

Welskop, Nena; Moser, Vera

Heterogenitätssensibilität als Voraussetzung adaptiver Lehrkompetenz

Brodesser, Ellen [Hrsg.]; Frohn, Julia [Hrsg.]; Welskop, Nena [Hrsg.]; Liebsch, Ann-Catherine [Hrsg.]; Moser, Vera [Hrsg.]; Pech, Detlef [Hrsg.]: Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 19-29. - (Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Welskop, Nena; Moser, Vera: Heterogenitätssensibilität als Voraussetzung adaptiver Lehrkompetenz - In: Brodesser, Ellen [Hrsg.]; Frohn, Julia [Hrsg.]; Welskop, Nena [Hrsg.]; Liebsch, Ann-Catherine [Hrsg.]; Moser, Vera [Hrsg.]; Pech, Detlef [Hrsg.]: Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 19-29 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-190133
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-190133>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

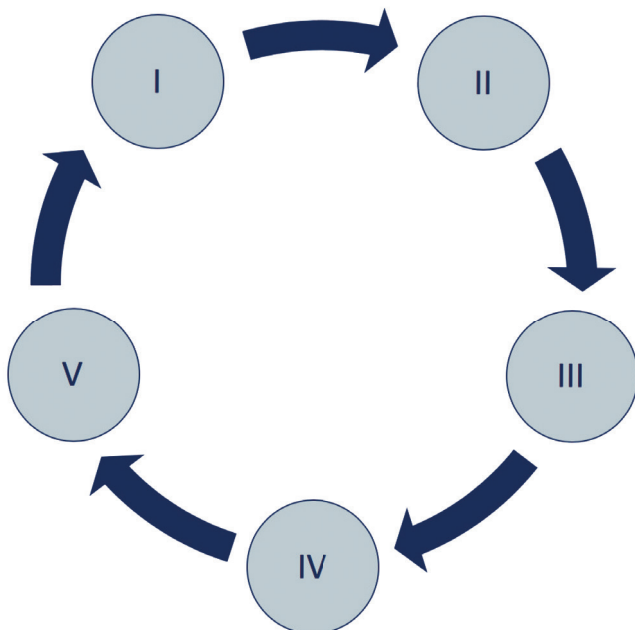
This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



Ellen Brodesser / Julia Frohn /
Nena Welskop / Ann-Catherine Liebsch /
Vera Moser / Detlef Pech
(Hrsg.)

Inklusionsorientierte Lehr-Lern- Bausteine für die Hochschullehre

Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte

Brodesser / Frohn / Welskop / Liebsch / Moser / Pech
**Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine
für die Hochschullehre**

Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung

herausgegeben von Marina Egger, Julia Frohn,
Vera Moser und Detlef Pech

Ellen Brodesser
Julia Frohn
Nena Welskop
Ann-Catherine Liebsch
Vera Moser
Detlef Pech
(Hrsg.)

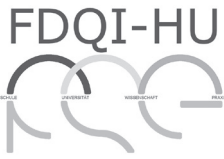
Inklusionsorientierte Lehr-Lern- Bausteine für die Hochschullehre

Ein Konzept zur Professionalisierung
zukünftiger Lehrkräfte

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

*Das diesem Buch zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1620 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt der Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.*



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

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

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

2020.i. © by Julius Klinkhardt.
Satz und Grafik Umschlagseite 1: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2020.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der
Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5798-7 Digital doi.org/10.35468/5798

ISBN 978-3-7815-2361-6 Print

Inhalt

1	Einführung: Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre – eine Begründung durch Praxisbezug, Theorie und Methodik	7
	<i>Ellen Brodesser, Julia Frohn, Nena Welskop, Ann-Catherine Liebsch, Vera Moser und Detlef Pech</i>	
2	Heterogenitätssensibilität, adaptive Lehrkompetenz und Sprachbildung als Ausgangspunkte für die Entwicklung inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine	17
2.1	Heterogenitätssensibilität als Voraussetzung adaptiver Lehrkompetenz	19
	<i>Nena Welskop und Vera Moser</i>	
2.2	Lehrkräfteprofessionalisierung: adaptive Lehrkompetenz für inklusiven Unterricht	30
	<i>Julia Frohn, Lena Schmitz und Hans Anand Pant</i>	
2.3	Anschlussstellen zwischen Sprachbildung und adaptiver Lehrkompetenz für den inklusiven Unterricht	37
	<i>Julia Frohn und Laura Rödel</i>	
3	Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine: theoretische Einbettung, didaktische Kommentierung und Einsatz in der inklusionssensiblen Hochschullehre	45
3.1	Einleitung: Entwicklung und Umsetzung inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine	47
	<i>Ann-Catherine Liebsch</i>	
3.2	Der Baustein Heterogenitätssensibilität: inklusionspädagogische Grundlegung für adaptive Lehrkompetenz	52
	<i>Dietlind Gloystein</i>	
3.3	Der Baustein Adaptive diagnostische Kompetenz: ein Selbstversuch und inklusionssensible pädagogische Diagnostik als Impuls für Perspektivwechsel und professionelle Reflexion	62
	<i>Dietlind Gloystein und Julia Frohn</i>	
3.4	Der Baustein Adaptive didaktische Kompetenz: inklusive (Fach-)Didaktik und adaptive didaktische Kompetenz	76
	<i>Fabian Eckert und Ann-Catherine Liebsch</i>	
3.5	Der Baustein Adaptive Klassenführungscompetenz: effektive Klassenführung als Basis für den inklusiven Unterricht	88
	<i>Ann-Catherine Liebsch und Yasmin Patzer</i>	
3.6	Der Baustein Sprachbildung: ein Lehr-Lern-Angebot für die inklusionssensible fachdidaktische Lehre	99
	<i>Laura Rödel</i>	

4	Multiperspektivische Evaluation	111
4.1	Heterogenitätssensibilität angehender Lehrkräfte: empirische Ergebnisse <i>Lena Schmitz, Toni Simon und Hans Anand Pant</i>	113
4.2	Adaptive Lehrkompetenz: Bildung von Indizes und empirische Ergebnisse zur Wirkung universitärer Lehrveranstaltungen <i>Lena Schmitz, Ellen Brodesser und Hans Anand Pant</i>	124
4.3	Den üblichen Weg verlassen. Objektiv-hermeneutische Analyse der Interviews mit Dozierenden zum Einsatz inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine in fachdidaktischen Seminaren <i>Ellen Brodesser, Nena Welskop und Julia Frohn</i>	137
5	Ausblick: Inklusionsorientierung in verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung	149
5.1	Potenziale inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine für die Übertragung auf verschiedene Fachdidaktiken und für die MINT-Fächer <i>Yasmin Patzer, Julia Frohn und Niels Pinkwart</i>	151
5.2	Aufbau und Erweiterung von Heterogenitätssensibilität und diagnostischer Kompetenz durch inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine in der universitären Lehrkräftebildung: Einordnung und Weiterentwicklung der konzipierten Unterrichtseinheiten aus inklusionpädagogischer Sicht <i>Dietlind Gloystein und Vera Moser</i>	162
5.3	Impulse aus der Konzeption der inklusionsorientierten Lehr-Lern-Bausteine und aus dem Forschenden Lernen für die Sprachbildung in der ersten Phase der Lehrkräftebildung <i>Laura Rödel, Maria Große und Constanze Saunders</i>	175
5.4	Einsatzpotenziale inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine im Vorbereitungsdienst und in der Berliner Mentoringqualifizierung <i>Nena Welskop, Ellen Brodesser und Caroline Körbs</i>	182
	Anhang – Verlaufspläne für die Lehr-Lern-Bausteine	193
1.	Verlaufsplan für den Baustein Heterogenitätssensibilität	194
2.	Verlaufsplan für den Baustein Adaptive diagnostische Kompetenz	195
3.	Verlaufsplan für den Baustein Adaptive didaktische Kompetenz	197
4.	Verlaufsplan für den Baustein Adaptive Klassenführungskompetenz	198
5.	Verlaufsplan für den Baustein Sprachbildung	199
	Verzeichnis der Autor*innen	201

2.1 Heterogenitätssensibilität als Voraussetzung adaptiver Lehrkompetenz

Ziel des Forschungs- und Entwicklungsprojekts *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQI-HU)* ist es, ein Konzept zur Qualifizierung angehender Lehrkräfte zu entwickeln und zu erproben, das den Anforderungen inklusiven (Fach-)Unterrichts gerecht wird. Neben der theoretischen Grundlagenarbeit, im Rahmen derer das *Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL)* entwickelt wurde (vgl. Frohn et al., 2019; siehe auch Beitrag 3.1 in diesem Band), erfolgte die Konzeption und Erprobung inklusionssensibler Lehr-Lern-Bausteine für den Einsatz in fachdidaktischen Hochschulseminaren. Dabei wurde den Bausteinen zu adaptiver Lehrkompetenz (diagnostische Kompetenz, didaktische Kompetenz, Klassenführungskompetenz) und Sprachbildung der Baustein *Heterogenitätssensibilität* vorgeschaltet, da der sensible und reflektierte Umgang mit der Heterogenität von Schüler*innen aus Sicht von FDQI-HU eine wichtige Voraussetzung für pädagogische Professionalität in inklusiven Settings darstellt. Das dem Projekt zugrundeliegende Verständnis von Heterogenität (vgl. Simon, 2017) und Heterogenitätssensibilität (vgl. Schmitz & Simon, 2017) bildet, ausgehend von einer Skizzierung der historischen Deutungs- und Bearbeitungsmuster im Umgang mit schulischer Heterogenität, den ersten Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags. Darauf aufbauend werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Konzept der adaptiven Lehrkompetenz und den Anforderungen an inklusives Lehrkräftehandeln aufgezeigt, bevor in einem dritten Teil erläutert und diskutiert wird, wie die Facetten adaptiver Lehrkompetenz durch das Konstrukt Heterogenitätssensibilität ethisch-normativ fundiert werden können.

2.1.1 Der pädagogische Umgang mit Heterogenität im Wandel

Die Forderung, pädagogisches Handeln an den unterschiedlichen Fähigkeiten und Bedürfnissen der Lernenden auszurichten – und damit heterogenitätssensibel zu agieren –, ist keineswegs ein neues Phänomen in der Pädagogik. Ein Blick in die Erziehungs- und Bildungsdiskurse zeigt, dass Heterogenität „und ihre semantischen Vorläufer“ (Moser, 2010, S. 105) in den letzten zweihundert Jahren immer wieder verhandelt wurden. Zugleich bleibt der Begriff Heterogenität wenig konturiert, was nicht zuletzt daran liegt, dass dieser vor allem im schulischen Kontext stets auch normativ konnotiert ist (vgl. u.a. Budde, 2012; Sturm, 2013; Trautmann & Wischer, 2011). So sind pädagogische Bearbeitungsmuster von Heterogenität immer auch von spezifischen Deutungsmustern abhängig, die wiederum mit institutionellen Regeln, Spannungsfeldern und Antinomien einhergehen.

Die erste Hochphase erlebte die Forderung nach einer am Individuum orientierten Schul- und Lernkultur in der Zeit der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Ungeachtet der Tatsache, dass das Recht aller Kinder auf schulische Bildung mit der flächendeckenden Einführung der Schulpflicht im Jahr 1871 anerkannt wurde, zeigte sich das deutsche Schulsystem vorerst jedoch weiterhin von den gesellschaftlichen Ordnungs- und Hierarchievorstellungen des 19. Jahrhunderts geprägt (vgl. Moser, 2010; Terhart, 2010). Der Heterogenität von Lernenden wurde mittels eines zunehmend ausdifferenzierten Schulsystems begegnet und nicht zuletzt in der Etablierung von Hilfsschulen (ausführlicher dazu u.a. Moser, 2016) offenbarte sich die

unveränderte Orientierung an „statischen und schichtbezogenen Begabungskonzepten“ (Moser, 2010, S. 106). Diesen Homogenisierungsmechanismen setzten die Reformpädagog*innen eine ‚Pädagogik vom Kinde aus‘ (vgl. u.a. Trautmann & Wischer, 2011) entgegen. Mit ihren methodisch-didaktischen Konzepten fokussierten sie u.a. individualisiertes, ganzheitliches und demokratisches Lernen. Bis heute wird im inklusiven Unterricht vor allem auf reformpädagogische Konzepte wie Projektunterricht oder Offener Unterricht zurückgegriffen, um individuellen Lernbedürfnissen gerecht zu werden (vgl. ebd.). Mit der Einführung der Gesamtschule geriet die Heterogenität von Schüler*innen in den 1970er Jahren ein weiteres Mal in den Fokus des pädagogischen Diskurses. Auch angesichts des gestiegenen Bedarfs an qualifizierten Arbeitskräften wurde nunmehr vor allem das Potenzial von Heterogenität ‚entdeckt‘ und unter dem Schlagwort ‚Binnendifferenzierung‘ ein erfolgversprechender Weg diskutiert, um den unterschiedlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten von Lernenden gerecht werden zu können (vgl. ebd.; Wischer, 2013). Die Heterogenitätsdimensionen Migrationshintergrund und Behinderung blieben im Kontext der Gesamtschuldebatte jedoch weitgehend vernachlässigt; diesbezügliche Fragen schulischer Bildung wurden weiterhin in entsprechenden Spezialpädagogiken verhandelt (vgl. Moser, 2010; Sturm, 2013).

Zu einer Integration dieser zuvor weitgehend separierten pädagogischen Disziplinen (vgl. Trautmann & Wischer, 2011; Emmerich & Hormel, 2013) kommt es Anfang der 1990er Jahre. Den Wendepunkt markieren Annedore Prengels „Pädagogik der Vielfalt“ (1993) und Andreas Hinz’ „Heterogenität in der Schule“ (1993). Prengel und Hinz untersuchen und vergleichen die feministische, integrative und interkulturelle Pädagogik in Bezug auf deren „neue Anforderungen an Bildung“ (Prengel, 1993, S. 171) und identifizieren dabei „wesentliche strukturelle Gemeinsamkeiten“ (ebd.). Diese fasst Prengel unter einer ‚Pädagogik der Vielfalt‘ zusammen, in deren Zentrum das Prinzip der ‚egalitären Differenz‘ steht: „Denn Gleichheit ohne Offenheit für Vielfalt würde eine das Andere ausgrenzende Angleichung bedeuten und Vielfalt ohne Gleichheit eine das Andere unterordnende Hierarchisierung des Verschiedenen“ (Prengel, 2007, S. 52). Auch Hinz’ Untersuchung zielt auf die Identifikation eines „allgemeinpädagogischen Paradigmas“ (Hinz, 1993, S. 398) ab und postuliert, Schule müsse Heterogenität als Normalität, nicht als belastende Ausnahme verstehen und sich dementsprechend *allen* Heterogenitätsdimensionen wertschätzend zuwenden (vgl. Hinz, 1993). Bis heute gelten die beiden Arbeiten von Prengel und Hinz als grundlegend für ein weites Inklusionsverständnis, das auch von FDQI-HU vertreten wird (vgl. Simon, 2019).

2.1.2 Heterogenität im Kontext inklusiven Lehrens und Lernens

Während ein enges Inklusionsverständnis weitgehend sonderpädagogische Kategorien fokussiert, zielt ein weites darauf ab,

„dass Kinder und Jugendliche unterschiedlichster sozialer Herkunft, mit unterschiedlichen Lernausgangslagen, Sozialisations- und Entwicklungsverläufen, solche mit und ohne Beeinträchtigungen/ Behinderungen und Migrationshintergrund, ohne Zugangsbeschränkung, Selektion, Ausgrenzung und Segregierung [...] miteinander lernen und ihre je spezifischen Entwicklungspotenziale entfalten können“ (Feuser, 2017, S. 132).

Hieraus folgt, dass inklusiver Unterricht jegliche Formen von Marginalisierung und Diskriminierung vermeidet sowie allen Lernenden individuell optimale Bildungschancen ermöglicht. Gleichzeitig folgt inklusives Lehren und Lernen Klafkis demokratisch orientierter Bildungsauffassung sowie Schulz’ Ansatz der wechselseitigen Förderung von Kompetenz, Autonomie und

Solidarität (vgl. Frohn, 2019, S. 29). In dem von FDQI-HU entwickelten DiMiLL, das zentrale Parameter inklusiven Unterrichts systematisch zusammenfasst, fungieren diese ethisch-normativen Bildungsprinzipien als Rahmen inklusiven Lehrens und Lernens: Die *ethischen Grundlagen inklusiven Lehrens und Lernens* umfassen u.a. auf Grundlage der Menschenrechte und der UN-Behindertenrechtskonvention die „ethischen Referenzpunkte“ (Moser, 2019, S. 35) von Inklusion, nämlich „Bildungsgerechtigkeit, Teilhabe, Antidiskriminierung und Anerkennung“ (ebd.). Mit dem *Selbst- und Weltverhältnis schulbezogen Handelnder* wird auf ein konstruktivistisches Lehr-Lern-Verständnis verwiesen und Bildung als relational-reflexiver Prozess verstanden. Angesprochen wird damit nicht zuletzt die Bereitschaft, eigene Überzeugungen und Sichtweisen stets als veränderbar zu begreifen (vgl. Frohn & Pech, 2019).

Auf Basis dieses ethisch-normativen Grundverständnisses inklusiver Bildung versteht FDQI-HU Heterogenität als die Vielfalt potenziell virulenter Heterogenitätsdimensionen in einer konkreten Lerngruppe (vgl. Simon, 2019, S. 21). Ein sensibler Umgang mit der Heterogenität von Lerngruppen, der als zentraler inklusionspädagogischer Anspruch an Lehrkräfteprofessionalität gelten kann (vgl. Schmitz et al., 2019, S. 171), beruht damit auf „differenzierter [...] und reflektierter Wahrnehmung und Anerkennung [...] der Heterogenität einer Lerngruppe in einer konkreten Situation“ (ebd., S. 173). Da die „Aufmerksamkeit für ‚Verschiedenheit‘, ‚Differenz‘ und ‚Vielfalt‘ [...] als solche [...] noch nicht [verhindert], dass Lehrkräfte ‚qualitative Differenz‘ mit negativen Wertungsoptionen und Selektionsentscheidungen verbinden“ (Emmerich & Hormel, 2013, S. 181), wird ein wertschätzender, ressourcenorientierter Blick auf alle Schüler*innen in ihrer Verschiedenheit als unabdingbare Voraussetzungen für Heterogenitätssensibilität postuliert (vgl. Schmitz et al., 2019, S. 171). Zudem gilt es, sich des intersektionalen Charakters von Heterogenität, also des „simultane[n] Auftreten[s] und Zusammenwirken[s] verschiedener, miteinander verbundener, ungleichheitsrelevanter Kategorien“ (Baldin, 2017, S. 145) bewusst zu sein.

Ausgehend von einem weiten Inklusionsverständnis und den ethisch-normativen Grundannahmen des DiMiLL wurde das Konstrukt Heterogenitätssensibilität von FDQI-HU im Kontext inklusiven Lehrens und Lernens für bedeutsam befunden und operationalisiert. Um es für die inklusionssensible Lehrkräftebildung zugänglich zu machen, werden im Folgenden die damit einhergehenden Anforderungen an Lehrkräfte weiter konkretisiert und Heterogenitätssensibilität im professionstheoretischen Kontext verortet.

2.1.3 Heterogenitätssensibles Lehrkräftehandeln

In der Bildungsforschung wird Heterogenität vor allem unter der Frage in den Blick genommen, welche individual- und gruppenbezogenen Merkmale schulische Relevanz besitzen. Dabei werden die beforschten Heterogenitätsdimensionen auf verschiedene Weise systematisiert, wobei „individuell attribuibare Differenzierungskriterien“ und „soziale Gruppenmerkmale“ häufig als Oberkategorien dienen (Emmerich & Hormel, 2013, S. 151). Neben der Erforschung individueller Dispositionsmerkmale (vgl. Trautmann & Wischer, 2011) wird im Hinblick auf inklusiven Unterricht und die Professionalisierung angehender Lehrkräfte in den letzten Jahren zunehmend untersucht, anhand welcher Merkmale Pädagog*innen Heterogenität konstruieren, in welche Kontexte verschiedene Differenzierungspraktiken eingebettet sind und wie diese „in der Folge für unterrichtliche Überlegungen relevant werden“ (ebd.). Letzteren Forschungsansätzen ist gemein, dass Heterogenität nicht als ontologische Tatsache, sondern als relationales, d.h. als subjektiv konstruiertes und im sozialen Kontext (re-)produziertes Phänomen verstanden wird. So wird darauf verwiesen, dass die Wahrnehmung von Heterogenität stets die Orien-

tierung entweder an einer Norm oder an einer komplementären Größe voraussetzt (vgl. Sturm, 2013, S. 15), denn erst „[d]ie Herstellung von Differenzen bzw. Distinktionen ermöglicht es, die Welt zu begreifen und in ihr handlungsfähig zu sein“ (Sturm, 2012, o.S.). Dementsprechend werden Homogenität und Heterogenität nicht als einander ausschließende Gegensätze, sondern als einander bedingende Bezugsgrößen verhandelt: Heterogenität wird nicht rezeptiv wahrgenommen, sondern ausgehend von spezifischen Homogenitätsvorstellungen oder -ansprüchen in einem produktiven Akt erst hergestellt.

Die Zusammenschau zahlreicher Forschungsergebnisse (für eine umfassende Übersicht vgl. u.a. Budde, 2013a; Bohl et al., 2017) zeigt die Komplexität des Bedingungsgefüges, das der Konstruktion von Heterogenität durch Lehrkräfte zugrunde liegt. Beispielsweise weisen verschiedene Studien darauf hin, dass vor allem behinderungsspezifische Differenzlinien, aber auch ‚stabile‘, askriptive Merkmale wie Geschlecht andere Heterogenitätsdimensionen in der Wahrnehmung von Lehrkräften überlagern und binäre Unterscheidungen in „Jungen und Mädchen, MigrantInnen und Nicht-MigrantInnen, arme und reiche Kinder vor dem Hintergrund der Annahme [geschehen], dass diese Unterscheidungen pädagogische Relevanz besitzen“ (Emmerich & Hornmel, 2013, S. 12). Dass sozial-kulturelle Differenzkategorien nicht allein „die Möglichkeit der Abwertung derjenigen enthalten, die im Resultat unterschieden werden“ (ebd.), sondern tatsächlich strukturelle Benachteiligungen produzieren, belegen nicht zuletzt die PISA-Ergebnisse (vgl. ebd.; Sturm, 2013). Widmer-Wolf (2014) kommt in seiner – hier exemplarisch aufgezeigten – Studie zur „soziale[n] Praxis der *Unterscheidung* durch die Pädagoginnen und Pädagogen“ (ebd., S. 17, Herv. i.O.) hingegen zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte Heterogenität vor allem entlang typischer Aktivitätsszenarien strukturieren. Das heißt, dass sie Schüler*innen unabhängig von ihren kognitiven Fähigkeiten dann einen ‚besonderen Bildungsbedarf‘ attestieren, wenn sie sich im Unterricht „erwartungswidrig“ (ebd., S. 278) verhalten. Gleichzeitig können aus bestimmten Unterscheidungspraktiken keine Aussagen über Handlungsorientierungen im Unterricht abgeleitet werden. Ob Förderung eher in separaten Settings oder in der gesamten Lerngruppe organisiert werde, hänge davon ab, ob in multiprofessionellen Teams eher eine Verbindung oder eine „Differenzierung pädagogischer Domänen“ (ebd., S. 243) praktiziert wird. Nicht zuletzt zeigen empirische Rekonstruktionen der Handlungsorientierungen von Lehrkräften auch, dass der wertschätzende Umgang mit der intersektionalen Vielfalt von Lernenden ohne Hierarchisierung und Benachteiligung vor dem Hintergrund institutioneller, oftmals widersprüchlicher Anforderungen an Lehrkräfte eine enorme Herausforderung darstellt. Mit Stichworten wie „Differenzierungsantinomie“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 132) wird auf schulische Zielkonflikte (Standardorientierung vs. individuelle Förderung, Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma etc.) im Umgang mit Differenzierung und Entdifferenzierung verwiesen. Als zentrale Einflussfaktoren auf die jeweiligen Gewichtungspraktiken von Lehrkräften identifiziert beispielsweise Sturm (2013) das Verhältnis zwischen institutionellen Handlungsanforderungen an die Lehrkraft und ihrem ‚konjunktivem Erfahrungswissen‘ in Form pädagogischer Grundhaltungen. Welche Heterogenitätsdimensionen in welcher Form gewichtet und bearbeitet werden, sei Ausdruck des jeweiligen Umgangs mit Spannungsfeldern, der wiederum von (berufs-)biographischen Erfahrungen abhängt (vgl. ebd., S. 280; Trautmann & Wischer, 2011).

Für die inklusionssensible Lehrkräfteprofessionalisierung erweisen sich solche rekonstruktiven, die heterogenitätsbezogenen Deutungs- und Bearbeitungsmuster von Lehrkräften fokussierenden Forschungszugänge als gewinnbringend, weil Heterogenitätssensibilität hier nicht auf eine Frage der ‚richtigen Haltung‘ reduziert wird (vgl. Budde, 2012, S. 525; vgl. auch Budde, 2011; Trautmann & Wischer, 2011; Sturm, 2013), sondern als Ausdruck spezifischer zugrundelie-

gender Wert- und Handlungsorientierungen angenommen wird. Es zeigt sich, dass weder die Aufmerksamkeit für die Verschiedenheit von Schüler*innen noch ethisch-normative Überzeugungen allein den komplexen Charakter von Heterogenitätssensibilität beschreiben, sondern Heterogenitätssensibilität auf einer Verbindung von pädagogischem Professionswissen mit dezidiert inklusiven „motivationale[n] Orientierungen, selbstregulative[n] Fähigkeiten sowie Überzeugungen und Werthaltungen“ (Warwas et al., 2011, S. 857; vgl. auch Baumert & Kunter, 2006) beruht. Diese Mehrdimensionalität des Konstrukts Heterogenitätssensibilität spiegelt sich auch in der Konstruktoperationalisierung wider, die im Rahmen von FDQI-HU als Grundlage für die empirische Erhebung¹ der Heterogenitätssensibilität von (angehenden) Lehrkräften entwickelt wurde (ausführlicher dazu vgl. Beitrag 4.2 in diesem Band sowie Schmitz et al., 2019). Hierbei wird das Zusammenspiel von Vorannahmen, Wahrnehmung, Gewichtung und Bewertung als Grundlage von Heterogenitätssensibilität definiert. Grundlage dieser vier zyklisch aufeinander aufbauenden Konstruktfacetten ist ein „Prozess des selektiven Wahrnehmens und Verarbeitens von Informationen/äußeren Einflüssen durch das Individuum auf der Basis von Vorannahmen, die auf bisheriges Wissen und Erfahrungen zurückgehen. Das Individuum ordnet, gewichtet und bewertet letztlich das Wahrgenommene und aktualisiert hiermit wiederum seine Vorannahmen“ (Schmitz et al., 2019, S. 174).

2.1.4 Heterogenitätssensibilität und adaptive Lehrkompetenz

2.1.4.1 Das Konzept adaptiver Lehrkompetenz in der inklusionssensiblen Lehrkräftebildung

Die von FDQI-HU zur inklusionsorientierten Lehrkräfteprofessionalisierung entwickelten Lehr-Lern-Bausteine zielen auf die Erhöhung adaptiver Lehrkompetenz ab, die Lehrkräfte dazu befähigt, Unterricht so an die unterschiedlichen Schüler*innen anzupassen, „dass möglichst günstige Bedingungen für individuell verstehendes Lernen entstehen und beim Lernen aufrecht erhalten bleiben“ (Beck et al., 2008, S. 47). Dabei lassen sich nach Beck et al. (2008) vier Konstruktfacetten unterscheiden: adaptive Sachkompetenz, adaptive diagnostische Kompetenz, adaptive didaktische Kompetenz sowie adaptive Klassenführungskompetenz (vgl. ebd.; siehe auch Beiträge 2.2 und 4.2 in diesem Band). Sowohl aufgrund der Orientierung an der Verschiedenheit und Individualität von Lernenden als auch aufgrund der angenommenen Prozesshaftigkeit von Unterricht (Beck et al., 2008, S. 38; Brühwiler, 2014, S. 78), der somit stets situativ und flexibel an die jeweilige Lerngruppe und -situation anzupassen ist, kann das Konzept adaptiver Lehrkompetenz als grundsätzlich inklusionssensibel verstanden werden. Zugleich deckt adaptives Lehren nicht per se alle Facetten inklusiven Lehrens und Lernens ab, da dezidiert bildungstheoretische und ethisch-normative Fragen in der Erforschung adaptiver Lehrkompetenz bisher weitgehend ausgeklammert werden. So wird beispielsweise adaptiver Unterricht im Kontext universitärer Lehrkräfteausbildung häufig einseitig auf das Agieren der Lehrkraft bezogen (vgl. Frohn & Brodesser, 2019) während das DiMiLL auf einem sozial-konstruktivistischen Lehr-Lern-Verständnis beruht und – etwa mit den Prozessmerkmalen Partizipation und Kommunikation – Lernende als aktive Konstrukteur*innen ihres Wissens versteht (vgl. Hardy et al., 2011). Auch ist das Konzept adaptiver Lehrkompetenz nicht dezidiert mit einem ressourcenorientierten und ganzheitlichen Bildungsbegriff verknüpft. Eben diese ‚Leerstellen‘ können mit

¹ Das Testinstrument zu Heterogenitätssensibilität beinhaltet offene und geschlossene Items und ein Fallbeispiel. Es ist dokumentiert im Skalenhandbuch (Schmitz, Simon & Pant, i.E.).

dem Konstrukt Heterogenitätssensibilität gefüllt und das Konzept adaptiver Lehrkompetenz kann hiermit ethisch-normativ konkretisiert werden. Die Sensibilität (angehender) Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität wird als grundlegende und notwendige Voraussetzung für den Erwerb der Fähigkeiten und Fertigkeiten angenommen, Unterricht in heterogenen Lerngruppen entsprechend inklusiver Prinzipien zu adaptieren. Nachfolgend soll gezeigt werden, wie die einzelnen Facetten adaptiver Lehrkompetenz in Verbindung mit Heterogenitätssensibilität aus inklusiver Perspektive konkretisiert werden können.

Adaptive Sachkompetenz²

Adaptive Sachkompetenz als „[r]eichhaltiges, differenziertes und klar strukturiertes Fachwissen“ (Brühwiler, 2014, S. 79) von Lehrkräften gilt als zentrale Voraussetzung, um aus der Vielfalt von Fachinhalten geeignete Unterrichtsthemen für heterogene Lerngruppen auszuwählen. Die Fähigkeit, fachliche Gegenstände auf ihnen innewohnende Lernchancen hin zu analysieren und unter Berücksichtigung fachlich bedingter Strukturvorgaben individuell passgenau aufzubereiten, kann mit Blick auf die Prinzipien inklusiven Lehrens und Lernens weiter konkretisiert werden: Eine inklusiv ausgerichtete adaptive Sachkompetenz muss die Fähigkeit implizieren, gleichermaßen z.B. sprachliche, soziale oder ästhetisch-kreative Lernchancen eines Fachinhaltes zu identifizieren. Zudem verfügen Lehrkräfte mit inklusiv ausgerichteter Sachkompetenz über die Fähigkeit, Sachthemen auf deren Potenziale für demokratisches und solidarisches Lernen hin zu analysieren sowie zu prüfen, ob sie marginalisierende Stereotype oder gesellschaftliche Differenzkategorien (re-)produzieren, beispielsweise indem traditionelle Geschlechterrollen abgebildet oder heteronorme Lebens- und Familienformen bevorzugt dargestellt werden. Andererseits ermöglicht eine heterogenitätssensible Auseinandersetzung mit dem eigenen Fach es auch, diskriminierende Fachinhalte oder -strukturen im Unterricht gezielt zu thematisieren und gemeinsam mit der Lerngruppe kritisch zu reflektieren.

Adaptive diagnostische Kompetenz

Um den Unterricht flexibel an die individuellen Bedürfnisse der Lernenden anzupassen, bedürfen Lehrkräfte ausgeprägter adaptiver diagnostischer Kompetenz (siehe auch Beitrag 3.3 in diesem Band). Diese umfasst neben dem Wissen um vielfältige lernrelevante Merkmale die sichere Einschätzung der individuellen Merkmalsausprägungen innerhalb der jeweiligen Lerngruppe. Adaptive Diagnostik ist damit ebenso wie inklusive Diagnostik ein formativer Prozess: Im Gegensatz zu einer einmaligen Feststellungsdiagnostik, etwa im Zuge sonderpädagogischer Feststellungsverfahren, werden Entwicklungsstände und -fortschritte kontinuierlich erhoben und dokumentiert, um „darauf aufbauend die nächsten Lernschritte zu ermöglichen“ (Prenzel, 2016, S. 51). Dennoch kann adaptive Diagnostik insbesondere dann als inklusive Diagnostik verstanden werden, wenn sie mit dezidiert inklusiven Werten und Zielen verbunden wird. Inklusiver Unterricht zielt darauf ab, alle Schüler*innen gleichermaßen in ihrer *Gesamtpersönlichkeit* zu fördern. In diesem Sinne kann Heterogenitätssensibilität als Bewusstsein für den intersektionalen Charakter von Heterogenität verstanden werden. Das Wissen um das individuelle und komplexe Zusammenspiel innerer und äußerer Lernerfolgsbedingungen gewährleistet, dass Lehrkräfte zum einen gleichermaßen individuelle kognitive, soziale und

2 In dem von FDQI-HU entwickelten Bausteinkonzept wird auf einen separaten Baustein zu adaptiver Sachkompetenz verzichtet, da die Lehr-Lern-Bausteine für den Einsatz in fachdidaktischen Hochschulseminaren entwickelt wurden und die Sachkompetenz hier durch die Fachspezifik der Seminare gefördert wird (vgl. Beitrag 3.1 in diesem Band).

personale Entwicklungsstände berücksichtigen, und zum anderen auch beispielsweise kulturelle oder sozio-ökonomische Heterogenitätsdimensionen sowie persönliche Erfahrungen und Interessen von Schüler*innen in den Blick nehmen. Die Sensibilität für die ethisch-normativen Grundsätze inklusiver Bildung gewährleistet zudem eine ressourcenorientierte Diagnostik und einen wertschätzenden Blick auf die Verschiedenheit von Schüler*innen. Mit einem Verzicht auf defizitorientierte Unterscheidungskategorien geht allerdings keineswegs eine Nivellierung oder gar Negierung von Unterschieden einher, da die Unterscheidung von Lernenden per se ein „Grundmodus im Prinzip jeder Erziehung resp. Förderung“ (Wischer, 2013, S. 118) ist. Während beispielsweise soziale Kategorien in einem inklusiven Schulsystem nicht als Grundlage für Selektions- oder Allokationsentscheidungen legitimiert werden können, kann die diagnostische Sensibilität für die mit bestimmten Heterogenitätsdimensionen verbundenen Ungleichheitsrisiken auch einen wichtigen Beitrag dazu leisten, der Benachteiligung und Diskriminierung einzelner Schüler*innen gezielt entgegenzuwirken. So müssen soziale bzw. kollektive Heterogenitätskategorien einerseits zwar als problematisch gelten, „weil sie zu beeinträchtigenden Etikettierungen und Selbstetikettierungen führen“ können; andererseits scheinen sie „unverzichtbar, weil anhand begrifflicher Kategorien Wissen über Lebenslagen [...] und angemessene pädagogische Strategien bei bestimmten [...] Beeinträchtigungen gesammelt werden kann“ (Prengel, 2016, S. 59). Letztlich kann die Paradoxie, dass individuelle Förderung ohne Benennen und Vergleichen nicht auskommt, gleichzeitig aber Heterogenität und Ungleichheit in der Schule so erst produziert werden (Budde, 2013b, S. 180), in Schule und Unterricht stets nur situativ und kritisch-reflexiv bearbeitet werden. Als umso essentieller erweist sich unter heterogenitätssensiblen Gesichtspunkten daher das Bewusstsein von Lehrkräften für den Umstand, dass jegliche diagnostische Zuordnung nur zu „Arbeitshypothesen und nicht zu eindeutig gültigem Wissen führ[en]“ kann, weil das Individuum in seiner Gesamtheit letztlich „unbestimmbar ist“ (Prengel et al., 2016, S. 60).

Adaptive didaktische Kompetenz

Als adaptive didaktische Kompetenz (siehe auch Beitrag 3.4 in diesem Band) wird die Fähigkeit von Lehrkräften beschrieben, didaktisch-methodische Entscheidungen flexibel auf die unterschiedlichen Lernstände und Lernziele in heterogenen Lerngruppen abzustimmen. Obgleich „Lehrpersonen, die über ein reichhaltiges Repertoire an didaktischen Gestaltungsformen zur Unterstützung angeleiteten und eigenständigen Lernens verfügen, [...] bessere Möglichkeiten [haben,] ihren Unterricht adaptiv zu gestalten“ (Brühwiler, 2014, S. 85), muss die Ausprägung adaptiver didaktischer Kompetenz aus inklusiver Perspektive vor allem daran gemessen werden, wie heterogenitätssensibel didaktisch-methodische Arrangements gestaltet sind. So warnen beispielsweise Budde (2013b) und Seitz (2008) davor, dass mit vorrangig quantitativen Differenzierungsformen der Grundgedanke von Individualisierung, nämlich der Ausgleich von Bildungsnachteilen, in sein Gegenteil verkehrt zu werden droht und zu einer „unangemessene[n] Reduzierung von Bildungschancen“ (Seitz, 2008, S. 227) für (vermeintlich) lernschwächere Schüler*innen führen kann. Auch der Individualisierung entlang der Arbeitstempi von Schüler*innen oder der Unterscheidung vermeintlich jungen- bzw. Mädchenspezifischer Lernangebote (vgl. Sturm, 2013, S. 85) liegt das als ‚doing difference‘ bezeichnete Risiko zugrunde, Leistungsunterschiede und soziale Ungleichheiten im Unterricht noch zu verstärken. Aus inklusivem Blickwinkel muss adaptive didaktische Kompetenz dementsprechend die Fähigkeit beschreiben, Unterricht zu differenzieren, ohne dass „die reale Heterogenität der Schüler_innen wiederum ein[ge]schränk[t]“ (Budde, 2011, S. 113) wird. Von Interesse ist auch, ob im Unterricht vorwiegend eine „Individualisierung von Lernwegen“ oder ein „direkter Einbezug von

Heterogenität“ (Warwas et al., 2011, S. 856) stattfindet. Während ersterer didaktischer Zugang auch mit einem defizitorientierten Blick auf bestimmte Schüler*innen einhergehen kann, setzt letzterer zweifellos einen wertschätzenden und reflektierten Umgang mit der Heterogenität von Lerngruppen voraus und kann damit als Indikator adaptiver Lehrkompetenz in inklusiven Settings verstanden werden. Angesichts der zahlreichen empirischen Hinweise auf die positiven Effekte ko-konstruktiven Lernens – die je nach methodischem Arrangement für die Entwicklung kognitiver, sozialer oder personaler Kompetenzen geltend gemacht werden (vgl. u.a. Hardy et al., 2011; Thäle, 2019; Warwas et al., 2011), gilt es im inklusiven Unterricht, Unterschiede zwischen den Lernenden gezielt zu nutzen, um Lernprozesse zu optimieren und allen Schüler*innen anschlussfähiges Lernen unter Berücksichtigung vielfältiger Kompetenzdimensionen zu ermöglichen.

Adaptive Klassenführungscompetenz

Der Unterricht in heterogenen Lerngruppen erfordert von Lehrkräften ein hohes Maß adaptiver Klassenführungscompetenz (siehe auch Beitrag 3.4 in diesem Band). Diese umfasst u.a. die Fähigkeit, durch den konsequenten Einsatz von Regeln sowie strukturierenden und verlässlichen Routinen einen störungsarmen Unterrichtsverlauf mit einem hohen Anteil effektiver Lernzeit zu gewährleisten. Für die inklusionssensible Lehrkräftebildung lassen sich diese Kompetenzen u.a. mithilfe des Begriffs ‚Regulation‘ konkretisieren. Regulation, die Hardy et al. (2011) als eine von vier Komponenten adaptiv gestalteter Lerngelegenheiten identifizieren, „bezieht sich auf Prozesse, die mit der Aktivierung, Steuerung und Anpassung von Lernprozessen zusammenhängen“ (ebd., S. 821). Das Ausmaß der Regulation von Unterrichtsaktivitäten seitens der Lehrkraft – vor allem im Rahmen offener Unterrichtsformen oder Gruppenarbeiten – ist dabei von den jeweiligen selbstregulativen Kompetenzen der Lernenden abhängig. Adaptive Klassenführungscompetenz steht hier in enger Verbindung zur adaptiven didaktischen Kompetenz, wenn beispielsweise „[d]urch gezielte Vorgaben beim kooperativen Lernen [...] soziale Aushandlungsprozesse von Schülern so unterstützt [werden], dass ein für beide Partner erfolgreiches Lernen entsteht“ (ebd.). Eine ausgeprägte Sensibilität für die entsprechenden, unter Umständen interindividuell stark heterogenen Kompetenzen der Lernenden, erweist sich hier als grundlegend für die Fähigkeit, die Potenziale adaptiver Klassenführung für die fachliche und schulleistungsbezogene Kompetenzentwicklung auszuschöpfen. Ein weiterer, speziell aus inklusionsorientierter Sicht zentraler Indikator adaptiver Klassenführungscompetenz ist zudem die Schaffung einer positiven Lernatmosphäre, in der alle Schüler*innen konzentriert und motiviert arbeiten können. Inklusives Lehren und Lernen betont dabei die aktive Rolle der Lernenden, sodass sich adaptive Lehrkompetenz hier in der konsequenten Berücksichtigung der inklusiven Prozessmerkmale *Partizipation*, *Kommunikation*, *Kooperation* und *Reflexion* auch auf Ebene der Klassenführung ausdrückt. Die Achtung der Autonomie der Lernenden und ihres Rechts auf die aktive Mitgestaltung von Unterricht ist nicht nur eine Voraussetzung für die Etablierung einer wertschätzenden Feedbackkultur, sondern auch für den produktiven Umgang mit heterogenitätsbedingten Herausforderungen von Klassenführung: So darf erfolgreiche Klassenführung zwar keinesfalls mit der Herstellung sozialer Konformität gleichgesetzt werden; jedoch sind „in allgemeingültigen Verhaltenserwartungen“, beispielsweise in Form von Klassenregeln, unumgänglich immer auch „homogenisierende Erwartungen eingelassen“ (Budde, 2012, S. 524). Um einheitliche und individualisierte Verhaltenserwartungen und -forderungen hier erfolgreich ausbalancieren – und damit die Frage nach Gerechtigkeit beantworten – zu können, bedürfen Lehrkräfte einer ausgeprägten Sensibilität für das soziale Gefüge in heterogenen Lerngruppen

sowie für die individuellen Kompetenzen und Bedürfnisse der Lernenden. Daneben umfasst Heterogenitätssensibilität hier das Bewusstsein, dass im Sinne eines demokratischen und emanzipatorischen Bildungsverständnisses die Schüler*innen selbst stets aktiv in die Konfliktlösung miteinzubeziehen sind.

2.1.5 Diskussion und Fazit

Es konnte gezeigt werden, dass adaptives Lehren und inklusives Lehren und Lernen zahlreiche Parallelen aufweisen. Um (angehende) Lehrkräfte für den inklusiven Unterricht in heterogenen Lerngruppen zu qualifizieren, erweist sich das Konstrukt der adaptiven Lehrkompetenz somit als geeignet. Weiterhin konnte belegt werden, dass adaptive Lehrkompetenz einer ethisch-normativen Fundierung bedarf, um als Professionalisierungskonzept für inklusives Lehren und Lernen fruchtbar gemacht zu werden. In dem vorliegenden Beitrag wurde mit dem Konstrukt Heterogenitätssensibilität ein Ansatz vorgestellt, der es erlaubt, das Konzept adaptiver Lehrkompetenz anhand bildungstheoretischer Prinzipien inklusiven Lehrens und Lernens näher zu beschreiben. Entlang der einzelnen Facetten adaptiver Lehrkompetenz bzw. anhand exemplarischer Dimensionen inklusiven Unterrichts wurden konkrete Zusammenhänge zwischen der Heterogenitätssensibilität von Lehrkräften und adaptiver Unterrichtsgestaltung aufgezeigt. Somit konnte Heterogenitätssensibilität als wichtige Voraussetzung adaptiver Lehrkompetenz begründet werden. Neben der Orientierung an inklusiven Bildungs- und Unterrichtsmaximen wurde dabei vor allem die Fähigkeit und Bereitschaft von Lehrkräften zu einem *reflexiven* Umgang mit Heterogenität herausgearbeitet. Unter dem Blickwinkel eines professionstheoretischen Erkenntnisinteresses wird mit der Forderung nach Heterogenitätssensibilität damit weniger ein Anspruch auf eine spezifische normative Haltung formuliert, sondern vielmehr auf ein reflexives Bewusstsein von Lehrkräften für den Konstruktcharakter von Heterogenität und die mit Differenzierungspraktiken potenziell einhergehenden Benachteiligungen abgezielt. Erst dieses Bewusstsein ermöglicht es Lehrkräften, Unterricht inklusionssensibel zu adaptieren und pädagogische Antinomien unter Wahrung von Bildungsgerechtigkeit und Wertschätzung aller Lernenden erfolgreich zu bearbeiten.

Literatur

- Baldin, D. (2017). Intersektionalität. In K. Ziemen (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 145–137). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. doi: 10.13109/9783666701870
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 9(4), S. 469–520. doi: 10.1007/s11618-006-0165-2
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C. & Müller, P. (Hrsg.) (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrwissens*. Münster: Waxmann.
- Bohl, T., Budde, J. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.). (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler*. Münster: Waxmann.
- Budde, J. (2011). Heterogenität und Homogenität aus der Perspektive von Lehrkräften. In D. Krüger (Hrsg.), *Genderkompetenz und Schulwelten. Alte Ungleichheiten – neue Hemmnisse* (S. 111–127). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-92674-2_7
- Budde, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik* 58(4), S. 522–540.
- Budde, J. (Hrsg.). (2013a). *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-19039-6

- Budde, J. (2013b). Didaktische Regime – Zettelwirtschaft zwischen Differenzstrukturen, Homogenisierung und Individualisierung. In J. Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 169–185). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-19039-6_8
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-94209-4
- Feuser, G. (2017). Inklusive Pädagogik. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 132–134). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. doi: 10.13109/9783666701870
- Frohn, J. (2019). Das didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen – Aufbau, Interpendenzen und Akteur*innen. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 28–33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frohn, J. & Brodesser, E. (2019). Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Konzepte zur Förderung adaptiver Lehrkompetenz. Entwicklung, Umsetzung und Evaluation universitärer Lehrveranstaltungen im „Design-Based-Research“-Verfahren. *Herausforderung Lehrer_innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion* 2(2), S. 435–451. <https://doi.org/10.4119/hlz-2459>
- Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.). (2019). *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frohn, J. & Pech, D. (2019). Selbst- und Weltverhältnis schulbezogen Handelnder. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 38–39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hardy, I., Hertel, S., Kunter, M., Klieme, E., Warwas, J., Büttner, G. & Lühken, A. (2011). Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule. Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrkompetenzen. *Zeitschrift für Pädagogik* 57(6), S. 819–833.
- Hinz, A. (1993). *Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation*. Hamburg: Curio.
- Moser, V. (2010). Heterogenität als bildungspolitische Orientierung sonderpädagogischer Professionsentwicklung: Historische Hypothesen und aktuelle Ambivalenzen. In S. Ellger-Rüttgardt & G. Wachtel (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität und Behinderung* (S. 105–115). Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, V. (2016). Die Konstruktion des Hilfsschulkindes – ein modernes Symbol zur Regulation des Sozialen? In C. Groppe, G. Kluchert & E. Matthes (Hrsg.), *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem* (S. 255–276). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-10003-2_12
- Moser, V. (2019). Ethische Grundlagen inklusiven Lehrens und Lernens. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 34–37). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt – Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-663-14850-0
- Prenzel, Annedore (2007). Diversity Education – Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt. In: G. Krell, B. Riedmüller, B. Sieben & D. Vinz (Hrsg.), *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze* (S. 49–68). Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag.
- Prenzel, A. (2016). Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrarbeit – „Formatives Assessment“ im inklusiven Unterricht. In B. Amrhein & K. Ziemer (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung – Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 49–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitz, S. (2008). Leitlinien didaktischen Handelns. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 59(6), S. 226–233.
- Schmitz, L., Simon, T. & Pant, H.A. (2019, i.E.). *Inklusionsverständnis, Heterogenitätssensibilität. Selbstwirksamkeitsüberzeugung in Bezug auf das Unterrichten heterogener Lerngruppen und adaptive Lehrkompetenz (IHSa). Skalendokumentation des Erhebungsinstruments im Projekt FDQI-HU*. Münster: Waxmann.
- Schmitz, L., Simon, T. & Pant, H.A. (2019). Heterogenitätssensibilität angehender Lehrer*innen. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 171–181). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Simon, T. (2017). Heterogenität. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/fdq-hu/Inklusionsglossar/copy_of_heterogenitaet. Zugegriffen 05.11.2019.
- Simon, T. (2019). Zum Inklusionsverständnis von FDQI-HU. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 21–27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmitz, L. & Simon, T. (2018). Heterogenitätssensibilität. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/fdq-hu/Inklusionsglossar/copy_of_heterogenitaetssensibilitaet. Zugegriffen 05.11.2019.
- Sturm, T. (2012). Praxeologische Unterrichtsforschung und ihr Beitrag zu inklusivem Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/65/65>. Zugegriffen 14.05.2019.

- Sturm, T. (2013). Orientierungsrahmen unterrichtlicher Praktiken: lerntheoretische Vorstellungen und schulischer Kontext. In J. Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. (S. 275–294). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-19039-6_13
- Terhart, E. (2010). Heterogenität der Schüler – Professionalität der Lehrer: Ansprüche und Wirklichkeiten. In S. Ellger-Rüttgardt & G. Wachtel (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität und Behinderung* (S. 89–102). Stuttgart: Kohlhammer.
- Thäle, A. (2019). Kooperation. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 50–52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-92893-7
- Warwas, J., Hertel, S. & Labuhn, A.S. (2011). Bedingungsfaktoren des Einsatzes von adaptiven Unterrichtsformen im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik* 57(6), S. 854–867.
- Widmer-Wolf, P. (2014). *Praxis der Individualisierung. Wie multiprofessionelle Klassenteams Fördersituationen für Kinder im Schulalltag etablieren*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich. doi: 10.2307/j.ctvbkk3ct
- Wischer, B. (2013). Konstruktionsbedingungen von Heterogenität im Kontext organisierter Lernprozesse. Eine schul- und organisationstheoretische Problemskizze. In J. Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 99–126). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-19039-6_5