



Simone Baumann, Robert Pham Xuan (Hg.)

**Heterogenität
multiperspektivisch reflektieren**

innsbruck university press

Simone Baumann, Robert Pham Xuan (Hg.)

Heterogenität multiperspektivisch reflektieren

Simone Baumann
Pädagogische Hochschule Tirol

Robert Pham Xuan
Universität für Weiterbildung Krens sowie ehemals
Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck

Gedruckt mit finanzieller Unterstützung des Landes Tirol, der Pädagogischen Hochschule Tirol
sowie des Vizerektorats für Forschung der Universität Innsbruck.



© *innsbruck* university press, 2025

Universität Innsbruck

1. Auflage

Alle Rechte vorbehalten.

innsbruck university press, Karl-Schönherr-Straße 3, 6020 Innsbruck

Tel. +43 512 507-31700, iup@uibk.ac.at, www.uibk.ac.at/iup

Druck: Prime Rate Zrt., Budapest

ISBN 978-3-99106-178-6

DOI 10.15203/99106-178-6 – Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Inhaltsverzeichnis

Simone Baumann & Robert Pham Xuan Einleitung	7
Kristin Kersten & Simone Baumann Heterogenität aus sprachwissenschaftlicher Perspektive. Ein Interview.	27
Nele Kampa & Simone Baumann Heterogenität aus schulpädagogischer Perspektive. Ein Interview.	43
Gregor Lang-Wojtasik Heterogenität reflexiv-distanziert über Differenz beobachten – systematische Überlegungen für schulische Bildung in der Weltgesellschaft	59
René Breiwe & Sarah Theermann Heterogenität und Bildung: Plädoyer für eine multiperspektivische Heterogenitätsreflexivität in der schulischen Bildungspraxis	83
Anselm Böhmer & Susanne Leitner Heterogenität und Differenz im Bildungssystem: Eine kritische Betrachtung professionsbezogener Unterscheidungen am Beispiel eines sonderpädagogischen Förderschwerpunkts	105
Michael Schratz Reflexion von Heterogenität als Führungsaufgabe in der Schulentwicklung	133
Simone Baumann Heterogenität in ihrer Komplexität und Dynamik wahrnehmen – Ein Blick aus der angewandten Sprachwissenschaft	161

Ann-Kathrin Dittrich & Robert Pham Xuan Lehramtsstudierende und ihre Einstellungen und Wissen über den Umgang mit Heterogenität aus der Perspektive der (Meta-)Reflexion	183
Anna-Maria Jünger Subjektive Theorien von Studierenden zur sprachlichen Heterogenität im Grammatikunterricht	207
Éva Feig „Ich sehe was, was Du nicht siehst ...“: Multiperspektivität als Erfolgsfaktor multiprofessioneller Teams im Umgang mit Heterogenität – Handlungsempfehlungen aus dem Feld deutsch-französischer Krippen und Kindertageseinrichtungen am Oberrhein	231

Einleitung

Simone Baumann & Robert Pham Xuan

Der vorliegende Sammelband geht auf die internationale und interdisziplinäre Tagung zurück, die am 9. und 10. November 2023 an der Pädagogischen Hochschule Tirol unter dem Titel: „Heterogenität multiperspektivisch reflektiert“ stattfand und erweitert das damalige Tagungsthema der multidimensionalen Betrachtung von Heterogenität um weitere aktuelle Perspektiven. In einer Zeit, in der Heterogenität resp. Verschiedenartigkeit eine zentrale Prämisse, Chance und Herausforderung für Bildung, Gesellschaft und Erziehung darstellt, bietet dieser Band eine Plattform, um Forschungsergebnisse, Erkenntnisse und Handlungsansätze aus unterschiedlichen Disziplinen der Bildungswissenschaften sowie Fachdidaktiken zusammenzuführen. Er kompiliert Beiträge von Tagungsteilnehmer:innen, die im Rahmen eines offenen Calls ausgewählt wurden, sowie Arbeiten weiterer Kolleg:innen, die sich mit dem Themenfeld Heterogenität auseinandersetzen. Mit dem bewusst gewählten Titel „Heterogenität multiperspektivisch reflektieren“, der den infiniten Prozesscharakter betont, möchten wir mit diesem Band nicht nur einen multiperspektivischen Diskursbeitrag für Wissenschaftler:innen, Praktiker:innen und Interessierte leisten, sondern auch den fortlaufenden Reflexionsprozess dieses komplexen, dynamischen und ambiguitären Forschungsfeldes anregen und vorantreiben.

Heterogenität, ein viel diskutierter, umkämpfter und komplexer Begriff

Die Auseinandersetzung mit Heterogenität prägt den bildungswissenschaftlichen und schulpädagogischen Diskurs seit Jahrzehnten und spiegelt dabei sowohl gesellschaftliche Wandlungsprozesse als auch theoretische Paradigmenwechsel wider (Wischer/Trautmann 2019). Dabei lassen sich nach Walgenbach (2021, 48–51) fünf diskursive Dimensionen unterscheiden: Heterogenität als 1)

„Chance bzw. Ressource“, 2) „Produkt sozialer Ungleichheiten“, 3) „Unterschiede“, 4) „didaktische Herausforderung“, 5) „Unbestimmtheit“. Während Heterogenität zunächst primär als Herausforderung verstanden wurde (Budde 2012) (und teilweise auch noch verstanden wird), der durch Homogenisierung und Differenzierung begegnet werden sollte (Wischer, 2007; Wischer/Trautmann 2019), hat sich die Perspektive zunehmend verschoben.

Ein Blick auf die historische Entwicklung des Heterogenitätsdiskurses zeigt, dass die Auseinandersetzung mit schulischer Vielfalt lange Zeit in einem Spannungsverhältnis zu Ansätzen stand, die auf eine Vereinheitlichung des Unterrichts abzielten (Wischer 2007). Im Zentrum dieser Debatte stand die Abkehr von stillschweigend vorausgesetzten Idealvorstellungen, wie sie Becker in seinem Begriff des „Dirigentenverständnisses“ (2004, 11) beschreibt, hin zu einer professionellen Weiterentwicklung des Lehrberufs und seines komplexen Anforderungsprofils. Die Lehrpersonen sollten nicht länger als bloße Lenker:innen intendierter (bzw. erhoffter) Lernprozesse agieren, bei denen die Schüler:innen nur das aufnehmen können, was für sie vorgezeichnet ist und dies auch nur unter der Bedingung, dass sie exakt den Vorgaben entsprechen, die für sie geplant wurden (cf. Becker, 2004, 112; Wischer 2007). Aus einer defizitorientierten, auf Ausgleich und Vereinheitlichung zielenden Sichtweise hat sich zumindest normativ-diskursiv eine Ressourcenperspektive entwickelt, die Vielfalt als Lern- und Entwicklungspotenzial begreift. Klassische Unterrichtsettings werden damit in Frage gestellt und programmatisch in Bezug auf die Reflexion von Heterogenität und den auf der Unterrichtsebene verankerten Anspruch der Individualisierung in den Fokus gerückt und weiterentwickelt (Prenzel 2007; Kampshoff/Wiepcke, 2020; Bohl et al. 2023; Kittel 2024).

Grundsätzlich ist zu beachten, dass hinter dem Begriff *Heterogenität* ein vielschichtiges Konzept steht, das immer relativ, partiell, konstruiert und in seiner deskriptiven Dimension weitgehend wertneutral sein kann (Heinzel/Prenzel 2012; Seitz 2008; Zulliger/Tanner 2013). Vorstellungen von Heterogenität sind demnach perspektivenabhängig und wandelbar, wobei ihre Wahrnehmung stark von der subjektiven Auswahl der betrachtenden Person abhängt (von Glaserfeld 1995). Das ‚Erkennen‘ von (unterschiedlicher) Differenz (Lutz/Wenning 2001)

resultiert aus einer spezifischen Wahrnehmung von Differenz im Gegensatz zu Gleichheit, die kontextspezifisch konstruiert wird und Heterogenität somit selbst zu einer ‚Differenz‘ macht, die nicht nur a priori gegeben ist, sondern auch aktiv hergestellt wird (Trautmann/Wischer 2013).

Der relative und konstruktivistische Charakter von Heterogenität verweist damit auf die Heterogenität des Konzepts selbst. Budde (2023) bezeichnet Heterogenität daher auch als einen unscharfen Containerbegriff, der unter anderem Differenzkategorien wie Geschlecht, Ethnizität, soziale Herkunft oder Behinderung (soziokulturelle Differenzkategorien meinen gesellschaftlich beeinflusste Merkmale, die Identität und Zugehörigkeit mitbestimmen) sowie Unterschiede im Leistungsvermögen und in den Begabungen der Schüler:innen umfassen kann. Demnach zeigt sich, dass je nachdem, welcher Zugang zum Konzept zum Ausgangspunkt der Betrachtungen und Untersuchungen gemacht wird, unterschiedliche Definitionen von ‚Norm‘ und Abweichung (Riegel 2016) vorgenommen werden, die dann immer auch mit hierarchischen Strukturierungen (Rieger-Ladich 2017) und Fragen von Inklusion und Exklusion (Lang-Wojtasik/Schieferdecker 2016) verbunden sind.

Der Versuch einer holistischen Annäherung an die Beschreibung von Heterogenität kann Raum für die Berücksichtigung situativer und spezifischer Wahrnehmungen von Differenz bieten (cf. Lang-Wojtasik/Schieferdecker 2016, 73), die je nach Forschungs- oder Handlungsfeld unterschiedliche Merkmalsausprägungen in den Fokus rücken, etwa im pädagogischen Kontext, wo die Funktion solcher Zuschreibungen und deren Setzung vor dem Hintergrund von Machtverhältnissen zu hinterfragen ist (Rabenstein 2019; Eckhart 2009).

Im weiteren Horizont bildungstheoretischer, empirischer und praktischer Fragestellungen hat sich der Begriff der *Heterogenitätssensibilität* im Umgang mit Heterogenität etabliert (u. a. Bohl et al 2017; Emmerich/Hormel 2013; Gloystein 2020; Gloystein/Moser 2020; Grassinger et al. 2022; Häcker et al 2024; Klektau et al. 2019; Kürzinger et al. 2022; Junker et al. 2020; Schmitz/Simon 2018; Schmitz et al. 2019, 2020; Schöps et al. 2025; Vock/Gronostaj 2020; Walgenbach 2014; Welskop/Moser 2020). *Heterogenitätssensibilität* fokussiert auf eine differenzierte und reflektierte Wahrnehmung und Anerkennung

von Heterogenität und ihrer situativen und kontextbezogenen Bedeutung für die komplexen Interaktionen in Bildungs- und Erziehungssettings sowie für die konkrete Gestaltung von Lehr-Lerngelegenheiten.

„Differenziert“ bedeutet hier, einen möglichst weiten Blick auf verschiedene Dimensionen von Heterogenität einzunehmen, möglichst viele verschiedene Aspekte von Vielfalt zu betrachten. „Reflektiert“ heißt hier, die Bedeutung dieser Dimensionen kritisch zu hinterfragen sowie Zusammenhänge und Wechselwirkungen zu erkennen, um ihre jeweilige (und verwobene) Relevanz in einer bestimmten Situation oder einem bestimmten Kontext besser einschätzen zu können – ohne dabei vorschnelle Vereinfachungen oder Hierarchien zu schaffen (Schmitz/Simon 2018; Schmitz et al. 2019, 2020).

Dieser heterogenitätssensible Ansatz zeigt sich sowohl in der allgemeinen Bildungsforschung als auch in fachspezifischen Betrachtungen und Untersuchungen zunehmend, wie die obige Studienauswahl zeigt. Während frühere Studien häufig einzelne Differenzkategorien, wie etwa Geschlecht oder soziale Herkunft, als isolierte Dimensionen betrachteten und untersuchten (Böhme/Roppelt 2012; Baumert et al. 2001; Reinhardt/Rosen 2004), zeigt sich in den letzten Jahren eine verstärkte Auseinandersetzung mit den komplexen Zusammenhängen verschiedener Heterogenitätsdimensionen und ihren Wechselwirkungen in formalen Bildungssettings (Kersten/Winsler 2023; Vock/Gronostaj 2017; Gläser Zikuda et al. 2021; Pham Xuan, 2025).

Pädagogische und (fach-)didaktische Ansätze fokussieren dabei beispielsweise auf die komplexen Wechselwirkungen im Kontext von Differenzkategorien wie beispielsweise Leistungsfähigkeit (Ambek/Posch 2004; Gröhlich et al. 2009; Scharenberg 2012), biologische Faktoren wie Alter oder Geschlecht (Böhme/Roppelt 2012; Böhme et al. 2016; Salchegger/Kampa in Druck), kognitive Fähigkeiten (Oepke et al. 2019), beispielsweise Arbeitsgedächtniskapazität (Baddeley, 2010), persönlichkeitskonstituierende (Dewaele/Furnham, 1999; Guiora et al., 1975) oder affektive Variablen wie Motivation (Gardner/MacIntyre, 1993; Lazarides/Raufelder 2021), soziale Hintergründe (Budde, 2017; Schneider 2009), sowie macht- und rassismuskritische Analysen (Rieger-Ladich 2017; Fereidooni/Simon 2020), um heterogenitätssensible Lehr-Lernarrangements zu diskutieren bzw. zu gestalten. Darüber hinaus sind auch organisationstheoretische Perspek-

tiven auf Heterogenität relevant, wie sie beispielsweise im so genannten Diversity Management diskutiert werden (Krell et al., 2007; Lang 2014).

Die wachsende differenzierte und reflektierte Wahrnehmung als auch Anerkennung dieser Zusammenhänge hat für die theoretische und empirische Forschung ebenso tiefgreifende Implikationen wie für praktische pädagogische Ansätze. Sowohl in der Forschung als auch bei der Ableitung praktischer Folgen aus wissenschaftlichen Ergebnissen sind interdisziplinäre Perspektiven und Erkenntnisse zu berücksichtigen. Die empirische Bildungsforschung greift hierzu hauptsächlich auf Disziplinen der Erziehungswissenschaft, der Psychologie und der Soziologie zurück (u.a. Reinders et al. 2015; Tippelt/Schmidt 2010), Fachdidaktische Perspektiven auf (anwendbare) fachwissenschaftliche Grundlagen sowie ebenfalls bildungsbezogene Querschnittsdisziplinen (z. B. Kersten/Winsler 2023). Innovative Ansätze, die das komplexe Zusammenspiel vielfältiger Heterogenitätskonzepte differenziert und reflektiert aufgreifen, versuchen, die Bedeutung jeder möglichen relevanten Perspektive in einem Kontext in die eigene Reflexion einzubeziehen, so z. B. auch die disziplinären Perspektiven für die allgemeine Bildungswissenschaft zu nutzen.

Heterogenitätssensible Forschung geht demnach über die bloße Identifizierung von Differenzmerkmalen hinaus und konzentriert sich auch darauf, wie Bildungssysteme und die in ihnen stattfindenden sozialen Praktiken und Interaktionen in diesem Sinne angepasst werden können (Bohl et al. 2017; Bohl et al. 2023; Grassinger et al. 2022; Kersten/Winsler 2023; Lorenz et al. 2023; Schnebel et al. 2025; Vock/Gronostaj 2017). Um der Komplexität von Heterogenität gerecht zu werden, kann dies zwangsläufig nur durch eine multiperspektivische Betrachtung der Phänomene geschehen, die im weiten Spannungsfeld und sich ständig weiterentwickelnden Heterogenitätsdiskurs zu verorten sind.

Ausgehend von einem heterogenitätssensiblen Ansatz fokussieren aktuelle Projekte explizit die Multidimensionalität, entwickeln Lösungsansätze zur Stärkung von Schulen und bieten konkrete Lösungen für die pädagogische Praxis (z. B. Lorenz et al. 2023). Darunter widmen sich mitunter Promotionskollegs der Heterogenitätssensibilität aus einem empirischen, interdisziplinären Zugang (z. B. Grassinger et al. 2022; Schnebel et al. 2025). Diese Projekte zielen darauf ab, das Bewusstsein für Vielfalt und Diskriminierung im schulischen Alltag aus

unterschiedlichen, sowohl bildungswissenschaftlichen als auch fachlichen bzw. fachdidaktischen, Perspektiven zu schärfen und die Gestaltung eines heterogenitätssensitiven Unterrichts resp. einer heterogenitätssensiblen Schule zu fördern.

Die Erforschung des komplexen Zusammenspiels von Heterogenitätsdimensionen stellt für die Bildungsforschung und die Fachdidaktiken Chance und Herausforderung zugleich dar. Um die Komplexität der Zusammenhänge zwischen den Heterogenitätskategorien adäquat erfassen zu können, bedarf es integrativer theoretischer Modelle, die verschiedene Differenzkategorien und -ebenen miteinander verknüpfen. Diese Modelle sollten in der Lage sein, sowohl individuelle als auch institutionelle und gesellschaftliche Wechselwirkungen zu berücksichtigen. Beispielsweise werden in diesem Kontext inzwischen auch vielfach Perspektiven des Intersektionalitätsansatzes (Amipur et al. 2024; Budde 2022; Hormel, 2021; Hunner-Kreisel/Stella 2019; Walgenbach 2012; Hunner-Kreisel/Steinbeck, 2018; Gottburgsen/Gross, 2012) berücksichtigt und untersucht. In sprachwissenschaftlichen Ansätzen werden beispielsweise Ansätze komplexer dynamischer Systeme genutzt, um Dynamik und komplexe Wechselwirkungen unterschiedlicher Einflussfaktoren auf sprachliches Lernen und damit verbundenen Erfolg zu beschreiben und zu untersuchen (van Geert 2011; Han/Ortega 2017; Lenzing et al. 2023).

Differenztheoretische Ansätze (Lutz/Wenning 2001; Pfaff/Tervooren, 2020) im institutionalisierten Bildungsgeschehen bilden hierfür eine theoretische Grundlage, die eine differenzierte Beschreibung von Vielfalt anhand konkreter Unterscheidungsmerkmale wie Ethnie, Geschlecht/Gender, soziale Herkunft, Alter oder Körper ermöglicht, ohne das Individuum auf ein einzelnes Merkmal zu reduzieren oder die Mehrdimensionalität von Heterogenität zu vernachlässigen (Lang-Wojtasik/Schieferdecker, 2016; Vock/Gronostaj 2017). Heterogenität verstehen wir also grundsätzlich als Verschiedenheit oder Ungleichheit von Merkmalen (cf. Faulstich-Wieland, 2011, 10), die eine Eigenschaft von Gruppen beschreibt, deren Mitglieder sich unterscheiden – sei es in Bezug auf Unterschiede oder auch Gemeinsamkeiten, die entlang eines oder mehrerer Vergleichsmerkmale (*tertium comparationis*, Prengel, 1995) wahrgenommen werden (Schür, 2013). Diese Merkmale sind nicht statisch, sondern in Abhängigkeit von Zeit und Raum veränderbar (Trautmann/Wischer, 2011), was die Prozesshaftigkeit von Perspektiven auf Heterogenität sowie von Heterogenität selbst unterstreicht,

ein Aspekt, der auch die Bewertung von Differenzkategorien dynamisch macht (Prengel, 2006).

Ein zentrales Anliegen des Buchprojektes war es daher, ausgehend von einem heterogenitätssensiblen Ansatz, Heterogenität(skategorien) aus unterschiedlichen Perspektiven differenziert und unter Berücksichtigung ihrer kontextuellen Relevanz zu reflektieren. Dementsprechend nähern wir uns in diesem Band jenem komplexen und dynamischen Feld mit Blick auf seine Merkmalsvielfalt, seine zeitliche und räumliche Dynamik sowie seine unterschiedlichen Ausprägungen (Trautmann/Wischer, 2011). Wir erkennen die unterschiedlichen Zugänge und Betrachtungsweisen an, plädieren aber gleichzeitig für eine Annäherung der Zugänge untereinander, um dem genannten Ziel einer annähernd holistischen Beschreibung von Heterogenität und den im Bildungssystem stattfindenden sozialen Interaktionen und deren Entwicklung näher zu kommen.

Die Publikation versteht sich somit als Beitrag zur Weiterentwicklung des Diskurses über Heterogenität in institutionalisierten Bildungskontexten, die einerseits aus einer multiperspektivischen und selbst heterogenen Forschungsperspektive, andererseits mit einem praxisorientierten Blick auf den pädagogischen ‚Alltag‘ zu diskutieren sind. Vor diesem Hintergrund bietet der Band „Heterogenität multiperspektivisch reflektieren“ eine Möglichkeit, verschiedene Facetten von Heterogenität in unterschiedlichen Kontexten zu beleuchten und zu reflektieren.

Unser Anliegen ist es, ein vielfältiges Spektrum an Perspektiven aufzuzeigen, die einen vertieften Einblick in die komplexen Chancen und Herausforderungen von Heterogenität ermöglichen. Damit verfolgen wir das Ziel eines interdisziplinären Dialogs zwischen Forscher:innen, Praktiker:innen und Interessierten. Gleichzeitig möchten wir damit Perspektiven für die Prospektive eröffnen, die auf die unmittelbare Anerkennung des:der Anderen und auf Praxisbezug zielt (Fischer 1965/2007) sowie im Sinne einer antizipierenden und entwicklungsorientierten Haltung (*reflection for action*, Baumann 2023; Killion/Todnem 1991) Erfahrungen aus der Vergangenheit für Zukünftiges nutzt (cf. Kierkegaard 1923, 203). Mit diesem Sammelband laden wir die Leser:innen dazu ein, Heterogenität interdisziplinär und multiperspektivisch reflektiert wahrzunehmen (z. B. Grassinger et al. 2022), zu denken und ggf. neue Perspektiven für das pädagogische Handlungsfeld im weiten Horizont von Heterogenität aufzuzeigen.

Die Beiträge des Sammelbandes

Der vorliegende Sammelband „Heterogenität multiperspektivisch reflektieren“ umfasst insgesamt zehn Beiträge, welche eine Vielfalt von Perspektiven widerspiegeln, die unter anderem bei der Tagung am 9. und 10. November 2023 an der Pädagogischen Hochschule Tirol sowie darüber hinaus diskutiert wurden. In diesem Sinne gilt unser Dank allen Autor:innen der Beiträge für ihre Expertise und Arbeit.

Die ersten beiden Beiträge bestehen jeweils aus einem Interview mit einer der Keynote-Speakerinnen der Tagung. In diesen Interviews wurden sie zu ihren individuellen Zugängen zu Heterogenität sowie zur Bedeutung des Themas in ihrer wissenschaftlichen und praktischen Arbeit befragt.

Im ersten Beitrag stellen wir das Interview¹ mit Kristin Kersten von der Universität Mannheim vor, die sich in ihrer Arbeit mit Fragen des Zusammenhangs von Heterogenitätsdimensionen und -perspektiven in ihrem Forschungsgebiet des Spracherwerbs beschäftigt und auf der Tagung eine Keynote zu individuellen, sozialen und schulischen Faktoren von Mehrsprachigkeit gehalten hat. Zentrale Fragen waren: Wie beeinflusst Mehrsprachigkeit die kognitiven Fähigkeiten der Lernenden? Und warum ist Mathematikunterricht eigentlich auch Deutschunterricht? In einem ausführlichen Interview gibt Kristin Kersten spannende Einblicke in die Rolle von Sprache und Heterogenität im Bildungskontext. Sie erklärt, warum Sprachkompetenz weit mehr ist als Vokabelwissen, inwiefern sie der Schlüssel für erfolgreiches Lernen ist und wie ein interdisziplinärer Ansatz aus Bildungsforschung, Linguistik und Psychologie neue Wege für den Umgang mit Vielfalt im Klassenzimmer eröffnen kann. Ein aufschlussreiches Gespräch über die unterschätzte Macht der Sprache und die Chancen einer durchdachten sprachsensiblen Didaktik.

Im zweiten Beitrag folgt das Interview mit Nele Kampa von der Universität Wien, die aus ihrer Perspektive als Schulpädagogin den Fragen nach Zusammenhängen und Perspektiven auf Heterogenität sowie auf ihre Forschung nachgeht und auf der Tagung in ihrer Keynote auf eine neue Heterogenitätsdimension

1 Die verschriftlichten Interviews sind hier als paraphrasierte Zusammenfassungen dargestellt.

von österreichischen Lehramtsstudierenden einging. Zentrale Leitfragen im Gespräch waren: Wie wirkt sich Heterogenität nicht nur auf Schüler:innen, sondern auch auf angehende Lehrkräfte aus? Nele Kampa gibt im Interview spannende Einblicke in die Herausforderungen und Chancen, die Vielfalt im schulischen Kontext mit sich bringt, und zeigt auf, inwiefern unterschiedliche Ausbildungsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden die Bildungslandschaft nachhaltig prägen könnten. Ein Blick auf ein bislang wenig erforschtes, aber hoch relevantes Thema.

Gregor Lang-Wojtasik (Pädagogische Hochschule Weingarten) beschreibt im dritten Beitrag (Titel: *„Heterogenität reflexiv-distanziert über Differenz beobachten – systematische Überlegungen für schulische Bildung in der Weltgesellschaft“*) des Sammelbandes, dass Heterogenität als eines der ältesten pädagogisch relevanten Phänomene gilt, das sich im Spannungsfeld von Differenz, Inklusion und der Vision einer Bildung für alle entfaltet. Dieser Diskurs, der spezifische Lernbedürfnisse ebenso umfasst wie globale Bildungsansprüche vom *Education-For-All*-Prozess bis zu den *Sustainable Development Goals*, gewinnt in einer zunehmend komplexen Welt an Bedeutung. Lang-Wojtasik bietet mit seinem Beitrag die Chance, die Herausforderungen einer inklusiven Bildung theoretisch und praktisch zu schärfen, z. B. durch ein differenzorientiertes Beobachtungsmodell wie das von Lang-Wojtasik im Text beschriebene Brillenmodell, das Reflexionsebenen zu Heterogenität eröffnet und mit Konzepten wie Diversität oder Inklusion verknüpft.

Es folgt ein Beitrag (Titel: *„Heterogenität und Bildung: Plädoyer für eine multiperspektivische Heterogenitätsreflexivität in der schulischen Bildungspraxis“*) von René Breiwe (Bergische Universität Wuppertal) & Sarah Theermann (Bergische Universität Wuppertal), in dem der Frage nachgegangen wird, welche Verständnisse von Heterogenität angesichts gesellschaftlicher Transformationen wie Migration und Individualisierung zunehmend bildungsrelevant werden. Ausgehend von differenztheoretischen Perspektiven, die programmatisch unter den Begriffen Homogenität, Heterogenität und Diversität entfaltet werden, wird analysiert, wie in der Bildungspraxis Differenzen (nicht) wahrgenommen und gestaltet werden, z. B. durch einheitliche Prüfungen, Nachteilsausgleiche oder heterogenitätssensible Prüfungsformate. Sie fragen, welche Perspektiven auf Heterogenität gegen-

wärtig dominieren und welche Konsequenzen diese für die schulische Bildung haben, und schließt mit der Skizzierung einer multiperspektivischen Heterogenitätsreflexivität.

Der fünfte Beitrag (Titel: *„Heterogenität und Differenz im Bildungssystem: Eine kritische Betrachtung professionsbezogener Unterscheidungen am Beispiel eines sonderpädagogischen Förderschwerpunkt“*) von Anselm Böhmer (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg) und Susanne Leitner (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg) begreift Heterogenität als Differenz, die durch Schule hergestellt und tradiert wird, indem sie Unterschiede betont und festschreibt etwa im segregierenden Schulsystem oder in Hierarchien unter Lehrer:innen. Nach einer einleitenden Fallvignette klären sie die Begriffe Heterogenität, Diversität und Differenz und untersucht am Beispiel des Förderschwerpunkts „Emotionale und soziale Entwicklung“ sonderpädagogische Praktiken der Differenzherstellung. Abschließend werden gängige Heterogenitätskonzepte in Bildung und Profession kritisch hinterfragt.

Michael Schratz (Universität Innsbruck) fragt im sechsten Beitrag (Titel: *„Reflexion von Heterogenität als Führungsaufgabe in der Schulentwicklung“*), wie Schulleiter:innen gemeinsame Werte und Haltungen mit Heterogenitätsreflexion vereinbaren. Der Beitrag basiert auf einer qualitativen Interviewstudie mit 143 Schulleiter:innen erfolgreicher Schulen aus Deutschland, Österreich, der Schweiz und Südtirol. Anhand von Befragungsdaten (2020–2024) aus innovativen Schulen, die z. B. durch Preise oder Medienpräsenz sichtbar geworden sind, untersucht Michael Schratz die Rolle heterogenitätsbezogener Reflexionsprozesse in der Schulentwicklung.

Im siebten Beitrag (Titel: *„Heterogenität in ihrer Komplexität und Dynamik wahrnehmen – Ein Blick aus der angewandten Sprachwissenschaft“*) untersucht Simone Baumann (Pädagogische Hochschule Tirol), wie Lehrpersonen durch multiperspektivische Reflexion mit Heterogenität im Klassenzimmer umgehen können – einem dynamischen Phänomen, das einer kontinuierlichen Analyse bedarf. Ausgehend von der *Complex Dynamic Systems Theory* fragt sie aus der Perspektive der angewandten Linguistik, welche Differenzmerkmale beim sprachlichen Lernen relevant sind, um heterogenitätssensible Lernumgebungen zu schaffen, und prüft deren Anschlussfähigkeit an bildungswissenschaftliche Perspektiven.

Ann-Kathrin Dittrich (Universität Innsbruck) und Robert Pham Xuan (Universität für Weiterbildung Krems) widmen sich im achten Beitrag (Titel: *„Lehramtsstudierende und ihre Einstellungen und Wissen über den Umgang mit Heterogenität aus der Perspektive der (Meta-Reflexion)“*) der Frage, wie Lehramtsstudierende das Konzept Heterogenität verstehen und inwiefern (Meta-)Reflexionsprozesse ihr Verständnis prägen können – ein zentraler Aspekt, da der Umgang mit Vielfalt eine Schlüsselaufgabe für Lehrpersonen darstellt und die Lehrer:innenbildung hier eine entscheidende Rolle spielt. Basierend auf vier Gruppeninterviews mit Masterstudierenden im Verbund LehrerInnenbildung West zeigen die Autor:innen, dass Studierende Heterogenität im schulischen Kontext positiv wahrnehmen und grundlegendes Wissen dazu artikulieren können. Allerdings haben (Meta-)Reflexionen einen nennenswerten Einfluss auf ihr Verständnis. Abschließend werden die Ergebnisse kritisch eingeordnet und mögliche Implikationen für die Weiterentwicklung der Lehrer:innenbildung diskutiert.

Beitrag neun (Titel: *„Subjektive Theorien von Studierenden zur sprachlichen Heterogenität im Grammatikunterricht“*) von Anna-Maria Jünger (Pädagogische Hochschule Heidelberg) beleuchtet die heterogenen sprachlichen Fähigkeiten von Schüler:innen und betont die Bedeutung ihrer Förderung insbesondere im Grammatikunterricht, da Sprache die Grundlage für schulischen Erfolg bildet. Sie zeigt auf, dass Lehramtsstudierende diese Heterogenität und die damit verbundenen Bedürfnisse in ihrer Unterrichtsplanung kaum berücksichtigen, ohne dass die Gründe dafür bisher geklärt sind. In ihrem Beitrag geht die Autorin der Frage nach, ob den Studierenden ein Bewusstsein für sprachliche Heterogenität fehlt, und welche subjektiven Theorien ihren Umgang damit prägen, da diese ihr Handeln beeinflussen könnten. Dazu stellt Jünger eine eigene Studie und deren Ergebnisse vor, um dieses Desiderat ein Stück weit zu schließen.

Im zehnten und letzten Beitrag (Titel: *„Ich sehe was, was Du nicht siehst ...‘ Multiperspektivität als Erfolgsfaktor multiprofessioneller Teams im Umgang mit Heterogenität – Handlungsempfehlungen aus dem Feld deutsch-französischer Krippen und Kindertageseinrichtungen am Oberrhein“*) des Sammelbandes zeigt Eva Feig (DLR Projektträger), wie Multiprofessionalität in der frühen Bildung die Wahrnehmung von Heterogenität in bi-plurikulturellen Einrichtun-

gen wie deutsch-französischen Kindertagesstätten am Oberrhein, einem transnational geprägten borderlands milieu, bereichert. Sie unterscheidet drei Heterogenitätsebenen – Gesetzgebung, Berufsrollen und Teamzusammensetzung – und fragt, welche Chancen multiprofessionelle Teams für heterogene Kindergruppen bieten und welche Hürden dabei auftreten. Auf der Grundlage einer dreijährigen wissenschaftlichen Begleitung werden Beobachtungen analysiert und erste Handlungsempfehlungen abgeleitet.

Literatur

- Amberg, Isabel/Posch, Veronika (2004): Schulleistungen und Sozialverhalten in altersheterogenen und altershomogenen Lerngruppen auf der Grundstufe. Eine empirische Untersuchung auf der 2. Schulstufe an Wiener Volksschulen. In: *Erziehung & Unterricht* 154/1–2, 88–114.
- Amirpur, Donja/Hormel, Ulrike/Machold, Claudia/Stošić, Patricia (2024): Intersektionalität als theoretische und methodologische ‚Weiterentwicklung‘ ‚erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung?‘. In: *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung (ZeM)* 2/2, 119–125
- Baddeley, Alan D. (2010). Working memory. In: *Current Biology* 20/4, R136–40.
- Baumann, Simone. (2023). *Reflexionskompetenz im Kontext von Aufgabenorientierung und Heterogenität. Eine Design-based-Research-Studie mit angehenden Lehrpersonen*. Waxmann.
- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Demmrich, Anke (2001): Pisa 2000. Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. Deutsches Pisa Konsortium: *Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, 15–68.
- Becker, Gerold (2004): Regisseur, Meisterdirigent, Dompteur. Die Sehnsucht nach gleichen Lernvoraussetzungen hat Gründe. In: *Friedrich Jahresheft* 2004, 22, 10–12.
- Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hg.) (2023): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen*. UTB.

- Böhme, Katrin/Roppelt, Alexander (2012): Geschlechtsbezogene Disparitäten. Stanat, Petra/Pant, Hans Anand/Böhme, Katrin/Richter, Dirk (Hg.): *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQBLändervergleichs 2011*. Münster: Waxmann, 173–189.
- Böhme, Katrin/Sebald, S./Weirich, Sebastian/Stanat, Petra (2016): Geschlechtsbezogene Disparitäten. Stanat, Petra/Böhme, Katrin/Schipolowski, Stefan/Haag, Nicole (Hg.): *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann, 377–408.
- Budde, Jürgen (2017): Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*. UTB-Schulpädagogik: Vol. 4755. Klinkhardt, 13–26.
- Budde, Jürgen (2023): Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. Bohl, Thorsten Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. 2. Auflage, utb.
- Budde, Jürgen. (2012): Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58/4, 522–540
- Budde, Jürgen/Rieske, Thomas Viola (2022): Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Jungen – Systematisierung eines Forschungsfeldes. Budde, Jürgen/Rieske, Thomas Viola (Hg.): *Jungen in Bildungskontexten: Männlichkeit, Geschlecht und Pädagogik in Kindheit und Jugend*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 35–63.
- Dewaele, Jean Marc/Furnham, Adrian (1999): Extraversion: The unloved variable in applied linguistic research. In: *Language Learning* 43/3, 509–544.
- Eckhart, Michael (2009): Homogenität und Heterogenität in Schulklassen – systemtheoretische Überlegungen und notwendige Entmythologisierung. Grunder, Hans-Ulrich/Gut, Adolf (Hg.): *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, 24–47.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität*. Wiesbaden: Springer.

- Faulstich-Wieland, Hannelore (2011). Einleitung. Faulstich-Wieland, Hannelore (Hg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz*. Hohengehren: Schneider-Verlag, 9–20.
- Fereidooni, Karim/Simon, Nina (Hg.) (2020): R. Wiesbaden: Springer.
- Fischer, Franz. (1965/2007). *Proflexion und Reflexion*. Passagen Verlag
- Gardner, Robert C./MacIntyre, Peter D. (1993): On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning. In: *Language Learning* 43/2, 157–194
- Geert van, Paul (2011): The Contribution of Complex Dynamic Systems to Development. In: *Child Development Perspectives* 5/4, 273–278.
- Gläser-Zikuda, Michaela/Hofmann, Florian/Saparova, Shirin (2021): Interkulturelle Schulentwicklung. Lubkoll, Christine/Forrester, Eva/Sestu, Timo (Hg.): *Fremdheit, Integration, Vielfalt?* Paderborn: Brill Fink, 161–178.
- Glaserfeld von, Ernst (1992). Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. Gumin, Heinz/Meier (Eds.): *Einführung in den Konstruktivismus*. München: Piper, 9–39.
- Gloystein, Dietlind/Moser, Vera (2020): Aufbau und Erweiterung von Heterogenitätssensibilität und diagnostischer Kompetenz durch inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine in der universitären Lehrkräftebildung. Einordnung und Weiterentwicklung der konzipierten Unterrichtseinheiten aus inklusionspädagogischer Sicht. Brodesser, Ellen/Frohn, Julia/Welskop, Nena/Liebsch, Ann-Catherine/Moser, Vera/Pech, Detlef (Hg.): *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 162–174.
- Gottburgsen, Anja/Gross, Christine (2012): Welchen Beitrag leistet „Intersektionalität“ zur Klärung von Kompetenzunterschieden bei Jugendlichen?. Becker, Rolf/Solga, Heike (Hg.): *Soziologische Bildungsforschung*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderhefte, vol 52. Wiesbaden: Springer VS, 86–110.
- Grassinger, Robert/Hodaie, Nazli/Immerfall, Stefan/Kürzinger, Anja/Schnebel, Stefanie (Hg.) (2022). *Heterogenität in Grundschulen. Mehrperspektivische Zugänge*. Waxmann.

- Gröhlich, Carola/Scharenberg, Katja/Bos, Wilfried (2009): Wirkt sich Leistungsheterogenität in Schulklassen auf den individuellen Lernerfolg in der Sekundarstufe aus? In: *Journal for educational research online* 1/1, 86–105
- Guiora, Alexander Z./Paluszny, Maria/Beit-Hallahmi, Benjamin/Catford, John C./Cooley, Ralph E./Dull, Cecelia Y. (1975): Language and Person: Studies in Language Behavior. In: *Language Learning* 25/1, 43–61.
- Häcker, Thomas/Köpfer, Andreas/Rühlow, Daniel/Granzow, Stefanie (Hg.) (2024): *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Heinzel, Friederike/Annedore Prengel (2012): Heterogenität als Grundbegriff inklusiver Pädagogik. In: *Zeitschrift für Inklusion* 6/3 [Zugriff am: 01.04.2025]. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/39/39>
- Hormel, Ulrike (2021): Intersektionalität als forschungsleitende Beobachtungsperspektive. Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, 1–18.
- Hunner-Kreisel, Christine, & Steinbeck, Katharina (2018): *Intersektionalität und rekonstruktive Ungleichheitsforschung*. Der praxeologische Mehrebenenansatz im Kontext einer Bildungsforschung zum Übergang in die Schule aus Elternperspektive. *ZQF-Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 19(1+2), 13–14.
- Hunner-Kreisel, Christine/März, Stella (2019): Intersektionalität in der Kindheits- und Jugendforschung (Editorial). Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. In: *Journal of Childhood and Adolescence Research* 14/2, 133–140.
- Junker, Robin/Zeuch, Nina/Rott, David/Henke, Ina/Bartsch, Constanze/Kürten, Ronja (2020): Zur Veränderbarkeit von Heterogenitäts-Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden durch diversitätssensible hochschuldidaktische Lehrmodule. In: *Empirische Sonderpädagogik* 1, 45–63
- Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (2020). *Vielfalt in Schule und Unterricht: Konzepte und Debatten im Zeichen der Heterogenität*. Kohlhammer Verlag.
- Kersten, Kristin (2023): The Proximity of Stimulation Hypothesis. Investigating the interplay of social and instructional variables with the cognitive-linguistic skills of young L2 learners. Kersten, Kristin/Winsler, Adam (Hg.): *Understanding*

- Variability in Second Language Acquisition, Bilingualism, and Cognition*. New York: Routledge, 131–159.
- Kersten, Kristin/Winsler, Adam (Hg.) (2023). *Understanding Variability in Second Language Acquisition, Bilingualism, and Cognition*. New York: Routledge.
- Kierkegaard, Søren (1923): *Die Tagebücher: Erster Band 1834–1848* (Herausgegeben von T. Haecker). Brenner-Verlag.
- Killion, Joellen P./Todnem, Guy R. (1991): A Process for Personal Theory Building. In: *Educational Leadership* 48/6, 14–17.
- Kittel, Andreas (2024). Normalfall Heterogenität: Vielfalt als echte Chance im Unterricht. In: *Fördermagazin Sekundarstufe* 1, 2–5.
- Klektau, Claudia/Schütz, Susanne/Fett, Anne Julia (Hg.): *Heterogenitätssensibilität durch Fallarbeit fördern. Zum Stellenwert von Kasuistik und Inklusion in der Lehrer*innenbildung*. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Lehrer*innenbildung, 2019.
- Kraay de, Ton (2016): *Differentiation to improve the articulation between levels: In the teaching of English in primary and secondary education in the Netherlands*. [Thesis fully internal (DIV), University of Groningen]. Rijksuniversiteit Groningen.
- Krell, Gertraude/Riedmüller, Barbara/Sieben, Barbara/Vinz, Dagmar (Hg.) (2007). *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze*. Campus Verlag.
- Kürzinger, Anja/Schnebel, Stefanie/Immerfall, Stefan/Kansteiner, Katja/Funk, Martina/Oberdorfer, Katharina/Schmid, Susanne/Strohmaier, Bianca (2022): Die Gestaltung von Heterogenität in der Primarstufe. Grundlagen und Bedingungen für die Förderung von Grundschulkindern. Gläser, Eva/Poschmann, Julia/Büker, Petra/Müller, Susanne (Hg.): *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 143–152
- Lang-Wojtasik, Gregor/Schieferdecker, Ralf (2016): Von der Inklusion zur Heterogenität und wieder zurück. Grundlegende Begriffe und Zusammenhänge mit schultheoretischem Anspruch. Lang-Wojtasik, Gregor/Kansteiner, Katja/Stratmann, Jürgen (Hg.): *Gemeinschaftsschule als pädagogische und gesellschaftliche Herausforderung*. Waxmann, 71–82.
- Lang, Reinhard (2014): Diversity (Management) Ein neues Thema in Organisations- und Organisationsgestaltung!?. Gesmann-Nuissl, Dagmar/Hartz, Ro-

- nald/Dittrich, Dittrich (Hg.). *Perspektiven der Wirtschaftswissenschaften*. Wiesbaden: Springer, 37–59.
- Lazarides, Rebecca/Raufelder, Diana (Hg.) (2021): *Motivation in unterrichtlichen fachbezogenen Lehr-Lernkontexten*. Wiesbaden: Springer.
- Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2020, 113–123.
- Lesperance, Kaley/Munk, Simon/Lesperance, Kaley/Munk, Simon (2022). *Geschlechterunterschiede im Bildungskontext. Von wissenschaftlichen Studien zu Impulsen für die Unterrichtspraxis*. Waxmann (Wissenschaft macht Schule, 4).
- Lorenz, Georg/Lenz, Sarah/Rjosk, Camilla (2023): Effizienz and soziale Ungleichheit in strikt leistungsdifferenzierenden Bildungssystemen. Eine kritische Betrachtung des Model of Ability Tracking (MoAbiT). In: *Zeitschrift für Soziologie* 52/4, 404–424.
- Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hg.) (2001). *Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Mayr, Johannes (2015): Zwischen Vielfalt und Kompetenz. Überlegungen zum konstruktiven Umgang mit der Heterogenität von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften. Fischer, Christian/Weber, Marcel/Fischer-Ontrup, Christiane/Buschmann, Rafael (Hg.): *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Waxmann, 55–75.
- MMB Institut – Gesellschaft für Medien- und Kompetenzforschung mbH (2023): Mehr Diversität in der MINT-Bildung: Chancenungleichheit aufgrund sozialer Herkunft – Ursachen und Lösungsansätze. Im Auftrag von MINTvernetzt (Projekt des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft e.V.).
- Oepke, Maren/Eberle, Franz/Hartog-Keisker, Birgit (2019): Kognitive Eingangsvoraussetzungen, Studienwahlmotive und Studienerfolg Studierender mit dem Berufsziel “Lehrperson” und anderer Studiengänge - In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 37/1, 20–41.
- Ortega, Lourdes/Han, ZhaoHong (Hg.) (2017): *Complexity theory and language development*. Benjamins.
- Pfaff, Nicole/Tervooren, Anja (2020). Differenztheoretische Ansätze. Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (Hg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Band 1. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 217–248.

- Pham Xuan, Robert (2025): Mapping trends and demographics in research on intersectional education and pedagogy: a scoping review (2020–2024). In: *Intercultural Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/14675986.2025.2480507>
- Prenzel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt* (2. Aufl.). Springer.
- Prenzel, Annedore (1995): *Pädagogik der Vielfalt* (2. Aufl.). Springer.
- Prenzel, Annedore (2006). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Auflage). Springer.
- Prenzel, Annedore (2007): Diversity Education–Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt. Krell, Gertraude/Riedmüller, Barbara/Sieben, Barbara/Vinz, Dagmar (Hg.): *Diversity Studies - Grundlagen und disziplinäre Ansätze*. Frankfurt, Main u.a.: Campus-Verlag, 49–67
- Rabenstein, Kerstin (2019): Inklusion und Differenz – zum Gebrauch sozialwissenschaftlicher Begriffe in der qualitativen Unterrichtsforschung zu Unterricht im Anspruch von Inklusion. Stechow von, Elisabeth /Hackstein, Philipp/Müller, Kirsten/Esefeld, Marie/Klocke, Barbara (Hg.): *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität*. Klinkhardt, 21–31.
- Reinhardt, Claus/Rosen, Evelyne (2004): Einfluss der Altersheterogenität auf Kleingruppenarbeit. Bos, Wilfried (Hg.): *Heterogenität. Eine Herausforderung an die empirische Bildungsforschung*. Münster, Westfalen u.a.: Waxmann, 245–252
- Riegel, Christine (2016): *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. transcript Verlag.
- Rieger-Ladich, Markus (2017): Ordnungen stiften, Differenzen markieren. Machttheoretische Überlegungen zur Rede von Heterogenität. Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*. UTB-Schulpädagogik: Vol. 4755. Klinkhardt, 27–42.
- Salchegger, Silvia/Kampa, Nele (in Druck). Warum schneiden Mädchen bei der Mathematik-Zentralmatura schlechter ab als Burschen? Ein Erklärungsversuch zu Geschlechterungleichheiten im österreichischen Bildungssystem. In: Ann Cathrice George/Christoph Helm/Ramona Zintl (Hg.): *Analysen über Bildungsstandardtestungen im Zeitverlauf*. Münster, NY: Waxmann.

- Scharenberg, Katja (2012): *Leistungsheterogenität und Kompetenzentwicklung. Zur Relevanz klassenbezogener Kompositionsmerkmale im Rahmen der KESS-Studie*. Empirische Erziehungswissenschaft, Band 36. Waxmann.
- Schmitz, Lena/Simon, Toni (2018). Heterogenitätssensibilität. Frohn, Julia (Hg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar>. (zuletzt geprüft am 18.03.2025).
- Schmitz, Lena/Simon, Toni/Pant, Hans Anand (2019): Heterogenitätssensibilität angehender Lehrer*innen. Frohn, Julia/Brodesser, Ellen/Moser, Vera/Pech, Detlef (Hg.): *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Klinkhardt, 171–181.
- Schmitz, Lena/Simon, Toni/Pant, Hans Anand (2020): Heterogenitätssensibilität angehender Lehrkräfte: empirische Ergebnisse. Brodesser, Ellen/Frohn, Julia/Welskop, Nena/Liebsch, Ann-Catherine/Moser, Vera/Pech, Detlef (Hg.): *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte*. Julius Klinkhardt 2020, S. 113–123.
- Schnebel, Stefanie/Ertuğrul Kuzu, Taha/Kürzinger, Anja/Immerfall, Stefan/Bernhard, Gerda/Grassinger, Robert (Hg.) (2025): *Heterogenität gestalten: Perspektiven auf die Grundschulentwicklung*. Waxmann.
- Schneider, Hansjakob (2009): Soziale Heterogenität und Leseleistung. Wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt. Grunder, Hans-Ulrich/Gut, Adolf (Hg.): *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule* (Bd. 1). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 67–81.
- Schöps, Miriam/Kraus, Katharina/Helzel, Andreas (2025): Die Sprachsensibilisierung Dozierender in der Lehrer:innenbildung. Hochschulische Lehre zum Fall machen. Kramer, Rolf-Torsten/Rabe, Thorid/Wittek, Doris (Hg.): *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 249–267.
- Schür, Stephanie (2013). *Umgang mit Vielfalt: Integrative und Inklusive Pädagogik, Interkulturelle Pädagogik und Diversity Management im Vergleich*. Klinkhardt.
- Seitz, Simone (2008): Diagnostisches Handeln im Sachunterricht. Graf, Ulrike/Moser Opitz, Elisabeth (Hrg.): *Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider, 190–197.

- Sheridan, Margaret A./Sarsour, Khaled/Jutte, Douglas/D'Esposito, Mark/Boyce, W. Thomas (2012): The impact of social disparity on prefrontal function in childhood. In: *PloS One* 7/4, e35744.
- Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (2011): *Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung* (1. Aufl.). Springer.
- Walgenbach, Katharina (2012): *Für einen Kurswechsel in der Intersektionalitätsdebatte*. URL: www.portal-intersektionalität.de [02.04.2025]
- Walgenbach, Katharina (2021): Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diversity/Diversität, Intersektionalität. Hedderich, Ingeborg/Reppin, Jeanne/Butschi, Corinne (Hg.): *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 41–59.
- Walgenbach, Katharina (2014): *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Leverkusen: Budrich.
- Wischer, Beate (2007): Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln. Boller, Sebastian/Rosowski, Elke/Stroot, Thea (Hg.): *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim: Beltz, 32–42.
- Wischer, Beate (2013): Konstruktionsbedingungen von Heterogenität im Kontext organisierter Lernprozesse: Eine schul- und organisationstheoretische Problemskizze. Budde, Jürgen (Hg.): *Unschärfe Einsätze: (Re-) Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Springer, 99–126.
- Wischer, Beate/Trautmann, Matthias (2019): Schultheoretische Anfragen zum pädagogisch-normativen Heterogenitätsdiskurs. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 35/1, 21–36.
- Zulliger, Sandra/Tanner, Sabine (2013): Der Begriff Heterogenität in empirischen Studien. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 35/1, 37–52.

Heterogenität aus sprachwissenschaftlicher Perspektive. Ein Interview.

Kristin Kersten & Simone Baumann

SB: „Heterogenität multiperspektivisch [zu] reflektieren“ bedeutet, sich einem komplexen und aporetischen Feld aus verschiedenen Blickwinkeln zuzuwenden. Zentral ist die Beachtung unterschiedlicher Perspektiven, weil sie auf ein ganzheitliches Verständnis des Phänomens zielt und den Dialog zwischen verschiedenen Disziplinen und Akteur:innen fördert. Erst eine multiperspektivische Herangehensweise kann es uns ermöglichen, die Komplexität von Heterogenität angemessen zu erfassen und adäquate Handlungsstrategien zu entwickeln. Liebe Kristin, was bedeutet das für dich „Heterogenität multiperspektivisch [zu] reflektieren?“

KK: Heterogenität wird von vielen Menschen unterschiedlich verstanden. Der Fokus unserer Arbeitsgruppe liegt darauf, wie die Verschiedenartigkeit der Kinder bzw. der Lernenden berücksichtigt werden kann, um ihnen den Lernprozess zu erleichtern – sowohl in Bezug auf die Inhalte als auch auf die Sprache im Unterricht. Der Heterogenitätsbegriff ist für mich, bezogen auf mein Forschungsfeld, mit dem in der Sprachwissenschaft und Sprachlehrerlernforschung prominenten Konzept der *Individual Differences* verbunden, wobei ein interdisziplinärer Zugang zentral ist. Heterogenität und damit verbunden die Multiperspektivität werden unterschiedlich definiert – und das schließt gesellschaftliche und bildungspolitische Diskurse ein. Diese Diskurse sind sehr relevant, jedoch sind diese Perspektiven nicht direkte Ausgangspunkte meiner Arbeit. Für mich bedeutet ein multiperspektivischer Ansatz, die individuellen Unterschiede der Lernenden mit Erkenntnissen und Methoden aus verschiedenen Disziplinen zu betrachten. Wir stehen hier noch am Anfang, aber an vielen Stellen entwickelt es sich bereits in diese Richtung, insbesondere in Bezug auf die Zusammenarbeit mit der empirischen Bildungsforschung, der Sprachwissenschaft, der Fachdidaktik sowie der Psychologie. Ohne Psychologie und Soziologie und die Erkenntnisse, die sie über

Jahrzehnte generiert haben, ließen sich viele Faktoren gar nicht erfassen. Deshalb ist mir der Blick über den Tellerrand so wichtig; verschiedene Disziplinen und ihr Fokus sollten in die Forschung integriert werden.

SB: Könntest du ein bisschen näher beschreiben, auf welche Disziplinen du dich da immer wieder auch über den Tellerrand hinaus stützt?

KK: Für mich stehen vor allem vier Disziplinen im Mittelpunkt: die Psychologie, die empirische Bildungsforschung, Sprachwissenschaft und Fachdidaktik. Besonders mit der empirischen Bildungsforschung, die stark quantitativ geprägt ist, gibt es enge Verknüpfungen – sowohl inhaltlich als auch methodisch, etwa durch psychometrische Ansätze und große Studien zur Unterrichtsqualität. Ein zentrales Thema ist dabei die Frage, wie Unterrichtsqualität fachspezifisch betrachtet werden kann. In der Schulforschung gibt es dazu allgemeine Modelle, aber ob diese bspw. direkt auf den Englischunterricht übertragbar sind oder ob dort andere Qualitätsdimensionen gelten, ist eine empirische Frage, die bisher noch nicht sehr stark im Fokus steht, deren Diskussion allerdings in Fachkreisen gerade Fahrt aufnimmt. Ein zentraler Punkt für mich ist, Erkenntnisse aus großen Studien zur Unterrichtsqualität wahrzunehmen und in den fachlichen Kontext zu integrieren.

In der angewandten Linguistik und Spracherwerbsforschung verschiedener Fächer spielt zudem die Frage nach der Sprachkompetenz eine zentrale Rolle. Dies gilt neben den Fremdsprachen insbesondere für die Bereiche Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Obwohl diese Bereiche viele Gemeinsamkeiten aufweisen, wurden sie bisher noch nicht ausreichend zusammengebracht.

Neben dem Aufbau und der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen spielen für mich auch psychologische Faktoren eine wesentliche Rolle. Dazu gehören die Lernerpersönlichkeit, individuelle Fähigkeiten und Dispositionen sowie kognitive und soziale Variablen und ihre wechselseitigen Einflüsse auf sprachliche Entwicklungen. Besonders spannend ist für mich, wie diese Variablen zusammenhängen und sich gegenseitig bedingen. Dabei greifen wir in unseren Studien auch auf psychologische Forschungsmethoden zurück, die sich teils stark von denen der Linguistik und Spracherwerbsforschung unterscheiden. Ebenso ist die

Soziologie zentral, da sie den Einfluss von der Herkunft der Lernenden und sozialen Variablen auf den Spracherwerb verdeutlicht. Interdisziplinäre Forschung – etwa zur Eltern-Kind-Interaktion, die die kognitive Entwicklung von Kindern in Anhängigkeit von ihrem sozialen Umfeld untersucht – zeigt, wie eng Psychologie und Soziologie hier miteinander verknüpft sind.

SB: Inwiefern meinst du, kann die Perspektive aus der Sprachwissenschaft ein wertvolles Potenzial für andere Disziplinen bieten, wenn es um den Umgang mit Heterogenität geht? Inwiefern wäre es sinnvoll, dass sich Vertreter:innen anderer Disziplinen mit den sprachwissenschaftlichen Ansätzen auseinandersetzen, um ggf. neue Impulse für ihren eigenen Forschungskontext zu gewinnen und so einen interdisziplinären Mehrwert schaffen?

KK: Ich habe den Eindruck, dass die Bedeutung von Sprache und Sprachkompetenzen in vielen Disziplinen unterschätzt wird. Dabei stellt sich die grundlegende Frage: Was macht Sprachkompetenz eigentlich aus, und wie hängt sie mit anderen Kompetenzentwicklungen zusammen? Ein spannendes Beispiel ist der Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit und regulatorischen Fähigkeiten wie Emotionsregulation und flexibler Zielanpassung. Neuere Studien – etwa eine interdisziplinäre psychologische Dissertation, die Effekte von Multilingualität und heterogenen Lebensbedingungen untersucht – zeigen, dass Mehrsprachigkeit eng mit der Fähigkeit verknüpft ist, flexibel mit emotionalen Herausforderungen oder Zielblockaden umzugehen. Wer zwischen Sprachen und Kulturen wechselt, kann demnach eine bessere Anpassungsfähigkeit und regulatorische Strategien entwickeln. Solche Zusammenhänge werden in der Psychologie und der Bildungsforschung bisher kaum berücksichtigt.

Ein weiteres Problem war lange die vereinfachte Sicht auf mehrsprachige Kompetenzen: Ein mehrsprachiger Hintergrund wurde häufig mit Migrationshintergrund, schwachen Deutschkenntnissen und schlechteren Schulleistungen gleichgesetzt. Diese Zusammenhänge sind aber weitaus komplexer. Vor allem wird häufig übersehen, dass zumindest in Deutschland ein Migrationshintergrund oft stark mit dem sozialen Status von Familien korreliert. Wir finden außerdem, dass Mehrsprachigkeit durchaus mit bestimmten kognitiven Vorteilen einher gehen

kann – besonders in mentalen Fähigkeiten höherer Ordnung wie Flexibilität, Kreativität und Regulation, also in adaptiven Prozessen. Dahingegen sind Befunde zu Vorteilen in kognitiven Kernfunktionen wie den exekutiven Funktionen sehr umstritten. Diese Diskussion ist noch lange nicht zu Ende geführt.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass Sprachkompetenz in der Unterrichtsforschung oft nicht hinterfragt wird, wenn Kinder einen deutschsprachigen Hintergrund haben. Es wird einfach angenommen, dass sie den Unterrichtsstoff verstehen, weil sie Deutsch sprechen. Dabei zeigt sich mittlerweile, dass wir hier viel differenzierter hinschauen müssen – insbesondere im Hinblick auf die Bildungssprache Deutsch. Konzepte wie Cummins Unterscheidung zwischen BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) und CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) verdeutlichen, dass die kognitiv-akademische Sprachfähigkeit bei vielen Kindern aus bildungsfernen Hintergründen nicht ausreichend entwickelt ist. Werden fachliche Inhalte hauptsächlich über abstrakte fach- oder bildungssprachliche Texte vermittelt, kann das dazu führen, dass sie Inhalte nicht vollständig und differenziert erfassen können – eine Lücke, die auch zur Bildungsschere in unserem Schulsystem beiträgt. Hier ist dringend mehr Forschung nötig, insbesondere im Bereich des sprachsensiblen Unterrichts, der in den letzten Jahren stärker in den Fokus gerückt ist, auch im Zusammenhang von Forschung im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ). Allerdings fehlt bisher eine klare Operationalisierung und empirische Grundlage, um diese Ansätze systematisch zu untersuchen und wirksam in den Unterricht zu integrieren. Die Aufmerksamkeit für das Thema wächst, und das ist gut, aber empirisch stehen wir hier noch am Anfang.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Frage, wie andere Disziplinen methodisch von der Sprachwissenschaft profitieren können – insbesondere zum Beispiel bei der Entwicklung von Testverfahren zur Sprachkompetenzmessung. In Deutschland stammen viele standardisierte Sprachkompetenztests aus der Psychologie, wurden an großen Populationen erprobt und haben daher eine grundsätzliche Gültigkeit. Allerdings ist es wichtig, hierbei auch linguistische Fachexpertise einzubeziehen, denn die Strukturen und Sequenzen eines bestimmten Sprachsystems ziehen Konsequenzen für die Test-Items nach sich. Dies betrifft bspw. die Phonem-Graphem-Korrespondenz und die phonotaktischen Regeln

einer Sprache oder bestimmte Sequenzen im Erwerb der Morpho-Syntax. Wenn Tests Strukturen einbeziehen, die Lernende zu einem bestimmten Zeitpunkt noch gar nicht erworben haben können, oder wenn sie nicht zwischen explizitem (regelbasiertem) und implizitem (automatisiertem) Wissen unterscheiden, können fehlerhafte Einschätzungen entstehen. Ein klassisches Beispiel ist das dritte Person Singular-s im Englischen („*he-she-it-das-s-muss-mit*“), das oft sehr früh explizit unterrichtet, aber erst sehr spät im impliziten Wissen verankert wird. Diese Probleme zeigen, dass eine stärkere Zusammenarbeit zwischen Sprachwissenschaft und anderen Disziplinen hilfreich ist, um Messinstrumente sprachwissenschaftlich fundierter und empirisch präziser zu gestalten.

SB: Ja, also ich denke aber auch gerade nicht nur mit Blick auf die Zweitsprache oder Fremdsprache, sondern auch auf die Erstsprache, da ist es mit den Sequenzen ja ähnlich. Und ich erinnere mich gerade an einen Mathematikprofessor aus meinem Studium, der immer gesagt hat: „Mathematikunterricht ist auch Deutschunterricht.“ Wir haben das damals nicht direkt verstanden, es hat mich aber nahhaltig zum Nachdenken gebracht – und das spiegelt ja auch in etwa das, was du schilderst.

KK: Das ist ja großartig. Das habe ich bisher sehr selten gehört, und er hat so recht. Genau das ist es, was in diesem sprachsensiblen Unterricht gefordert ist. Erzähl weiter.

SB: Ich erinnere mich auch daran, dass so manche Mathematik- bzw. Textaufgaben teilweise so lang und komplex verfasst sind, dass es in einem bestimmten Stadium von Sprachkompetenz schwierig bis unmöglich ist, den Inhalt zu erschließen und zu verstehen, was verlangt wird – selbst wenn Deutsch die Erstsprache ist. Kann dann diese Matheaufgabe nicht gelöst werden, wird daraus häufig automatisch mangelnde fachliche Kompetenz geschlossen – dabei ist die Sprache die Barriere. Und das betrifft nicht nur Mathematik, sondern alle Fächer. Schließlich spielen Sprache und Kommunikation in allen Vermittlungsprozessen eine entscheidende Rolle. Auf die Fächer mal aus der Perspektive der Sprache zu blicken, wäre sicherlich ein wertvoller Ansatz.

KK: Ganz genau. Das würde ich genauso unterschreiben.

SB: Ein weiterer Aspekt, der nun noch interessant wäre: Könntest du mir noch näher erläutern, wie du in deiner Forschung *Heterogenität* bzw. *Individual Differences* operationalisierst?

KK: Ja, sehr gerne. In Bezug auf Anschaulich- und Nachvollziehbarkeit würde ich hierzu gerne die Grafik teilen, auf die ich in solchen Situationen immer gerne rekurriere:

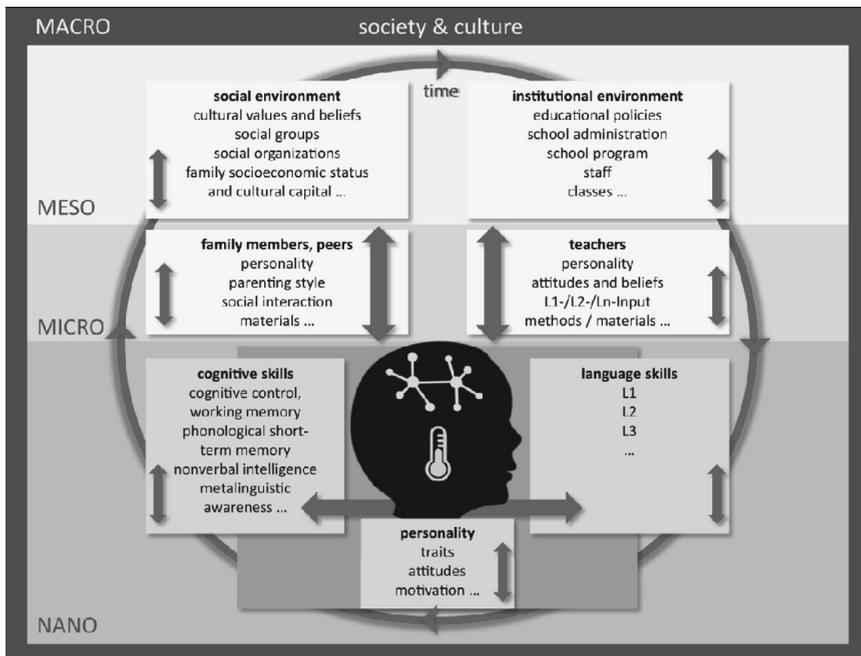


Abbildung 1: Individuelle Faktoren im Spracherwerb¹

1 “Hierarchical model of SLA predictors – exemplary representation of variables hypothesized to affect SLA on different conceptual levels (adapted from Kersten, 2020, p. 83), based on the Model of Cognitive Growth & Language Development (van Geert, 1991), the Modular Cognition Framework (Sharwood Smith, 2017), the Developmental Contextual View of Human Development (Lerner, 2002, p. 211), and the Multifaceted Nature of Language Learning & Teaching (Douglas Fir Group, 2016, p. 25)” (Kersten 2023, S. 140)

Ein zentraler Aspekt unserer Forschung ist die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen über die Lebensspanne, aber insbesondere von der frühen Kindheit bis ins mittlere Jugendalter. Dabei betrachten wir, wie sich Sprache in Abhängigkeit von individuellen Unterschieden entwickelt. Es gibt eine Vielzahl von internen Variablen, die diese Entwicklung beeinflussen: sprachliche, kognitive und emotionale Faktoren sowie Persönlichkeitsmerkmale. Diese sind individuell ausgeprägt und stehen in engem Zusammenhang mit den Erfahrungen eines Kindes – also welchem Input es ausgesetzt ist und wie es stimuliert wird. Unsere Forschung versucht, diese Entwicklung messbar zu machen und Zusammenhänge zu identifizieren. Ein Beispiel ist die phonologische und metalinguistische Bewusstheit, die eine zentrale Rolle im Spracherwerb spielt. Aber auch Arbeitsgedächtnis und Aufmerksamkeit beeinflussen, wie viel sprachlichen Input ein Kind aufnehmen und verarbeiten kann. Ein bisher wenig untersuchter, aber entscheidender Faktor ist die Emotionsregulation. Ich bin überzeugt, dass Emotionen eine große Rolle für das Lernen im Allgemeinen und das Sprachenlernen im Besonderen spielen.

All diese Prozesse finden nicht isoliert statt, sondern sind stark von äußeren Einflüssen abhängig. Die soziale Umgebung und das Elternhaus sind dabei besonders prägend, vor allem in den ersten Lebensjahren. Studien wie die *30-Million-Word-Gap*-Studie von Hart und Risley zeigen, dass die Menge und Qualität sprachlichen Inputs in frühen Jahren erhebliche Auswirkungen auf die sprachliche und kognitive Entwicklung haben. Diese Erkenntnisse verdeutlichen, wie wichtig es ist, frühe sprachliche Förderung gezielt zu unterstützen. Dieser Studie zufolge hören Kinder aus benachteiligten Herkunftsmilieus bis zum dritten Lebensjahr 30 Millionen Wörter weniger als Kinder aus akademischen Familien – und diese Diskrepanz wirkt sich langfristig auf Vokabular, Grammatikfähigkeiten, Lesekompetenz und Bildungserfolg aus. Diese frühen Unterschiede sind Prädiktoren für schulische Leistungen. Zwar können guter Unterricht und institutionelle Förderung gegensteuern, aber der Einfluss der sozialen Umgebung – Eltern, Peers und Freizeitaktivitäten – bleibt entscheidend. In unserer Forschung untersuchen wir diese Prozesse mit Skalen zur Eltern-Kind-Interaktion, die unter anderem emotionale Sicherheit und sprachliche Unterstützung im Elternhaus erfassen. Im schulischen Kontext analysieren wir, wie Unterricht gestaltet ist,

welche und wie viele Materialien wie eingesetzt werden und ob sprachensible Unterstützungsangebote vorhanden sind.

Ein weiterer Faktor für den Spracherwerb ist dementsprechend das, was wir als die Input-Qualität im Klassenzimmer bezeichnen. Dabei betrachten wir zwei bestimmte Dimensionen der allgemeinen Unterrichtsqualität der empirischen Bildungsforschung im Detail, die kognitive Aktivierung und die Unterstützungsmaßnahmen (*Scaffolding*), im Hinblick auf den gleichzeitigen Aufbau von Sprache und Sachfachinhalten. Besonders wichtig ist dabei die kognitive Aktivierung, ein Konzept, das auch aus dem *Task-Based Language Teaching*-Ansatz bekannt ist. In unserer Forschung – insbesondere in unserem Beobachtungsinstrument zur Input-Qualität im Unterricht (*Teacher Input Observation Scheme*, TIOS) – haben wir festgestellt, dass authentische, bedeutungsvolle und kognitiv herausfordernde Aufgaben mit starker Kontextualisierung den Spracherwerb besonders positiv beeinflussen. Diese Erkenntnisse decken sich mit der empirischen Unterrichtsforschung und der TBLT-Forschung. Besonders effektiv sind demnach Aufgaben, die nicht nur Sprache vermitteln, sondern gleichzeitig eine inhaltliche und kommunikative Herausforderung bieten. Solche Studien stützen die Annahme deines Professors, dass Mathematikunterricht auch immer gleichzeitig Deutschunterricht ist. Und umgekehrt kann Sprache nicht isoliert gelernt werden, sondern ist immer an Inhalte gebunden – daher sollte Sprache auch immer in reichhaltigen, realen Kontexten vermittelt werden. Auf Basis unserer bisherigen Ergebnisse nehmen wir also an: Je verständlicher, authentischer, bedeutungsvoller und kognitiv aktivierender der Input ist, desto förderlicher ist er für den Spracherwerb.

SB: Wenn wir von kognitiver Aktivierung sprechen, dann bezieht sich das ja auf alles. Das ist ja nicht nur auf Sprache bezogen. Liebe Kristin, inwiefern lassen sich die Kriterien, die ihr theoriekonsistent entwickelt und empirisch validieren konntet, auch auf andere Fächer übertragen?

KK: Mit unseren Studien zu diesem Thema untersuchen wir, ob bestimmte Scaffolding-Techniken aus der Zweitspracherwerbsforschung auch für den Aufbau von Deutschkenntnissen relevant sind. Und dies betrifft sowohl Lernende mit Deutsch als Erst- wie auch als Zweitsprache. Eine Studie, in der wir das mit

Studierenden im Rahmen eines dreisemestrigen Forschungsprojekts untersucht haben, fand während der Pandemie statt. Dadurch waren wir gezwungen, unsere Methodik anzupassen: Statt selbst in Schulen zu gehen, haben wir Lehrkräfte befragt, wie häufig sie die 41 Strategien aus dem TIOS-Instrument in ihrem Unterricht nutzen – Englischlehrkräfte für Englisch, alle Lehrkräfte der anderen Fächer für Deutsch. Außerdem sollten sie die Sprachkompetenz ihrer Schüler:innen anhand des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens einstufen. Die Ergebnisse waren deutlicher als erwartet: Mehrebenenanalysen zeigten, dass die Schüler:innen signifikant höhere Sprachkompetenzen zeigten, wenn sie Unterricht mit besonders vielen der TIOS-Techniken erhielten. Besonders überraschend war, dass der Effekt für die Deutschkompetenzen stärker war als für Englisch. In einer Moderationsanalyse haben wir zudem untersucht, ob ein hoher TIOS-Wert – also eine hohe Input-Qualität – den Einfluss des sozialen Status auf die Sprachkompetenz abmildern kann. Unsere Analysen bestätigten diesen moderierenden Effekt für beide Sprachen. Aufgrund der Pandemie hatte diese Studie zwar ein großes Sample, aber viele Einschränkungen. Diese Erkenntnisse haben uns aber nun motiviert, ein neues standort-übergreifendes Forschungsprojekt zu starten, das die sprachliche und kognitive Entwicklung von Klasse 5–7 in Abhängigkeit der Inputqualität im Unterricht untersucht. Mehrsprachigkeit und sozialer Hintergrund werden dabei kontrolliert. Das Projekt ist im September 2024 gestartet.

SB: Also wäre es eigentlich von großer Bedeutung, dass alle Lehrpersonen – auch jene, die nicht explizit eine (fremde) Sprache unterrichten – sowie weitere Verantwortliche im Bildungssystem über diese Zusammenhänge zwischen kognitiven Funktionen, sprachlicher Stimulierung etc. Bescheid wissen.

KK: Das ist bestimmt hilfreich für alle, die mit dem Schulkontext zu tun haben, in der Forschung und der Praxis. Und die Sprachförderung sollte so früh wie möglich ansetzen – idealerweise bereits in der Krippe, im Kindergarten und der Vorschule. Es gibt bereits einschlägige Projekte, die sich auf eine durchgehende sprachliche Förderung konzentrieren, wie die von Ingrid Gogolin, deren Arbeitsgruppe nicht nur Forschung betreibt, sondern auch konkrete Materialien

und Hilfestellungen für die Praxis entwickelt hat. In einigen Bundesländern wird derzeit darüber diskutiert, ein verpflichtendes Vorschuljahr einzuführen, doch eigentlich müsste die Förderung noch früher beginnen. Auch in der Grundschule ist sie essenziell. Selbst wenn Kinder nur einen halben Tag in der Schule verbringen, kann eine kontinuierliche sprachliche Förderung dazu beitragen, Defizite auszugleichen und sprachliche Kompetenzen gezielt aufzubauen.

SB: Ja und ich denke da gerade auch an die Professionalisierung von Lehrpersonen. Eigentlich müsste doch jede:r Lehramtsstudierende zumindest ein Bewusstsein dafür entwickeln, zumindest sprachwissenschaftliche bzw. sprachdidaktische Grundlagen aufbauen.

KK: Ja genau. An der Uni Mannheim, wo ich seit 2023 die Professur für Mehrsprachigkeitsdidaktik inne habe, beschäftigt man sich schon länger intensiv mit diesem Thema. Dort sind diese Bezüge Teil des Lehramtsstudiums. Es gibt verpflichtende Seminare zum Thema Heterogenität, Mehrsprachigkeit und Bildung im Bachelor und im Master of Education. Ziel ist es, allen zukünftigen Lehrkräften – unabhängig vom Fach – bewusst zu machen, dass sie immer auch Sprachlehrkräfte sind. Genau wie dein Matheprofessor es gesagt hat: Egal ob Religion, Biologie oder Politikwissenschaft unterrichtet wird – Sprache spielt überall eine zentrale Rolle.

SB: Das ist gleichzeitig auch eine Chance: Wenn ich beispielsweise Biologie unterrichte und spannende Themen behandle, kann ich darüber auch die sprachliche Kompetenz der Schüler:innen fördern. Für uns ist das selbstverständlich, weil wir aus diesem Bereich kommen. Doch in meinen Seminaren, die fächerübergreifend angelegt sind, merke ich immer wieder, dass vielen noch dieser Blick über den Tellerrand fehlt.

KK: Das ist verständlich, denn viele Lehrkräfte hatten bisher kaum Berührungspunkte mit diesem Thema und nehmen Sprachkompetenz als selbstverständlich an – jedenfalls solange keine Kinder im Unterricht sind, die die Sprache kaum beherrschen. Dadurch entsteht schnell der Eindruck, dass alles funktioniert und

kein zusätzlicher Handlungsbedarf besteht. Genau deshalb ist die sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Perspektive so wichtig. Sie hilft, Lehrkräfte für die enorme Bandbreite an Sprachkompetenzen zu sensibilisieren und macht deutlich, wie Scaffolding-Techniken gezielt zur Unterstützung eingesetzt werden können. Diese Techniken sind längst nicht überall bekannt, obwohl sie entscheidend zur sprachlichen Förderung beitragen.

SB: Theorie allein reicht nicht – es muss greifbar gemacht werden. Lehrkräfte müssen nicht nur verstehen, wie Sprachförderung funktioniert, sondern es auch selbst ausprobieren können, um wirklich davon zu profitieren.

KK: Schon lange ist ein besonders effektiver Zugang zur Sprachförderung gut bekannt, und das ist der bilinguale Unterricht. Und wir argumentieren schon lange, dass wichtige Aspekte dieses Ansatzes auch für die Bildungssprache förderlich sein können. Genau aus diesem Grund untersuchen wir in unserem neuen Forschungsprojekt dies auch empirisch. Wer eine bilinguale Einheit plant, wird gewissermaßen automatisch dazu gezwungen, sich intensiv mit Verständlichkeit und sprachlicher Unterstützung auseinanderzusetzen. Viele Scaffolding-Strategien, die wir im TIOS-Instrument operationalisieren, stammen nicht nur aus dem Fremdsprachenunterricht, sondern werden besonders intensiv in bilingualem Unterricht verwendet. Ich sehe hier viele Ähnlichkeiten zum Aufbau von Kompetenzen in der Mehrheitssprache: Wenn im bilingualen Unterricht in einer Klasse Kinder mit einer anderen Erstsprache sitzen, der Unterricht aber in der Zweitsprache stattfindet, müssen Lehrkräfte Inhalte so aufbereiten, dass sie sowohl den Fach- als auch den Spracherwerb unterstützen. In gewisser Weise ist das vergleichbar mit Unterricht in der Mehrheitssprache, wenn viele Lernende diese nicht als Erstsprache gelernt haben, oder wenn sie zuhause so wenig sprachlich gefördert wurden, dass sie Schwierigkeiten haben, dem bildungs- und fachsprachlich anspruchsvollen Unterricht zu folgen. Denken wir nur an die Ergebnisse der letzten IGLU-Studie zur Lesekompetenz an deutschen Schulen. Um dies Lehrkräften bewusst zu machen, kann es helfen, sie bilingualen Unterricht planen oder analysieren zu lassen, z. B. durch Hospitationen oder Videoanalysen. So kann bewusst gemacht werden, wie Inhalte verständlich vermittelt und

Sprachaufbau parallel gefördert werden können. Ein weit verbreitetes Missverständnis ist, dass Sprachförderung nur das Lernen neuer Vokabeln bedeutet. Tatsächlich umfasst sie alles – Grammatik, Semantik, Pragmatik, Kollokationen und mehr. Meine Kollegin Petra Burmeister hat dafür einmal, besonders für frühen Spracherwerb, den Begriff der „Stummfilmtechnik“ geprägt. Dabei stellt man sich vor, man würde einer Lehrkraft ‘den Ton abdrehen’ – und dennoch müssten die Schüler:innen alle Inhalte verstehen können, und zwar durch diverse Veranschaulichungen auf anderen ‚Kanälen‘. Solche Strategien sind im TIOS-Instrument verankert. Doch je komplexer die Inhalte werden, desto mehr sprachliche Ressourcen sind erforderlich. Deshalb muss die Förderung früh beginnen – nicht nur in der Fremdsprache, sondern auch in der Umgebungssprache und Bildungssprache. Kinder müssen lernen, wie sie Experimente beschreiben, Testergebnisse analysieren, Präsentationen strukturieren oder Argumente vergleichen. Dieses fachliche Vokabular und feste sprachliche Wendungen (*Chunks*) werden nicht unbedingt automatisch erworben – sie müssen gezielt eingeführt werden, genau wie in einer Fremdsprache. Die Bildungssprache ist für viele Schüler:innen im Grunde genommen ein technisches Register, das sie im Alltag nicht automatisch erwerben.

SB: Vielen Dank, Kristin. Eine letzte Frage hätte ich noch: Wie lange arbeitest du jetzt in dem Bereich und befasst dich mit Unterschiedlichkeiten im Kontext von Spracherwerb, und inwiefern hat sich dein Verständnis, dein Blick auf Heterogenität verändert?

KK: Vor 25 Jahren, als ich meine erste Mitarbeiterstelle antrat, spielten *Individual Difference*-Variablen in meiner Forschung noch kaum eine Rolle. Das änderte sich mit Antritt einer Juniorprofessur ab 2010 und der engen Zusammenarbeit mit zwei Psychologie-Kolleg:innen an der Uni Hildesheim – Werner Greve aus der Entwicklungspsychologie und Claudia Mähler aus der pädagogischen Psychologie. Diese interdisziplinäre Arbeit war ein echter Augenöffner für die psychologischen Aspekte, die für den mehrsprachigen Spracherwerb relevant sind. Obwohl die Diskussion über individuelle Variablen im SLA-Bereich schon lange intensiv geführt wird, wurde mir erst durch den Austausch mit anderen Diszip-

linen richtig bewusst, wie stark sich diese Erkenntnisse überschneiden und wie wenig Kommunikation es zwischen den Feldern gab. In den letzten Jahren hat sich das jedoch grundlegend verändert. Der interdisziplinäre Ansatz um das Konzept von Heterogenität ist mittlerweile in vielen Forschungsfeldern fest verankert. Mehrsprachigkeit wird zunehmend als komplexes Kontinuum verstanden, das von vielen Hintergrundvariablen beeinflusst wird – ein Konzept, das sich inzwischen auch im SLA-Bereich durchgesetzt hat.

SB: Vielen Dank!

Literatur

- Kersten, Kristin/Bruhn, Ann-Christin/Ponto, Katharina/Koch, Martin J./Greve, Werner (under review): Assessing L2 input using the Teacher Input Observation Scheme (TIOS): Input predicts L2 acquisition of young learners differentially. In: *Language Learning*.
- Kersten, Kristin/Schüle, Christina/Steinlen, Anja K. (in prep.): L2 input quality, intensity and duration predict lexical and grammar comprehension differentially in bilingual preschools. In: *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*.
- Koch, Martin J./Kersten, Kristin/Greve, Werner (under review): Developmental conditions of developmental regulation: Heterogeneous constellations predict flexible goal adjustment. In: *International Journal of Developmental Science*.
- Koch, Martin J./Greve, Werner/Kersten, Kristin (2024): An emotional advantage of multilingualism. In: *Bilingualism: Language and Cognition*, S. 1–14.
- Kersten, Kristin/Glaser, Karen/Ruhm, Hannah/Roos, Jana/Brunsmeyer, Sonja/Koch, Martin J. (in press): Student teachers' and experts' perceptions of effective teaching techniques in the primary L2 English classroom. Frisch, Stefanie/Glaser, Karen (Hg.): *Early language education in instructed contexts: Current issues and empirical insights into teaching and learning languages in primary school*. John Benjamins.
- Koch, Martin J./Greve, Werner/Kersten, Kristin (2023). Extending the Cognitive Advantage Hypothesis: A conceptual replication study of the relationship be-

- tween multilingualism and flexible goal adjustment. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*.
- Kersten, Kristin /Blackman, Aenne/Funke, Fenja L./Akram, Tooba/Kliebisch, Melina/Koch, Martin J. (2023): Input quality affects L1 and L2 proficiency and moderates the effect of socioeconomic status. Böttger, Heiner/Schlüter, Norbert (Hg.): *Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen. Band zur 5. Konferenz*. Schriftbild, 255–280.
- Bruhn, Ann-Christin/Genzer, Maike/Thies, Laura/Koch, Martin J./Kersten, Kristin (2023): The interplay of young learners' verbal self-concept and linguistic competences over time in monolingual and bilingual institutions. Böttger, Heiner/Schlüter, Norbert (Hg.): *Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen. Band zur 5. Konferenz*. Schriftbild, 94–124.
- Kersten, Kersten/Winsler, Adam (Hg.) (2023): *Understanding variability in second language acquisition, bilingualism, and cognition: A multi-layered perspective*. Routledge.
- Kersten, Kristin (2023): The Proximity of Stimulation Hypothesis: Investigating the interplay of social and instructional variables with the cognitive-linguistic skills of young L2 learners Kersten, Kristin/Winsler, Adam (Hg.): *Understanding variability in second language acquisition, bilingualism, and cognition: A multi-layered perspective*. Routledge, 131–159.
- Kersten, Kristin/Greve, Werner (2023). Investigating cognitive-linguistic development in SLA – Theoretical and methodological challenges for empirical research. Kersten, Kristin/Winsler, Adam (Hg.): *Understanding variability in second language acquisition, bilingualism, and cognition: A multi-layered perspective*. Routledge, 3–38.
- Bruhn, Ann-Christin/Miller, Lisa/Ponto, Katharina/Mähler, Claudia/Kersten, Kristin (2023): Can type of schooling compensate for low SES? Investigating effects of instruction and SES on cognitive skills. Kersten, Kristin/Winsler, Adam (Hg.): *Understanding variability in second language acquisition, bilingualism, and cognition: A multi-layered perspective* London: Routledge. (peer reviewed)
- Kersten, Kristin (2021). L2 input and characteristics of instructional techniques in early foreign language classrooms - Underlying theory and pedagogical practice. In: *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 10/2, 27–59.

- Kersten, Kristin/Schelleter, Christina/Bruhn, Ann-Christin/Ponto, Katharina (2021): Quality of L2 input and cognitive skills predict L2 grammar comprehension in instructed SLA independently. In: *Languages* 6/3, 124.
- Trebts Anna/Koch, Martin J./Ponto, Katharina/Bruhn, Ann-Christin/Adler, Marie A. /Kersten, Kristin (2021): Cognitive gains and socioeconomic status in early second language acquisition in immersion and EFL learning settings. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(7), 2668–2681.
- Kersten, Kersten/Ponto, Katharina/Bruhn, Ann-Christin/Adler, Marie A. (2019): Projekt SMILE - Abschlussbericht. In: *Studies on Multilingualism in Language Education*, 5, Hildesheim University.
- Kersten, Kristin (2019): Einflussfaktoren im bilingualen Fremdspracherwerb. Rohde, Andreas/Steinlen, Anja K. (Hg.): *Sprachenvielfalt als Ressource begreifen: Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen (Band II)*. dohrmannVerlag, 35–70.
- Steinlen, Anja K./Kersten, Kristin/Piske, Thorsten (2019): Mehrsprachige Jungen als Problemfall in bilingualen Kitas? Zur Rolle von Geschlecht und sprachlichem Hintergrund. Rohde, Andreas/Steinlen Anja K. (Hg.): *Sprachenvielfalt als Methode begreifen: Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen (Band II)*. dohrmannVerlag, 71–88.

Weitere Testmaterialien (Auszug):

- Kersten, Kristin/Ponto, Katharina/Bruhn, Ann-Christin (2021): Fragebogen zum familiären und sprachlichen Hintergrund II. In: *Studies on Multilingualism in Language Education*, 8/1, Hildesheim University. https://www.uni-hildesheim.de/media/fb3/englische_sprache/PDF/K_Kersten/Kersten_et_al__2021__Fragebogen_zum_familiaeren_und_sprachlichen_Hintergrund_II__SMILE__8_1_.pdf
- Kersten, Kristin/Rohde, Andreas/Burmeister, Petra/Couve de Murville, Stefanie/Schick, Kim/Weitz, Martina/Winnefeld, Jana/Kurth, Susanne/Gräning, Anne (2021): Testmaterialien für L2 Produktion: *Studies on Multilingualism in Language Education*, 6, Hildesheim University/Cologne University. https://www.uni-hildesheim.de/media/fb3/englische_sprache/PDF/K_Kersten/Kersten_et_al__2021__Testmaterialien_L2_Produktion__SMILE__6_.pdf

Kersten, Kristin/Bruhn, Ann-Christin/Schäfer, Ronja/von Bronsart, Katharina/Greve, Werner (2021): Fragebogen zum verbalen Selbstkonzept im Kindesalter. In: *Studies on Multilingualism in Language Education*, 9, Hildesheim University. https://www.uni-hildesheim.de/media/fb3/englische_sprache/PDF/K_Kersten/Kersten_et_al__2021__Fragebogen_zum_verbalen_Selbstkonzept_im_Kindesalter__SMILE__9_.pdf

Heterogenität aus schulpädagogischer Perspektive. Ein Interview.

Nele Kampa & Simone Baumann

SB: „Heterogenität multiperspektivisch [zu] reflektieren“ bedeutet, sich einem komplexen und aporetischen Feld aus verschiedenen Blickwinkeln zuzuwenden. Zentral ist die Beachtung unterschiedlicher Perspektiven, weil sie auf ein ganzheitliches Verständnis des Phänomens zielt und den Dialog zwischen verschiedenen Disziplinen und Akteur:innen fördert. Erst eine multiperspektivische Herangehensweise kann es uns ermöglichen, die Komplexität von Heterogenität angemessen zu erfassen und adäquate Handlungsstrategien zu entwickeln. Liebe Nele, was bedeutet das für dich „Heterogenität multiperspektivisch [zu] reflektieren?“

NK: Heterogenität ist für mich als schulpädagogische Forscherin, Lehrende und Leiterin eines heterogenen Teams ein zentrales Thema. In meiner Forschung beschäftige ich mich sowohl mit der Vielfalt der Schüler:innen als auch mit der der Lehrkräfte. Dabei sehe ich eine zentrale Herausforderung darin, dass Heterogenität von Schüler:innen oft als Problem betrachtet wird, das bewältigt werden muss – dabei war sie schon immer da. Im Gegensatz zu etwa vor 100 bis 150 Jahren können wir einen Wandel feststellen, der hauptsächlich darin besteht, dass wir Heterogenität heute bewusst anerkennen und für unser jeweiliges Fachgebiet reflektieren. Meines Erachtens liegt die Herausforderung dann eher darin, dass es das Feld verändert, als in der Heterogenität selbst. In Bezug auf die Heterogenität von Lehrkräften lässt sich meine Forschung und Lehre nur schwer voneinander trennen. Ich habe ein laufendes Forschungsprojekt, in dem ich untersuche, welche Auswirkungen es hat, wenn Lehramtsstudierende bereits während des Studiums an Schulen arbeiten. Hier zeigt sich, dass Heterogenität nicht nur bei Schüler:innen, sondern auch unter den Studierenden in vielerlei Hinsicht besteht: durch Care-Verpflichtungen, Nebenjobs oder finanzielle Unterschiede. Diese Vielfalt prägt den Ausbildungsprozess maßgeblich. Und diese Ergebnisse reflektiere ich aus einer Forschungsperspektive, aber auch aus Lehrendenperspek-

tive, weil ich eben diese Lehrkräfte auch ausbilde. Insofern ist Heterogenität auch auf der Ebene der (angehenden) Lehrkräfte etwas, das wir bewusst in den Blick nehmen sollten – und das ist nur ein Aspekt ihrer Heterogenität.

Eine weitere Perspektive ist wie erwähnt auch die als Leiterin eines sehr heterogenen Teams. Hier erlebe ich, wie Heterogenität neue Perspektiven eröffnet und den Austausch bereichert. Ich hoffe, dass sich diese Erkenntnisse irgendwann auch auf den Schulalltag übertragen lassen, damit Lehrkräfte die Vielfalt ihrer Kolleg:innen ebenso wertschätzen wie die ihrer Schüler:innen.

SB: Die Heterogenität von (angehenden) Lehrkräften ist ein wichtiger Aspekt, der oft übersehen wird – schön, dass du dich diesem Feld widmest. Wenn wir auf Schulebene über Unterschiedlichkeit sprechen, müssen wir einerseits auch den Blick auf die Lehrkräfte richten und zudem müssen wir dies auch stärker in der Hochschullehre berücksichtigen. In Bezug auf die Potenziale, die sich durch die Heterogenität in deinem Team ergeben: Hast du da konkrete Beispiele?

NK: Ein Beispiel für die Chancen von Heterogenität in meinem Team ist der Blick auf institutionelle Vorgaben. Ein Teammitglied, das akademisch und beruflich nicht in Europa sozialisiert wurde, hinterfragte eine für mich völlig selbstverständliche Regel: die Möglichkeit, eine Prüfung an der Uni Wien drei Mal abzulegen, bevor eine kommissionelle Prüfung folgt. Die spontane Reaktion (“Wieso?“) ließ mich erstmals über eine Regel nachdenken, die ich nie hinterfragt hatte. Wäre unser Team homogener, wäre diese Perspektive wohl nie aufgekommen. Solche Aha-Momente gibt es immer wieder, nicht nur im Bildungssystem. Ein anderes Teammitglied aus Österreich brachte nach zwei Jahren in Oxford neue Impulse ins Team, die wir in unsere Arbeit einfließen lassen konnten. Diese unterschiedlichen Erfahrungen helfen uns, nicht nur Routinen zu übernehmen, sondern aktiv zu reflektieren und unsere Arbeit weiterzuentwickeln. Heterogene Blickwinkel können wertvolle Impulse liefern, die das Team bereichern und Verbesserungspotenziale aufzeigen. Solche Impulse können natürlich nicht nur aus internationaler Erfahrung, sondern auch aus unterschiedlichen nationalen Kontexten innerhalb eines Landes resultieren. Insgesamt deuten solche Beispiele

aber darauf hin, wie Diversität im Team zu innovativen Denkweisen beitragen und den Blick für Selbstverständlichkeiten schärfen kann.

SB: Das sind interessante Beispiele, vielen Dank. Zur Reflexion von Heterogenität hast du drei Perspektiven aufgemacht – als Teamleiterin, als Lehrende, als Forscherin. Könntest du noch ein wenig darüber berichten, inwiefern Heterogenität in deiner Forschung eine Rolle spielt und spielen wird?

NK: Heterogenität ist ein Thema, mit dem ich mich weiterhin intensiv befassen werde – sowohl auf der Ebene der Schüler:innen als auch der Lehrkräfte. Es gewinnt zunehmend an Relevanz, weil es gesellschaftlich und bildungspolitisch immer stärker diskutiert wird. Aktuelle Themen wie der Familiennachzug oder die Lehramtsreform ohne Anpassung des Dienstrechts zeigen, wie tiefgreifend solche Fragen in das Bildungssystem hineinwirken. Ein Beispiel aus meiner Lehre verdeutlicht die Bedeutung dieses Themas: In einem Forschungsseminar habe ich die Ergebnisse der erwähnten Studie eingebracht, und in der Evaluation kam die Frage nach der beruflichen Relevanz auf. Meine Antwort war klar – die Studierenden werden in Kollegien arbeiten, in denen Teile des Teams ihre Ausbildung noch nicht abgeschlossen haben.

Heterogenität betrifft nicht nur einzelne Schulformen, sondern das gesamte System – auch in allgemeinbildenden höheren Schulen. Sie zeigt sich nicht nur in klassischen Kategorien, sondern in Aspekten wie Selbstregulation oder Selbstkonzept. Ein zentraler Punkt in der Lehramtsausbildung ist es, den Studierenden nicht nur bewusst zu machen, dass ihre Klassen heterogen sein werden, sondern ihnen zu vermitteln, was das konkret für ihre Arbeit bedeutet.

SB: Du hast gerade von Merkmalen, klassischen Kategorien gesprochen, die in Bezug auf Heterogenität auf Schulebene wichtig sind. Welche Merkmale hast du früher untersucht, als du noch auf Schulebene geforscht hast, und mit welchen Merkmalen beschäftigst du dich jetzt bei den Studierenden?

NK: Früher habe ich mich intensiv mit der Kategorie Geschlecht im Kontext mathematischer und naturwissenschaftlicher Kompetenzen beschäftigt – insbeson-

dere in Verbindung mit Schulstrukturen. Ein relevantes Beispiel für Österreich ist die äußerst heterogene Sekundarstufe II an allgemeinbildenden und den berufsbildenden höheren Schulen. Dieses Bildungssystem bietet eine große Auswahl an Bildungswegen, was grundsätzlich positiv ist, aber bestehende Geschlechterstereotype verstärken kann.

Die Wahl zwischen einem naturwissenschaftlichen und einem nicht-naturwissenschaftlichen Profil in der Oberstufe – ich beziehe mich hier jetzt auf das Gymnasium in Deutschland – variiert mitunter geschlechtsspezifisch. Sie führt dazu, dass Mädchen bspw. Schulformen wählen, in denen sie weniger mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht haben. Und das kann dazu führen, dass sich geschlechtsspezifische Kompetenzunterschiede weiter verfestigen. Durch die sehr starke Differenzierung in der Sekundarstufe II wird dieses Phänomen in Österreich vermutlich ebenfalls auftreten. Es gibt meines Wissens kaum umfassende Studien dazu – nur einzelne Artikel. Hier gibt es im Kontext der Heterogenitätsforschung eindeutig Nachholbedarf. Damit habe ich mich auf Schüler:innen-Ebene ziemlich stark beschäftigt und da spielen im Rahmen von Intersektionalität Kategorien wie sozioökonomischer Status natürlich auch eine Rolle.

Inzwischen liegt mein Fokus stärker auf den unterschiedlichen Bedingungen von Lehramtsstudierenden, insbesondere von jenen, die bereits während ihres Studiums an Schulen arbeiten. Ich untersuche, welche Auswirkungen dies auf ihr Studium hat. In Zukunft würde ich gerne noch weiter erforschen, wie sich die Anwesenheit dieser angehenden Lehrkräfte auf die Schulen selbst und langfristig möglicherweise auch auf die Schüler:innen auswirkt.

SB: Meinst du zum Beispiel, wie sich diese unterschiedlichen Ausbildungsbedingungen auf die Qualität des Unterrichts auswirken?

NK: Neben den Auswirkungen auf die Lehramtsstudierenden interessiert mich vor allem auch, wie sich ihre Tätigkeit an Schulen auf die Kollegien auswirkt. Aktuell arbeite ich an einem Buchkapitel, in dem wir untersuchen, ob und wie diese Studierenden Unterstützung erhalten und ob sich dies auf ihr Selbstkonzept als Lehrkraft auswirkt (siehe hierzu Porsch et al. 2025). Auffällig ist, dass Lehramts-

studierende oft erwarten, dass sich die Universität stärker darauf einstellt, dass sie bereits an Schulen arbeiten. Gleichzeitig stellt sich die Frage, inwiefern auch die Schulen Unterstützung bieten könnten. Natürlich gibt es strukturelle Grenzen, aber dennoch wäre es wichtig zu überlegen, welche Maßnahmen helfen könnten, damit alle angehenden Lehrkräfte, mit all ihren unterschiedlichen Ausbildungsbedingungen, ihr Studium erfolgreich abschließen können und jene, die bereits an der Schule tätig sind, gleichzeitig weniger Stress erleben. Letztlich profitieren auch die Schulen davon, wenn gut vorbereitete Lehrkräfte langfristig im System bleiben.

SB: Wie kam es dazu, dass du da von der Perspektive von Heterogenität auf Schüler:innenebene auf diese Studierendenebene gewechselt hast?

NK: Das Thema arbeitender Lehramtsstudierender ist in der Lehramtsausbildung allgegenwärtig. Wir beobachten immer wieder, wie belastet einige Studierende sind, sei es durch Seminarabbrüche oder andere Schwierigkeiten. Doch bislang fehlten in Österreich belastbare Daten dazu – es gab schlicht keine Studien, die erfassten, wie viele Studierende nebenbei unterrichten, welche Fächerkombinationen sie haben oder ob sie fachfremd eingesetzt werden. Da ich nicht nur in der Ausbildung tätig bin, sondern auch Wissenschaftlerin, brauche ich evidenzbasierte Grundlagen, um mit dem Rektorat, in Gremien oder auf Tagungen fundiert über das Thema sprechen zu können. Ohne verlässliche Daten bleibt es bei Einzelbeobachtungen und Anekdoten. Deshalb war für mich klar: Diese Studie musste endlich durchgeführt werden – und wenn niemand anderes sie macht, dann eben ich.

SB: Und was sind für dich die wichtigsten Erkenntnisse aus dieser Studie?

NK: Ein zentrales Ergebnis ist, wie normal es offenbar ist, dass Lehramtsstudierende fachfremd unterrichten – obwohl sie sich noch in der Professionalisierungsphase befinden. Das wirft Fragen auf: Wenn jemand Geschichte und Englisch studiert, aber Mathematik unterrichten muss, bleibt vielleicht nur, sich selbst mit YouTube-Tutorials oder ähnlichen Ressourcen weiterzubilden – das untersuchen

wir gerade noch genauer. Unsere Analysen zeigen, dass fachfremdes Unterrichten on top gar nicht mehr so gravierend ist wie bei Lehrkräften, die fertig ausgebildet sind und dann fachfremd unterrichten, vermutlich weil die Tatsache an sich, dass man unterrichtet, obwohl man noch nicht zu Ende ausgebildet ist, schon den größten Stressfaktor darstellt und Auswirkungen auf das Studium hat. Theoretisch müsste fachfremder Unterricht in dieser Phase besonders problematisch sein, daher deuten diese ersten Berechnungen auf eine interessante Tendenz hin: Der größte Stressfaktor scheint nicht das Fachfremde an sich zu sein, sondern die Tatsache, überhaupt zu unterrichten, bevor die Ausbildung abgeschlossen ist. Das fachfremde Unterrichten kommt dann nur noch als zusätzlicher, aber nicht entscheidender Belastungsfaktor hinzu. Was anstatt dessen ein weiterer Belastungsfaktor ist, ist das Unterrichten in der Mittelschule im Vergleich zum Unterrichten in anderen Schulformen (Kampa/Zviagintsev, under review). Trotzdem sind wir uns wahrscheinlich alle einig, dass das Unterrichten in dem Fach, für das man ausgebildet ist, mit großer Wahrscheinlichkeit die besten Effekte bei den Schüler:innen haben wird. Doch dazu gibt es bislang keine Studien speziell für Lehramtsstudierende. Ein weiteres erwartbares, aber nun durch unsere Daten belegtes Ergebnis ist, dass arbeitende Studierende länger für ihr Studium brauchen, weniger ECTS absolvieren und weniger Zeit für das Selbststudium haben. Diese Effekte wurden oft vermutet – jetzt sind sie erstmals mit empirischen Daten untermauert.

SB: Und habt ihr individuelle Unterschiede der Studierenden wie beispielsweise Selbstkonzept, Selbstwirksamkeitserwartung oder andere Heterogenitätsmerkmale untersucht und damit in Verbindung gebracht?

NK: Wir haben uns einige verwandte Konstrukte angesehen, wie die Freude am Studium und die Einschätzung der Relevanz von Theorie für die Praxis. Erwartungsgemäß zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen drei Gruppen: *Studierende ohne Nebenjob*, *Studierende mit einem nicht-schulbezogenen Job* und *jene, die bereits an der Schule arbeiten*. Wenn es Unterschiede gibt, dann fast immer zwischen der Gruppe, die bereits an der Schule arbeitet und den anderen beiden. Lehramtsstudierende, die bereits unterrichten, haben im Vergleich weniger Freu-

de am Studium und halten Theorie seltener für praxisrelevant. Allerdings bleibt unklar, ob sie von Anfang an diese Haltung hatten und deshalb früh ins Unterrichten gegangen sind oder ob z.B. die Belastung durch die vielen Arbeitsstunden es ihnen erschwert, Theorie und Praxis zu verbinden. Besonders bemerkenswert ist, dass diese Studierenden im Bachelor durchschnittlich 33 Stunden pro Woche arbeiten und im Master sogar 35 Stunden – nicht nur reine Unterrichtszeit, sondern die gesamte Arbeitszeit. Es ist offensichtlich, dass dies zwangsläufig zu einer Studienverzögerung führen muss. Dass es dazu bisher keine Längsschnittstudien im deutschsprachigen Raum gibt, zeigt, wie wenig das Thema bislang systematisch untersucht wurde.

SB: Ja, das mit der Haltung zur Theorierelevanz für die war ja fast zu erwarten, oder?

NK: Dass sich die Haltung vieler Lehramtsstudierender, die bereits an der Schule arbeiten, so zeigt, war zu erwarten – das bringt Herausforderungen für die Lehramtsausbildung mit sich. Einerseits ist es nicht unsere Aufgabe als Universität, dafür zu sorgen, dass nicht fertig ausgebildete Lehrkräfte in Klassenzimmern stehen – das liegt an anderen Stellen. Andererseits müssen wir uns mit dieser Realität auseinandersetzen, denn genau so sieht die Heterogenität unserer Studierenden heute aus und ich merke – und das ist jetzt lediglich die anekdotische Evidenz einer Lehramtsausbilderin – dass Studierende, die parallel zum Studium unterrichten, oft den Bezug zwischen Theorie und Praxis verlieren – obwohl es begleitete Praktika gibt, die genau diese Verbindung herstellen sollen. Wenn sie zum Beispiel ihre eigene Klassenführung schildern, setzen sie oft unbewusst exakt das um, was in der Theorie beschrieben wird – aber erkennen es nicht als solches. Sollte sich aus späteren Längsschnittstudien tatsächlich ergeben, dass durch die frühe Praxiserfahrung die Relevanz von Theorie für die Studierenden abnimmt, wäre das ein Punkt, den wir in der Lehramtsausbildung stärker thematisieren müssten. Es könnte helfen, gezielt aufzuzeigen, wo sich Theorie und Praxis überschneiden – sei es in Forschungsmethoden oder bei konkreten Unterrichtssituationen wie der Klassenführung.

SB: Also immer wieder Reflexion...

NK: Ja... leider ist das etwas, das die Studierenden oft als mühsam oder lästig empfinden.

SB: Wobei es gerade in der (primären) Professionalisierung genau darum geht: den Bezug zwischen eigener Praxis und theoretischem Wissen herzustellen.

NK: Die Umsetzung ist jedoch nicht so einfach – vor allem in der universitären Lehramtsausbildung. In meinen Veranstaltungen an der Uni Wien, die eher in den späteren Studienphasen liegen, sind oft zwischen 400 und 800 Studierende eingeschrieben. Selbst wenn nicht alle aktiv teilnehmen, stellt diese große Zahl eine Herausforderung dar, wenn es darum geht, individuelle Reflexion und die Verzahnung von Theorie und Praxis gezielt zu fördern.

SB: Das sind sehr viele unterschiedliche Köpfe in einem Raum – da ist es natürlich schwierig, Formate einzubringen, die die individuelle Reflexion fördern.

NK: Ja, klar. Aber eigentlich auch wieder gut, um genau das mit den Studierenden zu reflektieren – und das tue ich auch. In meiner Vorlesung “Lehren und Lernen gestalten“ spreche ich explizit an, dass es eine Herausforderung ist, Lehre interaktiv zu gestalten – insbesondere in einem Vorlesungsformat mit Hunderten von Studierenden. Ich mache ihnen bewusst, dass ich als Dozentin an institutionelle Vorgaben gebunden bin, genau wie sie es später in der Schule sein werden. Auch dort müssen sie Heterogenität im Klassenzimmer mit Bildungsstandards, schulinterner Evaluation und weiteren Vorgaben in Einklang bringen. Mein Eindruck ist, dass viele Studierende diese Parallele nicht direkt sehen. Und ich habe so eine Vermutung, dass das schon ein Aspekt ist – aber auch wieder nur mit anekdotischer Evidenz: Eine sehr reflektierte Studentin, die sich aktiv in die Vorlesung eingebracht hat, glaubte dennoch, eine schlechte Lehrkraft zu sein. Obwohl sie eine sehr gute Note erhielt, sagte sie mir am Ende, dass sie höchstens fünf Jahre im Beruf bleiben wolle, weil das System nicht zu ihren Vorstellungen passe. Das bringt mich zu einer Hypothese: Wenn man gezielt an strukturellen Refor-

men arbeitet, könnte das möglicherweise effektiver gegen den Lehrkräftemangel helfen als groß angelegte Werbekampagnen für den Beruf.

SB: Sehr interessant – Danke! Kommen wir vom einen zum nächsten Thema...

NK: ... Lehramtsausbildung, ja. Und, weil du vorhin gefragt hast, was ich heute im Kontext von Heterogenität – im Gegensatz zu früher – mache und was ich früher gemacht habe. Wenn ich meine Forschung von früher und heute vergleiche, fällt mir auf, dass ich immer mit ähnlichen Strukturen arbeite. Früher lag mein Fokus auf Schüler:innen und Geschlecht im Kontext des Schulsystems, heute untersuche ich Lehramtsstudierende, die bereits an Schulen unterrichten, also eher berufsbiografische Kategorien. Und auch die stehen wieder im Zusammenhang mit strukturellen Gegebenheiten, auf der Makroebene. Bildungspolitisch können wir das nicht mehr wegdenken, und es wird unser Lehramtsausbildungs- und Schulsystem maßgeblich prägen. Der Lehrkräftemangel ist zwar keine klassische Struktur, aber inzwischen so tief im System verankert, dass er die Lehramtsausbildung massiv prägt. Ein großes Problem ist dabei, dass Theorie für viele Studierende noch schwerer greifbar wird. Sie unterrichten bereits – ohne abgeschlossene Ausbildung – und das relativiert für sie die Bedeutung theoretischer Grundlagen. Im internationalen Vergleich zeigt sich zudem eine deutliche Besonderheit: Während angehende Lehrkräfte in Deutschland ohne Referendariat nicht als Lehrkräfte angestellt sind, sondern z.B. als Vertretungslehrkraft, ist das in Österreich anders. Hier übernehmen sie bereits alle Aufgaben einer vollwertigen Lehrkraft, auch wenn sie noch keinen Master haben – mit einem Sondervertrag, aber ohne strukturelle Unterstützung. Das ist der Punkt, an dem Schulen ansetzen könnten: Statt junge, noch nicht fertig ausgebildete Lehrkräfte komplett in den Schulalltag zu integrieren, könnte man sie in den ersten anderthalb Jahren gezielt entlasten – etwa durch den Verzicht auf Elternabende, Klassenvorstand oder Schulveranstaltungen wie Skifahrten. Schritte in diese Richtung sind mit der Gesetzesnovelle 2024 getan. Es gilt zu schauen, ob diese in den Schulen mit ihren Vielfachbelastungen auch umgesetzt werden kann. Ich weiß, dass das eine Herausforderung für die Schulen ist, aber langfristig würde es sich lohnen – sowohl für die angehenden Lehrkräfte als auch für das System insgesamt.

SB: Für deine Forschung bedeutet das, dass du dir heute keine spezielle Kategorie, kein spezifisches Differenzmerkmal mehr ansiehst, richtig?

NK: Das könnte man so sagen.

SB: Wie könnte man die Unterschiede zwischen den Lehramtsstudierenden benennen – jene, die bereits an Schulen arbeiten, jene mit anderen Nebenjobs und jene ohne Erwerbstätigkeit. Gibt es da eine Kategorie, ein Differenzmerkmal, mit dem man das umschreiben könnte?

NK: Derzeit gibt es noch keine passende Bezeichnung für diese Kategorie von Lehramtsstudierenden. Im Moment könnte es unter *Working Student* laufen, mit der spezifischen Unterkategorie jener, die bereits in ihrem späteren Berufsfeld arbeiten. Um diese Gruppe besser zu verstehen, planen wir eine weitere Untersuchung. Wir haben bereits qualitativ analysiert, warum sich Studierende für oder gegen eine Tätigkeit an der Schule während des Studiums entscheiden. Ein zentrales Motiv, sowohl für als auch gegen diese Entscheidung, war die finanzielle Situation. Nun möchten wir den Ungleichheitsaspekt genauer betrachten. Ein mögliches Szenario: Eine Studierende ist Erstakademikerin, erhält keine finanzielle Unterstützung von der Familie und entscheidet sich daher für einen Job. Vielleicht wählt sie gezielt eine Stelle an einer Schule, weil sie schlicht und ergreifend das Gehalt benötigt oder aber auch weil sie sich unsicher ist, ob sie später überhaupt einen Job in diesem Bereich bekommt. Die Folgen sind klar: längere Studiendauer, weniger ECTS, höhere Belastung. Die spannende Frage ist, ob diese Möglichkeit, bereits vor Abschluss der Ausbildung an einer Schule zu arbeiten, nicht auch eine systemische Ungleichheit verstärkt. Ihre Kommilitonin mit guter finanzieller Unterstützung muss eventuell nicht einmal neben dem Studium arbeiten. Das ist eindeutig ein Ungleichheitsmoment. Wir hoffen, dies in einem weiteren Artikel untersuchen zu können, um herauszuarbeiten, welche Mechanismen hier greifen und welche strukturellen Folgen sich daraus ergeben.

SB: Ja und eben im Zusammenhang mit anderen Variablen, dann eben sozioökonomischer Hintergrund, denn diese Differenzkategorie berührt ja verschiedene

Aspekte: das soziale Umfeld, die psychische Belastung, aber auch die strukturellen Bedingungen, unter denen sie studieren, und ggf. auch das Geschlecht? An dieser Stelle zeigt sich, wie wichtig es ist Heterogenität aus multifaktorieller Perspektive zu reflektieren und zu untersuchen.

NK: Hinsichtlich des Geschlechts zeigen unsere Daten bisher keine auffälligen Unterschiede. Aber ja, das war natürlich eine wichtige Variable, die wir uns anschauen mussten. In unserer Stichprobe, in der wir aufgrund der Stichprobengröße nur männlich und weiblich erfasst haben, arbeiten prozentual genauso viele Frauen wie Männer neben dem Studium an einer Schule. Es gibt also keine geschlechtsspezifische Tendenz, dass eine Gruppe häufiger in diesen Beruf während des Studiums einsteigt als die andere.

SB: Was ja dann auch schon wieder interessant ist, oder?

NK: Ja, auf jeden Fall...

SB: Liebe Nele, ich bin ganz gespannt, wie es weitergeht, ich glaube, du hast da ein Feld betreten, das unendlich viele Fragen aufwirft und zahlreiche Möglichkeiten für die Forschung, aber auch die Lehre bieten kann. Was wäre denn der nächste Schritt?

NK: Ein nächster wichtiger Schritt wäre, nicht nur die Lehramtsstudierenden zu untersuchen, sondern auch in die Schulen zu gehen. Dabei stellt sich die Frage: Gibt es dort Unterstützung für diese Studierenden? Wie nehmen andere Lehrkräfte ihre Anwesenheit wahr? Eine mögliche methodische Erweiterung wäre eine Längsschnittstudie. Man könnte Studierende ab dem vierten Semester begleiten – sowohl diejenigen, die bereits an Schulen arbeiten, als auch jene, die erst später oder nach dem Studium einsteigen. So ließe sich untersuchen, ob es einen idealen Zeitpunkt gibt, um während des Studiums in die Schulpraxis einzusteigen oder ob dieser erst nach dem Studium ist und welche Auswirkungen das alles auf die Studierenden und die Schulen hat. Meine Vermutung als Wissenschaftlerin und Lehramtsausbilderin ist übrigens, dass der Einstieg in den Beruf nach dem Studi-

um nach wie vor der Idealste ist. Insbesondere die Masterarbeit neben der Arbeit an der Schule scheint die größte Herausforderung zu sein.

SB: Ja, und auch nochmal den Blick von den Studierenden auf den Theorie-Praxis-Bezug einmal vielleicht ganz am Anfang erheben, dann einmal in dieser Phase und am besten natürlich irgendwann mal noch nach ein paar Jahren fertige Lehrpraxis.

NK: Traumstudie. Ja, das wäre die Frage, die ich beantworten würde.

SB: Ja, Nele, das Gespräch hat in gewisser Weise dazu beigetragen, einige der Fragen, die ich hatte, zu beantworten. Könntest du mir bitte noch sagen, ob sich dein Blick auf Heterogenität in den vergangenen Jahren verändert hat und wenn ja, wie?

NK: Wie sich mein Blick auf Heterogenität genau verändert hat, kann ich vielleicht noch nicht abschließend sagen – aber ich merke, dass das Thema für mich immer relevanter wird. Ein Grund dafür ist, dass ich heute mehr Erfahrungen mache als früher. Früher war mein Zugang zur Heterogenität begrenzter. In Kiel habe ich Seminare sowohl für Pädagogik- als auch für Lehramtsstudierende angeboten, und die Kategorien, mit denen wir gearbeitet haben, waren klar umrissen. Zu Beginn meiner Karriere dachte ich stärker in klassischen quantitativen Kategorien wie Geschlecht, sozio-kulturellem Hintergrund und Migration. Über die Jahre hat sich mein Blick darauf erweitert. Heute sehe ich Heterogenität nicht mehr nur als Kategorie, sondern als etwas, das jede einzelne Person betrifft – sei es in meinem Team, in meiner Lehre oder für Lehrkräfte im Umgang mit ihren Schüler:innen.

SB: Und wodurch hat sich dieser Blick verändert?

NK: Ein wesentlicher Grund für meinen veränderten Blick auf Heterogenität ist der Austausch – sowohl mit Wissenschaftler:innen aus anderen Disziplinen als auch mit meinem Team. Früher war meine Perspektive stark durch *Large-*

Scale-Assessments und quantitative Methoden geprägt. Durch den interdisziplinären Austausch habe ich neue Perspektiven gewonnen, die meinen Blick erweitert haben. Zusätzlich hat die Leitung eines Teams meine Wahrnehmung vertieft. Heterogenität zeigt sich nicht nur in Kategorien wie Herkunft, sondern auch in sehr individuellen, persönlichen Aspekten, die ich beispielsweise in Mitarbeiter:innengesprächen wahrnehme. Letztlich ist es der kontinuierliche Austausch – mit Wissenschaftler:innen, meinem Team und meinen Studierenden –, der meine Sicht auf Heterogenität nachhaltig geprägt und erweitert hat.

SB: Und was ich jetzt da spannend finde, du sagst, man muss so interdisziplinär eben auch auf das Thema gucken, um da den Blick zu weiten. Gibt es für dich eine Disziplin, also einen Austausch mit einer Wissenschaftlerin aus einer Disziplin, die dich besonders geprägt hat?

NK: Kürzlich hatte ich ein spannendes Gespräch mit jemandem aus der Volkswirtschaft und fand es interessant, wie selten bildungswissenschaftliche und volkswirtschaftliche Perspektiven zusammengebracht werden. Generell gibt es keine spezifische Disziplin, mit der ich mich besonders intensiv austausche. Vielmehr hat sich mein Ansatz verändert: Ich tausche mich heute stärker mit Wissenschaftler:innen aus, die qualitative Methoden nutzen, was früher weniger der Fall war. Wenn ich eine thematische Richtung nennen müsste, dann wäre es wohl die Inklusionspädagogik – oder Inklusion im weiteren Sinne. Dabei sehe ich Inklusion nicht als eine einzelne Disziplin, sondern als ein übergreifendes Konzept, das in ganz unterschiedlichen Fachbereichen aufgegriffen werden kann – sei es in der Englischdidaktik, in der Inklusionspädagogik oder auch in meiner eigenen Arbeit.

SB: Und wohin glaubst du, könnte sich dein Forschungszugang zur Heterogenität weiterentwickeln?

NK: Ganz unerwartet hat meine Forschung bereits einen Schritt in Richtung *Mixed Methods* gemacht – insbesondere in der Studie *Studium und Schule*. Geplant war von Anfang an, zwei offene Fragen zu stellen: *Warum haben Sie sich*

dafür entschieden, während des Studiums an einer Schule zu arbeiten? Und warum nicht? Dass wir diese qualitativen Antworten später mit den quantitativen Daten verknüpfen würden, war ursprünglich nicht vorgesehen, doch die Erkenntnisse daraus sind so spannend, dass das jetzt fester Bestandteil der Analyse ist. Besonders überraschend war die dritte offene Frage: *Was wollen Sie uns noch sagen?* Ich habe noch nie in einer Studie so viele Antworten auf eine offene Frage erhalten. Viele Teilnehmende haben sich intensiv mit dem Thema auseinandergesetzt und persönliche Rückmeldungen gegeben – oft jenseits der eigentlichen Studie. Allein aus forschungsethischen Gründen war klar, dass wir diese Daten nicht ungenutzt lassen können. Aktuell arbeiten wir daran, all diese qualitativen Antworten systematisch auszuwerten. Durch diese Erfahrung sehe ich großes Potenzial darin, qualitative und quantitative Methoden stärker zu verbinden und kann mir gut vorstellen, dass meine Forschung in Zukunft noch mehr in diese Richtung gehen wird.

SB: Damit hast du schon sehr gut zur letzten Frage übergeleitet: Was sind Desiderata im Kontext von Heterogenität und vielleicht auch Multiperspektivität für dein Forschungsfeld?

NK: Mein aktuelles Forschungsfeld haben wir bereits thematisiert: Es gibt kaum Studien dazu, was mit Lehramtsstudierenden passiert, die bereits an Schulen unterrichten, und ebenso wenig dazu, welche Auswirkungen das auf die Schulen selbst hat. Ich bin mir sicher, dass es auch in den kommenden Jahren keine Untersuchungen dazu geben wird, wie sich diese Konstellation auf die Schüler:innen auswirkt – einfach weil es methodisch extrem aufwändig wäre. Im österreichischen Bildungssystem gibt es jedoch generell viele offene Forschungsfragen zur Heterogenität. Derzeit werden neue Maßnahmen mit hoher Geschwindigkeit umgesetzt – sei es die Sommerschule, die Abschaffung der vorwissenschaftlichen Arbeit in ihrer bisherigen Form, die Matura-Reform oder die Lehramtsreform. All diese Veränderungen sind in den letzten fünf Jahren passiert und haben potenziell weitreichende Auswirkungen, die bisher kaum untersucht sind. Viele dieser Reformen haben direkt oder indirekt mit Heterogenität zu tun – sei es, weil

sie Unterschiede verstärken oder weil sie gezielt darauf reagieren sollen. Ich gehe davon aus, dass sich dieser Trend fortsetzt und immer wieder neue Themen entstehen, die eine Heterogenitätsdimension in sich tragen.

SB: Vielen Dank, liebe Nele.

Literatur

- Bauer, Tobias/Zviagintsev, Roman/Kampa, Nele (under review): Credibility of intersectionality frameworks in question: Evidence from a large-scale study in Austria.
- Kampa, Nele (in Druck): Herkunftsmerkmale. Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin (Hg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn, Stuttgart: Klinkhardt/UTBs. 2. Auflage, 923–928.
- Kampa, Nele/Zviagintsev, Roman (under review). The double-negative effects of early entry and out-of-field teaching on preservice teachers' professionalization. *European Journal of Teacher Education*.
- Porsch, Raphaela/Zviagintsev, Roman/Kampa, Nele (in Druck). Lehramtsstudierende im vorzeitigen Berufseinstieg in Österreich: Beanspruchungserleben, Zufriedenheit, Berufs- und Studienwahlsicherheit. Bach, Andreas/Hagenauer, Gerda (Hg.): *Motivation und Emotion von Lehrpersonen*. Münster, NY: Waxmann, 281–300.
- Salchegger, Silvia/Kampa, Nele (2025). Warum schneiden Mädchen bei der Mathematik-Zentralmatura schlechter ab als Burschen? Ein Erklärungsversuch zu Geschlechterungleichheiten im österreichischen Bildungssystem. In: Ann Cathrice George/Ramona Zintl/Christoph Helm (Hrsg.): 10 Jahre Bildungsstandardserhebungen – Bedingungen (langfristiger) Kompetenzentwicklungen auf Schul- und Systemebene. Münster: Waxmann, 107–140.
- Vaziri, Mahdieh/Zviagintsev, Roman/Kampa, Nele (in Vorbereitung). Early entrant teachers are falling behind their study peers: Applying models of work-school facilitation and conflict in Austrian teacher education.

Kampa, Nele, Kraemer, Sonja, & Hannover, Bettina (2020). Secondary school leaving examinations: The impact of expectancies, values, and dimensional comparisons on male and female students' science-oriented choices. *Frontiers in Education*, 5, 545–608. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.545608>

Heterogenität reflexiv-distanziert über Differenz beobachten – systematische Überlegungen für schulische Bildung in der Weltgesellschaft¹

Gregor Lang-Wojtasik

Abstract

Heterogenität ist eines der ältesten Phänomene der Menschheit. Zugleich gilt der Umgang mit Verschiedenheit, Ungleich-/Andersartigkeit als wachsende (welt-)gesellschaftliche Herausforderung – v. a. wenn den Anforderungen der *Sustainable Development Goals* (Zielbereich 4: Inklusive Bildung für alle über die Lebensspanne) Rechnung getragen werden soll. Damit sind auch pädagogische Grenzen und Chancen verbunden, deren genauere Betrachtung ein geschärftes Wissen der verwendeten Begrifflichkeiten und ihrer Zusammenhänge erfordert. Dies ist systematisch über differenzorientierte reflexive Distanz auf verschiedenen Theorieniveaus möglich, die zwischen Praxis, Praxeologie, Theorie und Metatheorie vermitteln kann. Die Schule ist in ihrer grundlegenden Funktionalität fast 6000 Jahre alt. Ihre weltweite Verbreitung lässt sich in den letzten 350 Jahren beschreiben. Um zu verstehen, wie die Schule mit Heterogenität umgehen kann und soll, kann sie auf vier Ebenen betrachtet werden: als universalisierte Bildungseinrichtung, Institution, Organisation und Interaktionsort.

Mit diesen systematischen Überlegungen werden Anregungen zur Schärfung eines interdisziplinären Diskurses mit erziehungswissenschaftlichem Interesse angeboten.

1 Ich danke den Herausgebenden und Svenja Hartmann für konstruktive Rückmeldungen zu ersten Fassungen des Textes sowie den Studierenden meiner Vorlesung „Heterogenität als pädagogische Herausforderung“ (seit WiSe 16/17) für bereichernde Fragen und Ideen.

Vorbemerkungen

Heterogenität ist vermutlich eines der ältesten Phänomene der Menschheit mit pädagogischer Relevanz, das facettenreich im Horizont von Differenz diskutiert wird (z.B. cf. Lutz/Wenning 2001; Emmerich/Hormel 2013; Walgenbach 2014). Dazu gehört auch ein breit gefächelter Diskurs um Inklusion (z.B. cf. Bürlü/Strasser/Stein 2009; Schwarz 2009; Klemm 2021; Lang-Wojtasik/König 2021) jenseits zugeschriebener Behinderungen, Beeinträchtigungen oder Handicaps mit der Konzentration auf spezifische Lernbedürfnisse im Sinne der Salamanca-Erklärung (cf. UNESCO 1994).

Der im Jahr 1990 begonnene Education-For-All-(EFA-)Prozess (cf. UNESCO 2015; DUK/BMZ 2023) ist in die Forderung nach einer Bildung für alle und lebenslangem Lernen im vierten Zielbereich der Sustainable Development Goals (SDGs) gemündet (cf. UN 2015). Dabei geht es darum, allen Menschen – jenseits ihrer verschiedenen sozialen, kognitiven, emotionalen usw. Voraussetzungen – jene Werkzeuge und Reflexionshorizonte an die Hand zu geben, die sie brauchen, um sich in einer stetig weiter ausdifferenzierenden Informationsgesellschaft orientieren und durch Bildung eine Wissensgesellschaft mitzugestalten; ein Unterfangen, das sich angesichts einer immer unüberschaubareren Weltlage als herausfordernd darstellt (cf. Lang-Wojtasik/König 2022). Zugleich hat der bildungswissenschaftliche Diskurs über Heterogenität seit geraumer Zeit auch im deutschsprachigen Raum wieder an Fahrt aufgenommen (cf. Tillmann 1994; Wenning 2004; Budde 2012; Bohl/Budde/Rieger-Ladich 2017; Grassinger et al 2022).

Darin liegt eine Chance, lange bekannte Herausforderungen einer Bildung für alle unter Berücksichtigung individueller Potenziale tiefenscharf für Gesellschaft sowie schulische Bildung² zwischen Theorie und Praxis zuzuspitzen. Hier auf aufbauend sind die folgenden *Fünf Fragen* in diesem Artikel leitend:

2 Der fokussierte Blick auf die Schule als einer fast 6000 Jahre alten Einrichtung schafft eine rahmende Basis für alle weiteren bildungsbezogenen Einrichtungen im Bereich der Elementar- und Erwachsenen- sowie außerschulischen Bildung und korrespondierenden Sozialen Arbeit.

- In welchem Rahmen ist Heterogenität diskursiv bedeutsam?
- Was hat Heterogenität mit Theorie und Praxis zu tun?
- Inwieweit ist Heterogenität pädagogisch praktisch relevant?
- Wie lässt sich Heterogenität kontextuell theoretisch begründen?
- Warum macht eine theoretische Begründung theoretisch Sinn?

Dazu wird im Folgenden zunächst das Phänomen Heterogenität praktisch und historisch gewürdigt. Im Anschluss daran wird ein differenzorientiertes Beobachtungsmodell für bildungsbezogene Fragen angeboten, um auf verschiedenen Betrachtungsebenen eine reflexiv-distanzierte Haltung zu Heterogenität in ihren vielfältigen Facetten einzunehmen. Das *Brillenmodell* steht als eine Metapher für verschiedene Ebenen Reflexiver Distanz über Differenz und kann mit anderen Diskursen in Verbindung gebracht werden (v.a. Diversität, Intersektionalität, Pluralität, Inklusion). Die beschriebenen drei Brillen reflexiver Distanz (RD) ermöglichen ein vertieftes Eintauchen in das jeweils Betrachtete. Aus dieser systematisierenden Perspektive wird die Schule der Weltgesellschaft und ihre Entwicklung als zentraler Referenzpunkt zur Umsetzung einer Bildung für alle in einer Weltgemeinschaft begriffen.

1. Heterogenität als bekannte Herausforderung

In welchem Rahmen ist Heterogenität diskursiv bedeutsam?

In meinem Dänemark-Urlaub im September 2022 begegnete mir das Werbeplakat einer Ladenkette. Abgebildet war eine auf mich entkategorisiert-neutral wirkende Figur mit einer Sprechblase „Normal? Det er bare ikke lige mig.“ sowie dem Kurztext auf dem Oberkörper „Jeg er unik“. Übersetzt: „Normal? Bin ich nicht wirklich. Ich bin einzigartig.“ Dieses Beispiel verdeutlicht zweierlei: Zunächst macht es Sinn, mit offenen Augen durch die Welt zu gehen und Beispiele für das zu entdecken, womit wir uns beschäftigen. Sodann steckt in diesem Beispiel eine Rahmung des Themenfeldes Heterogenität, die auf das Potenzial von Menschen beziehbar ist. Dieses kann dann wahrgenommen werden, wenn die

spannungsreiche Beziehung von Einzigartigkeit und Normalität im Fokus der Betrachtung steht.

Denn die orientierende Rahmung des Themenfeldes wird erst unter Annahme einer Normalität wahrnehmbar, bei der Verschiedenheit, Andersartigkeit, Ungleichartigkeit oder Fremdartigkeit (*Heterogenität*) als einzigartig begriffen wird.³ Diese implizite Normalität mit spezifischen – gesellschaftlich geteilten – Normen und Werten filtert den Blick der Betrachtung dessen, was jemand wahrnimmt. Symbolisch betrachtet setzen sich Menschen Brillen mit bestimmten Filtern auf, um Wahrgenommenes beschreiben zu können, wenn sie auf die sie umgebende Welt schauen.

Zum Einstieg in das Thema für kindlich gebliebene Erwachsene gibt es mittlerweile verschiedene Kinderbücher, die das Thema anhand von Tiergeschichten erläutern (z.B. cf. Cave/Ridell 1994; Herbst 2021) und das vermeintlich heterogen Trennende mit der Suche nach Verbindung, Austausch, Respekt, Toleranz, Empathie, Anerkennung, Freundschaft und Zugehörigkeit in Beziehung setzen. Angeboten werden anders filternde Brillen, wenn Werte wie Respekt, Toleranz oder Dialogbereitschaft in den *normalen* Mittelpunkt gestellt werden. Es sind zugleich weitere Begriff im Angebot, die zum Thema Heterogenität in Beziehung gesetzt werden, wie z.B. Vielfalt, Individualität, Anti-Diskriminierung. Das Anderssein wird zum Normalfall erklärt, was eigentlich einer faktenbezogenen Beschreibung entspricht und zugleich in den alltagsdiskursiven Erwartungen mit kontrastierenden Vorstellungen von Homogenität und Uniformität in Beziehung gesetzt werden muss.

Hier können sich Debatten anschließen, die mit den zentralen Fragen der Sesamstraße zuspitzbar sind: Wieso? Weshalb? Warum?⁴ Oder zusammengefasst:

3 Dies erinnert mich zugleich an einen Videoclip von Grobi (Grover) aus der Sesamstraße, in dem er singend darüber nachdenkt, dass er besonders/außerordentlich (special) also einzigartig (unique) ist: <https://www.youtube.com/watch?v=Gms-Yk7mzv4>. Auch hier funktioniert die Botschaft deshalb, weil implizit eine Normalität angenommen wird, von der Individuen grundsätzlich abweichen und als heterogen oder plural wahrgenommen werden. Letztlich sind aus Grobis Sicht alle Menschen besonders/außerordentlich – und zwar auf ihre besondere Art und Weise.

4 „...wer nicht fragt, bleibt dumm!“ ist die Fortsetzung im Intro-Lied der Sesamstraße.

Woher wissen wir das alles? Dazu lohnt ein kurzer historischer Rückblick. Denn die Beschäftigung mit dem Thema lässt sich bis in die griechische, indische oder römische Antike zurückverfolgen (cf. Burstein 2022). Dabei geht es zunächst um anthropologische Fragen des Denkens und Seins als Ausgangspunkt eines menschenbezogenen Nachdenkens und Dialogs als Differenzentscheidung – z.B. „Warum ist etwas und warum nicht nicht!“ (Trembl 2005, 51f.). Diese Fragen entwickeln sich zu philosophischen Fragen weiter, die für uns heute pädagogisch relevant werden können. So ist es etwa die Differenz von Sein (*episteme*) als theoretischem (Nach-) Denken und Seiendem (*doxa*) als sinnlich Wahrnehmbaren, die uns in der platonischen Zwei-Welten-Theorie begegnet: „Während der Zugang zum Seienden über unsere Sinne geht, also die Wahrnehmung der äußeren Welt ist, kann man zum Sein nur über das reine Denken gelangen“ (ebd., 55). Beim griechisch-antiken Nachdenken über das hinter dem Seienden liegende Sein begegnet bereits die Spannung „...homogene[r] Einheit oder ... heterogene[r] Vielheit“ (ebd., 53).

Heterogenität als pädagogisches Thema ist quasi Teil erziehungswissenschaftlicher DNA, die mit der lutherischen Reformation und darauffolgenden Überlegungen (z.B. cf. Comenius 1657/1954) sowie insbesondere im Horizont europäischer Aufklärung an Fahrt aufnimmt (z.B. cf. Herbart 1807-08/1919; Schleiermacher 1813-14/2000; Trapp 1787/1964). Heutige Debatten über Heterogenität beschäftigen sich v.a. mit leistungsbezogenen Homogenisierungstendenzen im schulischen Kontext. Diese sind mit erhoffter Chancengleichheit und Partizipation sowie immanenter Vergleichbarkeit und Auslese verbunden.⁵ Sie sind auf gesellschaftliche Diskriminierungen (v.a. Sexismus, Rassismus, Ableismus, Klassismus etc.) bezogen. Zusammenfassend geht es darum, unter welchen Bedingungen wer dazugehört und sich aktiv einbringen kann (Teilhabe/-gabe),

5 Das Ganze wird symbolisch deutlich in einer Karikatur von Hans Traxler aus den 1970er Jahren, die eine vielfältige Gruppe von sieben Tieren (Vogel, Affe, Laufvogel, Elefant, Goldfisch, Robbe, Hund), mit variierten Tieren oder sieben Menschen mit verschiedenen bildlich assoziierbaren Zuschreibungen für Geschlecht, Religion, Gesundheit etc.) zeigt, die vor einem Baum abgebildet sind. Ihnen gegenüber sitzt ein Mann an einem (Prüfungs-)Tisch, dem eine Sprechblase zugeordnet ist: „Zum Ziele einer gerechten Auslese lautet die Prüfungsaufgabe für sie alle gleich: Klettern Sie auf den Baum!“ (Schroedel @ktuell, 2011).

obwohl eigentlich alle dazugehören sollen (Partizipationsversprechen moderner Gesellschaften).⁶

Mit diesen kurzen Ausführungen müsste deutlich geworden sein, wie vielfältig, ebenen- und referenzreich der Heterogenitätsdiskurs geführt werden kann. Im Folgenden wird ein Modell angeboten, mit dem sich dies systematischer auf drei Betrachtungsebenen im Feld pädagogischer Berufe fassen lässt.

2. Heterogenität beobachten: Reflexive Distanz (RD) über Differenz

Was hat Heterogenität mit Theorie und Praxis zu tun?

In meiner Arbeit mit Studierenden der Bildungswissenschaften⁷ ist die Zielerwartung auffallend, dass im Kern die Handlungsfähigkeit in den gewählten Anwendungsfeldern ausgebaut werden soll.

Das eingangs beschriebene Beispiel mit der neutral wirkenden und sich selbst als einzigartig charakterisierenden Figur wird zur Kenntnis genommen und als ein Beispiel unter anderen subsumiert. Mit großer Wahrscheinlichkeit wird generalisiertes Handwerkszeug erwartet, wie das individuell Besondere gefördert und das möglicherweise Störende vermieden werden kann. Um zu erkennen, dass es universelle methodische Optionen nicht gibt, braucht es Distanz zum betrachteten Phänomen. Dazu ist Theorie nötig, mit der Praxis betrachtet werden kann. Dies wird gleichwohl häufig als störendes Mittel zum Zweck betrachtet. Es wird erhofft, sich umfassendes Handwerkszeug für als planbar angesehene Tätigkeiten anzueignen. Die Aufgabe eines bildungswissenschaftlichen Studiums müsste es demgegenüber sein, auf verschiedenen Ebenen relevanter Wahrnehmung in „reflexive Distanz“ (im Anschluss an Lenzen, 2000, 16 ff.) zu dem zu treten, dessen Teil pädagogisch Handelnde und Reflektierende sind. Es geht darum, einen gedanklichen Abstand zu dem einzunehmen, was praktisch unmittelbar mach-

6 Das Thema *Belonging* als dazugehörige Teilhabe bleibt zentral im aktuellen Diskurs auch in international-vergleichender Perspektive (z.B.: duPlessis-Schneider 2022).

7 Im Schwerpunkt die Lehrämter für Grundschule und Sekundarstufe I sowie außerschulisch; v.a. Elementarbildung, Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Bildung, Umweltbildung sowie Schulsozialarbeit.

bar erscheint und zugleich reflexiv in einen Diskurs über das einzutreten, was auch anders möglich ist, um die eigenen Handlungsoptionen einzuschätzen und systematisch nach Alternativen Ausschau zu halten. Dies ist auf verschiedenen Abstraktionsniveaus möglich, die im Folgenden beschrieben werden. Dabei wird mit dem *Differenzbegriff*⁸ darauf hingewiesen, dass jede sprachliche Aussage eine Entscheidung für und damit gegen etwas anderes unterstreicht. Dieses Andere bleibt als Möglichkeit einer alternativen Auswahl relevant.⁹

Um die grundlegende Einheit der Differenz von Theorie und Praxis für einen anderen Blick (*Reflexive Distanz/RD*) auf das Thema Heterogenität vorzubereiten, wird die unten liegende Praxisseite eines gedachten Dreiecks um 180° gedreht. Die Theoriespitze wird in die Länge gezogen und bewegt sich nach oben. Die Praxisseite wird zugespitzt, da es im Folgenden um exemplarische Praxisphänomene als Ausgangspunkt theoretischer Betrachtungen geht (Abb. 1).

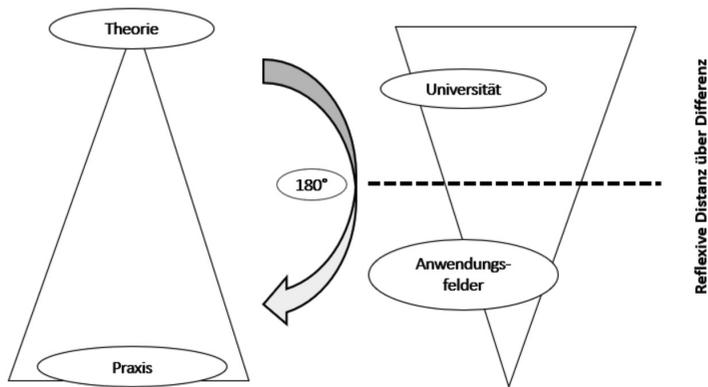


Abb. 1: Reflexive Distanz – Theorie- Praxis (Quelle: eigene Darstellung)

- 8 In einem basal-mathematischen Verständnis lediglich das Ergebnis einer Subtraktion.
- 9 „Differenz beschreibt in seiner mathematischen Grundbedeutung einen Term als Ergebnis einer Subtraktion. Differenz umfasst in diesem Verständnis den Zusammenhang von Minuend (von dem etwas abgezogen wird), Minuszeichen und Subtrahend (das Abgezogene). Pädagog*innen müssten ein Interesse an der Gesamtheit ihrer Bemühungen im Kontext von etwas anderem (Minuend und Subtrahend) haben. In diesem Sinne ist dann zu fragen, welche Bedeutung und Wertigkeit das Gegebene (Minuend) sowie das Weggenommene (Subtrahend) haben und vor welchem Hintergrund (Kontext) die Operation funktioniert (Minuszeichen)“ (Lang-Wojtasik, 2021a, 27).

Die gestrichelte Linie in der Mitte soll die *Einheit der Differenz*¹⁰ von Theorie und Praxis als beidseitige Durchlässigkeit verdeutlichen, um einerseits Anwendungsfelder und universitäre Optionen zu trennen sowie andererseits ihr gegenseitiges Aufeinander angewiesensein in bildungswissenschaftlichen Zusammenhängen zu unterstreichen.

In einem nächsten Schritt (Abb. 2) wird das umgedrehte Dreieck nach links verschoben, um die Brillenmetapher (RD 1, RD 2, RD 3) als verbindendes Element der vier relevanten Betrachtungsebenen (Praxis, Praxeologie, Theorie, Metatheorie) sowie vier perspektivischen Sinndimensionen (räumlich, zeitlich, sachlich, sozial)¹¹ beschreiben zu können.

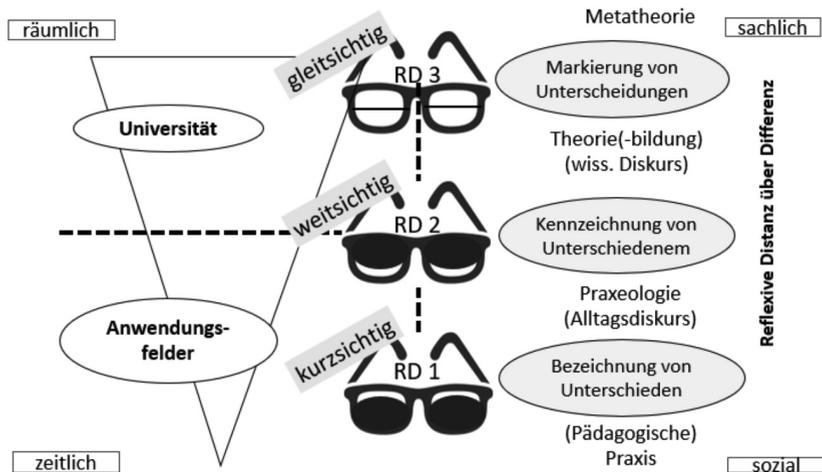


Abb. 2: Reflexive Distanz – ‚Brillenmodell‘ (Quelle: eigene Darstellung)

10 Mit der paradoxen Formulierung einer Einheit der Differenz wird systemtheoretisch und philosophisch-anthropologisch darauf verwiesen, dass jede Seite einer Differenz auf die Möglichkeit der anderen Seite angewiesen ist. Für das pädagogisch relevante Themenfeld Heterogenität bedeutet dies z.B., dass Verschiedenheit letztlich nur relevant wird, wenn die Vorstellung von Homogenität als Gegenseite angenommen werden kann.

11 Mit diesen vier Sinndimensionen wird auf die Systemtheorie als eine der beiden unterlegten Metatheorien verwiesen, die systematisierend auf allen Ebenen der Betrachtung hilfreich sind.

Mit diesen drei Brillen ist reflexive Distanz über Differenz auf drei Ebenen möglich, die jeweils durch die vier Sinndimensionen gerahmt sind. Es ist zunächst die Betrachtung der (pädagogischen) Praxis aus einem praxeologischen (alltagstheoretischen) Blick (RD 1). Die Praxeologie¹² selbst ist der Ausgangspunkt für einen Theorie-bildenden Blick auf den wissenschaftlichen Diskurs (inkl. Empirie) (RD 2). Dieser theoriebildende Diskurs ist wiederum Ausgangspunkt einer metatheoretischen Betrachtung (RD 3).

Die Wahrnehmung der (pädagogischen) *Praxis* mit einem praxeologischen (alltagstheoretischen) Blick, der *Praxeologie* aus einem (Theoriebildenden) Blick (wissenschaftlicher Diskurs inkl. Empirie) und der *Theorie* aus einem *metatheoretischen Blick* ist je nach Perspektive der/des Wahrnehmenden anders gewichtet.

Die Gläser der drei *Betrachtungsbrillen* sind unterschiedlich geschliffen – konkav (hohlrund/nach innen gewölbt; zum Ausgleich einer Kurzsichtigkeit), konvex (erhaben/nach außen gewölbt; zum Ausgleich einer Weitsichtigkeit) und gleitsichtig (um zwischen beiden Sichtigkeiten changieren zu können).¹³ In einem alltagssprachlich-praxeologischen Gebrauch werden Begriffe wie Bezeichnung, Kennzeichnung und Markierung oder Unterschiede, Gegensätze und Unterscheidungen häufig synonym gebraucht. Im hier entwickelten Modell werden diese Begriffe systematisch auf verschiedene Ebenen der Betrachtung bezogen.

12 „Praxeologie bezeichnet hier in einem basalen Sinne alltagsbezogene Reflexionen über Praxis, die in diskursiven Praktiken wahrnehmbar werden.“ (Lang-Wojtasik, 2021a, 20).

13 Zum Verständnis dieses Modells könnten all jene im Vorteil sein, die als ‚Sehbehinderte‘ auf eine Brille angewiesen sind. Wer keine Brille tragen muss, kann sich für das Verständnis der Ausführungen auf die Analogie einer Sonnenbrille konzentrieren. Der Verfasser dieses Textes ist weder Augenarzt, noch Optiker, sondern jemand, der seit seiner Kindheit sehr stark kurzsichtig ist, mit zunehmendem Alter eine spezifische Weitsichtigkeit entwickelt hat und die Notwendigkeit von Gleitsichtgläsern verstanden hat, um in einem auf verschiedenen Perspektiven ausgleichenden Blick die Welt um ihn herum wahrnehmen zu können. Diese praktische Symbolik wird auf Überlegungen zu reflexiver Distanz über Differenz bezogen. Es geht um Brillen der Erkenntnis auf drei Ebenen, die durch einen bestimmten Einschleiff so filtern, dass eine Verständigung mit anderen über das Wahrgenommene möglich ist. Bei alledem ließen sich weitere Differenzoptionen der Brillen betrachten (Anregungen zu einem Vortrag in Innsbruck am 10. November 2023): Die Unschärfen der Brillenränder als Grenze zwischen schärfendem Sehen und unscharfer Wahrnehmung, Brillen auf- und absetzen, den Abstand zwischen Brille und Augen durch den Einsatz von Kontaktlinsen verringern oder Einsatz weiterer Filter, um z.B. das Sonnenlicht stärker auszublenden usw.

2.1 Bezeichnung von Unterschieden (RD 1) – konkave Gläser für einen alltagsbezogenen Austausch (praxeologisch-alltagstheoretischer Blick auf Praxis)

Inwieweit ist Heterogenität pädagogisch praktisch relevant?

In der *Praxis* Aktive formulieren ihre Wahrnehmungen in der Regel mit *alltagstheoretischen Begriffen und praxeologischem Interesse*. Es geht um einen Austausch mit anderen darüber, was sich ereignet und wie damit umgegangen werden kann. Diese Aussagen beziehen sich reflexiv-distanzierend auf aktuell relevante Ereignisse. Differenzorientiert geht es um eine Bezeichnung (Benennung oder mündliche Fixierung) kontrastreicher Unterschiede, die sich durch einen *kurzsichtigen* Blick auszeichnen. Für die einzigartig-normale Figur vom Anfang wird konsequenterweise nach bezeichnenden Merkmalen gesucht, wie sie von anderen orientierend unterschieden werden kann. Auf den praxeologisch-praktischen Zugang (RD 1) der Sinndimensionen¹⁴ übertragen geht es in pädagogisch relevanten Beispielen der Studierenden im Umgang mit Heterogenität *räumlich* (Wo?) um die Schule, Kindertagesstätten, außerschulische oder Erwachsenenbildungsangebote sowie den Unterschied von Heterogenitätsefahrungen, die im In- oder Ausland gemacht wurden. *Zeitlich* (Wann?) werden Vormittag/Ganztage, Ferien, KiTa-/begleitend genannt. *Sachlich* (Was?) geht es v.a. um sprachliche Fähigkeiten, migrationsbedingte Annahmen, Hindernisse aufgrund von ‚Behinderungen‘, fehlende Materialien aufgrund sozioökonomischer Kontexte, übermäßige Aktivitäten/Bewegungen – auch jenseits des Erwünschten. *Sozial* (Wer?) sind Heranwachsende (Kinder/Jugendliche), Erzieherinnen/Lehrkräfte, Eltern sowie andere Erwachsene im Blick (Abb. 3).

14 Beispiele von Studierenden an der PH Weingarten seit WiSe 16/17.



Abb. 3: Differenzbrille 1 (RD 1) – Bezeichnung von Unterschieden (Praxeologie – Praxis)
(Quelle: eigene Darstellung)

2.2 Kennzeichnung von Unterschiedenem (Gegensätzen) (RD 2) – konvexe Gläser für eine theoriebezogene Verständigung

Wie lässt sich Heterogenität kontextuell theoretisch begründen?

Dieser *praxeologische Blick* auf Praxis existiert nicht per se, sondern es ist im Regelfall davon auszugehen, dass professionell Handelnde im Bildungsbereich einen wie auch immer stattgefundenen Kontakt mit *theoretischen Überlegungen* in ihrer Ausbildung oder ihrem Studium erlebt haben, die sich auf schriftlich fixierte Kommunikation, momentbezogene und mittelfristig gültige Aussagen sowie weitgehend verbindliche Bestimmungen beziehen. Diese theoriebezogenen Kennzeichnungen haben meistens einen weitsichtigen/-blickenden Charakter. Sie beziehen sich in der Regel reflexiv-distanzierend auf aktuell relevante Ereignisse, die differenzorientiert als Gegensätze in den Blick kommen; als rückbezüg-

liche Dichotomie (Zweiteilung) oder Antonymie (Entgegensetzung) (Abb. 4). Für die einzigartig-normale Figur im Eingangsbeispiel werden kennzeichnende Zuschreibungen formuliert, die Unterschiedenes vor dem Hintergrund eines theoretischen Diskurses benennen.

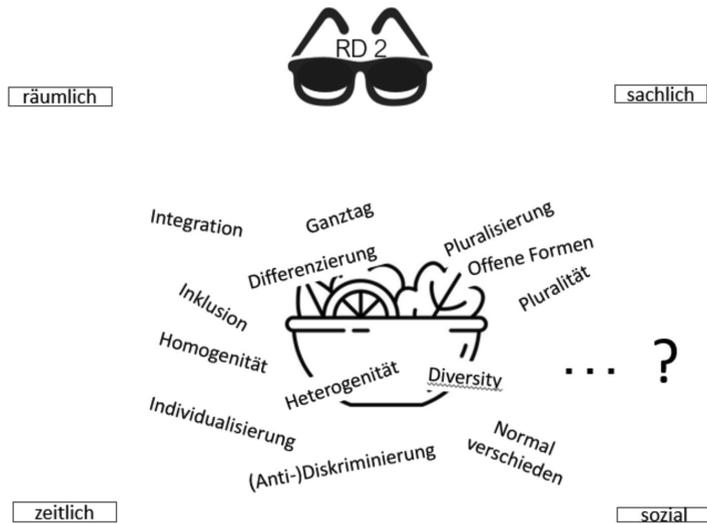


Abb. 4: Differenzbrille 2 (RD 2) – Kennzeichnung von Unterschiedenem (Theorie – Praxeologie)
(Quelle: eigene Darstellung)

Ausgehend von dieser Figur und den Beispielen des praxeologischen Blicks auf Praxis (RD1) geht es *räumlich* um alle möglichen Erscheinungs- und Kennzeichnungsformen bildungsrelevanter Einrichtungen, die als Interaktionsort, Organisation, Institution oder universale Einrichtung betrachtet werden können. *Zeitlich* kommen historisch-systematische Betrachtungen zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in den Blick. *Sachlich* geht es um sprachfähig/nicht sprachfähig, mit/ohne Migrationshintergrund, (nicht) anschlussfähige kulturelle Erfahrungshorizonte, gesund/nicht gesund, Armut/Reichtum, biologisches/soziales Geschlecht (weiblich/männlich/divers/non-binär) oder Aufmerksamkeitsdefizite/normorientierte Ansprechbarkeit. *Sozial* kommen Debatten über veränderte Kindheit und Bedingungen des Aufwachsens in den Blick. Es geht um

Professionalisierung und Professionalität des pädagogischen und anderweitigen Personals oder die Zusammenarbeit mit den Eltern und Erziehungsberechtigten.

Nicht nur in diesen Beispielen, auch in aktuellen erziehungswissenschaftlich relevanten Debatten hat Heterogenität häufig den Charakter eines „Schlagwort[es]“ (Budde 2012, 522), mit dem fast alles gefasst werden soll, was sich im pädagogischen Alltag als Herausforderung darstellt. Zudem erscheinen die interdisziplinären Erklärungshorizonte (cf. Walgenbach 2014, 25) aufgrund ihrer Vielfältigkeit eher als „Kontingenzformeln“ (Luhmann 1997, 470) und damit als latente Auswahlmöglichkeiten jenseits des direkt Wahrnehmbaren. Diese Beschreibungen lassen sich symbolisch als Salatschüssel fassen, in die sehr unterschiedliche Begrifflichkeiten als Zutaten geworfen werden können. Mit systematischem Interesse lässt sich dann fragen: *Woher kommt die reflexiv-distanzierte Würze, um Heterogenität im Kontext dieser variationsreichen Angebote sinngebend über Differenz fassen zu können?*

Im Angebot sind verschiedene Debattenstränge, die an dieser Stelle nur zugespitzt gewürdigt werden können und als jeweilige Einheit einer Differenz perspektivisch im Horizont der Sinndimensionen beschrieben werden (z.B. cf. Lutz/Wenning 2001; Bürli/Strasser/Stein 2009; Schwarz 2009; Emmerich/Hormel 2013; Walgenbach 2014; Klemm 2021; Lang-Wojtasik 2021a; Lang-Wojtasik/König 2021).

Sie werden durch einen Bezug zu Wertigkeiten und reflektierten Handlungspraxen innerhalb eines sozialen Kontextes relevant, in dem ein unterlegtes und nur bedingt offen gelegtes Normalitätsverständnis leitend ist (cf. Lang-Wojtasik/Schieferdecker 2016). Dieses Verständnis von Normalität schafft den theoriebezogenen Kontext für eine Differenzentscheidung.

Heterogenität (Verschiedenheit, Andersartigkeit, Ungleichartigkeit oder Fremdartigkeit) steht in einem Zusammenhang mit *Homogenität* (Gleichartigkeit, Gleichmäßigkeit, Einheitlichkeit). Dieser v.a. pädagogische Diskurs wird zunehmend mit *Diversität/Diversity* (Vielfalt, Vielfältigkeit, Mannigfaltigkeit, Ungleichheit) in Zusammenhang gebracht, die in einem Reflexionszusammenhang mit *Diskriminierung* (negative/positive Unterscheidung, Trennung, Abgrenzung) steht und v.a. als Travelling Concept aus den multikulturell geprägten ‚klassischen Einwanderungsländern‘ (USA, Kanada) und der Betriebswirtschaft

pädagogisch diskutiert wird. Im Zentrum stehen selbst- oder fremdgeschriebene v.a. *sachlich* zugeschriebene Merkmale, die wertschätzende Relevanz für räumliche, zeitliche und soziale Kontextualisierungen haben (cf. Walgenbach 2014, 100ff.).

Inklusion (Einschließung, Ein-/Anschluss) ist ein systematischer Begriff, der in pädagogischen Zusammenhängen häufig unterkomplex nur auf Menschen mit Behinderungen bezogen wird. Ein erweiterter Blick geht darüber hinaus davon aus, dass Beeinträchtigungen und Handicaps sowohl auf Fragen der Selbst- und Fremdzuschreibung sowie bezüglich des Zusammenhanges von Menschen und Gesellschaft betrachtet werden müssen. Grundsätzlich verweist die Vorstellung der Inklusion auf *Exklusion* (Aus-/Abschließung, Abgrenzung, Abhebung) als mitgedachte Einheit einer Differenz. Dieser primär auf *räumliche* Kontexte beziehbare Zusammenhang hat Konsequenzen für sachlich relevante Zuschreibungen, zeitlich generierte Wertigkeiten und soziale Zusammenhänge (cf. Schwarz 2009).

Die Einheit der Differenz von *Normalität* (allgemein anerkannte Beschaffenheit, verbindlich geltende Regelmäßigkeit, orientierende Richtschnur und Maßstab) und *Abweichung* (Unterschied zum Gesetzten, allgemein Anerkannten) verweist auf die Bedeutung von Normen und Werten in *zeitlicher* Perspektive. All dies korrespondiert räumlich mit multidimensionalen Bezügen von Gesellschaft und Menschen. Diese haben sich historisch (weiter-)entwickelt, sind konstant oder veränderbar und befinden sich in einem stetigen intra- und intergenerationalen Spannungsverhältnis. Damit korrespondiert der Diskurs um *Intersektionalität* (Schnittpunkt/-menge, Überschneidung und Gleichzeitigkeit, Zusammenwirken mehrerer Unterdrückungsmechanismen; historisch Gender/Class/Race), die untrennbar mit Fragen der *Macht* (strukturelle und kulturelle Gewalt als Herrschaft) über Menschen im sozialen Raum geprägt und mit sachlich-kategorialen Zuschreibungen unterlegt ist:

„Subjektivierungsprozesse sowie soziale Ungleichheiten wie Geschlecht, Sexualität/Heteronormativität, Race/Ethnizität/Nation, Behinderung oder soziales Milieu [können] nicht isoliert voneinander betrachtet werden [...], sondern [müssen] in ihren ‚Verwobenheiten‘ oder ‚Überkreuzungen‘ (intersections) betrachtet werden [...]“ (Walgenbach 2014, 54f).

Pluralität (Vielfalt/-zahl, Mannigfaltigkeit, mehrfaches, vielfaches, vielfältiges Vorhandensein, Nebeneinanderbestehen) ist dann beschreibbarer, wenn *Uniformität* (Einförmigkeit, Gleichförmigkeit) als primär *sozialer* Gegenhorizont angenommen werden kann. Zugleich wird *Individualisierung* (Einzelnes, Besonderes, Eigentümliches) als logische Konsequenz von Pluralisierung wahrnehmbar, wenn im Sinne europäischer Aufklärung von sozialer Teilhabe und Partizipation am Gemeinwohl im Sinne einer Kollektivierung (Begrenzung der individualisierten Freiheit des Einzelnen durch die individualisierte Freiheit des anderen im Kollektiv) ausgegangen werden kann (cf. Lang-Wojtasik 2021b). Eine zunehmend pluraler wahrgenommene Welt mit vielfältigen Lebensentwürfen einer Risikogesellschaft ist der räumliche Kontext sozialer Zusammenhänge, die mit spezifischen Sachbegriffen des Heterogenitätsdiskurses in Verbindung stehen, die historisch über die Zeit Bedeutsamkeit erlangt haben.

Die Forderung nach einer gleichen Verschiedenheit für alle im Sinne einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 2006) geht von Anerkennung und Gleichwürdigkeit als normativen Bezugspunkten eines menschlichen Umgangs aus, der in einem spannungsreichen Zusammenhang mit gruppenbezogenen Merkmalen von Fremd- und Selbstzuschreibungen steht. Die betrachteten Diskurse interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik ermöglichen aus dem *normalen* Blick der Menschenwürde im Sinne der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte einen kritisch-positionierenden Umgang mit Rassismus, Sexismus und Ableismus als demokratische Verpflichtung.

2.3 Markierung von Unterscheidungen (RD 3) – gleitsichtiger Überblick mit Tiefgang

Warum macht eine theoretische Begründung theoretisch Sinn?

Die einzigartig-normale Figur aus dem Eingangsbeispiel ist theoretisch beschreibbar und in ihren menschlichen sowie gesellschaftlichen Bezügen klassifizierbar. Nur: *Warum ist das so und ist es sinnvoll?*

Theorien haben keinen Wert an sich, sondern sind kontextgebundene Einblicke in bestimmte Erklärungszusammenhänge, die empirisch oder theoretisch entwickelt wurden, um Unterschiedenes (nur im Singular!) in einen Kontext

einzuordnen. Mit der *Markierung von Unterscheidungen* (Distinktion, Operation des Unterscheidens) folge ich sinngemäß systemtheoretischen Anregungen zur Beschreibung selbstreferentieller Operationen sozialer Systeme, über die eine Systematisierung theoretischer Optionen denkbar wird und so eine Reichweitenabschätzung zur Erläuterung abstrakter Zusammenhänge und ihrer Referenzen möglich erscheint (cf. Luhmann, 1984, 229ff.; 596ff.):

„Man markiert diejenigen Komponenten einer Kommunikation, bei denen man Informationswert und Widerspruchsmöglichkeit voraussetzt, und läßt [sic!] andere unmarkiert“ (Luhmann, 1997, 228).

Damit wird ein *metatheoretischer Blick auf Theorien mit universal-globalem Interesse* anmoderiert, über die ein Verständnis der Zusammenhänge zwischen *konkreten Menschen* im Kontext von Gemeinschaft, Gesellschaft in der Referenz zu *abstrakten Personen* sowie der Bedeutung von Bildungseinrichtungen in diesem Spannungsfeld möglich wird.

Sowohl mit dem systematisch-zirkulären Blick auf Menschen in Gemeinschaft, als auch bei einem Interesse an der Funktionsweise von Gesellschaft mit Bezug zu Personen, stellt sich die Basisfrage: *Wie ist die Entwicklung und Aufrechterhaltung sozialer Ordnung möglich* (cf. Lang-Wojtasik 2024b)? Diese grundlegende soziologische Frage spitzt sich zu, wenn sie auf die Ebene weltumspannender Prozesse bezogen wird, also konsequenterweise von Weltgemeinschaft und Weltgesellschaft gesprochen wird und dabei pädagogische Fragen in den Mittelpunkt treten (cf. Franz et al 2023). Die rückbezüglichen Pfeile (Abb. 5) unterstreichen, dass beide Zusammenhänge in für sich geschlossenen Theoriekonstruktionen operieren, die durch den gestrichelten Doppelpfeil als lose gekoppelt in den Blick kommen und füreinander als Einheit einer Differenz begriffen werden können.

Zunächst ist es ein *philosophisch-anthropologischer Blick* auf den Menschen als exzentrisch-positionales Wesen, das selbstreflexiv über den Zusammenhang eines biologisch gegebenen *Körpers* und eines zu schaffenden sozialen *Leibes* nachdenken kann (cf. Plessner, 1928/2003). Die (Welt-)Gemeinschaft konkreter menschlicher Interaktionen innerhalb eines geteilten Rahmens macht Heterogenität (Verschiedenheit, Ungleichartigkeit, Andersartigkeit) im Horizont des

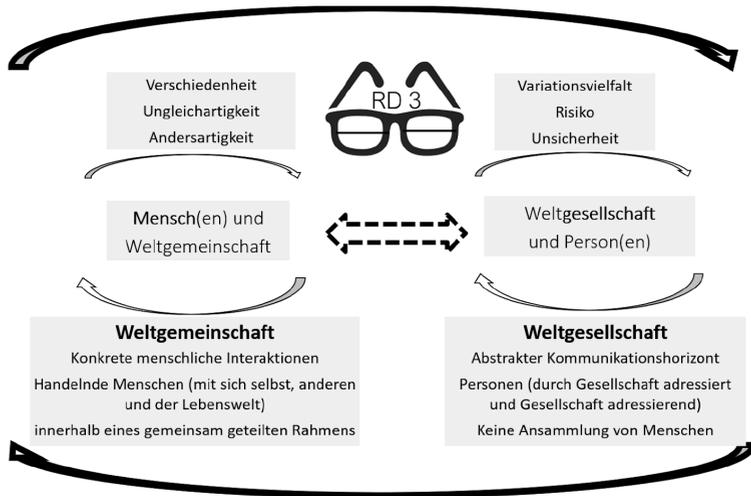


Abb. 5: Differenzbrille 3 (RD 3) – Markierung von Unterscheidungen (Metatheorie – Theorie)

(Quelle: eigene Darstellung)

gleichwürdig-anders Anderen wahrnehmbar und lässt konkrete Teilhabe/-gabe erwarten. Die damit skizzierte Einheit der Differenz von Körper und Leib steht einem *systemtheoretischen Blick* diametral entgegen. Ausgangspunkt der Betrachtung ist die Gesellschaft als abstrakter Kommunikationshorizont, die heute als Weltgesellschaft (cf. Luhmann 1971) in den Blick kommt und funktional mit Person(en) in Beziehung steht, die von Gesellschaft adressiert werden oder diese adressieren. Die analytische Einheit der Differenz besteht aus *System und Umwelt*, die als selbstreferentiell begriffen werden (cf. Luhmann 1997). Die Kommunikation der Weltgesellschaft ereignet sich in einem partizipativ gedachten Horizont von Variationsreichtum, Risiko und Unsicherheit.

Die einzigartig-normale Figur vom Anfang kann konsequenterweise als ein selbstreflexives Wesen betrachtet werden, das in einer mit anderen Wesen geteilten (Welt-)Gemeinschaft lebt und in diesem Rahmen interaktiv teilhat und -gibt. Parallel ist das figürliche Wesen – wie alle anderen Wesen auch – mit den abstrakt-kommunikativen Herausforderungen einer Weltgesellschaft konfrontiert, zu der es sich verhalten muss.

2.4 Pädagogik und Didaktik der Differenz („Brillenmodell“)

Die beschriebenen drei Brillen reflexiver Distanz (RD) ermöglichen ein vertieftes Eintauchen in das jeweils Betrachtete als *Re-Entry* in die gegebene Einheit der Differenz (cf. Luhmann 1984, 640f.). Damit können zugleich systematisch-zirkuläre Verbindungen zwischen den Ebenen der Praxis, Praxeologie, Theorie, Metatheorie und wieder zurück beobachtet werden; zudem ist es möglich, die latenten Strukturen dessen in den Blick zu bekommen, wie beobachtet und beschrieben wird.

Bildungsbezogene Fragen können in diesem Sinne als Pädagogik und Didaktik der Differenz gefasst werden; als „theoriegeleitetes Nachdenken über Heterogenität als Herausforderung für Pädagogik [und Didaktik] in der Weltgesellschaft“ (Lang-Wojtasik 2021c, 318).¹⁵ *Was lässt sich aus dieser Perspektive für die Beobachtung und Beschreibung schulischer Bildung folgern?*

3. Perspektiven für die Beobachtung schulischer Bildung

Diese reflexiv-distanzierten Beobachtungen (Brillen) sind ein kontinuierliches Professionalisierungsangebot der in Schule Tätigen in allen drei Phasen (Studium, Anwärter:innenzeit, Fort-/Weiterbildung). Es geht um eine Würdigung des täglichen Tuns als Chance, die eigene konkrete und abstrakte Positionalität in einer Welt mit anderen stets neu zu justieren und den Spannungsreichtum von Heterogenität auf verschiedenen Ebenen als Tatsache jedweder Pädagogik und Didaktik zu betrachten.

Damit sind dann auch erweiterte Blicke auf Schule möglich, die den meisten Menschen weltweit – zumindest als Idee – bekannt ist. Sie ist jene Einrichtung, in der das hehre Ziel einer Bildung für alle (cf. DUK/BMZ 2023; UNESCO 2015; UN 2015, Zielbereich vier) mit lebenslanger Perspektive umgesetzt werden soll. Realgeschichtlich sei darauf hingewiesen, dass nach wie vor (Septem-

15 Ausgewählte empirische Arbeiten in diesem Zusammenhang: Schieferdecker, 2016; Conrad-Grüner, 2021; Kehler, 2023.

ber 2023) 250 Mio. Heranwachsende keine Schule besuchen und nur 87 % die Grundschule abschließen (cf. UN 2023; Lang-Wojtasik 2024a).

In einem Grundverständnis soll und kann die Schule ein Ermöglichungsraum für Lernprozesse (räumlich) sein, zum Erhalt und zur Weiterentwicklung von Gesellschaft beitragen (zeitlich), als vom inhaltlichen Alltag abgegrenzter Lebensraum betrachtet (sachlich) und ein Kontext der professionellen Arbeit mit Heranwachsenden (sozial) sein (cf. Lang-Wojtasik 2008; 2022). Diese Kurzcharakterisierung der Schule in der Moderne ermöglicht zugleich einen Blick auf die seit fast 6000 Jahren strukturell angelegte schulische Funktionalität,¹⁶ die auf ihren begrenzenden Schutz als (letztes) Refugium einer variationsreichen, riskanten und unsicheren Weltgesellschaft verweist:

„Die Struktur der Schule bietet durch ihre bewährte Funktionalität umfassende Chancen, die Anschlussfähigkeit an eine variationsreiche Weltgesellschaft zu realisieren. Räumliche Eingrenzung, zeitliche Beschränkung, sachliche Reduktion und soziale Begrenzung schaffen Optionen im lernbezogenen Umgang mit sicherer Unsicherheit der Weltgesellschaft“ (Lang-Wojtasik 2022, 208).

Durch Begrenzung und Strukturierung ist es möglich, den personalen Horizont zu erweitern (räumlich). Orientierung und Rhythmisierung schaffen Optionen zum Umgang mit offener Zukunft und intra-/intergenerationellen Umweltbezügen (zeitlich), Entscheidungs- & Anschlussmöglichkeiten ermöglichen einen Umgang mit kultureller Variationsvielfalt (sachlich), Entfaltung und Optionen sind für einen Umgang mit Individualität und Pluralität gegeben (sozial) (Lang-Wojtasik 2008).

Diese komprimierte Skizze funktionaler Entwicklung von Schule schafft Diskursräume zum Nachdenken über aktuelle Schulentwicklung (Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung). Je nach Blickwinkel – universale Bildungseinrichtung, Institution, Organisation, Interaktionsort (cf. Kehrer/Lang-

16 Auch wenn sich ihre Aufgabenstellungen von einer speziellen Schreiberqualifizierung zur Massenbeschulung als Grundlage gesellschaftlicher Anschlussfähigkeit entwickelt hat.

Wojtasik 2022) – kontextualisiert sie jene Schulwelt, in der ein Umgang mit der metatheoretisch beschriebenen Spannung kommunikativ-abstrakter Weltgesellschaft bezogen auf Personen und konkret-handlungsbezogene Weltgemeinschaft bezogen auf Menschen bearbeitbar erscheint (RD 3). Damit wird es auch möglich, über die Reichweite von Theorien im Umgang mit Heterogenität (RD 2) sowie den praxeologischen Blick auf Praxis (RD 1) nachzudenken. Zusammenfassend lassen sich diese Einheiten schulischer Differenzbetrachtung so fassen:

„Die Schule hat sich entwickelt (deskriptiv) und es gibt bestimmte Vorstellungen davon, wohin sie sich entwickeln soll (normativ). Daraus resultieren historisch-systematische Fragen danach, wohin Schule in der Gegenwart entwickelt werden kann (präskriptiv)“ (Lang-Wojtasik 2018, 97).

Das skizzierte Brillenmodell ist hilfreich, die explizit und implizit angelegten Differenzlinien zwischen praktisch, praxeologisch, theoretisch und metatheoretisch relevanten Zusammenhängen zu verorten.

Literatur

- Bohl, T./Budde, J./Rieger-Ladich, M. (Hg.) (2017): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Budde, Jürgen (2012): „Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung“. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 58/4, 522–540.
- Bürli, Alois/Strasser, Urs/Stein, Anne-Dore (Hg.) (2009): *Integration/Inklusion aus internationaler Sicht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Burstein, Stanley M. (2022): *Antike global. Die Welt von 1000 v. Chr. bis 300 n. Chr.* Darmstadt: WBG.
- Cave, Kathryn/Ridell, Chris (1994): *Irgendwie Anders*. Hamburg: Oetinger.
- Comenius, Johann A. (1657/1954): *Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Conrad-Grüner, Barbara (2021): *Funktionalität von Kultur in der Weltgesellschaft. Inter-Kulturalität im Alltagsdiskurs von Studierenden*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- DUK/BMZ – Deutsche UNESCO Kommission/Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2023): *Technologie in der Bildung. Ein Werkzeug – zu wessen Bedingungen?* Weltbildungsbericht – Kurzfassung. Paris: UNESCO.
- duPlessis-Schneider, Sharon (2022): *The need to Belong in Secondary School. A Social Work Science Study of Austrian and Australian Students*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Franz, Julia/Lang-Wojtasik, Gregor/Rau, Caroline/Timm, Susanne (Hg.) (2023): *Zwischen (Welt-)Gesellschaft und (Welt-)Gemeinschaft. Fragen an die Pädagogik*. Münster: Waxmann.
- Grassinger, Robert/Hodaie, Nazli/Immerfall, Stefan/Kürzinger, Anja/Schnebel, Stefanie (Hg.) (2022): *Heterogenität in Grundschulen – Mehrperspektivische Zugänge*. Münster: Waxmann.
- Herbart, Johann F. (1807–08/1919): „Schemata zu Vorlesungen über Pädagogik“. Herbart, Johann F.: *Pädagogische Schriften* (hg. v. Otto Willmann & Theodor Fritzsich) Bd. 3. Osterwieck/Leipzig: A.W. Zickfeldt (3. Aufl.), 541–557.
- Herbst, Lena-Marie (2021): *Genauso, nur anders. Ein Kinderfachbuch über Vielfalt*. Frankfurt/M.: Mabuse.
- Kehrer, Andrea: *Umgang mit Differenz in einer inklusiven Schule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Lehrkräften an Grundschulen in Baden-Württemberg*. Weingarten; Dissertation_Andrea_Kehrer_12072023.pdf (bsz-bw.de).
- Kehrer, Andrea/Lang-Wojtasik, Gregor (2022): „Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln“. Grassinger, Robert/Hodaie, Nazli/Immerfall, Stefan/Kürzinger, Anja/Schnebel, Stefanie (Hg.): *Heterogenität in Grundschulen – Mehrperspektivische Zugänge*. Münster: Waxmann, 19–29.
- Klemm, Klaus (2021): *Inklusion in Deutschlands Schulen. Entwicklungen – Erfahrungen – Erwartungen*. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa.

- Lang-Wojtasik, Gregor (2008): *Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne*. Weinheim/München: Juventa.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2018): „Schulen in der Einen Welt – Perspektiven einer global orientierten Schulentwicklungsforschung“. Scheunpflug, Annette/Simojoki, Henrik/Schreiner, Martin (Hg.): *Evangelische Schulen und religiöse Bildung in der Weltgesellschaft. Die Bamberger Barbara-Schadeberg-Vorlesungen*. Münster et al: Waxmann, 97–117.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2021a): „Heterogenität und Inklusion als pädagogisch-didaktische Dauerbrenner. Reflexive Distanz über Differenz als Chance“. Lang-Wojtasik, Gregor/König, Stefan (Hg.): *Inklusion als gesellschaftliche, pädagogische und hochschulische Herausforderung* Ulm/Münster: Klemm + Oelschläger (2. Aufl.), 19–44.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2021b): „Individualisierung und Pluralisierung“. Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (Hg.): *Handlexikon Globales Lernen*. Ulm: Klemm & Oelschläger (3. Aufl.), 211–214.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2021c): „Pädagogik der Differenz“. Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (Hg.): *Handlexikon Globales Lernen*. Ulm: Klemm & Oelschläger (3. Aufl.), 318–322.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2022): „Schultheorie angesichts der Weltgesellschaft“. Lang-Wojtasik, Gregor (Hg.): *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung. Ein Studienbuch*. Münster/New York: Waxmann, 195–211.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2024a): „Grundbildung global“. Götz, Margarete/Harteringer, Andreas/Heinzel, Friederike/Kahlert, Joachim/Miller, Susanne/Sandfuchs, Uwe (Hg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (5. Aufl.), 66–75.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2024b): „Weltgesellschaft und Weltgemeinschaft. Wie und wo kann Transformation im Rahmen von Global Citizenship Education erhofft und erwartet werden?“ Scharfenberg, Jonas/Hufnagl, Julia/Kroner, Amani/Spiekenheuer, Mara (Hg.): *Migration und Bildung in der globalisierten Welt. Perspektiven, Herausforderungen und Chancen in der Migrationsgesellschaft*. Münster: Waxmann, 129–142.
- Lang-Wojtasik, Gregor/König, Stefan (Hg.) (2021): *Inklusion als gesellschaftliche, pädagogische und hochschulische Herausforderung* Ulm/Münster: Klemm + Oelschläger (2. Aufl.).

- Lang-Wojtasik, Gregor/König, Stefan (Hg.) (2022): *Bildung 2050 – interdisziplinäre Perspektiven*. Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Lang-Wojtasik, Gregor/Schieferdecker, Ralf (2016): „Von der Inklusion zur Heterogenität und wieder zurück. Grundlegende Begriffe und Zusammenhänge mit schultheoretischem Anspruch“. Lang-Wojtasik, Gregor/Kansteiner, Katja/Stratmann, Jörg (Hg.): *Gemeinschaftsschule als pädagogische und gesellschaftliche Herausforderung*. Münster et al: Waxmann, 71–82.
- Lenzen, Dieter (Hg.). (2000). *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* (u. M. v. Friedrich Rost) (4. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Luhmann, Niklas (1971): „Die Weltgesellschaft“. In: *Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie*, 57, 1–35.
- Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann Niklas (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft* (2 Bde). Frankfurt: Suhrkamp.
- Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hg.) (2001): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Plessner, Helmuth (1928/2003). *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*. GS IV. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Prenzel, Annedore (2006): *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS (3. Aufl.).
- Schieferdecker, Ralf (2016): *Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern im Themenfeld Heterogenität. Eine rekonstruktive Analyse*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich 2016.
- Schleiermacher, Friedrich E. D. (1813–14/2000): *Texte zur Pädagogik* (hg. v. Michael Winkler & Jens Brachmann) Bd. 1. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schroedel @ktuell (2001): „Gleichheit oder Fairness? – Die Karikatur von Traxler“; <https://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/traxler+karikatur+gleichheit+freiheit.pdf> [04.03.2024].
- Schwarz, Andreas (2009): „Inklusion und Integration: Klärung der Begrifflichkeiten aus sozialwissenschaftlicher Perspektive“. *Erwachsenenbildung*, 55/4, 183–185.

- Tillmann, Klaus-Jürgen (2014): „Heterogenität – ein schulpädagogischer ‚Dauerbrenner‘“. *Pädagogik*, 66/11, 38–45.
- Trapp, Ernst-Christian (1787/1964): *Vom Unterricht überhaupt*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Treml, Alfred K. (2005): *Pädagogische Ideengeschichte. Ein Überblick*. Stuttgart: Kohlhammer.
- UNESCO (1994): *The Salamanca Statement and Framework for Action: World Conference on special needs education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7–10 June 1994*. Paris: UNESCO.
- Walgenbach, Katharina (2014): *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Wenning, Norbert (2004): „Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50/4, 565–581.
- UN – United Nations (2015). „Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development“; <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transforming-ourworld> [05.02.2019].
- UN (2023). „UNESCO: 250 million children now out of school“. <https://news.un.org/en/story/2023/09/1140882> [18.03.2024].
- UNESCO (2015): *Education For All 2000–2015: Achievements and Challenges*. Paris: UNESCO.

Heterogenität und Bildung: Plädoyer für eine multiperspektivische Heterogenitätsreflexivität in der schulischen Bildungspraxis

René Breiwe & Sarah Theermann

Abstract

In den letzten Jahren ist Heterogenität durch gesellschaftliche Transformationen wie Migration, Globalisierung und Individualisierung verstärkt in bildungsbezogene Diskurse gerückt, wobei differenztheoretische Perspektiven an Bedeutung gewinnen. So wird im Beitrag ein multiperspektivischer Blick auf gegenwärtige Erscheinungsformen von Heterogenität im Rahmen der schulischen Bildungspraxis geworfen. Im Mittelpunkt steht die Frage, welche Perspektivierungen von Heterogenität derzeit aus differenztheoretischer Sicht vorherrschend sind und welche Konsequenzen diese für die schulische Bildungspraxis haben. Die differenztheoretischen Perspektiven werden unter den Begriffen Homogenität, Heterogenität und Diversität programmatisch zusammengeführt: Homogenität basiert als dominierendes Bildungsprinzip auf der Schaffung und Erhaltung von Normorientierungen, Heterogenität hingegen stellt die Wahrnehmung und das (defizitorientierte) Management von Differenzen in den Vordergrund, während Diversität schließlich programmatisch eine kritische Reflexion von Machtstrukturen und sozialen Hierarchien integriert und die Wertschätzung von Vielfalt betont. Da Inklusion gegenwärtig im Wesentlichen in der Praxis eine ‚Umgangsform‘ mit Heterogenität darstellt, werden die Ausführungen um inklusionsorientierte Perspektiven ergänzt. Der Beitrag schließt mit einem Plädoyer für eine multiperspektivische Heterogenitätsreflexivität, in der Thematisierungen von Heterogenität auch die skizzierten widersprüchlichen bis hin zu illusionären Charakteristiken heterogenitätsbezogener Perspektivierungen mitdenken.

1. Einleitung

In den letzten Jahren ist Heterogenität zunehmend zum Gegenstand bildungsbezogener Diskurse geworden. Diese Entwicklung hängt mit tiefgreifenden gesellschaftlichen Transformationen zusammen, die z. B. durch Migration, Globalisierung und Individualisierung geprägt werden. Innerhalb dieser Prozesse gewinnen mit Blick auf Heterogenität differenztheoretische Perspektiven an Bedeutung, die sich mit der Vielfalt von Bildungszugängen und damit verbundenen Mechanismen auseinandersetzen. In dem sich historisch wandelnden Verständnis von Homogenität über Heterogenität¹ zu Diversität (cf. Sliwka 2010) lässt sich eine deutliche Verschiebung der Paradigmen erkennen, die einführend mit einem gemeinsamen Beispiel auf jede der drei differenztheoretischen Perspektiven vorgestellt werden: *Homogenität*, als dominierendes Bildungsprinzip, basiert auf der Schaffung und Erhaltung von Normorientierungen, z. B. in Form einheitlicher Klausurformate, die zu einem bestimmten Termin von allen Schüler*innen einer Klasse (als soziale Bezugsnorm) bearbeitet und bewertet werden. *Heterogenität* hingegen stellt die Wahrnehmung und das (defizitorientierte) Management von Differenzen in den Vordergrund. Die Gewährung eines Nachteilsausgleiches zum Zeitpunkt der Klausurbearbeitung sei hier exemplarisch für das Managen einer Differenz, z. B. die der *Leseschwäche*, genannt. *Diversität* schließlich integriert programmatisch eine kritische Reflexion von Machtstrukturen und sozialen Hierarchien und betont die Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt. Auch hier sei das Beispiel der Klausurbearbeitung angeführt, die unter dem Gebot der Fokussierung auf den Aspekt der Diversität die als gegeben verstandenen Parameter (Zeitpunkt, Lehrstoff, Teilnehmende, Korrekturkriterien) kritisch reflektiert und individuelle Modifizierungen in Anerkennung der Vielfalt (u. a. indi-

1 Im Rahmen des Beitrags werden die Zugänge Homogenität, Heterogenität und Diversität zur Beschreibung des differenztheoretischen Diskurses jeweils programmatisch zusammengeführt. Gleichwohl werden die Begriffe Heterogenität und Diversität durchaus auch synonym oder gar in umgekehrter Logik verwendet. Gleichzeitig wird die doppelte Bedeutungsebene des Begriffs Heterogenität im vorliegenden Beitrag deutlich: einerseits als übergeordnete Bezeichnung für differenzbezogene Diskurse, andererseits als Bezeichnung für einen spezifischen programmatischen Diskursstrang innerhalb dieser Diskurse in Abgrenzung zu Homogenität und Diversität.

viduelle Zeitpunktbestimmung der Leistungserbringung, das Angebot alternativ zu wählender Prüfformate sowie Fokussierung der individuellen Bezugsnorm) vornimmt. Anhand dieser differenztheoretischen Perspektiven lassen sich die Perspektivierungen von Heterogenität samt ihren Umgangsformen in der Bildungspraxis analysieren. Die daraus resultierenden mannigfaltigen Impulse haben Folgen für die Gestaltung von Bildungseinrichtungen und -prozessen sowie die institutionellen und strukturellen Voraussetzungen für eine diversitätsreflexive Bildung (vgl. cf. Breiwe 2020). Im Mittelpunkt des Beitrags steht demnach die Frage, *welche Perspektivierungen von Heterogenität derzeit aus differenztheoretischer Sicht vorherrschend sind und welche Konsequenzen diese für die schulische Bildungspraxis haben.*

Der vorliegende Beitrag greift differenztheoretische Perspektiven auf Heterogenität auf (Kap. 2.1), erweitert diese um inklusionsorientierte Ansätze (Kap. 2.2) und erörtert die daraus resultierenden Konsequenzen für die schulische Bildungspraxis (Kap. 3). Im Fazit wird Heterogenität multiperspektivisch, insbesondere im Spannungsfeld von Diversifizierungs- und Homogenisierungsprozessen, reflektiert (Kap. 4). Abschließend bietet der Begriff der multiperspektivischen Heterogenitätsreflexivität einen Ausblick auf konzeptionelle und praxisbezogene Konsequenzen für die schulische Bildungspraxis.

2. Theoretische Perspektivierungen von Heterogenität

Im Folgenden werden differenztheoretische Perspektiven auf Heterogenität entfaltet und anschließend um inklusionsorientierte Perspektivierungen erweitert.

2.1 Differenztheoretische Perspektiven

Zur Analyse zentraler Perspektivierungen von Heterogenität werden differenztheoretische Ansätze anhand dreier bildungsbezogener Zugänge zu Differenz von der *Homogenität* über die ‚Entdeckung‘ der *Heterogenität* zur *Diversität* nach Sliwka (2010; cf. auch Budde 2023) dargelegt. Diese sind einerseits von einer Chronologie im Sinne eines sich ablösenden Paradigmenwechsels gekennzeichnet, ande-

erseits prägen sie gleichzeitig gegenwärtige Bildungskontexte (cf. Breiwe 2023, 2020). Von besonderer Bedeutung ist hierbei die Perspektivierung unter dem Begriff der Diversität, da diese insbesondere auf *aktuelle* Entwicklungen im Feld der Heterogenität Bezug nehmen.

Homogenität: Heterogenität als Kriterium für Selektion und Normherstellung

Homogenität basiert programmatisch auf der Vorstellung, (relative) Einheitlichkeit von Gruppenmitgliedern erzeugen zu können. Auf Basis der Annahme, dass die Mitglieder der Gruppe homogen sein *sollen*, wird Differenz, wenn sie denn wahrgenommen wird, als Abweichung der homogenitätserzeugenden Norm eingeordnet und führt zum Ausschluss Einzelner aus der Gruppe (cf. Sliwka 2010; van Ackeren-Mindl/Schmid-Kühn 2023). Im Schulalltag zeigt sich dies durch Isolation von Kindern, die den vorgegebenen Lerninhalt nicht angemessen zu einem bestimmten Zeitpunkt erreichen. Dies kann bspw. der parallel zum Unterricht oder zeitlich versetzte, räumlich aber klar von der Gruppe getrennte Förderunterricht sein. Grundsätzlich zeigt sich Homogenität programmatisch an der Orientierung am Einwertigen, Eindeutigen, ‚Normalen‘. Differenzbezogen erfolgt auf Basis strukturfunktionalistischer Logiken die Zielsetzung der Herstellung ‚homogener Gruppen‘ verbunden mit der Orientierung an einer etablierten, binär strukturierten machtwirksamen Hierarchisierung. Ein zentrales Beispiel für eine derartige Homogenitätsorientierung im (deutschen) Bildungssystem (vgl. auch Kap. 3) auf der (schul-)strukturellen Ebene ist die Bildung von „Seiteneinsteigerklassen“ für ‚neu zugewanderte‘ Schüler*innen. Grundlage für die Zuteilung der Schüler*innen in derartig separierte Gruppen ist die binär (zweiseitig) ausgerichtete Einteilung in Schüler*innen, die als ‚neu zugewandert‘ gelten und die, für die dies nicht gilt. Oftmals bilden auch die bewerteten Deutschkenntnisse (vorhanden vs. nicht-vorhanden) die wesentliche Unterscheidungsgrundlage für die Zuteilung. In Form von Pauschalisierungen und Festlegungen wird hierbei eine Kategorie konstruiert und spezifisch Andere, d. h. „Migrationsandere“ (Mecheril/Shure 2015, 114), werden hergestellt. Diese binäre Unterscheidung verweist auf dominante Normalitätsvorstellungen von Bildungsinstitutionen und kann als machtwirksam und hierarchisch strukturiert verstanden werden, da sie

zu unterschiedlichen Teilhabemöglichkeiten der Schüler*innen führt, indem sie die der „Seiteneinsteigerklasse“ zugewiesenen Schüler*innen separiert bzw. exkludiert und strukturell benachteiligt (cf. ebd.). Kommunalpolitische Entscheidungen über die Verteilung dieser Klassen an bestimmte Schulen bzw. auf bestimmte Stadtteile verstärken diesen Effekt (cf. Hummrich 2022).

Heterogenität: Heterogenität als Kriterium für Herausforderung und Unterscheidung

Unter dem Begriff der Heterogenität werden programmatisch Perspektivierungen auf Heterogenität zusammengefasst, in denen Differenzen wahrgenommen und, anders als bei der zuvor skizzierten bloßen Feststellung und Exklusion der ‚Andersartigkeit‘, die Frage gestellt wird, *wie* ihr zu begegnen sei (Sliwka 2010; Breiwe 2020). Ihre Wahrnehmung bleibt jedoch primär negativ konnotiert. Differenzbezogen wird Heterogenität hier programmatisch als gruppenbezogene Andersartigkeit verstanden, insbesondere mit Fokus auf die ‚soziale Herkunft‘ bzw. ‚Lage‘ sowie den ‚Migrationshintergrund‘. Derartige homogenitätsabweichende Differenzmerkmale werden als ‚Herausforderung‘ und in der Regel als förderwürdige ‚Defizite‘ betrachtet, denen so zu begegnen ist, dass die (angenommene) Abweichung kompensiert und die ‚Norm‘ wiederhergestellt wird. Ein Beispiel für ein derartiges Verständnis von Heterogenität im (deutschen) Bildungssystem sind Förderangebote für Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ (z. B. § 28b Abs. 1 HmbSG) oder „anderer Sprache“ (§ 8a Abs. 1 HSchG), da hier eine Kategorisierung in eine als homogen angenommene bzw. konstruierte Gruppe erfolgt. So wird einerseits differenzbezogen in binärer Weise unterschieden, wobei der Gruppe der Schüler*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ (per se) ein (deutsch-) sprachliches Defizit zugewiesen wird (vgl. Kap. 3) bzw. ein Begriff verwendet wird, der zum einen negativ konnotiert, zum anderen auch im schulischen bzw. im schulrechtlichen Kontext problematische Anwendung findet (z. B. wenn im Hamburgischen Schulgesetz pauschalisiert verkürzt wird, dass „Schülerinnen und Schüler, deren Vorkenntnisse wegen ihres Migrationshintergrundes nicht ausreichen [...] besonders gefördert werden sollen“ (§ 28b Abs. 1 HmbSG). Ein derartiges Verständnis verharret demnach auf binären Differenzlogiken und bleibt somit letztlich homogenitätsorientiert. So stehen „Homogenisierung

und Heterogenität [...] in einem unhintergehbaren, dialektischen Verhältnis“ (Wenning 2016, 30) und das, obwohl die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der multiplen Problematik des Begriffs „Migrationshintergrund“ seit Jahren besteht (vgl. cf. z. B. Will 2016, Christodoulou 2015). Die Erweiterung dahingehend, das als abweichend Markierte näher zu benennen und zu ‚behandeln‘ trägt nicht zur Inklusion bei, sie verstärkt vielmehr die Ausgestaltung der defizitorientierten Isolation der ungefragt akzeptierten Norm.

Diversität: Heterogenität als Kriterium für Differenz- und Machtkritik

Unter dem Begriff der *Diversität* werden die Perspektiven auf Heterogenität programmatisch weitergeführt und bewusst in den Kontext gesellschaftlicher Machtverhältnisse gestellt (cf. z. B. Breiwe 2020; Riegel 2016). Dadurch ergibt sich eine Modifikation binärer Logiken zu einem System unendlicher Möglichkeiten: Im Fokus steht hier v. a. die Verflechtung beispielsweise von migrations- und geschlechtsbezogenen Aspekten als Ausdruck eines intersektionalen² und strukturkritischen bzw. poststrukturalistischen Heterogenitätsverständnisses. Diese Entwicklung ist international zu beobachten (z. B. McCall 2001; cf. Breiwe 2020). Im deutschsprachigen Diskurs münden derartige Überlegungen in eine ungleichheitskritische Strömung (cf. ebd.). Aus einer Forschungsperspektive, die den aktuellen Diversitätsbegriff zugrunde legt, wird Heterogenität struktur- bzw. machtkritisch verstanden, soziale Identitäten und Zugehörigkeiten werden als Produkte von Herrschaftsverhältnissen wie Rassismus bzw. Ableismus (Diskriminierung aufgrund von (zugesprochener) ‚Behinderung‘ bzw. ‚(Nicht-)Fähigkeit‘ – cf. Buchner 2022) verstanden, und Strukturen sozialer Ungleichheit werden entsprechend rassismus- bzw. ableismuskritisch betrachtet (cf. Walgenbach 2014). Diversität ist hierbei von *poststrukturalistischen* Elementen geprägt, indem grundlegende Kritik an bzw. die Auflösung von vermeintlich existierenden ‚Strukturen‘ erfolgen, hier v. a. in Bezug auf Differenzen und mit besonderem Blick auf dem kraftvollen Zusammenwirken daraus resultierender (Mehrfach-)

2 Intersektionalität beschreibt nach Crenshaw (1989) das Überschneiden und Zusammenwirken verschiedener Diskriminierungsformen.

Diskriminierung. Dabei wird auch Sprache als machtwirksam verstanden, indem Differenzen als Ergebnisse (sprachlicher) Unterscheidungspraxen verstanden werden und das Gesprochene so zur sozialen Tatsache wird (cf. Mecheril/Melter 2010).³ Dementsprechend ist Heterogenität in diesem Verständnis von Prozessen der Dekonstruktion geprägt, die an derartigen Differenzen als soziale Kategorien und als Ausdruck kategorialer (gruppenbezogenen, binär bzw. biologistisch orientierter) Zuschreibungen (z. B. ‚mit bzw. ohne Behinderung‘), wie sie Grundlage im zuvor beschriebenen Verständnis von Heterogenität bilden, geübt werden. Indem hier ein (selbst)reflexiver Umgang mit Norm(alität), Positionierungen, Repräsentationen, Hierarchisierungen und der (De-)Thematisierung von Differenz erfolgt, wird die Bedeutung der (Selbst-)Reflexion deutlich (Breiwe 2023, 2020). Im Kontrast zu etablierten binären Differenzordnungen steht ein Diversitätsverständnis, das von Mehrdimensionalität, Intersektionalität und Hybridität geprägt ist (cf. z. B. Riegel 2016; Mecheril/Plößer 2011). Für Schule als gesellschaftlicher Mikrokosmos bedeutet eine solche Perspektive die Berücksichtigung aller Mitglieder der Gemeinschaft, insbesondere aber der vulnerablen Gruppe der Heranwachsenden und damit ‚Identitätsausbildenden‘. Diese reagieren sensibel auf die Akzeptanz bzw. Ablehnung Anderer, die sich wiederum stark auf die persönliche, aber auch kognitive Potenzialentfaltung auswirkt (cf. Hattie 2023). So hat eine Forschungsgruppe der Universität Greifswald und der Charité herausgefunden, dass der Abbau der grauen Hirnsubstanz, die verantwortlich dafür ist, überflüssige Nervenverbindungen auszusortieren und damit zu einer effizienteren Funktionsweise des reifenden Gehirns zu führen, in einem bestimmten Bereich der Großhirnrinde umso geringer ausfällt, je mehr soziale Ausgrenzung und mangelnde Zugehörigkeit Schüler*innen und Schüler in der Adoleszenzphase erfahren (cf. Hattie 2023; Raufelder et al. 2021).

3 Den Zusammenhang zwischen Sprache und Diversität verdeutlichen auch Entwicklungen um die Schreibweise von Personen, z. B. Schüler (Ausdruck der Homogenitätsperspektive), Schülerinnen und Schüler (Ausdruck der Heterogenitätsperspektive), Schüler*innen (Ausdruck der Diversitätsperspektive).

Beispiele für aktuelle Perspektiven auf Heterogenität

Diese veränderte Perspektive auf Heterogenität von einem binären, sprich auf zwei Möglichkeiten begrenzten System hin zu einem der unbegrenzten Möglichkeiten soll im Folgenden kurz anhand dreier Beispiele verdeutlicht werden.

Mit Blick auf Differenz(en) in *migrationsgesellschaftlichen* Verhältnissen (cf. z. B. Dirim/Mecheril 2018) werden die Aspekte Mehrsprachigkeit und natio-ethno-kulturelle Hybridität binären Differenzordnungen in diesem Kontext (,mit vs. ohne Migrationshintergrund‘) entgegengestellt (cf. Mecheril 2011), verbunden mit der Kritik an rassistisch begründeten Unterscheidungen zwischen einem imaginären und gleichsam machtwirksamen ‚Wir‘ und ‚Migrationsanderen‘ (ebd.).

Hinsichtlich *geschlechts- und sexualitätsbezogener Heterogenität* wird etablierten binären Differenzordnungen (männlich-weiblich, heterosexuell-nichtheterosexuell) eine Queerdiversität (als Ausdruck der Vielfalt von Menschen, deren geschlechtliche und/oder sexuelle Orientierung nicht der zweigeschlechtlichen bzw. heterosexuellen Norm entspricht) gegenübergestellt (cf. Klenk 2023).

Im Kontext *körper- bzw. geistbezogener Heterogenität* wird gegenüber binären Differenzordnungen (krank vs. gesund; behindert vs. nicht-behindert) eine mehrdimensionale Diversität betont, die sich beispielsweise im Konzept der Neurodiversität manifestiert. Im Sinne dieses Konzepts werden neurologisch-psychologische Erscheinungsformen, z. B. Autismus, als ‚normales‘ bzw. auch neurodivergentes sowie potentialorientiertes Merkmal von Diversität betrachtet (Grummt 2023).

Anhand der drei vorgestellten differenztheoretischen Perspektivierungen von Heterogenität können die gegenwärtig bedeutsamen Verständnisse bzw. Vorstellungen von Heterogenität dargelegt und eingeordnet werden. Um dem Anspruch einer multiperspektivischen Heterogenitätsreflexivität Rechnung zu tragen und diese exemplarisch greifbar zu machen, werden im Folgenden *inklusionsorientierte* Perspektiven als Ausdruck der gegenwärtig wesentlichen ‚Umgangsform‘ mit Heterogenität ergänzt.

2.2 Inklusionsorientierte Perspektiven

Inklusion wird im vorliegenden Beitrag als normativ geprägte pädagogische und sozial-institutionelle ‚Umgangsform‘ mit Heterogenität bzw. gesellschaftlicher Diversität verstanden. Dabei geht der Begriff über die Dimension ‚Behinderung‘ hinaus und umfasst eine „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel 1993), die menschliche Heterogenität in all ihren Dimensionen wertschätzt (vgl. cf. Boban/Hinz 2003). Die folgenden inklusionsorientierten Perspektiven knüpfen an die differenztheoretischen Ansätze an und thematisieren das *Trilemma der Inklusion* (vgl. cf. Boger 2023, 2014) sowie die *Illusion der Inklusion* angesichts kapitalistisch-neoliberalen Verhältnisse (vgl. cf. Mecheril 2020; Becker 2016).

Heterogenität und das Trilemma der Inklusion

Boger (2023, 2014) markiert in ihrer Konzeptionierung des *Trilemmas der Inklusion* drei Aspekte, die dieses im trilemmatischen Verhältnis zueinander charakterisieren: die Dekonstruktion, die Normalisierung und das Empowerment. Dekonstruktion ist im Sinne des oben aufgezeigten Verständnisses von Heterogenität im Sinne von Diversität zu verstehen, indem insbesondere binäre Differenzordnungen als soziale Konstrukte betrachtet und dementsprechend dekonstruiert werden. Normalisierung bezieht sich auf die Zielsetzung, alle Menschen in ihrer Heterogenität als Ausdruck von Normalität zu betrachten. Empowerment fokussiert die (Selbst-)Ermächtigung marginalisierter bzw. von Marginalisierung bedrohter Menschen. Das Trilemma manifestiert sich darin, dass jeweils lediglich zwei dieser Aspekte gleichzeitig zusammen gehen können bzw. in jedem Inklusionsbegehren (mindestens) ein Aspekt unerfüllt bleibt: Mit Blick auf die Aspekte Normalisierung und Empowerment ist die Basis für entsprechende Einsätze für Gleichberechtigung und Veränderung von Machtverhältnissen, dass auch differenzbezogene Ordnungen existieren und aufgegriffen werden. So resümiert Boger (2014): „Die Kategorie ‚Behinderung‘ zu dekonstruieren, wenn ich für Behindertenrechte kämpfe, hieße den Ast abzusägen, auf dem ich sitze.“ (55). So basiert auch ein sonderpädagogisches Verständnis von Inklusion auf entsprechenden differenzbezogenen Diagnostiken („mit sonderpädagogischem Förderbedarf“) und

den dazugehörigen Ressourcenverteilungen. Das heißt im Umkehrschluss, dass einem Zusammentreffen von Normalisierung und Dekonstruktion ein explizites Empowerment ausgeschlossen wird, da eben jegliche Differenzdimension – als Ausgangspunkt für Empowerment – dekonstruiert wird. Bei einem Zusammenspiel der Aspekte des Empowerments und der Dekonstruktion schließen sich Formen der Normalisierung aus, da es hier darum geht, ‚Anderssein‘ als (Selbst-) Abgrenzung zu verstehen, in der Andersheit selbstbestimmt sein zu können und dem Normalisierungsdruck zu widerstehen.

Heterogenität und das Illusionäre der Inklusion

Auch im Kontext von Inklusion ist Heterogenität in widersprüchlicher Weise bedeutsam. So wird im Folgenden gezeigt, inwiefern Inklusion im Widerspruch zu gesellschaftlichen Verhältnissen und Logiken steht und inwiefern Differenz(en) im Kontext von Inklusion aus Perspektiven der Dekonstruktion, Normalisierung und des Empowerments betrachtet werden.

So bezeichnet Mecheril *Inklusion als Illusion*. Denn, Inklusion, so Mecheril (2020), verspricht „zu einem gleichberechtigten Einbezug in und Teilhabe an gesellschaftliche(n) Teilbereiche(n) derer beizutragen, die aufgrund der Normalitätsannahmen und Anforderungen der Teilbereiche (z. B. Arbeitsmarkt) schlechter gestellt bleiben“ (56). Gleichzeitig bleiben jedoch exkludierende gesellschaftliche Strukturen der Arbeitsmarkt- oder Wirtschaftspolitik dethematisiert. Dementsprechend spricht Mecheril (2020) von der Illusion der Inklusion, da das Versprechen der Inklusion in einem konstitutiven Widerspruch zu nicht inklusiven gesellschaftlichen Verhältnissen steht. So liege das Illusionäre der Inklusion in der „für kapitalistische Verhältnisse konstitutiven Re-Produktion sozialer Ungleichheit durch und in Bildungssystemen sowie disziplinierenden und subjektivierenden Formierung der Individuen in formellen Bildungssystemen“ (Mecheril 2014, 211). Inklusion sei demnach sogar „Ausdruck eines Mythos der Bildungsgerechtigkeit [...], dessen eigentliche Funktion in der Legitimierung von Ungleichheit bei fortwährendem Anspruch auf flexible Selbstführung der Subjekte besteht“ (Mecheril 2020, 56). Konkrete Beispiele lassen sich auch im Schulalltag in großer Zahl finden: Sei es die nicht festgeschriebene Art der Vo-

rauswahl von Kindern für so genannte Profilklassen wie die MINT-Klasse oder die Bildung von Exkursions- oder Fahrtengruppen. Auch wenn die Fahrt formal allen zugänglich sein soll, bleibt offen, ob alle gleichermaßen davon erfahren, zur Teilnahme motiviert oder bei der Finanzierung unterstützt werden. Dies geschieht oft unbewusst oder aus ‚gut gemeinten‘ Überlegungen, die nicht selten inhärent diskriminierend sind.

3. Heterogenität im Kontext schulischer Bildungspraxis

Im Folgenden werden die dargelegten Perspektivierungen von Heterogenität hinsichtlich ihrer Bedeutung für die schulische Bildungspraxis betrachtet.

Differenztheoretisch zeigt sich *Homogenität* programmatisch im deutschen Bildungssystem in der Mehrgliedrigkeit, verbunden mit einem hochdifferenzierten Förderschulwesen – das sich gleichwohl vor dem Hintergrund diversitätsbezogener Orientierungen in einem Wandel befindet (van Ackeren-Mindl/Schmid-Kühn 2023). Hinzu kommt die Qualifizierung auf Basis allgemein gültiger Lehrpläne mit standardisierten Noten und formalen Abschlüssen, durch die auf Basis zugrunde liegender Homogenitätsvorstellungen qualifiziert wird. Auch die Fokussierung auf das kalendarische Alter der Schüler*innen in Form des Jahrgangsklassensystems unterliegt einer Homogenitätsorientierung. Dies wird gestützt durch entsprechende Selektionsmaßnahmen im Rahmen der Einschulung, durch Klassenwiederholungen bzw. Klassenüberspringen (ebd.). Geprägt ist dieses System zudem von einer Priorität der Abschulung, verbunden mit Stigmatisierungseffekten bei den Schulformen am Ende der Kette (Haupt- bzw. Förderschulen). Die Homogenitätsorientierung zeigt sich auch im monolingualen Habitus, bei dem nach wie vor (auch) migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit – verbunden mit neolinguistischen Logiken (d.h. ungleichwertige und abwertende Perspektiven auf bestimmte (Migrations-)Sprachen) – unberücksichtigt bleibt (Dean 2019). Wie oben dargelegt, wurde insbesondere im Zuge der PISA-Erhebungen mit Blick auf Bildungsprozesse die *Heterogenität* der Schüler*innen gewisser-

maßen entdeckt (z. B. Trautmann/Wischer 2011; Klippert 2010).⁴ Im Sinne des nun geforderten Umgangs mit homogenitätsabweichenden Differenzmerkmalen sollen entsprechende Differenzierungsmaßnahmen ergriffen werden, um die (angenommenen) zu fördernden ‚Defizite‘ zu kompensieren und die Homogenität wiederherzustellen. Das Differenzverständnis ist hierbei auch im Bildungskontext primär gruppenbezogen und binär ausgeprägt (z. B. Schüler*innen ‚mit oder ohne Migrationshintergrund‘). (Impliziter) Orientierungspunkt bildet die Fiktion des ‚normalen Standardschülers‘ (Wenning 1999; cf. auch Budde 2021).

Heterogenitätsverständnisse im Sinne der aufgezeigten Programmatik der *Diversität* zeigen sich zunächst und insbesondere in den Menschen, allen voran den Schüler*innen, die entsprechend beispielsweise migrationsgesellschaftlich, queerdivers bzw. neurodivers geprägt sind. So erfährt der monolinguale Habitus von Schule zunehmende Irritation durch Einführungen familiensprachlicher Unterrichtsformen bzw. der expliziten Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit immerhin vereinzelt auf Bundeslandebene. Als Beispiel kann der in Niedersachsen zum 01.02.2025 in Kraft tretende Runderlass *Schulische Förderung von Mehrsprachigkeit* (Niedersächsisches Kultusministerium 2024) angeführt werden, der zunächst wie eine Weiterentwicklung eines diversitätsbewussteren Verständnisses auf schulrechtlicher Ebene anmutet. Gleichzeitig werden auch hier die beanstandeten Ungenauigkeiten und Simplifizierungen zugunsten einer binären Logik und damit verbundener Defizitorientierung nicht aufgelöst. Dies findet sogar Verstärkung, indem unmittelbar darauf das Ministerium⁵ „Schulen mit einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund“ ein „durch Erlass festgelegtes Kontingent an zusätzlichen Lehrkräfte-Soll-Stunden“ gewährt (Niedersächsisches Kultusministerium 2025, 16). Dass diese Schüler*innen unter die Kategorie der „sonderpädagogischen Förderung“ (ebd.) fallen, akzentuiert die problematische, negativ konnotierende Kategorisierung zusätzlich.

4 Diese Entdeckung bezieht sich auf den (nationalen) Dominanzdiskurs. Denn bereits vorher gab es durchaus singuläre Bestrebungen, der Heterogenität der Schüler*innen bzw. vielfältigen Lernzugängen in der Schule Achtung zu schenken (z. B. Prengel 1993).

5 Die Veröffentlichung des *Runderlasses zur Schulischen Förderung von Mehrsprachigkeit* erfolgte durch das Niedersächsische Kultusministerium im Dezember 2024, die *Bekanntmachung der Gewährung zusätzlicher Soll-Stunden* im Januar 2025.

Aber auch im Feld geschlechts- und sexualitätsbezogener Heterogenität erfolgen (offizielle) Irritationen und Auflösungen binärer Geschlechterlogiken, sei es in der Einführung von Uni-Sex-Toiletten oder durch Projekte wie Schuler-Vielfalt bzw. SCHLAU (Bildung und Antidiskriminierung zu sexueller, geschlechtlicher und romantischer Vielfalt) (cf. z. B. Klenk 2023).

Im Rahmen körper- und geistbezogener Heterogenität werden beispielsweise Formen statusorientierter Diagnoseprozesse kritisiert, da diese zu entsprechenden Zuschreibungen, d. h. „mit sonderpädagogischem Förderbedarf“, führen und so stigmatisierende bzw. diskriminierende Effekte mit sich bringen (cf. z. B. Gasterstädt et al. 2020). So bleiben binäre Logiken grundlegend, indem weiterhin in Schülerinnen und Schüler, Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund bzw. mit und ohne Behinderung etc., auch und gerade in Inklusionskontexten unterschieden wird. Aus differenztheoretischer Perspektive zeigt sich, dass Bildungskontexte von unterschiedlichen Logiken geprägt sind. Wenn es auch eine (zeitliche) Entwicklungslinie von der Homogenität über die Heterogenität zur Diversität gibt, sind nach wie vor alle drei Elemente im Bildungssystem zu erkennen.

Gleichzeitig gibt es (Modell-)Schulen, die durch innovative Elemente heterogenitätsbezogen bildungssystemische Logiken brechen. Ein aktuelles Beispiel ist die staatliche Alemannenschule in Wutöschingen⁶, in der die Schüler*innen vor dem Hintergrund ihrer Vielfalt projektbasiert und selbstorganisiert nach den Leitlinien der schulintern entwickelten Schmetterlingspädagogik⁷ lernen. Ein weiteres Beispiel ist die Initiative „Schule im Aufbruch“, in der bereits über 200 Schulen bundesweit bei der Implementation des freitäglichen Frei-Days als projektorientiertes Lernformat, in dem die Schüler*innen entscheiden, über welche (Zukunfts-)Fragen sie sich auf welche Weise Gedanken machen, involviert sind (cf. Rasfeld/Breidenbach 2014).

Hieran knüpfen die skizzierten *inklusionsorientierten* Perspektiven an. So wird Heterogenität auch in inklusiven Kontexten unterschiedlich und bisweilen sich widersprechend verstanden und aufgegriffen. Dies erfolgt gemäß dem Trilemma

⁶ <https://asw-wutoeschingen.de/> (03.04.2025).

⁷ <https://asw-wutoeschingen.de/sekundarstufe-1> (03.04.2025).

der Inklusion unter den Perspektiven der Normalisierung, Dekonstruktion und Empowerment (cf. Grummt 2019).

Dabei steht die bildungssystemische Ernstnahme von Heterogenität unter einem inklusiven Anspruch auch in Widersprüchen zu gesellschaftlichen (kapitalistisch-neoliberalen) Logiken und Strukturen, die auf soziale Ungleichheit und heterogenitätsbezogene divergierende Zugänge angewiesen sind (cf. Becker 2016). Dies äußert sich in Homogenisierungs- und Standardisierungsorientierungen, z. B. in Form des gegliederten Schulsystems ab der Sekundarstufe, dem Jahrgangsstufenprinzip oder der Bewertungspraxis in Form von Noten, die v. a. auf Basis fachlicher und sozialer Bezugsnormen erteilt werden. Eine derartige ableistische Logik, d.h. die „auf Leistung und Konkurrenz gründende Gesellschaftsorganisation“ (Becker 2016, 17), wird nicht hinterfragt, sondern bleibt gesamtgesellschaftlich konstitutiv (cf. Köbsell 2016). Dementsprechend basieren die Logiken auch in Inklusionsprozessen im Bildungssystem auf binären Differenzordnungen („mit und ohne Behinderung“ bzw. „mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf“), die mit entsprechenden diagnosebasierten Ressourcenzuteilungen verbunden sind. Indem es hierbei einen grundlegenden Ressourcenvorbehalt gibt, zeigt sich, dass Heterogenität im Kontext von Inklusion gegenwärtig einerseits (explizit) mit Thematisierungen von Benachteiligung und gleichzeitig (implizit) mit Formen der Privilegien, z. B. für das Gymnasium, verbunden ist. Diese Logiken hängen wiederum mit kapitalistischen bzw. neoliberalen Interessen der Gesellschaft zusammen, die von Schule die Erfüllung der Selektions- bzw. der Allokationsfunktion erwarten, verbunden mit einem (neoliberalen) Leistungsverständnis, das sich in der Meritokratie als maßgebliche Legitimation für Ungleichheit zeigt. Bereits Bourdieu und Passeron (1971) haben jedoch auf die Illusion der Chancengleichheit verwiesen. Das heißt: Inklusion steht im Widerspruch zu diesen Logiken, ist gewissermaßen illusionär – oder: Inklusion müsste eine grundlegende Transformation des Bildungssystems mit sich bringen (cf. Becker 2016).

Insgesamt changieren die skizzierten, gegenwärtig parallel vorhandenen Logiken, Strukturen und Praktiken im Bildungssystem gleichzeitig zwischen den programmatischen Homogenitäts-, Heterogenitäts- und Diversitäts- sowie Inklusionsorientierungen.

4. Heterogenität multiperspektivisch reflektiert: ein Fazit

Es ist deutlich geworden, dass Heterogenität in aktuellen Bildungskontexten unterschiedlich und mitunter widersprüchlich perspektiviert wird und dass diese unterschiedlichen Perspektiven unmittelbar mit entsprechenden Verständnissen von Bildungsprozessen verbunden sind. So ist der Blick auf Heterogenität in Gesellschaft und in Bildungskontexten gleichzeitig von *Diversifizierungs-* und *Homogenisierungsprozessen und Orientierungen* geprägt. Etablierte (Differenz-) Ordnungen finden zunehmend Kritik und Auflösung, gleichzeitig sind strukturfunktionalistische Logiken (v. a. binäre-gruppenbezogene Differenzordnungen) stabil und wirksam. Dies zeigt sich auch in der Parallelität normativer Versprechen, Schulen inklusiv zu gestalten, und der Existenz kapitalistisch-neoliberalen Strukturen, die auf (soziale) Ungleichheit angewiesen sind und diese reproduzieren wollen (cf. Mecheril 2020).

Aus diesen widersprüchlichen Perspektiven lassen sich *prospektiv* folgende Konsequenzen für die Bildungsforschung und -praxis ableiten: Wenn Heterogenität perspektiviert wird, sollten diese kontradiktorischen Verständnisse reflektiert und eine Einordnung dieser sowie das Verhältnis zu anderen Verständnissen vorgenommen werden, da diese ansonsten ausgeblendet bleiben und der Vorwurf einer unreflektierten bzw. illusionären Perspektive erhoben werden kann. Dies könnte ein Begriff wie (*multiperspektivische*) *Heterogenitätsreflexivität* könnte als Ausdruck für einen konzeptionellen Anspruch dienen, der das jeweilige Heterogenitätsverständnis im Kontext der skizzierten differenztheoretischen und inklusionsorientierten Perspektiven kritisch einordnet (zur reflexiven Inklusion in Bezug auf den Umgang mit Differenzen bzw. Kategorien cf. auch Schildmann 2016; Budde/Hummrich 2013). Dadurch ließe sich die Thematisierung von Heterogenität insgesamt präzisieren. Die hier skizzierend begründete Formulierung einer (*multiperspektivischen*) *Heterogenitätsreflexivität* kann somit im Anschluss an bestehende differenztheoretische und inklusionsorientierte Perspektivierungen von Heterogenität verdeutlichen, dass eine derartige Thematisierung von Heterogenität um die widersprüchlichen bis hin zu illusionären Charakteristiken heterogenitätsbezogener Perspektivierungen weiß und diese begrifflich-konzeptionell explizit markiert.

Mit Blick auf Bildungskontexte ist dies umso mehr hervorzuheben, um Debatten um Inklusion und Bildungsgerechtigkeit 'ehrlicher', d. h. im Bewusstsein um die widersprüchlichen Verhältnisse und Erwartungen werden zu lassen. (Normative) Versprechen eines inklusiven und sozial gerechten Bildungssystems sollten gesellschaftliche Logiken bzw. Interessen, die im Widerspruch zu diesen stehen, explizit aufgreifen. In diesem Zusammenhang sei auch die Forderung nach einer grundständigen Veränderung der Aus- bzw. Fortbildung (angehender) Lehrkräfte provoziert. Sowohl eine konsequente Integration von entwicklungspsychologischen Inhalten (über Einführungsvorlesungen hinaus) als auch fundiertere Kenntnisse hinsichtlich der aktuellen (normkritischen) Lern- und Lehrforschung anstatt einer einseitig fokussierten fachlichen Ausrichtung des Lehramtsstudiums sowie der Orientierung an Leistungsprinzipien für eine fiktive Norm könnten die Gefühle von Ohnmacht und Überforderung mit den Heranwachsenden, die nicht dem idealtypischen Verhalten entsprechen, entgegenwirken.

Im Sinne der (*multiperspektivischen*) *Heterogenitätsreflexivität* können sich schulische Akteur*innen, die sich auf den Weg machen wollen, kritisch fragen bzw. reflektieren:

- Was verstehe ich unter Heterogenität (mit Blick auf die aufgezeigten Perspektivierungen)?
- Worauf zielt meine eigene Perspektivierung von Heterogenität tatsächlich ab?
- Was erwarte ich (in meiner Rolle/Position) von Bildung bzw. vom Bildungssystem? Welche Rolle spielt hierbei Heterogenität?
- In welchem Verhältnis steht mein Verständnis von Heterogenität zu Inklusion?
- In welchem Verhältnis steht mein Verständnis von Heterogenität zu bildungssystemischen Logiken der Homogenisierung bzw. Standardisierung?
- Wie gehe ich pädagogisch und didaktisch mit Heterogenität um? Wie sind diese Umgangsformen hinsichtlich der aufgezeigten differenztheoretischen Perspektivierungen einzuordnen? Inwiefern werde ich der Heterogenität der Schüler*innen tatsächlich gerecht?
- Wo finde ich ggf. professionelle Gesprächspartner*innen, um mich auszutauschen, zu vernetzen und beraten zu werden?

Hierfür könnte beispielsweise durch einen multiprofessionellen Arbeitskreis unter Einbindung aller an der Schule wirkenden Menschen, d.h. auch der Schüler*innen, ein entsprechender Fragebogen entwickelt und mit Blick auf die jeweilige Wirkungsstätte konkretisiert werden. Indem durch derartige Reflexionen ein fundierterer Blick auf die eigenen Umgangsformen mit Heterogenität erfolgt, könnte ein professionellerer Umgang damit entstehen. Dieser trüge zu einem höheren Grad an diversitätsreflexiver und inklusionsorientierter Bildung bei, indem etwa (homogenisierende) Gruppenzuschreibungen oder gruppenbezogene Stereotypisierungen vermieden werden und das Subjekt in seiner mehrdimensionalen Persönlichkeit betrachtet wird. Die dadurch erreichte professionalisierte Verpflichtung der Schule mit Blick auf (den Umgang mit) Heterogenität bietet eine größere Verlässlichkeit und Sicherheit für alle Akteur*innen an der Schule. Die Legitimation dieser Zielsetzung findet sich spätestens seit der bundesweiten Verpflichtung aller Schulen durch die Entscheidung der KMK (2023), Schutzkonzepte zu entwickeln, um Kinder und Jugendliche vor Gewalt und (Macht-) Missbrauch zu schützen und in diesem Zusammenhang die Partizipation und Mitbestimmung der Heranwachsenden zu gewährleisten. So gibt es zunehmend Bestrebungen, Schüler*innen ein Recht auf diskriminierungsfreie Bildung zu garantieren.⁸ Dementsprechend fordern einige Expert*innen, diversitätsreflexive und partizipative Schutzkonzepte zu entwickeln (z. B. Poitzmann 2022).

Literatur

- Ackeren-Mindl, Isabell van/Schmid-Kühn, Svenja M. (2023): Homogenität und Heterogenität im Schulsystem. Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. 2., aktual. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 179–195.
- Becker, Uwe (2016): *Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus* (2. Aufl.). Bielefeld: transcript.

8 So ermöglicht etwa das seit Juni 2020 gültige Landesantidiskriminierungsgesetz (LADG) in Berlin gegen Diskriminierung von Schüler*innen vorzugehen.

- Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hg.) (2003): *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle (Saale).
- Boger, Mai-Anh (2023): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. Mittertrainer, Mina/Oldemeier, Kerstin/Thiessen, Barbara (Hg.): *Diversität und Diskriminierung. Analysen und Konzepte*. Wiesbaden: Springer VS, 127–141.
- Boger, Mai-Anh (2014): Theorie der trilemmatischen Inklusion. Schnell, Irmtraud (Hg.): *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 51–61.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Breiwe, René (2023): Diversität und Digitalität in der spätmodernen Gesellschaft. Plädoyer für eine reflexive, inklusionsorientierte Medienbildung. In: *MedienPädagogik 20 (Jahrbuch Medienpädagogik)*, 59–89.
- Breiwe, René (2020): *Diversitätsreflexive Bildung und die deutschen Schulgesetze. Eine kritische Analyse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Buchner, Tobias (2022): Ableism-kritische Professionalisierung als Beitrag für Transformationsprozesse in Zielperspektive Inklusiver Bildung. Koenig, Oliver (Hg.): *Inklusion und Transformation in Organisationen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 65–76.
- Budde, Jürgen (2023): Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. 2., aktual. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 15–30.
- Budde, Jürgen (2021): Die Schule in intersektionaler Perspektive. Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hg.): *Handbuch Schulforschung*, 1-20.
- Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2013): Reflexive Inklusion. In: *Zeitschrift für Inklusion* 8/4, o.S.
- Crenshaw, Kimberle (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. In: *University of Chicago Legal Forum Vol. 1989*, Art. 8, 139–167.
- Christodoulou, Danae (2015). Analyse und Kritik des Begriffs ‚Migrationshintergrund‘. Marmer, Elina/Sow, Papa (Hg.): *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht*. Weinheim u.a.: Beltz, 86–97.

- Dean, Isabel (2019): „Die Kinder sagen, hier ist Muttersprache verboten.“ Neo-Linguizismus im Schulkontext. In: *Zeitschrift für Diversitäts- und Managementforschung* 4/1+2, 54–67.
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2018): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gasterstädt, Julia/Kistner, Anna/Adl-Amini, Katja (2020): Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs als institutionelle Diskriminierung? Eine Analyse der schulgesetzlichen Regelungen. In: *Zeitschrift für Inklusion* 14/4, o.S.
- Grummt, Marek (2023): Einführung in das Paradigma der Neurodiversität. Lindmeier, Christian/Grummt, Marek/Richter, Mechthild (Hg.): *Neurodiversität und Autismus*. Stuttgart: Kohlhammer, 11–28.
- Grummt, Marek (2019): *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hamburgisches Kultusministerium (2024): Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG) in der Fassung vom 16. April 1997, zuletzt geändert am 19. März 2024.
- Hattie, John (2023): *Visible learning, the sequel: a synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hessisches Kultusministerium (2023): Hessisches Schulgesetz (HSchG) in der Fassung vom 31. März 2023, zuletzt geändert am 28. März 2023.
- Hummrich, Merle (2022): Schule und Raum. Inklusion und Exklusion als Prozessdimension sozialer Differenzierung. In: *Die Deutsche Schule* 114/1, 22–33.
- Klenk, Florian C. (2023): *Post-Heteronormativität und Schule. Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen*. Opladen u.a.: Budrich.
- Klippert, Heinz (2010): *Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Köbsell, Swantje (2016): Doing Dis_ability: Wie Menschen mit Beeinträchtigungen zu „Behinderten“ werden. Fereidooni, Karim/Zeoli, Antonietta (Hg.): *Managing Diversity*. Wiesbaden: Springer VS, 89–103.
- Kulturministerkonferenz (KMK) (2023): *Kinderschutz in der Schule. Leitfaden zur Entwicklung und praktischen Umsetzung von Schutzkonzepten und Maßnahmen gegen sexuelle Gewalt an Schulen*.

- Liel, Manfred/Meade, Philip (2023): *Adulthood. Die Macht der Erwachsenen über die Kinder. Eine kritische Einführung*. Berlin: Bertz + Fischer.
- McCall, Leslie (2001): *Complex Inequality. Gender, Class and Race in the New Economy*. New York, London: Routledge.
- Mecheril, Paul (2020): Illusion der Inklusion. Grünheid, Irina/Nikolenko, Anna/Schmidt, Bozzi (Hg.): *Bildung für Alle?! Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Dossier*. Dresden: Landesarbeitsgemeinschaft politisch-kulturelle Bildung Sachsen e. V., 53–57.
- Mecheril, Paul (2014): Die Illusion der Inklusion. Bildung und die Migrationsgesellschaft. Bertelsmann Stiftung (Hg.): *Vielfältiges Deutschland. Bausteine für eine zukunftsfähige Gesellschaft*. Gütersloh: Bertelsmann, 200–216.
- Mecheril, Paul (2011): Hybridität, kulturelle Differenz und Zugehörigkeiten als pädagogische Herausforderung. Marinelli-König, Gertraud/Preisinger, Alexander (Hg.): *Zwischenräume der Migration: Über die Entgrenzung von Kulturen und Identitäten*. Bielefeld: transcript, 37–54.
- Mecheril, Paul/Shure, Saphira (2015): Natio-ethnokulturelle Zugehörigkeitsordnungen. Über die Unterscheidungspraxis „Seiteneinsteiger“. Bräu, Karin/Schlickum, Christine (Hg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht*. Opladen u. a.: Budrich, 109–121.
- Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2011): Differenzordnungen, Pädagogik und der Diversity-Ansatz. Spannring, Reingard/Arens, Susanne/Mecheril, Paul (Hg.): *Bildung – Macht – Unterschiede: Facetten eines Zusammenhangs*. Innsbruck: Studia, 59–79.
- Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010): Differenz und Soziale Arbeit. Historische Schlaglichter und systematische Zusammenhänge. Kessel, Fabian/Plößer, Melanie (Hg.): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit*. Wiesbaden: VS Verlag, 117–131.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2024): *Schulische Förderung von Mehrsprachigkeit*. Rd.Erl. vom 01.12.2024. Amtsblatt des Niedersächsischen Kultusministeriums für Schule und Schulverwaltung. 12/24, 656–661.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2025): *Amtsblatt des Niedersächsischen Kultusministeriums für Schule und Schulverwaltung*. 01/25, 16.

- Poitzmann, Nikola (2022): Partizipation als Baustein gelingender Schutzkonzepte. In: *Pädagogik* 10, 30–34.
- Prenzel, Annedore (1993): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Rasfeld, Margret/Breidenbach, Stephan (2014): *Schulen im Aufbruch. Eine Anstiftung*. München: Kösel.
- Raufelder Diana/Neumann, Nicola/Domin, Martin/Lorenz, Robert C./Gleich, Tobias/Golde, Sabrina/Romund, Lydia/Beck, Anne/Hoferichter, Frances (2021): Do Belonging and Social Exclusion at School Affect Structural Brain Development During Adolescence? In: *Child Development* 92(6), 2213–2223.
- Rendtorff, Barbara (2015): Thematisierung oder Dethematisierung. Wie können wir mit Geschlechteraspekten im Kontext von Schule umgehen? Wedl, Juliette/Bartsch, Annette (Hg.): *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld: transcript, 35–46.
- Riegel, Christine (2016): *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: Transcript.
- Schildmann, Ulrike (2016): Von der (reflexiven) Koedukation zur (reflexiven) Inklusion. Ein Hürdenlauf der besonderen Art. Budde, Jürgen/Offen, Susanne/Tervooren, Anja (Hg.): *Das Geschlecht der Inklusion*. Opladen u.a.: Budrich, 75–95.
- Sliwka, Anne (2010): From homogeneity to diversity in German education. OECD (Hg.): *Effective Teacher Educating for Diversity: Strategies and Challenges*. Paris: OECD, 205–217.
- Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (2011): *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Walgenbach, Katharina (2014): *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen u.a.: Budrich.
- Wenning, Norbert (2016): Homogenisierung als historisches Grundmuster des pädagogischen Umgangs mit Heterogenität? In: *Tertium Comparationis* 22/1, 10–38.
- Wenning, Norbert (1999): *Vereinheitlichung und Differenzierung*. Opladen: Leske + Budrich.

Will, Anne-Kathrin (2016). 10 Jahre Migrationshintergrund in der Repräsentativstatistik: ein Konzept auf dem Prüfstand. In: *Leviathan* 44(1), 9–35.

Heterogenität und Differenz im Bildungssystem: Eine kritische Betrachtung professionsbezogener Unterscheidungen am Beispiel eines sonder- pädagogischen Förderschwerpunkts

Anselm Böhmer & Susanne Leitner

Abstract

Der Beitrag argumentiert, dass Heterogenität zwar einerseits im Sinne von Diversität und Vielfalt als Tatsache anerkannt werden kann, mit der sich Schule auseinandersetzen muss, im Sinne von Differenz andererseits aber von ihr auch aktiv hergestellt und aufrechterhalten wird, indem sie Differenzlinien performt und perpetuiert. Indem Unterschiede von Schüler*innen betont, markiert und festgeschrieben werden, legitimiert sich das segregative Schulsystem. Dabei erzeugt und erhält es auch hierarchische Unterschiede in Lehrer*innenberufen. Nach einer hinführenden Fallvignette beginnt der Beitrag mit einer versuchsweisen Klärung der Begriffe Heterogenität, Diversität und Differenz in ihrem Zusammenhang mit Bildung. Am Beispiel des sogenannten Förderschwerpunkts „Emotionale und Soziale Entwicklung“ werden anschließend sonderpädagogische Praktiken zur Herstellung und Aufrechterhaltung von Differenz im deutschen Bildungssystem aufgezeigt. Der Beitrag endet mit skeptischen Anfragen an gängige Konzepte von „Heterogenität“ in bildungs- und professionsbezogenen Diskursen und Handlungspraxen.

Hinführung

Verschiedene Differenzen – Heterogenität und ihre staturerhaltende Funktion

„Es hat ja einen Grund, dass wir ein bisschen mehr Geld bekommen als die Grundschullehrkräfte“. Diesen Satz äußerte unlängst ein*e Hochschuldozent*in im Rahmen der Praktikumsbegleitung eines Sonderpädagogikstudierenden an einem sogenannten Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum im Förderschwerpunkt „Emotionale und Soziale Entwicklung“ (SBBZ ESENT). Besprochen wurde die von dem Studierenden vorgelegte tabellarische Skizze über den Verlauf seines Unterrichtsversuchs. Dem oben zitierten Satz war eine kritische Bemerkung über die weitgehend leer gebliebene, mit „sonderpädagogischer Kommentar“ überschriebene Spalte vorausgegangen. In dieser Spalte hätte der Praktikant Stichworte über antizipierte Eventualitäten, die als im Zusammenhang mit den sogenannten besonderen Förderbedarfen der Schüler*innen stehend vermutet wurden, sowie mögliche pädagogische Reaktionen darauf notieren sollen. Damit hätte er, so ließe sich die kommentierende Betreuungsperson verstehen, seine Kenntnis der individuellen Schüler*innen sowie seine besondere Kompetenz, pädagogisch auf diese einzugehen, unter Beweis stellen sollen.

Wie sich im obigen Beispiel zeigt, sind Differenzen – hier zwischen Lehrkräften, dementsprechend eben auch bezüglich der Schüler*innen – maßgeblich für die schulische Praxis. Im Bildungssystem werden also Differenzen prozessiert, die als Ausdruck von Heterogenität verstanden werden. Im vorliegenden Beitrag soll daher die Frage diskutiert werden, inwiefern Heterogenität von Schüler*innen als Phänomen gesehen werden kann, das in und durch Schule aktiv hergestellt wird und das unter anderem die Funktion hat, Heterogenität in Berufsgruppen zu legitimieren und deren unterschiedliche Statuspositionen abzusichern. Mit Blick auf diese Frage fallen zwei Aspekte der skizzierten Praktikumsbesprechung ins Auge. Erstens: Die Überlegung, dass Schüler*innen mit jeweils unterschiedlichen Lebensstemen, Kapitalausstattungen, Anpassungsgraden usw. in den Unterricht kommen, wird hier als sonderpädagogische Aufgabe gerahmt. Insbesondere die Antizipation von Verhaltensweisen, die von einem konformen

Ausführen von Lehrer*innenanweisungen abweichen, wird von Studierenden bei der Unterrichtsplanung häufig in einem „sonderpädagogischen Kommentar“ festgehalten und somit direkt mit der Annahme einer besonderen Un-Fähigkeit auf Schüler*innenseite verbunden, die eine besondere Fähigkeit der Lehrer*innen erfordert. Zweitens: Diese besondere Fähigkeit legitimiert eine Distinktion der Sonderschullehrer*innen im Unterschied zu Grundschullehrer*innen, die sich erst in einer längeren Regelstudienzeit (10 Semester statt 8 Semester) sowie dann in einer höheren Besoldungsgruppe nach deutschem Besoldungsrecht (A13 statt A12) manifestiert. Überspitzt gesagt: Heterogenität von Schüler*innen wird als Problem erzählt, der Umgang mit Heterogenität ist Aufgabe für Expert*innen. Diese Expert*innen scheinen eine nicht unattraktive Wir-Gruppe zu bilden, da sich auch die Hochschullehrkraft, die zudem im hier präsentierten Fall viel besser besoldet wird, mit einschließt, wenn sie sagt: „Es hat ja schon einen Grund, dass wir ein bisschen mehr verdienen.“

Heterogenität scheint also ihre besondere pädagogische Bedeutung zu haben – für die Schüler*innen, denen in heterogenitätssensibler Weise begegnet werden soll, aber auch für die Lehrkräfte, die ihre Heterogenität im Sinne einer Distinktion hervorheben. Wie also, so lautet unsere Frage vor dem Hintergrund der einleitend geschilderten Skizze, lässt sich Heterogenität mit Blick auf die Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften bildungstheoretisch und professionspolitisch¹ verstehen? Zu diesem Zweck wollen wir einleitend einige unserer operativen Begriffe klären, bevor wir mit ihnen operieren und Bildungsprozesse in heterogenen Settings zum Thema machen. In einem nächsten Schritt werden diese Überlegungen mit Blick auf die Herstellung und Aufrechterhaltung von Differenz am Beispiel eines sonderpädagogischen Förderbedarfs überprüft und schließlich für die Beantwortung der Frage nach einer prospektiven Entwicklungsperspektive von Bildungstheorie und Professionspolitik genutzt.

1 Also: im Hinblick auf die unterschiedlichen Teilgruppen der Profession und ihr Verhältnis zueinander.

Begriffe

Um den vorgenannten Fragestellungen nachzugehen, bedarf es zunächst der begrifflichen Klärung. Erst im Anschluss daran kann operativ angemessen analysiert werden. Dabei sind neben den Termini Bildung und Sonderpädagogik, denen eigene Ausführungen gewidmet werden, insbesondere die Begriffe Differenz, Diversität und Heterogenität zu klären. Diese Termini markieren, auf jeweils unterschiedliche Weise, Unterschiede, die sich damit auf die (teil-)disziplinären (Balzer et al. 2023) wie auch die praktischen Zusammenhänge von Bildungsprozessen und ihrer Reflexion auswirken. Zugleich lassen sie sich nicht in allen Diskussionsbeiträgen zu erziehungswissenschaftlichen Fragen von Vielfalt explizit auffinden (cf. etwa Dederich et al. 2016). Außerdem ist es nach wie vor nicht einfach, Struktur und Eindeutigkeit in das begriffliche Wirrwarr zu bringen (Mecheril & Vorrink 2023, 47).

Dass die Darstellung der thematisierten Begriffe notgedrungen auf einen spezifischen Zugang beschränkt bleiben muss und andere kaum oder gar nicht adressiert, ist der besonderen Struktur des fraglichen Diskurses geschuldet – letzte begriffliche Präzision hat sich dort einstweilen noch nicht ergeben. Näherhin wird hier die erziehungswissenschaftliche Grundfrage unseres Beitrags nach multiperspektivischen Reflexionen auf Heterogenität produktiv gemacht. Dabei nehmen wir eine sozial-konstruktivistische Position ein, die dem „doing differences“ (Fenstermaker & West 2001) folgt und die sich zugleich auf soziosemiotische (Böhmer 2023)² und performanztheoretische Zugänge (Butler 1997) stützt (allgemein-erziehungswissenschaftliche Hinweise zu solchen Konstruktionen finden sich bei Tervooren 2017, 18f.). Angezielt ist somit eine Position, die nach der Nutzung von Differenzkonstruktionen und den damit einhergehenden Erwartungen für subjektive, soziale oder weitere Erträge Ausschau hält (Böhmer 2020,

2 Dieses Konzept folgt der Auffassung, dass durch Bezeichnungen soziale Wirklichkeiten konstruiert und damit wirkmächtig werden – Differenzen lassen sich demnach nicht einfach als essentialistisch gegeben verstehen, sondern werden durch die Bezeichnung überhaupt erst für eine soziale Unterscheidungspraxis wirksam. Auf solche sozialen Effekte semiotischer Praxis weist etwa der Ausdruck „Migrant*in“ hin, wenn damit eine bestimmte Identität vorgegeben und im Unterricht durch Zuschreibungen weiter in die soziale Praxis überführt wird.

14). Wir verstehen unsere Überlegungen folglich als einen spezifischen Beitrag zur allgemeinen Frage nach der erziehungswissenschaftlichen Konzeption des Begriffs, denn: „Das Verhältnis von Differenz und Gleichheit, von Fremden und Vertrautem, von Besonderem und Allgemeinem berührt allgemeine Grundfragen und ist damit immer auch ein Thema von Bildung” (Bohl et al. 2023, 9).

Heterogenität

Den für diesen Band zentralen Terminus möchten wir nachfolgend kritisch zur Disposition stellen. Er wird oft als „fuzzy concept” oder als „Containerbegriff” aufgefasst (Budde 2023, 16). Zunächst – und strukturell-abstrakt – lässt sich feststellen, dass Heterogenität durch Differenzen entsteht. Ebenso wie Differenz beschreibt der Begriff der Heterogenität eine Vielfalt, die nicht durch kategoriale Homogenisierung ausgedrückt werden kann. Es ergibt sich somit eine Gesamtstruktur, die durch Differenzen gekennzeichnet ist. Heterogenität wird damit gegen landläufige Homogenisierungsbestrebungen und -behauptungen des Bildungssystems gestellt (Bohl 2023). Sie ist gewissermaßen der Gegenbegriff dazu, dessen Konzeption allerdings schon seit geraumer Zeit in der Pädagogik festzustellen ist (Budde 2023). Semantisch laufen dabei häufig normative Positionen wie z. B. solche von Chancengleichheit oder auch Anerkennung mit (Mecheril & Vorrink 2023). Dies ist für die Reflexion schulischer Heterogenität umso bedeutender, als die dortige Heterogenität nicht allein von außen vorgegeben, sondern auch innerhalb des Bildungssystems hergestellt wird (Bohl 2023, 264).

In einem elaborierteren Zugriff teilt man „Heterogenität in eine deskriptive Bedeutungsdimension (Heterogenität als Unterschiede), eine evaluative Bedeutungsdimension (Heterogenität als Belastung oder Chance), eine ungleichheitskritische Bedeutungsdimension (Heterogenität als Produkt sozialer Ungleichheiten) und eine didaktische Bedeutungsdimension (Heterogenität als didaktische Herausforderung) ein.” (Bohl 2023, 264f.; rezipiert Walgenbach).

Deutlich wird so, dass dabei nicht allein deskriptive, sondern auch normative Motive (als Belastung, Ungleichheit oder auch Herausforderung) auszumachen sind.

Der Heterogenitätsbegriff artikuliert daher häufig die Abweichung von „normalen“ Gruppenzuordnungen, Gruppismen (Böhmer 2023; referenziert Brubaker 2004), und legt auf diese Weise zumindest eine negativ-skeptische Konzeptualisierung des Terminus nahe.

Katzenbach (2023) macht auf die „stigmatisierende Wirkung kategorialer Zuschreibungen“ (ebd., 128) aufmerksam. Damit wird die kategoriale Zuordnung zu bestimmten Gruppen von Heterogenität (die UNESCO benennt z.B. „diversity in race, social class, ethnicity, religion, gender and ability“; ebd.) per se zum Stigma. Denn wer einer Gruppe zugewiesen wird, die als fremd und nicht normal eingeordnet und angesprochen wird, erfährt somit als Individuum jene Ausgrenzung, die der abweichenden Gruppe zugewiesen wird; und dies unabhängig von eigenen Eigenschaften. Es genügt dann, die eine Zuordnung zugeschrieben zu bekommen, um mit allen weiteren abweichenden Apostrophierungen dieser Gruppe gleichfalls belegt zu werden.

Aber auch bei diesem Begriff gilt (wie nachfolgend beschrieben bei Diversität), dass Stigmatisierung und Affirmation von Ungleichheitsverhältnissen (Mecheril & Vorrink 2023, 60) nicht die einzige Lesart des Begriffs sein müssen. Denn eine solche Affirmation mag sich dann einstellen, wenn die Gegebenheiten als ontologisch gegeben (und nicht als sozial konstruiert) aufgefasst werden (zu einer solchen Essentialisierung machtkritisch äußert sich Rieger-Ladich 2023). Es lässt sich jeweils auch ein kritisch dekonstruktiver Zugang wählen, der den Begriff auf seine ausgrenzenden Zuordnungen hin befragt und an deren Stelle Beschreibungen von Differenz und Vielfalt setzt. Mit diesem, auch von uns hier eingenommenen epistemologischen Standpunkt tun sich weitere Möglichkeiten anstelle bloßer Affirmation auf.

Diversität

Dieser Begriff kann managerial gelesen werden (Budde 2023, 25), insbesondere wenn man sich die damit verbundenen Versuche in Erinnerung ruft, soziale Differenzen beherrschbar und ökonomisch nutzbar zu machen (skeptisch dazu Böhmer 2020). Auf der anderen Seite indes kann der Begriff auch sozial-kritisch in Management-Kontexte eingebracht werden (ebd.) und zeigt auf diese Weise

auch das Potential gesellschaftlicher Impulse aus einer ihrerseits nicht affirmativ verstandenen sozioökonomischen Perspektive auf betriebswirtschaftliche Realisierungen. Konkret: Wenn man die Vergesellschaftungsmomente der Erwerbsarbeit entsprechend interpretiert, lassen sich durchaus emanzipatorische Ansatzpunkte ausmachen, die nicht allein einer ökonomischen Verwertung menschlicher Differenzen Rechnung tragen, sondern mindestens auch gesellschaftliche Teilhabe von Unterschiedlichen eröffnen (mehr dazu bei Böhmer 2020; 2017).

Differenz

Mit diesem Begriff, auf den wir vermehrt rekurren, wird zunächst einmal ausgedrückt, dass sich ein Sachverhalt von einer „Normalität“ unterscheidet (Tervooren 2017). Durch Dekonstruktion sollen „Differenzlinien“ (ebd., 23) in den Vordergrund gerückt werden, formale Auffassungen von Differenzen also. Bereits mit diesen noch recht formalen Hinweisen zeigt sich, dass Differenz als strukturell-deskriptiver Begriff eingesetzt wird und dabei normative Effekte erzeugt.

Eine solche Differenzsetzung geschieht durch kategoriale Unterscheidung, denn Kategorien markieren Differenzen und artikulieren auf diese Weise Heterogenität (Böhmer 2023). In einer solchen kritisch-epistemologischen Perspektive auf den Begriff ergeben sich machtvolle Formationen, die Zugehörigkeit sowie Fremdheit hervorbringen und insofern Sprache und Wissen ihrer vermeintlichen Neutralität entheben (ebd., 46). Das Wissen um Differenz bleibt bezogen auf Strukturen von Ungleichheit, Ausgrenzung und Fremdheit, die jeweils als nicht-normal begriffen werden. Somit lässt sich dieses Konzept von Differenz zugleich als eines der Ungleichheit auffassen, denn Differenz macht so das Normativ einer Gesellschaft deutlich, die Ungleichheit hervorbringt. Betrachtet man dabei die Praxis von Bildungseinrichtungen, so überrascht es kaum, dass sie ihrerseits zur Herstellung und Befestigung von Differenzen beitragen. „Bildung‘ hat – nahezu durchgängig – auch systematisch dazu beigetragen, Differenz, Distinktion und Ausgrenzung mitzutragen, wenn nicht sogar anzustoßen, weil genau dies in sie eingeschrieben ist“ (Ricken 2023, 36). Zusammenfassend lässt sich daher für einen erziehungswissenschaftlichen Differenzbegriff formulieren: Differenzen

werden strukturell gebildet, soziosemiotisch konstruiert (Böhmer 2020) und zur Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Normen epistemologisch genutzt.

Bildung und Heterogenität

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht soll nun in einem zweiten Schritt gefragt werden, wie sich die Heterogenitätseffekte auf Bildungsprozesse auswirken, aber auch, wie sie sich aus solchen Prozessen ergeben. Die Frage lautet hier also, in welchem strukturellen Verhältnis Heterogenität und Bildung zueinanderstehen. Auf diese Weise soll rekonstruiert werden, wie und inwiefern Strukturen des Bildungssystems soziale Effekte beeinflussen und inwiefern für die von uns untersuchte Fragestellung Bildungsprozesse sozialstrukturell (und somit überindividuell) verstanden werden können.

Bildung

Wird Bildung in einem klassischen Sinne konzeptualisiert, kann man sich zunächst einmal an die Humboldtsche Standardformel der Auseinandersetzung des Individuums mit dem „NichtMensch, d.i. Welt“ (Humboldt 1960 I, 235) beziehen. In dieser Perspektive wird dem einzelnen Menschen ein Fremdes gegenübergestellt, das im lernenden und zugleich subjektivierenden Umgang dazu dient, Selbstsubjektivierung zu betreiben. Denn ein solches Verständnis von Bildung erfasst nicht allein fremde Sachverhalte (den „Stoff“ des Unterrichts), sondern zugleich auch diejenigen, die sich auf diese Weise bilden. Bildung wird also in einer solchen Form sehr weitgehend als Transformation verstanden, als Umformung bestehender Welt- wie auch Selbstverhältnisse (Ricken 1999; Böhmer 2014). Bildung ist so schlicht die Selbstwerdung am Anderen, das lediglich als Mittel zum Zweck des Selbst dient. An einer solchen Sichtweise ist aus vielerlei Gründen Kritik zu üben. Denn zum Ersten verkommt die Welt – und was bzw. wer auch immer dies im Einzelnen sei – zu einem schlichten Mittel zum Selbst-Zweck. Was im Bildungsprozess erfahren wird, ist also weit weniger um (s)einer selbst willen im Fokus des Bildungsgeschehens, sondern insbesondere,

um dem Individuum bei seiner Selbstentfaltung und Neuformung zu dienen. Damit ist wiederum nicht nur ein Solipsismus pädagogischer Provenienz, also ein pädagogisch motivierter Selbstbezug, zu konstatieren. Vielmehr muss man sich ein solches Selbst auch erst einmal leisten können. Denn nicht jede*r hat die ökonomischen Ressourcen, um Bildung Raum und Zeit zu lassen, so dass sich die Transformation subjektiver Strukturen ereignen kann. Wer hingegen mit der Fristung des materiellen Daseins schon mehr als belastet ist, wird sich kaum einer ressourcenverbrauchenden Bildungsprozedur unterziehen können, die sich in das Wagnis einer nicht mit Gewissheit gefahrlosen Transformation begibt. Bildung erzeugt folglich nicht allein eine Vereinseitigung des Selbst- und Weltbildes, sondern manifestiert auch die soziale Ungleichheit der ungleich Gebildeten. Zum Zweiten soll damit einer Form von Selbst voran geholfen werden, die keineswegs unumstritten ist. Gerade hegemoniale und dabei diskriminierende Momente können einem solchen Zugang nicht einfach abgesprochen werden. Dies ergeben etwa die postkolonialen Kritiken an einem eurozentrischen Bildungsbegriff und -geschäft (Castro Varela 2020). Folglich ist in einem solchen Zugang die Fragwürdigkeit einseitiger hegemonialer Strukturen und damit einhergehender Ein- und Ausschlüsse entgegenzuhalten. Zum Dritten sind Subjektivierungen grundsätzlich zu hinterfragen (Wartmann 2024). Zumindest in ihrer starken Form (ebd., 80ff.), also als Aktzentrum eines selbstbestimmten und reflexiven Individuums, sind solche Denkmodelle in Zeiten von Dezentrierung und situieren (Selbst-)Wissens kaum mehr plausibel. Eher ist davon auszugehen, dass die hier diskutierte Heterogenität auch die Subjektstrukturen erreicht hat; dass also subjektive Modi keineswegs eindeutig in ihrer Selbstbezüglichkeit sind, sondern durch vielfältige Verschiebungen und externe Impulse ihrerseits Vielfalt und Uneindeutigkeit bewirken. Die so verstandene heterogene Subjektivität wird sich selbst eher dauerhaftes Rätsel als transparente Erläuterung. Der Mensch bleibt sich damit unverständlich und kann sich auch durch den Bildungsprozess am Mittel des „NichtMensch, d.i. Welt“ (Humboldt 1960 I, 235) nicht hinreichend eindeutig erfassen und festhalten.

Heterogenität und Differenz

Wie bereits in der Rekonstruktion des Bildungsbegriffs benannt, sind ihm Strukturen der Differenz eingeschrieben, aus denen sich heterogene Zusammenhänge für die Bildungstheorie ergeben. Hierbei ist zunächst zu denken an das als solipsistisch beschriebene Bildungskonzept nach Humboldt (1960). Wenn daher Bildung individuelle Prozesse und Erträge ergibt, die sich somit als Differenz zu anderen Bildungserträgen erweisen, wird zwangsläufig Differenz hergestellt. Dies trifft für bestimmte Bildungsprozesse in besonderem Maße zu – es kann angenommen werden, dass es sich hierbei um weniger systematisierte, dafür aber ökonomisch hinlänglich ausgestattete Verhältnisse handeln dürfte. In anderen sind solche individualisierenden Erträge ggf. weniger zu erwarten, da beispielsweise im regulären Bildungssystem gesteigerter Wert auf Standardisierung und mithin auf Homogenisierung der Bildungsprozesse und -erträge gelegt wird (mehr dazu noch in den anschließenden Abschnitten). Inwieweit mit einer solchen schulischen Praxis das Humboldt'sche oder das transformatorische Bildungsverständnis einhergehen, wäre eigens zu befragen. Doch zumindest lässt sich auch für den zweiten Aspekt des Individualisierungsgestus im Bildungsbegriff erkennen, dass die ökonomische Ressourcenausstattung den Bildungserfolg maßgeblich bestimmt (Böhmer 2024; 2020; 2017). Heterogenität ist dem Bildungsbegriff aber auch dadurch eingeschrieben, dass sich historische und aktuelle Ungleichheiten unter postkolonialer Hinsicht zeigen und zugleich die Subjektivierung der sich Bildenden in ihrer Pluralität und Singularität befördern. Somit ergibt sich eine Heterogenität der gebildeten Individuen, die sich allerdings strukturell kaum mit der sozialen Differenz und der sich damit einstellenden Diversität zur Deckung bringen lässt. Hier wird Heterogenität in ihrer Heterogenität deutlich – als Diversität der genügend reichen Gebildeten einerseits und als die Exklusion derjenigen andererseits, die den Gruppen der „Anderen“ und somit „Fremden“ deshalb zugewiesen werden, weil sie den gesellschaftlichen Normen nicht hinreichend entsprechen können und sich somit der Homogenisierung unter den sozialen Normativen entziehen.

Bildungstheoretische Perspektiven auf Subjektivierung

Betrachtet man diese Konzeptualisierung von Heterogenität und Bildung unter den beschriebenen (poststrukturalistisch reflektierten) Perspektiven auf Subjektivierung, so zeigt sich kaum ein sonderlicher Nutzen für so etwas wie eine heterogenitätssensible Bildungsarbeit. Eine solche könnte ja auf den ersten Blick recht reizvoll sein – Heterogenität in den pädagogischen Feldern bearbeiten und nutzen zu können, indem man weiß, wie es sich damit verhalte. Einen solchen Zugang wollen wir hier allerdings begründeterweise nicht wählen – es würde die zuvor entwickelte kritisch-dekonstruktive Annäherung an den Bildungsbegriff unter der Maßgabe von Heterogenität konterkarieren, indem er eine instrumentelle Verfügungsgewalt behauptete, die sich nach den obigen Überlegungen einigermaßen erledigt haben dürfte.

Vielmehr soll es an dieser Stelle einer reflexiven Zwischensumme darum gehen, die Erträge eines anderen und dabei differenzierteren Heterogenitätsverständnisses für die Bildungstheorie im Allgemeinen und die Professionstheorie(n) im Besonderen zu heben. Der Begriff der Heterogenität beschreibt nämlich eine Pluralität, die sich gerade nicht kategorial homogenisieren lässt („die“ Frauen, „die“ Migrant*innen, „die“ wie auch immer als Andere Zusammengefassten ...). Bildung unter der Hinsicht auf Heterogenität der Menschen, Situationen und Rahmungen findet damit in einer Gesamtstruktur ihren Ort, die durch Differenzen bestimmt bleibt. Eine heterogenitätsreflexive Bildungsarbeit müsste folglich nach der jeweiligen Struktur aus Individuen, Situationen und Rahmenbedingungen fragen, die Bildungsprozesse prägen, sie an vorherige anschließen, dabei womöglich Transformationen der Individuen und ihrer sozialen Netzwerke bedeuten – sowie die bestehenden Ungleichheiten hinsichtlich der Ressourcenausstattung, Teilhabemöglichkeiten und machtkonstituierenden Möglichkeiten strukturell und institutionell reflektieren. Auf diese Weise sind nicht allein Praktiken der Differenzierung (und der damit häufig einhergehenden Diskriminierung) zu analysieren und zu beschreiben. Zugleich bedarf es einer gesellschaftlich-kritischen Rahmung dieser Analysen, die Perspektiven für Professionalisierung wie auch für die Epistemologie bestimmen.

Um den letztgenannten Gedanken zu konkretisieren: Professionstheoretisch (und auch praktisch) eröffnet sich durch unseren Zugang das Erfordernis, nach den Ungleichheiten zu fragen, die Heterogenität ausmachen. Welches Individuum hat welche Möglichkeiten und erfährt welche Barrieren im persönlichen Bildungsgeschehen? Wie lassen sich solche Erfahrungen in Gruppen zusammenfassen – und wo muss gerade vor dem Hintergrund der hier entwickelten Sichtweise auf Heterogenität eine solche Gruppen-Zuordnung zurückgewiesen werden? Wie also kann sich dann Bildung als theoretisches Konstrukt als professionelle Aufgabe heterogenitätsbezogen verstehen – und wissen – lassen?

Epistemologisch wiederum sollten die vorgestellten Überlegungen gezeigt haben, dass das verfügbare und das zu entwickelnde Wissen nicht allein generalistisch zu verstehen sind (zu der Frage nach dem Allgemeinen und Besonderen in der Erziehungswissenschaft cf. die Hinweise oben). Vielmehr ergibt sich in dem hier entwickelten Bildungsverständnis eine Struktur von Wissen, die eher Fragen stellt als Antworten liefert, die eher Verunsicherung über die Fundamente des eigenen Erkennens als hegemoniale Doktrin des Verstehens nahelegt und die eher Opazität (Undurchsichtigkeit) und Situativität zu erkennen, denn als Mängel an disziplinärer Strenge zu verstehen vermag.

Daraus wiederum ergeben sich Möglichkeiten, bildungstheoretisches Wissen zu Heterogenität als Grundlegung für disziplinäre Selbstaufklärung im Sinne der vorgenannten Opazität und Situativität zu nutzen. Wie dies vonstattengehen kann, zeigen unsere nun anschließenden Überlegungen.

Heterogenität und Herstellung sowie Aufrechterhaltung von Differenz am Beispiel des sogenannten sonderpädagogischen Förderbedarfs Emotionale und Soziale Entwicklung

Was ein angemessener Umgang mit Heterogenität von Schüler*innen im deutschen Bildungssystem sei, wird kontrovers diskutiert. Während aus menschenrechtlicher Perspektive die mangelnde Umsetzung von Inklusion angemahnt wird (UN 2023), argumentieren gerade Sonderpädagog*innen, das ausdifferenzierte Schulsystem sei notwendig, um Schüler*innen mit Behinderungen und Benach-

teiligen Teilhabechancen durch präzise passende, nachteilsausgleichende Förderung zu gewähren. Beide Argumentationslinien gehen im Wesentlichen von Heterogenität eher im Sinne von *Diversität* als ex ante gegebene Tatsache aus, die unabhängig von Schule existiert und von persönlichen, biografischen oder lebensweltlichen Faktoren (wie etwa kognitive Fähigkeiten, Migrationsgeschichten oder Armutslagen) bedingt ist. Weniger Beachtung findet die Frage, inwiefern das Schulsystem *Differenz* zwischen Schüler*innen selbst herstellt, perpetuiert – und davon profitiert.

Im Folgenden wird exemplarisch am sogenannten Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung (ESENT) dargestellt, wie aus Sicht der Sonderpädagogik das Konstrukt des sonderpädagogischen Förderbedarfs als sinnvolle und pädagogisch hilfreiche Unterscheidungskategorie definiert und begründet wird. Diese Argumentation wird machtkritisch in Frage gestellt, indem dargestellt wird, inwiefern dieser Förderbedarf weniger als gegebene Diversität festgestellt, sondern vielmehr als Differenz hergestellt und performt wird. Es folgen drei Hypothesen über mögliche Funktionen dieser Differenzherstellung für a) den Selbsterhalt der sonderpädagogischen Profession, b) den Erhalt des status quo im Schulsystem und c) die berufliche Selbstverwirklichung von Sonderpädagog*innen.

Als Sonderpädagoge warnt Bernd Ahrbeck (2015) davor, Inklusion könne zu einem Verlust von sonderpädagogischem Expert*innenwissen führen, der zu Lasten von Kindern gehe, die aufgrund ihrer besonderen Förderbedarfe in Regelschulen kein angemessenes Bildungsangebot bekommen könnten. An anderer Stelle (2020) argumentiert er, eine „gelungene Förderung ist die Voraussetzung dafür, dass sich eine Person in ihrer Individualität entfalten kann, wie sich unschwer anhand unterschiedlicher Förderbedarfe zeigen lässt“ (Ahrbeck 2020, 155–156). Dieser Argumentation liegt offenbar die Annahme zugrunde, dass das Konstrukt des sogenannten sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht nur eine sinnvolle Kategorie zur Identifizierung und Adressierung von pädagogischen Problemlagen, die junge Menschen im und mit dem Bildungssystem erfahren, sei. Ein solcher Förderbedarf wird auch als eine mehr oder weniger naturalistische Eigenschaft erzählt, die man *haben* könne. Dabei hat Ahrbeck interessanterweise nicht nur körperliche oder geistige Behinderungen im Blick, sondern in erster Linie sein eigenes Lehrgebiet, den sogenannten Förderschwerpunkt ESENT. Ge-

rade mit Blick auf die davon adressierten jungen Menschen seien Bemühungen in Richtung schulischer Inklusion besonders kritisch zu sehen.

„Die größten Probleme bei der gemeinsamen Beschulung bereiten Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. Dieses vielfach bestätigte Faktum ergibt sich bereits daraus, dass störendes Verhalten ein wichtiges Definitionsmerkmal dieser Gruppe ist” (Ahrbeck 2017, 8)

Ungeachtet der tatsächlich interessanten Frage, warum Verhalten, das als störend erlebt wird, offenbar besonders viele Vorbehalte bei Lehrer*innen an allgemeinen Schulen auslöst (cf. Øen & Krumsvik 2022), soll hier der Blick auf die bei Ahrbeck selbstverständlich scheinenden Grundannahmen gelenkt werden, nämlich, dass einerseits störendes Verhalten relativ eindeutig zu definieren sei und es andererseits eine identifizierbare (und damit in sich wohl irgendwie homogene) Gruppe gebe, die diesen sogenannten Förderbedarf *habe*. Ausgeblendet wird dabei, dass der sonderpädagogische Förderbedarf zunächst eine von der Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland bzw. anderen nationalen Behörden definierte „Verwaltungskategorie” (Boger 2018, o.S.) ist, die jungen Menschen nach einem maßgeblich von Sonderpädagog*innen ausgeführten Diagnostikprozess hoheitlich durch eine Schulbehörde zugeschrieben wird. Bezogen auf den sogenannten Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, dessen Adressat*innen Ahrbeck (2017) über „störendes Verhalten” definiert, heißt es in einem Positionspapier, das von Vertreter*innen vieler deutschsprachiger Studienstätten dieses Studiengangs verabschiedet wurde: „Terminologisch ist es nach wie vor nur annähernd möglich, das Fachgebiet nicht stigmatisierend und seine Zielgruppen ausgrenzend zu beschreiben” (Bleher & Gingelmaier 2019, 94). Das Bemühen wird jedoch deswegen keineswegs verworfen, vielmehr erfolgt jene Annäherung weiter unten, indem eine Zielgruppe von jungen Menschen zwischen null und 27 Jahren wie folgt beschrieben wird:

„Deren gezeigtes Verhalten irritiert oft die soziale Umgebung, sei es der familiäre, der schulische, der peer-group- und freizeitbezogene oder der arbeits-

weltliche Kontext, und stellt gerade bei externalisierenden, andere massiv beeinträchtigenden Verhaltensweisen eine Belastung der eigenen Entwicklung sowie der sozialen Umgebung dar. Gleichzeitig jedoch beinhalten auch die internalisierenden, häufig eher unauffälligen, durch Rückzug und stilles Leiden gekennzeichneten Wahrnehmungs- und Verhaltensprobleme eine erhebliche Beeinträchtigung der personalen und sozialen Entwicklungs-, Bildungs- und Teilhabemöglichkeiten dieser jungen Menschen” (ebd., 95).

Die mühsamen und schwer lesbaren Formulierungen dieses Definitionsversuches vermitteln einen Eindruck davon, wie konstruiert das Verbindende in der „Gruppe“ der Adressat*innen eigentlich ist. Mit Gottuck (2019) ließe sich feststellen, dass diese eben nicht per se existent ist, sondern durch einen Akt des pädagogischen Sehens erst hergestellt wird. Dabei werden Verhaltensweisen von Schüler*innen wahrgenommen und gedeutet, indem sie nicht je nach theoretischer Verortung der wahrnehmenden Fachkraft in einem Akt der „machtvolle[n] Be-Deutungspraxis” (Gottuck 2019, 97) eher als Ausdruck von emotionalen Konflikten und belasteten Lebenslagen oder Störung in der Interaktion oder psychiatrisches Störungsbild, sondern vor allem auch als Unterscheidungsmerkmal an der binär gedachten Differenzlinie mit bzw. ohne Förderbedarf gewertet werden. Diese und andere Differenzlinien (wie etwa Mann/Frau, mit/ohne Migrationshintergrund,) sind nicht losgelöst von hegemonialen Strukturen zu denken, in denen sowohl diejenigen, die entlang dieser Linie markiert werden, als auch diejenigen, die diese Markierung vornehmen, verstrickt sind. Letztere sind mit hegemonialem „Deutungswissen” (ebd., 105) ausgestattet, das im Falle der sonderpädagogischen Förderbedarfszuschreibung durch den sonderpädagogischen Studienabschluss und das Staatsexamen derer, die die Markierung vornehmen, formal legitimiert ist. Das Auge der*des Begutachtenden, zumal wenn es durch angeblich objektive, weil standardisierte Testverfahren verstärkt wird, wird somit quasi ent-situiert (cf. Baquero Torres & Leitner 2024) und muss das eigene Sehen nicht weiter erklären oder rechtfertigen. Implizite Vorstellungen über Normalität sowie deren biografische, milieubedingte und theoretische Bedingtheit, die bei der Unterscheidung, ob ein Kind in die Kategorie der besonderen (also: nicht-normalen) Förderbedürftigkeit einzuteilen sei oder nicht, als Kontrastfolie

angelegt werden, bleiben de-thematisiert. Dabei kann es wie Amirpur (2023) aufzeigt, zu einer Vermengung rassistischer Wissensbestände über als bildungsfern gelesener und migrationsveränderter Kinder einerseits mit Vorstellungen über emotionale und soziale Förderbedürftigkeit andererseits kommen. Gerade wenn es um muslimische oder muslimisch gelesene Familiensysteme gehe, werde, so Amirpur, häufig „das Bild eines migrantisierten Kindes gezeichnet, dessen deklarierte Unfähigkeit auf erziehungsinkompetente Eltern zurückzuführen sei, die ihre Kinder der vermeintlich neuen Welt auslieferten, statt sie in dieser zu begleiten.“ (Amirpur, 2023, 47) Nach wie vor tragen rassistische Kulturalisierungen dazu bei, Differenzen in der Interaktion mit Diskriminierungsformen wie Ableismus³ oder Sanismus⁴ herzustellen und aufrechtzuerhalten (Afeworki Abay 2022).

Lindmeier (2019) weist darauf hin, dass der Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs im deutschen Schulsystem „nicht ernsthaft zur Disposition“ (S. 63) stehe, obwohl er umfassend kritisiert werde. Die Kritik beziehe sich auf unterschiedliche Argumentationslinien, die einerseits seine Praktikabilität in Frage stellen, zumal insbesondere das Konzept der Förderung an sich und deren Unterscheidung in pädagogische und sonderpädagogische Förderung kaum theoretisch fundierbar seien. Andererseits, so Lindmeier weiter, wurde bereits mehrfach herausgearbeitet, dass das Zusprechen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs „folgeschwere, weitreichende Otheringsprozesse“ (ebd.) auslöse. Mit Schuppener (2022) könnte die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs somit als „organisationale Diskriminierung“ (S. 168) beschrieben werden. Aus dieser Perspektive ließe sich festhalten, dass die Gruppe der Schüler*innen mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf durch die Hervorbringung und Anwendung von sonderpädagogischem Wissen (das durchzogen von diskriminierenden Wissensbeständen ist) erst hergestellt und performt wird. Damit würde auch das Narrativ der sonderpädagogischen Förderung als Nachteilsausgleich (cf. Bleher & Gingelmaier 2019) in Frage gestellt. Dies würde wiederum zur Frage führen, wem sonderpädagogische Differenzherstellung denn dann diene.

3 Diskriminierung an der Differenzlinie von als „normal“ gelesenen Fähigkeiten/Nicht-BeHinderung

4 Diskriminierung an der Differenzlinie (auch psychischer) Gesundheit als gesellschaftlich konstruierte Normalität im Unterschied zu (auch psychischer) Krankheit/Abweichung

Sonderpädagogische Differenzherstellung zum Selbsterhalt der Profession

Es könnte die Vermutung angestellt werden, dass die Sonderpädagogik ihre (sich von imaginierten Normal-Schüler*innen unterscheidende) Adressat*innen benötigt, um sich selbst als Disziplin und auch die damit verbundenen Professuren und anderen Funktionsstellen zu legitimieren und aufrechtzuerhalten. Bettina Lindmeier (2017, 57) weist darauf hin, dass eine inklusive Schule für Sonderpädagog*innen eine „massive Infragestellung ihres Berufsbildes“ bedeute. Dies liege daran, dass sich das Selbstverständnis dieser Profession seit ihren Anfängen in Hilfsschulen des ausgehenden 19. Jahrhunderts nicht signifikant weiterentwickelt habe. Vielmehr liege auch der heutigen Sonderpädagogik noch immer ein aus der Gründerzeit stammender „pädagogischer Optimismus durch neue, spezialisierte Methoden weitere Fortschritte in der Bildung behinderter Kinder zu erzielen“ (Lindmeier 2017, 58) zugrunde. Dieser letztlich paternalistisch-fürsorglichen Hinwendung zu Individuen, die als besonders gelesen werden, würde ihr Spezifikum streitig gemacht, wenn Schule per se von der Heterogenität aller Menschen ausginge und diese nicht reproduzierend, sondern emanzipatorisch adressierte. Nur die als ‘besonders’ markierten Schüler*innen können Sonderpädagog*innen schließlich in ihrer professionellen Rolle als solche bestätigen und legitimieren. Wie Pierre-Carl Link (2022, 82) bemerkt, könnte man daher „argumentieren, dass die Sonderpädagogik Kinder und Jugendliche mit Schwierigkeiten und das Wissen um diese erst produziert, um sich selbst als Disziplin ihrer Unterstützung und Förderung zu implementieren“.

Sonderpädagogische Differenzherstellung zum Erhalt von Distinktionen im Schulsystem

Zweitens könnte gefragt werden, inwiefern die Unterscheidung von Schüler*innen in solche mit bzw. ohne sonderpädagogischen Förderbedarf nicht auch einem Interesse des Schulsystems und seiner Akteur*innen entspricht, Distinktionen aufrechtzuerhalten. Haas (2016, 117) identifiziert schulische Praktiken der Differenzherstellung durch sonderpädagogische Diagnostik als „gouvernementale Strategie“. So könne zwar eine individualisierende Förderdiagnostik – indem sie

Diversität sichtbar und einen pädagogischen Umgang damit möglich mache – „einen wertschätzenden Umgang mit Differenzen und damit eine Vermeidung von Diskriminierungserfahrungen zu begünstigen“ (Haas 2016, 125). Haas weist aber auch darauf hin, dass diese Praktiken immer innerhalb eines als selbstreferentiell zu verstehenden Systems stattfinden. Buchner und Akbaba (2023) wiederum identifizieren das Schulsystem strukturell als ein ableistisches. Dabei definieren sie Ableismus als ein

„zentrales Konzept, mit dem ein kontingenter, aber spezifischer Produktionsmodus sozialer Ungleichheit problematisiert und kritisiert wird, durch den über die An- und Aberkennung von Fähigkeiten bestimmte Individuen und Gruppen bevorteilt bzw. benachteiligt und spezifische Praktiken des Ein- und Ausschlusses legitimiert werden“ (Buchner & Akbaba 2023, o.S.)

Dieser sei in Intersektion mit Rassismus [und anderen Diskriminierungsformen] durch eine „hartnäckige, beständige Einlagerung“ (ebd., Ergänzung durch SL & AB) in das deutsche Bildungssystem eingeschrieben und könne als Grund für Überrepräsentationen migrantisierter junger Menschen an Sonderschulen gesehen werden. Diese Hartnäckigkeit trotz bildungspolitischer Bekenntnisse zu Inklusion könnte mit Schuhmann (2016) erklärbar werden. Sie argumentiert, dass Vertreter*innen der Sonderpädagogik strategisch die Zuständigkeit für Inklusion für sich beanspruchten, um diese gewissermaßen sonderpädagogisch zu infiltrieren und damit den status quo des Schulsystems aufrechtzuerhalten. Indem der Blick weg von „sozialer Inklusion als Gegenmodell zu sozialer Exklusion, Segregation und Selektion“ (Schuhmann 2016, 168) gelenkt und auf schulische Modelle sogenannter inklusiver Settings, die in Wahrheit selten mehr als die eher halbherzige Integration von sonderpädagogisch markierten Schüler*innen bedeuten, verengt werde, solle die Bedeutsamkeit von sonderpädagogisch ausgebildeten Expert*innen betont werden. Schulbezogene Schwierigkeiten junger Menschen blieben damit individualisiert und der problematisierende Blick auf die Heterogenität der Schüler*innen behalte seine Priorität gegenüber einem kritischen Blick auf Schulstrukturen. Dies wiederum begründe den Erhalt der sonderpädagogischen Studiengänge in ihrer jetzigen Form, die eben keine

Inklusionspädagog*innen, sondern vielmehr Sonderschullehrer*innen hervorbrächten. Zu einem ähnlichen Schluss kommt Beck (2023), wenn sie Prozesse der sonderpädagogischen Feststellungsdiagnostik, bei denen individuellen Schüler*innen ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugesprochen wird, um ihnen (zumindest offiziell) im Sinne des Nachteilsausgleichs das Recht auf sonderpädagogische Förderung zu gewähren, als „politisch motivierte Strategien zum Systemerhalt“ (Beck 2023, 26) beschreibt, die eine Alibifunktion einnehmen, um internationale Forderungen nach besserer Umsetzung der BRK nur vorgeblich nachzukommen, ohne eine wesentliche Veränderung im System anzustrengen.

Sonderpädagogische Differenzherstellung zur (beruflichen und persönlichen) Selbstvergewisserung

Eine dritte Hypothese könnte sein, dass Sonderpädagog*innen ein Interesse daran haben, an der Hervorbringung von Schüler*innen mit sogenanntem sonderpädagogischen Förderbedarf in Abgrenzung von sogenannten Regelschüler*innen festzuhalten, um Selbstwirksamkeit und Sinnhaftigkeit in der eigenen täglichen Berufspraxis zu erleben. So erkennt Shure (2017) in dem Wunsch von Lehrpersonen, Schüler*innen in möglichst eindeutige, sich möglichst nicht überschneidende Gruppen einzuteilen, denen wiederum eine möglichst eindeutige überindividuell gültige Aussagekraft über Bedürfnisse und Grade von Vulnerabilität zugeschrieben werden, einen Wunsch nach Handlungsfähigkeit(süberzeugungen). Insofern könnte, der Vorstellung Ahrbecks (s.o.) folgend, das Studium eines sonderpädagogischen Förderbedarfs zu der Erwartung führen, mit Schüler*innen, denen genau dieser Förderbedarf attestiert wurde, besonders kompetent umgehen zu können, wohingegen ambige, fluide und Mehrfachpositionierungen von jungen Menschen an untereinander interagierenden Differenzlinien schwerer greifbar wären und die Idee einer spezifischen Expertise – und damit auch der Kontrollierbarkeit – massiv irritieren würden.

Alltagsbeobachtungen legen zudem den Eindruck nahe, dass der Einsatz in dem, was in Baden-Württemberg als inklusives Setting bezeichnet wird, unter Sonderpädagog*innen ausgesprochen unbeliebt ist. Mögliche Gründe für dieses Phänomen zeigt Wagner (2023) in ihrer ethnografischen Studie auf. Dabei

beforschte sie sonderpädagogisch qualifizierte Lehrkräfte, die nicht an einer sonderpädagogischen Stammschule beschäftigt waren, sondern an Regelschulen sonderpädagogisch markierte Schüler*innen unterstützen sollten. Sie berichteten von Unklarheit der eigenen Aufgaben und Rollen und dem Gefühl, zu subalternen Hilfslehrer*innen degradiert zu werden und „drückten Bedauern darüber aus, dass ihre Kompetenzen wenig ausgeschöpft wurden“ (Wagner 2023, 294). Ohne selbst Klassenleitung mit eigenem Wirkungs- und Entscheidungsraum zu sein, fühlten sie sich nicht als vollwertige Lehrkraft gesehen und wandten zum Teil dem Inklusionsgedanken entgegenlaufende Kompensationspraktiken an, indem sie etwa die ihrer Zuständigkeit unterstellten sonderpädagogisch markierten Schüler*innen in Kleingruppen zusammenfassten und Exklusion in der Inklusion praktizierten, indem sie segregierende Unterrichtsstunden in separierten Gruppenräumen durchführten. Die von Wagner nachgezeichneten Beispiele zeigen, dass die beforschten Sonderpädagog*innen offenbar ein konventionelles Berufsbild von Klassenlehrer*innen verinnerlicht hatten, deren Aufgabe das Gestalten von Unterricht für eine klar definierte Schüler*innengruppe ist. Dies überrascht nicht, wenn man bedenkt, dass das Studium des Lehramts Sonderpädagogik (zumindest in Deutschland) zumeist genau darauf abzielt. Wengleich die Sonderschulen beispielsweise in Baden-Württemberg in Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren umbenannt wurden, sind die Studieninhalte nach wie vor hauptsächlich dafür geeignet, Lehrkräfte an Sonderschulen mit Expertisen für scharf voneinander abgegrenzte Förderschwerpunkte hervorzubringen. Sollte tatsächlich Inklusion das bildungspolitische Ziel sein und die Aufgabe von „Sonderpädagog*innen“ vor allem darin liegen, Lehrkräfte an allgemeinen Schulen dahingehend zu beraten, wie Benachteiligungs- und BeHinderungserfahrungen von Schüler*innen nicht individualisierend, sondern strukturell adressiert werden könnten, wäre vermutlich eine tiefgreifende Umgewichtung von Studieninhalten und Praktika notwendig, um eine Identifikation mit dieser neuen Berufsrolle zu ermöglichen. Weiterhin ließen sich Überlegungen anstellen, inwiefern scheinbar eindeutige Grenzlinien zwischen Besonderheit und Normalität, die durch den sogenannten sonderpädagogischen Förderbedarf ESENT performt werden angesichts diffuser und fluider Konzepte wie psychischer Gesundheit bzw. emotional-sozialer Kompetenzen – Lüthi (2022, 435) spricht von „PSYCH-

Zusammenhänge[n]” – nicht auch dazu dienen, sich der eigenen Normalität zu vergewissern (Leitner 2024). Während Schüler*innen, denen dieser Förderbedarf (zumeist unter Verwendung von Narrativen wie Nachteilsausgleich und fürsorglich-individueller Förderung) diagnostiziert wurde, sich zumindest mitunter sehr wohl dessen bewusst sind, welche stigmatisierende und beschämende gesellschaftliche Zuschreibungen damit verbunden sind (Leitner 2023), kann man kaum davon ausgehen, emotionale Belastungen und Ausfälle aus Verhaltenskodizes kämen unter Lehrkräften niemals vor. Eine klare Differenzlinie als Kontrastierung zu den diagnostizierten anderen, nicht-normalen Schüler*innen lässt jedoch das eigene „Normalitätsattest“ (Bärmig, Bogner & Geldner 2021, 143) beruhigend deutlich hervortreten.

Fazit: Entwicklungsperspektive von Bildung

Wir haben nun einen längeren analytischen Weg zurückgelegt – von der Bestimmung der verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Begrifflichkeiten zur Beschreibung von Unterschiedlichkeiten über das Nachdenken zum Bezug von Bildung und Heterogenität als Differenzierungsproblem und (strukturell nicht einlösbares) Homogenisierungsprojekt über die ausführliche Aufarbeitung von professionsperformativen Bemühungen, sich des Heterogenitätskonzepts selbst zu vergewissern. Was dabei noch nicht deutlich beantwortet wurde, ist unsere Frage nach dem Verhältnis von Heterogenität und Bildung – bislang, allerdings auch prospektiv. Somit sollen die bereits lose ausgerollten Enden unserer Argumentationen hier zu einem (ersten) Größeren zusammengewoben werden.

Was wir sahen, ist zum einen die Bedeutung eines Heterogenitätsverständnisses in der Bildungstheorie, die sich von einer modernen, instrumentellen und solipsistischen Position verabschiedet zugunsten von Fragen, Unsicherheiten und Situierungen des intersubjektiven Bildungsgeschehens. Ein solches Verständnis vermag mithin die offenen Fragen der Bildungsprozesse aufzugreifen, sie in ihren Entdeckungs- und Bearbeitungszusammenhängen zu platzieren und von dorthin Bildung eher als Suchen und Fragen und weniger als Antworten und Instrumentalisieren aufzufassen. Was sich in einem solchen auf Transformation der Subjekt-

strukturen, aber ebenso sehr der Professionen und der Wissensformen beziehen lässt, bringt folglich in Bewegung, was so stabil erschien: die professionspolitische Distinktion über den sonderpädagogischen Gegenstand des „Anderen“.

Deutlich gemacht haben sollten unsere Ausführungen zum einen, dass es solche Bestrebungen des professionspolitischen Distinktionsgewinns unter Nutzung der Geanderten geben mag. Gezeigt haben wir zum anderen aber auch, dass damit eine analytisch wenig überzeugende Konzeption von Heterogenität einhergeht, die sich der Andersheit der Heterogenen bedienen muss, um ihre eigene Position gewinnen und absichern zu können.

Was sich dabei aus Sicht einer solchen heterogenitätsreflexiven Bildungstheorie ergibt, ist zunächst eine Irritation angesichts des Umstandes, dass sich die Heterogenität, von der so häufig gehandelt wird, als eine multiperspektivische ebenso wie als eine situativ höchst differente erweist. Worauf also soll sich eine Professionspolitik stützen, die ihrer eigenen Stützpfeiler nicht sicher sein kann? Nicht sicher, weil diese Abstützung nicht plausibel erscheint, aber auch, weil sie einerseits Bildung als stets heterogen konzeptualisiertes Projekt nicht originär für sich (allein) beanspruchen kann und andererseits nicht abschließend bestimmen kann, was denn dieses fluide, situative und opake Gebilde einer Subjektivierungsstruktur der sonderpädagogisch Betreuten sein mag.

Bei Lichte betrachtet vermag also weder ein multiperspektivisches Konzept von Bildung noch ein solches von Heterogenität, Machtansprüche einer Profession epistemologisch valide abzusichern. Wenn dieses Vorhaben also strategisch zumindest so wenig zu überzeugen vermag, wie wäre es dann einmal mit einer Perspektivänderung? Womöglich wäre von einer heterogenitätsreflexiven Bildungstheorie und -praxis, die sich auf das Fragen und das Nachhören versteht, mehr zu gewinnen?

Literatur

Afeworki Abay, Robel (2022): Rassismus und Ableism: Same, Same but Different? Intersektionale Perspektive und konviviale Visionen auf Erwerbsarbeit in der Dominanzgesellschaft – In: Konz, Britta/Schröter, Anne (Hg.): DisAbility in

- der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 93–110. DOI: 10.25656/01:24524
- Ahrbeck, Bernd (2020): Was Erziehung heute leisten kann. Pädagogik jenseits der Illusionen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, Bernd (2017): Schulische Inklusion. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31(1), 5–11. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000193>
- Ahrbeck, Bernd (2015): Der sonderpädagogischen Förderung droht ein Niveauperlust (Interview). In: Irle, Katja (Hg.): *Wie Inklusion in der Schule gelingen kann und warum manche Versuche scheitern. Interviews mit führenden Experten*. Weinheim: Beltz, 47–54.
- Balzer, Nicole/Sturm, Tanja/Budde, Jürgen & Hackbarth, Anja. (2023): Zur Einleitung in den Band. In: Sturm, Tanja/Balzer, Nicole/Budde, Jürgen/Hackbarth, Anja (Hg.): *Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung*. Opladen: Budrich, 7–18.
- Bärmig, Sven/Bogner, Mai.-Anh/Geldner, Jens (2021): Materialistisch – radikaldemokratisch – situiert: Für eine bewegliche, antideterministische Theoriebildung zu Inklusion. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 90/2, 136–148.
- Baquero Torres, Patricia & Leitner, Susanne (2024). Migration, Diskriminierung und ESENT – Ein Plädoyer für durchque(e)rende Forschungszugänge. *Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE)*, 6 (6), 196–208. <https://doi.org/10.35468/6103-13>
- Bleher, Werner/Gingelmaier, Stephan (2019): Zum Selbstverständnis einer sonderpädagogischen Fachdisziplin. Das Positionspapier der Forschenden und Lehrenden der „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ / des Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ an bundesdeutschen Hochschulen. In: *ESE. Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 1/1, 92–100. <https://doi.org/10.25656/01:25185>
- Böhmer, Anselm (2025): *Soziale Ungleichheit und Bildung. Eine erziehungswissenschaftliche Einführung*. Bielefeld: Transcript.
- Böhmer, Anselm (2020): *Management der Vielfalt. Emanzipation und Effizienz in sozialwirtschaftlichen Organisationen*. Wiesbaden: Springer VS.

- Böhmer, Anselm (2017): *Bildung der Arbeitsgesellschaft. Intersektionelle Anmerkungen zur Vergesellschaftung durch Bildungsformate*. Bielefeld: Transcript.
- Böhmer, Anselm (2014): *Diskrete Differenzen. Experimente zur asubjektiven Bildungstheorie in einer selbstkritischen Moderne*. Bielefeld: Transcript.
- Boger, Mai-Anh (2018): *Depathologisierung – Diagnostik der emotionalen und sozialen Entwicklung im inklusiven Kontext*. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 3. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/462 (Abfrage: 17.05.2024)
- Bohl, Thorsten (2023): *Umgang mit Heterogenität im Unterricht: Forschungsbefunde und didaktische Implikationen*. In: Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 263–279.
- Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (2023): *Einleitung*. In: Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 9–14.
- Brubaker, Rogers (2004): *Ethnicity Without Groups*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Buchner, Tobias/Akbaba, Yalız (2023): *Solange du gut passt: Intersektionale Analysen zur Überlagerung von Rassifizierung durch Fähigkeit*. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 1. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/699>
- Budde, Jürgen (2023): *Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung*. In: Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 15–30.
- Butler, Judith (1997): *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Suhrkamp Verlag.

- Castro Varela, Maria do Mar (2020): Fundamental Education and Decolonization of the Mind. In: *on_education Journal for Research and Debate* 7/3. DOI 10.17899/on_ed.2020.7.10_vol.3_issue # 7
- Dederich, Markus/Beck, Iris/Bleidick, Ulrich/Antor, Georg (Hg.) (2016): *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis*. 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Doğmuş, Aysun (2024): Gleichheitsbekundungen unter Verbündeten – Rassismus und das Un-/Sagbare an den Schnittstellen von Professionalisierung, Schule und Schulentwicklung. In: Bräu, Karin/Budde, Jürgen/Hummrich, Merle/Klenk, Florian C. (Hg.): *Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung*. Opladen: Budrich, 63–76. DOI 10.3224/84743037
- Gottuck, Susanne (2019): Macht – Sehen – Differenzen (be-)deuten. *Cultural Studies als Analyseperspektive im Kontext pädagogischer Professionalisierung*. In Gottuck, Susanne/Grünheid, Irina/Mecheri, Paul/Wolter, Jan (Hg.), *Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung*. Wiesbaden: Springer VS, 95–126. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19496-3_5
- Haas, Benjamin (2016): Diagnostik als gouvernementale Strategie–Regierungsweisen der Differenz und Anforderungen an eine inklusive Diagnostik. In: Amrhein, Bettina (Hg.): *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung – Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte..* Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt, 118–133.
- Humboldt, Wilhelm von (1960 ff.): *Werke in fünf Bänden*. (Hg. v. A. Flitner u. K. Giel.) Stuttgart.
- Humboldt, W. v. (1960 ff.): *Werke in fünf Bänden*. (Hg. v. A. Flitner u. K. Giel.) Stuttgart: Cotta.
- Hummrich, Merle/Klenk, Florian C. (Hg.): *Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung*. Opladen: Budrich, 17–32. DOI 10.3224/84743037
- Leitner, Susanne (2024). „Ei ja! Da bin ich wirklich froh! Denn, Gott sei Dank! Ich bin nicht so“. Von der Notwendigkeit der machtkritischen Selbstthematierung in der Pädagogik mit sonderpädagogisch VerAnderten. In Beier, Frank/Epp, Andreas/Hinrichsen, Merle/Kollmer, Imke/Lipkina, Julia/Vehse, Paul (Hg.): *Neue*

- Normalitäten. Erziehungswissenschaftliche Auslotungen, Kontextualisierungen und Explikationen. Weinheim und Basel: Beltz, 182–194.
- Leitner, Susanne (2023): „Wie so’n Sieb und die großen Steine sind so die Guten und die kleinen sickern durch“. Hegemoniekritische Perspektiven auf sonderpädagogische Veränderung im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. In: ESE 5. Reichweite einer Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung, 150–159.
- Lindmeier, Bettina (2017): Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion. Lindmeier, Christian/Weiß, Hans (Hg.): Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung. 1. Beiheft zu Sonderpädagogische Förderung heute. Weinheim, Basel: Beltz, 51–77.
- Lindmeier, Christian (2019): Differenz, Inklusion, Nicht/Behinderung. Grundlinien einer diversitätsbewussten Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Link, Pierre-Carl (2022): Machtanalytische Perspektiven auf (sonder-)pädagogische Erziehungsverhältnisse. Zur fragilen Verantwortung einer machtvollen Disziplin – Vulneranz als *la part maudite* der Sonderpädagogik. Leitner, Susanne/Thümmler, Ramona (Hg.): Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, 81–97.
- Lüthi, Eliah (2022): Mad Studies und Disability Studies. In: Waldschmidt, Anne (Hg.): Handbuch Disability Studies. Wiesbaden: Springer, 435–425.
- Mecheril, Paul/Vorriink, Anja J. (2023): Chancengleichheit und Anerkennung. Normative Referenzen im Diskurs um Heterogenität und Bildungsgerechtigkeit. In: Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 47–64.
- Øen, Kristian/Krumsvik, Rune Johan (2022): Teacher’s attitudes to inclusion regarding challenging behaviour. In: European Journal of Special Needs Education 37/3, 417–431.
- Ricken, Norbert (1999): Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Rieger-Ladich, Markus (2023): Ordnungen stiften, Differenzen markieren. Machttheoretische Überlegungen zur Rede von Heterogenität. In: Bohl, Thorsten/

- Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 31–46.
- Schuhmann, Brigitte (2016): „Auf dem Weg zur Inklusion“ oder zur „Sonderpädagogisierung“ der allgemeinen Schule? In: Amrhein, Bettina (Hg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 168–177.
- Schuppener, Saskia (2022): Macht(verhältnisse) in und durch (sonder)pädagogische Diagnostik im schulischen Kontext. In: Leonhardt, Nica/Goldbach, Anne/Staib, Luica/Schuppener, Saskia (Hg.): Macht in der Schule. Wissen – Sichtweisen – Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 156–171.
- Shure, Saphira (2017): Was fokussieren (schul-)pädagogische „Inklusionsperspektiven“ (eher nicht)? Ein rassismuskritischer Kommentar. In Fereidooni, Karim/El, Meral (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer, 643–656. DOI 10.1007/978-3-658-14721-1_38
- United Nations (UN)/Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2023). Concluding observations on the combined second and third periodic reports of Germany*. <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/das-institut/abteilungen/monitoring-stelle-un-behindertenrechtskonvention/staatenpruefverfahren> [28.06.2024]
- Wartmann, Robert (2024): Bildung dekonstruieren. Grenzgänge im Anschluss an die poststrukturalistische Bildungsphilosophie. Bielefeld: Transcript.

Reflexion von Heterogenität als Führungsaufgabe in der Schulentwicklung

Michael Schratz

Abstract

Pädagogische Führungskräfte sehen sich mit einer Vielzahl von Herausforderungen konfrontiert, die sich aus der heterogenen Zusammensetzung der Schüler:innenschaft ergeben. In diesem Zusammenhang kommt der Förderung einer auf Heterogenität basierenden Schulkultur eine entscheidende Bedeutung zu. Anhand der Ergebnisse einer Befragung schulischer Führungskräfte wird beleuchtet, wie diese in der Entwicklung von Schule und Unterricht zwischen politischen Vorgaben und schulischen Praktiken eine Vermittlung zwischen unterschiedlichen Haltungen und Werten innerhalb des Kollegiums anstreben. Die empirische Grundlage liefert eine Studie zur Haltung von Schulleiter:innen aus dem deutschsprachigen Raum, in welcher die biografischen Prägungen, die Reflexionsprozesse eigener Haltungen und deren Einfluss auf die professionelle Praxis untersucht werden. Die gewonnenen Erkenntnisse umfassen die tief verwurzelten biografischen Einflüsse auf Haltungen, die zentrale Rolle der Reflexion für die Entwicklung heterogenitätssensibler Führungspersönlichkeiten und das Potenzial für die kontinuierliche Weiterentwicklung von Haltungen trotz ihrer tiefen Verankerung.

1. Einführung

Das Schulsystem hat gesellschaftlich eine „Integrationsfunktion“ (Fend 2006), da es über Prozesse der Qualifizierung, Sozialisierung und Subjektwerdung (Biesta 2006) für die Zukunft und damit für den Zusammenhalt der Gesellschaft sorgt. Aufgrund der zunehmenden Heterogenität in der vielfältigen Zusammensetzung der Schüler:innenschaft stellt das Organisieren von Schule und Unterricht eine enorme Herausforderung dar, um „produktiv mit den unterschiedlichen Bil-

dungsvoraussetzungen, Interessen und Leistungsmöglichkeiten, mit kultureller und nationaler Herkunft, Bildungshintergrund der Familie, Geschlecht ihrer Schülerinnen und Schüler umzugehen“ (Schratz/Pant/Wischer 2012, 13). Die Umsetzung dieses Anspruchs macht es auf jeder Ebene des Bildungssystems – Makroebene (Policy), Mesoebene (Schule) und Mikroebene (Unterricht) – erforderlich, sich mit Fragen der Heterogenität auseinandersetzen.

Auf der politischen (Makro-)Ebene gilt es die Bildungsmöglichkeiten für alle jungen Menschen so zu organisieren, dass sie der Vielfalt an unterschiedlichen Voraussetzungen und Begabungen gerecht werden, deren Subjektwerdung unterstützen sowie die Potenziale der Gesellschaft entwickeln. Dies scheint im deutschen und österreichischen Bildungssystem noch nicht zufriedenstellend zu gelingen, denn die beiden Länder weisen Defizite in den Ergebnissen der globalen PISA-Vergleichsstudie im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität auf (OECD 2023). Auf der Makroebene des Systems werden zwar in beiden Ländern über die staatlichen Vorgaben Maßnahmen für den Umgang mit Heterogenität im Unterricht gesetzt, diese müssen allerdings von den Lehrkräften im (fachlichen) Unterricht umgesetzt werden. Die Umsetzung von Vorgaben zum Umgang mit Heterogenität schlägt sich am jeweiligen Standort

„in Wahrnehmungskategorien, Handlungspraktiken und Institutionalisierungen nieder, die das Repertoire bilden, mit denen Akteure ihrem Handeln in der Schule Form und Sinn verleihen. Da diese Differenzkategorien im Zuge dieser Aushandlungsprozesse üblicherweise mit Wertungen versehen werden (d.h. Merkmale werden nicht nur als verschieden, sondern gleichzeitig als verschieden gut bezogen auf einen bestimmten Werthorizont angesehen), gehen sie meist mit Etikettierungen der Ungleichheit einher.“ (Altrichter/Wimmer-Ott/Lenz 2023, 214)

Dadurch entsteht ein Spannungsfeld zwischen *Sollen* (top-down) und *Wollen* (bottom-up), mit dem sich die schulischen Akteure am Standort über entsprechende Reflexionsprozesse auseinandersetzen sollten (Schratz 2024a, 17). Für deren Gestaltung nimmt die Schulleitung in ihrer Führungsverantwortung am Standort eine Schlüsselfunktion als Vermittlerin zwischen Makro- und Mikro-

bene ein. In der heterogenitätsbezogenen Schulentwicklung ist für Altrichter u.a. (2023) „die Entwicklung von gemeinsamen Werten und Grundhaltungen der am Schulleben beteiligten Personen“ (221) ein entscheidender Faktor im Umgang mit Heterogenität. Für die einigende Arbeit an einer gemeinsamen Wertebasis im Umgang mit Vielfalt schlagen sie die reflektierte Auseinandersetzung mit den folgenden fünf Erfordernissen vor (ebd.):

- 1) Da Heterogenität ein „unbestimmter Containerbegriff“ ist (Budde 2023, 27), müssen sich die schulischen Akteure erst darüber einigen, wie sie mit Differenzen umgehen.
- 2) Da implizite Deutungsmuster der betreffenden Akteure die subjektiven Wahrnehmungen von Differenz mitbestimmen, ist ein zu vereinbarendes Grundverständnis wichtig, um eine gemeinsame Zielperspektive zu finden.
- 3) Schulen haben über die staatlichen Vorgaben (z. B. Lehrpläne, Qualitätsrahmen) den Auftrag, heterogenitätsrelevante Maßnahmen zu setzen, die über das Qualitätsmanagement gesteuert werden.
- 4) Im Umgang mit Heterogenität bleiben Themen und Stimmen, die eine Minderheit betreffen oder nicht dem Mainstream entsprechen, oft unberücksichtigt. Diese erfordern ein besonderes Augenmerk.
- 5) In der Umsetzung heterogenitätsbezogener Maßnahmen ergeben sich aufgrund der spezifischen Bedingungen (z. B. fehlende Deutschkenntnisse) Zielkonflikte, die explizit gemacht werden müssen, damit sie bearbeitbar werden. Erst dann wird beispielsweise deutlich, „dass optimale Leistungsentwicklung (*excellence*) vs. Disparitätenausgleich (*equality*) nicht ohne gegenseitige Einschränkungen zu haben sind bzw. begründete Entscheidungen erforderlich machen“ (Trautmann/Wischer 2011, 155).

Vor diesem differenzbezüglichen Hintergrund geht dieser Beitrag der Frage nach, wie Schulleiter:innen die Vereinbarung von gemeinsamen Werten und Grundhaltungen der am Schulleben beteiligten Akteure angehen und welche Rolle dabei heterogenitätsbezogene Reflexionsprozesse spielen. Die empirische Basis dafür bildet eine laufende Studie des Autors zur Haltung von Schulleiterinnen und

Schulleitern an erfolgreichen Schulen, an der 143 pädagogische Führungskräfte aus allen Schulformen (69 männl., 74 weibl.) aus Deutschland (incl. Deutsche Auslandsschulen), Österreich, der Schweiz und Südtirol (Italien) beteiligt waren. Kriterium für die Aufnahme von Schulleitungspersonen in die Studie war die Sichtbarkeit, die ihre Schulen in der fachlichen Öffentlichkeit erhalten haben, etwa über deren erfolgreiche Bewerbung um den Deutschen Schulpreis oder den Österreichischen Staatspreis für innovative Schulen. Darüber hinaus wurden Schulführungskräfte in die Befragung aufgenommen, die aufgrund ihrer innovativen Schulentwicklung Beachtung fanden (z.B. Verweise in Fachzeitschriften, Vorstellung in Presse, Rundfunk bzw. Fernsehen, Präsentation bei Fachtagungen und Fortbildungsveranstaltungen, Präsenz in Podcasts). Für die Aufnahme in die Studie war es wichtig, dass die Schule als Ganzes in einen systematischen Entwicklungsprozess involviert war. Zur Sicherstellung dieser Voraussetzung wurden die vorhandenen Dokumente (z.B. Bewerbungsunterlagen für Wettbewerbe, Jurybewertungen, Mediendokumentation, Homepages und on-line Portale) konsultiert. Auf Basis dieser Sondierung wurden die einzelnen Schulleiter:innen nach ihrer Bereitschaft zur Teilnahme an der Studie angefragt. Die Daten stammen aus dem Befragungszeitraum 2020–2024, der aus zwei Phasen bestand. Da nach der ersten Phase noch zusätzliche Informationen zur Auswertung wünschenswert wurden, erfolgte eine zweite Befragungswelle.

Der Haltungsbegriff ist im Berufsalltag von Pädagog:innen in unterschiedlichen Kontexten vielfach anzutreffen, in der empirischen Forschung allerdings nur implizit präsent (cf. Weinert/Helmke 1996, 232; Solzbacher 2016, 117). Für Claudia Solzbacher (2016) ist „nach 200 Jahren pädagogischer Forschung [...] theoretisch und empirisch noch weitgehend ungeklärt, was unter ‘Haltung‘ wirklich zu verstehen ist“ (116). Aufgrund dieser Ausgangslage wurde in der erkenntnistheoretischen Ausrichtung der Studie ein phänomenologisches Design gewählt, das den philosophischen Grundsatz Edmund Husserls „Zurück zu den Sachen selbst“ aufgreift. Da die menschliche Wahrnehmung von ‚Realität‘ in hohem Maß von den vorgefassten Überzeugungen und Begriffen der jeweils wahrnehmenden Personen und ihrem Kontext beeinflusst wird, stellte sich für die Auswertung die Frage, wie sich den schulischen Führungspersonen Werte und Haltungen – hier gegenüber Heterogenität – in ihrer Schulwelt ‚als etwas‘ zei-

gen. Dazu wurden sie gebeten, schriftlich über ihre individuelle Definition und Beschreibung von beruflicher Haltung Stellung zu nehmen und auf Basis ihrer persönlich-professionellen Entwicklung und damit verbundenen bisherigen Erfahrungen das eigene Handlungsverständnis zu reflektieren.

Nach der Rückmeldung über die Bereitschaft zur Teilnahme an der Befragung erhielten die schulischen Führungspersonen per E-Mail zehn offene Fragen, die sich auf folgende Aspekte bezogen: Stellenwert von Haltung im eigenen schulischen Kontext, Haltungen der Lehrkräfte in der pädagogischen Beziehung zu ihren Schüler:innen, Einschätzung der Haltung, die Novizen aus der Ausbildung mitbringen, Beispiele für die eigene Führungshaltung, Aneignung von Haltung u. ä. Die Antworten der Befragten zu den einzelnen Themen hatten sehr unterschiedliche Längen und bezogen sich auf kontextuelle Faktoren der eigenen Führungsarbeit. Dies drückt eine Schulleiterin in ihrem Verständnis folgendermaßen aus: „Haltung ist die gelebte Form meines Werteverständnisses, das von meiner eigenen Erziehung bzw. von meinem sozialen Umfeld geprägt wurde und all meine Entscheidungen mitbestimmt.“ (I 97a: 1)

Um dem führungsrelevanten Grundsatz „context matters“ gerecht zu werden (Fullan 2001), erfolgte die forschungsmethodische Auswertung der Rückmeldungen nach dem Ansatz der Grounded Theory (Strauss/Corbin 2010). Dazu erfolgte in einem ersten Schritt eine offene Codierung mit dem Softwareprogramm Atlas.ti, in der das Datenmaterial in einzelne Sinneinheiten zerlegt und mit Codes versehen wurde. Was sich in der Codierung der Aussagen der Schulführungspersonen zeigte, eröffnete den Zugang zum Verständnis ihrer Wahrnehmungen und Erfahrungen, insbesondere der Bedeutungen, die sie Ereignissen, Konzepten und Themen geben (McMillan/Schumacher 2010, 346). Im kontinuierlichen Vergleichen von Daten und Codes wurden in einem zweiten Schritt aus den einzelnen Codes übergeordnete Kategorien gebildet, denen die entsprechenden Codes zugeordnet wurden. Durch das zirkuläre Vorgehen zeigten sich im Ineinandergreifen von Codierung, Analyse und Interpretation Sinneinheiten, die schrittweise verfeinert wurden. Mit Unterstützung des Softwareprogramms war es möglich, Querverbindungen über alle Datensätze herzustellen und thematische *In-depth* Recherchen durchzuführen. Eine solche führte zu den für diesen Beitrag gewonnenen Erkenntnissen, die über den Nachweis der Quellen belegt

werden. Die Herkunft der Zitate wird über die laufende Nummer der befragten Person (z. B. I 7 steht für die in der Datenbank als Nr. 7 geführte Schulleitung) und die jeweilige Befragungsphase (a = erste Phase, b = zweite Phase) sowie den im Softwareprogramm ausgewiesenen Textabschnitten (z. B. I 7a: 45 für Textabschnitt 45; I 34b: 9–11 für Textabschnitte 9–11) gekennzeichnet.

2. Selbstführung erfordert Reflexion der eigenen Haltung

Wie eingangs aufgezeigt, ist in der heterogenitätsbezogenen Schulentwicklung die Arbeit an gemeinsamen Werten und Haltungen der schulischen Akteure von zentraler Bedeutung. Der Anwendungsradius des Begriffs *Haltung* hat einen weiten Bedeutungsbogen, unkonkret bleibt allerdings, was damit genau gemeint ist. Dies lässt sich dadurch erklären, dass Haltung nicht greifbar ist, sondern „sich im Handeln, in einer situativen, ganzheitlichen, unmittelbaren Erfahrung unter der ethischen Perspektive der Verantwortung und der Stellungnahme“ manifestiert (Brinkmann/Rödel 2021, 43). Ihre Resonanz wird zwar in der jeweiligen (Führungs-)Erfahrung wahrnehmbar, ist als solche aber nicht fassbar. Dies ist wohl auch der Grund dafür, dass der Begriff „*Haltung* in der Pädagogik bisher eher implizit mitgedacht, aber eben nie expliziert“ worden ist (Schwer/Solzbacher 2014, 9). Für Jutta Standop (2020) stehen diesbezüglich „hinter den Einstellungen und Haltungen über das *Warum*, das *Was* und das *Wie* unterschiedliche Werte, die uns veranlassen, uns für etwas *einzusetzen*, uns für eine *bestimmte Sache* einzusetzen und uns auf eine *ganz bestimmte Art und Weise* für diese Sache einzusetzen“ (83). Dieses haltungsbestimmende Werteverständnis beeinflusst das professionelle Handeln, wenn im beruflichen Alltag – oft auch widersprüchliche – Entscheidungen getroffen werden (müssen).

„Haltung bestimmt, wie man an das Leben herangeht, mit welcher Brille man die Dinge betrachtet und ob man willens und in der Lage ist, einen Menschen, eine Situation oder einen Sachverhalt aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Dies ist für die Profession der Pädagog:innen elementar. Zudem ist es im pädagogischen Handlungsfeld wichtig, den eigenen Anteil

an der Entfaltung einer Situation zu erkennen und damit professionell umzugehen.“ (I 66a: 5)

Hinter diesem „eigenen Anteil der Entfaltung“ im professionellen Handeln steht ein bestimmtes Bild vom Menschen, von dem man bewusst oder unbewusst seine Ziele und sein Handeln ableitet. Da das Menschenbild an der Schnittstelle von Weltbild, Lebensbild und Selbstbild ansetzt (Sedmak 2001, 12), lässt sich eine ethisch verantwortete professionelle Haltung zur Heterogenität nicht am momentanen Verhalten in einer bestimmten Situation festmachen, sondern zeigt sich in der Konsequenz, wie sie als Lebensform gelebt wird. Zur Selbsteinschätzung sollten Pädagog:innen das ihren Praktiken zugrundeliegende Menschenbild im Hinblick auf die ethische Haltung reflektieren, worauf ein Schulleiter in folgender Aussage Bezug nimmt:

„Schulleitung sollte bezüglich der eigenen Sozialisation Reflexionsbewusstsein erbringen. Woher komme ich? Wie wertebeladen bin ich? Wofür stehe ich? Diese Fragen bilden die Handlungshaltung für anstehende systemische Veränderungsprozesse. Erst dann kann ich mich der Frage zuwenden ‚Wo möchte ich hin?‘“ (Schley/Schratz 2023, 84)

Diese reflexionsbewusste Auseinandersetzung mit den biografischen Wurzeln des persönlichen Entwicklungsprozesses der eigenen Leadership-Haltung macht die Bedeutung einer Führungsethik bewusst, die eine Schulführungskraft im mikropolitischen Geschehen von Schul- und Personalentwicklung im Umgang mit Heterogenität einnimmt. Je mehr Macht eine Führungsperson hat, desto größer ist ihre Verantwortung für das, was sie diesbezüglich tut und was nicht (Ciulla 2005, 326). In den eingegangenen Rückmeldungen engagierter schulischer Führungskräfte wird deutlich, dass die Auseinandersetzung mit heterogenitätssensiblen Werten und Grundhaltungen auf die (Selbst-)Reflexion ihrer individuellen Entwicklung angewiesen ist, was sich beispielhaft in folgender Aussage widerspiegelt.

„Entwicklung von Haltung [setzt] auch immer Selbstreflektion und Selbstbewusstsein voraus, d.h. das Inbeziehungsetzen des Umfelds mit einem selbst,

die Kenntnis eigener biografischer Handlungsmuster und dessen, was einem wichtig ist, sowie die Wahrnehmung des eigenen Gewissens.“ (I 99a: 36)

Die Wahrnehmung „eigener biografischer Handlungsmuster“ und „des eigenen Gewissens“ ist in der Selbstreflexion nicht nur auf mentale Prozesse beschränkt, sondern ist eine ganzheitliche Erfahrung, die sich auch leiblich auswirkt, was folgende Aussage nahelegt.

„Haltung (...) ist die Essenz von Erfahrungen, Vorstellungen, Werten und Überzeugungen. Sie wird sehr stark geprägt durch die Erfahrungen mit Erziehung und Bildung am eigenen Leib. Sowohl positiver wie negativer – eben der bedeutsamen. Was aber bedeutsam ist, unterliegt der biografischen Wertung und dem eigenen Verstehen.“ (I 108a: 5)

Der Hinweis auf die „biografische Wertung“ deutet darauf hin, dass sich das Menschenbild und die damit verbundene Haltung zeitlebens entwickelt. Demnach ist Haltung „biografisch tief verinnerlicht, oft genug unbewusst eingenommen oder übernommen“ (I 70a: 6), wie das eine andere Führungsperson ausdrückt, indem sie auch auf die ganzheitliche Verinnerlichung verweist. Die persönliche Auseinandersetzung mit den biografischen Prägungen hat bei den Befragten unterschiedliche Bilder hervorgerufen, über welche sich Haltung ‚als etwas‘ zeigt: Eine Schulleiterin sieht „Haltung als einen Spiegel der Seele“ ihrer Schule (I 139a: 6), ähnlich argumentiert eine weitere Schulleiterin, „die ‚Seele‘ unserer Schule ist durch unsere Haltungen definiert“ (I 42a: 6), als sie sich auf die autonom an ihrem Gymnasium eingeführten Maßnahmen bezieht. Weitere metaphorische Bezüge (Lakoff/Johnson 2021) finden sich auch in anderen Zitaten dieses Beitrags.

3. Biografie als Wirkmacht heterogenitätssensibler Haltung¹

Die Herausbildung einer Führungspersönlichkeit beginnt nach Peter Gronn (1999) bereits in Kindheits- und Jugendjahren über die Sozialisationserfahrungen in Familie und (Vor-)Schule. Sie wird im Alltagsgeschehen über diverse Referenzgruppen (Peers, Freundschaften, Mentor:innen, meinungsbildende Medien u.a.m.) mitgeprägt (ebd.). Dieses prägende Entwicklungsgeschehen trägt nach Gronn in den unterschiedlichen Akteurskonstellationen zum Selbstverständnis einer künftigen Führungsperson bei. Es bildet die Grundlage für eine Leadership-Haltung, die sich im Schulalltag einer Führungspersönlichkeit facettenreich äußert.

Auf die Frage, was dazu beigetragen habe, dass Haltung für sie ein wichtiges Thema geworden ist, fanden sich in den Antworten der Führungspersonen immer wieder biografische Referenzen. So reflektiert etwa eine Schulleiterin über den Einfluss ihres Elternhauses:

„Schon seit der eigenen Schulzeit und auch durch die Erziehung im Elternhaus registrierte ich zunächst unbewusst und dann immer reflektierter, welchen positiven Einfluss Haltungen auf das Gegenüber ausüben. Später erweiterte sich dann diese Beobachtung in die Betrachtung politischen Handelns hinein. Die Bedeutung, die dieses Thema für mich gewonnen hat, hat somit sicher biografische Wurzeln. Ich hatte das Glück, Eltern mit ‚Haltung‘ zu haben (Pflichtbewusstsein, Ehrlichkeit, Geradlinigkeit, soziale Empathie, Nächstenliebe – um ein paar Stichworte zu nennen).

Im Laufe des Lebens macht man vielfältige Erfahrungen mit Menschen, die mit Verhaltensgrundsätzen leben – oder eben nicht und oft sieht man auch die Konsequenzen. Insofern ist gar nicht genug zu betonen, wie sehr auch das Beispiel eines Lehrers, einer Lehrerin wirkt – sicher auf den einen mehr, auf den anderen weniger, aber in der Regel nachhaltig.“ (I 55a: 51-53)

1 Dieser Abschnitt baut auf Schratz & Klug (2025) auf.

Für die Aneignung einer heterogenitätssensiblen Haltung spielt der persönliche Erfahrungskontext eine große Rolle, was die Schulleiterin als „vielfältige Erfahrungen mit Menschen“ bezeichnet. Eine erfahrungsoffene Auseinandersetzung mit der Vielfalt von Menschen und Dingen in der Welt könnte zu einer Haltung beitragen, in der Anderssein nicht als Störung der idealisierenden Homogenitätserwartung wahrgenommen wird. Diese innere Offenheit für das Unverfügbare im menschlichen Miteinander scheint ein konstitutives Merkmal einer differenzsensiblen pädagogischen Haltung zu sein.

Vielfältige Erfahrungen in der Begegnung mit der Welt, Menschen und Dingen tragen in den berufsbiografischen Erfahrungen nicht nur zur Horizonterweiterung bei, sondern haben auch eine sensibilisierende Wirkung auf den Umgang mit Heterogenität. Während diese Entwicklung in der frühen Sozialisation Heranwachsende prägt, scheint dieser Entwicklungsprozess mit zunehmendem Alter beeinflussbar, worauf folgender Ausschnitt verweist:

„Haltungen entwickeln sich, daher kann man Einfluss darauf nehmen. Die Lebenserfahrung ist die schmerzlichste und daher wohl auch die prägendste Methode. Aber sanfter kann man sich eine Haltung anderen Menschen gegenüber aneignen durch das Agieren in verschiedensten Lebensrollen. Sich lösen aus Korsetten des täglichen Lebens durch Kontakt mit verschiedenen Menschen z. B. verschiedenen Alters, verschiedener Herkunft, verschiedener Interessen.“ (I 134a: 82)

Prägenden Einfluss hinterlassen in der Entwicklung aber nicht nur vorbildhafte Referenzen. Kritische Lebensumstände in der eigenen Sozialisation können bereits in frühkindlicher Erfahrung zu einer Weg-von-Bewegung führen, die eine bestimmte (Führungs-)Haltung mitbeeinflusst. Belege dafür finden sich in der Reflexion eigener Kindheitserfahrungen:

„Aufgewachsen in einer Familie mit suchtkranken Eltern habe ich sehr früh verstanden, dass es sehr anstrengend ist, Verhaltens-Muster zu verändern, vor allem das Muster, die eigene, sofortige Bedürfnisbefriedigung aufschieben zu können zugunsten einer größeren, aber nicht unmittelbaren Befriedigung, die

dann aber von ungleich höherer Qualität ist. Ich habe als dreijähriges Mädchen damit begonnen, ‚mich selbst zu erziehen‘, so wie ich es in der kindlichen Vorstellung zu mir selbst gesagt habe. Meine Eltern fielen ja als Erziehungspersonen für mich aus und ich wollte dann in den weiteren Jahren verhindern, dass das Jugendamt auf mich und meine Schwester in irgendeiner Weise auffällig wird, was ich schön früh mitbekommen habe bei anderen Kindern, die im Heim (da gab es eine sehr große Kinder- und Jugendeinrichtung in unserem Ort) groß geworden sind und auf mich damals ‚verloren‘ gewirkt haben. Ich habe als Kind dann in der Gemeindebibliothek mir Erziehungsratgeber ausgeliehen und auf meine kindliche Weise ‚studiert‘, wie dies geht.“ (I 20b: 18-21)

Der Rückblick auf die eigene biografische Entwicklung im haltungsfördernden persönlichen Milieu hat im zitierten Beispiel bereits in früher Kindheit zu einem Ausbrechen aus der „Abgeschottetheit, Kargheit, Depressivität und Negativität meiner Eltern“ geführt, wie das eine weitere befragte Schulleiterin erklärt:

„Ich wollte mein Leben anders führen als meine Eltern. Angst und Scham begleiteten mich oft als Kind. Ich wusste, ich muss mich von diesen Fesseln befreien. Es sind meist nicht körperliche Einschränkungen, die uns blockieren, sondern schädliche Denkmuster und Überzeugungen.“ (I 134a: 119)

Auch die Erfahrung mit Geschwistern kann sich prägend auswirken, worauf folgendes Beispiel verweist:

„Meine Brüder waren furchtbar schlecht in der Schule, wobei es mit meinem mittleren Bruder besonders schlimm war. Alle waren der Meinung, dass er als Jugendlicher in die Kriminalität abrutschen würde. Doch niemand interessierte sich für ihn als Kind und die Umstände, die er ertragen musste: gewalttätiger Vater, verängstigte Mutter, armutsgefährdete Familie [...]. Es war aber sein tiefsitzender Gerechtigkeitssinn und das Gefühl der Ohnmacht, was ihn immer so heftig rebellieren ließ. Diese meine Erfahrung mit meinen Brüdern (und überhaupt in dieser Familie aufgewachsen zu sein) tragt dazu

bei, dass ich in (fast) allen schwierigen Begegnungen immer den Menschen dahinter erkennen kann, was mich einer Auflösung einer schwierigen Situation näher bringt. (Klappt aber natürlich nicht immer!)“ (I 26b: 44–56)

Die Reflexion der unterschiedlichen Kindheitserfahrungen im Hinblick auf deren (berufsbiografische) Entwicklung zeigt beispielhaft auf, wie Normvorstellungen, Werte und Einstellungen sich in unterschiedlicher Weise (,hin zu‘ bzw. ,weg von‘) auswirken, was folgende Aussage nahelegt:

„Auch in meiner jetzigen Lebensphase nehme ich mir ab und zu die Zeit, Rückschau zu halten und Zeiten der Stille einzuplanen. [...] Gerade für Kinder und Jugendliche, die kaum eine Perspektive haben, ist dies ein wichtiger Lichtblick. Dies war bei mir auch so. Ich träumte von einem anderen Leben.“ (I 134a: 29)

In den Aussagen zur beruflichen Entwicklung finden sich mehrerenorts prägende Impulse einer professionellen Haltung aus Erfahrungen in anderen Berufen (z. B. Hotellerie, Reisebranche, Software Business, Erwachsenenbildung) oder in anderen (Schul-)Kulturen (z. B. Schulbesuche, Hospitationen, Austauschprogramme, Auslandsaufenthalte). Die Wirkmacht der eigenen Haltung wird erfahrungsgemäß allerdings erst bewusst, wenn die biografische Dimension der Professionalität in ihrer Haltung zur Heterogenität reflektiert wird, um daraus den Sinn des eigenen Tuns abzuleiten und sich als Führungskraft dafür einzusetzen. Ein eindrückliches Beispiel dafür zeigt sich in folgender Reflexion:

„Dazu beigetragen haben möglicherweise u. a. die Förderung von Empathie, ethischen Fragen und Gerechtigkeitssinn in meinem Elternhaus, die Auseinandersetzung mit der deutschen Vergangenheit u.a. in der Schule, der Einblick in die Menschenrechtsarbeit durch Familienmitglieder in meiner Jugend, die Erfahrungen mit Autoritäten und Autoritätsmissbrauch in Schule und Beruf, die Arbeit mit benachteiligten/ausgegrenzten Menschen, das Wissen um (soziale) Ungerechtigkeiten und menschlich verursachtes Leid, die Kenntnis von Diskrepanzen zwischen Menschenrechten und nationalen Gesetzen/

Vorschriften/Praxen, das Verständnis für die Wirkung vieler einzelner kleiner Handlungen auf ‚das Ganze‘.

In der Konsequenz reflektiere ich möglicherweise stärker meine Haltung, vertrete sie lauter und unerschrockener, lasse das Thema bewusster in meine Arbeit in der Schule (als Schulleitung und als Lehrerin) einfließen und bin bemüht, meine Mitmenschen ebenfalls zur Reflektion und Haltungsfindung zu ermutigen. Gleichzeitig glaube ich, dass die Haltung das Gefühl für die Sinnhaftigkeit meines Tuns stärkt und somit grundsätzlich zur Zufriedenheit mit meiner Arbeit und Tätigkeit beiträgt.“ (I 99a: 29–30)

Die „Sinnhaftigkeit meines Tuns“ verweist in dieser Reflexion auf die Beweggründe, warum so gelebt und professionell gehandelt wird. Die Antwort auf die Warum-Frage verweist auf den Sinn des eigenen Handelns, der – privat wie beruflich – für das menschliche (Über-)Leben eine zentrale Rolle spielt (Frankl/Batthyány 2017), worauf die zitierte Aussage verweist, „dass die Haltung das Gefühl für die Sinnhaftigkeit meines Tuns stärkt und somit grundsätzlich zur Zufriedenheit mit meiner Arbeit und Tätigkeit beiträgt“. Weitere Hinweise dazu finden sich in Aussagen wie „Meine innere Haltung ist für mich eine Leitlinie, ein Kompass, etwas, an dem ich Halt finden kann.“ (I 123a: 4) oder „Je klarer, je bewusster mir meine Haltung ist, desto leichter, zielgerichteter kann ich agieren und reagieren.“ (I 24a: 25). Das Streben nach dem Sinn des eigenen Tuns ist demnach ein wichtiger Entwicklungstreiber. Der Eigen-Sinn entwickelt sich aus den persönlichen biografischen Erfahrungen über die Lebensphasen hinweg. Bisherige Lebenserfahrungen beeinflussen kontinuierlich die darauf folgenden Begegnungen mit Menschen und (Um-)Welt. Diesen Zusammenhang stellt Stephen Kemmis in Form einer Endlosschleife dar (Abb. 1), in der die Erfahrungen der Einzelnen die Gestaltung der künftigen Gesellschaft beeinflussen und diese transformativ auf die Entwicklung ihrer künftigen Mitglieder zurückwirken.

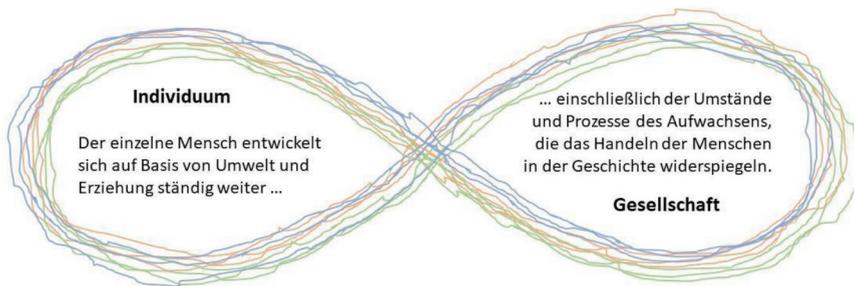


Abb 1: Zusammenspiel der Entwicklungsprozesse von Individuum und Gesellschaft
(Kemmis 2023, 15; Übers. M.S.)

Aus diesem Zusammenspiel von Begegnung Einzelner wird Schleife für Schleife (Abb. 1) die Geschichte der Gesellschaft aus der Vergangenheit in das unbekannte Morgen entwickelt. Demnach ist die Reflexion gesellschaftsbiografischer Erfahrungen ein iterativer Prozess, der nicht an einem Punkt der ‚erworbenen‘ Professionalität aufhört, sondern ständige „innere Arbeit“ bedeutet, wie das eine Schulleiterin beschreibt:

„Es war jedoch eine große innere Arbeit notwendig, um dahin zu kommen. Gespräche mit Schüler:innen, ihren Eltern und ihren Lehrer:innen sensibel zu führen setzt voraus, dass die eigene Biografie einigermaßen durchleuchtet und bearbeitet ist. Sonst gibt es zu viel Vermeidung oder, was genauso hinderlich ist, zu viele ‚Trigger‘, Auslöser, die unbewusst aufgenommen werden und dann zu falschen Identifizierungen führen.“ (Kegler 2018, 116)

Die Reflexion ihrer pädagogischen Haltung führt die Schulleiterin in die eigene Biografie zurück, um die gesellschaftlich erworbenen Denkmuster zu „durchleuchten“. Die dazu erforderliche „große innere Arbeit“ verweist auf Erfahrungen im Zusammenspiel von Innen- und Außenwelt im Austausch zwischen äußerer Wahrnehmung („Trigger“) und innerer Verarbeitung, was sich im Reflektieren der meisten zitierten Erfahrungen findet. Dieses Zusammenspiel von Außen- und Innenwelt wird im nächsten Abschnitt erläutert.

4. Heterogenität als Resonanz Erfahrung

Der Hinweis auf die „große innere Arbeit“ in der Entwicklung von Haltung im vorigen Abschnitt verweist auf die Notwendigkeit, sich im beruflichen Alltag mit Erfahrungen der (Außen-)Welt aus unterschiedlichen Perspektiven auseinanderzusetzen. Im Zusammenhang mit heterogenitätsbezogener Schulentwicklung stellt sich die Frage, wie schulische Führungspersonen willentlich in ihrem beruflichen Kontext (Kollegium, Schülerschaft, Eltern, außerschulische Partner etc.) über die Reflexion von gemeinsamen Werten und Grundhaltungen eine wünschenswerte Entwicklungsdynamik in Gang setzen können, um die vorgegebenen Bildungs- und Erziehungsziele im Einklang mit ihren eigenen Visionen zu verwirklichen. Aus wissenschaftlicher Perspektive finden sich unterschiedliche Zugänge zur Auseinandersetzung mit der zitierten „großen inneren Arbeit“. In der Soziologie bezieht sich der englische Begriff „agency“ (Giddens 1992) auf die Fähigkeit des Einzelnen, unabhängig zu handeln und seine eigenen freien Entscheidungen zu treffen. Aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft sieht Jörg Schlömerkemper (2021, 47) die Voraussetzung für die „innere Arbeit“ in der „Dispositionalität“ des Menschen, selbst entscheiden zu können. Für den Sozialökonom Claus Otto Scharmer, der sich mit Transformationsprozessen von sozialen Systemen befasst, ist es „der innere Ort, von dem aus wir handeln“ (Scharmer/Käufer 2014, 33).

Wie sich dieser Ort für die „innere Arbeit“ im Führungshandeln auch wissenschaftlich aus unterschiedlichen Zugängen definieren lässt, finden sich auch in den Daten der diesem Beitrag zugrundeliegenden Studie vielfältige Bezüge, beispielsweise in der folgenden Reflexion des Zusammenwirkens von Haltung und Verhalten:

„Die Arbeit an Haltungen ist ein zeitintensiver Prozess, da es in diesem Rahmen um das Abgleichen, Überdenken und Weiterentwickeln von eigenem Verhalten und Werten geht. Dies ist ein sensibler und persönlicher Bereich und Haltungen können nicht ‚verordnet‘ werden.“ (I: 112a: 13)

Das Entstehen einer wünschenswerten Haltung sieht die Schulleiterin im iterativen Reflektieren „von eigenem Verhalten und Werten“. Dies entspricht einem Antwortgeschehen im Zusammenspiel von äußerer Wahrnehmung über alle Sinne und deren innerer Verarbeitung, deren Resonanz wiederum nach außen wirksam wird. Dieser nur teilbewusst ablaufende Erfahrungsprozess im „Abgleichen, Überdenken und Weiterentwickeln von eigenem Verhalten und Werten“, wie es die Schulleiterin ausdrückt, lässt sich in Anlehnung an Glasl (1992) über eine Schleifenbewegung zwischen Außenwelt (äußere Wahrnehmung) und Innenwelt (innere Verarbeitung) darstellen (Abb. 2).

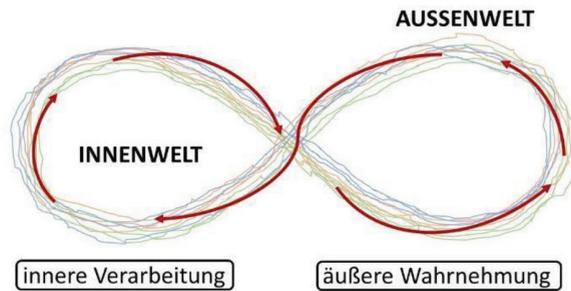


Abb. 2: Zusammenspiel von äußerer Wahrnehmung und innerer Verarbeitung
(Schratz 2024b, 85)

Die schematische Darstellung in Form einer Doppelschleife (Abb. 2) soll in ihrer Abstraktion nicht die untrennbare Verbundenheit des Menschen mit sich selbst und der Welt auflösen. In der Realität wirkt eine äußere Wahrnehmung unmittelbar auch leiblich im Inneren, was sich gleichermaßen wieder ‚veräußert‘. Der Mensch steht kontinuierlich in der Wechselbeziehung zwischen seiner inneren und äußeren Welt. Welt ist hier nicht geografisch zu verstehen, sondern meint, dass der Mensch von vornherein und grundsätzlich in einem Wechselbezug mit sich selbst sowie zu etwas oder jemand anderem ist (Längle/Holzhey-Kunz 2008). Das fordert ihn auf, sich einerseits auf sich selbst zu beziehen und andererseits das Außen nicht aus der Wahrnehmung zu verlieren. Diese reziproke Beziehung zeigt sich beispielhaft in der Aussage „Prinzipiell glaube ich, dass man anderen nur mit Haltung begegnen kann, wenn man sich grundsätzlich auch selbst mag und

akzeptiert.“ (I 7a: 33–34). Das Antwortgeschehen zwischen Innen- und Außenwelt (Abb. 2) ist im Hinblick auf heterogenitätssensible Haltung umso wirksamer, je vielfältiger es gelebt und je intensiver es erfahren sowie diese Wechselwirkung reflektiert wird.

„Bei jeder Begegnung mit anderen Menschen ist die Haltung und Grundeinstellung eines Menschen zum anderen Menschen gegenüber von wesentlicher Bedeutung. Man ist in Kommunikation, auch wenn man keine Worte austauscht. Dieses Zusammentreffen mit anderen Menschen läuft in der Schule ständig ab, sei es mit Kindern, Lehrpersonen, Eltern, Schulpartnern, Schulbehörde.“ (I 134a: 6)

Diese Aussage verdeutlicht das Antwortgeschehen im Zusammenspiel von Außenwelt und Innenwelt: Je offener die innere Haltung für neue Erfahrungen ist, desto größer ist der Raum für neu Entstehendes. Offenheit setzt wiederum Vertrauen in sich selbst und Andere voraus, das zumeist in biografischen Erfahrungen grundgelegt wird. Auf dieser Basis entwickelt sich in der Biografie schulischer Führungspersonen deren professionelle Haltung über die Wechselwirkung von Erfahrungen im (Berufs-)Alltag in deren ‚Verinnerlichung‘ und Wirkung nach außen (‚Veräußerlichung‘). Die Pfeile in Abb. 2 verweisen auf das ständige Wahrnehmen äußerer Gegebenheiten und deren innere Verarbeitung, die sich auf das weitere Tun auswirkt. Dieses prozesshafte Geschehen findet sich beispielsweise in folgender Rückmeldung:

„Meine inneren Impulse für innovatives Führungshandeln speisen sich meiner Ansicht nach vor allem durch ein tiefes Verständnis und Empathie für junge Menschen. Ich möchte Kinder und Jugendliche dabei unterstützen, sich zu reifen, selbstbestimmten, verantwortlichen Persönlichkeiten zu entwickeln und ihr vorhandenes Potenzial optimal auszuschöpfen und sie zugleich möglichst gut und umfassend auf das Leben nach der Schulzeit vorzubereiten. Da die Rahmenbedingungen hierbei einem ständigen, meiner Ansicht nach sogar immer rascheren, Wandel unterliegen, bedarf es auch permanenter Anpassungs- und Optimierungsprozesse in der Schule.“ (I 189b: 8)

Die wiederholenden Resonanzerfahrungen verleihen Schleife für Schleife (Abb. 1 und 2) Halt und formen Haltung mit und wirken sich auf die Entstehung einer heterogenitätssensiblen Schulkultur aus, was folgende Aussage eines Schulleiters nahelegt:

„Haltung sollte man in jeder Schule schon beim Hineingehen spüren. Dies beginnt bei der Haltung der LehrerInnen gegenüber den SchülerInnen und umgekehrt, jedoch auch bei der Haltung des Leiters/der Leiterin. Viele LehrerInnen orientieren sich an der Haltung des Leiters/der Leiterin und leben dieses dann auch im Schulalltag.“ (I 57a: 3)

5. Anderes (aus sich) entstehen lassen

Die innere Öffnung für Neues bzw. Anderes kann die Bereitschaft zum Dialog fördern und Vertrauen und Mut entfalten, wenn man mit dem Unbekannten konfrontiert wird, wofür (noch) keine Erfahrungen vorliegen. Für Hartmut Rosa (2018) vollzieht sich das Leben „als Wechselspiel zwischen dem, was uns verfügbar ist, und dem, was uns unverfügbar bleibt, uns aber dennoch ‚etwas angeht‘; es ereignet sich gleichsam an der Grenzlinie“ (8). Dieses Wechselspiel findet sich beispielsweise in der Aussage einer Schulleiterin,

„dass Stabilität in der Instabilität liegt, dem Tanzen, dem aus dem Gleichgewicht kommen und dem sich wieder in die Mitte bewegen – wahrnehmen, fragen, Hypothese bilden, erproben und vorangehen, scheitern, neue Annahmen finden, über mein Scheitern mehr über mich und andere lernen – iterative Schleifen der Persönlichkeitsentwicklung die nie aufgehört haben – Agilität als permanente Realität.“ (I 56b: 40)

In dieser Reflexion wird die Offenheit in der Haltung gegenüber der entstehenden Zukunft in bemerkenswerter Ausdrucksweise spürbar. Die Neugier und das Streben nach Erklärungen kennzeichnet das Prinzip biografischer Entwicklungsdynamiken und identifiziert den Forschergeist. Die Schulleiterin spricht

aber auch an, dass eine Kultur des Scheiterns Teil des kreativen Prozesses auf der Suche nach neuen Lösungen ist. Da Schulleitungskräfte nicht allein über das entwicklungsdynamische Geschehen verfügen können, lässt sich der Umgang mit Heterogenität nicht beherrschen, was ein Schulleiter in der Reflexion seines persönlichen Entwicklungsprozesses folgend darstellt:

„Über mich selbst habe ich gelernt, dass ich es im Schulbereich mit Menschen zu tun habe, die aus durchaus nachvollziehbaren Gründen Schule ganz anders sehen und verstehen als ich. Damit gut umzugehen und nicht zu verurteilen, habe ich zunehmend gelernt, aber ich beherrsche es immer noch nicht gut.“
(I 136b: 7)

Da sich Erfahrungen mit Diversität nicht vorherbestimmen lassen, wird eine heterogenitätssensible Haltung über das Reflektieren der Gründe von „ganz anders sehen und verstehen“ angeeignet und erweitert, was die zitierte Schulleiterin mit „über mein Scheitern mehr über mich und andere lernen“ ausdrückt. Dieser Lernprozess im Resonanzgeschehen zwischen äußerer Wahrnehmung und innerer Verarbeitung (Abb. 2) ermöglicht es, heterogenitätsbezogene Erfahrungen als Momente des Geschehens aufzunehmen und ihre Bedeutung zu erfassen. Die Reflexion dieses Zusammenspiels in der Resonanzfähigkeit einer zukunfts-offenen Führungshaltung muss auch die dem innovativen Handeln innewohnende Möglichkeit des Scheiterns einbeziehen. Denn „[w]er zu stark an die Vermeidung seines Fehlers denkt, um ihn auszumerzen, verfestigt damit genau das Problem, um dessen Behebung er sich fieberhaft bemüht“ (Innauer 2010, 21).

Voraussetzung für gelingende Prozesse heterogenitätsbezogener Schulentwicklung ist nach Altrichter u.a. (2023, 221) eine Schulkultur, in der Heterogenität geschätzt wird. Demnach ist für einen Schulleiter

„Heterogenität als Schatz zu verstehen: ‚Wir wollen das so‘ ist eine Haltung, die mittlerweile von der Schulgemeinschaft gelebt wird. SuS formulieren die Bedeutung der Heterogenität in ihren Abireden, Eltern auf Tagen der offenen Tür.

„Menschenfreundliche Schule“ ist ein anderes Schlagwort und Handlungsfrage unseres Schulalltags. Das beginnt mit der Reaktion auf Schwangerschaften der Kolleginnen, Wunsch nach Elternzeit, Sonderurlaub etc. – Augenhöhe im Umgang mit SuS und Eltern. Bei uns wird nicht geschrien. Wir schreien keine Menschen an (auch wenn es dann doch mal passiert, gilt es weiter).“ (I 60a: 13–15)

Auch in dieser Aussage wird deutlich, dass es trotz einer von der „Schulgemeinschaft gelebt[en]“ heterogenitätsbezogenen Haltung Brüche geben kann, doch stellen diese die vereinbarte Wertebasis nicht in Frage. In den vorliegenden Aussagen der diesem Beitrag zugrunde liegenden Studie finden sich viele Facetten davon, wie sich engagierte Führungspersonen in ihrem persönlich-professionellen Tun und Wirken ideenreich und schöpferisch gestaltend auf die Offenheit der entstehenden Zukunft eingelassen haben. Diesen offenen Raum sollten aber nicht stimmenstarke Akteure oder Mehrheiten für sich beanspruchen, wozu Alt-richter u. a. (2023, 221) darauf hinweisen, dass im Umgang mit Heterogenität Themen und Stimmen, die eine Minderheit betreffen oder nicht dem Mainstream entsprechen, oft unberücksichtigt bleiben. Das Augenmerk, das schulische Führungspersonen darauf richten können, zeigt sich exemplarisch in folgender Bezugnahme einer Schulleiterin:

„Das Neue kommt eben nicht durch routinierte Moderation in die Welt. Schulleitungen müssen vordenken, orientieren, lenken und den eigenen Denkprozess dem Diskurs öffnen. Es geht nicht um das elegante Umsteuern von erwarteten Widerständen und die größtmögliche Effektivität bei der Organisation von Mehrheitsbeschlüssen, sondern um eine Prozessqualität, in der unterschiedliche Wege betrachtet und bedacht werden können und letztlich ein Ergebnis gemeinsam erreicht wird. [...] Es geht nicht ums Gewinnen oder Verlieren, um die möglichst geschickte Organisation von Mehrheiten. Vielmehr ist es lohnenswert, die wirksamen ‚Körnchen‘, die fast immer in der ‚Minderheitsposition‘ oder dem ‚Widerspruch‘ stecken, herauszufinden und zu nutzen. Und das alles braucht die ermutigende Haltung der Schulleitungs-

person, dass alle aufgefordert sind, sich ihres eigenen Verstandes zu bedienen, und eben die nötige Zeit.“ (I 12a: 32)

Derartige Ausführungen sind beeindruckende Zeugnisse dafür, wie Führungspersonen ihre innere Haltung kohärent und konsequent leben und vorleben. Insofern stellt heterogenitätssensible Haltung im nachhaltigen Verständnis „unser ‚Rückgrat‘ dar, das uns stabil macht“ (Solzbacher 2016, 122), um im Spannungsfeld der vielseitigen und zum Teil widersprüchlichen externen Anforderungen (Eltern, Umfeld, Schulbehörde) und internen Ansprüche (Kollegium, Schüler:innenschaft, Administration) die angestrebten Ziele im schöpferischen Dialog gemeinsam umzusetzen. In den Worten einer Schulleiterin: „Die sichere Haltung, das Wissen darum, wofür ich stehe, ist das unverzichtbare Rückgrat, der Anker, der Flexibilität, Empathie und Weichheit ermöglicht.“ (I 127a: 96). Im Hinblick auf die Entwicklung ihrer Schule erläutert sie diese Haltung aus ihrer Innensicht:

„Ehrliches Entwickeln hat meinem Gefühl nach immer mit Zeit zu tun – entwirren, den roten Faden finden, ihm folgen, zu rasches Drängen führt leicht zu Knoten und Verwicklungen. Ankerpunkt der gemeinsamen Entwicklung ist mein Vorleben eine Haltung, das gelebte, ehrliche nicht Urteilen und mein Blick für die Bedürfnisse und Ängste meines Teams, die ein Musterwechsel systembedingt immer mit sich bringt.“ (I 127a: 7)

Aufgrund der haltungsprägenden biografischen Erfahrungen stellt sich die Frage, wie weit sich eine heterogenitätssensible Haltung im weiteren Berufsleben verändern lässt. Die meisten Befragten stimmen in ihren Aussagen darüber überein, dass Haltungen sich weiterentwickeln und man darauf Einfluss nehmen könne, was beispielsweise folgende Aussage nahelegt:

„Ich bin mir deshalb sicher, dass sich eine Haltung erlernen lässt, da ich den Prozess an mir selbst festgestellt habe. Im Laufe meiner Tätigkeit hat sich meine Haltung stetig weiterentwickelt und das wird sie voraussichtlich auch noch immer weiter tun.“ (I 77a: 36)

Damit sich eine professionelle Haltung weiterentwickelt, scheint es erforderlich, diese auch zu reflektieren, was folgendes Zitat expliziert:

„Mir ist im Laufe meines Lebens immer wieder bewusst geworden, dass mein Erleben bzw. meine Erfahrungen sich zu einem jederzeit abrufbaren ‚Verzeichnis‘ von Handlungsanweisungen verdichtet haben. Durch lebensbegleitendes Reflektieren [...] aber vor allem durch meine Fähigkeit, die dem Erleben zugrundeliegenden Emotionen und deren Auswirkungen wahrnehmen zu können, ist ein Boden entstanden, der es mir ermöglicht hat, in den Schuhen anderer zu gehen‘ und daraus abzuleiten, was der nächste Handlungsschritt meinerseits sein könnte.“ (I 26b: 44–56)

Dieser Rückblick auf das (bisherige) Berufsleben fasst in überzeugender Weise den verdichteten Prozess des Erfahrungsreichtums zusammen, der sich aus dem „lebensbegleitende[n] Reflektieren“ für die Schulleiterin daraus erschließt. Die zunehmende Fähigkeit, „die dem Erleben zugrundeliegenden Emotionen und deren Auswirkungen wahrnehmen zu können“, scheint es zu ermöglichen, das Unbekannte im (fremden) Anderen in der entstehenden Zukunft zu erspüren und – im Resonanzgeschehen zwischen Innen- und Außenwelt – neue Erfahrungsräume zu erkunden.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Die Zusammenschau von Aussagen zur Reflexion der Erfahrungen von Schulleitungspersonen hat in der Bearbeitung der Daten aus der zugrundeliegenden Befragung gezeigt, wie Schulleiter:innen die Vereinbarung von gemeinsamen Werten und Grundhaltungen der schulischen Akteure im Hinblick auf Heterogenität angehen und welche Rolle dabei heterogenitätsbezogene Reflexionsprozesse spielen. Auf Basis der befragten schulischen Führungskräfte, die an erfolgreichen Schulen tätig sind, wurden folgende zentrale Ergebnisse gewonnen:

- *Bedeutung von Haltung*: Haltung wird als ein zentraler Faktor im Umgang mit Heterogenität wahrgenommen. Sie beeinflusst im jeweiligen schuli-

- schen Kontext das professionelle Handeln der Führungskräfte und ihre Entscheidungen im Schulalltag.
- *Biografische Prägungen*: Die Entstehung einer heterogenitätssensiblen Haltung beginnt bereits in der Kindheit und wird durch verschiedene Einflüsse wie Elternhaus, Schule und frühe Berufserfahrungen geprägt. Diese Prägungen bilden das Fundament für die professionelle Entwicklung und die Art und Weise, wie Führungskräfte mit Heterogenität umgehen.
 - *Reflexionsprozesse*: Reflexion der eigenen Haltung und das Bewusstsein über biografische Prägungen spielen eine zentrale Rolle in der Entwicklung einer heterogenitätssensiblen Führungspersönlichkeit. Dies umfasst insbesondere die Auseinandersetzung mit den eigenen Wertvorstellungen und deren Einfluss auf berufliche Entscheidungen.
 - *Rolle der Schulleitung*: Schulische Führungspersonen nehmen eine Schlüsselfunktion ein, indem sie als Vermittler:innen zwischen der Makro- und Mikroebene wirken und durch ihr Vorleben von Werten und Haltung eine Kultur des respektvollen Umgangs mit Heterogenität fördern. Ihre Aufgabe umfasst auch das Identifizieren und Einbinden von Minderheitenstimmen und das Schaffen eines inklusiven Schulklimas.
 - *Resonanz und Ganzheitlichkeit*: Die Wahrnehmung und Verarbeitung von äußeren Erfahrungen und deren Integration in die eigene Haltung erfolgen ganzheitlich. Resonanzrelevante Erfahrungen (z. B. Begegnungen mit anderen Kulturen) beeinflussen die innere Haltung und ermöglichen eine kontinuierliche Anpassung und Erweiterung der Professionalität im Umgang mit Heterogenität.
 - *Entwicklungspotenziale*: Obwohl Haltungen tief verinnerlicht und oft unbewusst geprägt sind, besteht die Möglichkeit einer kontinuierlichen Weiterentwicklung. Das bewusste Einsetzen von Reflexionsprozessen kann dazu beitragen, die eigene und schulische Haltung weiterzuentwickeln und an neue Herausforderungen anzupassen.

Zahlreiche Befunde aus der Studie legen nahe, dass eine reflektierte und wertbasierte Führungshaltung entscheidend für einen wertschätzenden Umgang mit Heterogenität in Schulen ist. Die Aussagen der schulischen Führungspersonen

lassen auch erkennen, wie sich Praktiken entlang der Frage ausbilden, was Schule im Umgang mit Heterogenität überhaupt leisten kann, zumal „wir als Schule nicht alle Defizite des gesellschaftlichen Lebens aufarbeiten können“ (I 114a: 6), wie das eine Schulleiterin formulierte. Da Schule in ihrer Funktion als gesellschaftliche Bildungseinrichtung immer wieder für die Lösung gesellschaftlicher Probleme in die Pflicht genommen wird, sollte diese Einschätzung für den Erwartungshorizont des (Un-)Möglichen sensibilisieren. Diesbezüglich weist Beate Wischer im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität darauf hin,

„dass in den derzeit so zahlreich eingebrachten Reformerwartungen eine deutliche Idealisierung im Hinblick auf die Realisierungschancen von innerer Differenzierung vorgenommen wird. Allerdings sollte daraus nicht umgekehrt gefolgert werden, dass für die eigene Praxis kein Innovationsbedarf bestünde.“ (Wischer 2008,720)

Somit liegt die Herausforderung für eine schulische Führungsperson darin, die Möglichkeiten und Grenzen heterogenitätsbezogener Schulentwicklung im kontextbezogenen Handeln am jeweiligen Standort auszuloten. Eine solche Haltung „lässt sich nicht ver- oder anordnen und nicht kontrollieren. Man könnte sagen, es ist das, was im Feld des Pädagogischen den Unterschied zwischen einem ‚Dienst nach Vorschrift‘ und einem professionellen, erfahrenen und verantwortungsvollen Handeln ausmacht.“ (Rödel u.a. 2022, 8). Der von Wischer eingeforderte Innovationsauftrag soll dazu ermutigen, die Grenzen des Möglichen ständig weiter zu verschieben und die dafür erforderlichen Entwicklungsprozesse über breit angelegte Partizipation anzugehen. Dazu braucht es „Räume für Reflexion in globaler Dimension, Nachdenken über das eigene Handeln und gemeinsame Debatten über kontroverse Perspektiven und dies ohne ideologische Verengung“ (I 20a: 33), wie das eine Schulleiterin formuliert. Insofern spielen „Haltungen in der Personalentwicklung bzw. Fortbildung eine wichtige Rolle. Offenheit und Vertrauen, dem Menschen zugewandt sein, respektvoller Umgang miteinander“ (I 123a: 22), bringt eine andere Schulleiterin dazu ein. Dieser Anspruch lässt sich gegenwärtig aufgrund machtpolitischer Zusammenhänge nicht immer einfach umsetzen, worauf Mecheril und Vorrink (2023) kritisch hinweisen.

Auf Basis der hier aufgezeigten Komplexität des erfahrungsbasierten Umgangs mit Heterogenität stellt sich abschließend die Frage, wieweit institutionalisierte Angebote zur Fortbildung und Personalentwicklung in der Professionalisierung (künftiger) pädagogischer Führungspersonen das Bewusstsein für eine heterogenitätssensible Führungshaltung zu schaffen vermögen. Mögliche Ansätze zur Aneignung einer heterogenitätssensiblen Haltung finden sich etwa im schöpferischen Zuhören (Schley/Schratz 2023, 177) im sprachsensiblen und einfühlsamen Dialog (Grober 2022) sowie in der ergebnisoffenen Auseinandersetzung des „Presencing“ im Erspüren einer entstehenden Zukunft (Scharmer/Käufer 2014). Derartige Möglichkeiten zur haltungsbezogenen Erfahrung sollten in der Aus- und Weiterbildung von Schulführungspersonen verankert werden, um sie für die Herausforderungen der zunehmenden Heterogenisierung im Schulalltag zu sensibilisieren.

Literatur

- Altrichter, Herbert/Wimmer-Ott, Barbara/Lenz, Sonja (2023): „Heterogenität als Thema von Einzelschulentwicklung“. Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (2. akt. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 213–228.
- Biesta, Gert (2006): *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hg.) (2023): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (2. akt. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brinkmann, Malte/Rödel, Severin (2021): „Ethos im Lehrberuf: Haltung zeigen und Haltung üben.“ In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 21/3, 42–63.
- Budde, Jürgen (2023): „Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung“. Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (2. akt. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 14–30.

- Ciulla, Joanne B. (2005): "The state of leadership ethics and the work that lies before us". In: *Business Ethics: A European Review* 14/4, 23–33.
- Fend, Helmut (2006): *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Frankl, Viktor E./Batthyány, Alexander (2017): *Wer ein Warum zu leben hat. Texte aus sechs Jahrzehnten*. Weinheim: Beltz.
- Fullan, Michael (2001): *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Giddens, Anthony (1992): *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Glasl, Friedrich (1992): *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führung, Beratung und Mediation*. Bern, Stuttgart: Haupt Verlag; Verlag Freies Geistesleben.
- Grober, Ulrich (2022): *Die Sprache der Zuversicht. Inspirationen und Impulse für eine bessere Welt*. München: oekom verlag.
- Innauer, Toni (2010): *Am Puls des Erfolgs*. Ziersdorf: Christian Seiler Verlag.
- Kegler, Ulrike (2018): *Lob den Lehrer*innen: Wer Beziehungen stärkt, macht Schule gut; ein Weckruf*. Weinheim: Beltz.
- Kemmis, Stephen (2023): "Education for Living Well in a World Worth Living in". Reimer, Kristin Elaine/Kaukko, Mervi/Windsor, Sally/Mahon, Kathleen/Kemmis, Stephen (Hg.): *Living Well in a World Worth Living in for All: Volume 1: Current Practices of Social Justice, Sustainability and Wellbeing*. Singapore: Springer, 13–25.
- Lakoff, George/Johnson, Mark (2021): *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. (10. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Längle, Alfried/Holzhey-Kunz, Alice (2008): *Existenzanalyse und Daseinsanalyse*. Stuttgart: Facultas.
- McMillan, James H./Schumacher, Sally (2010): *Research in education. Evidence-based inquiry* (7th ed.). Boston: Pearson.
- Mecheril, Paul/Vorrink, Andrea J. (2023): „Chancengleichheit und Anerkennung. Normative Referenzen im Diskurs um Heterogenität und Bildungsgerechtigkeit“. Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische*

- Befunde und didaktische Reflexionen* (2. akt. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 47–64.
- OECD (2023): *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing.
- Rödel, Severin Sales/Schauer, Gabriele/Christof, Eveline/Agostini, Evi/Brinkmann, Malte/Pham Xuan, Robert/Schratz, Michael/Schwarz, Johanna Franziska (2022): *Ethos im Lehrberuf (ELBE). Manual zur Übung einer professionellen Haltung*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <https://www.uibk.ac.at/ils/forschung/elbe.html> (31.1.2025)
- Rosa, Hartmut (2018): *Unverfügbarkeit*. Salzburg: Residenz Verlag.
- Scharmer, C. Otto/Käufer, Katrin (2014): *Von der Zukunft her führen. Von der Ego-system- zur Ökosystem-Wirtschaft; Theorie U in der Praxis*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Schley, Wilfried/Schratz, Michael (2023): *Führen mit Präsenz und Empathie: Werkzeuge zur schöpferischen Neugestaltung von Schule und Unterricht* (2. überarb. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Schlömerkemper, Jörg (2021): *Pädagogische Diskurs-Kultur: Über den sensiblen Umgang mit Widersprüchen in Erziehung und Bildung*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Schratz, Michael (2024a). „Führungsethik von gestern für Schule von morgen? Bildung für ein gutes Leben in einer lebenswerten Welt für alle“. In: *SchulVerwaltung spezial* 26/1, 15–19.
- Schratz, Michael (2024b): „Wirksamer Führungshaltung auf der Spur“. In: *Pädagogische Führung* 31/3, 84–87.
- Schratz, Michael/Klug, Isabella (2025): „Biografische Erfahrungen als haltungsbildende Kraft: Persönliche Potenziale für professionelle Entwicklungsprozesse nutzen“. Barth, Ulrike/Wiehl, Angelika (Hg.): *Ethos in der Pädagogik – eine professionelle Haltung reflektieren und ausbilden*. Weinheim: Juventa-Beltz, 94–107.
- Schratz, Michael/Pant, Hans Anand/Wischer, Beate (Hg.) (2012): *Was für Schulen! Vom Umgang mit Vielfalt – Beispiele guter Praxis*. Seelze: Kallmeyer.
- Schwer, Christina/Solzbacher, Claudia (2014): „Einige Konsequenzen aus den theoretischen und empirischen Annäherungen an Haltung für die Professionalisierungsdebatte“. Schwer, Christina/Solzbacher, Claudia (Hg.): *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 215–221.

- Sedmak, Clemens (2001): „Menschenbilder: Eine rechte Diät an Beispielen“. Posch, Christian/Schuiener, Sissi/Schuiener, Anton J. (Hg.): *Menschenbilder und ihre Wirkung*. Thaur: Druck- und Verlagshaus Thaur, 9–21.
- Solzbacher, Claudia (2016): „Auf die professionelle pädagogische Haltung kommt es an“. Huber, Stephan G. (Hg.): *Jahrbuch Schulleitung 2016. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements*. Kronach: Carl Link, 116–126.
- Standop, Jutta (2020): „Wie Werte ‚vermittelt‘ werden können: der schulische Beitrag zu einer gesellschaftlichen Wertebildung“. Fischer, Christian/Platzbecker, Paul (Hg.): *Erziehung – Werte – Haltungen. Schule als Lernort für eine offene Gesellschaft*. Münster: Waxmann, 83–101.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (2010): *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (2011): *Heterogenität in Schule und Unterricht. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Weinert, Franz E./Helmke, Andreas (1996): „Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion?“ Leschinsky, Achim (Hg.): *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 34). Weinheim: Beltz; 223–233.
- Wischer, Beate (2008): „Binnendifferenzierung ist ein Wort für das schlechte Gewissen des Lehrers“. In: *Erziehung und Unterricht* 158/9-10, 714–722.

Heterogenität in ihrer Komplexität und Dynamik wahrnehmen – Ein Blick aus der angewandten Sprachwissenschaft

Simone Baumann

Abstract

Die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems setzt voraus, dass darin tätige Lehrpersonen reflektiert mit der Heterogenität ihrer Lernenden umgehen. Eine mehrperspektivisch-differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit seitens der Lehrpersonen ist dafür zentral (Schmitz et al. 2020). Heterogenität im Klassenzimmer ist kein ‚neues Thema‘, wohl aber ein komplexes, dynamisches Phänomen, das kontinuierliche empirische und reflexive Bearbeitungen aus unterschiedlichen Perspektiven erfordert (u.a. Budde 2015; Gerlach/Schmidt 2021; Grassinger et al. 2022). Welche Aspekte (u.a. Differenzmerkmale) dabei in den Blick geraten, hängt von der jeweiligen Perspektive, der Wahrnehmung des*der Reflektierenden und dem Ziel der Reflexion bzw. Untersuchung ab (von Glasersfeld, 1995). In diesem Beitrag wird, ausgehend von einem metatheoretischen Ansatz der *Complex Dynamic Systems Theory* (z.B. Han/Ortega 2017), eine Perspektive angewandter Sprachwissenschaft eingenommen und der Frage nachgegangen, welche (Interaktion von) Differenzmerkmale(n) im Kontext sprachlichen Lernens relevant sind, um heterogenitätssensitive (Sprach-)Lernumgebungen zu gestalten. Ziel dieser Reflexion ist es, Antworten auf sprachdidaktische Fragestellungen zu entwickeln (u.a. Baumann 2023; Dörnyei/Ryan 2015) und anzudenken, inwiefern dieser fachspezifische Zugang zu Heterogenität anschlussfähig an einen bildungswissenschaftlichen Blick sein kann.

1. Einleitung

Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem ist ein reflexiver Umgang mit Heterogenität im Unterricht zentral. Hierfür ist eine mehrperspektivisch-differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit essenziell, um unterschiedliche Bedürfnisse und Potenziale von Lernenden in ihrer Komplexität wahrzunehmen und ihr darauf aufbauend durch heterogenitätssensitive Bildungsangebote zu begegnen (Schmitz et al. 2020, S. 113). Heterogenität – abgeleitet vom altgriechischen *héteros* (verschieden) und *génos* (Art) (Kluge 2011, 413) – verweist allgemein auf Verschiedenartigkeit, wobei im Bildungskontext meist die Verschiedenartigkeit von Lernenden in den Blick genommen wird, die durch den Vergleich von Eigenschaften und Zugehörigkeiten, von Differenz(merkmalen) beschreibbar wird (Prenzel, 1995) und durch die sich Vielfalt ergibt. Heterogenität im Bildungskontext ist kein neues Thema (z.B. Lang-Wojtasik in diesem Band), aber ein äußerst komplexes und dynamisches Phänomen, für das empirische Arbeiten und Reflexionen aus verschiedenen Perspektiven und Disziplinen zahlreich sowie fortlaufend notwendig sind (u.a. Budde 2015; Gerlach/Schmidt 2021; Grassinger et al. 2022; Schmitz et al. 2020). Welche Aspekte von Heterogenität dabei in den Blick geraten, hängt von der jeweiligen Perspektive, der Wahrnehmung des*der Reflektierenden und dem Ziel der Reflexion bzw. Untersuchung ab (von Glasersfeld, 1995).

In diesem Beitrag wird eine Perspektive angewandter Sprachwissenschaft eingenommen, mit der folgende Zielorientierung einhergeht: Im Kontext von Heterogenität besteht das Ziel angewandter Sprachwissenschaft grundsätzlich darin, herauszuarbeiten, welche (Interaktion von) Differenzmerkmale(n) sprachliches Lernen inwiefern beeinflussen, um darauf aufbauend Antworten auf Fragen der Sprachdidaktik geben zu können (cf. Dörnyei/Ryan 2015, 15; Wesche 1994, 243).

In der angewandten Sprachwissenschaft wird zwischen unbewusstem, implizitem Sprach(en)*erwerb* (in natürlichen/informellen Kontexten) und bewusstem, explizitem Sprach(en)*lernen* differenziert. Unterschieden wird ferner zwischen Zweitsprache (L2) und Fremdsprache (FL). Die L2 (bzw. jede weitere) ist eine Sprache, die in einer Umgebung, in der sie gesellschaftlich dominant ist, erwor-

ben wird. Die FL ist hingegen in dem Umfeld, in dem sie gelernt wird, nicht die gesellschaftlich dominante Sprache (cf. Baumann 2023, 87), sprachliche Lernprozesse finden im Rahmen formaler Bildung wie Schulunterricht statt, die praktische Anwendung der FL ist (außerhalb des Klassenzimmers) begrenzt.

Die (zunehmende) gesellschaftliche Pluralität und die damit verbundene Sprachenvielfalt sowie die Vielfalt von Sprachlern- und Spracherwerbsprozessen innerhalb und außerhalb formaler Bildungssettings machen Sprachenlernen und Spracherwerb zu komplexen kommunikativen Räumen, die von Spuren heterogener bzw. vielfältiger kommunikativer Begegnungen in Institutionen und im Alltag durchzogen sind (z.B. Skrandies 2020). Eine stringente Trennung der Dichotomien von FL und L1, L2, ..., von natürlichen und institutionalisierten Sprachlernkontexten sowie von Spracherwerb und Sprachenlernen ist daher zunehmend fragwürdig (cf. The Douglas Fir Group 2016, S. 23). Dem Fokus der Reflexion von Heterogenität und damit verbundener Vielfalt entsprechend wird in diesem Beitrag daher ein integrativer Ansatz verfolgt und allgemein von sprachlichem Lernen bzw. Sprachentwicklung(sprozessen) und sprachlichem Lernerfolg die Rede sein.

Sprachlicher Lernerfolg wird seit vielen Jahren meist über die Variablen *Complexity*, *Accuracy* und *Fluency* (CAF) operationalisiert (u.a. Housen et al. 2012; cf. Housen/Kuizen 2009, 464). Es wird davon ausgegangen, dass die CAF-Variablen sowohl untereinander als auch mit anderen Faktoren in Wechselwirkung stehen und von zahlreichen, u.a. lernendenspezifischen Faktoren abhängen (cf. Ellis 1994b, 107). In der angewandten Sprachwissenschaft werden diese Einflussfaktoren (Differenzmerkmale) im Hinblick auf das oben geschilderte Ziel als *Individual Differences* (ID) verhandelt (z.B. Dörnyei/Ryan 2015). Traditionelle Ansätze der (angewandten) Sprachwissenschaft gehen dabei von einer Art ‚vorbestimmten Reihenfolge‘ sprachlicher Entwicklungsschritte aus und legen den Fokus meist (isoliert) auf einzelne dieser individuellen Unterschiede (u.a. die früheren Arbeiten von Dörnyei (1994, 2001) zu Motivation; Skehans Arbeiten zur Sprachlerneignung (z.B. 1998, Kap. 8, 9); Baddeleys Arbeiten (z.B. 1992) zum Arbeitsgedächtnis).

Neuere Perspektiven arbeiten mit einem integrativen sowie dynamischen Ansatz, der die Interaktion und Verwobenheit dieser Einflussfaktoren aus einer Plu-

ralität interdisziplinärer Zugänge berücksichtigt (u.a. Dörnyei/Ryan 2015; Han/Ortega 2017; Kersten/Greve 2023; cf. Kersten 2023, 131; Larsen-Freeman 1997, 2018). Ein aktueller Ansatz angewandter Sprachwissenschaft, der Dynamik und Verwobenheit von ID mehrperspektivisch betrachtet, ist der Ansatz der *Complex Dynamic Systems Theory* (CDST). Dabei wird davon ausgegangen, dass alles, was mit dem Leben der Lernenden zu tun hat, die (sprachliche) Entwicklung beeinflussen kann (cf. de Bot/Larsen-Freeman 2011, 10ff.), wodurch Verschiedenartigkeit und Dynamik in den Mittelpunkt rücken (cf. Lenzing et al. 2023, 44) und Sprache, sprachliches Lernen sowie Sprachlernende als komplexe dynamische Systeme und dementsprechend *a priori* als einzigartig und vielfältig verstanden werden können (Larsen-Freeman 1997).

Um Heterogenität mit einem Blick aus der (angewandten) Sprachwissenschaft und dem damit verbundenen Ziel sowie entsprechend der Forderung nach integrativen und dynamischen Ansätzen zu reflektieren, wird sprachliches Lernen in diesem Beitrag ausgehend vom ID-Ansatz beleuchtet und metatheoretisch im Ansatz der CDST verortet. Basierend auf diesen Ansätzen wird der Frage nachgegangen, welche (Interaktion von) individuellen Unterschiede(n) von Sprachlernenden sprachliches Lernen inwiefern beeinflussen (u.a. Dörnyei/Ryan 2015; Kersten, 2023; Ortega/Han, 2017) und welche Konsequenzen sich dadurch für eine heterogenitätssensitive Sprachdidaktik ergeben. Darüber hinaus wird darauf eingegangen, inwiefern sich durch diese Perspektive Potenziale für die allgemeine Bildungswissenschaft ergeben (können).

2. Heterogenität im Sprachenlernen als komplexes und dynamisches Phänomen

Variabilität und Veränderung gelten als Herzstück sprachlichen Lernens (cf. The Douglas Fir Group 2016, 29) und sind ein zentraler Untersuchungsgegenstand angewandter Sprachwissenschaften (cf. Serafini 2023, 268). Die dabei im Zentrum stehenden *Individual Differences* (ID) der Sprachlernenden gelten als „characteristics or traits in which individuals may be shown to differ from each other [...] [t]hey concern anything that marks a person as a distinct and unique human

being [...]“ (Dörnyei/Ryan 2015, S. 16). Im klassischen ID-Paradigma konzentrierte man sich dabei ‚nur‘ auf interindividuelle Lernendenunterschiede (ebd., 27) im Sinne überdauernder Dimensionen persönlicher Eigenschaften, die sich lediglich im Grad ihrer Ausprägung zwischen Individuen unterscheiden. Dieses überholte ID-Paradigma basierte auf den Annahmen, dass ID als klar definierbare psychologische Konstrukte existieren, relativ stabile Attribute sind, nur mäßig miteinander zusammenhängen sowie lernendeninternal und relativ unabhängig von externalen Faktoren sind (ebd., 16f.).

Heute werden ID nicht mehr eindimensional betrachtet, und sie gelten nicht mehr als statische Faktoren (*traits*), sondern vielmehr als „socially interdependent, malleable states developing over time.“ (ebd, 20). Heterogenität resp. Vielfalt ergibt sich demnach durch die Dynamik und Komplexität der miteinander verwobenen und interagierenden ID der Sprachlernenden „[as] a blended operation of cognitive, affective, and motivational components [...]“ (ebd., 23). In dieser Neuausrichtung wird die zentrale Rolle von Entwicklung in der synergetischen Beziehung zwischen dem Individuum und seinen*ihren internalen Faktoren (Systemen, s. Abschnitt 5) und dem ihn*sie umgebenden Kontext, den externalen Faktoren hervorgehoben (s. Abschnitt 5; Dörnyei/Ryan 2015; cf. Larsen-Freeman 2018, 58; Riemer 1997). Diese von Komplexität und Dynamik gekennzeichnete Perspektive ist Grundlage für die nachfolgende Reflexion aus einer metatheoretischen Perspektive komplexer dynamischer Systeme.

3. Complex Dynamic Systems Theory in a nutshell

Die *Complex Dynamic Systems Theory* (CDST) entstammt einem Zweig der Mathematik und hat in den letzten 20–30 Jahren auch in den Geisteswissenschaften, etwa zur Beschreibung menschlicher (nicht nur sprachlicher) Entwicklungen, an Bedeutung gewonnen (u.a. de Bot/Larsen-Freeman 2011; Dörnyei/Ryan 2015; Larsen-Freeman 1997, 2018; Lenzing et al. 2023; Ortega/Han 2017; van Geert 1991, 2007). Anders als in den Naturwissenschaften wird in geisteswissenschaftlichen Zusammenhängen ein ‚weicher‘ CDST-Ansatz empfohlen (Dörnyei et al. 2015). Dabei werden komplexe dynamische Systeme informell modelliert (van

Geert 2007, 47ff.), indem bestimmte Merkmale komplexer dynamischer Systeme (s. Abb. 1) nicht naturwissenschaftlich, sondern als theoretische Metaphern genutzt werden, um komplexe Phänomene zu beschreiben und zu erklären.

Ein System gilt dabei als ein dynamisches Netzwerk aus verbundenen und miteinander interagierenden Elementen, die gemeinsam einen bestimmten Zustand oder ein bestimmtes Verhalten erzeugen. Nach Ashby (2004/1962) entsteht ein System durch die Wechselwirkungen seiner Elemente. Solche Systeme sind zudem hierarchisch aufgebaut, d.h., das Verhalten des Gesamtsystems unterscheidet sich von dem seiner einzelnen Elemente (Subsysteme). Komplexität bedeutet in diesem Zusammenhang, dass das Verhalten eines Systems nicht vollständig aus dem Verhalten einzelner Elemente abgeleitet werden kann und einzelne Elemente das Verhalten des Gesamtsystems nicht vollständig erklären können (cf. Koopmans 2019, 361). Jedes System ist also immer Teil eines größeren Systems und interagiert gleichzeitig auf seiner Ebene mit anderen Systemen (wie bspw. zwei oder mehr Sprachsysteme innerhalb eines mehrsprachigen Individuums, z.B. Festman 2019).

Durch ihre Wechselbeziehungen erzeugen Systeme ständig Dynamiken, wobei bereits kleine Veränderungen eines Elements langfristig überproportionale und unvorhersehbare Auswirkungen haben können (bekannt als *Butterfly-Effect*). Diese nicht-lineare Beziehung zwischen dem Einfluss eines Faktors (z.B. eines individuellen Differenzmerkmals, ID) und dessen Effekten macht es unmöglich, die Entwicklung eines Systems, wie bspw. sprachlichen Lernerfolg, exakt vorherzusagen. Die Herausbildung eines Systems hängt jedoch nicht nur von den Interaktionen und Entwicklungen seiner Elemente ab, sondern auch von seinen Ausgangsbedingungen, wie z.B. der sprachlichen Sozialisation in der Familie. Dieses Zusammenspiel verschiedener Faktoren erfordert eine ständige Anpassung der Systeme an neue Umstände und Umgebungen, d.h., sie entwickeln und regulieren sich selbst fortwährend. Natürliche Systeme (wie etwa der Mensch) sind jedoch stets auf externe Ressourcen angewiesen. Fehlen diese Ressourcen, kommt das System zum Stillstand (cf. Baumann 2023, 101–106; de Bot et al. 2007, 8; Larsen-Freeman 1997, 153f.).

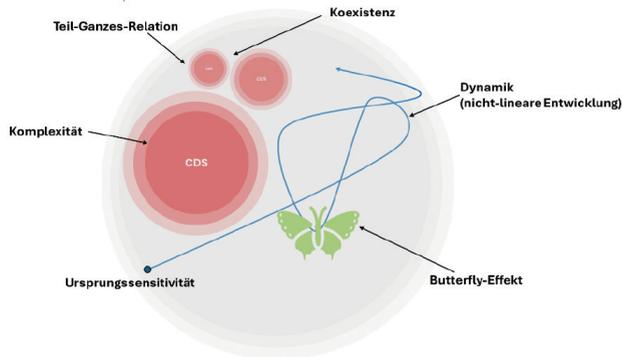


Abb. 1: Merkmale komplexer dynamischer Systeme (CDS), eigene Darstellung

4. Sprache und sprachliche Entwicklung im Kontext der CDST

Im Zusammenhang mit der sprachlichen Entwicklung und der Reflexion dabei relevanter Einflussfaktoren (z.B. Dörnyei/Ryan 2015; Kersten 2023; Ortega/Han 2017) kann der CDST-Ansatz auf unterschiedliche Weise ein hilfreiches Erklärungsmodell sein. Sprache ist einerseits ein komplexes System, das sich ständig weiterentwickelt und Bezeichnungen mit Bedeutungen verknüpft (cf. Baumann 2024b, 11). Sie ist andererseits Teil des menschlichen kognitiven Systems und hilft uns, das, was wir durch unsere Sinne wahrnehmen, zu verstehen und einzuordnen (cf. Truscott/Sharwood Smith 2019, 10).

Das *Modular Cognition Framework* (MCF), ein Modell der kognitiven Linguistik, beschreibt, inwiefern Sprache und Kognition sowie sprachliche und kognitive Verarbeitung systemisch vernetzt sind (Sharwood Smith/Truscott 2014; Truscott/Sharwood Smith 2019; Sharwood Smith 2017). Laut MCF (siehe Abb. 2) ist menschliche Kognition ein komplexes dynamisches System (CDS), das sich durch die Interaktion verschiedener Systeme (im MCF als Module bezeichnet) weiterentwickelt:

- (1) Das perzeptuelle System verarbeitet Reize aus der Umgebung über das Hören, Sehen, Fühlen, Schmecken und Riechen. Dieses System umfasst somit weitere Systeme: das auditive (AS), das somatosensorische (SoS), das

- visuelle (VS), das gustatorische (GS) und das olfaktorische (OS) Wahrnehmungssystem. Diese Module sind alle miteinander vernetzt, nehmen Reize aus der Umgebung auf und verarbeiten sie zu je modulspezifischen Repräsentationen (Sharwood Smith 2017, Kap. 2, 4).
- (2) Das konzeptuelle System (CS) verknüpft diese Reize resp. Repräsentationen mit Konzepten, um Bedeutung zu konstruieren.
 - (3) Das affektive System (AS) fügt diesen bedeutungstragenden Konzepten Werte (positiv/negativ) und Emotionen hinzu (Sharwood Smith 2017, Kap. 5; Truscott/Sharwood Smith 2019, 30).
 - (4) Das räumlich-kognitive System (SpS) verknüpft die bedeutungstragenden Konzepte mit räumlichen Informationen (z.B. links/rechts).
 - (5) Das motorische System¹ (MS) kombiniert die bedeutungstragenden Konzepte mit Bewegungsmustern.

Aus Perspektive der CDST stellt der multisensorische Input – alles, was wir in einem Kontext wahrnehmen, (cf. Truscott/Sharwood Smith 2019, 10) – eine essenzielle Ressource für kognitive und sprachliche Prozesse dar und ist daher unverzichtbar für die (sprachliche) Entwicklung eines Menschen.

Die sprachliche Verknüpfung von Wahrnehmungen, Konzepten, Affekten etc. – also die Konstruktion von Bezeichnungs-Bedeutungs-Assoziationen – erfolgt im MCF innerhalb des Sprachsystems. Dieses ist Teil des gesamten kognitiven Systems und umfasst zwei Subsysteme:

- Phonologisches System (PhS): verantwortlich für die Verarbeitung und Speicherung von Lauten.
- Syntaktisches System (SyS): zuständig für die Verarbeitung und Speicherung grammatikalischer Strukturen.

1 Das motorische System (MS) ist mit unterschiedlichen physiologischen Funktionen verbunden. Im Hinblick auf Sprache(n)lernen ist es für die Sprachproduktion u. a. in Verbindung mit dem Vokaltrakt bedeutsam (Truscott/Sharwood Smith 2019, 33f, 43).

Das Sprachsystem entwickelt sich systemisch im Zusammenspiel von verfügbarem Input aus der Umgebung und der Interaktion der verschiedenen MCF-Module. Dies zeigt, wie eng Sprache mit Wahrnehmung und Kognition verknüpft ist.

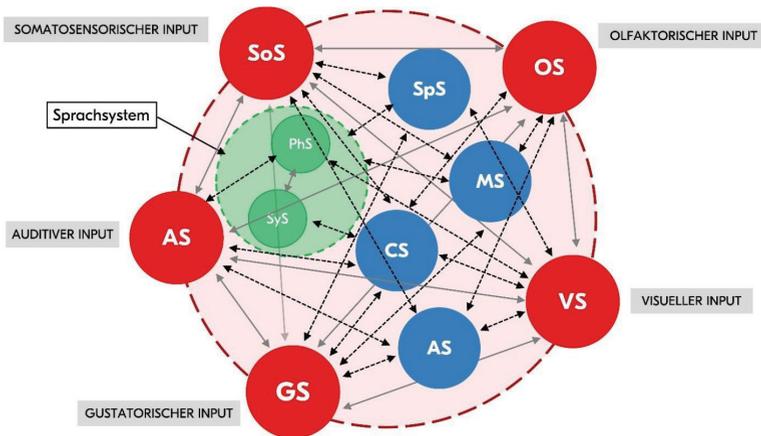


Abb. 2: Sprache und Kognition (Baumann 2024b, 12),
eigene Darstellung nach Truscott/Sharwood Smith 2019, 275

Um die individuellen Unterschiede (ID), die für die sprachliche Entwicklung relevant sind, umfassend zu berücksichtigen, ist es aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive wichtig, auch Faktoren der lernendenexternalen Systemebenen einzubeziehen – insbesondere für die Gestaltung heterogenitätssensitiver Bildungsangebote. Dafür eignet sich das Mehrebenenmodell aus der angewandten Sprachwissenschaft der Douglas Fir Group (2016), das entwicklungspsychologische Ansätze (Bronfenbrenner 1977; Bronfenbrenner/Morris 2007) einbindet. Es beschreibt sprachliche Entwicklung als integralen Bestandteil der menschlichen Entwicklung innerhalb eines „Developmental System“ (Lerner 2002, 2007). In diesem Mehrebenenmodell wird sprachliche Entwicklung als eingebettet in hierarchische Umgebungsebenen verstanden, die aus miteinander verbundenen und interagierenden Systemen bestehen. Diese Ebenen umfassen verschiedene Aspekte sozialer und kultureller Umgebungen, die gemeinsam die sprachliche Entwicklung prägen (ebd.):

Das Mehrebenenmodell beschreibt sprachliche und kognitive Entwicklung als ein Zusammenspiel verschiedener hierarchischer Systeme, die ineinandergreifen und sich gegenseitig beeinflussen. Es umfasst folgende Ebenen:

1. Nanosystem:

Auf dieser individuellen Ebene finden die internen Verarbeitungsprozesse eines Einzelnen statt, wie sie z.B. im MCF beschrieben werden. Diese Ebene repräsentiert die dynamische Verarbeitung innerhalb eines Individuums und ist Teil eines größeren Systems, des Mikrosystems (Kersten 2023).

2. Mikrosystem:

Diese Ebene umfasst *direkte* Beziehungen und Interaktionen, z.B. mit Eltern, Geschwistern, Lehrpersonen oder Gleichaltrigen (und deren Nanosystemen). Diese sozialen Kontakte und Erfahrungen wirken sich *unmittelbar* auf die sprachliche und kognitive Entwicklung aus (Kersten 2023).

3. Mesosystem:

Hierbei geht es um die Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Mikrosystemen, die die Entwicklung eines Individuums *indirekt* beeinflussen können. Ein Beispiel ist die Beziehung zwischen Eltern und Lehrpersonen eines Kindes.

4. Exosystem:

Diese Ebene umfasst ebenfalls Umgebungen, die ein Individuum zwar *nicht direkt* erlebt, die aber dennoch Einfluss auf dessen Entwicklung haben. So kann etwa der Arbeitsplatz eines Elternteils die familiäre Atmosphäre und damit *indirekt* das Mikrosystem des Kindes beeinflussen (z.B. durch ein erhöhtes Stresslevel innerhalb der Familie, Sheridan et al. 2012).

5. Makrosystem:

Diese Ebene beschreibt die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wie kulturelle Werte, Gesetze und Traditionen. Sie wirken sich über die anderen Systemebenen *indirekt* auf die individuelle Entwicklung aus.

6. Chronosystem:

Das Chronosystem fügt dem Modell eine zeitliche Dimension hinzu. Es berücksichtigt Lebensereignisse, Übergänge zwischen Entwicklungsphasen und die historischen Bedingungen, die diese Prozesse beeinflussen.

Dieses Mehrebenenmodell verdeutlicht, wie sprachliche Entwicklung nicht nur von individuellen Faktoren, sondern auch von sozialen, kulturellen und zeitlichen Einflüssen geprägt wird und inwiefern verschiedene Systeme(ebenen) dabei miteinander zusammenwirken.

5. Heterogenität in ihrer Komplexität und Dynamik wahrnehmen

Gründend auf diesen Überlegungen zur CDST und dem konzis umrissenen Mehrebenenmodell der Douglas Fir Group (2016) sowie ausgehend von einem integrativen Ansatz sprachlichen Lernens lässt sich Heterogenität als Verwobenheit bzw. Interaktion individueller Unterschiede im Kontext sprachlicher (und kognitiver) Entwicklung als Faktorenkomplexion (cf. Baumann 2023, Kap. 4) folgendermaßen grafisch modellieren (s. Abb. 3).

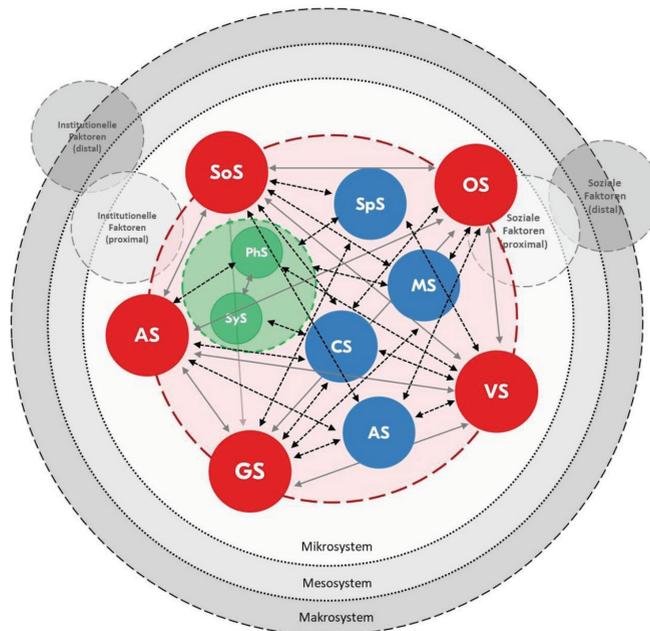


Abb. 3: Faktorenkomplexion im Sprachentwicklungsprozess (eigene Darstellung)

Auf der Nanosystemebene sind lernendeninternale Faktoren verortet. Dazu zählen neben den kognitiven Systemen und deren Verarbeitungsmechanismen (cf. MCF, s. Abschnitt 4) genetische Dispositionen, physische Fähigkeiten und Fertigkeiten, mögliche Beeinträchtigungen, biologische Faktoren, affektive Variablen sowie Persönlichkeitsmerkmale (*traits*) (u.a. Riemer 1997; Dörnyei/Ryan 2015; Kersten 2023).²

Dieser Beitrag richtet den Fokus auf die Interaktion des internalen Kontexts (Sharwood Smith 2021) innerhalb der Nanosystemebene. Darüber hinaus werden relevante lernendenexterale Faktoren betrachtet, die aus den Umgebungskontexten der Mikro- und Mesoebene hervorgehen (siehe Abschnitt 4).³

Das Nanosystem ist durch das perzeptuelle System unmittelbar mit dem Mikrosystem verbunden. Innerhalb des Nanosystems erfolgt die kognitive, sprachliche, konzeptionelle und affektive Verarbeitung aller in der Umgebung (dem Mikrosystem) verfügbaren multisensorischen Stimuli. Die Qualität und Quantität der Stimulation, die die Systeme auf der Nanosystemebene erfahren, wird maßgeblich von Faktoren und deren Interaktionen im Mikrosystem beeinflusst. Diese *direkten* Einflussfaktoren werden als proximale Faktoren bezeichnet (vgl. Kersten 2023; Paradis 2023).

Faktoren der 'höheren' externalen Ebene, wie die des Mesosystems, werden als *distale* Einflussfaktoren bezeichnet. Diese wirken *indirekt* auf die Entwicklung eines Individuums, indem sie über *proximale* Faktoren des Mikrosystems vermittelt werden (Kersten 2023). Zu den distalen Faktoren gehört bspw. der sozioökonomische Status (SES). Der SES repräsentiert eine sogenannte Containervariable, da er mehrere Variablen umfasst, die für sich genommen einen Einfluss auf die sprachliche und kognitive Entwicklung haben können. Diese Variablen spiegeln die eigentliche *proximale* Interaktion und die Stimulation wider, die ein Individuum auf der Mikrosystemebene erfährt (cf. Kersten et al. 2023, 260). SES, bzw. darin gelagerte Faktoren, z.B. Stresslevel in einer Familie (Sheridan et al. 2012), der elterliche Bildungshintergrund und/oder die Verfügbarkeit von Printmedien zu Hause beeinflussen sprachliche und kognitive Entwicklung indirekt (Bruhn

2 Eine Übersicht hierzu findet sich bspw. bei Baumann (2023, 106–110).

3 Orientierend an Kersten (2023) wird nicht zwischen Meso- und Exosystem unterschieden.

et al., 2023; Kersten 2020). Dieser Einfluss wird über proximale Faktoren vermittelt, also über die verfügbaren Stimuli und die Qualität der Interaktionen auf der Mikrosystemebene (*Proximity of Stimulation Hypothesis*, Kersten 2023). Proximale Faktoren, die von distalen Faktoren (hier: SES) beeinflusst werden, umfassen u.a. den direkten Zugang zu Ressourcen (Bornstein/Bradley 2012) sowie Eltern-Kind-Interaktionen und die damit verbundene Qualität und Quantität sprachlicher Interaktionen innerhalb der Familie (Hart/Risley, 1995; Kersten, 2023). So zeigten Hart und Risley (1995) bspw., dass es erhebliche Unterschiede hinsichtlich der Quantität sprachlichen Inputs in Eltern-Kind-Interaktionen gibt – einer zentralen Ressource für die sprachlich-kognitive Entwicklung (cf. Abschnitt 4) – je nach SES der Familie: Kinder aus Familien mit hohem SES wurden in den ersten drei Lebensjahren durchschnittlich etwa 30 Millionen Wörter mehr ausgesetzt als Kinder aus Familien mit niedrigem SES (ebd.). Unterschiedliche sprachliche Umgebungen und Interaktionen sowie weitere Umstände auf der Mikroebene können im Laufe der kindlichen Entwicklung also zu erheblichen individuellen Unterschieden auf der Nanosystemebene führen, z.B. auch in Bezug auf die präfrontalen Funktionen der Gehirnstrukturen, die mit höherer kognitiver Verarbeitung und Kontrolle verbunden sind (Sheridan et al. 2012). Unterschiede in den externalen Bedingungen, die auf den ersten Blick ‘weit entfernt’ erscheinen und oft nicht direkt in Überlegungen zu den unterschiedlichen (Sprach-)Lernvoraussetzungen einbezogen werden, können die kognitive und sprachliche Entwicklung eines Kindes bereits in den ersten Lebensjahren erheblich beeinflussen oder beeinträchtigen. Diese Einflüsse können einen überproportionalen und unvorhersehbaren Effekt auf den langfristigen Verlauf der individuellen Entwicklung haben, da Faktoren der Nanosystemebene, wie kognitive Fähigkeiten und sprachliche Kompetenzen, wiederum den schulischen Erfolg maßgeblich beeinflussen.

In der Schule steht das individuelle Nanosystem (auf Mikrosystemebene) in wechselseitiger Beziehung mit proximalen institutionellen Faktoren, wie bspw. der (Qualifikation der) Lehrperson, dem Lehrlernmaterial, der Qualität und Reichhaltigkeit des dargebotenen (sprachlichen) Inputs und kognitiv stimulierender Aufgaben (z.B. Kersten et al. 2023). Institutionelle Faktoren der distalen Ebene, wie die Bildungspolitik oder das Schulprogramm, haben einen Einfluss

auf diese proximalen Faktoren und damit wiederum vermittelt auf die kognitive und sprachliche Entwicklung der Lernenden. Lehrpersonen haben also auf proximal-institutioneller Ebene einen Einfluss. Dieser kann positiv sein, wenn bspw. die Inputqualität ‚hoch‘ ist. Studien zeigen, dass diese u.a. negative Einflüsse eines niedrigen SES (distal-sozialer Faktor) auf sprachliches Lernen mildern kann (ebd.; Bruhn et al. 2023). Aus solchen Ergebnissen ließen sich wiederum Forderungen an bildungspolitische Entscheidungsträger*innen ableiten, Lehrpersonen dahingehend gezielt aus- und fortzubilden (distal-institutionelle Ebene). Eine multiperspektivische Reflexion könnte also ganzheitliche Lösungsansätze ermöglichen.

6. Implikationen für das pädagogisch-didaktische Handlungsfeld

Wie gezeigt wurde, vollzieht sich sprachliches Lernen kognitiv, emotional und sozial in Interaktion zwischen lernenden-internen und -externen Faktoren der proximalen Ebene, die durch Faktoren der distalen Ebene (sozial & institutionell) beeinflusst werden. Für in der Lehrpraxis Tätige lenken diese Zusammenhänge den Blick auf institutionell-proximale Faktoren, die die sprachliche und kognitive Entwicklung direkt beeinflussen (können). Aus diesen Überlegungen lassen sich folgende Implikationen ableiten:

- (1) Da sprachliche Entwicklung mit kognitiver Entwicklung und affektiver Verarbeitung verknüpft ist, sollten Lehrpersonen im Unterricht für eine angenehme, angstfreie Atmosphäre sorgen, die *sprachbezogen* kognitiv aktivierend ist (u.a. Guttke 2023; Klieme 2019; Praetorius et al. 2020). Das bedeutet, externe Stimuli in der Lernumgebung des proximal-institutionellen Systems müssen eine vertiefte interne Verarbeitung im Nanosystem der Lernenden anregen. Dies kann bspw. durch autonomes, individuelles Problemlösen gelingen, bei dem neues Wissen in bestehende Repräsentationen integriert und zudem positive Emotionen stimuliert werden (cf. Kersten 2021, 39). Hierfür eignen sich z.B. komplexe Aufgabenformate⁴, die einen vernetzten Wissens-

4 Eine Übersicht hierzu findet sich bei Baumann 2023 (Kap. 5, 7) und 2024a.

aufbau anregen, der neben multimodalem Input die Anknüpfung an breitere Kontexte sowie an Vorwissen und individuelle Erfahrungen der Lernenden ermöglicht (u.a. Baumann 2023, Kap. 5; Ellis 2003; Hallet 2011; Reusser et al. 2021).

- (2) Die Perspektive des MCF hebt die Bedeutung von reichhaltigem, multisensorischem Input hervor (cf. Abschnitt 4; Kersten et al. 2023; Long 1996; Sharwood Smith 2017; Sharwood/Truscott 2014; Truscott/Sharwood Smith 2019), wobei sich Input auf alle „sensorischen Daten“ (Carroll 1999) bezieht.⁵ Hierzu zählen alle externalen situativen und diskursiven Kontexte, die zum Verständnis von (sprachlichen) Informationen resp. zur weiteren Entwicklung sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten führen können (cf. Truscott/Sharwood Smith 2019, 10).⁶ Zu berücksichtigen ist dabei zudem: Input ist nicht gleich *Intake* (z.B. Gass 2007). D.h., selbst wenn Input von der Lehrperson verständlich gemacht und kontextualisiert (cf. *Scaffolding*, Gibbons 2015) dargeboten wird, bedeutet das noch nicht, dass dieser von allen Lernenden tatsächlich zu *Intake* verarbeitet wird (Gass 2007; Gass et al. 2020). Was der*die individuelle Lernende tatsächlich wahr- und aufnimmt, verarbeitet und internalisiert, ist individuell verschieden, abhängig von zahlreichen komplexen situativen internalen sowie externalen Faktoren und der selektiven Aufmerksamkeit. Peripher erfasste Informationen, vom Gehirn als nicht ‚relevant‘ eingestuft, werden nicht im Arbeitsgedächtnis verarbeitet und stehen daher auch nicht für eine weitere Verarbeitung oder Speicherung im Langzeitgedächtnis zur Verfügung (cf. Kersten 2021, 37). Das macht es so bedeutsam, dass Lernangebote so gestaltet werden, dass sie für verschiedene Lernende potenziell relevant sind – eine komplexe Aufgabe für Lehrpersonen (Baumann 2023, 2024a).
- (3) Lernangebote sollen die Lernenden in für sie bedeutungsvolle kommunikative Aktivitäten verwickeln. Durch die dadurch angeregten *intermentalen* Prozesse kann die *intramentale* Verarbeitung (Harden 2006; Vygotsky 1978)

5 Eine weitere Implikation ergäbe sich hierdurch u.a. auf distal-institutioneller Ebene durch die Verankerung fächerübergreifender Ansätze in Curricula.

6 Verständlichkeit ist eine notwendige Voraussetzung für die meisten, wenn nicht alle Lernformen (cf. Kersten 2021, 46).

von Informationen und sprachlichen Strukturen gefördert werden, indem sie Lernende ‚zwingt‘, diese in einem kommunikativen Kontext zu *verwenden* (Long 2015), wobei er*sie Feedback in Form von Korrekturen oder Erweiterungen des gesprochenen Outputs erhält (Loewen/Sato, 2018), die wiederum modifizierten multisensorischen Input darstellen (cf. Kersten 2021, 32). Durch kommunikative Aktivitäten, mit denen natürliche Prozesse von Bedeutungsaushandlungen einhergehen, wie sie auch in natürlichen Umgebungen vorkommen,⁷ lernen Individuen implizit. Sie sind daher eine weitere Gelingensbedingung.

- (4) Eine besondere Bedeutung kommt zudem *sprachbezogen* kognitiv aktivierenden Aufgaben zu (u.a. Grothjahn 2000; Guttke 2023), deren Bewältigung kommunikative Aktivitäten erfordern (Long 2015).

Lernumgebungen, die diese proximal-insitutionell beeinflussbaren Faktoren berücksichtigen, haben das Potenzial, den heterogenen kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten gerecht zu werden und sprachliche (und kognitive) Entwicklung zu ermöglichen.

7. Eine kurze Reflexion

Die in diesem Beitrag beleuchtete Einflussfaktorenkomplexion, die keineswegs einen Anspruch auf Vollständigkeit erheben kann/möchte, basiert auf einer komplexen, dynamischen und integrativen Perspektive angewandter Sprachwissenschaft sowie kognitions- und entwicklungspsychologischen Perspektiven, wobei sprachliches Lernen als untrennbar verbunden mit kognitiver Entwicklung, affektiven und sozialen Faktoren betrachtet wurde. Sprachliche Entwicklung verläuft nicht linear und ist nicht exakt vorhersagbar. Sprachliche Entwicklung, wenngleich es bestimmte universelle Verlaufscharakteristika gibt (z.B. Pienemann 2007), ver-

⁷ Wenn ein*e Sprecher*in nicht verstanden wird, muss er*sie die Äußerungen anpassen, was den Lernprozess unterstützt. Diese Verhandlungen führen zu Modifikationen des Inputs und Outputs, die wiederum den Lern- resp. Verarbeitungsprozess fördern.

läuft immer individuell und damit unterschiedlich. Im Hinblick auf Fragen heterogenitätssensitiver (Sprach-)Lernumgebungen müssen Einflussfaktoren, die sprachliches Lernen und Lernerfolg beeinflussen, daher (so) ganzheitlich (wie möglich) reflektiert werden. Ein CDST-Ansatz kann dies entlang der Zeitachse ermöglichen, indem Kontexte auf mehreren Ebenen und die Interaktion darin gelagerter verschiedener Faktoren reflektiert werden. Der*Die (Sprach-)Lernende wird so in seiner*ihrer Ganzheitlichkeit auch intraindividuell wahrgenommen, wodurch zudem Generalisierungen und Homogenisierungen vermieden werden können (cf. Larsen-Freeman 2018, 67). Ein Blick aus der CDST-Perspektive erkennt den Menschen *a priori* als einzigartiges und komplexes Subjekt (cf. AMP, 1995, Eph 2, 10) an, das sich in Interaktion mit seiner Umgebung stetig verändert, von dieser abhängig ist und geformt wird. Eine solche Perspektive kann allgemein für bildungswissenschaftliche Belange im Kontext von Heterogenität wertvoll sein, denn „Unterricht wird ja nicht von einer Variable veranstaltet, sondern von Personen, die jeweils ein individuelles Gesamtmuster unterschiedlicher Facetten repräsentieren.“ (Helmke 2009, 26).

Literatur

- Ashby, William R. (2004/1962). Principles of the self-organizing system. In: *Emergence, Complexity and Organization* 6, 102–126.
- Baumann, Simone (2023). *Reflexionskompetenz im Kontext von Aufgabenorientierung und Heterogenität. Eine Design-based Research-Studie mit angehenden Lehrpersonen.* Waxmann.
- Baumann, Simone (2024a). Lernangebote reflektiert konzipieren – vielfältige Lernprozesse ermöglichen. In: *DiMawe* 6/1, 36–51.
- Baumann, Simone (2024b). Sprache und Kognition – eine mehrperspektivische Reflexion. In: *phpublico – Zeitschrift für Bildung und Erziehung* 14, 10–20.
- Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hg.) (2017): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen.* Leipzig: Julius Klinkhardt.

- Bornstein, Marc H./Bradley, Robert H. (2012) (Hg). *Socioeconomic status, parenting and child development*. London: Psychology Press Taylor & Francis Group.
- Bronfenbrenner, Urie (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, Urie/Morris, Pamela A. (2007). The bioecological model of human development. Damon, William/Lerner, Richard M. (Hg.): *Handbook of child psychology*. New York: Wiley, 793–828.
- Budde, Jürgen (2015): Heterogenitätsorientierung. Budde, Jürgen/Blasse, Nicole/Bossen, Anne/Rißler, Gabriele (Hg.): *Heterogenitätsforschung – Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa, 19–37.
- Carroll, Susanne E. (1999). Putting ‘input’ in its proper place. In: *Second Language Research* 15/4, 337–388.
- de Bot, Kees/Lowie, Wander/Verspoor, Marjolijn H. (2007): A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. In: *Bilingualism* 10/1, 7–21.
- de Bot, Kees/Larsen-Freeman, Diane (2011). Researching second language development from a dynamic systems theory perspective. In: Verspoor, Marjolijn H./de Bot, Kees/Lowie, Wander (Hg.): *A dynamic approach to second language development. Methods and techniques*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 5–23.
- Dörnyei, Zoltán/MacIntyre, Peter D./Henry, Alastair (Hg.) (2015): *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Zoltán /Ryan, Stephen (2015): *The Psychology of the Language Learner Revisited*. NY, London: Routledge.
- Ellis, Rod (1994a): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (1994b): A theory of instructed second language acquisition. In: Ellis, C. Nick (Hg.): *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, 79–114.
- Festman, Julia (2019). Mehrsprachigkeit in Schulen – Was sagt die Forschung? In: *JOwS* 1, 69–74.
- Gass, Susan M. (2007): Input and Interaction. Doughty, Catherine J./Long, Michael H. (Hg.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. MA, Oxford, Victoria: Blackwell Publishing, 224–255.

- Gerlach, David/Schmidt, Torben (2021): Heterogenität, Diversität und Inklusion: Ein systematisches Review zum aktuellen Stand der Fremdsprachenforschung in Deutschland. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 32/1, 11–32.
- Geert van, Paul (1991): A dynamic systems model of cognitive and language growth. In: *Psychological Review* 98/1, 3–53.
- Geert van, Paul (2007). Dynamic Systems in Second Language Learning: Some General Methodological Reflections. In: *Bilingualism: Language and Cognition*, 10/1, 47–49.
- Gibbons, Pauline (2015): *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Glaserfeld von, Ernst (1995): Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. Gumin, Heinz/Meier, Heinrich (Hg.): *Einführung in den Konstruktivismus*. München: Piper, 9–40.
- Gleick, James (1987): *Chaos. Making New Science*. NY: Penguin.
- Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sarah/Rauch, Dominique (Hg.) (2020): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer.
- Grassinger, Robert/Hodaie, Nazli/Immerfall, Stefan/Kürzinger, Anja/Schnebel, Stefanie (Hrsg.) (2022): *Heterogenität in Grundschulen. Mehrperspektivische Zugänge*. Münster: Waxmann.
- Guttke, Joel (2023). Kognitive Aktivierung im Fremdsprachenunterricht: Ein systematisches Review von Forschungsarbeiten aus dem deutschsprachigen Raum. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 34/2, 145–176.
- Hart, Betty/Risley, Todd R. (1995): *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Helmke, Andreas (2009): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett.
- Kersten, Kristin (2020): Der Zusammenhang von kognitiven Fähigkeiten und Mehrsprachigkeit. Individuelle und externe Variablen im frühen L2-Erwerb. Böttger, Heiner/Festman, Julia/Müller, Tanja (Hg.): *Language Education & Acquisition Research*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 82–116.
- Kersten, Kersten (2023): The Proximity of Stimulation Hypothesis. Investigating the interplay of social and instructional variables with the cognitive-linguistic skills of young L2 learners. Kersten, Kristin/Winsler, Adam (Hg.): *Understanding*

- Variability in Second Language Acquisition, Bilingualism, and Cognition*. New York: Routledge, 131–159.
- Kersten, Kersten (2021). L2 input and characteristics of instructional techniques in early foreign language classrooms – Underlying theory and pedagogical practice. In: *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL* 10/2, 27–59.
- Kersten, Kristin/Blackman, Aenne/Funke, Fenja L./Akram, Tooba/Kliebisch, Melina /Koch, Martin J. (2023): Input quality affects L1 and L2 proficiency and moderates the effect of socioeconomic status. Böttger, Heiner/Schlüter, Norbert (Hg.): *Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen*. Salzburg: Schriftbild Verlag, 255–280.
- Kersten, Kristin/Greve, Werner (2023): Investigating cognitive-linguistic development in SLA. Theoretical and methodological challenges for empirical research. Kersten/Winsler, Adam (Hg.): *Understanding Variability in Second Language Acquisition, Bilingualism, and Cognition*. New York: Routledge, 3–38.
- Klieme, Eckard (2019): Unterrichtsqualität. Harring, Marius/Rohlf, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Waxmann, 393–408.
- Kluge, Friedrich (2011): *Kluge – Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache / bearb. von Elmar Seebold*. Berlin: De Gruyter.
- Koopmans, Matthijs (2019): Education is a Complex Dynamical System: Challenges for Research. In: *The Journal of Experimental Education* 88/3, 358–374.
- Larsen-Freeman, Diane (1997): Chaos Complexity Science and Second Language Acquisition. In: *Applied Linguistics* 18/2, 141–165.
- Larsen-Freeman, Diane (2018): Looking ahead: Future directions in, and future research into, second language acquisition. In: *Foreign Language Annals* 51/1, 55–72.
- Lenzing, Anke/Pienemann, Manfred/Nicolas, Howard (2023): Lost in translation? On some key features of dynamical systems theorizing invoked in SLA research. Kersten, Kristin/Winsler, Adam (Hg.): *Understanding Variability in Second Language Acquisition, Bilingualism, and Cognition*. New York: Routledge, 39–79.
- Lerner, Richard M. (2002). *Concepts and Theories of Human Development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lerner, Richard M. (2007): Developmental Science, Developmental Systems, and Contemporary Theories of Human Development. Damon, William/Lerner, Richard M. (Hg.): *Handbook of Child Psychology*. NJ: Wiley.

- Loewen, Shawn/Sato, Masatoshi (2018): Interaction and instructed second language acquisition. In: *Language Teaching* 51/3, 285–329.
- Long, Michael H. (1996): The role of the linguistic environment in second language acquisition. Bhatia, Tej K./Ritchie, William C. (Hg.): *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, 413–468.
- Long, Michael H. (2015): *Second language acquisition and task-based language teaching*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Ortega, Lourdes/Han, ZhaoHong (Hg.) (2017): *Complexity theory and language development*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Paradis, Johanne (2023): Sources of individual differences in the dual language development of heritage bilinguals. In: *Journal of child language* 50/4, 793–817.
- Praetorius, Anna-Katharina/Herrmann, Christian/Gerlach, Erin/Zülsdorf-Kersting, Meik/Heinitz, Benjamin/Nehring, Andreas (2020). Unterrichtsqualität in den Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum – zwischen Generik und Fachspezifik. In: *Unterrichtswissenschaft* 48/3, 409–446.
- Pienemann, Manfred (2007): Language Processing Capacity. Doughty, Catherine J./Long, Michael H. (Hg.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. MA, Oxford, Victoria: Blackwell Publishing, 679–714.
- Prenzel, Annedore (1995): *Pädagogik der Vielfalt*. Wiesbaden: Springer.
- Reusser, Kurt/Lipowsky, Frank/Pauli, Christine (2021). Eine kognitiv aktivierende Lernumgebung gestalten. In: *Pädagogik* 11, 8–13.
- Riemer, Claudia (1997): *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Hoheneggen: Schneider Verlag.
- Schmitz, Lena/Simon, Toni/Pant, Hans A. (2020): Heterogenitätssensibilität angehender Lehrkräfte: empirische Ergebnisse. Brodesser, Ellen/Frohn, Julia/Welskop, Nena/Liebsch, Ann-Catherine/Moser, Vera/Pech, Detlef (Hg.): *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte*. Leipzig: Julius Klinkhardt, 113–123.
- Serafini, Ellen J. (2023): From differential to dynamic. The role of working memory in second language (L2) learning. Kersten, Kristin/Winsler, Adam (Hg.): *Understanding Variability in Second Language Acquisition, Bilingualism, and Cognition*. New York: Routledge, 268–291.

- Sharwood Smith, Michael (2021): Internal context, language acquisition and multilingualism. In: *Second Language Research* 37/1, 161–170.
- Sharwood Smith, Michael/Truscott, John (2014): *The multilingual mind. A modular processing perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sharwood Smith, Michael (2017): *Introducing Language and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sheridan, Margaret A./Sarsour, Khaled/Jutte, Douglas/D’Esposito, Mark/Boyce, W. Thomas (2012): The impact of social disparity on prefrontal function in childhood. In: *PloS one* 7/4, e35744.
- Skrandies, Peter (2020). Sprachliche Vielfalt im urbanen Raum. Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sarah/Rauch, Dominique (Hg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer, 359–364.
- The Amplified Bible* (AMP), Grand Rapids, Mich., 1995. Zondervan.
- The Douglas Fir Group (2016): A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. In: *Modern Language Journal* 100/S1, 19–47.
- Truscott, John/Sharwood Smith, Michael (2019): *The internal context of bilingual processing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Wesche, Marjorie B. (1994): Input and interaction in second language acquisition. Gallaway, Clare/Richards, Brian J. (Hg.): *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 219–249.

Lehramtsstudierende und ihre Einstellungen und Wissen über den Umgang mit Heterogenität aus der Perspektive der (Meta-)Reflexion

Ann-Kathrin Dittrich & Robert Pham Xuan

Abstract

Der Umgang mit Heterogenität ist eine zentrale Aufgabe für Lehrpersonen, wobei der Lehrer:innenbildung eine entscheidende Rolle zukommt. Reflexion wird dabei als ein hochschuldidaktisches Instrument zur Entwicklung von Wissen, Kompetenzen und Einstellungen verstanden (Neuweg, 2022). Cramer (2020) plädiert in diesem Zusammenhang für eine mehrperspektivische Metareflexion, um Bereiche der Lehrer:innenprofessionalität theoretisch fundiert weiterzuentwickeln. Ziel dieses Beitrags ist es, zu untersuchen, wie Lehramtsstudierende Heterogenität verstehen und wie Reflexionsprozesse ihr Verständnis beeinflussen. Dazu wurden vier Gruppeninterviews mit MA-Studierenden im Verbund LehrerInnenbildung West durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden Heterogenität grundsätzlich positiv gegenüberstehen und auch auf der Wissens Ebene etwas über Heterogenität im schulischen Kontext aussagen können, aber Reflexion und Metareflexion ihr Verständnis jedoch nicht wesentlich beeinflussen können. Der Beitrag schließt mit einer Einordnung der Ergebnisse hinsichtlich möglicher Implikationen für die Lehramtsausbildung.

Keywords: Heterogenität, (Meta-)Reflexion, Lehrer:innenbildung, qualitative Forschung

Einleitung

Der Umgang mit Heterogenität im schulischen Kontext ist eine der zentralen Herausforderungen des Bildungssystems. In Klassenzimmern, die zunehmend

durch kulturelle, sprachliche und sozioökonomische Vielfalt geprägt sind (oder zumindest dafür immer sensibler werden), müssen Lehrpersonen Wege finden, um den unterschiedlichen Bedürfnissen und Potenzialen ihrer Schüler:innen gerecht zu werden. Diese Heterogenität betrifft nicht nur die individuellen Lernvoraussetzungen und Lernprozesse der Schüler:innen, sondern auch deren Interessen, Motivation und sozio-kulturelle Hintergründe (Bohl et al. 2023; Burda-Zoyke & Joost 2023).

Dementsprechend kommt eine zentrale Rolle im erfolgreichen Umgang mit Heterogenität den Lehrpersonen selbst zu. Ihr Wissen über differenzierende Lehr- und Lernsettings, ihre Fähigkeiten zur inklusiven Unterrichtsgestaltung und ihre Einstellungen gegenüber Heterogenität sind entscheidende Faktoren, welche die Qualität der Lernprozesse und die Entwicklungsmöglichkeiten der Schüler:innen maßgeblich beeinflussen können (Pozas et al. 2021). Forschungsergebnisse legen nahe, dass Lehrpersonen, die positiv gegenüber Heterogenität eingestellt sind und über fundiertes Wissen und Kompetenzen im Umgang mit unterschiedlichen Bedürfnissen verfügen, effektiver darin sind, ein lernförderliches Umfeld zu schaffen, das allen Schüler:innen bestmöglich gerecht wird (Baumert & Kunter 2013; McElvany et al. 2018; Gebauer & McElvany 2020).

Die Lehrer:innenausbildung fungiert in diesem Zusammenhang als zentraler Ausbildungsort, in dem grundlegende Konzepte von Heterogenität erworben werden und die Studierenden dabei unterstützen, einen professionellen Umgang mit Heterogenität zu entwickeln. Reflexion wird dabei als Schlüsselkonzept zur (Weiter-)Entwicklung professionsspezifischer Kompetenzen und Einstellungen für ein professionelles Handeln im Unterricht verstanden (Larrivee 2008; Neuweg 2022). Cramer (2020) plädiert in diesem Kontext nicht nur für die Reflexion selbst, sondern betont für professionelles Handeln einen wissenschaftstheoretischen und mehrperspektivischen Aushandlungsprozess, der im Begriff der Metareflexivität verortet ist. Durch das Heraustreten aus der Reflexion und den Rückgriff auf verschiedene theoretische Perspektiven soll die Metareflexion es ermöglichen, die schulpraktische Realität sowie die eigenen Handlungen und Orientierungen zu hinterfragen und weiterzuentwickeln (ebd.).

Die vorliegende Studie verbindet die Themenstränge Heterogenität und Reflexion im Lehramtsstudium und verfolgt das Ziel, Reflexionen angehen-

der Lehrpersonen in Bezug auf ihr Wissen und Einstellungen zu Heterogenität in schulischen Lehr- und Lernsettings zu untersuchen. Dazu wurden acht Gruppeninterviews (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2014) mit jeweils 4 Studierenden (n= total 32) im Verbund Lehrer:innenbildung West in Österreich durchgeführt und inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring 2022). Im Zentrum der Forschungsarbeit steht die Frage, was angehende Lehrpersonen unter Heterogenität verstehen, was sie darüber wissen und wie Reflexionsprozesse vor dem Hintergrund des metareflexiven Ansatzes ihr Verständnis beeinflussen. Im Beitrag selbst werden zunächst Erläuterungen zu (Meta-)Reflexion, Einstellungen und Wissen dargestellt, um anschließend die Thematik der Heterogenität im Kontext des schulpraktischen Handelns vertiefend zu diskutieren. Nach einer Erläuterung des Forschungsdesigns werden Ergebnisse aus den Interviews vorgestellt. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion der Ergebnisse sowie einer kritischen Einordnung im Hinblick auf mögliche Implikationen für die Lehrer:innenbildung.

(Meta-)Reflexion in der Lehrer:innenbildung

Nach Neuweg (2021, 460) ist Reflexion als ein Gravitationszentrum des Lehrer:innenbildungsdiskurses zu verstehen. Die Fähigkeit und Bereitschaft zur Reflexion ist sowohl für die Bewältigung aktueller Herausforderungen als auch für die Gestaltung der eigenen Professionalität eine wesentliche professionelle Kompetenz von Lehrpersonen (Reintjes & Kunze 2022). Reflexion wird somit als eine Schlüsselkompetenz professionellen Handelns von (angehenden) Lehrpersonen gesehen, die es Lehrpersonen ermöglichen soll, ihr professionelles Handeln zu hinterfragen und weiterzuentwickeln (Helsper 2003; Combe & Kolbe 2008; Larrivee 2008; Aufschnaiter et al. 2019). In der deutschsprachigen Lehrer:innenbildung dominiert der Reflexionsansatz mit nahezu uneingeschränkter Akzeptanz (Häcker 2022), so dass das Bestreben verfolgt wird, angehende Lehrer:innen zu „reflektierenden PraktikerInnen“ auszubilden (kritisch dazu Neuweg 2021; Häcker 2021; Hauser & Wyss 2021). Ziel ist es, dass die Studierenden durch Reflexionsangebote und -gelegenheiten ihr berufsspezifi-

sches Tun und Handeln reflektieren und sich kritisch mit ihrer persönlichen und beruflichen Lebenswelt auseinandersetzen (Rahm & Lunkenbein 2014; Wyss & Mahler 2021), um ihr Wissen, ihre Kompetenzen sowie ihre Einstellungen weiterzuentwickeln. Letztlich geht es um die Befähigung, in zukünftigen anspruchsvollen Lehr- und Lernsituationen (Aufschnaiter et al. 2019) und vor dem Hintergrund teilweise widersprüchlicher Handlungsanforderungen (Helsper 2008) adäquate Entscheidungen treffen zu können. Die theoretische Grundlage der Reflexion als ein zentrales Dogma in der Lehrer:innenbildung stützt sich auf die Arbeiten von Dewey (1993) und Schön (1983). Historisch begründet sich dies in der „reflexiven Wende“ in den Erziehungswissenschaften der 1980er Jahre (Schön 1991). Dewey (1993) betonte die Bedeutung der reflektierten Erfahrung als wesentlichen Bestandteil des Lernens, während Schön das Konzept des „reflective practitioner“ prägte, das die kontinuierliche Auseinandersetzung mit beruflichen Erfahrungen als Kern einer professionellen Praxis beschreibt.

Eine der neueren Entwicklungen im Diskurs zu Reflexivität in der Lehrer:innenbildung sind die Arbeiten zur sogenannten Metareflexion (Cramer 2023). Dabei wird im Ansatz der Metareflexion an der Reflexionssituation selbst angesetzt, was einen tieferen Einblick in die eigenen Lern- und Entwicklungsprozesse ermöglichen soll (Cramer, 2019). Der theoretische Ansatz basiert dabei auf einer Multiperspektivität der Reflexion, d.h. Sachverhalte oder Themen aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, zu reflektieren und ggf. zu verschränken und dies vor dem Hintergrund unterschiedlicher theoretischer und empirischer Perspektiven, um „adäquate Interpretationen des komplexen Handlungsfeldes vornehmen zu können [...]“ (Cramer et al. 2019, 402). Dieses meta-rekursive Vorgehen soll es ermöglichen, durch die Einnahme unterschiedlicher Blickwinkel auf denselben Gegenstand situativ angemessene Interpretationen und in der Folge adäquate Handlungsoptionen zu entwickeln (Rothland, 2023). Cramer (2023) argumentiert in diesem Zusammenhang, dass nur eine plurale theoretische Auseinandersetzung einen adäquaten und multiperspektivischen Zugang zur ambivalenten und mehrdeutigen Schulpraxis widerspiegeln. Cramer verweist in diesem Zusammenhang auf ein Prozessmodell (Cramer et al., 2019), in dem die Fähigkeit zur Metareflexion während der (universitären) Lehrer:innenbildung und im schulischen Handlungsfeld erworben werden soll. In der Hochschuldidaktik

soll dies durch die Auseinandersetzung mit Theorien und empirischen Befunden am konkreten Fallbeispiel pädagogischer Praxis (bspw. Videos, Vignetten, Fallbeschreibungen etc.) geschehen, welche die Studierenden in den entsprechenden Paradigmen multiperspektivisch reflektieren. Ein anzustrebendes Ergebnis dieses Prozesses sind exemplarisch-typisierende Interpretationen, die auf der Basis einer selbstrekursiven, erfahrungsbasierten Auseinandersetzung mit Praxisbeispielen entstehen (ebd.). Entscheidend für das Entwicklungsziel der Professionalität sind wechselseitige Betrachtungen zwischen Praxis und Wissenschaft, was Cramer (2020, 2007) folgendermaßen argumentiert: „die Gewissheit, dass Theorie nicht einfach auf Praxis übertragen werden kann, Praxis also immer mehrdeutig ist und es folglich nicht die eine richtige Handlungsentscheidung gibt[...]“.

Umgang mit Heterogenität und die zentrale Rolle von Wissen und Einstellungen

Heterogenität wird häufig als schwammiger Sammelbegriff verwendet, der sowohl soziokulturelle Differenzkategorien bzw. Lebenslagen wie Geschlecht, Ethnizität, soziale Herkunft oder Behinderung, als auch Unterschiede im Leistungsvermögen der Schüler:innen umfassen kann (Budde, 2023). Dabei kann Heterogenität nur in einem relationalen Verhältnis zu Homogenität verstanden werden (Budde 2015). Abgrenzungen zu verwandten Konzepten wie Diversity, Intersektionalität oder Inklusion sind fließend und nicht eindeutig zu bestimmen (Budde, 2023). Auf der Ebene des Individuums bedeutet Heterogenität im schulischen Kontext letztlich die Einzigartigkeit der Schüler:in vor dem Hintergrund ihrer persönlichen Merkmale, Eigenschaften und Lebensgeschichte und der damit verbundenen spezifischen Bedürfnisse, Stärken und Herausforderungen (Vock & Gronostaj, 2017). Wenn Lehrpersonen heterogenitätssensibel unterrichten wollen, bedeutet dies, dass sie bei der Planung und Durchführung von Lehr- und Lernsettings die Heterogenität der Schüler:innen auf unterschiedliche Weise berücksichtigen sollten. Lehrpersonen können Heterogenität berücksichtigen, indem sie differenzierte Aufgaben stellen, individualisierte Lernwege ermöglichen, kooperative Lernformen nutzen, Mehrsprachigkeit einbeziehen, gezielte

Förderung anbieten und kulturelle Vielfalt in den Unterricht integrieren. (ebd.; Junker et al. 2020; Bohl et al. 2023).

In Bezug auf Bildungsinstitutionen ist jedoch zu betonen, dass soziokulturelle Unterschiede nicht nur durch die Schüler:innen eingebracht werden, sondern die Schule selbst durch ihre Praktiken, die Einstellungen der Akteur:innen und deren Leistungserwartungen Differenzen erzeugt (Budde, 2023). Heterogenität ist somit als soziale Konstruktion zu verstehen. Das bedeutet, dass Differenzkategorien zwar individuelle Entwicklungen beeinflussen (Gogolin & Krüger-Potratz, 2010), die Schule als sozialer Ort und ihre Professionen aber auch zur Verfestigung von (zum Teil benachteiligenden) Differenzen beitragen.

Um dem hier beschriebenen Heterogenitätsverständnis hinsichtlich des unterrichtlichen Handelns gerecht zu werden, ist das Wissen der Pädagog:innen eine weitere zentrale Dimension professioneller und kompetenter Lehrkräfte (Baumert & Kunter, 2013). Professionelle Lehrkompetenz zeichnet sich unter anderem durch das Zusammenspiel verschiedener Wissensbereiche aus, darunter fachliches, didaktisch-methodisches und pädagogisches Wissen (Weinert 2010; Baumert & Kunter, 2011; Voss et al. 2015). Diese komplexen Wissensbereiche im Lehrberuf sind dabei als eine wissensbezogene Grundlage zu verstehen, die Lehrer:innen befähigt, Unterricht in heterogenen Settings sachgerecht und differenziert zu planen, durchzuführen und zu reflektieren (Baumert & Kunter, 2013). Eine zentrale Quelle für die Aneignung dieser relevanten Wissensbereiche ist die Lehramtsausbildung (Kunter et al. 2017).

Neben dem Wissen ist die Haltung und Einstellung einer Lehrperson zum Thema Heterogenität ein wichtiger Aspekt für die konkrete Planung und Durchführung von Unterricht (Kunter & Pohlmann, 2009; Reusser & Pauli, 2014; Gebauer & McElvany, 2017). Grundsätzlich spiegeln Einstellungen eine Art umfassende Bewertungen wider, die auf kognitiven, emotionalen und verhaltensbezogenen Informationen beruhen (Maio & Haddock, 2010; Ajzen, 2001). Gegenstandstheoretisch davon ein Stück weit zu differenzieren sind Haltungen, die aufgrund ihres Ursprungs als lebensbiografischer innerer Kompass eine deutlich stärkere implizite Dimension haben, welche kognitiven Prozessen nicht vollständig zugänglich ist (vgl. Nentwig-Gesemann et al., 2011). Insgesamt ist davon auszugehen, dass Einstellungen und Haltungen das beabsichtigte Handeln be-

einflussen (Haddock & Maio, 2023; Schwer & Solzbacher 2014). Eine positive Einstellung gilt als eine wesentliche Voraussetzungen für eine erfolgreiche Bewältigung des Schulalltags (Rubie-Davies et al., 2011; McElvany et al., 2018). Hinsichtlich der Einstellungen zu heterogenen Settings im Unterricht zeigen sich zum Teil widersprüchliche empirische Befunde, die jedoch tendenziell darauf hindeuten, dass Lehramtsstudierende im Laufe ihres Studiums eher positive Einstellungen zu Heterogenität entwickeln (Burke & Sutherland, 2004; Dessemonet et al. 2011; LeMay, 2018). Die Entwicklung kann jedoch nicht als linearer Prozess verstanden werden und hängt sehr wahrscheinlich mit der Qualität der Ausbildung und den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Studierenden zusammen (Hecht et al. 2016). Darüber hinaus konnten Junker et al. (2020) zeigen, dass heterogenitätsorientierte hochschuldidaktische Lehr- und Lernangebote einen positiven Einfluss auf Einstellungen zu Heterogenität haben können.

Forschungsdesign und Methodik

Um die dargestellte theoretische Herleitung von Einstellungen und Wissen im Lehrberuf und speziell im Umgang mit Heterogenität näher zu beleuchten, konzentriert sich der Beitrag auf Aussagen und Reflexionen von Lehramtsstudierenden des Verbunds LehrerInnenbildung WEST in Österreich. Hierfür wurde ein qualitatives Design in Form von Gruppeninterviews aus mehreren Gründen gewählt. Erstens ermöglichen Gruppeninterviews die gleichzeitige Erfassung von Einstellungen, Meinungen und Erfahrungen mehrerer Teilnehmer:innen, was aus forschungsökonomischer Sicht die Effizienz der Datenerhebung erhöht (Nentwig-Gesemann & Gerstenberger, 2014). Zweitens bieten Gruppeninterviews die Möglichkeit, soziale Dynamiken innerhalb der Gruppe zu beobachten und ermöglichen den Teilnehmenden, auf die Beiträge der anderen iterativ einzugehen, was zu gemeinschaftlichen Erfahrungsräumen führen kann (Bohnsack, 2003). Drittens durchbrechen sie ungleiche Machtverhältnisse zwischen Interviewer:in und Interviewten (Heinzl, 2013; Vogl 2021). Hiervon ableitend führten die Studierenden die Interviews anhand eines zur Verfügung gestellten Leitfadens selbst - und ohne Anwesenheit einer Dozent:in durch.

Darauf aufbauend wurden in der Untersuchung leitfadengestützte Gruppeninterviews aufgenommen, transkribiert und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet (Mayring & Fenzl 2019; Mayring, 2022). Dabei wurde ein induktiver Ansatz gewählt, so dass Kategorien aus dem Datenkorpus explorativ entwickelt wurden. Die konkrete Analyse erfolgte softwaregestützt (MAXQDA 24). Der Interviewleitfaden enthielt folgende Themenfelder: Verständnis von Heterogenität und dessen Umsetzung im Unterricht, Wissen und Können, um heterogenitätssensibel zu unterrichten, Einstellungen der Studierenden zu Heterogenität sowie die Rolle von Reflexion. Die Analyse zielte auf die Beantwortung der folgenden zwei Forschungsfragen ab:

- RQ1: Was verstehen angehende Lehrkräfte unter Heterogenität, was wissen sie darüber und wie beeinflussen Reflexionsprozesse vor dem Hintergrund des metareflexiven Ansatzes ihr Verständnis?
- RQ2: Welche Bedeutung haben die Ergebnisse der Studie für Fragen einer (meta-) reflexiven Lehrer:innenbildung?

Das Sampling besteht aus 32 Masterstudierenden die im Verbund LehrerInnenbildung¹ West in Österreich studieren. Die Interviews waren freiwillig und anonym und dauerten im Schnitt 45 Minuten.

Ergebnisse

Verständnis von Heterogenität

In den Interviews wurde Heterogenität allgemein mit Begriffen wie „*Andersartigkeit*“ (GR 1-7), „*Verschiedenheit*“ (GR 1-7), „*Unterschiedlichkeit*“ (GR 1-7) und „*Vielfalt*“ (GR 1-7) besprochen und von den Studierenden definiert. Darüber hinaus werden spezifische Dimensionen von Vielfalt angesprochen, darunter

1 Diese Schreibweise ist das Eigenwort im Verbund WEST in Österreich. Im Text wird bei der allgemeinen Bezeichnung der Lehrer:innenbildung mit dem Doppelpunkt gearbeitet.

Sexualität (GR 6), Migrationshintergrund und soziale Herkunft, sprachliche Vielfalt (GR 1-7) und körperliche Einschränkungen (GR 5).

Im schulischen Kontext spezifizieren die Studierenden den Begriff und beschreiben ihn umfassender. Sie verweisen insbesondere auf das unterschiedliche Leistungsniveau der Schüler:innen sowie auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen innerhalb einer Klasse (GR 1-7). Sprachbarrieren und die damit verbundenen Herausforderungen werden häufig genannt. Es fällt jedoch auf, dass die Definitionen meist allgemein bleiben und selten konkrete pädagogische Ansätze oder weiterführende Überlegungen enthalten.

„Für mich bedeutet es, wenn ich in die Klasse gehe, dass ich nicht, eigentlich nicht die 1a habe, sondern 23 verschiedene Menschen, die da sitzen, mit 23 verschiedenen Hintergründen, Lebensumständen, Auffassungsvermögen. “ Dinge, die sie begeistern oder Fähigkeiten.“ (GR 6)

„In der Schule geht es vor allem um die individuellen Aufgabenstellungen, individuellen Leistungsbeurteilungen, so dass man immer vom jeweiligen Schüler aus, vom Lernstand ausgehen muss und nicht von allen das Gleiche verlangen kann.“ (GR5)

Einstellungen zur Heterogenität

Generell zeigen die Studierenden eine positive Einstellung zur Heterogenität. Sie betonen die Chancen der Vielfalt und das *„Recht auf Bildung für alle“* (GR 7). Vielfältige Klassen böten Möglichkeiten zur Kooperation, zur Stärkung der Klassengemeinschaft und zur Förderung individueller Stärken.

„Also ich finde das eine schöne Idee [...] stärkt die Klassengemeinschaft und stärkt alles. [...] Sobald ich mich ein bisschen auf eine Person konzentriere und versuche, die zu fördern, verliere ich an anderer Stelle ein bisschen was.“ (GR 7)

„[...] die Zusammenarbeit unter den Schülerinnen und Schülern, dass das auch gefördert wird, egal auf welchem Leistungsniveau oder [...] wie heterogen eine Klasse ist.“ (GR 4)

Dennoch zeigt sich in den Gruppeninterviews ein gewisses Bewusstsein für notwendige Entwicklungsprozesse hin zu einer heterogenitätssensiblen Schule und einem entsprechenden Unterricht.

„[...] man muss auch etwas dafür tun, dass das wirklich in den Schulen, im Unterricht [...] ankommt [...], dass das wirklich was Tolles ist.“ (GR 1)

Herausforderungen und Unterstützungsstrukturen

Trotz der eher positiven Einstellungen sehen die Studierenden zahlreiche Herausforderungen, insbesondere im Hinblick auf die praktische Bedeutung der Berücksichtigung der Heterogenität der Lernenden. Dabei werden systemische Rahmenbedingungen wie das Notensystem, fehlende Ressourcen und die Diskrepanz zwischen Anforderungen und Machbarkeit kritisiert. Zudem fühlen sich viele Studierende unzureichend vorbereitet, um Heterogenität im Schulalltag professionell zu integrieren.

„Trotz allem bin ich unsicher, ob das überhaupt kompatibel ist [...] Das System, wie es ist, das Notensystem und das Schulsystem [...].“ (GR 2)

„Man muss den Lehrplan verfolgen, Prüfungsmodalitäten einhalten und dann soll man Heterogenität berücksichtigen [...] das ist sehr schwierig.“ (GR 1)

„Ich sehe mich zurzeit nicht genügend oder ansatzweise genügend dafür ausgebildet, darauf adäquat eingehen zu können.“ (GR 7)

Das Studium wird von den Befragten als zentrale Wissensquelle genannt. Es trägt sowohl zum besseren Verständnis des Konzepts als auch zur Bildung von Einstellungen bei.

„[...] vor allem durch das Studium. [...] Ich bin einfach mit vielem noch nicht in Berührung gekommen [...] und da finde ich, hat das Studium schon sehr meine Sichtweise und meine Einstellungen geprägt.“ (GR 1)

„Die Komplexität wird immer klarer.“ (GR 3)

Die Studierenden wünschen sich mehr Praxisanleitungen, Kooperationen mit Externen und Eltern sowie einen verstärkten Einsatz von Teamteaching. Auch die Ressourcen - personell, räumlich und finanziell - wurden mehrfach als unzureichend bezeichnet (GR 4-7). Studierende, die neben ihrem Studium als Lehrperson tätig sind, nennen hier spezifische Herausforderungen aus der Praxis, die die Umsetzung von Heterogenität erschweren, wie beispielsweise unzureichendes Wissen, starre Strukturen, zu wenig Ressourcen und generell zu wenig Unterstützung im System selbst. Sie betonten jedoch auch, wie der Austausch mit Kolleg:innen sowie das Team-Teaching ein zentraler Mehrwert sei.

„Aber was finde ich voll hilft ist da halt auch mit anderen Lehrerinnen sprechen und halt die Arbeit, also alles zu teilen.“ (GR 7)

„Bei uns an meiner Schule ist echt Teamteaching die komplette Klasse mit zwei Lehrpersonen und da ist die Lehrperson bei den schlechteren und dann die bei den Schlechteren. Wir können uns hier sehr gut austauschen und unterstützen.“ (GR 6)

Dabei beziehen sich die Studierenden auch auf die pädagogische Ebene des Schulalltags und verknüpfen hier die Themen mit der sozialen Dimension ihres Berufes.

„Wichtig ist sicherlich auch die Beziehungsebene, damit ein Vertrauen aufgebaut werden kann zwischen Schüler und Lehrpersonen. Und durch diesen Vertrauensaufbau natürlich auch die Motivation steigt fürs Lernen.“ (GR 2)

„[...] Empathie, Einfühlvermögen und Fairness sind für die Umsetzung von Heterogenität zentral.“ (GR 4)

Rolle der (Meta-)Reflexion

Die Reflexion wird von den Studierenden als grundsätzlich wichtig erachtet, um ihr Wissen über Heterogenität zu erweitern. Es zeigt sich jedoch sehr deutlich, dass die Bedeutung sowie die Häufigkeit der Reflexion sehr individuell und personenabhängig sind. Einige der Studierenden geben an, dass sie aktiv reflektieren, andere wiederum nicht individuell, sondern nur gelegentlich im Gespräch mit Kolleg:innen. Auffallend ist, dass vor allem dann reflektiert wird, wenn ein Problem oder eine schwierige Situation auftritt. (GR 1-7). Sie berichten hier, wie sie durch Reflexion versuchen, Situationen besser zu verstehen und auch das eigene Handeln weiterzuentwickeln.

„Ich bin schon auch der Meinung, dass Reflexion gerade auch für den Lehrberuf sehr wichtig ist. [...] Der Austausch der Selbstreflexion mit anderen ist ebenso wichtig.“ (GR 1)

„Nicht nur verstehen, was gut oder schlecht gelaufen ist, sondern auch, warum [...] dadurch komme ich zu Lösungen.“ (GR 6)

Ein Bezug zur wissenschaftlichen Literatur im Zusammenhang mit der Reflexion der Studierenden wurde von den Befragten kaum hergestellt. Zwar betonten einige die Bedeutung von Theorie für ihre professionelle Entwicklung, dies geschah jedoch nur auf gezielte Nachfrage und ohne konkreten Bezug zum Thema Heterogenität. Die Befragten weisen darauf hin, dass wissenschaftliche Literatur und die Auseinandersetzung mit ihr das Verständnis von Heterogenität nicht unmittelbar prägen. Eine multiperspektivische Reflexion lässt sich aus den Interviewaussagen nicht ableiten. Einige Studierende sehen die wissenschaftliche Auseinandersetzung auch kritisch an.

„[...] da war das Projektarbeiten ein großes Thema. Hier haben wir uns mit Theorie beschäftigt. Aber vor allem in Bezug auf Aufgabenstellungen, wie genau man diese abwandeln kann und auch die Unterschiedlichkeiten herausgearbeitet. Das war das einzige Mal. Aber es war schon auch hilfreich.“ (GR 5)

„Also diese wissenschaftliche Theorie, aber mit der Verbindung zu einer praktischen Realität, dann finde ich schon, dass das Gestalt annimmt.“ (GR 4)

„Ich glaube, dass diese wissenschaftliche Herangehensweise jegliches Bewusstsein zerstört, weil man nur mehr an die Theorien denkt.“ (GR 4)

Diskussion

Der Beitrag „Lehramtsstudierende und ihre Einstellungen im Umgang mit Heterogenität aus der Perspektive der (Meta-)Reflexion“ thematisierte die Auseinandersetzung mit den Herausforderungen und Potenzialen der Lehramtsausbildung im Kontext von Heterogenität. Heterogenität wurde dabei als das Zusammenspiel von kulturellen, sprachlichen und sozioökonomischen Unterschieden sowie individuellen Lernvoraussetzungen definiert (Bohl et al., 2023). Es wurde herausgearbeitet, dass die Fähigkeit von Lehrpersonen, mit dieser Komplexität umzugehen, maßgeblich von ihrem Fachwissen, ihren Haltungen und Einstellungen sowie ihrer Reflexionskompetenz beeinflusst wird (Baumert & Kunter, 2013). Insbesondere die Reflexion gilt als zentrale Kompetenz, die es Lehrpersonen ermöglicht, ihr professionelles Handeln kontinuierlich weiterzuentwickeln (Neuweg, 2022; Schön, 1983). Ergänzend wurde der Ansatz der Metareflexion erläutert, der multiperspektivisches Denken unter Berücksichtigung unterschiedlicher theoretischer Zugänge fördern soll und eine Grundlage für die Entwicklung differenzierter Handlungsmöglichkeiten in der pädagogischen Praxis bieten kann (Cramer, 2020).

Im Kontext der ersten Forschungsfrage (RQ1) zeigen die Ergebnisse, dass Heterogenität häufig allgemein als „Andersartigkeit“ oder „Vielfalt“ verstanden wird. Dabei beschreiben die Studierenden Heterogenität im schulischen Kontext anhand spezifischer Dimensionen wie Leistungsniveau, Sprachbarrieren und sozioökonomischer Unterschiede. Diese begrifflichen Bestimmungen bleiben jedoch häufig abstrakt und werden selten mit pädagogischen/didaktischen Konzepten oder konkreten Handlungsansätzen verknüpft. Dies verdeutlicht eine gewisse Diskrepanz zwischen der allgemeinen Wertschätzung von Heterogenität und dem

Fehlen fundierter theoretischer oder methodisch-didaktischer Kenntnisse, die für den Umgang mit heterogenen Klassenzusammensetzungen notwendig wären (Bohl et al., 2023; Baumert & Kunter, 2013). Vor allem heterogenitätssensible didaktisch-methodische Kompetenzen (Trautmann & Wischer, 2011) werden in der Lehramtsausbildung häufig noch nicht ausreichend erworben (Merz-Atalik, 2017), auch wenn in den letzten Jahren deutliche Fortschritte zu beobachten sind (vgl. Hussmann & Welzel, 2023).

Darüber hinaus sind die Studierenden zur Heterogenität überwiegend positiv eingestellt. Sie betonen die Chancen der Vielfalt für die Förderung individueller Stärken und die Stärkung der Klassengemeinschaft. Gleichzeitig zeigen die Interviews, dass die Studierenden häufig Unsicherheiten bei der praktischen Umsetzung eines heterogenitätssensiblen Unterrichts äußern. Systemische Barrieren wie das starre Notensystem und fehlende Ressourcen werden als zentrale Hindernisse wahrgenommen. Diese Dissonanz zwischen positiver Grundeinstellung und praktischen Herausforderungen legt nahe, dass es nicht ausreicht, eine positive Einstellung zu haben, sondern dass Studierende auch konkrete Kompetenzen zur lernförderlichen Berücksichtigung von Heterogenität benötigen, um die Qualität von Lernprozessen und die Entwicklungsmöglichkeiten der Schüler:innen effektiv beeinflussen zu können (Gebauer & McElvany, 2020; Pozas et al., 2021; Rubie-Davies et al., 2011). Dennoch ist dieses Teilergebnis insgesamt positiv zu bewerten, da Einstellungen durchaus als Grundvoraussetzung für die weitere Professionalisierung und das Wissen und Handeln von Lehrkräften im Kontext von Heterogenität verstanden werden können.

Die Befragten nennen das Studium als zentrale Wissensquelle zu Fragen der Heterogenität, betonen aber, dass sie sich häufig nicht ausreichend auf den Umgang mit der Komplexität von Heterogenität im Schulalltag vorbereitet fühlen. Dies wird ihnen vor allem durch die Praxisanteile des Studiums bzw. durch die Arbeit als Lehrperson in der Schule bewusst. Während die Studierenden in den Interviews angeben, dass das Studium ihre Perspektiven erweitert hat, wird deutlich, dass die Integration von Wissen und spezifischen Kompetenzen nur teilweise gelingt, was sich auch in kritischen Rückmeldungen zu theoretischen Inhalten des Studiums zeigt.

Hinsichtlich des Themenkomplexes Reflexion zeigen die Ergebnisse der Untersuchung, dass Reflexion von den Lehramtsstudierenden als wichtige Methode zur Professionalisierung anerkannt wird, in der Praxis jedoch häufig auf intuitive und situative Überlegungen beschränkt bleibt und Unterstützung und Lösungswege tendenziell eher bei Kolleg:innen gesucht werden. Die befragten Studierenden agieren eher in Reaktion auf konkrete Probleme oder herausfordernde Situationen, ohne dabei systematisch auf wissenschaftliche Theorien oder Evidenzen zurückzugreifen und diese in ihre Reflexion (multiperspektivisch) einzubeziehen. Nach Cramers (2020) Ansatz wäre hier eine wechselseitige Perspektivierung von Praxis und Wissenschaft notwendig, um die Erfahrungen und Erlebnisse im schulischen Feld in einer Metareflexion zu analysieren und zu reflektieren. Eine solche Form der Rekursivität konnte in den Ergebnissen jedoch nicht gefunden werden. Vor dem Hintergrund des Teilergebnisses, dass die Studierenden die pädagogisch-praktischen Anteile und ihre Unterrichtserfahrungen in der Schule als sehr hilfreich bewerten, fehlt auch hier eine multiperspektivische Verknüpfung.

Die hier aufgezeigte Möglichkeit der (Meta-)Reflexion bietet sich daher als Erweiterung bestehender Reflexionsangebote in der Lehramtsausbildung (RQ2) an, in denen Verbindungen zwischen Theorie und Praxis ermöglicht werden sollen (neben der theoretischen Begründung und Verortung liegen inzwischen auch erste empirische und fachdidaktische Arbeiten zur Metareflexion vor, vgl. Cramer, 2023b). Dies bedeutet, die Studierenden nicht nur mit der Theorie vertraut zu machen, sondern sie auch zu befähigen, ihr berufliches Handeln mehrperspektivisch kritisch zu hinterfragen, situationsgerecht anzuwenden und weiterzuentwickeln. Es zeigt sich jedoch auch, dass eine generelle Sensibilisierung der Studierenden im Umgang mit wissenschaftlicher Literatur vonnöten ist, um diese sinnvoll für den eigenen Entwicklungsprozess heranziehen zu können. Aus professionstheoretischer Perspektive kann der Ansatz der Metareflexion hierbei als ein wichtiger Baustein einer reflexiven Lehrer:innenbildung sein (Neuweg, 2021), wenngleich es insgesamt Aufgabe der empirischen und theoretischen Professionsforschung bleiben muss, nach adäquaten und innovativen hochschuldidaktischen Settings zu suchen, die Lehramtsstudierende befähigen, mit den komplexen Bedingungen des schulischen Alltages umzugehen (bspw.

Übungstheoretische Ansätze siehe: Brinkmann & Rödel 2021; habitustheoretische Ansätze: Pham Xuan 2024).

Fazit

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Reflexion von den Studierenden als wichtiges Instrument für ihre professionelle Entwicklung beschrieben wird. Was jedoch fehlt, ist eine mehrperspektivische theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema Heterogenität. Hier kommt der Lehrerinnen:bildung die wichtige Rolle zu, die Studierenden in ihrem Entwicklungsprozess zu unterstützen und ihnen die Möglichkeit zu geben, Kompetenzen und Fähigkeiten zu entwickeln, um im Schulalltag professionell und heterogenitätssensibel handeln zu können (z.B. nach dem Modell der adaptiven Lehrkompetenzen, vgl. Fischer et al. 2014 sowie kritische Ansätze z.B. rassismuskritische Didaktik vgl. Feridooni & Simon 2020). Hierfür sollten die Studierenden in der Ausbildung stärker begleitet werden, den Zugang zu einer multiperspektivischen wissenschaftlichen Auseinandersetzung unter Berücksichtigung von Praxisanteilen im Studium als zentralen Bestandteil der eigenen Entwicklung zu begreifen.

Mit Blick auf die Ergebnisse ist zunächst erfreulich, dass die befragten Studierenden relativ einheitlich von einer positiven Einstellung gegenüber Heterogenität berichten. Dies lässt sich mit einem Blick auf den Heterogenitätsdiskurs aus historischer Perspektive untermauern, da Fragen der schulischen Heterogenität noch vor nicht allzu langer Zeit im Konflikt mit Homogenisierungslogiken der Unterrichtsgestaltung standen (Wischer, 2007). Im Kern ging es dabei um eine Abkehr von „geheimen Leitbildern“ (Becker 2004, 11) und um eine professionelle Weiterentwicklung der Lehrpersonen weg von einem Dirigentenverständnis, in dem die zu unterrichtenden Kinder nur das lernen (können), was für sie geplant ist, und auch nur dann, wenn sie genau diesem Plan folgen (ebd., 112; Wischer, 2007).

Neben dieser positiven Einschätzung zeigen sich jedoch nun auch mangelnde Anchlüsse an das konkrete Handeln in der schulischen Praxis. Leitend folgt hier die Frage nach den konkreten hochschuldidaktischen Settings, die neben der

Wissensebene um Heterogenität konkrete unterrichtsrelevante Fähigkeiten und Kompetenzen im Bereich der differenzierten Unterrichtsgestaltung, den Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer und die Fähigkeit, die Perspektiven von Schüler:innen, Eltern und Kolleg:innen in den Fokus stellt. Darüber hinaus sind schulorganisatorische Faktoren in den Blick zu nehmen, so dass systemische Rahmenbedingungen wie ggf. die Bereitstellung von Ressourcen und die Flexibilisierung von Lehrplänen berücksichtigt werden, um Lehrpersonen in die Lage zu versetzen, heterogenitätssensibel zu arbeiten wobei der Ertrag des Einsatzes von mehr Ressourcen im Hinblick auf die schulische Leistungsentwicklung der Kinder kritisch zu bewerten ist (Hanushek 1997; Burtless, 2011). Daraus ergeben sich für die Lehrer:innenbildung auch inhaltliche Fragen nach dem Wissen und den Kompetenzen angehender Lehrer:innen im Bereich der Schulentwicklung, da die Profession der Lehrer:innen nicht nur auf ihr unterrichtliches Handeln zu beschränken ist, sondern die Studierenden auch befähigt werden müssen, im Kontext ihrer zukünftigen Berufslaufbahn proaktiv an den ihnen zur Verfügung stehenden Rahmenbedingungen ihres Schulstandortes zu arbeiten und diese ggf. weiterzuentwickeln.

Literatur

- Ajzen, Icek (2001): Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 27–58.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In Mareike, Kunter/Jürgen, Baumert/Werner, Blum/Uta, Klusman/Stefan, Krauss/Michael, Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, 29–53.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2013): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In Ingird, Gogolin/Kuper, Harm/Heinz-Hermann, Krüger/Jürgen, Baumert, (Hrsgs.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Springer VS, Wiesbaden, 277–337. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13
- Becker, Gerold (2002): Regisseur, Meisterdirigent, Dompteur. Die Sehnsucht nach gleichen Lernvoraussetzungen hat Gründe. In: Becker u.a., 10–12.

- Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus. (Eds.). (2023). Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen. UTB.
- Bohnsack, Rolf (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. VS Verlag, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-01190-3>
- Burda-Zoyke, Andrea./Joost, Janine (2023): Professionalisierung von Lehrkräften zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion. *Lehramt mit Perspektive*, 173.
- Burke, Kenneth/Sutherland, Cherrie (2004): Attitudes Towards Inclusion: Knowledge vs. Experience. *Education*, 125, 163–172.
- Burtless, Garry. (Ed.). (2011): Does money matter?: The effect of school resources on student achievement and adult success. Brookings Institution Press.
- Budde, Jürgen (2015): Heterogenität in Schule und Unterricht. Bundeszentrale für politische Bildung. Aufgerufen am, 26.11.2024 unter: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/266110/heterogenitaet-in-schule-und-unterricht/>
- Budde, Jürgen (2023): Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. 2. Auflage, utb.
- Brinkmann, Malte/Severin Sales Rödel (2021): Ethos im Lehrberuf. Haltung zeigen und Haltung üben. *journal für lehrerInnenbildung jlb*, 21(3), 42–62.
- Cramer, Colin (2019): Multiparadigmatische und meta-reflexive Lehrerbildung. Begründungen, Gemeinsamkeiten und Differenzen, Perspektiven – In: *Die Deutsche Schule* 111, 4, 471-478 – URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-206142 – DOI: 10.25656/01:20614; 10.31244/dds.2019.04.09
- Cramer, Colin/Harant, Martin/Merk, Samuel/Drahmann, Martin/Emmerich, Marcus (2019): Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401–423.
- Cramer, Colin (2020): Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Colin. Cramer/Johannes König/Martin. Rothland/Sigrid Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Klinkhardt UTB, 204–214.
- Cramer, Colin (2023): Meta-Reflexivität in der Diskussion. Erweiterung der Theorie und empirische Perspektiven. In: Colin Cramer, *Meta-Reflexivität und Profes*

- sionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven. Waxmann, 9–48.
- Cramer, Colin (2023b): Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven. Münster–New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830998068>
- Combe, Arno/Kolbe, Fritz-Ulrich (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Werner Helsper/Janette Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung (2., durchges. u. erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 857–876.
- Dewey, Jon (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Chicago, IL: Henry Regnery.
- Dessementet, Rachel SERMIER/Benoit, Valérie/Bless, Gérard (2011): Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. Empirische Sonderpädagogik, 3, 291–307.
- Fereidooni, Karim, & Simon, Nina (2020). Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Springer, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26344-7>
- Fischer, Christian/Kopmann, Henrike/Rott, David/Veber, Marcel/Zeinz, Horst (2014). Adaptive Lehrkompetenz und pädagogische Haltung. Lehrerbildung für eine inklusive Schule. *Jahrbuch für allgemeine Didaktik*, 4, 16–33.
- Gebauer, Miriam/McElvany, Nele (2020): Einstellungen und Motivation bezogen auf kulturell-ethnisch heterogene Schülerinnen-und Schülergruppen und ihre Bedeutung für differenzielle Instruktion im Unterricht. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23(4), 685–708.
- Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne (2010): Einführung in die interkulturelle Pädagogik (Vol. 8246). Utb. Opladen Farmington Hills, Barbara Budrich.
- Haddock, Geoffrey, Maio, Greg (2023). Einstellungen. In Johannes Ullrich/Wolfgang, Stroebe, Miles, Hewstone (Hrsg.). Sozialpsychologie. Springer, Berlin/Heidelberg, 193–226. https://doi.org/10.1007/978-3-662-65297-8_6

- Hanushek, Eric Alan (1997): Assessing the Effects of School Resources on Student Performance: An Update. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(2), 141–164. <https://doi.org/10.3102/01623737019002141>
- Häcker, Thomas (2022): Reflexive Lehrer*innenbildung. Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht. In Reintjes, Christian/Kunze, Ingird (Hrsg.). *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 94–114. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-254050. DOI: 10.25656/01:25405.
- Hauser, Bernhard/Wyss, Corinne (2021): Mythos Reflexion. Editorial. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(1)., 7–11.
- Helsper, Werner. (2003): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe in der Lehrerbildung. In Helsper, Werner/Hörster, Reinhardt/Kade, Jochen (eds.). *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*, 2, 142–161.
- Helsper, Werner (2008): Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In Bielefelder Arbeitsgruppe (ed.). *Soziale Arbeit in Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 162–168.
- Hecht, Petra/Niedermair, Claudia/Feyerer, Ewald (2016): Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik*. 8/1, 86–102. DOI: 10.25656/01:11856
- Hußmann, Stephan/Welzel, Barbara (eds.). (2023): *DoProfiL 2.0–Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen-und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann Verlag.
- Junker, Robin/Zeuch, Nina/Rott, David/Henke, Ina/Bartsch, Constanze/Kürten, Ronja (2020): Zur Veränderbarkeit von Heterogenitäts-Einstellungen und -Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden durch diversitätssensible hochschuldidaktische Lehrmodule. *Empirische Sonderpädagogik*, 12(1)., 45–63. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-201697. DOI: 10.25656/01:20169.
- Kunter, Mareike/Pohlmann, Britta (2009): Lehrer. In Wild, E. (ed.). *Pädagogische Psychologie*, 261–282. Berlin: Springer.
- Kunter, Mareike/Kunina-Habenicht, Olga/Baumert, Jürgen/Dicke, Theresa/Holzberger, Doris/Lohse-Bossenz, Hendrik. et al. (2017): Bildungswissenschaftliches

- Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung: Ergebnisse des Projekts BilWiss. In Kunter, Mareike. et al. (Hrsgs.). *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals: Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven*, 37–54.
- LeMay, Heather (2018). *Administrator and Teacher Attitudes Toward Inclusion*. Dissertation, East Tennessee State University.
- Larrivee, Barbara (2008): Development of a tool to assess teachers level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3)., 341–360.
- Maio, Greg/Haddock, Geoffrey/Spears, Russel/Manstead, Anthony (2010): Attitudes and intergroup relations. In Dovidio, John F., Hewstone, M., Glick, P. and Esses, V. M. (eds.). *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination*. Sage, 261–275.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse* (13th ed.). Beltz.
- Merz-Atalik, K. (2017): Inklusive Lehrerbildung oder Inklusionsorientierung in der Lehrerbildung. In *Lehrerausbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung*, 48–63.
- McElvany, Nele/Schwabe, Franziska/Hartwig, Svenja. J/Igler, Jennifer (2018): Inklusive Lehr-Lern-Settings. Einstellungen und Motivation von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(6)., 831–851.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H., & Richter, S. (2011). Professionelle Haltung–Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. *WiFF Expertisen*, 24, 57–84.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Gerstenberg, Frauke (2014): Gruppeninterviews. In Tillmann, Angela/Fleischer, Sndra/Hugger, Kai-Uwe. (eds.). *Handbuch Kinder und Medien. Digitale Kultur und Kommunikation*, Vol. 1. Wiesbaden: Springer VS, 273–285. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18997-0_21
- Neuweg, Georg, Hans (2021): Reflexivität. Über Wesen, Sinn und Grenzen eines lehrerbildungsdidaktischen Leitbildes. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(3)., 459–474.
- Neuweg, Georg, Hans. (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Münster: Waxmann.
- Pozas, Marcela/Letzel, Verena/Lindner, Katharin-Theresa/Schwab, Susanne (2021): DI (differentiated instruction). does matter! The effects of DI on secondary

- school students well-being, social inclusion and academic self-concept. *Frontiers in Education*, 6, p. 729027. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.729027>.
- Pham Xuan, Robert. (2024): What Teacher Habitus can tell us about teacher development. *PDT – Professional Development Today*. <https://www.teachingtimes.com/what-teacher-habitus-can-teach-us-about-teacher-development/>.
- Rahm, Sybille&/Lunkenbein, Martin. (2014): Anbahnung von Reflexivität im Praktikum. Empirische Befunde zur Wirkung von Beobachtungsaufgaben im Grundschulpraktikum. In Arnold, Karl-Heinz/Gröschner, Alexander/Hascher, Tina. (eds.). *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Reintjes, Christian/Kunze, Ingrid. (2022): Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung*, 9–17. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-254007. DOI: 10.25656/01:25400.
- Rothland, Martin (2023): „Theorie“ und „Praxis“ in der Lehrer:innenbildung: Auf der Suche nach fachspezifischen Verhältnisbestimmungen in den Fachdidaktiken. Ein Rezensionssaufsatz. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 13(1)., 163–181.
- Rädiker, Stefan/Kuckartz, Udo. (2019): *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Reusser, Kurt/Pauli, Christine (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 2nd edn., 642–661.
- Rubie-Davies, Christine/Flint, Annaline/McDonald, Lyn (2011): Teacher Beliefs, Teacher Characteristics, and School Contextual Factors: What are the relationships?. *British Journal of Educational Psychology*, 82(2)., 270–288.
- Schön, Donald (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, Donald (ed.). (1991): *The Reflective Turn. Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Schwer, C., & Solzbacher, C. (2014). Einige Konsequenzen aus den theoretischen und empirischen Annäherungen an Haltung für die Professionalisierungsdebatte. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung* (215–221). Klinkhardt.

- Trautmann, Matthias/Wischer, Beathe (2011): *Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung*. Springer-Verlag.
- Vock, Miriam/Gronostaj, Anna (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. *Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Studienförderung*.
- Vogl, Susanne (2021): Mit Kindern Interviews führen: Ein praxisorientierter Überblick. In *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen*, 142–157. <https://doi.org/10.25656/01:22252>.
- Weinert, Franz Emanuel. (2001): Concept of competence: A conceptual clarification. In *Defining and Selecting Key Competencies*, 45–65.
- Voss, Tamar/Kunina-Habenicht, Olga/Hoehne, Verena/Kunter, Mareike (2015): Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2)., 187–223.
- Wischer, Beathe (2007): Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln—eine kritische Betrachtung schulpädagogischer Erwartungen. In *Fokus Vielfalt: Heterogenität in Schule und Unterricht*, 23.
- Wyss, Corinne/Mahler, Sara (2021): Mythos Reflexion. Theoretische und praxisbezogene Erkenntnisse in der Lehrer* innenbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(1)., 16–25.

Subjektive Theorien von Studierenden zur sprachlichen Heterogenität im Grammatikunterricht

Anna-Maria Jünger

Abstract

Die sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern sind heterogen. Die Förderung auch basaler sprachlicher Fähigkeiten ist unter anderem deshalb zentral, weil das Beherrschen der deutschen Sprache die Grundlage für schulischen Erfolg im deutschen Bildungssystem darstellt. Daher sollte Sprachförderung auch im Grammatikunterricht umgesetzt werden. Studienergebnisse zeigen jedoch, dass Studierende die sprachliche Heterogenität und die damit einhergehenden sprachlichen Bedarfe der Lernenden in ihren Unterrichtsplanungen kaum berücksichtigen. Da nicht nur Wissensbestände, sondern auch Subjektive Theorien das unterrichtliche Handeln beeinflussen können, wird in diesem Beitrag den Fragen nachgegangen, inwiefern bei Studierenden ein Bewusstsein für sprachliche Heterogenität im Grammatikunterricht vorhanden ist und welche Subjektiven Theorien sie zum ‚guten Umgang‘ mit sprachlicher Heterogenität im Grammatikunterricht aufweisen. Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden Subjektive Theorien zu gutem Grammatikunterricht mittels eines Struktur-Lege-Verfahrens von insgesamt 20 Studierenden erhoben (6. und 7. Semester). Die Datenauswertung erfolgte anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse. Die Ergebnisse zeigen, dass die meisten Studierenden einen ‚guten Umgang‘ mit sprachlicher Heterogenität nicht als explizites Qualitätsmerkmal eines gelungenen Grammatikunterrichts betrachten. Zudem wird als Maßnahme für einen ‚angemessenen Umgang‘ nahezu ausschließlich Differenzierung genannt. Die Explizierungen bleiben meistens vage. Folglich sollte in der Lehrkräfteausbildung verstärkt die Relevanz der Förderung auch basaler Sprachfähigkeiten thematisiert und geeignete Maßnahmen expliziert werden. Dabei sollten nicht nur Fachwissensbestände, sondern auch die Subjektiven Theorien der angehenden Lehrkräfte einbezogen werden.

1. Einleitung

Die sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern sind heterogen (cf. z. B. Jünger 2024; Ulrich 2017). Die Förderung auch basaler sprachlicher Fähigkeiten ist u. a. deswegen zentral, da das Beherrschen der Sprache die Basis für schulischen Erfolg darstellt (cf. Michalak 2019, 192). So sollte Sprachförderung auch im Grammatikunterricht umgesetzt werden.¹

Studienergebnisse zeigen jedoch, dass Studierende die sprachliche Heterogenität und damit einhergehend die sprachlichen Bedarfe der Lernenden in Unterrichtsplanungen zum Grammatikunterricht kaum berücksichtigen (cf. Jünger/Escher eingereicht). Ungeklärt ist bisher, warum Studierende so vorgehen.

Die Rekonstruktion Subjektiver Theorien könnte Aufschluss darüber geben, da angenommen wird, dass sie das (unterrichtliche) Handeln beeinflussen können (cf. Groeben/Scheele 2020). Entsprechende Erkenntnisse stellen bislang ein Desiderat dar.

In diesem Beitrag wird deswegen den Fragen nachgegangen, inwiefern bei Studierenden ein Bewusstsein für sprachliche Heterogenität im Grammatikunterricht vorhanden ist und welche Subjektiven Theorien sie zum ‚guten Umgang‘ mit sprachlicher Heterogenität im Grammatikunterricht aufweisen.

Im Folgenden werden deswegen zuerst der Forschungskontext und Forschungsstand (Kapitel 2), anschließend die Studie dargestellt (Kapitel 3) und abschließend die Ergebnisse beschrieben sowie diskutiert (Kapitel 4).

1 Mit dem Fokus auf einem ‚guten Umgang‘ mit sprachlicher Heterogenität resp. verschiedenen Sprachfördermaßnahmen zum Erwerb der deutschen Sprache in diesem Beitrag soll keine Wertung über den Stellenwert verschiedener Sprachen oder Erwerbskontexte von Kindern getroffen werden.

2. Forschungskontext und Forschungsstand

2.1 Sprachliche Heterogenität

Im Kontext von Schule und Unterricht hat der Begriff *Heterogenität* im aktuellen Diskurs „Hochkonjunktur“ (Brand/Brandl 2023, 18). Auch wenn der Begriff nicht immer einheitlich verwendet wird (cf. Lang-Wojtasik/Schieferdecker 2016, 72f.), werden im Bildungskontext darunter häufig Unterschiedlichkeiten resp. Verschiedenartigkeiten von Kindern bzw. Jugendlichen verstanden.² Als mögliche Unterscheidungen in einer Lerngruppe werden zahlreiche Heterogenitätsmerkmale genannt (wie soziale Herkunft, sprachliche Fähigkeiten, Geschlechtszugehörigkeit und Alter; cf. Brand/Brandl 2023, 16ff.). Nachfolgend wird ausschließlich das Heterogenitätsmerkmal sprachliche Fähigkeiten fokussiert.

Unter *sprachlicher Heterogenität* werden folgend – rein deskriptiv – sprachliche Unterschiede verstanden. Anzunehmen ist, dass Lerngruppen sprachlich heterogen zusammengesetzt sind (cf. Lengyel 2016, 500f.; Warlich 2016, 6).

Sprachliche Fähigkeiten können grundlegend unterschieden werden in z. B. (cf. Andresen/Funke 2006, 440f.; Bredel 2013, 105f.):

- metasprachliche Kenntnisse/metasprachliches Wissen: Ein Wissen, das für Handlungen leitend ist und bei dem die Aufmerksamkeit auf grammatische Phänomene gerichtet wird. Die Betrachtung von Sprache verläuft dekontextualisiert, deautomatisiert und distanziert. Beispiele sind das Korrigieren oder Benennen von Wortarten.
- sprachpraktisches Können/primärsprachliches Wissen: Ein (implizites) Wissen, das für das Lesen, Verfassen, Sprechen und Hören handlungsleitend ist und eine Kenntnis, die unbewusst ist.

2 Zum Diskurs von Heterogenität, Homogenität und Differenz siehe z. B. Lang-Wojtasik/Schieferdecker (2016); zur strukturellen Homogenisierung von Lernenden im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland z. B. Brand/Brandl (2023).

Im Zentrum steht nachfolgend die zweite Perspektive. Auch in dieser Perspektive auf Sprache kann bspw. differenziert werden zwischen (cf. Feilke 2012, 6, 9; Lengyel 2016, 500f.):

- sprachlichen Registern, also Sprachgebrauchsformen in bestimmten funktionalen und sozialen Kommunikationsfeldern wie die Schul-, Fach- oder Bildungssprache,
- Dialekten wie niederdeutsche, oberdeutsche oder niederfränkische und
- grammatischen Grundkategorien des Deutschen wie Wortschatz und Flexion (also die Veränderbarkeit von Artikeln, Adjektiven, Nomen, Pronomen und Verben wie beim unbestimmten Artikel: ein, eine, einen, einem, einer, eines).

Im Fokus dieses Beitrags stehen jene Sprachfähigkeiten, die sich auf die grammatischen Grundkategorien des Deutschen beziehen (siehe auch BICS: Cummins 1979; konzeptionell mündlich: Koch/Oesterreicher 1994).³

Verschiedene Studien zeigen, dass auch noch im Alter und im Spracherwerb fortgeschrittene Schüler:innen Schwierigkeiten mit diesen basalen Sprachfähigkeiten haben können (cf. Jünger 2024; Sauerborn 2022; Ulrich 2017).⁴ Entscheidend ist in diesem Kontext die Rolle von Sprache für die erfolgreiche Bewältigung von Bildungsprozessen: Sie kann als Medium des Lernens gesehen werden – wie bei der Wissensvermittlung, beim Verstehen von Aufgaben, der Wissenskonstruktion und beim Abrufen von Gelerntem (cf. Kempert et al. 2019, 176;

3 Die Konzepte von Cummins (BICS: Basic Interpersonal Communicative Skills und CALP: Cognitive Academic Language Proficiency) und Koch/Oesterreicher (konzeptionell mündlich; konzeptionell schriftlich) unterscheiden jeweils zwischen verschiedenen Arten der Sprachverwendung. BICS und konzeptionell mündlich referieren eher auf ‚alltagsnahe‘ Äußerungen, während CALP und konzeptionell schriftlich eher auf ‚bildungssprachliche‘ Bezug nehmen (cf. Kniffka/Siebert-Ott 2023, 21f.). Im Fokus dieses Beitrages stehen die Sprachfähigkeiten von BICS und konzeptionell mündlich.

4 Häufig werden in diesem Kontext Begriffe wie Deutsch als Zweitsprache oder Migrationshintergrund genannt. Auf diese wird allerdings verzichtet, da die unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten in der Unterrichtssprache Deutsch durch diese Attribuierungen nicht angemessen dargestellt werden können (cf. Sauerborn 2022, 2; Baumann/Becker-Mrotzek 2014, 47). Zugleich können auch monolingual deutsch aufgewachsene Lernende noch Schwierigkeiten mit basalen Sprachfähigkeiten haben.

Köker et al. 2015, 185). Zudem kann eine hohe Anzahl an Grammatikfehlern ungerechtfertigterweise stigmatisierend wirken (cf. Berkemeier/Kovtun-Hensel 2021). Michalak (2019, 192) konkludiert: „[D]as Beherrschen der deutschen Sprache in Wort und Schrift [bildet] die Grundlage für den schulischen Erfolg in einem deutschsprachigen Land“ (siehe auch z. B. Jeuk 2021, 11; Topalović/Settinieri 2023, 8; Warlich 2016, 3f., 9; Baumann/Becker-Mrotzek 2014, 6). In Anbetracht dieser Erkenntnisse „[dominiert d]ie Forderung nach mehr und besserer ‚Sprachförderung‘ [...] den gesamtdeutschen bildungspolitischen Diskurs [...]“ (Chlosta/Fürstenau 2010, 305; siehe auch z. B. Warlich 2016, 8f.; Berkemeier/Wildes 2016, 62; Geist/Krafft 2019, 36, 122; Topalović/Settinieri 2023, 63; Köker et al. 2015, 178f.) und wird nicht zuletzt auch von der Kultusministerkonferenz gefordert (cf. KMK 2022, 9).

Unter *Sprachförderung* werden folgend Konzepte, Ansätze und Maßnahmen verstanden, die auf den Ausbau grammatischer Grundkategorien des Deutschen abzielen (cf. auch Geist/Krafft 2019, 37; Baumann/Becker-Mrotzek 2014, 10).^{5, 6}

Wie mit dieser sprachlichen Heterogenität im Grammatikunterricht ‚gut umgegangen‘ werden kann, ist Gegenstand des folgenden Unterkapitels.

5 Grimm/Cristante (2022, 67) merken an: „Sie [Sprachförderung; AMJ] ist nicht per Definition auf mehrsprachige Kinder begrenzt, jedoch bilden insb. Kinder mit DaZ aufgrund ihres erwartungsgemäßen sprachlichen Rückstands gegenüber gleichaltrigen monolingualen Kindern die Hauptzielgruppe von Sprachfördermaßnahmen.“

6 Abgegrenzt wird Sprachförderung damit von Sprachbildung, bei der der Ausbau sprachlicher Mittel i. S. von Bildungssprache gemeint ist (cf. Topalović/Settinieri 2023, 61; Baumann/Becker-Mrotzek 2014, 10). Somit stehen im Fokus dieses Beitrags auch keine Maßnahmen zum sprachsensiblen Fachunterricht. Zwar steht auch hier der Umgang mit Sprache im Fokus, jedoch betreffen solche Maßnahmen ebenfalls alle Lernende (cf. Kniffka/Siebert-Ott 2023, 113, 140).

2.2 ‚Guter Umgang‘ mit sprachlicher Heterogenität im Grammatikunterricht

Aufgrund der Pluralität an Ansätzen, Konzepten und Maßnahmen zur Sprachförderung (cf. auch Bien-Miller 2021, 93) sind die folgenden Ausführungen exemplarisch zu verstehen.

Eine Möglichkeit eines ‚guten Umgangs‘ mit sprachlicher Heterogenität stellt ein *adaptiver Unterricht* dar:

Sowohl in der Deutschdidaktik als auch im Deutschunterricht dürfte Konsens sein: Wenn die sprachlichen Lernausgangslagen heterogen sind, dann brauchen Lernende adaptive, d. h. an individuellen sprachlichen Lernstand angepasste Lernangebote. (Topalović/Settinieri 2023, 69)

Unter adaptivem Unterricht werden Maßnahmen zur Anpassung des Unterrichts an die individuellen Lernvoraussetzungen jeder Lernenden verstanden, um eine möglichst optimale Lernumgebung für alle zu gestalten (cf. Dumont 2019, 255; Fladung 2022, 65; Hertel 2014, 22).⁷

Eine besonders große Akzeptanz erfährt in der Sprachdidaktik in diesem Kontext aktuell das *Scaffolding-Konzept* (cf. Sauerborn 2022; Geist/Krafft 2019, 37f.; Topalović/Settinieri 2023, 70, 93ff.; Lengyel 2016, 512; Köker et al. 2015, 190).⁸

Ausgestaltet werden kann adaptiver Unterricht auch anhand von Differenzierung und Individualisierung (cf. Fladung 2022, 79).⁹ Diese Ansätze sind zum

7 Die Anpassungen können auf einer Makro- und Mikro-Ebene erfolgen. Siehe dazu z. B. Fladung (2022).

8 Unter Scaffolding (englisch für Baugerüst) werden grundlegend verschiedene (sprachliche) Unterstützungen verstanden, die temporär (also nur so lange zur Verfügung gestellt werden, bis sie nicht mehr benötigt werden) und zukunftsorientiert (also den nächsten Entwicklungsschritt anvisierend) sind. Auch hier wird zwischen einer Makro- und Mikro-Ebene unterschieden (cf. Gibbons 2010, 30).

9 Zum Verhältnis der Konzepte: In diesem Beitrag wird adaptiver Unterricht als Überbegriff verstanden, der bspw. anhand von Differenzierung und Individualisierung umgesetzt werden kann (cf. Dumont 2019, 254f.).

„guten Umgang“ mit sprachlicher Heterogenität ebenfalls prominent (cf. Brand/Brandl 2023, 27; Berkemeier/Wildes 2016, 65).

Grundlegend werden *Differenzierungsmaßnahmen* in äußere und innere unterschieden (cf. Dumont 2019, 257; Fladung 2022, 85):

- Äußere Differenzierung: Lernende werden in feste Gruppen, die über die Klasse hinausgehen, basierend auf bestimmten Kriterien eingeteilt. Im Kontext von Sprachförderung wären hierfür additive Maßnahmen zu nennen (z. B. in Form von Vorbereitungsklassen oder einem zusätzlichen Förderunterricht). Diese können bspw. sinnvoll sein, damit Lernende mehr Lernzeit erhalten (cf. Berkemeier/Wildes 2016, 65; Riemer 2017, 236).
- Innere Differenzierung (auch Binnendifferenzierung): Die Differenzierungsmaßnahmen beziehen sich auf merkmalsbezogene Gruppierungen innerhalb einer Lerngruppe. Die Gruppen werden bspw. anhand des (sprachlichen) Kompetenzstandes zusammengesetzt.¹⁰

Individualisierung ist ebenfalls kein klar umrissenes Konzept. Definitionen variieren von Autor zu Autorin. Zwei Sichtweisen werden dennoch häufig unterschieden (cf. Dumont 2019, 258; Brand/Brandl 2023, 27f.):

- Individualisierung als Oberbegriff eines dezentrierten Unterrichts: Lernende machen zur gleichen Zeit Unterschiedliches. Brand und Brandl (2023, 28) betonen einerseits die Offenheit des Unterrichts und die damit einhergehenden Freiräume für Lernende. Andererseits merken sie an, dass diese Form der Individualisierung nicht zwangsläufig auf die konkreten Lernvoraussetzungen der Lernenden zugeschnitten sein muss.
- Individualisierung als Extremform von Binnendifferenzierung: Differenzierungsmaßnahmen erfolgen für jeden Lerner und jede Lernerin einzeln und somit nicht für gesamte Lerngruppen. Im Kontext von Sprachförderung wird individualisiertes Arbeiten ermöglicht, wenn auf Grundlage

10 Diese Differenzierungsmaßnahme muss sich somit nicht zwangsläufig auf die spezifischen Voraussetzungen eines Individuums beziehen (siehe hierzu: Individualisierung; cf. Dumont 2019, 257). Durch die Maßnahmen wird dennoch die Wahrscheinlichkeit erhöht, die spezifischen Voraussetzungen zu treffen. Binnendifferenzierter Unterricht muss demnach nicht immer auch adaptiv sein (cf. Hertel 2014, 21).

einer Sprachstandseinschätzung sprachliche Kompetenzen gezielt gefördert werden (cf. Berkemeier/Wildes 2016, 72).

Im Zuge der Konzeption einer in den Regelunterricht integrierten Sprachförderung führt Jünger (2024, 287) folgende *Gestaltungsprinzipien* auf, die dem Ansatz der Individualisierung (Sichtweise zwei) entsprechen:

- Sprachförderung sollte sprachstandsdifferenziert und damit diagnosebasiert sein (cf. auch Jeuk 2021; Michalak 2019, 201).
- Sprachförderung sollte analog zur Erwerbsprogression erfolgen (wenn die Struktur in einer erwerbslogischen Abfolge steht; cf. auch Grimm/Cristante 2022, 69; Binanzer/Wecker 2020, 24).
- Sprachförderung sollte durchgängig sein (cf. Riemer 2017, 236; Voet Cornelli et al. 2020, 105).

Zur unterrichtsintegrierten Umsetzung der Sprachförderung werden außerdem verschiedene *Modellierungstechniken* empfohlen, welche den Erwerb sprachlicher Fähigkeiten unterstützen (cf. Grimm/Cristante 2022, 70f.; Geist/Krafft 2019, 39f.):

- Eine Äußerung vorangehende Modellierungstechnik: Präsentation der Zielsprache (i. S. einer strukturierten Inputsituation)
- Eine Äußerung folgende Modellierungstechniken: Erweiterung, Expansion, Ergänzung, Umformung, korrekatives Feedback

Insb. Feedback stellt eine prominente Größe dar (cf. Topalović/Settinieri 2023, 72; Geist/Krafft 2019, 39f.).¹¹

11 Unter korrekktivem Feedback können Rückmeldungen gefasst werden, bei denen eine nicht zielsprachliche Äußerung eines Lernalters/einer Lernerin aufgegriffen wird. Besonders erwerbsförderlich sind Korrekturen, die am Sprachstand ansetzen. Unterschieden werden können mündliche von schriftlichen und (eher) implizite von (eher) expliziten Korrekturen. Ein Beispiel für eine eher implizite und mündliche Korrektur wäre die zielsprachliche Wiederholung einer inkorrekten sprachlichen Äußerung. Ein Beispiel einer eher expliziten und schriftlichen Korrektur wäre die metasprachliche Erklärung des Fehlers am Text. Welche Art von Feedback für wen am förderlichsten ist, hängt u. a. vom Alter und der Zielstruktur ab (cf. Jünger 2024, 100f.; Voet Cornelli et al. 2020, 100f.).

Im Kontext eines ‚guten Umgangs‘ mit sprachlicher Heterogenität im Grammatikunterricht steht v. a. die Frage im Fokus, wie dieser den Erwerb sprachpraktischer Fähigkeiten beschleunigen kann. Zwar sind auch hier sprachliche Strukturen Unterrichtsgegenstand, jedoch unterscheiden sich die Zielsetzungen:

[I]m Deutschunterricht [steht] die Bewusstmachung implizit bereits verfügbarer sprachlicher Strukturen im Vordergrund, während in der Sprachförderung sprachliches Wissen primär implizit neu erarbeitet und gefestigt wird. (Grimm/Cristante 2022, 69)

Gerade die Frage, welche Rolle explizitem Wissen bei der Förderung sprachpraktischen Könnens zukommen kann, ist noch weitgehend offen (cf. Binanzer/Wecker 2020, 20; Bien-Miller 2021, 91). Viel diskutiert wurde dies im Zuge der interface-Debatte – also der Diskussion darüber, welche Wissensart wie in sprachpraktisches Können bestmöglich überführt werden kann. Dabei können drei Positionen unterschieden werden (cf. Jünger 2024, 89f.):

- die strong-interface-Position: Explizites Wissen könne im Spracherwerb durch regelmäßige Übungen automatisiert und dadurch in sprachpraktisches Können überführt werden.
- weak-interface-Position: Explizites Wissen könne in sprachpraktisches Können überführt werden, sofern Lernende bereit sind, die Wissens Elemente zum Zeitpunkt der Vermittlung in ihre Lernendensprache einzufügen. Benötigt werden dafür außerdem authentische Kommunikationsmöglichkeiten.
- non-interface-Position: Explizites Wissen habe beim Spracherwerb zwar eine Kontroll- bzw. Monitoring-Funktion. Es könne jedoch nicht in sprachpraktisches Können umgewandelt werden.

Aktuell wird das Vermittlungsverfahren Focus-on-Form – ein Verfahren, das auf der weak-interface-Position fußt – befürwortet (cf. Geist/Krafft 2019, 123; Jeuk 2021, 146).

Zusammenfassend stellt ein ‚guter Umgang‘ mit sprachlicher Heterogenität im Grammatikunterricht übergeordnet ein adaptiver Unterricht dar. Ein passendes

Konzept dazu ist Scaffolding. Adaptiver Unterricht kann mittels Differenzierung und Individualisierung umgesetzt werden. Konkret sollte eine in den Unterricht integrierte Sprachförderung sprachstandsdifferenziert und damit diagnosebasiert, analog zur Erwerbsprogression sowie durchgängig erfolgen. Zur unterrichtlichen Umsetzung stehen Modellierungstechniken (wie die Präsentation der Zielsprache oder korrekatives Feedback) und Vermittlungsverfahren (wie Focus on Form) zur Verfügung.

Folgend wird aufgezeigt, was (angehende) Lehrkräfte u. a. benötigen, um mit sprachlicher Heterogenität im Grammatikunterricht ‚gut umzugehen‘.

2.3 Subjektive Theorien

Um einen ‚guten Umgang‘ mit sprachlicher Heterogenität im Grammatikunterricht leisten zu können, ist es notwendig, dass (angehende) Lehrkräfte neben dezidiertem Wissen auch entsprechende Subjektive Theorien über das Lehren und Lernen aufweisen (cf. Baumert/Kunter 2011; Bien-Miller 2021, 136).

Im Fokus dieses Beitrages stehen Subjektive Theorien,¹² da angenommen wird, dass diese das (unterrichtliche) Handeln beeinflussen können (z. B. Groeben/Scheele 2020). Das *Forschungsprogramm Subjektive Theorien* basiert auf den Arbeiten von Groeben et al. (1988). Zentrales Element ist die anthropologische Annahme eines epistemologischen Subjektmodells¹³ (cf. ebd.), wodurch es sich von mechanistischen Ansätzen wie dem Behaviorismus abgrenzt (cf. Straub/Weidmann 2015, 34f., 42). Lehrpersonen werden in diesem Ansatz als autonome, verantwortungsbewusste Akteur:innen ihres beruflichen Handelns verstanden, die zielgerichtet agieren und ihren Handlungsraum aktiv-kognitiv strukturieren. Ihr Handeln stützt sich auf individuelles professionelles Wissen, das die Grundlage

12 Neben dem Konstrukt Subjektive Theorien existieren zahlreiche weitere Termini wie Vorstellungen, Überzeugungen oder Einstellungen, die tlw. unterschiedlich definiert, aber auch synonym verwendet werden (cf. Knüsel-Schäfer 2020).

13 Menschen werden dabei als sprach-, kommunikations-, reflexions- sowie potenziell rationalitäts- und handlungsfähige Subjekte betrachtet (cf. Groeben/Scheele 2020, 186; Straub/Weidmann 2015, 35). Dabei wird betont, dass menschliches Handeln nicht zwangsläufig rational sein muss: „Der Mensch kann sich als Subjektive/r Theoretiker/in irren, nicht zuletzt v. a. auch über sich selbst“ (Groeben/Scheele 2020, 188).

ihres Handelns bildet (cf. Dann/Haag 2017, 90f., 96). Diese Perspektive betont eine komplexe¹⁴ kognitive Innensicht der Handelnden, die alltägliche Theorien hervorbringt. Solche Theorien dienen dazu, die Welt zu erklären, Vorhersagen zu treffen und Handlungsentscheidungen zu begründen sowie umzusetzen. Ähnlich wie wissenschaftliche Theorien übernehmen sie die Funktionen der Erklärung, Prognose und Handlungsleitung (Technologie). Im Gegensatz dazu müssen sie jedoch nicht systematisch, abgesichert oder intersubjektiv nachvollziehbar sein, sondern sind vielmehr individuell und subjektiv (cf. Groeben/Scheele 2020 186f.; Groeben et al. 1988, 16-24; Straub/Weidmann 2015, 43f., 48f.).

Subjektive Theorien enthalten, vergleichbar mit wissenschaftlichen Theorien, eine Argumentationsstruktur (z. B. in Form von Wenn-Dann-Beziehungen). Sie bestehen aus *inhaltlichen Konzepten* (Wissenselementen), die in bestimmten *formalen Relationen* zueinander stehen (also in bestimmten Beziehungen) und somit Schlussfolgerungen ermöglichen (cf. Dann/Haag 2017, 101). Diese Struktur kann implizit vorliegen, lässt sich jedoch mittels Explizierungshilfen bewusst machen (cf. Straub/Weidmann 2015).

*Definiert im weiten Sinne*¹⁵ werden Subjektiven Theorien folgendermaßen (nach Groeben/Scheele 2020, 188; Groeben et al. 1988, 19):

- Kognitionen der Selbst- und Weltsicht
- als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur,
- das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen
- der Erklärung, Prognose und Technologie erfüllt.

14 Das Attribut komplex dient dazu, Subjektive Theorien von einfacheren oder weniger elaborierten Kognitionen (wie einzelnen Begriffen) sowie von noch komplexeren oder hochkomplexen Kognitionen (wie lebensgeschichtlichen Selbstthematisierungen) abzugrenzen (cf. Straub/Weidmann 2015).

15 Diese Definition wird u. a. deshalb als weit gefasst, da hierunter auch andere Ansätze subsumiert werden können, die sich nicht explizit auf Subjektive Theorien beziehen (cf. Groeben et al. 1988, 9ff.). Die Mehrheit der empirischen Forschungsarbeiten bezieht sich auf die Definition im weiten Sinn (cf. Faix 2022, 58; Groeben et al. 1988, 21).

Das Verhältnis zwischen *Subjektiven Theorien* und *Wissen* ist Gegenstand intensiver Diskussionen. Während sich die Konstrukte theoretisch unterscheiden lassen (z. B. Wissen als verifizierte, wahre Komponente versus Subjektive Theorien als individuelle Präferenz; cf. Fives/Buehl 2012), erweist sich eine empirische Trennung als schwierig (cf. Kirchner 2016). In dieser Studie wird deshalb ein *weiter Wissensbegriff* verwendet, der Wissen und Subjektive Theorien als untrennbar verbunden betrachtet:

An individual's belief system is entangled with his knowledge system, in the way that resembles a 'plate of spaghetti'. If you try to consider one point separately (and take it away), almost the whole tangle will follow. (Pehkonen/Törner 1996,102)

2.4 Forschungsstand

Um zu eruieren, wieso angehende Lehrkräfte sprachliche Heterogenität im Grammatikunterricht nicht immer umfassend berücksichtigten (cf. Kapitel 1), sind Subjektive Theorien zur Konzeption guten Grammatikunterrichts von Interesse: Ein fehlendes Bewusstsein der Relevanz von Sprachförderung auch im Grammatikunterricht könnte einen Erklärungsansatz darstellen. Aufgrund des übersichtlichen Forschungsstandes werden Studien einbezogen, die Kognitionen/individuelle Theorien/ ... mit Lehrpersonen erforschen.

Bien-Miller (2021) führte mit insgesamt 37 Deutschlehrer:innen der nicht-gymnasien Sekundarstufe I in Deutschland Interviews, um Kognitionen zu Kriterien guten Grammatikunterrichts unter der Bedingung von Mehrsprachigkeit zu erfassen. Die Ergebnisse zeigen, dass den Lehrpersonen für die Beurteilung der Unterrichtsgüte zwei Fokusse zentral sind:

- Prozessorientierung: Didaktisch-methodische Merkmale stehen im Vordergrund. Darunter fallen die Unterrichtsgestaltung (also verschiedene Merkmale wie eine funktionale, induktive und integrative Vorgehensweise, 62%), Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern (also eine aktive Beteiligung am Unterricht, 52%) sowie eine Orientierung an den Lernenden (der Ausgangspunkt stellt die Lebenswelt der Lernenden dar, 38%). Die

Mehrheit der befragten Lehrkräfte beurteilte die Qualität anhand dieses Fokuses (73%).

- Produktorientierung: Die Ergebnisse resp. Lernzuwächse stehen im Vordergrund. Gefasst werden darunter verschiedene Wissens- und Kompetenzfacetten (Sprachbewusstheit: 33%, Sprachhandlungskompetenz: 26%, Textanalyse- und Textinterpretation: 20%, metasprachliche Wissensbestände: 13%, Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen: 7%).

Offen bleibt, welche Qualitätsmerkmale Studierende heranziehen.

Aufschlussreich ist in diesem Kontext weiter, welche Subjektiven Theorien Studierende zum ‚guten Umgang‘ mit sprachlicher Heterogenität im Grammatikunterricht aufweisen, da auch die Art der Theorie Einfluss auf die unterrichtliche Konzeption haben kann.

Bien-Miller (2021) untersuchte in der oben bereits dargestellten Studie auch individuelle Theorien zum ‚Umgang‘ mit Mehrsprachigkeit. Die Lehrkräfte (LK) nannten zahlreiche Maßnahmen zur Sprachförderung, wie metasprachliche Thematisierungen grammatischer Formen (14 LK), eine explizite Einübung grammatischer Phänomene (13 LK), Focus-on-Meaning-Vorgehensweisen (13 LK), situative Grammatikthematisierungen (8 LK), Selbsthilfemethoden wie die Nutzung eines Lexikons (6 LK) und eine diagnosegestützte individuelle Förderung (4 LK).

Littwin (2023) führte Interviews mit 28 Lehrkräften der nicht-gymnasialen Sekundarstufe durch. Dabei identifizierte sie Vorstellungen zu Maßnahmen der Kompensation sprachlicher Defizite, wobei die Arten sprachlicher Defizite sehr unterschiedlich sind (darunter Fehlendes Analysewissen, Sprachausdrucksfehler, grammatische Fehler). Sie identifizierte folgende Maßnahmen:

- traditionell geprägte: das Austeilen von Arbeitsblättern, um grammatische Defizite zu kompensieren, eine extra Stunde Grammatik um Fehler zu korrigieren
- alltagspraktisch geprägte: in der Freizeit mehr lesen und mehr Deutsch sprechen

- mehrsprachigkeitsorientiert-geprägte: Einbezug anderer Sprachen und Sprachvergleiche

Forschungserkenntnisse zu Subjektiven Theorien zum ‚guten Umgang‘ mit sprachlicher Heterogenität im Grammatikunterricht (i. S. von Sprachförderung) von Studierenden stellen bislang ein Desiderat dar.

Im Kontext der Desiderate wird in diesem Beitrag folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

- Forschungsfrage 1: *Inwiefern ist bei Studierenden ein Bewusstsein für sprachliche Heterogenität im Grammatikunterricht vorhanden?*
- Forschungsfrage 2: *Welche Subjektiven Theorien weisen Studierende zum ‚guten Umgang‘ mit sprachlicher Heterogenität im Grammatikunterricht auf?*

3. Darstellung der Studie

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden Subjektive Theorien von insg. 20 Studierenden zur Konzeption von ‚gutem‘ Grammatikunterricht erhoben und anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015) ausgewertet.

Die insgesamt 20 *Studierenden* befanden sich durchschnittlich im 6;7 Semester und waren 22;6 Jahre alt. Alle Studierenden haben bereits das Modul ‚Fachdidaktische Grundlagen des Deutschunterrichts in heterogenen Lerngruppen‘ belegt, in dem der Umgang mit Heterogenität im Deutschunterricht thematisiert wird. Darüber hinaus haben alle Studierenden bereits Erfahrungen in der Schulpraxis gesammelt, und zwar im Zuge eines Praktikums, eines Freiwilligen Sozialen Jahres, als Vertretungslehrkraft, als Nachhilfe-Lehrer:in oder als Sprachförderkraft. Angenommen wird deshalb, dass die Studierenden Vorwissensbestände hinsichtlich eines ‚guten Umgangs‘ mit sprachlicher Heterogenität im Deutschunterricht aufweisen sollten.

Zur *Datenerhebung* waren die Studierenden dazu angehalten, ihre Subjektiven Theorien zu ‚gutem Grammatikunterricht‘ anhand der Alltagssprachlichen Flexibilisierung der Heidelberger Struktur-Lege-Technik (Scheele et al. 1992) zu

visualisieren.¹⁶ Das Grundprinzip von Struktur-Lege-Verfahren besteht darin, die Struktur der Subjektiven Theorien mittels Formrelationen (z. B. definieren) zu visualisieren (cf. Groeben/Scheele 2000). Für ein Beispiel eines Struktur-Lege-Bildes siehe Abbildung 1.

Ausgewertet wurden die Daten anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015): Im Zuge des *ersten Auswertungsschrittes* wurde Forschungsfrage 1 begegnet (Bewusstsein für sprachliche Heterogenität im Grammatikunterricht). Dafür wurden die Daten anhand der induktiven qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015, 70, 85f.) ausgewertet. Das Ziel der Analyse lag in der Erfassung von Qualitätsmerkmalen eines guten Grammatikunterrichts, um herauszufinden, inwiefern Studierende den Ausbau sprachlicher Fähigkeiten anvisieren. Klassifiziert wurden die Thematisierungen von Sprachfähigkeiten und Heterogenität dann dahingehend, ob auch sprachliche Heterogenität angesprochen wurde und davon abgeleitet, inwiefern sie ein Bewusstsein für sprachliche Heterogenität im Grammatikunterricht aufweisen.

Der *zweite Auswertungsschritt* diente dazu, Forschungsfrage 2 zu beantworten (Maßnahmen eines ‚guten Umgangs‘ mit sprachlicher Heterogenität im Grammatikunterricht). Dafür wurden die Daten mittels der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015, 97ff.) ausgewertet. Das Ziel der Analyse lag in der Erfassung verschiedener Maßnahmen zum ‚guten Umgang‘ mit sprachlicher Heterogenität. Unterschieden wurde zwischen den verschiedenen Ansätzen und Konzepten (Adaptivität, Differenzierung, Individualisierung, Scaffolding) sowie konkreten Maßnahmen (u. a. Sprachstandseinschätzung, Orientierung an der natürlichen Erwerbsprogression, Modellierungstechniken, Vermittlungsverfahren) (cf. Kapitel 2.2).

Abschließend erfolgte jeweils eine Quantifizierung der Kategorien (cf. Frequenzanalyse, Mayring 2015, 15).

16 Komprimierungen wurden bzgl. des Relationen-Regelwerks vorgenommen: Zur Verfügung standen den Studierenden die Relationen definieren im weiteren Sinn, empirische Beziehungen, Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Handlungsbeschreibung. Die Studierenden hatten einen Legeversuch.

Die Intra-Rater-Reliabilität der Kategoriensysteme beträgt 1.0, was auf eine sehr gute Übereinstimmung hinweist.¹⁷

4. Ergebnisse und Diskussion

Durch die Struktur-lege-Bilder wird deutlich, dass die meisten Studierenden mehrere *Qualitätsmerkmale* anführen, *die einen guten Grammatikunterricht ausmachen* (cf. Forschungsfrage 1). Überwiegend wurde Motivation (auch: Spaß und Interesse wecken, 90%), der Auf- und Ausbau inhaltsbezogener Kompetenzen (i. S. von deklarativem Wissen/Regeln verstehen und festigen, 75%) sowie prozessbezogene Kompetenzen (also Sprechen, Zuhören, Lesen, Schreiben, 50%) genannt. Daneben wurde auch kognitive Aktivierung (40%), die Relevanz des Themas in der Lebenswelt der Lernenden aufzeigen (30%) und der Heterogenität der Lernenden begegnen (auch: an die individuellen Bedürfnisse anpassen, 25%) angeführt. In Abbildung 1 ist eine der prominentesten Subjektiven Theorien abgebildet.



Abbildung 1: Ausschnitt des Struktur-lege-Bildes der Probandin 8

¹⁷ Die Intra-Rater-Reliabilität wird bestimmt, indem dieselbe Person das Datenmaterial mit zeitlichem Abstand erneut kodiert. Anhand dessen kann die Reliabilität überprüft werden (Mayring 2015, 124). Alle Dokumente wurden mit der Software MAXQDA geratet. Zwischen den Ratings lagen drei Monate.

Bzgl. des *Ausbaus prozessbezogener Kompetenzen* wurden am häufigsten Sprachfähigkeiten genannt (41%), aber auch das Lesen (23%), die Orthographie (18%) und das Schreiben (18%). Auffällig ist, dass die Studierenden, die den *Ausbau von Sprachfähigkeiten* aufführten, sprachliche Heterogenität häufiger berücksichtigten (55%) als nicht berücksichtigten (45%). Drei dieser fünf Studierenden gaben zudem die Betitelung ‚DaZ‘ an (für ein Beispiel siehe Abbildung 3).

Manche Studierende gaben zwar an, dass guter Grammatikunterricht der *Heterogenität der Lernenden begegnen* sollte. Diese Studierenden bezogen sich jedoch mehrheitlich (80%) nicht explizit auf sprachliche Heterogenität (für ein Beispiel siehe Abbildung 2):



Abbildung 2: Ausschnitt des Struktur-lege-Bildes der Probandin 17

Insgesamt wurde sprachliche Heterogenität im Grammatikunterricht also überwiegend nicht explizit berücksichtigt (75%).

Hinsichtlich *Maßnahmen zum ‚guten Umgang‘ mit sprachlicher Heterogenität im Grammatikunterricht* (cf. Forschungsfrage 2) zeigen die Daten, dass am häufigsten Differenzierung (4x), aber auch Individualisierung (1x) aufgeführt wurde.

Unter *Differenzierungsmaßnahmen* verstehen die Studierenden, die Niveaustufen der Lernenden zu berücksichtigen, qualitativ und methodisch zu arbeiten (entdeckend sowie motivierend), verschiedene Arbeitsblätter auszuteilen und zusätzliche Unterstützungen bzw. Herausforderungen für Lernende zu schaffen. Unter *Individualisierung* versteht Proband 20, dass die Lernenden nach dem gemeinsamen Einstieg an verschiedenen Aufgaben arbeiten können, dennoch alle

am selben Lerngegenstand arbeiten. Die Lehrperson hat die Möglichkeit, auf die einzelnen Stärken und Schwächen der Lernenden einzugehen, und sie im Einzelnen zu fördern.

Spezifische Maßnahmen wurden nicht angeführt. In Abbildung 3 ist ein Ausschnitt eines Struktur-Lege-Bildes abgebildet, in dem ein ‚Umgang‘ mit sprachlicher Heterogenität im Grammatikunterricht visualisiert wurde:

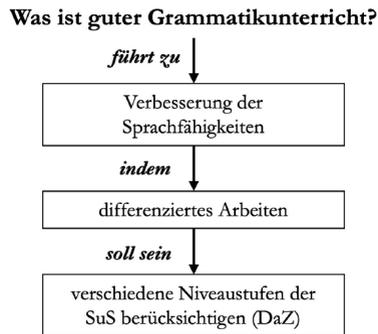


Abbildung 3: Ausschnitt des Struktur-Lege-Bildes der Probandin 10

Die Studie gibt Aufschluss über:

Bewusstsein eines ‚guten Umgangs‘ angehender Lehrkräfte mit sprachlicher Heterogenität im Grammatikunterricht: Trotz der Relevanz der Beherrschung der deutschen Sprache für den schulischen Erfolg in Deutschland, der Forderung nach Sprachförderung auch im Grammatikunterricht (cf. Kapitel 2.1), bereits belegter Veranstaltungen zum Umgang mit Heterogenität im Deutschunterricht und Schulpraxiserfahrungen der Studierenden (cf. Kapitel 3) zeigen die Daten dieser Studie, dass die meisten Studierenden die sprachliche Heterogenität im Kontext eines guten Grammatikunterrichts nicht explizit berücksichtigen (75%). Als Qualitätsmerkmale eines guten Grammatikunterrichts wurde am häufigsten Motivation genannt. Der Auf- und Ausbau inhaltsbezogener Kompetenzen wurde von mehr als der Hälfte der Studierenden angeführt. Immerhin ein Viertel der Studierenden nannte ‚der Heterogenität der Lernenden begegnen‘ als ein Merk-

mal eines guten Grammatikunterrichts – auch wenn darunter nur von einem Probanden die sprachliche Heterogenität gefasst wurde.

In Anbetracht der genannten Qualitätsmerkmale ist es folglich nicht verwunderlich, dass Sprachförderung im Grammatikunterricht häufig nicht adressiert wird. Diese Ergebnisse stimmen mit den Erkenntnissen von Bien-Miller (2021) überein. Auffällig ist dennoch, dass die Studierenden, welche den Ausbau von Sprachfähigkeiten anvisierten, eher (auch) sprachliche Heterogenität mitdachten.

Maßnahmen eines ‚guten Umgangs‘ mit sprachlicher Heterogenität im Grammatikunterricht: Für einen ‚guten Umgang‘ mit sprachlicher Heterogenität sind zahlreiche Konzepte, Ansätze und Maßnahmen beschrieben worden (cf. Kapitel 2.2). Deutlich wird, dass von den Proband:innen dieser Studie fast ausschließlich die Maßnahme der Differenzierung benannt wurde. Die darunter gefassten Maßnahmen sind tlw. kongruent zum Forschungsstand (z. B. Niveaustufen berücksichtigen), überwiegend bleiben sie aber vage (z. B. zusätzliche Unterstützungen schaffen). Diese Ergebnisse weichen somit von den Erkenntnissen der Studie von Bien-Miller (2021) ab, jedoch nicht zwangsläufig zu denen von Littwin (2023). Auch hier kann die Diskrepanz durch den Professionalisierungsgrad erklärt werden.

Denkanstöße: Da die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass ein Bewusstsein eines ‚Umgangs‘ mit sprachlicher Heterogenität überwiegend nicht vorhanden ist, sollten die Studierenden in der universitären Ausbildung verstärkt für die Relevanz der Förderung auch basaler Sprachfähigkeiten sensibilisiert werden. Ein Bestandteil der Lehrveranstaltungen sollte zudem nicht nur die Fachwissensbestände, sondern auch die Subjektiven Theorien der angehenden Lehrkräfte sein. Zur Bewusstmachung und kritischen Reflexion der eigenen Subjektiven Theorien der Studierenden und damit einhergehend auch den Leerstellen bietet sich bspw. die Arbeit mit dem in dieser Studie vorgestellten Struktur-lege-Verfahren an (cf. z. B. Faix et al., 2020).

Die Ergebnisse zeigen auch, dass die von den Studierenden vorgeschlagenen Maßnahmen zwar fachlich adäquat, jedoch häufig sehr vage sind. Eine Möglichkeit, diesem im Kontext der Hochschullehre entgegenzuwirken, könnte in der konkreten Darstellung geeigneter Ansätze, Konzepte und Maßnahmen zum ‚guten Umgang‘ mit sprachlicher Heterogenität im Grammatikunterricht liegen

sowie der damit verbundenen eigenen Umsetzung (bspw. in Form von Unterrichtsplanungen), Analyse und Reflexion.

Einzuschränken sind die Ergebnisse dieser Studie aufgrund der Samplegröße, der Vollständigkeit und Handlungsleitung der Subjektiven Theorien. Zukünftige Studien sollten insb. den Korpus erweitern, die Handlungsleitung überprüfen und Teilnehmende aus unterschiedlichen Ausbildungsstadien einbeziehen.

Literatur

- Andresen, Helga/Funke, Reinolf (2006): „Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit.“ Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. 1. Teilband. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 438–451.
- Baumann, Barbara/Becker-Mrotzek, Michael (2014): *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Überblick, Analyse und Handlungsempfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2011): „Das Kompetenzmodell von COACTIV.“ Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Kraus, Stefan/Neubrand, Michael (Hg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, 29–53.
- Berkemeier, Anne/Kovtun-Hensel, Oksana (2021): „Vorstellung eines grammatischen Kompetenzrasters für einen systematischen (Bildungs-)Sprachausbau.“ Scherger, Anna-Lena; Lütke, Beate; Montanari, Elke; Müller, Anja/Ricart-Brede, Julia (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache – Forschungsfelder und Ergebnisse*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 55–74.
- Berkemeier, Anne/Wildes, Sabine (2016): „Heterogenität im Deutschunterricht.“ Michael, Becker-Mrotzek; Jörg, Jost; Thorsten, Pohl/Kirsten, Schindler (Hg.): *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis*. Duisburg: Gilles & Francke, 57–79.
- Bien-Miller, Lena (2021): *Grammatikthematizierung unter der Bedingung von Mehrsprachigkeit*. Münster: Waxmann.

- Binanzer, Anja/Wecker, Verena (2020): „Lernergrammatik und Grammatikunterricht – Überlegungen zur Verknüpfung von natürlichen Erwerbssequenzen und didaktischer Progression.“ Langlotz, Miriam (Hg.): *Grammatikdidaktik – theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität*. Baltmannsweiler: Schneider, 1–31.
- Brand, Tilman von/Brandl, Florian (2023): *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen: Individualisierung – Differenzierung – Inklusion in den Sekundarstufen*. Seelze: Kallmeyer.
- Bredel, Ursula (2013): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Chlosta, Christoph/Fürstenau, Sara (2010): Sprachliche Heterogenität als Herausforderung für die Lehrerbildung. In: *Die Deutsche Schule*, 102/4, 301–314. doi: 10.25656/01:25678
- Cummins, Jim (1979): Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. In: *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129.
- Dann, Hans-Dietrich/Haag, Ludwig (2017): „Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen.“ Schweer, Martin (Hg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion*. Wiesbaden: Springer VS, 89–120.
- Dumont, Hanna (2019): Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptuelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22/2, 249–277.
- Faix, Ann-Christin (2022): *Professionalisierung angehender Lehrkräfte durch die Konfrontation Subjektiver und wissenschaftlicher Theorien über guten inklusiven Unterricht*. Bielefeld: Universitätsbibliothek.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch*, 233, 4–13.
- Fives, Helenrose/Buehl, Michelle (2012): „Spring cleaning for the “messy” Construct of Teachers’ Beliefs.“ Graham, S.; Harris, K.; Urdan, T.; Graham, S.; Royer, J./Zeidner, M. (Hg.): *APA Educational Psychology Handbook*. Washington, D.C.: American Psychological Association, 471–499.

- Fladung, Ilka (2022): *Deutschunterricht im Vorbereitungsdienst adaptiv planen Eine empirische Studie zum Stellenwert von Diagnostik und Differenzierung in schriftlichen Unterrichtsplanungen*. Münster, New York: Waxmann.
- Geist, Barbara/Krafft, Andreas (2019): *Deutsch als Zweitsprache. Sprachdidaktik für mehrsprachige Klassen*. Tübingen: Narr.
- Gibbons, Pauline (2010): „Learning Academic Registers in Context: Challenges and Opportunities in Supporting Migrant Learners.“ Benholz, C.; Kniffka, G./Winters-Ohle, E. (Hg.): *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 25–37.
- Grimm, Angela/Valentina Cristante (2022): *Deutsch als Zweitsprache – DaZ*. Universitätsverlag: Winter.
- Groeben, Norbert/Scheele, Brigitte (2020): „Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Zur Psychologie des reflexiven Subjekts.“ Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Springer, 185–202.
- Groeben, Norbert, Wahl, Diethelm, Schlee, Jörg/Scheele, Brigitte (1988): *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien*. Tübingen: Francke.
- Hertel, Silke (2014): „Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule.“ Kopp, Bärbel; Martschinke, Sabine; Munser-Kiefer, Meike; Haider, Michael; Kirschhock, Eva-Maria; Ranger, Gwendo/Renner, Günter (Hg.): *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft*. Wiesbaden: Springer, 19–34.
- Jeuk, Stefan (2021): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule: Grundlagen – Diagnose – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jünger, Anna-Maria (2024): *Kleine [E]nd(er)ung - große Wirkung: Sprachförderung im Regelunterricht. Eine Design-Based Research Studie zur integrativen Kasusförderung in der Sekundarstufe I*. SLLD-B. doi: <https://doi.org/10.46586/SLLD.306>
- Jünger, Anna-Maria/Escher, Katharina (eingereicht): *Planungen von Grammatikunterricht angehender Lehrkräfte*.
- Kempert, Sebastian, Schalk, Lennart/Saalbach, Henrik (2019): Sprache als Werkzeug des Lernens: Ein Überblick zu den kommunikativen und kognitiven Funktionen der Sprache und deren Bedeutung für den fachlichen Wissenserwerb. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 66, 176–195. doi: 10.2378/peu2018.art19d

- Kirchner, Vera (2016): *Wirtschaftsunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen*. Wiesbaden: Springer VS.
- KMK (2022): Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA). In: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf [15.05.2023]
- Kniffka, Gabriele/Siebert-Ott, Gesa (2023): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Paderborn: Schöningh UTB.
- Knüsel-Schäfer, Daniela (2020): Überzeugungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1994): „Schriftlichkeit und Sprache.“ Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use*. Berlin: De Gruyter, 587–603.
- Köker, Anne, Rosenbrock-Agyei, Sonja, Ohm, Udo, Carlson, Sonja, Ehmke, Timo, Hammer, Svenja, Koch-Priewe, Barbara/Schulze, Nina (2015): „DaZKom - Ein Modell von Lehrkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache.“ Koch-Priewe, Barbara; Köker, Anne; Seifried, Jürgen/Wuttke, Eveline (Hg.): *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 177–207.
- Lang-Wojtasik, Gregor/Schieferdecker, Ralf (2016): „Von der Inklusion zur Heterogenität und wieder zurück. Grundlegende Begriffe und Zusammenhänge mit schultheoretischem Anspruch.“ Lang-Wojtasik, Georg; Kansteiner, Katja/Stratmann, Jörg (Hg.): *Gemeinschaftsschule als pädagogische und gesellschaftliche Herausforderung*. Münster, New York: Waxmann, 71–82.
- Lengyel, Drorit (2016): „Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Klassenzimmer.“ Kilian, Jörg; Brouër, Birgit/Lüttenberg, Dina (Hg.): *Handbuch Sprache in der Bildung*. Berlin, Boston: De Gruyter, 500–522. doi: 10.1515/9783110296358-026
- Littwin, Gloria (2023): *Vorstellungen von Lehrpersonen nicht-gymnasialer Schularten zur Vermittlung von Grammatik in der Sekundarstufe I*. In: https://phka.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/615/file/Gloria_Littwin_Dissertation-2023.pdf [0.12.2023]

- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Michalak, Magdalena (2019): „Deutsch als Zweitsprache.“ Hochstadt, Christiane/Olsen, Ralph (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim, Basel: Beltz, 190–207.
- Pehkonen, Erkki/Törner, Günter (1996): Mathematical Beliefs and Different Aspects of Their Meaning. In: *ZDM*, 28/4, 101–108.
- Riemer, Claudia (2017): „Zur Berücksichtigung der Heterogenitätsdimension Migrationsgeschichte/DaZ-Förderbedarf in der deutschen Inklusionsdebatte.“ Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Riemer, Claudia/Schmelter, Lars (Hg.): *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, 230–241.
- Sauerborn, Hanna (2022): Sprachlicher Heterogenität begegnen. Ein Fallbeispiel. In: *Leseräume*, Themenheft: Deutschunterricht in der Postmigrationsgesellschaft, 9/8, 1–26.
- Scheele, Brigitte, Groeben, Norbert/Christmann, Ursula (1992): „Ein alltags sprachliches Struktur-lege-Spiel als Flexibilisierungsversion der Dialog-Konsens-Methodik.“ Scheele, Brigitte (Hg.): *Struktur-lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik*. Münster: Aschendorff, 152–195.
- Straub, Jürgen/Weidemann, Doris (2015): *Handelnde Subjekte*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Topalović, Elvira/Settinieri, Julia (2023): *Sprachliche Bildung*. Tübingen: Narr.
- Ulrich, Tanja (2017): *Grammatikerwerb und grammatische Störungen im Kindesalter*. Habilitationsschrift. In: https://kups.ub.uni-koeln.de/9011/1/Habilitation_Ulrich_OnlinePub.pdf [12.06.2023]
- Voet Cornelli, Barbara, Geyer, Sabrina, Müller, Anja, Lemmer, Rabea/Schulz, Petra (2020): *Vom Sprachprofi zum Sprachförderprofi. Linguistisch fundierte Sprachförderung in Kita und Grundschule*. Weinheim: Beltz.
- Warlich, Lara (2016): An sprachlicher Heterogenität ausgerichteter Deutschunterricht: Integrative Förderung von Schreibkompetenz. In: *ProDaZ*, 1–28.

„Ich sehe was, was Du nicht siehst ...“: Multiperspektivität als Erfolgsfaktor multiprofessioneller Teams im Umgang mit Heterogenität – Handlungsempfehlungen aus dem Feld deutsch-französischer Krippen und Kindertageseinrichtungen am Oberrhein

Éva Feig

Abstract

Der Beitrag problematisiert die gängige Zuschreibung von Heterogenität als besondere Herausforderung im pädagogischen Kontext, die häufig auf essentialisierenden, soziobiographischen Merkmalen basiert und selten durch empirisch fundierte Lernstandsanalysen gestützt wird. Im Kontrast dazu wird aufgezeigt, wie ein reflexives *Diversity Management* auf Fachkratebene normative Einseitigkeiten durch eine Pluralität professioneller Bezugsrahmen ausgleichen kann. Auf Basis einer dreijährigen ethnographischen Feldforschung in deutsch-französischen Krippen im Oberrheingebiet wird herausgearbeitet, dass insbesondere multiprofessionelle Teams – im Unterschied zu rein plurikulturellen – eine vertiefte Reflexionspraxis im Umgang mit Heterogenität entwickeln, da sie zur Auseinandersetzung mit dem jeweils professionsspezifischen *tacit knowledge* angeregt werden. Der Beitrag diskutiert die theoretischen Grundlagen dieser Dynamiken und leitet praxisorientierte Handlungsempfehlungen ab.

1. Anliegen der Untersuchung

Multiprofessionalität in der frühen Bildung eröffnet durch verschiedene professionelle Praktiken und Perspektiven die Chance, Heterogenität differenzierter wahrzunehmen als in monoprofessionellen Settings. Gleichzeitig müssen Institutionen frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE) Erwartungen, Gewohnheiten, Zwänge und Herausforderungen berücksichtigen. Hier bieten

bi-plurikulturelle¹, zweisprachige Einrichtungen an Landesgrenzen wertvolle Einblicke, da sie mehreren legislativen und kulturellen Bezugssystemen genügen.

Der Oberrhein als geohistorischer Handels- und Handlungsraum mit *school hopping* und Pendlerströmen zeigt Charakteristika von *integrated borderlands* (Martinez 1994, 3, 5) und ein *borderlands milieu*, das von Transnationalismus geprägt scheint (cf. Martinez 1994, 8). Gleichzeitig bleibt das Feld deutsch-französischer Krippen und *centres multi-accueil* am Oberrhein trotz des grundsätzlich harmonischen Klimas zutiefst heterogen (cf. Prax-Dubois 2018, 263). Konkret können dabei drei Heterogenitätsebenen und somit Aushandlungsräume für Normalitätsvorstellungen konstatiert werden:

1. auf Ebene der Gesetzgebung (s. Kap. 2.1.)
2. auf Ebene der beruflichen Rollenbilder und Ausbildungsinhalte (s. Kap. 2.2.)
3. auf Ebene der Teamzusammensetzung (s. Kap. 2.3.).

Dieser Beitrag nutzt Beobachtungen und Analyseergebnisse aus drei Jahren wissenschaftlicher Begleitung in deutsch-französischen Krippen am Oberrhein, um Chancen multiprofessioneller Teams im Umgang mit heterogenen Kindergruppen sowie Hindernisse der Zusammenarbeit zu untersuchen und auf drei Reflexions- und Analyseebenen erste Handlungsempfehlungen abzuleiten.

Einleitung: Notlösung oder Geheimrezept – was wir von deutsch-französischen Krippen am Oberrhein über den konstruktiven Umgang mit Heterogenität lernen können

Wo Heterogenität die Norm ist, haben Menschen über Jahrzehnte Rahmenbedingungen und Routinen entwickelt, die die Arbeit und das Zusammenleben erleichtern. Es ist davon auszugehen, dass sich hier Haltungen, Routinen sowie rechtliche und institutionelle Strukturen herausgebildet haben, die Fachkräften

1 Bi-plurikulturell verweist darauf, dass diese Einrichtungen Kinder aus zwei oder mehr Kulturen betreuen.

und Einrichtungen auch über regionale und nationale Grenzen hinweg neue Ansätze im Umgang mit Kindern und Familien unterschiedlicher Herkunft bieten können. Dies wird anhand von Material aus teilnehmenden Beobachtungen untersucht, differenziert nach drei Reflexions- und Analyseebenen:

– *Reflexions- und Analyseebene 1*: Was denken unterschiedliche Gesellschaften über gemischte Kindergruppen in der pädagogischen Betreuung und welchen Rahmen geben sie den professionell Handelnden? Die exemplarische Gegenüberstellung französischer und baden-württembergischer Gesetzeslagen² zeigt, wie unterschiedlich Heterogenität konzeptualisiert und wie legislative Setups multiperspektivisches Handeln fördern oder erschweren können. Das konkrete Länderbeispiel erlaubt uns, einige grundsätzliche Voraussetzungen für konstruktiv-reflexive Multiprofessionalität abzuleiten (Subkorpus 1, Kap. 2.1.).

– *Reflexions- und Analyseebene 2*: Wie bereiten Frankreich und Deutschland Erzieher:innen auf eine multikulturelle Realität vor und welche Mehrwerte und Lerneffekte ergeben sich aus der Zusammenarbeit beider professioneller Sozialisierungen? Ein Vergleich der Ausbildungskontexte von Krippenfachkräften in beiden Ländern zeigt Grenzen und Handlungsspielräume auf. Interviews mit dreizehn Fachkräften aus drei Krippen (Subkorpus 2, Kap. 2.2.)³ veranschaulichen darüber hinaus, wie die jeweiligen Ausbildungen in der Betreuung heterogener Kindergruppen positiv genutzt werden können, wo man voneinander profitieren kann und in welchen Aspekten das Lernen von Kolleginnen und Kollegen von jenseits der Grenze bereichernd wirken kann.

– *Reflexions- und Analyseebene 3*: Welche Chancen bieten gerade vielsprachige und plurikulturelle Kindergruppen gegenüber Gruppen mit Kindern aus nur zwei oder drei homogenen Kulturräumen? Ist eine große Heterogenität nicht gerade deshalb leichter zu betreuen, weil jeder anders ist? Binational-bikulturelle Kindertagesstätten mit deutsch-französischem Sprachprofil ziehen häufig Familien mit anderen kulturellen Bezügen an. Die daraus resultierende Plurikulturalität der Kindergruppen erfordert ein vielfältig zusammengesetztes Team und eine

2 Insg. 9 frz. Texte (Dekrete, *Arrêtés*, *Charte qualité* der Stadt Strasbourg) und 8 dt. Gesetzestexte.

3 13 ethnographische Interviews mit Fachkräften und Leitungen der begleiteten Einrichtungen (121 transkribierte Seiten).

Haltung der Fachkräfte, die Heterogenität als Normalität begreift. Subkorpus 3 (Kap. 2.3.), basierend auf beobachtender Teilnahme und teilnehmender Beobachtung⁴, versucht daher am Beispiel der besuchten Einrichtungen und Teams Praxisempfehlungen abzuleiten, wie ein konstruktiv reflektierter Umgang mit Heterogenität auf Teamebene entwickelt werden kann.

2. Theoretische Rahmung

Zu Beginn der Praxisreflexion wird geklärt, was im Beitrag unter Heterogenität verstanden wird. Darüber hinaus wird untersucht, inwiefern es sich dabei um ein Konzept handelt, das nicht naturgegeben ist, sondern im beruflichen Handlungsfeld – hier von (Früh-)Pädagog:innen und ggf. unterstützenden Fachkräften – durch geteilte Narrative und Vorannahmen im Gespräch konstruiert wird.

2.1 Heterogenität als Konstrukt in pädagogischen Settings

Heterogenität ist eine natürliche Eigenschaft von Gruppen, da Individuen ihre Eigenheiten mitbringen, weshalb die Feststellung, dass eine Gruppe heterogen ist, keine Vorurteile impliziert (cf. Diewald/Faist 2011, 95). Wird Heterogenität von Pädagog:innen betont, markiert dies oft eine spezifische Herausforderung. Diese Markierung kann wertfrei auf methodische Bedarfe hinweisen, aber auch nicht wertfreie Vorannahmen transportieren. Als „erziehungswissenschaftliche Leitkategorie“ (Schroeder 2007) fehlt ihr – „anders als etwa Intersektionalität und Diversity“ (Sturm/Wagner-Willi 2015, 164) – ein theoretischer Kern und sie wird selten jenseits normativer Implikationen diskutiert (ebd.). Heterogenität erscheint somit als Sonderfall neben einer positiv konnotierten Normalität, wobei unklar bleibt, ob Homogenität gesellschaftlich geteilt oder institutionsspezifisch idealisiert wird (cf. Hormel/Scherr 2004, 203 ff.).

4 Insg. 28 Stunden Audiomitschnitte (transkribiert 295 Seiten), 2 Forschertagebücher à 500 Seiten, Handzeichnungen, informelle Interviews. N.B.: Feldnotizen sind immer offen, fragmentarisch und episodisch (Emerson/Fretz/Shaw 2011: 128–130) und nicht für eine Veröffentlichung geeignet.

2.2 Mögliche Gefahren des Heterogenitätsdiskurses in Institutionen der frühen Kindheit

Dass Heterogenitätsmarkierungen nicht neutral, sondern positionierend sind, wird in plurikulturellen Krippen oft vernachlässigt. Man rühmt sich der „bunten Truppe“ und verwendet Metaphern wie das „Smartie-Paket“ als identitätsstiftendes Schlagwort. Die intuitive Verknüpfung von neutralen Merkmalen (Geschlecht, Nationalität, Ethnizität) mit beobachtbaren Entwicklungsständen (cf. Diewald/Faist 2011, 95) und subjektiv wahrgenommenen Verhaltensweisen erzeugt jedoch problematische Kausalketten. Aussagen wie „Französische Kinder sind immer...“ gelten als Erfahrungswissen ohne empirische Grundlage. Heterogenitätszuschreibungen erfüllen mindestens zwei Funktionen: Sie reduzieren Vielfalt auf Muster, rechtfertigen Zustände oder Interaktionen und dienen der Ich-Verteidigung bzw. dem Ausdruck eigener Werte (cf. Haddock/Maio 2014, 208; Jodelet 1989, 61). Als „diskursive Konstruktion“ (Davidovic 2006, 42) stärken sie die Team- oder Professionsidentität, während eine Zurückweisung geteilter Argumente als Affront gegen das *Group Thinking* wirkt. Gemeinsame Vorannahmen verfestigen sich so zu stabilen Einstellungen und Handlungsdispositionen (cf. Feig 2021, 119). Dieser Beitrag untersucht anhand eigener Praxisbeobachtungen, welche Effekte unterschiedliche Professionen auf einen konstruktiven Umgang damit haben können.

2.3 Mögliche Mehrwerte des Heterogenitätsdiskurses in Institutionen der frühen Kindheit

Die Übernahme von Mehrheitspositionen ist ein natürliches Kommunikationsphänomen im Sinne des *invisible mind* (Harris 2017; vgl. Hasebrook et al. 2020, 290). Sie sichert die reibungslose Interaktion und Anerkennung im Kollegium, denn Identität muss immer „in der Auseinandersetzung mit Anderen eine Balance zwischen individuellen Ansprüchen und sozialen Erwartungen [...] finden“ (Abels 2017, 200). In stabilen konjunktiven Erfahrungsräumen (vgl. Mannheim 1964) verfestigt sich diese *mise en scène* (vgl. Goffman 1973), gespeist aus *tacit knowledge* (vgl. Avenier/Schmitt 2007, 18 f.; Meuser 2011, 32) und *pe-*

tites pratiques/little practices (Foucault 1975, 1979), habituell (Husserl 1954) im Habitus (Bourdieu 1974; vgl. Jurt 2010, 7).

Heterogenität bewegt sich zwischen „Homogenität als Nichtanerkennung von Unterschieden [...]“ und „Diversität als Anerkennung von Vielfalt im Sinne einer Ressourcenorientierung, die Benachteiligungen entgegenwirkt [...]“ (Sliwka 2012, 170 f.; Lengyel/Braband 2022, 21). Sie signalisiert Handlungsbedarf, weshalb sich Auditor et al. (2024, 137) dafür aussprechen, „bereits in der ersten Phase der Lehrkräftebildung aus fachdidaktischer Perspektive auf die Herausforderung Heterogenität zu blicken und Handlungsoptionen zu entwickeln und zu erproben [...]“. Auch für Frühpädagog:innen gilt, dass „die für die Kindergruppen mehr und mehr kennzeichnende Heterogenität auch Konsequenzen in der Aus- und Weiterbildung nach sich ziehen muss“ (Schweizer/Biesinger 2015: 10).

Die Feststellung von Heterogenität im frühkindlichen Kontext wirkt folglich latent problematisierend (cf. Rabenstein et al. 2024, 19; Auditor et al. 2024, 136). Im besten Falle gilt: Die konstatierte ‚Herausforderung‘ wird nicht als ‚Herausforderung zum Kampf oder als Provokation verstanden, sondern als ‚Anlass, tätig zu werden‘ [...]“ (Feiter 2002, 266) im Sinne eines „antwortende[n] Handeln[s]“ (Auditor et al. 2024, 137). Die Suche nach geeigneten Zugängen bei knappen Ressourcen ist dabei ebenso fordernd wie die selbstreflexive Betrachtung der eigenen Prägungen, die irritieren und destabilisieren kann. Je bewusster man sich der Andersartigkeit wird, desto leichter fällt es, Brücken zu schlagen (cf. Breugnot 2018, 163). Denn:

Vielstimmigkeit als Erkenntnismethode [...] kann produktiv werden, wenn sie als Gewinn und nicht als Konflikt verstanden wird. Notwendig ist dafür eine diskursive (Selbst-)Distanznahme, die es erlaubt, den eigenen Standort und Denkstil nicht zu privilegieren, sondern ihn als einen unter mehreren zu begreifen. (Rabenstein et al. 2024, 33)

Multiprofessionelle Zusammenarbeit, bei der Personen aus unterschiedlichen konjunktiven Erfahrungsräumen auf ein Kind blicken, macht Selbstverständlichkeiten sichtbar und bearbeitbar. Wann genau Multiprofessionalität vorliegt und wo ihre Chancen und Grenzen liegen, wird im folgenden Unterkapitel diskutiert.

2.4. Multiprofessionalität als Tor zu multiperspektivisch reflektiertem Arbeiten

Ebenso wie im Klassenzimmer haben frühpädagogische Fachkräfte

in ihrer beruflichen Rolle zunehmend Aufgaben wahrzunehmen [...], für die sie nicht oder nicht hinreichend ausgebildet worden sind. Dies bezieht sich insbesondere auf die Bereiche Diagnostik, Beratungskompetenz, Fragestellungen aus den Bereichen Sozial- und Sonderpädagogik, Sozialarbeit, Psychologie. (Haep 2024, 143).

Multiprofessionalität, also ein komplementär aufgestelltes Team, kann hier entlasten, Know-how bündeln und die eigene Kernkompetenz stärken. Unterschiedliche Professionen hinterfragen dabei die „interne Logik“ (Lüders/Haubrich 2006, 15 f.) oder „Programmtheorie“ (Glaser 2007, 71) eines Teams, ermöglichen „ein ‚Abweichen von eigenen Professionsbezügen und Professionskriterien zugunsten einer übergreifenden – eben multiprofessionellen – Haltung‘ [...]“ (Weimann-Sandig 2022), denn:

Wenn alle dieselben Fähigkeiten einbringen, dieselben Meinungen vertreten, ist das Team nicht in der Lage, auf unterschiedliche Aufgaben und Menschen angemessen zu reagieren. Erst individuell unterschiedliche Teammitglieder können sich in ihren Kompetenzen ergänzen und damit das Spektrum des Teams erweitern. Diversität ist deshalb kein abstraktes Ziel, sondern Bedingung sinnvoller und ergebnisorientierter Arbeit in einer diversen Gesellschaft. (Przybilla/Rossmeißel 2023, 35)

Unterschiedliche Statuspositionen der Professionen erfordern eine bewusste Aushandlung und eine Kultur des Miteinanders; gesetzliche Vorgaben zur Integration bestimmter Professionen können dies unterstützen. Auch ohne Verpflichtung lohnt sich die Auseinandersetzung mit *Multiprofessionalität*. Die kulturell unterschiedliche Bewertung des Hilfesuchverhaltens von Kindern (Karabenik/Newman 2011, 245; cf. Khalil 2024, 26ff; Suci 2024) zeigt, dass monokultu-

relle oder monodisziplinäre Teams oft nur begrenzt handlungsfähig sind. So wird die Frage, ob ein verunsicherter Säugling herumgetragen werden darf, in einem monokulturellen und zur Distanz sozialisierten Team (Krippenteam C4) (vgl. Morgan 2022, 39 f.) anders und für das Kind schmerzhafter beantwortet als in einem heterogenen Team, in dem z.B. eine brasilianische Kollegin (Krippenteam C1) spontan beruhigenden „Körperkontakt“ herstellt.⁵

Auch Frühpädagogik, Sonderpädagogik, Psychologie oder soziale Arbeit können dieselbe Situation unterschiedlich interpretieren. Die Subjektivität der eigenen Lesart im Spiegel der Kolleg:innen zu erleben, verhindert Willkür und Ungerechtigkeit.

Das Konzept des *connective professionalism* (Noordegraaf 2020, 205 und 210 ff.) versteht diese übergreifende Zusammenarbeit als Prozess des *doing* und *becoming*: Professionalität wird kontinuierlich hergestellt, nicht einmalig erworben (Noordegraaf 2020, 211). *Ko-Produktion* und *Ko-Konstruktion* gelten hier nicht als Defizit, sondern als neues Wesen professionellen Handelns, um komplexe Fälle in pluri-kulturellen Einrichtungen als „risikominimierte Multi-Stakeholder-Prozesse“ (cf. *ibid*) zu bearbeiten. Erst die Offenlegung funktionaler und dysfunktionaler Praktiken durch Perspektivenvielfalt ermöglicht tiefes Verstehen (cf. Glaser 2007, 80-81).

Die folgende Analyse der Alltagspraxis in deutsch-französischen Einrichtungen der FBBE am Oberrhein soll klären, welche strukturellen, gesetzlichen, institutionellen und interaktionellen Bedingungen Offenheit fördern, um Multiprofessionalität als Hebel für einen reflexiveren Umgang mit Heterogenität gezielt zu planen und einzusetzen.

5 „Konkret neigen individualistische, leistungsorientierte Gesellschaften dazu, Hilfesuche eher negativ zu bewerten und tendenziell mit Inkompetenz gleichzusetzen, während Kinder, die in kollektivistischen Gesellschaften aufwachsen, sehr viel selbstverständlicher und positiver mit dem zielgerichteten Einholen von Rat und Hilfe beim Erwachsenen umgehen“ (Feig 2021, 109; cf. Karabenick/Newman 2011, 245). Zur kulturellen Varianz im Umgang mit Bindung, Bindungstypen und Copingstrategien cf. Holmes (2020), Keller/Bard (2017) und Myyry et al. (2021). Zur kulturell geprägten Dekodierung und Ko-Regulation von Emotionen im frühkindlichen Kontext cf. Dewaele/Pavelescu (2019, 2), Gebauer et al. (2017, 11), Lim (2016, 106) sowie Peña-Sarrionandia et al. (2015).

3. Deutsch-französische Krippen am Oberrhein als Fallbeispiel für erfolgreiche multiprofessionelle Reflexionspraxis im Umgang mit Heterogenität

Krippen am Oberrhein stehen in einem historisch-geographischen Spannungsfeld unterschiedlicher Kulturen, geprägt durch Besatzung, Sprach- und Nationalitätenwechsel. Die Makroregion ermöglicht die grenzüberschreitende Verortung von Arbeit, Wohnen, Konsum und Bildung, wodurch Plurikulturalität und Mehrsprachigkeit in den Familien häufiger werden. Pädagogische Einrichtungen müssen Heterogenität aufnehmen und abbilden, während Curricula und institutionelle Rahmenbedingungen oft mehreren nationalen Vorgaben entsprechen müssen (cf. Feig 2021, 353-364). Dies macht deutsch-französische FBBE- Institutionen zu Reallaboren für den Umgang mit Heterogenität und unterschiedlichen Professionalitätsverständnissen in Krippenteams. In den folgenden Kapiteln werden die Zwänge und Lösungen beleuchtet.

3.1 Multiprofessionalität per Gesetzgebung: ein wirkmächtiger Türöffner für multiperspektivische Reflexion

3.1.1 Reflexionen auf Basis der legislativen Dokumente – Denkanstöße aus Frankreich

In Frankreich fällt der Bereich *Éducation et Accueil de Jeunes Enfants* (EAJE) für unter 3-Jährige seit 2017 unter das *Ministère des solidarités et de la santé* (Charte nationale Accueil Petite Enfance 2017, 1), das mit Familien- und Sozialressorts verbunden ist (Dreyer 2010, 48f.). Diese Institutionen verfolgen eine sozialpolitische Aufgabe, bei der physische (*le soin, le développement*) und psychische Bedürfnisse (*le bien-être*) Vorrang haben, als Grundlage für Erziehung (*l'éveil*) zur sozialen Integration. Die Betreuung ist medizinisch und sozialisatorisch auf *citoyenneté* (Erziehung guter Staatsbürger:innen) ausgerichtet (cf. Valentim 2016, 82). Laut *Décret n° 2000-762 du 1er août 2000* (2000, § 4, Art. R. 180-15.) dürfen nur Mediziner:innen mit Dr. med.-Titel und *protection maternelle et*

infantile (PMI)-Zertifikaten oder Inhaber:innen eines *puéricultrice/puériculteur*-Diploms mit mindestens fünf Jahren Erfahrung EAJE-Strukturen leiten.

3.1.2 Lehren aus der begleiteten Praxis – Frankreich und französische Fachkräfte

Während der Coronapandemie schätzten medizinisch geschulte Führungskräfte aus Frankreich das Risiko der Bildung von Hotspots dank grundsätzlich hygienefokussierter Routinen als gering ein. Bereits im März 2020 legten sie auf der Grundlage ihrer Ausbildung strukturierte Hygienepläne für die Wiedereröffnung vor. Eine Krippe auf deutscher Seite, die von einer französisch ausgebildeten Leiterin mit Erfahrung im Hygienemanagement geleitet und über drei Jahre begleitet wurde, konnte deutlich vor der bundesweiten Freigabe wiedereröffnen. Dagegen äußerten baden-württembergische Kolleg:innen desselben Trägers: „Wir können das nicht – wir haben nicht die Spezialistinnen wie Du! Und wir haben auch gar nicht die Ausbildung mit so was umzugehen...“ und zeigten wenig Verständnis für ihr Handeln. Die Behörden begründeten die Genehmigung mit dem klinisch spezialisierten Team und der medizinisch qualifizierten Leitung, wie informelle Interviews ergaben. Dies könnte die Hypothesen aus Kapitel 3.1.1 bestätigen.

Mittelfristig zeigte sich, dass in Einrichtungen mit medizinisch geschultem Personal Herausforderungen wie Läuse oder Hand-Fuß-Mund-Erkrankungen über den Beobachtungszeitraum von drei Jahren nicht auftraten, während sie in Krippen mit rein pädagogischen Fachkräften zyklisch auftraten. Multiprofessionelle Teams mit pädiatrischer Kompetenz könnten den Handlungsspielraum bei gesundheitlichen Herausforderungen erweitern, das pädagogische Personal entlasten und den Alltag durch ergänzende Perspektiven bereichern⁶.

6 Zur Wahrscheinlichkeit potenzieller Spannungsfelder zwischen unterschiedlich sozialisierten Fachkräften, wenn die jeweils angenommenen Denk- und Handlungsmuster als „gesunder Menschenverstand“ interpretiert und abweichende Praktiken als Verstoß gegen die Professionalität wahrgenommen werden v. auch Feig 2021, C2.877.802.906.23.18.07.J09.FB49 sowie *ibid.*, 645.

3.1.3 Reflexionen auf Basis der legislativen Dokumente – Denkanstöße aus Deutschland

In Deutschland regelt ein mehrstufiges, pädagogisch orientiertes Zuständigkeits-system die gesetzlichen Rahmenbedingungen. Das Sozialgesetzbuch (1990, § 22, Abs. 4) legt bundesweite Qualitätsstandards fest, während Landesgesetze wie die „Ausführungsgesetze zu Tageseinrichtungen für Kinder (Kitagesetze)“ (Völkerling 2017) Details regeln (BMJV 1990, § 26), etwa zu Öffnungszeiten, Gesundheitsvorsorge, Bildungs- und Erziehungszielen, Sprachförderung, Personalschlüssel und Finanzierung (Franke-Meyer 2019). Die kommunale Jugendhilfeplanung trifft bedarfsgerechte „Regelungen zur Finanzierung und zur Höhe der Elternbeiträge“ (Franke-Meyer 2019: Dossier vom 11.04.2019). Öffentliche Träger treten ein, wenn freie Träger (Kirchen, Wohlfahrtsverbände, Vereine, Elterninitiativen) den Bedarf nicht decken (BMJV 1990, § 4).

3.1.4 Lehren aus der begleiteten Praxis – Deutschland und deutsche Fachkräfte

In deutschen Einrichtungen hat die dreijährige Begleitung von Krippenteams kommunale Unterschiede in der Qualität und Ausrichtung der FBBE aufgezeigt (vgl. Franke-Meyer 2019: Dossier vom 11.04.2019). Das „Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung (Gute-KiTa-Gesetz)“ von 2019 markiert einen Schritt in Richtung länder- und trägerübergreifender Qualitätssicherung (Feig 2021, 388). Dennoch erwarteten deutsche Fachkräfte, die nach Frankreich wechselten, aufgrund weniger präskriptiver Regelungen mehr Handlungsspielräume, wie ein Zitat verdeutlicht: *„Wir lassen uns halt einfach auch ein bisschen (,) Raum zum Entscheiden, in alle Richtungen letztlich. (–) Also es geht halt eben nicht darum, dass wir jetzt irgendwie so dogmatische Prinzipien einzuhalten haben“* (Feig 2021, C3.887.21.34.J05.FB34). Dies kann zu negativen Überraschungen und einem Gefühl der Einschränkung durch die verbindlichen französischen Vorgaben führen (vgl. Morgan 2022: 40 f.). So erinnert sich denn auch eine aus Deutschland stammende Fachkraft einer französischen Krippe an ihre ersten Eindrücke mit den rigiden Gesund-

heitsvorschriften und -praktiken in Frankreich mit ungläubigem Kopfschütteln, wenn sie erzählt:

[A]ls ich erstmal hier angekommen bin, hab' ich erstmal gedacht: „Ohgotttohgotttohgott!“, ne? (Hm=hm) Dann ist das ja von den *Hôpitaux Universitaires* und das ist erstmal sehr viel *hygiène* (Hm=hm) (.), wo ich auch gleich mal die *responsable de hygiène*, wo ich eigentlich gedacht hab: „Ach, komm!“ (Feig 2021, C3.887.21.34.72)

Wenn ein bi-plurinationales Team die Spielräume beider Gesetzgebungen konstruktiv nutzt – wie in zwei frühkindlichen Einrichtungen beobachtet –, können deutsche Fachkräfte auf französischer Seite Mehrwerte wie alltagsintegrierte Sprachförderung, ganzheitliche Betreuung und einen besseren Übergang in die *École maternelle* (mit 3 Jahren) bieten. Die französischen Fachkräfte können so ihr Wissen in den Bereichen Hygienemanagement, frühkindliche Entwicklung und Erziehung zur Partizipation in der Gruppe einbringen („*Projet pédagogique*“) (vgl. Feig 2021, 376). Hier entsteht also Multiprofessionalität auf systemischer Ebene. So beschreibt auch eine interviewte Fachkraft den Mehrwert der im deutsch-französischen Zusammenspiel verborgenen Multiprofessionalität als Vorteil des „Aussuchen-Könnens“ aus einer Vielheit von Optionen und den stärkeren *esprit de corps* (cf. Feig 2021, 513), wenn sie meint:

Deshalb können wir auch immer abgeben, wenn wir mal merken (--) JETZT (--) Vielleicht bin ich jetzt an ‚nem Punkt, wo’s (--) Ich weiß IMMER, ich kann mir einfach auch Hilfe holen. [...] {Name Fachkraft} macht das ganz anders als ich, aber es sagt keiner: „Ich will nicht zu {Name Fachkraft}.“ oder „Ich will nicht zu {eigener Name}.“ Weil man zieht ja immer was raus und [,„] DAS weiß ich SEHR zu schätzen. Auch keine Diskussion groß zu machen, oder dieses „Ich will nicht raus!“ . {Name eines Kindes} versch‘ hat sich am Anfang versteckt, die geht nicht gern raus, aber die geht IMMER mit raus. Jetzt hat sie’s akzeptiert, sie profitiert, die Mutter ist froh... Muss ich das Kind dann hier drin lassen? (--) Jetzt ist alles gut, sie geht jetzt mit, sie hat was gefunden

und (---). Also da unterstreich‘ ich die Arbeit meiner französischen Kollegen vollkommen. (Feig 2022, C3.888.21.34.18-38)

3.2 Multiprofessionalität durch Diversität beruflicher Rollenbilder und Ausbildungsinhalte: ein starker Motor für multiperspektivische Reflexion

3.2.1 Reflexionen auf Basis der Fachkraftcurricula – Denkanstöße aus Frankreich

Auf der Ebene der Rollenbilder und Ausbildungsinhalte ist eine französische Institution per Gesetz multiprofessionell und damit auch multiperspektivisch aufgestellt. So arbeiten dort folgende Professionen zusammen:

- Ein/e *puériculteur.rice* (\approx Säuglingspfleger/in, Kinderkrankenpfleger/in) mit Tätigkeitsfokus auf Pflege, Vorsorge und Schutz des Kindes ab Geburt. Gleichzeitig obliegt dieser Fachkraft die Aufgabe, die ersten Entwicklungs- und Lernschritte professionell anzubahnen und zu begleiten.
- Ein/e *auxiliaire de puériculture*, die bei den pflegerischen Tätigkeiten unterstützt (Dreyer 2010, 147), gleichzeitig jedoch auch einen aktiven Beitrag zur Umsetzung des Sozial- und Bildungsprojektes mit Blick auf das Kind und seine Eltern leistet. Die komplementäre Qualifizierung befähigt dazu, die Unabhängigkeit und Autonomie (*l'indépendance et l'autonomie*) des Kindes, die Einführung in die Gesellschaft (*la socialisation*), die bewusste⁷ Über- oder Unterstimulierung (*la sur et sous-stimulation*) sowie den Einsatz von Spiel und Spielzeug (*les jeux et jouets*) zu planen und zu kontrollieren. Dafür muss die Fachkraft Kenntnisse über den Einsatz von Freispiel, Bewegungs- und Wasserspielen, Sprachspielen und spielerischen Sprachförderaktivitäten, Spielen zur Förderung der Feinmotorik, der An-

7 Es geht hier nicht um die Beschreibung eines Effektes professioneller Intervention beim Kind, sondern um den Einsatz besonders starker oder eben bewusst niedrig gehaltener Stimulierung des Kindes als Methode zur optimalen Förderung des Kleinkindes.

- bahnung von Schrift, kognitiven und Symbolspielen sowie Musikspielen vorweisen (Ministère de la santé et des solidarités – Arrêté du 16 janvier 2006 „auxiliaire de puériculture“, o. J., Annexe I, 6. Présentation des modules, Module 1). Der Erziehungs- und Bildungsauftrag ist damit bei dem Berufsbild *auxiliaire de puériculture* bereits per Gesetz festgeschrieben.
- Eine Fachkraft mit dem *Diplôme d'état d'éducateur de jeunes enfants* (EJE). vertritt die am stärksten den pädagogischen Schwerpunkt auf Frühförderung, Erziehung und Bildung (cf. Feig 2021, 405). Sie führt die Kinder ausgehend von einem Bildungsprojekt (*projet pédagogique*) an verschiedene Aktivitäten heran, fördert deren verbale und nonverbale Ausdrucksfähigkeit und bringt ihnen als Voraussetzung für eine gelingende Schullaufbahn bei, worauf es beim Leben in der Gesellschaft, in die sie hineinwachsen, ankommt. Ihr Aufgabengebiet ist dabei nach dem *Arrêté du 16 novembre 2005* (o. J., Annexe I, Punkt 1.1. Définition de la profession et du contexte de l'intervention) auf den Ebenen Erziehung (*éducation*), Prävention (*prévention*) und Koordination (*coordination*) angesiedelt, wobei die Erziehung eindeutig an erster Stelle steht (cf. Feig 2021, 389).

Diese Zusammensetzung zeigt, dass entwicklungsphysiologische, psychologische und pädagogisch-didaktische Aufgaben auf verschiedene Fachkräfte verteilt werden können, was eine Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen und der Partizipationsfähigkeit aus sich ergänzenden Perspektiven ermöglicht. *Connective professionalism* bedeutet hier, gemeinsam zu planen, situations- und kompetenzabhängig Unterstützung bei Kolleg:innen einzuholen und Kinder an qualifizierte Fachkräfte weiterzugeben, um die Betreuung zu optimieren.

3.2.2 Lehren aus der begleiteten Praxis – französische und deutsche Fachkräfte

Französische Fachkräfte, die auf Säuglingspflege spezialisiert sind, fühlen sich in deutschen Einrichtungen teilweise überfordert, da sie neben *emotion work* (Hochschild 1979, 560) und pädagogischer Ko-Regulation (Feig 2020, 2022) auch Gruppenorganisation und Morgenkreise bewältigen müssen – anders als im

französischen Modell. Dies wurde in den begleiteten Einrichtungen und in informellen Gesprächen mit Mitarbeiter:innen und Leitungen bestätigt. Deutsche Erzieher:innen hingegen empfanden es in französischen Krippen als entlastend, Aufgaben abzugeben und sich auf anregende Tätigkeiten zu konzentrieren, für die sie aus- und weitergebildet wurden:

Das genieße ich dann halt schon, nicht mehr wie in der Ausbildung dieses permanente, „Wer hat ein Kaka?“, „Gehst Du wechseln, geh ich wechseln...“, man ist immer wieder unterbrochen, weil das geht halt vor und dann gibt es Weinen und es dauert und... Wenn Du zurückkommst ist keiner mehr da beim Vorlesen (..) oder beim Spiel. Das ist hier halt anders, weil ich weiß, die {Name der Kollegin} geht und alles gut. Ich muss das jetzt nicht. (Feig 2021, C3.887.21.34.75)

Multiprofessionalität kann damit unter guten Bedingungen zeitliche und energetische Ressourcen der Fachkräfte schonen, indem Rückzugsmomente ermöglicht werden und tätigkeitsfremde Arbeit minimiert wird. Zugleich sichert sie Betreuungsqualität und könnte langfristig Burn-out-bedingte Übergriffe verhindern.

Das folgende Beispiel aus einer deutsch-französischen Krippe, das am dritten Tag der Begleitung miterlebt wurde, scheint diese Hoffnung zumindest nähren zu können:

Ein Vater bringt sein schreiendes, eineinhalbjähriges Kind in den Gruppenraum, wo bereits zwei weitere Kinder weinen. Die Leitung, eine ältere Erzieherin und eine junge Auszubildende müssen rasch reagieren: Die Auszubildende wird als Rangniedrigste zum Windelwechseln geschickt, die ältere Kollegin holt ein Kühlpad, und die Leitung versucht, mit Vorlesen die Situation zu stabilisieren und das klammernde Kind einzubinden. Der Vater verlässt genervt den Raum, das Kind wird am Tischbein klammernd zurückgelassen und für die vorher erlebte emotionale Ansteckung (emotional contagion) geschimpft. Dann betritt die französische Säuglingsschwester den Raum, kniet sich zum Kind, ordnet die Rollen neu: Die feinfühligste Auszubildende darf das unsicher gebundene Kind übernehmen, die ältere Kollegin liest weiter, sie selbst übernimmt Windelwechseln, Trösten und Wundversorgung. Die Leitung organisiert das Gruppengeschehen neu. Beim Spaziergang erinnert die Säuglingsschwester an die unsichere Bindung des Kindes und regt ein

gemeinsames Abschiedsritual an. So wird das Kind von negativen Etiketten („Mimose“, „Schreikind“) entlastet und das Team findet zu klaren, bindungsorientierten Abläufen. (Feig 2021, C4.J03.FB182-194).

Nationalität und Standort der Krippe sind in diesem Fall zweitrangig. Bemerkenswert war die Selbstverständlichkeit, mit der die als Säuglingsschwester ausgebildete Fachkraft die Situation unter den Aspekten des Kindeswohls, der körperlich-medizinischen Versorgung und der bindungstheoretischen Zusammenhänge neu ordnete. Sie beruhigte die Situation schnell und initiierte eine ernsthafte Auseinandersetzung mit den Bedürfnissen des unsicher gebundenen Kindes, die zu einer konstruktiven Lösung führte. Die Multiprofessionalität förderte die Teamarbeit und die Effizienz trotz unveränderter Arbeitsbelastung.

3.3 Multiprofessionalität auf Ebene der Teamzusammensetzung durch weiterqualifizierte Quereinsteiger: eine neue Chance für multiperspektivische Reflexion

3.3.1 Reflexionen auf Basis der wissenschaftlichen Forschung zur frühkindlichen Entwicklung

Betreuungsarbeit in der frühen Kindheit fokussiert traditionell Kindeswohl, Kinderschutz und emotionale Sicherheit (Lindner 2022, 47), während⁸ kognitive Förderung vorschulischen Einrichtungen zugeordnet wird. Quereinsteiger:innen ohne frühpädagogische Ausbildung können durch Neufokussierungen und naturwissenschaftliche Erläuterungen neue Förderstrategien einbringen, die eine holistische Entwicklung unterstützen (cf. Hopf 2012, 9-11). Studien (Erreich

8 Cf. hierzu § 22 SGB Abs. 3 SGB VIII: „Betreuung ist Aufmerksamkeit und Sorge für das leibliche und psychische Wohlbefinden des Kindes, wodurch das Kindeswohl gesichert und vor Schädigungen jeglicher Art geschützt wird.“ Auch das „Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung (Gute-KiTa-Gesetz)“ verankert den Schutz des Kindeswohls im Vertrag (Anhang, 14) und eine Erteilung der Betriebserlaubnis für eine Kindertageseinrichtung wird nach §45KJHG überhaupt nur erteilt, wenn eine Gefährdung des Kindeswohls auszuschließen ist (cf. Tietze 2008: 29).

2024; Torabian/Grossman 2023, 11) zeigen, dass Säuglinge früh Weltwissen wie Objektpermanenz, Schwerkraft und Kausalität entwickeln (cf. Braun/Stern 2007, 39-41). Dies ermöglicht mit Einjährigen *sustained shared thinking* und erklärende Sprechakte statt Verbote, was Argumentationsfähigkeit und Wortlernen fördert. Bhullar (2007, 38f., 45) belegt, dass 11- bis 13-monatige Kinder positiv auf anerkennende Ansprache reagieren und Wörter besser merken als bei negativen Äußerungen, unabhängig von der Sprache (außer Japanisch) (Bhullar 2007, 44f.).⁹ Multiperspektivität kann folglich das Aufbrechen restriktiver Sprachgewohnheiten erleichtern und die Betreuungs- und Förderqualität durch eine Erweiterung der Interaktionsformen heben.

3.3.2 Lehren aus der begleiteten Praxis – naturwissenschaftlich vorgebildete Fachkräfte als Quereinsteiger

In deutsch-französischen Einrichtungen am Oberrhein wurden durch die erklärende und begründende Interaktion der naturwissenschaftlich ausgebildeten Quereinsteiger:innen Stress, Lärm und Verbote zugunsten „bewusst dialogisch-entwickelnde[r] Denkprozesse“ nach König (2007) reduziert (cf. Vogt et al. 2015, 95). Eine Fachkraft mit ingenieurwissenschaftlichem Hintergrund behandelte naturwissenschaftliche und gesellschaftliche Themen vertiefend und reflektierte Zusammenhänge in Kleingruppen (cf. Freitag-Amtmann 2020, 175 f.). Logisch orientierte Gesprächsmuster wurden in Wortschatz und Grammatik an jüngere Kinder angepasst (Feig 2021, C3.987.01.11.J09.27). Rationale Analysen ersetzen Schuldzuweisungen, gemeinsame Reflexion verhinderte Etikettierungen und eine verhaltensbiologisch neutrale Haltung erkannte den Wert negativer Emotionen wie Trauer beim Abschied an.

Auch der naturwissenschaftliche Blick der Quereinsteiger:innen wandelte Matsch und Pfützen vom Hygieneproblem zum Anlass für naturwissenschaftliche Erkundungen von Wasser, Tragfähigkeit, Schwimmen und Sinken sowie

9 Dieses Phänomen kann mit Stern/Grabner (2014, 301) als Positivitätseffekt beschrieben und damit erklärt werden, dass beim Menschen eine grundsätzliche Präferenz bzw. ein Informationsverarbeitungsvorteil von positiver gegenüber negativer Information besteht.

Mengenkonzepten. So entstand bereits bei Kleinkindern ein erstes Verständnis für physikalische Phänomene, wobei „Dreckspatzen“ und „Zuwiderhandelnde“ zu Entdeckern wurden (Feig 2021, C3.987.01.11.J01.71-83, C3.987.01.11.J04.22-31, C3.987.01.11.J07.150-159, passim).

Ein neurolinguistischer Hintergrund wiederum erleichtert es, längere Reaktionszeiten mehrsprachiger Kinder als natürliche Folge spezifischer Hirnnetzungen anzusehen und das Kind nicht mehr als „bockend“ oder „dumm“, sondern als „andere Reaktionszeiten benötigenden Lerner“ zu betrachten (Feig 2021, 162). Lernschädliches, die Kinderpsyche belastendes Verhalten aus Unwissen oder Überforderung kann so vermieden werden, wie eine interviewte Fachkraft im informellen Gespräch bestätigte:

Es ist total interessant, was Du da sagst (.) zu zu der Verarbeitungsgeschwindigkeit, weil man ja immer so, man puscht sich ja immer und denkt noch mehr, noch mehr, nicht genug, dabei IST es offensichtlich schon genug... was man so macht. Aber dass man echt mal – (atmet aus) puh! – einfach mal durchatmen und auch (.) ja abwarten kann. (..) Oder sogar SOLLTE (.) MUSS, eigentlich muss. DAS find ich exTREM entstressend. (Feig 2021, C3.J11.JE.235).

Neurowissenschaftliche Erkenntnisse stellten so bisherige Gewissheiten in Frage und förderten den gemeinsamen Umgang mit Unsicherheiten. An die Stelle von Wissenden und Unwissenden trat ein forschendes Team, das divergierende Beobachtungen konstruktiv integrierte.

4. Fazit

In der Studie, die diesem Beitrag zugrunde liegt, und in den begleiteten Einrichtungen konnte beobachtet werden, dass die Integration mehrerer professioneller Handlungsfelder in das pädagogische Setting dazu führte, dass die pädagogischen Fachkräfte, die dazu ausgebildet wurden, immer die Lösung zu kennen, Wissen weiterzugeben und als Wissensträger mit Wahrheitsanspruch und Legitima-

on zu agieren, diese Rolle und den professionellen Selbstanspruch hinterfragen mussten und konnten (cf. Nentwig-Gesemann/Cloos 2021, 1). Dies setzte vier Dynamiken in Gang:

1. Die Fachkräfte erkannten deutlicher die Grenzen ihrer Ausbildung und reduzierten ihren Anspruch, allwissende Autoritäten zu sein. Dadurch entstand Raum für Wissensaustausch und gegenseitiges Verständnis.
2. Die Zusammenarbeit mit komplementär ausgebildeten Expert:innen normalisierte das Eingeständnis von Kompetenzlücken, entlastete die Fachkräfte und verteilte die Verantwortung für den Bildungsprozess auf alle Beteiligten.
3. Komplementäre Kompetenzfelder förderten Dialoge und Denkmuster, die der Komplexität der Welt multiperspektivisch besser gerecht werden als monoprofessionelle Ansätze. Die Erfahrungen am Oberrhein zeigen, dass Fachkräfte aus Psychologie, Medizin, Sozial- und Neurowissenschaften, Emotionsforschung sowie naturwissenschaftlich-technischen und interkulturellen Disziplinen das Kompetenzportfolio erweitern und eine reflektiertere Betreuungspraxis fördern können. (cf. Nentwig-Gesemann/Cloos 2021, 2).
4. Das gleichberechtigte Nebeneinander verschiedener Interpretationsansätze stärkte die Ambiguitätstoleranz der Teams, die den Kindern damit vorlebten, wie Widersprüche konstruktiv ausgehalten werden können.

Die Auseinandersetzung mit neuen Wissensfeldern wie der Neurolinguistik und dem Erwerb von Mehrsprachigkeit bot den praxisnah ausgebildeten Fachkräften wertvolle Impulse zur Selbstreflexion. Mehr multiprofessioneller Austausch und übergreifende Fortbildungen in den verschiedenen Betreuungseinrichtungen wären daher wünschenswert, da sie die Fachkräfte entlasten und bereichern können.

Literatur

- Abels, Heinz (2017): *Identität*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Auditor, Stefanie/Hunze, Guido/Könemann, Judith (2024): „Dealing with Diversity: Vielfalt als theologische, kommunikative und didaktische Herausforderung für angehende Religionslehrkräfte“. In: *Religionspädagogische Beiträge* 47/1, 133–146.
- Avenier, Marie-José/Schmitt, Christophe (2007): *La construction de savoirs pour l'action*. Paris: L'Harmattan.
- BMJV (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz) (1990): SGB 8 – Sozialgesetzbuch (SGB) – Achstes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe – (Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163). Text abrufbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/BJNR111630990.html (Zugriff am 18.05.2024).
- Bourdieu, Pierre (1974): *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt Am Main: Suhrkamp.
- Breugnot, Jacqueline (2018): „Dépasser les tensions d'origine culturelle: le défi des crèches franco-allemandes“. Breugnot, Jacqueline/Dudreuilh, Thierry/Schlemminger, Gérald (Hg.): *Communication, tensions, conflits. Disciplines, contextes, éducation*. Paris: Editions des archives contemporaines, France, 161–168. Text abrufbar unter: <http://www.archivescontemporaines.com/articles/1269> (Zugriff am 14.05.2024).
- Davidovic, Antonia (2006): „Identität – ein unscharfer Begriff. Identitätsdiskurse in den gegenwartsbezogenen Humanwissenschaften“. Burmeister, Stefan/Müller-Scheessel, Nils (Hg.): *Soziale Gruppen, kulturelle Grenzen: die Interpretation sozialer Identitäten in der prähistorischen Archäologie*. Münster: Waxmann, 39–58. Google-Books-ID: SdX6AAAAQBAJ.
- Décret n° 2000-762 du 1er août 2000 – Service d'accueil (2000): Décret n° 2000–762 du 1er août 2000 relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans et modifiant le code de la santé publique (deuxième partie : Décrets en Conseil d'État). *JORF n°0181 du 6 août 2000 page 12227 texte n° NOR: MESD0022398D*. Text abrufbar unter: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000218271> (Zugriff am 28.06.2024).

- Delouée, Sylvain (2016): „La théorie des représentations sociales : quelques repères socio-historiques“. Lo Monaco, Grégory/Delouée, Sylvain/Rateau, Patrick (Hg.): *Les représentations sociales: théories, méthodes et applications*. Louvain-la-Neuve: DeBoeck Supérieur, 39–50.
- Dewaele, Jean-Marc/Pavelescu, Liana Maria (2019): „The relationship between incommensurable emotions and willingness to communicate in English as a foreign language: a multiple case study. In: *Innovation in Language Learning and Teaching*. Text online abrufbar unter: DOI: 10.1080/17501229.2019.1675667
- Diewald, Martin/Faist, Thomas (2011): „Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten: Soziale Mechanismen als Erklärungsansatz der Genese sozialer Ungleichheiten“. In: *Berliner Journal für Soziologie* 21/1, 91–114.
- Dreyer, Rahel (2010): *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland und Frankreich: Strukturen und Bedingungen, Bildungsverständnis und Ausbildung des pädagogischen Personals im Vergleich*. Hamburg: Kováč.
- Emerson, Robert M./Fretz, Rachel I./Shaw, Linda L. (2011): *Writing Ethnographic Fieldnotes*. 2nd ed. Chicago: The University of Chicago Press.
- Erreich, Anne (2024): „The Innate Capacity for Representing Subjective Experience: The Infant’s Mind is Neither Primitive nor Prerepresentational“. In: *Journal of the American Psychoanalytic Association* 72(1), 9–48. Text abrufbar unter: <https://doi.org/10.1177/00030651231223961>
- Feig, Éva (2020): „L’octogone des événements émotionnels : un modèle pour comparer la gestion des émotions à un âge précoce“. Acosta Córdoba, Luisa Fernanda/Piccoli, Vanessa (Hg.): *SHS Web of Conferences* 81, 1–30.
- Feig, Éva (2021): *Aneignung sprachlicher und kultureller Interaktionskompetenzen in den zweisprachigen deutsch-französischen Krippen am Oberrhein: Inhalte - Strategien - Herausforderungen*. 1. Auflage. Göttingen: Cuvillier Verlag.
- Feig, Éva (2022): „Affektive Sozialisierung deutsch-französischsprachig aufwachsender Kinder“. In: *Nouveaux Cahiers d’Allemand* 40, 129–146.
- Feiter, Reinhard (2002): *Antwortendes Handeln. Praktische Theologie als kontextuelle Theologie*. Münster: LIT Verlag Münster.
- Foucault, Michel (1975): *Surveiller et punir: naissance de la prison*. Gallimard.
- Foucault, Michel (1979): *Discipline and punish: The birth of the prison*. (Trans A. Sheridan). Oxford, England: Vintage.

- Freitag-Amtmann, Ines (2020): FORSCHERDIALOGUE. Eine videogestützte Studie zu kognitiv aktivierenden Dialogen beim Forschen. Berlin: Logos Verlag.
- Gebauer, Gunter et al. (2017): Von der Emotion zur Sprache: Wie wir lernen, über unsere Gefühle zu sprechen. Weilerswist-Meternich: Velbrück Wissenschaft.
- Glaser, Michaela (2007): „Offenheit und Multiperspektivität – Erfahrungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Projekten Interkulturellen Lernens“. Glaser, Michaela/Schuster, Silke/Arbeitsstelle Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit (Hg.): *Evaluation präventiver Praxis gegen Rechtsextremismus: Positionen, Konzepte und Erfahrungen*. Halle: DJI, Arbeits- und Forschungsstelle Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit, 69–85.
- Goffman, Erving (1973): *La Mise en scène de la vie quotidienne*. Tome 1 : *La présentation de soi*. Paris: MINUIT.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Haep, Christopher (2024): „Multiprofessionalität an Schulen – das meint: viele Professionen und viel Professionalität. So einfach sollte es doch eigentlich sein.“ In: *engagement* 41/2, 143–151.
- Harris, Lasana T. (2017): *Invisible Mind: Flexible Social Cognition and Dehumanization*. 1. Aufl. The MIT Press.
- Hasebrook, Joachim/Hackl, Benedikt/Rodde, Sibyll (2020): „Team-Mind: Teams neu denken“. Id. (Hg.): *Team-Mind und Teamleistung*. Berlin, Heidelberg: Springer, 283–297.
- Hochschild, Arlie Russell (1979): „Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure“. In: *American Journal of Sociology* 85/3, 551–575.
- Hofstätter, Peter R. (1986): *Gruppendynamik. Kritik der Massenpsychologie*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Holmes, Robyn M. (2020): „Cultural Learning: Socialization Practices, Schooling, and Play“. Id. (Hg.): *Cultural Psychology: Exploring Culture and Mind in Diverse Communities*. New York: Oxford Academic. Text abrufbar unter: <https://doi.org/10.1093/oso/9780199343805.003>.
- Hopf, Michaela (2012): *Sustained Shared Thinking im frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernen*. Münster: Waxmann.

- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004): „Vielfalt, Normalität und Diskriminierung – Ansätze der Diversity-Pädagogik“. Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (Hg.), *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft: Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 203–233.
- Husserl, Edmund (1954): *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. Den Haag: Nijhoff.
- Jodelet, Denise (1989): „Représentations sociales : un domaine en expansion“. Id. (Hg.): *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 47–78.
- Jurt, Joseph (2010): „Die Habitus-Theorie von Pierre Bourdieu“. In: *LiThes. Zeitschrift für Literatur- und Theatersoziologie* 2010/3, 5–17.
- Karabenick, Stuart A/Newman, Richard S. (2011): „Seeking help as an adaptive response to learning difficulties: Person, Situation, and Developmental Influences“. Bembenuity, Héfer/Cleary, Thomas/Kitsantas, Anastasia (Hg.): *Applications of Self-Regulated Learning across Diverse Disciplines: A Tribute to Barry J. Zimmerman*. Amsterdam et al.: Elsevier, 244–250.
- Keller, Heidi/Bard Kim A. (Hgg.) (2017): *The Cultural Nature of Attachment: Contextualizing Relationships and Development*. Cambridge, MA: MIT Press Scholarship. Text abrufbar unter: <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262036900.001.0001>.
- Khalil, Amani (2024): Help seeking experiences of asian american caregivers of children with autism: a qualitative study. Dissertation submitted to the Faculty of Purdue University in Partial Fulfillment of the Requirements for the degree of Doctor of Philosophy. West Lafayette, Indiana. Text abrufbar unter: <file:///C:/Users/evafe/Downloads/2024.3.11%20Amani%20Khalil.pdf>
- König, Anke (2007): *Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kind(-ern). Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens*. Dortmund: Universität Dortmund. Text abrufbar unter: <https://d-nb.info/99778640x/34>.
- Lengyel, Dorit/Braband, Janne (2022): „Diversity und Migration in der frühen Bildung“. Georgi, Viola B./Karakaşoğlu, Yasemin (Hg.): *Bildung in früher Kindheit: diversitäts- und migrationssensible Perspektiven auf Familie und Kita*. 1. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 19–48.

- Lim, Nangyeon (2016): „Cultural Differences in Emotion: Differences in Emotional Arousal Level between the East and the West“. In: *Integrative Medicine Research* 5: 2, 105–109.
- Lindner, Doris (2023): „Menschenrechtsbildung: Grundlagen einer Pädagogik der Menschenrechte“. In: Bruckner, Johanna/Lindner, Doris (Hg.): *Elementarpädagogik: Frühkindliche Bildungsprozesse verstehen und begleiten*. Göttingen: Hogrefe Verlag, 47–56.
- Lüders, Christian/Haubrich, Karin (2006): „Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Über hohe Erwartungen, fachliche Erfordernisse und konzeptionelle Antworten“. Projekt eXe (Hg.): *Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Einblicke in die Evaluationspraxis*. München: DJI, 5–23.
- Mannheim, Karl (1964): „Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation“. Id. (Hg.): *Wissenssoziologie*. Neuwied/Berlin: Luchterhand, 388–407.
- Martinez, Oscar J. (1994): „The Dynamics of Border Interaction: New Approaches to Border Analysis“. Schofield, Clive H./Schofield, C. (Hg.): *Global Boundaries*, Bd. 1: *World boundaries*. 1. Aufl. London/New York: Taylor & Francis Ltd, 1-15.
- Meuser, Peter (2011): „Deutungsmusteranalyse“. Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 3. Aufl. Opladen&Farmington Hills, MI: Barbara Budrich, 31–33.
- Ministère de la santé et des solidarités – Arrêté du 16 janvier 2006 (auxiliaire de puériculture) (o. J.): Arrêté du 16 janvier 2006 relatif à la formation conduisant au diplôme d'Etat d'auxiliaire de puériculture (Version consolidée au 04 février 2020). NOR: SANP0620362A. Text abrufbar unter: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000457507> (Zugriff am 24.06.2024).
- Ministère délégué à la cohésion sociale et à la parité - Arrêté de 16 novembre 2005 (EJE) (o. J.): Arrêté du 16 novembre 2005 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur de jeunes enfants. NOR: SOCA0524138A. Text abrufbar unter: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000634091> (Zugriff am 24.06.2024).
- Morgan, Miriam (2022): *Migrationsbedingte Vielfalt in der Kita: Pädagogische Arbeit mit Eltern, Kindern und im Team*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Myyry, Liisa et al. (2021): „Explorations in reported moral behaviors, values, and moral emotions in four countries“. In: *Frontiers in Psychology* 12, e661172. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661172>

- Nentwig-Gesemann, Iris/Cloos, Peter (2021): „Heterogenität in Teams“. In: *Frühe Bildung* 10:1, 1–3.
- Noordegraaf, Mirko (2020): „Protective or Connective Professionalism? How Connected Professionals Can (Still) Act as Autonomous and Authoritative Experts“. In: *Journal of Professions and Organization* 7/2, 205–223.
- Peña-Sarrionandia, Ainize/Mikolajczak, Moïra/Gross, James J. (2015): „Integrating Emotion Regulation and Emotional Intelligence Traditions: A Meta-Analysis“. In: *Frontiers in Psychology* 6, 1–27.
- Prax-Dubois, Pascale (2018): *Comment construire une éducation plurilingue ?* Strasbourg: Université de Strasbourg.
- Przybilla, Andrea/Rossmessl, Dieter (2023): *Motivierende Teamarbeit: Erfolgreich zusammenarbeiten in der Kita*. Verlag Herder GmbH. Google-Books-ID: wRW6EAAAQBAJ.
- Rabenstein, Kerstin et al. (2024): „Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktionen aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung“. Id. (Hg.): *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten: Forschungsansätze und Erträge zu Differenz (de) konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, 13–23.
- Schroeder, Joachim (2007): „Heterogenität – Überlegungen zu einer pädagogischen Leitkategorie“. Katzenbach, Dieter (Hg.): *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung*. Frankfurt a. Main: Books on Demand GmbH, 33–55.
- Schweitzer, Friedrich /Biesinger, Albert (2015): „Einleitung“. In: dies. (Hg.): *Kulturell und religiös sensibel?: Interreligiöse und Interkulturelle Kompetenz in der Ausbildung für den Elementarbereich*. Münster/New York: Waxmann, 9–14.
- Sliwka, Anne (2012): „Diversität als Chance und als Ressource in der Gestaltung wirksamer Lernprozesse“. Fereidooni, Karim (Hg.): *Das interkulturelle Lehrzimmer*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 169–176.
- Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (2015): „Videografien schulischer Praktiken der Differenzbearbeitung und -herstellung: Einleitung in den Themenschwerpunkt“. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 16/2, 163–171.

- Tietze, Wolfgang (2008): „Qualitätssicherung im Elementarbereich“. In: Klieme, Eckhard/Tippelt, Rudolf (Hg): *Qualitätssicherung im Bildungswesen*. Weinheim u.a.: Beltz, 16–35.
- Torabian, Sajjad/Grossman Emily D. (2023): „When shapes are more than shapes: perceptual, developmental, and neurophysiological basis for attributions of animacy and theory of mind. *Frontiers in Psychology* 14:1168739. Text online abrufbar unter: doi: 10.3389/fpsyg.2023.1168739
- Vogt, Franziska/Löffler, Cordula/Haid, Andrea/Itel, Nadine/Schönfelder, Mandy/Zumwald, Bea/Reichmann, Elke (2015): „Sprachförderung im Alltag: Umsetzung in Kindergarten, Kita und Spielgruppe. Videobasierte Fallanalysen“. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 37/1, 93–111.
- Völkerling, Andrea (2017): „Ausführungsgesetze der Länder zu Tageseinrichtungen für Kinder (Kitagesetze)“. *Deutscher Bildungsserver*. Text abrufbar unter: <https://www.bildungsserver.de/Kitagesetze-der-Bundeslaender-1899-de.html> (Zugriff am 18.2.2024).
- Wagner, Karl/Rex, Bernd (1998): „Forschungsgegenstand ‚Gruppe‘“. Wagner, Karl/Rex, Bernd (Hg.): *Praktische Personalführung: Eine moderne Einführung. Mit Fallstudien*. Wiesbaden: Gabler Verlag, 98–127.
- Weimann-Sandig, Nina (2022): „Recherchen zur internationalen Umsetzung von Multiprofessionalität in Sozialen Dienstleistungsberufen – aktuelle Trends und Herausforderungen“. Weimann-Sandig, Nina (Hg.): *Multiprofessionelle Teamarbeit in Sozialen Dienstleistungsberufen: Interdisziplinäre Debatten zum Konzept der Multiprofessionalität – Chancen, Risiken, Herausforderungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 29–39.

Heterogenität prägt Bildung, Gesellschaft und Erziehung und fordert uns heraus, genauer hinzusehen. Dieser Sammelband widmet sich dem Thema Heterogenität aus interdisziplinären und internationalen Blickwinkeln und versucht, über vereinfachende Begriffsverständnisse hinauszugehen. Die Beiträge greifen auf unterschiedliche disziplinäre Perspektiven – von den Bildungswissenschaften über Fachdidaktiken bis hin zu kritisch-reflexiven Ansätzen – zurück. Sie setzen sich mit den Wechselwirkungen und Verwobenheiten sozialer, kultureller, kognitiver und institutioneller Differenzkategorien auseinander. Ziel ist es, ein vielschichtiges Bild von Heterogenität als konstruiertem, kontextabhängigem und dynamischem Phänomen zu zeichnen, das Chancen und Herausforderungen für pädagogische Praxis und Forschung birgt. Die Autor:innen zeigen, wie heterogenitätssensible Ansätze dabei helfen können, Unterschiede wahrzunehmen und ihren Mehrwert proaktiv in Bildungssettings zu integrieren. Ob theoretische Grundlegung, empirische Analyse oder praxisorientierter Impuls – die hier versammelten Beiträge laden dazu ein, Heterogenität nicht nur zu verstehen, sondern aus mehreren Perspektiven und interdisziplinär zu reflektieren. Ein Buch für all jene, die die Komplexitäten in Bildungsfragen differenziert betrachten und den Dialog über Heterogenität sowie die konkreten Bildungskontexte im 21. Jahrhundert mitgestalten möchten.

