

Keimerl, Verena; Paetsch, Jennifer; Hess, Miriam

Heterogenitätssensibler Orthografieerwerb : Eine universitäre Lehrveranstaltung zur Entwicklung adaptiver förderdiagnostischer Kompetenzen Grundschullehramtsstudierender

In:

Zmiskol, Tabea; Elting, Christian; Keimerl, Verena F.; u. a. (Hrsg.), Professionalisierung für den inklusiven Umgang mit Heterogenität – Befunde, Konzepte und Anregungen aus der Lehrkräftebildung, Bamberg: University of Bamberg Press, S. 179-202. 2025. DOI: 10.20378/irb-110920

Beitrag im Sammelwerk - Verlagsversion

DOI des Beitrags: 10.20378/irb-112526

Datum der Veröffentlichung: 13.01.2026

Rechtehinweis:

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt die **Creative-Commons-Lizenz CC BY**.






Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Heterogenitätssensibler Orthografieerwerb: Eine universitäre Lehrveranstaltung zur Entwicklung adaptiver förderdiagnostischer Kompetenzen Grundschullehramtsstudierender

Heterogeneity-sensitive orthography acquisition: A university course for the development of diagnostic and support-related skills of primary school teacher training students

Verena Keimerl  0000-0001-9903-1381, Jennifer Paetsch  0000-0001-8599-147X & Miriam Hess  0000-0002-5070-5645

Zusammenfassung

Um unterschiedliche Lernvoraussetzungen von Grundschulkindern im Orthografieerwerb berücksichtigen zu können, ist die Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte im Umgang mit Heterogenität und Inklusion essenziell. Im vorliegenden Beitrag werden zur Schulung notwendiger adaptiver förderdiagnostischer Kompetenzen sowohl ein Seminarkonzept mit unterschiedlichen Reflexionsgelegenheiten und Evaluation vorgestellt als auch Selbstwirksamkeitsüberzeugungen Grundschullehramtsstudierender hinsichtlich der Diagnose und Förderung im heterogenitätssensiblen Orthografieunterricht berichtet. Die Evaluationsergebnisse zweier im Studium fortgeschrittener Seminargruppen ($N = 30$) dokumentieren eine positive Lernerfahrung Grundschullehramtsstudierender, wobei die hohe Strukturiertheit, Theorie-Praxisverzahnung und lernförderliche Atmosphäre wesentliche Gelingensfaktoren aus Studierendensicht darstellten. Die Grundschullehramtsstudierenden nahmen sich in der heterogenitätssensiblen Rechtschreibförderung von Grundschulkindern als selbstwirksamer wahr als in der Rechtschreibdiagnostik. Maßnahmen zur Vertiefung des studentischen Kompetenzerwerbs in Seminaren des Schriftspracherwerbs im Grundschullehramt werden diskutiert.

Schlüsselwörter: inklusives pädagogisches Wissen; adaptiver Orthografieerwerb; heterogenitätssensibler Schriftspracherwerb; Reflexionskompetenz; Selbstwirksamkeitserwartungen

Abstract

The professionalization of prospective primary school teachers in dealing with heterogeneity and inclusion is essential in order to be able to take into account the different learning requirements of primary school children in the acquisition of orthography. This article presents a seminar concept with various opportunities for reflection and evaluation to train the necessary adaptive diagnostic skills and reports on the self-efficacy beliefs of primary school teacher trainees with regard to diagnosis and support in heterogeneity-sensitive orthography lessons. The evaluation results of two advanced seminar groups ($N = 30$) document a positive learning experience for primary school teacher training students, whereby the high level of structure, theory-practice integration and an atmosphere conducive to learning were key success factors from the students' perspective. The primary school teacher trainees perceived themselves as more self-effective in the heterogeneity-sensitive spelling support of primary school children than in spelling diagnostics. Measures to deepen student competence acquisition in seminars on the acquisition of writing skills in primary school teaching are discussed.

Key words: inclusive pedagogical knowledge; adaptive orthography acquisition; heterogeneity-sensitive written language acquisition; reflective competence; self-efficacy expectations

1. Einleitung

Es besteht Konsens darüber, dass die Fähigkeit, hochwertigen Grundschulunterricht zu erteilen, das Resultat eines bildungsbiografischen Entwicklungsprozesses ist (Baumert & Kunter, 2006). Der Aufbau von Professionswissen stellt einen Kernaspekt des Kompetenzerwerbs im Grundschullehrerstudium dar und gilt als Voraussetzung für erfolgreiches Handeln im Unterricht (Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne & Kunter, 2015; Voss, 2019). Hierfür spielt u. a. die Nutzung universitärer Lerngelegenheiten eine zentrale Rolle (Terhart, 2006), die neben Vorlesungen insbesondere Grundlagen- und Aufbaueminare umfassen.

Die Entwicklung professioneller Lehrkompetenz wurde anhand von Angebot-Nutzungsmodellen, wie dem COACTIV-Modell (Baumert & Kun-

ter, 2011) dargestellt. Dieses beinhaltet das pädagogisch-psychologische, fachwissenschaftliche, fachdidaktische, organisatorische und beratungsbezogene Professionswissen, motivationale und selbstregulativen Kompetenzen sowie professionelle Überzeugungen in Form von Selbstwirksamkeitserwartungen und Einstellungen (Shulman, 1987).

Aktuelle Konzepte zur Entwicklung professioneller inklusions- und heterogenitätsbezogener Kompetenzen (z. B. BMBF, 2024) gehen von der fächer- und schulformübergreifenden Gültigkeit der im COACTIV-Modell beschriebenen Professionsfacetten aus. In der Grundschule als erste allgemeinbildende Institution mit einer stark heterogenen Schülerschaft sind zudem spezifische Kompetenzen hinsichtlich der Diagnose, unterrichtsintegrierten Förderung und Beratung im Umgang mit Heterogenität und Inklusion erforderlich. Ein wesentlicher Anwendungsbereich dieser Kompetenzen ist der Schriftspracherwerb, wobei Grundschulkindern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen die wesentliche Kulturtechnik des Rechtschreibens erlernen.

Die sogenannte *adaptive Lehrkompetenz* (Beck, Baer, Guldimann, Bischoff, Brühwiler & Müller, 2008) bezieht sich hierbei auf den Erwerb adaptiver fachlicher, diagnostischer und didaktischer Kompetenzen sowie adaptiver Klassenführungscompetenz. Um auf die Verschiedenheit von Grundschulkindern im Schriftspracherwerb adäquat eingehen zu können, werden Makroadaptationen, in Form von Anpassungen der Inhalte, Lehrmaterialien, Medien in der Unterrichtsplanung von Mikroadaptationen als Interaktionen zwischen Lehrkraft und Schüler:innen unterschieden.

Im Sinne eines engen Inklusionsbegriffs umfasst das professionelle adaptive Handeln einer Lehrkraft vor allem Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. auch Elting, Liebner & Ertl, 2023). Hingegen ist im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses adaptive Lehrkompetenz in einer Grundschulklasse infolge des Vorliegens zahlreicher individueller Dispositionsmerkmale (z. B. Muttersprache, Ethnizität, Leistung, Motivation, religiöse Affiliation, phonologische Bewusstheit, Trautmann & Wischer, 2011) *per se* im Schriftspracherwerb erforderlich. Dennoch bezieht sich der Begriff der *adaptiven Lehrkompetenz* überwiegend auf ein unidirektionales Handeln einer Lehrkraft im Umgang mit heterogenen

Lernvoraussetzungen (Welskop & Moser, 2020). Hingegen hebt der Begriff der „heterogenitätssensiblen Unterrichtskompetenz“ die sozial-konstruktivistischen Prozessmerkmale der Partizipation und der Ko-Konstruktion der Schüler:innen hervor, indem diese z. B. ihr individuelles Lerntempo im Rechtschreibunterricht selbst mitbestimmen.

Im vorliegenden Beitrag soll ein Professionalisierungskonzept für angehende Grundschullehrkräfte zum heterogenitätssensiblen Orthografieerwerb vorgestellt werden, dessen inhaltliche Schwerpunkte die Erarbeitung von Lehrzielen, die Strukturierung und methodisch-didaktische Gestaltung von studentischer Kompetenzförderung sind. Ergebnisse der Evaluation der Lehrveranstaltung und die Selbsteinschätzungen Studierender hinsichtlich des förderdiagnostischen Kompetenzerwerbs werden im Folgenden ebenfalls präsentiert.

2. Theoretisch-empirische Einbettung

2.1 Kriterien „guter“ akademischer Lehre zur Förderung heterogenitätssensibler Kompetenzen angehender Grundschullehrkräfte

Es besteht Konsens in der evidenzbasierten hochschuldidaktischen Lehr-Lern-Forschung (z. B. Schneider & Mustafić, 2015; Zumbach & Astleitner, 2016; Macke, Hanke & Viehmann, 2012), dass die Konzeption von Lehrveranstaltungen - unabhängig vom spezifischen Thema - in Bezug auf Lernziele und die Art der Operationalisierung des Leistungsnachweises an wissenschaftlichen Standards ausgerichtet sein soll. Das Modell des **Constructive Alignments** (Biggs & Tang, 2011) forciert eine kompetenzorientierte und konstruktivistische Gestaltung der Lehre, wobei sich die Lernenden ihr Wissen aktiv aneignen und selbstreguliert erwerben (Schaper, Reis, Wildt, Horvath & Bender, 2012). Durch die enge Verbindung der drei Kernelemente - Lehrziele, Lernmethoden und Prüfungsformen - kann Studierenden vermittelt werden, welche Kompetenzen sie in einer Veranstaltung mit welchen Lehrmethoden erwerben und in der Prüfung zeigen sollen (Wildt & Wildt, 2011). Die Grundlage für die Gestaltung von Lehr-Lernangeboten sollen theoretisch und empirisch fundierte Inhalte bilden, die durch Good-Practice-Beispiele angereichert werden.

Ein hoher Stellenwert kommt dabei der **Reflexionskompetenz** von Lehr-Lernprozessen und unterrichtlichen Handlungen zu, wobei Lehramtsstudierende eigene Werte, Überzeugungen und ihr Professionswissens einbeziehen (Wyss, 2018). Bewährt hat sich an deutschen Hochschulen Portfolioarbeit mit Reflexionsaufgaben (z. B. Troll, Schwedler, Süßenbach, Ahlers & Kuhl, 2020). Die reflexive Kompetenzentwicklung angehender Grundschullehrkräfte soll zudem laut der Kultusministerkonferenz (KMK, 2022) durch die Erprobung und Reflexion theoretischer Konzepte in schriftlichen Übungen, im Rollenspiel, in simulierten oder natürlichen Unterrichtssituationen und außerschulischen Lernorten gefördert werden. Empirische Befunde konnten nachweisen, dass Lehrveranstaltungen mit intensiven Reflexionsgelegenheiten, Fallbeispielen und Praxisbezügen besonders geeignet sind, um förderdiagnostische Kompetenzen Lehramtsstudierender im Umgang mit Heterogenität (Junker, Zeuch, Rott, Henke, Bartsch & Kürten, 2020; Neubauer & Kirchner, 2016) aufzubauen.

Wenig empirische Evidenz besteht hingegen hinsichtlich themenspezifischer Qualitätskriterien zu universitären Lehrveranstaltungen im heterogenitätssensiblen Schriftspracherwerb der Grundschule. Tendenziell zeigt sich in bisherigen empirischen Befunden dennoch, dass eine ausschließlich orthografiethoretisch-linguistische Schulung angehender Grundschullehrkräfte nicht genügt, um schriftsprachsystematisches Wissen in didaktischen Situationen adäquat umzusetzen (Jagemann & Weinholt, 2017). Kaum finden sich jedoch systematische Darstellungen von relevant eingestuften heterogenitätsbezogenen Seminarinhalten und Verknüpfungen orthografiethoretischen Wissens mit unterrichtsplanungsbezogenen förderdiagnostischen Kompetenzen für einen Orthografieerwerb, der unterschiedliche Lernvoraussetzungen berücksichtigt.

2.2 Inklusive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen Grundschullehramtsstudierender

Inklusive Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von (angehenden) Grundschullehrkräften spielen eine entscheidende Rolle, wenn es um die Qualität der Umsetzung heterogenitätssensibler Diagnostik und individueller Förderung geht (Warwas, Hertel & Labuhn,

2011). Heterogenitätsbezogene **Einstellungen** stellen hierbei eine subjektive mentale Bewertung unterschiedlicher schul- und unterrichtsbezogener Phänomene und Prozesse im Umgang mit verschiedenen Heterogenitätsfacetten der Lernenden dar (Lipowsky, Faust & Kastens, 2013; Kunter & Pohlmann, 2009). Hingegen repräsentieren heterogenitätsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen die subjektive Gewissheit angehender Lehrkräfte, Unterricht und Kooperation mit Akteur:innen im schulischen Umfeld heterogenitätssensibel gestalten und bewältigen zu können (Bosse & Spörer, 2014). Insgesamt zeigen angehende Grundschullehrkräfte häufig neutrale bis positive Einstellungen hinsichtlich heterogenitätssensiblen Unterrichtens (z. B. Specht et al., 2015). Eine positive Einstellungsveränderung Lehramtsstudierender hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität und Inklusion begünstigten die Teilnahme an inklusionsbezogenen und diversitätssensiblen Seminaren mit Theorie-Praxisverzahnung und positive persönliche Kontakte zu Lehrkräften mit hohem inklusions- und heterogenitätsbezogenem Professionswissen (Barr & Bracchita, 2012; De Boer, Pijil & Minnaert, 2011; Kopp, 2009; Laubner & Lindmeier, 2011; McHatton & Parker, 2013; Scharenberg & Opalinski, 2018). Für inklusive **Selbstwirksamkeitsüberzeugungen** konnte ein u-förmiger Verlauf innerhalb des Lehramtsstudiums mit hohen Werten zu Beginn und zum Ende des Lehramtsstudiums sowie ein Absinken bei Berufseintritt dokumentiert werden (Greiner, Taskinen & Kracke, 2020; Menge, Euler & Schaper, 2021). Während die niedrigeren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zum Berufsbeginn häufig auf eine Auseinandersetzung mit tatsächlichen Herausforderungen im Berufsalltag zurückgeführt werden (Elting et al., 2023), sind die niedrigeren Selbstwirksamkeitserwartungen während des Studiums durch die Konfrontation mit zahlreichen neuen theoretischen und praktischen Inhalten erklärbar, die bis zum Ende des Studiums erworben werden und sich erst dann in höheren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen widerspiegeln. Die wieder stark sinkenden Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu Beginn des Referendariats werden häufig durch einen als „Praxischock“ bezeichneten Übergang erklärt, in dem es Studierenden besonders schwerfällt, theoretisches Wissen in konkreten Unterrichtssituationen anzuwenden (Elting et al., 2023).

Ein Blick auf die praktische **Umsetzung differenzierten Unterrichtens** an Grundschulen offenbart, dass in besonders leistungsheterogenen Klassen kein generell stärker differenzierender Unterricht erteilt wird (Warwas et al., 2011; Westphal, Gronostaj, Vock, Emmrich & Harych, 2016). Ebenso wird differenzierter Unterricht, z. B. in Form von Arbeitsmaterialien mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden, eher selten regelmäßig an Schulen erteilt (z. B. Schiepe-Tiska, Reiss, Obersteiner, Heine, Seidel & Prenzel, 2013; Nieder & Frühauf, 2012). In einer Studie der Bertelsmann-Stiftung (2016) konnte nachgewiesen werden, dass sich mehr als 50% der befragten Eltern mehr individuelle Förderangebote im Unterricht für ihre Kinder wünschen.

Allerdings sind Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen für die Häufigkeit differenzierender und individualisierender Unterrichtssettings entscheidend: Lehrkräfte mit eher konstruktivistischen Überzeugungen und hohem Fokus auf Partizipation und Ko-Konstruktion von Schüler:innen berichteten häufiger, Lernaufgaben an individuelle Lernbedarfe der Schüler:innen anzupassen (Warwas et al., 2011). Ebenso geben Lehrkräfte mit hohen diagnostischen Kompetenzen an, Unterricht stärker zu differenzieren (Anders, Kunter, Brunner, Krauss & Baumert, 2010; Westphal et al., 2016), so dass eine Förderung diagnostischer Kompetenzen und deren Selbsteinschätzung durch Grundschullehramtsstudierende noch in der ersten Phase der Lehrkräftebildung sehr sinnvoll erscheint.

3. Entwicklung einer Lehrveranstaltung zum Thema „Orthografieerwerb heterogenitätssensibel gestalten“

3.1 Lernziele

Kognitive Lernziele. Richtziel der Lehrveranstaltung war der Erwerb von fachwissenschaftlichem, fachdidaktischem und pädagogisch-psychologischem Professionswissen zum heterogenitätssensiblen Orthografieunterricht in der Primarstufe. Grobziele stellen sowohl (a) fachwissenschaftliches Wissen zu Linguistik und Orthografietheorie als auch (b) pädagogisch-psychologisches Wissen zur heterogenitätssensiblen Diagnostik und Förderung sowie (c) fachdidaktisches Wissen zur Unterrichtspla-

nung im Orthografieerwerb dar (Hohenstein, Köller & Möller, 2015). Weitere exemplarische kognitive Feinziele werden unter Anwendung der Lernzieltaxonomie von Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl (1964) und Anderson & Krathwohl (2001) fokussiert.

Im Bereich „Wissen“ (1) sollen beispielsweise orthografie-didaktische Konzeptionen wie synthetische, analytische oder kombinierte Methoden unter inhaltlichen Aspekten und empirischen Befunden wiedergegeben werden können. Im Bereich „Verstehen“ (2) sollen z. B. Zusammenhänge der Entwicklungsmodelle des Orthografieerwerbs erklärt werden können. Im „Anwenden“ (3) sollen Studierende z. B. befähigt werden, verschiedene Diagnosemethoden wie Rechtschreibgespräche, Diktate und deren Alternativen in einer heterogenen Klasse zu Lernstandmessungen einzusetzen. Ob aktuelle Fibeln Stereotypisierungen hinsichtlich des Geschlechts oder der Ethnie aufweisen stellt ein exemplarisches Lehr-Lernziel des Bereichs „Analysieren“ (4) dar. Anhand von Kriterien sollen Studierende reflektieren, ob Rechtschreibaufgaben für besonders heterogene Klassen geeignet sind, was ein exemplarisches Lernziel des Bereichs „Beurteilen“ (5) repräsentiert. Im Bereich „Erschaffen“ (6) sollen Lehramtsstudierende beispielsweise Stundenentwürfe mit differenzierenden und individualisierenden Unterrichtsmaßnahmen für besonders heterogene Grundschulklassen entwerfen.

Affektive und psychomotorische Lernziele. Als affektives Richtlernziel kann die Entwicklung von Interesse und Selbstwirksamkeit (1) im förderdiagnostischen Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen im Orthografieerwerb im deutschen sowie in ausgewählten internationalen Schriftsystemen genannt werden. Die Herausbildung von pro-inklusiven Werten und Einstellungen (2), wie die Wertschätzung von vielfältigen Heterogenitätsfacetten in einer Klasse, stellen ein affektives Groblernziel dar. Als Feinziel fungiert die Entwicklung von Achtsamkeit und emotionaler Involviertheit (3) hinsichtlich des Vorkommens von Stereotypisierungen in Lehrwerken und Materialien des Orthografieunterrichts. Zudem sollen Lehramtsstudierende eine Wertordnung entwickeln und Werte gegeneinander abwägen (4), indem sie geeignete Beurteilungsmaßstäbe unter Berücksichtigung insbesondere der kriterialen und individuellen Norm finden, würdigen und einordnen.

Als psychomotorisches Feinlernziel kann (1) die Handlungsgliederung z. B. bei der Gestaltung von Differenzierungsmaterialien und der unterrichtlichen Durchführung von Rechtschreibgesprächen (Lessmann, 2024) angeführt werden. Ebenso soll (2) die Präzision des unterrichtlichen Schriftbildes in der Orthografie, z. B. auf Basis der Schulausgangsschrift, gefestigt werden, indem Schreibbewegungen sehr genau am Buchstabenmodell ausgeführt werden. Zudem soll (3) das Auswertungs-procedere, z. B. bei der Verwendung digitaler standardisierter Rechtschreibtests mit Normtabellen, geübt werden.

3.2 Struktur und inhaltliche Darstellung

Um Orthografieunterricht heterogenitätssensibel gestalten zu lernen, durchliefen Grundschullehramtsstudierende eine Lehrveranstaltung mit einer Gliederung in vier Module (vgl. Tabelle 1), wobei jeweils eine Kurzwiederholung zum Modulabschluss sukzessiven Lernfortschritt fördern soll. Während der Hauptfokus der Module 1 und 2 auf den Bloomschen Lernziel-Taxonomiestufen „Wissen“, „Verstehen“, „Analysieren“ und „Beurteilen“ liegt, nimmt die Relevanz der Bereiche „Anwenden“ und „Erschaffen“ in den Modulen 3 und 4 zu.

Tabelle 1. Modularisierte Seminarplanung zum heterogenitätssensiblen Orthografieerwerb in der Primarstufe.

Modul 1: Linguistische und pädagogisch-psychologische Basiskompetenzen Rechtschreiberwerb in der Primarstufe	
(1)	Linguistische und orthografie-theoretische Grundlagen des Schriftspracherwerbs
(2)	Modelle und kognitive Prozesse im Rechtschreiberwerb
(3)	Rechtschreiben schon im Kindergarten? Vorläuferfertigkeit Phonologische Bewusstheit
(4)	Formelle und informelle Rechtschreibdiagnostik
Modul 2: Methodisch-didaktische Förderung des Orthografieerwerbs	
(5)	Orthografiedidaktik im Wandel: analytische, synthetische und kombinierte Methode anhand historischer und aktueller Fibeln
(6)	Konzeptionen des Orthografieerwerbs: Spracherfahrungsansatz (Brinkmann, 2018) und „Lesen durch Schreiben“ (Reichen & Reichen, 1988)
(7)	Rechtschreibdidaktische Positionen (z. B. Bergk, 1987; Bredel & Röber, 2015) und freies Schreiben
(8)	Individuelle Rechtschreibförderung mittels Mediendidaktik (Apps, Software)
Modul 3: Exemplarische Heterogenitätsdimensionen im adaptiven Rechtschreibunterricht	
(9)	Weps oder Wespe? Innere Mehrsprachigkeit und Varietätenlinguistik im Rechtschreiberwerb
(10)	Rechtschreiben bei nicht-deutscher Erstsprache – Äußere Mehrsprachigkeit im Rechtschreiberwerb
(11)	Lese-Rechtschreibschwierigkeiten: Diagnostik und Förderung
(12)	Händigkeit und Graphomotorik im Rechtschreibunterricht
Modul 4: Anwendung heterogenitätsbezogener Kompetenzen im Rechtschreibunterricht	
(13)	Rechtschreiblernaufgaben sichten, konzipieren und evaluieren
(14)	Unterrichtsplanung und Kurzevaluation einer heterogenitäts-sensiblen Rechtschreibunterrichtsstunde
(15)	Inklusive rechtschreibdidaktische Lernumgebungen in unterschiedlichen Schriftsystemen im internationalen Vergleich

3.3 Didaktisch-methodische Gestaltung von Reflexionsgelegenheiten

Im Rahmen der Lehrveranstaltung wurden verschiedene Reflexionsgelegenheiten zum heterogenitätssensiblen Umgang in der Diagnose und Förderung von Rechtschreibkompetenzen in der Primarstufe geboten, wovon folgende drei exemplarisch vorgestellt werden.

Reflexionsgelegenheit (1): Analyse von Rechtschreibaufgaben-sammlungen unter Bezug auf Diversitätsdimensionen. Um Rechtschreibkompetenz adaptiv fördern zu können, sollen Grundschullehramtsstudierende befähigt werden, qualitativ hochwertige Rechtschreibaufgaben für Schüler:innen mit unterschiedlichen Lernausgangslagen zu erkennen und auch selbst zu erstellen. Diese Fähigkeit wurde mit einer umfassenden Sichtung und Auswertung von 27 Rechtschreibaufgabensammlungen in Kleingruppenarbeit trainiert, wobei Studierende die Rechtschreibaufgaben sowohl im Hinblick auf nicht-rechtschreibbezogene Diversitätsdimensionen (z. B. kultur- und geschlechtssensible Aufgabenkontexte) als auch rechtschreibdidaktische Kriterien (z. B. Differenzierung nach Schwierigkeit oder Interesse) beurteilten.

Reflexionsgelegenheit (2): Individuelle Förderung mittels Rechtschreiblernapps. Die inner- und außerschulische Rechtschreibförderung mit digitalen Anwendungen erfordert eine intensive Kenntnis und darauf aufbauende Beurteilungskompetenz von Grundschullehramtsstudierenden. Anhand von 21 Gütekriterien zur Beurteilung von Rechtschreib-Apps (z. B. Feedback-Funktion und Lernstatistik; Fleischhauer, Schledjewski & Grosche 2017) sichteten und beurteilten Grundschullehramtsstudierende aktuelle Rechtschreib-Apps (z. B. „ABC der Tiere“) in Kleingruppen. Die simulierte Beratung von Eltern eines rechtschreibschwachen Kindes beim Elternabend zu Rechtschreib-Apps rundete die Reflexionsgelegenheit in Form eines Rollenspiels ab.

Reflexionsgelegenheit (3): Sichtung und Optimierung von publizierten Unterrichtsentwürfen zur Rechtschreibförderung hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität. Rechtschreibdidaktische Unterrichtsentwürfe weisen nicht immer einen heterogenitätssensiblen Umgang mit unterschiedlichen Lernausgangslagen auf (z. B. Maras, Ametsbichler & Ostermann, 2019), wofür Grundschullehramtsstudierende sensibilisiert werden sollen. Hierzu wurden die in den Unterrichtsentwürfen enthaltenen

Unterrichtsphasen (Unterrichtseinstieg, problemorientierte Hinführung, Erarbeitung, Ergebnissicherung, Transfer und Zusammenfassung bzw. Ausblick; Thömmes, 2014) Kleingruppen zur Sichtung und Optimierung in Bezug auf unterschiedliche Kriterien zur Adaptivität des Unterrichts (z. B. Förderung von Erfolgserlebnissen möglichst aller Schüler:innen) vorgelegt.

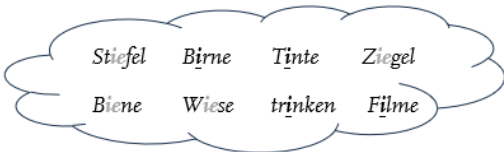
3.4 Kompetenzförderung Grundschullehramtsstudierender in heterogenitätssensibler Diagnostik und Förderung

Die Kompetenzförderung Grundschullehramtsstudierender in heterogenitätssensibler Diagnostik und individueller Förderung, z. B. durch Differenzierung, wurde bausteinhaft immer wieder in die Sitzungen der Lehrveranstaltung eingewoben. Dabei wurden sowohl situative Bezüge förderdiagnostischen Handelns als auch Diskursivität in der Lehrveranstaltung sichergestellt, um eine Reflexivität hinsichtlich der diagnostischen Urteile und der daran anschließenden Fördervorschläge der Studierenden zu gewährleisten.

Heterogenitätssensible Diagnostik. Zunächst wurde Grundschullehramtsstudierenden ein möglichst umfassender Überblick über formelle, standardisierte und informelle, nicht-standardisierte Diagnoseinstrumente zum Rechtschreiberwerb in der Grundschule in Form einer Präsentation geboten. In Form von Realien wurde einzelne formelle Rechtschreibtests (z. B. ein Fehleridentifikationstest und ein Rechtschreibtest auf Basis von Lücken- und Freitextdiktaten) mitgebracht und durch Studierende vorgestellt. In informeller Diagnostik wurden neben Freitext- und Lückentextdiktaten Rechtschreibklassenarbeiten anhand von Beispielen durch Studierende präsentiert. Anhand von Fallbeispielen aus Schülertexten erarbeiteten Studierende eine qualitative Auswertung von Rechtschreibfehlern u. a. mithilfe des Kriterienrasters der Oldenburger Rechenschreibfehleranalyse (OLFA, Thomé & Thomé, 2014). Zwanzig methodische Alternativen zu Diktaten, z. B. Schleichdiktat, Tandemdiktat oder Rechtschreibgespräch (Lessmann, 2024) wurden in der Organisationsform eines „Blitzlichts“ durch Studierende präsentiert und hinsichtlich ihrer diagnostischen Eignung für Übungszwecke oder Prüfungsformate unter Bezug auf wesentliche diagnostische Haupt- und Nebengütekriterien diskutiert.

Individuelle Förderung und Differenzierung. Kriterien hochwertiger Rechtschreiblernaufgaben wurden von Grundschullehramtsstudierenden auf Basis von Rechtschreibaufgabensammlungen erarbeitet, indem diese nach pädagogisch-didaktischen Prinzipien zur Förderung des Lernzuwachses (z. B. Potenzial zur kognitiven Aktivierung, Differenzierungsangebote) untersucht wurden. Aufgabe der Studierenden war es, aus einer Rechtschreibaufgabensammlung Lernaufgaben mit makrodiagnostischem Fokus für eine ganze Klasse auf mikrodiagnostischer Ebene zur Förderung einzelner Schüler:innen, z. B. nach unterschiedlichen Schwierigkeitsniveaus, neu zu konzipieren. Ein gelungenes Beispiel für eine nach Schwierigkeit differenzierte Rechtschreibaufgabe zeigt Abbildung 1. Zudem wurden Studierenden weitere Differenzierungsdimensionen wie Interesse, Sozialform, Medium, Lerntempo oder Selbstregulation zusammen mit undifferenzierten Rechtschreibaufgaben vorgelegt mit dem Auftrag, entsprechende Lernaufgaben für einen binnendifferenzierenden Unterricht zu entwerfen.


Ergänze die Rechtschreibregel.



Wenn in der ersten Silbe nach dem _____ noch ein Buchstabe folgt (z.B. **Bil-der**), schreiben wir meist „i“: **Bil-der**, **Wint-er**.

Wenn in der ersten Silbe nach dem Vokal _____ weiterer Buchstabe folgt, schreiben wir meist „ie“: z.B. **Zie-ge**, **Flie-ge**.

----- ✂ -----

 Wenn in der ersten _____ nach dem _____ noch ein _____ folgt (z.B. **Bil-der**), schreiben wir meist „i“: **Bil-der**, **Wint-er**.

Wenn in der _____ Silbe nach dem _____ weiterer Buchstabe folgt, schreiben wir meist „ie“: z.B. **Zie-ge**, **Flie-ge**.

Abbildung 1. Beispiel zur induktiven Erarbeitung der Rechtschreibregel zur Verwendung von *i/ie* nach zwei Schwierigkeitsniveaus für die Klassenstufen 1/2.

4. Evaluation und Begleitforschung zum Seminarkonzept „Orthografieerwerb heterogenitätssensibel gestalten“

Zwei Kohorten Grundschullehramtsstudierender ($N = 30$; Alter: $M = 22.73$ Jahre ($SD = 4.51$); Semesterzahl: $M = 7.17$ ($SD = 0.38$), 73% weiblich) mit durchweg absolviertem Orientierungspraktikum evaluierten die Lehrveranstaltung zum Ende des jeweiligen Semesters mittels eines extra dafür konzipierten Fragebogens. Darin kreuzten sie auf bis vier bis siebenstufigen Ratingskalen Ihre Einschätzungen hinsichtlich der Reflexion und Relevanz des Themas Heterogenität sowie ihrer Kompetenz im Diagnostizieren und Differenzieren in heterogenen Lerngruppen im Orthografieunterricht an.

4.1 Seminarbezogene Einschätzungen

Struktur und Darstellung. Die Gliederung und strukturierte Darstellung von Seminarinhalten ($\alpha = .71$, vier Items) wurde von $N = 29$ Grundschullehramtsstudierenden auf einer vierstufigen Ratingskala mit $M = 3.69$ ($SD = 0.51$) als „sehr gut“ eingeschätzt. Besonders positiv fielen die Einschätzungen über den „guten Gesamtüberblick“ ($M = 3.69$, $SD = 0.60$) über Orthografiethorie, Diagnostik und Förderung von orthografischen Kompetenzen in der Grundschule aus und dass stets „erklärende und weiterführende Informationen zu behandelten Themen“ ($M = 3.60$, $SD = 0.60$) dargeboten wurden.

Interessantheit und Relevanz. $N = 29$ Grundschullehramtsstudierende evaluierten die Lehrveranstaltung hinsichtlich ihrer Interessantheit und Relevanz der Beschäftigung mit heterogenitätssensiblen Orthografieerwerbs in der Primarstufe ($\alpha = .89$, 4 Items) auf einer vierstufigen Ratingskala mit $M = 3.52$ ($SD = 0.58$), was die Verstetigung des Seminars im Studiencurriculum unterstreicht. Besonders positiv fiel den Studierenden auf, dass die Dozierende die Verwendbarkeit und den Nutzen des behandelten Stoffs verdeutlicht ($M = 3.61$, $SD = 0.69$), während die Förderung des persönlichen Interesses am Stoff ($M = 3.46$, $SD = 0.74$) etwas geringer ausfiel. Es zeigte sich ein hohes Interesse ($\alpha = .95$, acht Items, sechsstufige Ratingskala) am Thema „Heterogenität in der Schule“ ($M = 4.90$, $SD = 1.14$), wobei es den Studierenden „sehr wichtig war, immer etwas Neues darüber zu lernen“ ($M = 5.77$, $SD = 1.28$). Das Interesse an Büchern zum Thema Heterogenität in der Schule fiel jedoch geringer

aus ($M = 3.17$, $SD = 1.44$). Ebenso wurde die Nützlichkeit heterogenitätsbezogener Kompetenzen im Orthografieunterricht ($\alpha = .94$, drei Items, siebenstufige Ratingskala, $M = 6.44$, $SD = .61$) hoch eingestuft. Nahezu alle Grundschullehramtsstudierende waren der Meinung, dass „Wissen zum Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft für ihren späteren Beruf als Lehrkraft sehr nützlich sei“ ($M = 6.47$, $SD = .63$).

Berufsfeldbezug. Die Einschätzungen der Studierenden ($N = 29$) zum Berufsfeldbezug der Lehrveranstaltung in Bezug auf heterogenitätssensiblen Orthografieerwerb ($\alpha = .67$, fünf Items) fielen auf einer vierstufigen Ratingskala hoch aus ($M = 3.52$, $SD = 0.39$). Insbesondere stimmten die Studierenden weitgehend überein, „den Sinn der Inhalte für die Praxis zu erkennen“ ($M = 3.86$, $SD = 0.35$). Ein wenig schwerer fiel es Studierenden, Orthografietheorie und Linguistik mit orthografischen Praxisanwendungen zu verzahnen, was anhand der etwas niedrigeren Einschätzung deutlich wurde, dass in der Lehrveranstaltung „Theorien behandelt wurden, aus denen man Handeln in der Praxis ableiten kann“ ($M = 3.31$, $SD = 0.60$).

Qualitatives Feedback. Positiv hervorgehoben wurden insbesondere die Zukunftsorientierung und die Impulse zum Weiterdenken über zukünftigen Orthografieunterricht mithilfe interdisziplinärer und länderspezifischer Perspektiven aus nicht-deutschen Schulsystemen. Verbessert werden könnte aus Sicht der Grundschullehramtsstudierenden die Einhaltung der zeitlichen Länge der studentischen Sitzungsmitgestaltungen. Insgesamt konnten als essenzielle Gelingensfaktoren des Seminars aus Studierendensicht das positive Lernumfeld, der wertschätzender Umgang, die Angemessenheit des Leistungsnachweises des Portfolios sowie zahlreiche zusätzliche Erklärungen und Exkurse (z. B. in verschiedene internationale Schriftsysteme) zum Rechtschreiblernen herauskristallisiert werden.

4.2 Reflexion und Selbstwirksamkeitserwartungen Grundschul-lehramtsstudierender zur heterogenitätssensiblen Diagnose und Orthografieförderung

Reflexion über heterogenitätssensiblen Unterricht. Die Reflexion von $N = 30$ Grundschullehramtsstudierender über den Umgang mit Heterogenität ($\alpha = .89$, vier Items, siebenstufige Ratingskala) kann als hoch be-

zeichnet werden ($M = 5.63$, $SD = 1.07$). Sie gaben nahezu geschlossen an, „viel über Differenzierung und Individualisierung nachzudenken“ ($M = 6.0$, $SD = 1.0$), tendierten aber etwas weniger dazu, „sich mit Kommilitoninnen und Kommilitonen über den Umgang mit Heterogenität im Unterricht auszutauschen“ ($M = 4.74$, $SD = 1.70$). Die Grundschullehramtsstudierenden gehen insgesamt von hohen Erwartungen ihres schulischen Umfeldes ($\alpha = .67$, drei Items, siebenstufige Ratingskala) an sich selbst als zukünftige Grundschullehrkräfte hinsichtlich der Gestaltung eines adaptiven Orthografieunterrichts aus ($M = 5.69$, $SD = 0.78$). Vor allem nahmen sie an, dass Eltern von ihnen einen individualisierten und adaptiven Unterricht erwarten ($M = 5.97$, $SD = 0.85$) – noch vor Kolleginnen und Kollegen ($M = 5.60$, $SD = 0.97$) sowie Schülerinnen und Schülern ($M = 5.48$, $SD = 1.21$).

Selbstwirksamkeitserwartung „Diagnostizieren“. Die selbsteingeschätzte Kompetenz Grundschullehramtsstudierender ($N = 30$), im adaptiven Orthografieunterricht Leistungsstände von Schülerinnen und Schülern zu diagnostizieren ($\alpha = .90$, acht Items), zeigt auf einer vierstufigen Ratingskala recht hohe Werte ($M = 3.09$, $SD = 0.49$). Vor allem trauten sich Grundschullehramtsstudierenden zu, „Schülerinnen und Schüler in den Prozess der Diagnostik einzubeziehen“ ($M = 3.33$, $SD = 0.76$), während sie sich skeptischer im Hinblick auf ihre Fähigkeit zeigten, „passende diagnostische Verfahren für unterschiedliche Zwecke auswählen“ zu können ($M = 2.77$, $SD = 0.77$).

Selbstwirksamkeitserwartung „Differenzieren und Individualisieren“. Die eigene Einschätzung Grundschullehramtsstudierender ($N = 30$), differenzierende und individualisierende Maßnahmen im adaptiven Orthografieunterricht treffen zu können ($\alpha = .92$, 14 Items), fiel verglichen mit den selbsteingeschätzten Diagnosekompetenzen etwas höher aus ($M = 3.23$, $SD = 0.41$). Dabei erschien es Grundschullehramtsstudierenden herausfordernder, „die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler produktiv im Unterricht nutzen zu können“ ($M = 2.97$, $SD = 0.62$) als differenzierende Gruppenarbeiten so anzuleiten, „dass Schülerinnen und Schüler [...] von ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen profitieren“ ($M = 3.67$, $SD = 0.55$).

5. Diskussion und Ausblick

5.1 Möglichkeiten und Herausforderungen der Lehrveranstaltungen zum heterogenitätssensiblen Orthografieerwerb

Die Evaluationsergebnisse der Lehrveranstaltung lassen insgesamt auf den Erfolg des Seminarkonzepts zum heterogenitätssensiblen Orthografieerwerb schließen: Die Kombination von unterschiedlichen methodischen Reflexionsgelegenheiten mit der Verknüpfung theoretischer Konzepte und praktischen Anwendungen stieß auf positiven Widerhall in der Studierendenschaft und trug zu einer motivierenden Lehr-Lern-Situation in angenehmer Atmosphäre bei. Insgesamt dokumentieren die Evaluationsergebnisse sowie die Selbsteinschätzungen der Grundschullehramtsstudierenden zu adaptiven förderdiagnostischen Kompetenzen hohe bis sehr hohe interne Konsistenzen und können daher trotz eher geringer Stichprobengröße sinnvoll interpretiert werden.

Insbesondere hoben Grundschullehramtsstudierende die Darbietung weiterführender Informationen, z. B. zur Didaktik des Orthografieerwerbs in tieferen Schriftsystemen anderer Nationen, als besonders positiv hervor. Relevanz, Nützlichkeit und Interessantheit eines möglichst heterogenitätssensiblen Orthografieerwerbs wurden als sehr hoch eingestuft – dabei wurde jedoch der Wunsch nach noch stärker individualisierten Methoden der Wissensvermittlung im Unterricht von den Grundschullehramtsstudierenden geäußert. Eine detaillierte Vorstellung der Inhalte eines exemplarischen schriftspracherwerbsbezogenen Seminarkonzepts erlaubt einen universitätsübergreifenden Vergleich von Curricula des Grundschullehramtsstudiums. Die dadurch ermöglichte Anpassung und Erweiterung der eigenen Curricula im interuniversitären Vergleich ermöglichen eine inhaltsvalidere Konzeption universitätsübergreifender Prüfungsformate (z. B. erstes Staatsexamen).

Die wechselseitige Verzahnung von Orthografiethorie und praktischer Anwendung wurde zwar als kognitiv anspruchsvoll, aber als sehr förderlich für einen hohen Berufsfeldbezug wahrgenommen und soll daher weiterhin einen hohen Stellenwert in künftigen Lehrveranstaltungen einnehmen. Durch Koppelung des Seminars an tatsächliche schriftsprachliche Unterrichtssettings im Grundschulunterricht könnte z. B. die Unterrichtsplanung heterogenitätssensibler Stundenentwürfe von Studierend-

en und Seminarleitungen genutzt werden – doch aufgrund logistischer und organisatorischer Herausforderungen können nicht alle universitären Seminare mit Schulbesuchen verknüpft werden.

5.2 Diskussion der Kompetenzeinschätzungen Grundschullehramtsstudierender mit praktischen Implikationen

Es zeigte sich eine insgesamt sehr hohe Reflexionsbereitschaft der befragten Studierenden hinsichtlich der Diagnostik und individuellen Förderung von Grundschulkindern, wobei als Diskursraum zwar weniger informelle Gespräche zwischen Kommiliton:innen, sondern vielmehr die Sitzungen der Lehrveranstaltungen genutzt wurden. Dies befürwortet erwartungsgemäß die systematische Integration von Reflexionsgelegenheiten, z. B. in Form von simulierten Unterrichtssituationen zu Differenzierung und Diagnostik, in Seminare des Schriftspracherwerbs mit Heterogenitätsbezug (vgl. auch Junker et al. 2020). Angesichts der häufig dokumentierten hohen Nachfrage der Elternschaft nach differenzierenden Unterrichtsangeboten (Bertelsmann-Stiftung, 2016) überraschen die von Grundschullehramtsstudierenden vermuteten hohen Erwartungen der Eltern an differenzierenden Unterricht nicht.

Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen Grundschullehramtsstudierender in der Diagnostik fielen erwartungskonform gegen Ende des Studiums hoch aus (Greiner et al., 2020, Menge et al., 2021). Dabei trauten sich Grundschullehramtsstudierende insbesondere zu, Grundschulkindern konstruktivistisch in Diagnoseprozesse einzubinden. Die vielfältigen Diagnosemöglichkeiten, wie (in-)formelle Rechtschreibtests und zahlreiche alternative Diktatformen (Minding, 2010), für unterschiedliche Unterrichtsphasen und Zwecken nutzbar machen zu können, sollte daher verstärkt in den Fokus von Seminaren im Schriftspracherwerb genommen werden. Da die befragten Grundschullehramtsstudierenden hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeitserwartung bezogen auf Differenzieren (vor allem nach Sozialformen) etwas höhere Werte aufwiesen als im Diagnostizieren, sollten in Seminaren Lehr-Lern-Arrangements zu Förderangeboten mit einer vorausgehenden Schulung diagnostischer Kompetenz einhergehen.

Eine tatsächliche Kompetenzmessung im Diagnostizieren und individuellen Fördern im Schriftspracherwerb durch die Seminarleitung und Se-

minarlehrkräfte an Grundschulen, z. B. im Rahmen von Unterrichtsversuchen, könnte die Selbsteinschätzungen Grundschullehramtsstudierender mit Fremdeinschätzungen und Feedback anreichern. Dabei stellt sich die Frage, Dabei stellt sich die Frage, ob die Anwendung der in universitären Lehrveranstaltungen erworbenen Kompetenzen in der Schulpraxis mit engmaschiger Betreuung die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen Grundschullehramtsstudierender verändert. Künftige Forschung sollte daher die Wirkbedingungen und Wirkpfade des studentischen Kompetenzerwerbs im Umfeld einer Lehrveranstaltung unter Einbezug schulischer Praxis in den Blick nehmen, um daran anknüpfend belastbare Antworten auf die hochschuldidaktischen Fragen nach notwendigen und hilfreichen Lern- und Unterstützungsangeboten für angehende Grundschullehrkräfte zu erhalten.

Literaturverzeichnis

- Anders, Y., Kunter, M., Brunner, M., Krauss, S. & Baumert, J. (2010).** Diagnostische Fähigkeiten von Mathematiklehrkräften und ihre Auswirkungen auf die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 57(3), 175–193. <https://doi.org/10.2378/peu2010.art13d>
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001).** *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: complete edition*. New York: Addison Wesley Longman.
- Barr, J. J. & Bracchita, K. (2012).** Attitudes toward individuals with disabilities: The effect of age, gender, and relationship. *Journal of Relationships Research*, 3, 10–17. <http://dx.doi.org/10.1007/s12144-014-9253-2>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006).** Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011).** Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In J. Baumert, M. Kunter, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – ein Forschungsprogramm* (S. 163–192). Münster: Waxmann.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P. et al. (2008).** *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Band 63). Münster: Waxmann.

- Bergk, M. (1987).** *Rechtschreiblernen von Anfang an. Kinder schreiben ihre ersten Lesetexte selbst* (Unterrichtspraxis Grundschule, Band 18). Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Bertelsmann Stiftung. (2016).** *Die landesseitige Ausstattung gebundener Ganztagschulen mit personellen Ressourcen. Ein Bundesländervergleich.* Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/die-landesseitige-ausstattung-gebundener-ganztagsschulen-mit-personellen-ressourcen/>
- Biggs, J. B. & Tang, C. S. (2011).** *Teaching for quality learning at university: What the student does.* Maidenhead: McGraw-Hill Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1964).** *Taxonomy of educational objectives* (Band 2). New York: Longmans, Green.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2024).** Heterogenität und Inklusion. Verfügbar unter: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/themen/heterogenitaet-und-inklusion/heterogenitaet-und-inklusion_node.html
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014).** Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), 279–299. <https://doi.org/10.25656/01:10019>
- Brinkmann, E. (2018).** Der Spracherfahrungsansatz. Freies Schreiben von Anfang an. *Grundschule*, 50(6), 28–32.
- Bredel, U. & Röber, C. (2015).** *Zur Gegenwart des Orthographieunterrichts. Weiterführender Orthografieerwerb*, 3. Verfügbar unter: https://www.christa-roeber.de/wp-content/uploads/2021/04/Zur_Gegenwart_des_Orthographieunterrichts.pdf
- De Boer, A., Pijl, S.-J. & Minnaert, A. (2011).** Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Elting, C., Ertl, S. & Liebner, S. (2023).** Inklusive Lerngelegenheiten, inklusives pädagogisches Wissen und inklusive Überzeugungen von Grundschullehramtsstudierenden: erste Ergebnisse aus dem Projekt InkuWi. In M. Haider, R. Böhme, S. Gebauer, C. Gößinger, M. Munser-Kiefer & A. Rank (Hrsg.), *Nachhaltige Bildung in der Grundschule (Band Jahrbuch Grundschulforschung; 27, S. 145–151)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6035-17>
- Fleischhauer, E., Schledjewski, J. & Grosche, M. (2017).** Apps zur Förderung von Rechtschreibfähigkeiten im Grundschulalter. *Lernen und Lernstörungen*, 6(4), 193–207. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000189>
- Greiner, F., Taskinen, P. & Kracke, B. (2020).** Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich inklusiven Unterrichts: Zusammenhänge mit Kontakterfahrungen und Grundlagenkenntnissen

- über schulische Inklusion. *Unterrichtswissenschaft*, 48(2), 273–295. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00069-5>
- Hohenstein, F., Köller, O. & Möller, J. (2015). Pädagogisches Wissen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 183–186. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0638-2>
- Jagemann, S. & Weinhold, S. (2017). (Wie) Nutzen angehende Lehrpersonen ihr graphematisches Wissen in didaktischen Anforderungssituationen des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts. In I. Rautenberg & S. Helms (Hrsg.), *Der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen: empirische Befunde – didaktische Konsequenzen – Förderperspektiven* (S. 29–51). Hohengehren: Schneider.
- Junker, R., Zeuch, N., Rott, D., Henke, I., Bartsch, C. & Kürten, R. (2020). Zur Veränderbarkeit von Heterogenitäts-Einstellungen und -Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden durch diversitätssensible hochschuldidaktische Lehrmodule. *Empirische Sonderpädagogik*, 12(1), 45–63.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugungen und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität. Wie denken Studierende des Lehramts an Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 5–25.
- KMK. Kultusministerkonferenz (2022). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 261–282). Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-88573-3_11
- Laubner, M. & Lindmeier, C. (2011). Forschung zur inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland. Eine Übersicht über die neueren empirischen Studien in der ersten, universitären Phase. In C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung* (S. 154–201). Weinheim: Beltz.
- Korn, W. (2005). *Formen der Leistungserhebung im Fach Deutsch*. Auer: Donauwörth.
- Lessmann, B. (2024). *Rechtschreibgespräche*. Verfügbar unter: <https://www.beate-lessmann.de/rechtschreiben/rechtschreibgespraeche.html>
- Lipowsky, F., Faust, G. & Kastens, C. (Hrsg.). (2013). *Persönlichkeits- und Lernentwicklung an staatlichen und privaten Grundschulen: Ergebnisse der PERLE-Studie zu den ersten beiden Schuljahren*. Münster: Waxmann.
- Macke, G., Hanke, U. & Viehmann, P. (2012). *Hochschuldidaktik. Lehren – vortragen – prüfen – beraten* (2. Auflage). Weinheim: Beltz.
- McHatton, P. A. & Parker, A. (2013). Purposeful preparation: Longitudinally exploring inclusion attitudes of general and special education pre-service teachers. *Teacher Education and Special Education*, 36, 186–203. <https://doi.org/10.1177/0888406413491611>

- Maras, R. & Ametsbichler, J & Ostermann, R. (2019).** *Unterrichtsgestaltung in der Grundschule. Ein Handbuch: Pädagogische und didaktische Grundlagen - methodische und praktische Anregungen - Strukturmodell (1. bis 4. Klasse)*. Donauwörth: Auer.
- Menge, C., Euler, T. & Schaeper, H. (2021).** Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen zum inklusiven Unterricht bei (angehenden) Lehrkräften: der Einfluss von Lerngelegenheiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(6), 1283–1308. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01038-z>
- Minding, T. von (2010).** *Alternative Diktatformen: Rechtschreibarbeit und kommentiertes Diktat. 3. und 4. Klasse (Band 2)*. Buxtehude: Persen.
- Neubauer, S. & Kirchner, S. (2016).** Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Erprobung und Wirkung eines Lehrveranstaltungskonzepts zum individualisierten Unterricht. *BzL-Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(1), 35–42. <https://doi.org/10.36950/bzl.34.1.2016.9536>
- Nieder, T. & Frühauf, S. (2012).** *Bilanzbericht der Schulinspektion. Ergebnisse der externen Evaluation an allen hessischen Schulen*. Wiesbaden: IQ-Report.
- Reichen, J., & Reichen, R. (1988).** *Lesen durch Schreiben*. Zürich: sabe.
- Scharenberg, K. & Opalinski, S. (2018).** Veränderung inklusionsbezogener Überzeugungen bei Studierenden durch diversitätssensible Lehrveranstaltungen. *Bildung und Erziehung*, 71(4), 449–464.
- Schaper, N., Reis, O., Wildt, J., Horvath, E. & Bender, E. (2012).** Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. *HRK projekt nexus*, 1–148. Verfügbar unter: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf
- Schiepe-Tiska, A., Reiss, K., Obersteiner, A., Heine, J.-H., Seidel, T. & Prenzel, M. (2013).** Mathematikunterricht in Deutschland: Befunde aus PISA 2012. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 123–154). Münster: Waxmann.
- Schneider, M. & Mustafić, M. (Hrsg.). (2015).** *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe. Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektive gestaltet*. Berlin, Heidelberg: Springer VS.
- Shulman, L. (1987).** Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1–23.
- Specht, J., McGhie-Richmond, D., Loreman, T., Miranda, P., Bennett, S., Gallagher, T. et al. (2015).** Teaching in inclusive classrooms: efficacy and beliefs of Canadian preservice teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 1–15.
- Terhart, E. (2006).** Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung. In A. H. Hilligus & H. D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung?* (S. 29–42). Berlin: Lit-Verlag.

- Thömmes, A. (2014).** *Unterrichtsphasen erfolgreich gestalten: Das große Methodenhandbuch für die Sekundarstufe; [geeignet für die Klassen 5-13]*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Thomé, G. & Thomé, D. (2014).** *Oldenburger Fehleranalyse für die Klassen 3–9 (OLFA 3–9). Instrument und Handbuch zur Ermittlung der orthographischen Kompetenz und Leistung aus freien Texten für die Entwicklung effektiver Fördermaßnahmen* (5. Auflage). Oldenburg: Institut für sprachliche Bildung.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011).** *Heterogenität in der Schule: eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-92893-7>
- Troll, B., Schwedler, A., Süßenbach, J., Ahlers, M. & Kuhl, P. (2020).** Portfolioleitfaden. Profilstudium im Lehramt. *Leuphana Universität*, 16.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015).** Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187–223.
<https://doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6>
- Voss, T. (2019).** Lehrkraftwissen und dessen Erwerb. Was muss eine Lehrkraft wissen und wo lernt sie es? In N. McElvany, F. Schwabe, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Lehrerbildung – Potentiale und Herausforderungen in den drei Phasen* (S. 9–28). Münster: Waxmann.
- Warwas, J., Hertel, S. & Labuhn, A. S. (2011).** Bedingungsfaktoren des Einsatzes von adaptiven Unterrichtsformen im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), 854–867.
- Welskop, N. & Moser, V. (2020).** Heterogenitätssensibilität als Voraussetzung adaptiver Lehrkompetenz. In E. Brodesser, J. Frohn, N. Welskop, A. C. Liebsch, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Einführung: Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre – eine Begründung durch Praxisbezug, Theorie und Methodik* (S. 19–29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Westphal, A., Gronostaj, A., Vock, M., Emmrich, R. & Harych, P. (2016).** Differenzierung im gymnasialen Mathematik- und Deutschunterricht – vor allem bei guten Diagnostikern/-innen und in heterogenen Klassen? *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(1), 131–148.
- Wildt, J. & Wildt, B. (2011).** Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment“. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre, Teil H: Prüfungen und Leistungskontrollen. Weiterentwicklung des Prüfungssystems in der Konsequenz des Bologna-Prozesses* (S. 1–46). Berlin: Raabe.
- Wyss, M. (2018).** Scholarship of Teaching and Learning – Ein nächster Schritt hin zur Professionalisierung von lehrenden Expertinnen und Experten? *die hochschullehre* 2018, 4, 303–316.
- Zumbach, J. & Astleitner, H. (2016).** *Effektives Lehren an der Hochschule. Ein Handbuch zur Hochschuldidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.

Über die Beitragsautor:innen

Keimerl, Verena F., Lehrkraft für besondere Aufgaben am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik sowie Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Juniorprofessur für Pädagogische Psychologie an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg; Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Diagnostik und Förderung von Rechtschreibkompetenz, Umgang mit Heterogenität und Inklusion, Hochbegabung, Internationalisierung im Lehramt; ORCID: 0000-0001-9903-1381.

Paetsch, Jennifer, Prof. Dr., Vertretung des Lehrstuhls für Entwicklungspsychologie an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg; Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Kompetenzen und Einstellungen von Lehrkräften, Umgang mit heterogenen Lerngruppen, Lehren und Lernen mit digitalen Medien, Sprachbildung und Sprache im Fach; ORCID: 0000-0001-8599-147X.

Hess, Miriam, Prof. Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg; Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Videobasierte Unterrichtsforschung, Kognitive Aktivierung, Digitalisierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Unterrichtsqualität und Unterrichtsgestaltung; ORCID: 0000-0002-5070-5645.