Gmünd
nina.autenrieth@ph-gmuend.de
<https://orcid.org/0009-0000-7021-5144>

Robert Baar, Prof. Dr.

Universität Bremen, Pädagogik und Didaktik der Grundschule und des
Elementarbereichs
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrkräfte,
Kooperation in der Grundschule, Geschlecht und Schule
Bibliothekstr. 1, 28359 Bremen
baar@uni-bremen.de
<https://orcid.org/0000-0001-7484-4984>

Frederike Bartels, Prof.'in Dr.'in

Universität Vechta
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Internationalisierung in der
Lehrkräftebildung, Inklusionsforschung und Inklusive Grundschuldidaktik
Driverstraße 22, 49377 Vechta
frederike.bartels@uni-vechta.de
<https://orcid.org/0000-0002-1081-1232>

Nicole Bellin-Mularski, Dr.'in

Freie Universität Berlin/Arbeitsbereich Allgemeine Grundschulpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung und Schulent-
wicklung an Ganztagschulen
Habelschwerdter Alle 45, 14195 Berlin
nicole.bellin-mularski@fu-berlin.de
<https://orcid.org/0000-0001-5014-6890>

Beate Blaseio, Prof.'in Dr.'in
Europa-Universität Flensburg, Didaktik des Sachunterrichts
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Konzeptionen des Sachunterrichts,
Sachunterricht international, Inhalte des Sachunterrichts, Studiengänge
Sachunterricht
Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg
blaseio@uni-flensburg.de
<https://orcid.org/0009-001-8168-2722>

Petra Büker, Prof.'in Dr.'in
Universität Paderborn, Grundschulpädagogik und Frühe Bildung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Transitionsforschung, Inklusion, BNE,
Demokratiebildung, partizipatives Forschen mit Kindern
Warburger Straße 100, 33098 Paderborn
petra.bueker@uni-paderborn.de
<https://orcid.org/0000-0002-4161-4645>

Heike Deckert-Peaceman, Prof.'in. Dr.'in
Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundschulpädagogik
und Kindheitsforschung
Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg
deckertpeacem@ph-ludwigsburg.de

Margarete Götz, Prof.'in Dr.'in i. R.
Universität Würzburg, Grundschulhistorische Forschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundschulhistorische Forschung,
Schuleingangsstufe, grundschulspezifische Bildung
Privatanschrift: Luitpold-Baumann-Str. 33, 97337 Dettelbach
margareta.goetz@uni-wuerzburg.de

Christian Gößinger, Dr.
Universität Regensburg, Lehrstuhl für allgemeine Grundschulpädagogik
und Grundschuldidaktik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Internationalisierung,
Sachunterrichtsdidaktik, Politische Bildung
Universitätsstraße 31, 93053 Regensburg
christian.goessinger@ur.de
<https://orcid.org/000-0003-0050-907X>

Franziska Heidrich

Universität Wien, Institut für Sport- und Bewegungswissenschaft und Vienna
Doctoral School of Pharmaceutical, Nutritional and Sport Sciences

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Gerechtigkeit in Bewegung
und Sport

Auf der Schmelz 6a, 1150 Wien, Österreich

franziska.heidrich@univie.ac.at

<https://orcid.org/0009-0009-9908-9220>

Vanessa Henke, Dr'in,

Technische Universität Dortmund, Institut für Allgemeine Didaktik und
Schulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung,
Übergang Kita - Grundschule, Lehrer*innenprofessionalität und Lehrer*in-
nenbildung

Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund

vanessa.henke@tu-dortmund.de

<https://orcid.org/0000-0001-9685-5094>

Claudia Ingrisch-Rupp, Dr'in

Pädagogische Hochschule Freiburg, Abteilung Bildungsforschung und
Schulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrkräften;
International Vergleichende Bildungsforschung; Bildungssystemvergleiche
mit dem Schwerpunkt: Steuerung, Educational Governance

Kunzenweg 21, 79117 Freiburg

claudia.ingrisch-rupp@ph-freiburg.de

<https://orcid.org/0009-0006-6338-9756>

Thomas Irion, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Direktor Zentrum für
Medienbildung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Future Learning, Future Skills,
Digitalität, Medienbildung in der Primarstufe, Lehrkräfteprofessionalisierung,
Leadership

Oberbettringerstr. 200, 73525 Schwäbisch Gmünd

thomas.irion@ph-gmuend.de

<https://orcid.org/0000-0002-5366-0323>

Taha Kuzu, JProf. Dr.

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehr-Lernprozessanalytik in der Grundschule, Mehrsprachigkeit als Verstehensressource und Professionalisierung zur fach- und sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung

Oberbettringer Straße 200, 73525 Schwäbisch Gmünd

taha.kuzu@ph-gmuend.de

<https://orcid.org/0000-0001-7422-0231>

Katrin Liebers, Prof'in Dr'in

Universität Leipzig, Institut für Pädagogik und Didaktik im Elementarbereich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Diagnostik in der Grundschule/Schuleingangsdiagnostik, Anfangsunterricht, historische Bildungsforschung

Marschnerstr. 31, 04109 Leipzig

katrin.liebers@uni-leipzig.de

<https://orcid.org/0000-0001-9094-1629>

Nanine Lilla, Dr'in

Freie Universität Berlin/ Arbeitsbereich Allgemeine Grundschulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ganztagsschulforschung (u. a. international vergleichend), soziale und migrationsbedingte Bildungsungleichheit

Freie Universität Berlin

Habelschwerdter Alle 45, 14195 Berlin

nanine.lilla@fu-berlin.de

<https://orcid.org/0000-0003-3798-4173>

Ramona Lorenz, PD Dr'in

Technische Universität Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Empirische Schul- und Unterrichtsforschung, Digitale Medien in Schule und Unterricht, Lesekompetenz von Schüler*innen

Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund

ramona.lorenz@tu-dortmund.de

<https://orcid.org/0000-0002-5733-5421>

Stefan Meier, Prof. Dr.

Universität Augsburg, Institut für Sportwissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erziehung und Bildung im Sport, Diversität und Inklusion im Sport, Professionsforschung

Universitätsstraße 3, 86135 Augsburg, Deutschland

stefan.meier@uni-a.de

<https://orcid.org/0000-0002-1929-9036>

Ulrike Beate Müller, Dr'in,
Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Kindheits- und Schulpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Schulentwicklung,
Internationalisierung, Sachunterricht, Transitionen
Karl-Glöckner-Str. 21 B, 35394 Gießen
ulrike.mueller@erziehung.uni-giessen.de
<https://orcid.org/0000-0002-0547-6900>

Mathias Nagl, M.A.
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Zentrum für Medienbildung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrkräfteprofessionalisierung,
Makerspaces, CreatorSpaces, Lernen mit digitalen Medien
Oberbettringerstr. 200, 73525 Schwäbisch Gmünd
mathias.nagl@ph-gmuend.de
Orcid: -

Heiko Oberfell, Dr.
Pädagogische Hochschule Freiburg
Geschäftsführung Zentrum für Schulpraktische Studien
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrkräfteprofessionalisierung,
Lernunterstützung in der Primarstufe
Kunzenweg 21, 79117 Freiburg
heiko.oberfell@ph-freiburg.de
<https://orcid.org/0009-0003-3031-5943>

Agnes Pfrang, Prof'in Dr'in
Universität Erfurt
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: International-vergleichende
Schulforschung, Internationalisierung der Lehrkräftebildung, Inklusive
(Grundschul-)Didaktik, Lernatmosphäre und Schulräume
Nordhäuser Straße 63, 99089 Erfurt
agnes.pfrang@uni-erfurt.de
<https://orcid.org/0000-0002-4352-4563>

Astrid Rank, Prof'in Dr'in
Universität Regensburg, Lehrstuhl für allgemeine Grundschulpädagogik
und Grundschuldidaktik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion, Sprachbildung,
Professionalisierung
Universitätsstr. 31, 93053 Regensburg
astrid.rank@ur.de
<https://orcid.org/0000-0002-2468-6129>

Charlotte Röhner, Prof.'in Dr.'in

Goethe Teach Professorin

Goethe Universität Frankfurt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundschul- und Kindheitsforschung,

Schulentwicklungs- und Professionsforschung

Institut für Elementar- und Primarpädagogik

Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt am Main

roehner@em.uni-frankfurt.de

Sebastian Ruin, Prof. Dr.

Universität Graz, Institut für Bewegungswissenschaft, Sport und Gesundheit

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Körper und Körperlichkeit im Sport,

Diversität und Inklusion im Sport

Aigner-Rollett-Allee 39, 8010 Graz, Österreich

sebastian.ruin@uni-graz.at

<https://orcid.org/0000-0001-9881-8334>

Lisa Sauer, Dr.'in

Universität Erfurt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: International-vergleichende

Schulforschung, Internationalisierung Lehrkräftebildung, Inklusives Lernen

und Vorläufervarianten, Historische Primarschulforschung

Nordhäuser Straße 63, 99089 Erfurt

lisa.sauer@uni-erfurt.de

<https://orcid.org/0000-0001-5217-2910>

Anna Schwermann

Freie Universität Bozen, Kompetenzzentrum für Inklusion im Bildungsbereich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Rekonstruktive Sozialforschung,

inklusive Schulentwicklung, Leistung und Leistungsdifferenz

Regensburger Allee 16, 39042 Brixen, Italien

Anna.Schwermann@unibz.it

<https://orcid.org/0009-0007-4745-5124>

Marianne Schüpbach, Prof.'in Dr.'in

Freie Universität Berlin/ Arbeitsbereich Allgemeine Grundschulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ganztagsschulforschung (u. a. Entwicklung der Schüler*innen, Bildungsungleichheit, Qualität, Professionalisierung, international vergleichend)

Freie Universität Berlin

Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin

marianne.schuepbach@fu-berlin.de

<https://orcid.org/0009-0005-4134-4154>

Klaudia Schultheis, Prof.'in Dr.'in

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Internationalisierung der Lehrkräftebildung, Pädagogische Kinderforschung, Pädagogische Phänomenologie
Ostenstraße 26–28, 85071 Eichstätt

klaudia.schultheis@ku.de

<https://orcid.org/0009-0006-5608-7004>

Anja Seifert, Prof.'in Dr.'in

Justus-Liebig-Universität Gießen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Grundschulpädagogik und Didaktik des Sachunterrichts, Internationalisierung, Heterogenität, Übergänge
Karl Glöckner Straße 21B, 35 394 Gießen

anja.seifert@erziehung.uni-giessen.de

<https://orcid.org/0009-0003-5013-3792>

Nadine Sonnenburg, Dr.'in

Technische Universität Dortmund, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Internationalisierung, Europäisierung und Digitalisierung von schulischer Bildung, Schulentwicklung, Individuelle Förderung

Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund

nadine.sonnenburg@tu-dortmund.de

<https://orcid.org/0009-0000-2625-2183>

Marcel Veber, Prof. Dr.

Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau, Institut für Sonderpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (Inklusionsorientierte) schulpraktische Studien und Professionalisierung, inklusionsorientierte Schulentwicklung, pädagogische Diagnostik

Xylander. 1, 76829 Landau, Deutschland

marcel.veber@rptu.de

<https://orcid.org/0000-0003-4173-9170>

Katrin Velten, Prof.'in Dr.'in

Alice Salomon Hochschule Berlin

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Übergang Kita-Grundschule,
Selbstwirksamkeit und Partizipation von Kindern in Forschung und Praxis,
Professionalisierung, Ethik in der partizipativen Forschung

Alice-Salomon-Platz 5

12627 Berlin

velten@ash-berlin.eu

<https://orcid.org/0000-0002-0236-943X>

Michaela Vogt, Prof.'in Dr.'in

Universität Bielefeld

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: International-vergleichende/
historische Bildungsforschung, Bildungsmaterialien (OER), schulische
Überprüfungsverfahren, Diversität/ Inklusion

Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld

michaela.vogt@uni-bielefeld.de

<https://orcid.org/0000-0001-5369-1720>

Wie international ist die Grundschulpädagogik in Deutschland? Der Auftaktband der neuen Reihe ‚Grundschule international‘ beleuchtet erstmals systematisch den Stand der Internationalisierung von Grundschulpädagogik, Grundschulforschung und Lehrkräftebildung im deutschsprachigen Raum.

Insgesamt 15 Beiträge zeigen, welche Konzepte, Modelle und Entwicklungen bereits existieren und wo Desiderate liegen. Der Band bietet einen strukturierten Überblick über Diskurse, Professionalisierung, institutionelle Veränderungen und internationale Perspektiven auf Grundschule in der (Post-)Migrationsgesellschaft. So entsteht eine fundierte Orientierung für Forschung, Lehre und Praxis, die neue Impulse für die Weiterentwicklung der Disziplin setzt.

Die Herausgeber:innen

Prof. Dr. Robert Baar leitet das Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik an der Universität Bremen.

Prof. Dr. Petra Büker forscht und lehrt zu Grundschulpädagogik und Früher Bildung an der Universität Paderborn.

Dr. Vanessa Henke ist abgeordnete Lehrerin im Hochschuldienst an der Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung der TU Dortmund.

Prof. Dr. Anja Seifert leitet die Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik und Didaktik des Sachunterrichts an der Universität Gießen.

Prof. Dr. Katrin Velten hat an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin die Professur für Bildung in der Kindheit inne.

978-3-7815-2753-9



9 783781 527539