

Zweitveröffentlichung



Zmiskol, Tabea; Hess, Miriam

Erfassung des konzeptuell-bildungswissenschaftlichen Wissens von Grundschullehramtsstudierenden zum Thema Umgang mit Leistungsheterogenität

Datum der Zweitveröffentlichung: 28.01.2026

Verlagsversion (Version of Record), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-112803x

Erstveröffentlichung

Zmiskol, Tabea; Hess, Miriam (2026): Erfassung des konzeptuell-bildungswissenschaftlichen Wissens von Grundschullehramtsstudierenden zum Thema Umgang mit Leistungsheterogenität, in: M. Peschel, P. Kihm, M. Platz, u. a. (Hrsg.), *Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule : Pädagogik und Fachdidaktik in der Grundschulbildung*, 1. Auflage, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 175–185, doi: 10.35468/6213-13.

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 eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

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

Tabea Zmiskol und Miriam Hess

Erfassung des konzeptuell-bildungswissenschaftlichen Wissens von Grundschullehramtsstudierenden zum Thema *Umgang mit Leistungsheterogenität*

Abstract

Ein konstruktiver Umgang mit Leistungsheterogenität stellt eine zentrale Herausforderung des Lehrberufs insbesondere in der Grundschule dar. Ein umfassendes konzeptuell-bildungswissenschaftliches Wissen scheint dabei einen konstruktiven Umgang mit Leistungsheterogenität zu begünstigen. Allerdings besteht noch kein Konsens darüber, welche Inhalte als relevante Bestandteile des bildungswissenschaftlichen Wissens speziell hinsichtlich des Themas *Umgang mit Leistungsheterogenität* gelten. Im Fokus dieses Beitrags steht daher die Vorstellung eines Kodierleitfadens zur Erfassung des konzeptuellen Wissens von Grundschullehramtsstudierenden zum Thema *Umgang mit Leistungsheterogenität*.

Schlüsselwörter: Professionswissen, konzeptuell-bildungswissenschaftliches Wissen, Leistungsheterogenität, Lehrkräftebildung

1 Einleitung

Im vorliegenden Beitrag wird zunächst die Bedeutung des Themas *Leistungsheterogenität* und die Bedeutung von konzeptuell-bildungswissenschaftlichem Wissen für die Professionalisierung von (angehenden) Grundschullehrkräften herausgestellt sowie deren Begrifflichkeit und inhaltliche Auslegung diskutiert. Auf dieser Basis wird die Operationalisierung von bildungswissenschaftlichem Wissen im Allgemeinen und speziell hinsichtlich des Themas *Leistungsheterogenität* erläutert. Im Anschluss wird ein Kodierleitfaden zur Erfassung dieses konzeptuell-bildungswissenschaftlichen Wissens von Studierenden des Lehramts an Grundschulen vorgestellt. Dessen Anwendungsmöglichkeiten und Limitationen werden diskutiert. Der Kodierleitfaden wurde für das Teilprojekt

Interaktive Unterrichtsvideos in der Lehrkräftebildung (InViLebi) entwickelt, das im Rahmen des Projekts *Digitale Kulturen in der Lehre entwickeln (DiKuLe)* von der Stiftung *Innovation in der Hochschullehre* gefördert wird.

2 Bedeutung von (Leistungs-)Heterogenität in der Grundschule

Der Umgang mit Heterogenität stellt eine der zentralen Herausforderungen des Lehrberufs dar (vgl. Buholzer & Kummer Wyss 2017). Insbesondere in der Grundschule als die erste, gemeinsame Schule (vgl. Schorch 2007) sind Lehrkräfte mit einer *hohen* bzw. angesichts aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen, darunter Krisenbewältigungen, Demokratieerhalt, Inklusion, Digitalisierung, wachsende Ungleichheit im Bildungssystem und Kompetenzdefizite von Schüler*innen (vgl. DGfE 2024), mit einer *zunehmenden* Heterogenität konfrontiert. Für den Anfangsunterricht konnte im Rahmen der KILIA-Studie eine hohe Heterogenität in den Lernvoraussetzungen für Mathematik und den Schriftspracherwerb innerhalb und zwischen Grundschulklassen festgestellt werden (vgl. Martschinke & Frank 2002). Für die vierte Jahrgangsstufe zeigte sich im aktuellen IQB-Bildungstrend in den Fächern Deutsch und Mathematik eine Zunahme der Leistungsstreuung (vgl. Stanat et al. 2022). Angesichts dieser Entwicklungen wird mehr denn je gefordert, dass insbesondere Grundschullehrkräfte „über Kompetenzen und Expertisen im Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen verfügen [müssen], um Bildungsprozesse von Kindern professionell zu initiieren, zu begleiten und zu unterstützen“ (Rank et al. 2023: 17). Allerdings gilt der Begriff *Heterogenität* als ein „Containerbegriff“ (Budde 2012: 526), der „durch diverse, nicht einheitlich bestimmte Dimensionen beschrieben“ (Trautmann & Wischer 2011: 41) werden kann. Um den bildungspolitischen Diskurs um den Begriff *Heterogenität* dennoch weitgehend systematisch zu erfassen, identifiziert Budde (2012: 527) zwei sogenannte „Diskursarenen“: In der Diskursarena *soziokulturelle Heterogenität* steht die Wahrnehmung, Entstehung und Überwindung von sozialer Ungleichheit im Fokus und damit distale Heterogenitätsdimensionen wie Alter, Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit und der sozio-ökonomische Hintergrund (vgl. Liebers 2023). Der Diskursarena *Leistungsheterogenität* liegt dagegen meist die Annahme zugrunde, dass herkömmliche Unterrichtsformen wie der traditionelle lehrkraftzentrierte Unterricht den heterogenen Lernvoraussetzungen der Kinder nicht ausreichend gerecht werden. Entsprechend werden vor allem für den Lernerfolg proximale Heterogenitätsdimensionen wie Vorwissen, Leistung, Motivation und Selbstkonzept thematisiert und „Handlungsansätze“ (Liebers 2023: 134) wie Differenzierung, Individualisierung,

Unterrichtsöffnung, kooperatives Lernen und adaptiver Unterricht diskutiert, um konstruktiv mit der Leistungsheterogenität der Schüler*innen umgehen zu können. Im Rahmen des Gesamtdiskurses wird ersichtlich, dass (angehende) Lehrkräfte für einen konstruktiven Umgang mit (Leistungs-)Heterogenität ein fachspezifisches sowie interdisziplinäres Wissen aus Bezugswissenschaften wie den Erziehungswissenschaften, der Soziologie und der Psychologie benötigen (vgl. Rank et al. 2023).

3 Bedeutung von bildungswissenschaftlichem Wissen für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften

Die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften kann als ein multidirektionaler kumulativer Erwerb von Wissen (*knowledge*), Kompetenzen (*skills*) und Einstellungen (*attitudes*) beschrieben werden (vgl. Blömeke, Gustafsson & Shavelson 2015). Insbesondere das COACTIV-Kompetenzmodell hebt die Bedeutung des *Professionswissens* für die Professionalisierung von Lehrkräften hervor und untergliedert dieses, in Anlehnung an Shulmans Topologie (1986), in die fünf Kompetenzbereiche *Fachwissen*, *fachdidaktisches Wissen*, *pädagogisch-psychologische Wissen*, *Organisationswissen* und *Beratungswissen* (vgl. Baumert & Kunter 2011). Die Wahl des Begriffs *Kompetenz*- statt *Wissens*-bereiche beruht dabei auf der Annahme, dass sich *Kompetenz* aus Wissen und Können zusammensetzt. Dadurch werden die beiden Wissensarten *deklaratives bzw. konzeptuelles* und *prozedurales Wissen* vereint (vgl. Schneider 2006). Während *prozedurales Wissen* insbesondere als das situationsbezogene Regel- und Erfahrungswissen zur Problemlösung beschrieben wird, wird das *konzeptuelle Wissen* „als vernetztes Wissen [definiert], das in Schemata, semantischen Netzwerken oder Hierarchien gespeichert werden kann [und] [...] die Grundlage inhaltlichen Verständnisses“ (ebd.: 53) bildet. Im Rahmen der Expertiseforschung wird die sogenannte *Enkapsulierung* von Wissen angestrebt und damit die zunehmend engere Verzahnung von konzeptuellem Wissen mit praxisbezogenen Erfahrungen, die zu schnellem und kompetentem Handeln in verschiedenen Anforderungssituationen befähigt. Dabei beginnt der Expertiserwerb auf der Ebene der Noviz*innen mit dem kontextualisierten Erwerb von konzeptuellem Wissen (vgl. Seidel et al. 2025). Es konnte gezeigt werden, dass die universitäre Phase der Lehrkräftebildung beim kumulativen Wissenserwerb eine zentrale Rolle spielt (zsf. Lohse-Bossenz et al. 2018). Dabei wird angenommen, dass ein hoher Grad an konzeptuellem, sogenanntem *bildungswissenschaftlichem Wissen* das Belastungserleben im Vorbereitungsdienst reduzieren und die Unterrichtsqualität und infolgedessen den Lernerfolg von Schüler*innen erhöhen kann (zsf. Kunter et al. 2017).

4 Operationalisierung von bildungswissenschaftlichem Wissen

Angesichts der Ergebnisse von Schulleistungsstudien wie PISA 2001 entfalte- te sich mit dem Ziel, auch die Qualität der Lehrkräftebildung sicherzustellen, eine Diskussion darüber, welche Kompetenzen – und damit welches Wissen – unabhängig vom Fach für jedes Lehramt wichtig sind (vgl. Reh 2005). Für das fachunabhängige Wissen findet sich, ähnlich der begrifflichen Diffusität von Heterogenität, seit jeher eine Vielzahl an Begriffen und Operationalisie- rungen, die angesichts gesellschaftlicher Veränderungen immer wieder An- passung erfahren (vgl. Voss et al. 2015). Der Shulmansche Begriff des *pädago- gisch-psychologischen Wissens* ist dabei noch immer hochfrequent, wird aber tendenziell durch den Begriff des *bildungswissenschaftlichen Wissens* ersetzt, wenn der inhaltliche Fokus vom Unterrichtskontext auf den weiteren Schul- kontext und das Bildungssystem ausgeweitet wird (vgl. Kunina-Habenicht et al. 2019). Eine erste systematische Zusammenstellung bildungswissenschaft- licher Inhalte legte die KMK 2004 mit den *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* vor, die bis heute angesichts aktueller Herausforderun- gen dreimal aktualisiert wurden. So erfolgte z. B. 2014 die erste Überarbeitung angesichts der Erfordernisse einer *Schule der Vielfalt*. Eine weitere großange- legte systematische Identifizierung von bildungswissenschaftlichen Inhalten erfolgte anhand einer Delphi-Studie des BilWiss-Projekts, die letztlich zur Ent- wicklung des standardisierten BilWiss-Tests führte (vgl. Kunina-Habenicht et al. 2019). Mittlerweile liegt eine Vielzahl standardisierter Testverfahren vor, die pädagogisch-psychologisches bzw. auch bildungswissenschaftliches Wis- sen stets mehrdimensional und überwiegend anhand geschlossener Frage- formate (z. B. *Multiple-Choice*) erfassen, aber in ihrer Breite und Auswahl der Dimensionen teils stark variieren (vgl. Voss et al. 2015). Das Thema *Hetero- genität* ist dabei insbesondere bei frühen Tests eine eigene Dimension, wird aber in neueren Testverfahren eher als Subdimension integriert, so z. B. bei der Entwicklung des BilWiss-Tests (vgl. Kunina-Habenicht et al. 2019). Aktuell ist dabei die Forschungstendenz zu beobachten, bildungswissenschaftliches Wissen hinsichtlich eines speziellen Fokus zu beleuchten. So entwickelten z. B. König et al. (2019) ein standardisiertes Testverfahren zur Erfassung von päd- agogischem Wissen zum Thema *Inklusion*. Allerdings wird das pädagogische Wissen nicht nur auf Basis normativer Vorstellungen operationalisiert, son- dern auch durch die Befragung von praktizierenden Lehrkräften rekonstruiert (vgl. Dittrich 2020): Hierbei unterscheiden sich die aus der Unterrichtspraxis rekonstruierten Dimensionen nicht gravierend von den normativ festgelegten Dimensionen. Allerdings wurde *Heterogenität*, hier unter dem verwandten Be- griff *Diversität*, als ein schulartspezifischer Rekonstruktionsschwerpunkt der Grundschule identifiziert und hervorgehoben.

5 Kodierleitfaden zur Erfassung von konzeptuell-bildungswissenschaftlichem Wissen zum Thema *Umgang mit Leistungsheterogenität*

Bei der vorliegenden Erhebung wurde sich gegen ein standardisiertes Testverfahren und geschlossene Frageformate entschieden. Durch ein offenes Frageformat („Bitte benennen und beschreiben Sie Kriterien, anhand derer für Sie „guter“ Umgang mit Leistungsheterogenität im Unterricht durch die Lehrperson zu charakterisieren ist!“) sollten Studierende die Möglichkeit erhalten, mit ihren eigenen Worten das konzeptuell-bildungswissenschaftliche Wissen zu verschriften, das sie mit dem Thema *Umgang mit Leistungsheterogenität* verbinden. Folglich wird mit dem vorliegenden Kodierleitfaden das konzeptuell-bildungswissenschaftliche Wissen von Studierenden mit dem speziellen Fokus auf *Leistungsheterogenität* analysiert, wobei normative Vorstellungen den Rahmen für die Analyse der Studierendenantworten bilden.

5.1 Forschungsfragen

Die übergeordnete explorative Forschungsfrage, die mit dem vorliegenden Kodierleitfaden beantwortet werden soll, lautet: *Welches konzeptuell-bildungswissenschaftliche Wissen nutzen Studierende des Lehramts an Grundschulen, um einen konstruktiven Umgang mit Leistungsheterogenität zu charakterisieren?*

Um diese Frage zu beantworten, werden folgende Teilfragen analysiert:

1. Welche Kriterien benennen und beschreiben die Studierenden?
2. Wie viele Kriterien benennen und beschreiben die Studierenden?
3. Wie häufig benennen die Studierende Fachbegriffe?
4. Wie häufig beschreiben die Studierende Konzepte?
5. Als wie relevant sind die benannten und beschriebenen Kriterien für einen konstruktiven Umgang mit Leistungsheterogenität einzuordnen?

5.2 Erhebungsmethode

Bei der Beantwortung des offenen Frageformats sind die Studierenden dazu angehalten, nicht zu recherchieren, sondern bei der Beantwortung *ad hoc* Theorien, empirische Ergebnisse sowie entsprechende Begrifflichkeiten aufzugreifen, die ihnen aus Studium oder Praktika bekannt sind. Ziel war, bereits vorhandene Wissensbestände und nicht abgeschriebenes Wissen abzufragen. Die Antworten tragen die Studierenden in ein vorbereitetes Antwortformat auf der Bamberger *moodle*-Plattform *Virtueller Campus* ein. Das vorbereitete Antwortformat besteht aus zehn Antwortfeldern, bei denen je ein Kriterium benannt und anschließend beschrieben werden soll. Insgesamt

können die Studierenden maximal zehn Kriterien listen, sollen aber mindestens drei Kriterien benennen und beschreiben.

5.3 Aufbau des Kodierleitfadens

Für die Auswertung der Antwortfelder wurde in Anlehnung an die deduktive, strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) ein Kodierleitfaden entwickelt, der sich in die beiden Bereiche A und B unterteilt.

Bereich A gliedert sich in die vier übergeordneten Wissensbereiche *Gleichberechtigung und Bildungsgerechtigkeit, Konstruktivismus und Adaptivität, Professionalität von Lehrkräften* und *Spezifische Maßnahmen im Umgang mit Leistungsheterogenität* und erfasst anhand von 118 Kategorien möglichst breit und umfassend das konzeptuell-bildungswissenschaftliche Wissen, das Studierende im Kontext des Umgangs mit Leistungsheterogenität nennen und beschreiben. Dabei wird zum einen beispielsweise detailliert erfasst, hinsichtlich welcher Unterrichtselemente (z. B. Lernziel, Lernmethode) die Studierenden eine Differenzierung, Individualisierung oder Unterrichtsöffnung beschreiben. Zum anderen werden auch Wissensinhalte erfasst, die zwar im Zusammenhang mit dem Thema *Umgang mit Leistungsheterogenität* stehen, aber nicht als relevante Kriterien für einen *guten* bzw. *konstruktiven* Umgang mit Leistungsheterogenität angesehen werden. So wird erfasst, ob und wie Studierende neben der aktiven und proaktiven Reaktionsform auch die passive und substitutive Reaktionsform als Kriterium im Umgang mit Leistungsheterogenität aufgreifen.

Bereich B reduziert den umfangreichen Bereich A auf elf Kategorien, die als relevante Kriterien für einen konstruktiven Umgang mit Leistungsheterogenität gelten und in Tabelle 1 aufgelistet sind. Unterschieden werden dabei *allgemein* und *spezifisch relevante Themenbereiche*.

Tab. 1: Übersicht über die Kategorien des Bereichs B

	Kategorie	Aspekte	Werte
B1	Allgemein relevante Themenbereiche: Orientierungswissen (Warum soll etwas getan werden?)		
B1.1	Rechtlich-normativ-gesellschaftliche Orientierung: <i>Gleichberechtigung, Bildungsgerechtigkeit, Demokratie, Inklusion</i>	4	0 1 2 3 4
B1.2	Normativ-personale Orientierung: <i>Überzeugungen und Einstellungen, Selbstmanagement, KMK-Standards zur Handlungskompetenz, aktive bis proaktive Reaktionsform</i>	4	0 1 2 3 4

Erfassung des konzeptuell-bildungswissenschaftlichen Wissens

Kategorie	Aspekte	Werte
B1.3 Lerntheoretische Orientierung: <i>kognitiver Konstruktivismus, sozialer Konstruktivismus, Adaptivität, Vygotskys Zone der proximalen Entwicklung</i>	4	0 1 2 3 4
B1.4 Unterrichtstheoretische Orientierung: <i>Klassenführung, kognitive Aktivierung, Unterrichtsklima, konstruktive Unterstützung</i>	4	0 1 2 3 4
B2 Spezifisch relevante Themenbereiche: Handlungswissen (Was kann getan werden?)		
B2.1 Formatives Assessment: <i>Fachbegriff, Konzept, Self-/Peer-Assessment, Bezugsnormen, Unterrichtsevaluation</i>	5	0 1 2 3 4
B2.2 Innere Differenzierung: <i>Fachbegriff allgemein (z.B. differenzieren), Fachbegriff, Konzept, Beispiele der Umsetzung (z.B. Differenzierung von Lernzielen)</i>	4	0 1 2 3 4
B2.3 Individualisierung: <i>Fachbegriff allgemein (z.B. individualisieren), Fachbegriff, Konzept moderat (für einzelne Kinder individualisieren), Konzept extrem (für alle Kinder individualisieren), Beispiele der Umsetzung (z.B. Individualisierung von Lernzielen)</i>	5	0 1 2 3 4
B2.4 Öffnung des Unterrichts: <i>Fachbegriff, Konzept, Umsetzungsformen (z.B. Wochenplan, Projektarbeit), Beispiele der Umsetzung (z. B. Öffnung hinsichtlich Lernziele), selbstreguliertes Lernen</i>	5	0 1 2 3 4
B2.5 Aufgabenwahl: <i>Fachbegriff, Konzept, Öffnung durch Aufgaben, Differenzierung durch Aufgaben, Aufgabenpotenzial</i>	5	0 1 2 3 4
B2.6 Kooperativ-tutorielles Lernen: <i>Fachbegriff (kooperativ), Fachbegriff (tutoriell), Konzept (kooperativ), Konzept (tutoriell), soziales Lernen</i>	5	0 1 2 3 4
B2.7 Konstruktive Unterstützung: <i>Fachbegriff, direkte Instruktion, Scaffolding, Feedback</i>	4	0 1 2 3 4

In Bereich A wurde jede der 118 Kategorien definiert, mit Ankerbeispielen versehen und bei Abgrenzungsbedarf mit Kodierregeln konkretisiert. 110 Kategorien wurden deduktiv aus der Literatur und dem Forschungsstand abgeleitet und acht Kategorien wurden induktiv ergänzt. 85 Kategorien sind hinsichtlich der dichotomen Ausprägung (0/nicht enthalten; 1/enthalten) als niedrig-inferent einzustufen und 33 Kategorien sind hinsichtlich ihrer nomi-

nalen Ausprägung (0/nicht enthalten; 1/Konzept enthalten; 2/Fachbegriff enthalten; 3/Konzept und Fachbegriff enthalten) als mittel-inferent zu bezeichnen (vgl. Lotz, Lipowsky & Faust 2013).

In Bereich B wurden pro Kategorie vier bis fünf Aspekte formuliert, die literaturbasiert ein relevantes Kriterium für einen konstruktiven Umgang mit Leistungsheterogenität darstellen und in Bereich A kodiert sein müssen, um als erfüllt zu gelten. Z.B. benennt und beschreibt eine ID den Begriff und das Konzept von Unterrichtsöffnung. In Bereich A wird für diese ID bei der Kategorie „Unterrichtsöffnung“ eine „3“ kodiert. In Bereich B erhält die ID für die Kategorie B 2.4 entsprechend mindestens eine „2“, weil die Aspekte Fachbegriff und Konzept erfüllt sind. Beschreibt die ID genauer, sind ggf. mehr Aspekte erfüllt. Auf diese Weise ergibt sich analog zur Anzahl der erfüllten Aspekte pro Kategorie eine fünfstufige Ratingskala (0/nicht enthalten; 1/ansatzweise enthalten; 2/weitgehend enthalten; 3/fast vollständig enthalten; 4/vollständig enthalten). Bei Kategorien mit fünf Aspekten ist die Nennung des Fachbegriffs Voraussetzung für eine Kodierung mit „4“, ansonsten wird „3“ kodiert.

Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf die Forschungsfragen herausstellen, dass die Kodierung in Bereich A der Beantwortung der Forschungsfragen 1) bis 4) dient. Bereich B dagegen dient der Quantifizierung und Reduzierung der umfassenden Kodierung in Bereich A sowie der Relevanzbestimmung des benannten und beschriebenen konzeptuell-bildungswissenschaftlichen Wissens und damit der Beantwortung der Forschungsfrage 5).

5.4 Vorgehen bei der Kodierung

Die Kodierung in Bereich A erfolgt manuell durch zehn geschulte Kodierer*innen. Jede Studierenden-ID wird von mindestens zwei Kodierer*innen kodiert. Die Güte des Vorgehens wird konsensuell und argumentativ validiert und mittels Intercoder-Übereinstimmung (prozentuale Übereinstimmung; Cohen's Kappa) abgesichert.

Die Kodierung in Bereich B erfolgt hingegen automatisiert mithilfe von eigens definierten Excel-Funktionen. Die Güte des Vorgehens wird argumentativ validiert. Auf Basis der Zahlenwerte in Bereich B werden quantitativ-statistische Anschlussanalysen möglich. Welche Aspekte jedoch erfüllt sind, lässt sich anhand des Zahlenwerts in Bereich B nicht sagen, sondern nur mit Rückgriff auf die Kodierung in Bereich A nachvollziehen.

5.5 Bisherige Datengrundlage

Die Erhebung anhand des offenen Frageformats erfolgte in einem querschnittlichen Studiendesign über bis dato vier Kohorten im Wintersemester

2022/23, Wintersemester 2023/24, Sommersemester 2024 und Wintersemester 2024/25. Insgesamt nahmen bisher $n = 542$ Grundschullehrer*innen an der Erhebung teil. Da die Auswertung weitgehend, aber noch nicht vollständig abgeschlossen ist, wird in diesem Rahmen auf eine Ergebnisdarstellung verzichtet und an anderer Stelle umfassend nachgeholt.

6 Limitationen und Ausblick

Eine fundierte Darstellung und Validierung aller Kategorien des Kodierleitfadens erfolgt im Rahmen der Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente des Projekts *InViLebi*. An dem offenen Antwortformat kann kritisiert werden, dass Studierende womöglich nur einen Teil ihres konzeptuellen Wissens zum ausgewählten Thema preisgeben. Anhand der studentischen Angaben können dennoch Schwerpunktsetzungen identifiziert und Vergleiche zwischen Studierendengruppe gezogen werden. So soll z. B. geprüft werden, inwiefern der Kodierleitfaden Unterschiede im konzeptuell-bildungswissenschaftlichen Wissen von Studierenden am Anfang, in der Hälfte und am Ende ihres Studiums erfasst. Hierbei zeichnet sich ab, dass Studierende des ersten Semesters womöglich bereits einige relevante Kriterien beschreiben können, dabei aber weniger Fachbegriffe als Studierende höheren Semesters verwenden. Angesichts des Umfangs des Kodierleitfadens kann die Frage nach einer ökonomischeren Lösung gestellt werden. Eine detaillierte Darstellung der Ergebnisse folgt. Insgesamt verdeutlicht der Kodierleitfaden den Versuch, den disziplinübergreifenden Diskurs rund um das für die Grundschule so essenzielle Thema *Umgang mit Leistungsheterogenität* zu erfassen.

Literatur

- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, M.; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Waxmann: Münster, 29-53.
- Blömeke, Sigrid; Gustafsson, Jan-Eric & Shavelson, Richard Joseph (2015): Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223. Jg., Heft 1, 3-13.
- Budde, Jürgen (2012): Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58. Jg., Heft 4, 522-540.
- Buholzer, Alois & Kummer Wyss, Annemarie (2017): Heterogenität als Herausforderung für Schule und Unterricht. In: Buholzer, A. & Kummer Wyss, A. (Hrsg.) (2017): *Alle gleich – Alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Klett/Kallmeyer: Seelze-Velber, 7-13.
- DGfE. Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2024, Februar 26): Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zu aktuellen Herausforderungen für Lehrer*innenbildung, Qualifizierung und Professionalisierung.

- Dittrich, Ann-Kathrin (2020): Pädagogisches Wissen im LehrerInnenberuf. Rekonstruktive Befunde aus der schulischen Praxis. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- König, Johannes; Gerhard, Kristina; Kaspar, Kai & Melzer, Conny (2019): Professionelles Wissen von Lehrkräften zur Inklusion: Überlegungen zur Modellierung und Erfassung mithilfe standardisierter Testinstrumente. *Pädagogische Rundschau*, 73. Jg., Heft 1, 43-64.
- Kunina-Habenicht, Olga; Maurer, Christina; Schulze-Stocker, Franziska; Wolf, Kristin; Hein, Nora; Leutner, Detlev; Seidel, Tina & Kunter, Mareike (2019): Zur curricularen Validität des BilWiss 2.0-Tests zur Erfassung des bildungswissenschaftlichen Wissens von (angehenden) Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65. Jg., Heft 4, 542-556.
- Kunter, Mareike; Kunina-Habenicht, Olga; Baumert, Jürgen; Dicke, Theresa; Holzberger, Doris; Lohse-Bossenz, Henrik; Leutner, Detlev; Schulze-Stocker, Franziska & Terhart, Ewald (2017): Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung. In: Gräsel, C. & Trempler, K. (Hrsg.) (2017): *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals*. Springer Fachmedien: Wiesbaden, 37-54.
- Liebers, Katrin (2023): *Leistungsheterogenität in der Grundschule: Umgang mit Vielfalt im Unterricht*. Kohlhammer: Stuttgart.
- Lohse-Bossenz, Hendrik; Holzberger, Doris; Kunina-Habenicht, Olga; Seidel, Tina & Kunter, Mareike (2018): Wie fach(un)abhängig ist bildungswissenschaftliches Wissen?: Messinvarianz und fachspezifische Unterschiede. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21. Jg., Heft 5, 991-1019.
- Lotz, Miriam; Lipowsky, Frank & Faust, Gabriele (2013): *Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern“ (PERLE)*. 3. Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien. GPPF: Frankfurt am Main.
- Martschinke, Sabine & Frank, Angela (2002): *Wie unterscheiden sich Schüler und Schülerinnen in Selbstkonzept und Leistung am Schulanfang? Erste Ergebnisse aus dem Kooperationsprojekt Identitäts- und Leistungsentwicklung im Anfangsunterricht KILIA*. In: Heinzel, F. & Prengel, A. (Hrsg.) (2002): *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe*. Springer Fachmedien: Wiesbaden, 191-196.
- Mayring, Philipp (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz: Weinheim.
- Rank, Astrid; Büker, Petra; Miller, Susanne & Martschinke, Sabine (2023): *Grundschullehramt zwischen Professionalität und De-Professionalisierung. Herausforderungen der Lehrkräftequalifizierung für eine hochwertige grundlegende Bildung in der Grundschule*. *Erziehungswissenschaft*, 34. Jg., Heft 67, 11-21.
- Reh, Sabine (2005): *Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung. Theoretische Perspektiven und Kritik*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Jg., Heft 2, 259-265.
- Schneider, Michael (2006): *Konzeptuelles und prozedurales Wissen als latente Variablen: Ihre Interaktion beim Lernen mit Dezimalbrüchen*. Technischen Universität: Berlin.
- Schorch, Günther (2007): *Studienbuch Grundschulpädagogik: Die Grundschule als Bildungsinstitution und pädagogisches Handlungsfeld*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Seidel, Tina; Kosel, Christian; Böheim, Ricardo; Gegenfurtner, Andreas & Stürmer, Kathleen (2025). *A cognitive perspective on teachers' professional vision*. In: Gegenfurtner, A. & Stahnke, R. (Hrsg.) (2025): *Teacher Professional Vision: Theoretical and Methodological Advances*. Routledge: London, 43-56.
- Shulman, Lee S. (1986): *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*. American Educational Research Association, 15. Jg., Heft 2, 4-14.
- Stanat, Petra; Schipolowski, Stefan; Schneider, Rebecca; Sachse, Karoline; Weirich, Sebastian & Henschel, Sofie (Hrsg.) (2022): *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann: Münster.
- Trautmann, Matthias & Wischer, Beate (2011): *Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung*. Springer Fachmedien: Wiesbaden.

Voss, Tamar; Kunina-Habenicht, Olga; Hoehne, Verena & Kunter, Mareike (2015): Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18. Jg., Heft 2, 187-223.

Autorinnen

Zmiskol, Tabea,
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik
und Grundschuldidaktik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg,
ORCID: 0000-0001-5348-5556

Hess, Miriam, Prof. Dr.,
Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik
an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg,
ORCID: 0000-0002-5070-5645