

Gloystein, Dietlind

Der Baustein Heterogenitätssensibilität: inklusionspädagogische Grundlegung für adaptive 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. 52-61. - (Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Gloystein, Dietlind: Der Baustein Heterogenitätssensibilität: inklusionspädagogische Grundlegung für adaptive 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. 52-61 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-190170 - DOI: 10.25656/01:19017

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-190170>

<https://doi.org/10.25656/01:19017>

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.

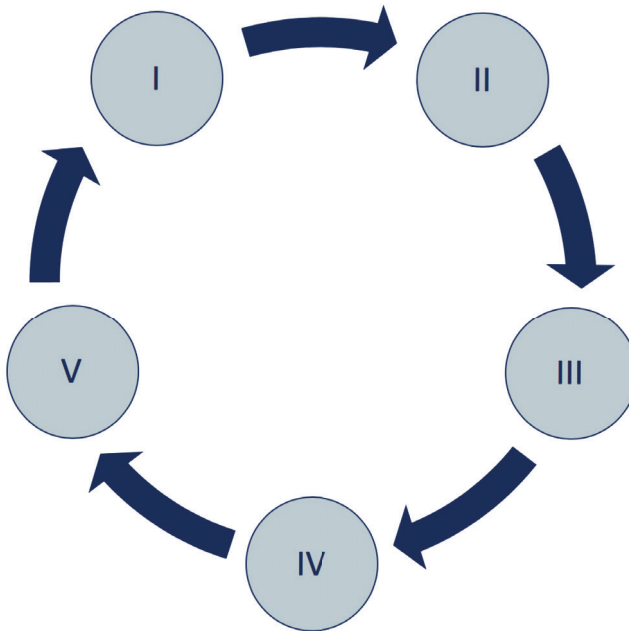


Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



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.)

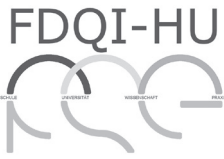
Inklusionsorientierte Lehr-Lern- Bausteine für die Hochschullehre

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	124
	<i>Lena Schmitz, Ellen Brodesser und Hans Anand Pant</i>	
4.3	Den üblichen Weg verlassen. Objektiv-hermeneutische Analyse der Interviews mit Dozierenden zum Einsatz inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine in fachdidaktischen Seminaren	137
	<i>Ellen Brodesser, Nena Welskop und Julia Frohn</i>	
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	151
	<i>Yasmin Patzer, Julia Frohn und Niels Pinkwart</i>	
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	162
	<i>Dietlind Gloystein und Vera Moser</i>	
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	175
	<i>Laura Rödel, Maria Große und Constanze Saunders</i>	
5.4	Einsatzpotenziale inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine im Vorbereitungsdienst und in der Berliner Mentoringqualifizierung	182
	<i>Nena Welskop, Ellen Brodesser und Caroline Körbs</i>	
	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

3.2 Der Baustein *Heterogenitätssensibilität*: inklusionspädagogische Grundlegung für adaptive Lehrkompetenz

Der produktive Umgang mit der Heterogenität schulischer Lernausgangslagen ist zu einer Schlüsselqualifikation für Lehrkräfte und Institutionen geworden (vgl. Vock & Gronostaj, 2017, S. 11). Demnach wird von Lehrpersonen erwartet, dass sie die Individualität von Schüler*innen zum Ausgangspunkt pädagogischer Prozesse erklären, was zunächst eine Sensibilisierung für die Heterogenität der Schüler*innenschaft erfordert.

Obschon der Begriff der Heterogenität als ein Leitmotiv für zeitgenössisches Unterrichtshandeln ausgewiesen wird, hat er keine einheitliche und präzise Definierung im pädagogischen Diskurs erfahren, was seine Verwendung im Feld erschwert (vgl. Simon, 2017, o.S.). Unter der Bezeichnung Heterogenität werden nach Heinzl und Prengel (2012, o.S.) „Verhältnisse zwischen Verschiedenen, die einander nicht untergeordnet sind, gefasst“. Verschiedenheit bezieht sich in der einschlägigen Literatur hauptsächlich auf soziale oder kulturelle Unterschiede sowie auf divergente – überwiegend leistungsbezogene – Individualmerkmale (vgl. Gröhlich et al., 2009, S. 86; Gloystein & Barth, i.E.; siehe auch Beitrag 2.1 in diesem Band).

Diese Vielfalt als Chance statt als zusätzliche Belastung zu begreifen, ist von wesentlicher Bedeutung für eine inklusionsorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung. Neben einer vorbehaltlosen Anerkennung – alle sind verschieden, haben aber dabei die gleichen Rechte (vgl. Prengel, 1993, S. 185f.) – ist die bestmögliche Bildung aller Kinder und Jugendlichen ein weiteres Ziel von Inklusion. Für den inklusiven Fachunterricht bedeutet dies, dass für alle Schüler*innen ein umfassender Zugang zum fachlichen Gegenstand gewährleistet sein muss (vgl. Piezunka et al., 2018, o.S.). Dies erfordert, eine Passung zwischen Unterricht und individuellen Lernvoraussetzungen herzustellen, um die persönliche und fachliche Förderung von Schüler*innen möglichst optimal anzuregen. Sensibilisierung und Reflexion des lernförderlichen Umgangs mit zunehmend heterogenen Lerngruppen muss deshalb Ziel der Professionalisierung angehender Lehrkräfte innerhalb der systematischen universitären Ausbildung sein.

Unter den im Rahmen des Forschungsprojektes *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQI-HU)* konzipierten Lehr-Lern-Bausteinen fungiert der Baustein *Heterogenitätssensibilität* daher als sogenannter ‚Gatekeeper‘. Heterogenitätssensibilität wird hier als grundlegendes Konstrukt (siehe Beitrag 2.1 in diesem Band) für die auf adaptive Lehrkompetenz und Sprachbildung ausgerichteten (nachfolgenden) Lehr-Lern-Bausteine verstanden. Schließlich gilt es, dem formulierten Anspruch der „situations- und kontextsensitiven Orchestrierung“ (Beck et al., 2008, S. 47) adaptiver Lehrkompetenz immer auch unter der Prämisse der Heterogenitätssensibilität nachzukommen, liegt doch „dem Konstrukt der Heterogenitätssensibilität [...] die Annahme zugrunde, dass ein inklusiver (Fach-)Unterricht heterogenitätssensibel gestaltet werden muss, um Lernprozesse für alle Schüler*innen erfolgreich und diskriminierungsfrei zu gestalten“ (Schmitz & Simon, 2017, o.S.). Wenn also adaptive Lehrkompetenz als zweckmäßiges Konstrukt für die Planung und Durchführung inklusiven (Fach-)Unterrichts herausgestellt wird, kann Heterogenitätssensibilität als wichtige Voraussetzung für die Entwicklung einer inklusionsorientierten adaptiven Lehrkompetenz gelten.

Die Durchführung des Bausteins ist für eine Seminarsitzung à 90 Minuten geplant, kann bei Bedarf jedoch auch auf 40 bis 60 Minuten gekürzt werden. Folgende Phasen sind vorgesehen:

- problematisierender Einstieg anhand der ‚Zitronen-Übung‘,
- Erarbeitung von Definition, Aufgabe und Funktion von stereotypischen Kategorien und Vorurteilen,
- Transferphase, in der konkrete Aspekte und Dimensionen von Homogenität und Heterogenität in Unterricht und Schule diskutiert werden.

Die Ausführungen zum Baustein werden zunächst durch theoretische Grundannahmen hinsichtlich des Verständnisses von Heterogenität und inklusiver Pädagogik eingeführt. Davon ausgehend werden die Ziele des Bausteins, die Anforderungen an die Lehrenden und die Phasen beschrieben. Der Beitrag endet mit einem Fazit, in dem die Bedeutung der vorgestellten Inhalte für die professionelle Lehrkräftebildung in Vorbereitung auf die zukünftige Arbeit in heterogenen Lerngruppen herausgestellt wird.

3.2.1 Heterogenität und individuelles Lernen – theoretische Orientierungen und Perspektiven für die Lehrkräftebildung

Die inklusive Pädagogik ist Teil von Reformen, die einem „Paradigmenwechsel im deutschen Schulsystem“ (Werning & Urban, 2014, S. 11) gleichkommen. Der deutsche Bildungsbericht (2014, S. 9) erklärt „Heterogenität und Individualität zum leitenden Handlungsprinzip“ für ein inklusives Bildungssystem. Dieser Wandel ist grundlegend in dem Sinne, dass alle an Bildungsprozessen Beteiligten wertschätzend und diskriminierungsfrei die Unterschiedlichkeit von Individuen anerkennen. Darüber hinaus sind Bildungsinstitutionen dazu aufgefordert, Vorkehrungen zu treffen, die allen Schüler*innen Chancengleichheit und die Berücksichtigung ihrer individuellen Lebenslagen bei der Gestaltung von Schule und Unterricht sichern (vgl. Reich, 2012, S. 7).

Fast 30 Jahre nach dem Erscheinen von Prengels „Pädagogik der Vielfalt“ (1993), das bis heute als wegweisend für den Inklusionsdiskurs gilt, ist die deutsche Gesellschaft so vielfältig wie nie zuvor: Im Zuge von Einwanderung und Integration, Globalisierung, gesteigerter Mobilität, demographischem Wandel, Individualisierung sowie Werte- und Lebenswandel hat die Vielfalt der Kulturen und der Lebensformen deutlich zugenommen (vgl. Kühn, 2017, o.S.). Demnach prägt Vielfalt die moderne Gesellschaft und damit die Klassenzimmer, in denen diese Vielfalt aufgrund der allgemeinen Schul- und Anwesenheitspflicht besonders deutlich wird.

Aus dieser zunehmenden Heterogenität ergibt sich umso nachdrücklicher die Notwendigkeit diskriminierungsvermeidender Haltungen und Handlungen von Lehrpersonen. „Mädchen und Jungen, behinderte und nichtbehinderte Menschen, Angehörige verschiedener Kulturen, Subkulturen und Gesellschaftsschichten: Ihnen allen steht Bildung zu“ (Prengel, 1993, S. 11) – mit diesem klaren Anspruch greift Prengel das Menschenrecht auf Bildung auf und macht gleichzeitig den Auftrag inklusiver Pädagogik deutlich. Niemand darf aufgrund von Hautfarbe, Geschlecht, einer Behinderung oder anderen Merkmalen der Persönlichkeit (vgl. Niendorf & Reitz, 2016, S. 7) ausgeschlossen werden. Um Diskriminierungen abzubauen, zu vermeiden sowie bestmögliche Bedingungen für eine individuelle Kompetenzentwicklung der Lernenden zu gewährleisten, müssen Lehrkräfte „durch Bewusstseinsbildung, Reflexion sowie Förderung von Dialog“ (ebd., S. 62) einen sensiblen Bezug zur Vielfalt entwickeln.

Insbesondere Heterogenitätsdimensionen wie Behinderung, Migration oder Armut werden in der Fachwelt zunehmend negativ konnotiert; da sie durch Bewertungen und Zuschreibungen

wie „unfähig“ oder „defekt“ stigmatisierend und diskriminierend wirken (vgl. Felkendorff & Luder, 2014, S. 23ff.; Ziemer, 2018, S. 16). Hier bedarf es bei Lehrkräften der kontinuierlichen kritischen Reflexion ihrer eigenen Vorannahmen und des eigenen pädagogischen Umgangs mit Schüler*innenmerkmalen.

Heterogenitätssensibilität und Reflexion als Fundament inklusionssensibler Lehrkräfteprofessionalisierung

Die Entwicklung hin zu einem inklusiven Schulsystem stellt spezifische Anforderungen an die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften (vgl. Greiten et al., 2017). Als bedeutsame Faktoren für das Gelingen inklusiver Bildung gelten neben fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen auch die Einstellungen, Überzeugungen und Haltungen von Lehrkräften. Empirische Befunde wie diejenigen der COACTIV-Studie haben gezeigt, dass die lerntheoretischen Überzeugungen von Lehrkräften u.a. einen bedeutsamen Einfluss auf die Lern- und Leistungsentwicklung der Schüler*innen haben (vgl. Kunter et al., 2011). In diesem Rahmen gilt es demnach auch, die Wahrnehmung eigener Überzeugungen und die Sensibilisierung gegenüber verschiedenen Facetten von Heterogenität schon in der ersten Phase der Lehrkräftebildung anzubahnen sowie systematisch und kontinuierlich aufzubauen. Sensibilisierung für Heterogenität wird damit zunehmend als eine verbindliche universitäre Aufgabe verstanden, betrifft aber auch Fort- und Weiterbildungen (vgl. Jantowski & Bethge, 2017, S. 33; Prammer-Semmler, 2014, S. 27).

Im Zusammenhang der Auseinandersetzung mit den persönlichen Denkmustern spielt auch die Reflexion des eigenen planerischen und unterrichtlichen Handelns eine Rolle: Innerhalb von Pädagogik und Bildungswissenschaft ist prüfendes und vertiefendes Nachdenken und Selbstbeobachtung ein genereller Anspruch (vgl. Capellmann & Gloystein, 2019, S. 46; Ziemer, 2013, S. 126f.). Dementsprechend ist auch in der Lehrkräftebildung dem kritischen Nachdenken über die eigenen „Haltungen und Denkkonstruktionen als Basis fachlicher, kooperativer und systemischer Kompetenzen“ (ebd., S. 47) durch „vermehrte Phasen der Reflexion, Super- und Intervention“ (Feyerer & Langner, 2014, S. 177) genügend Raum zu gewähren. Dafür können zunächst vertrauensvolle und bewertungsfreie Kontexte wie Übungen und Erprobungen in Seminaren sehr gut geeignet sein. Später werden Reflexionen sukzessive in die Bewertungen pädagogischer Hausarbeiten und Vorträge einbezogen (vgl. Bade et al., 2018, S. 38).

Stereotype und Vorurteile als Einflussfaktoren auf pädagogisches Handeln

In diesem Kontext ist es zentral, die eigenen Wahrnehmungen in Form von Stereotypen und Vorurteilen sowie Verallgemeinerungen in den Blick zu nehmen. Inwieweit die Fähigkeit, die eigenen Stereotypen und Vorurteile zu reflektieren, einen unmittelbaren Einfluss auf das pädagogische Handeln im schulischen Alltag und explizit auf die Leistungsbeurteilung und Bildungsbiografie von Schüler*innen nehmen kann, belegen aktuelle Forschungsergebnisse: So zeigen Bonefeld & Dickhäuser (2018), dass Lehramtsstudierende die Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund als schwächer bewerten als von Kindern ohne Migrationshintergrund. Das Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM) kommt in seiner Studie „Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistungen fördern können“ zu dem Schluss, dass Lehrkräfte in ihren Überzeugungen kulturelle Vorbehalte zeigen, die sich in einer eingeschränkten Erwartungshaltung hinsichtlich der Leistungseinschätzung und -entwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund widerspiegeln (vgl. Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2017,

S. 18ff.). Auch geschlechtsbezogene Vorurteile beeinflussen die Bildungsergebnisse von Jungen und Mädchen (vgl. OECD, 2010). Zudem werden Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen ebenso wie Kinder mit Beeinträchtigungen oft als homogene Gruppe (vgl. Felkendorff & Luder, 2014; Fetz, 2018) wahrgenommen.

Die Annahme, dass es sich bei Menschen mit gleichen Merkmalen um eine homogene Gruppe handle, wird u.a. durch „soziale[...] Kategorisierungen“ (Fetz, 2018, S. 1) erklärt, die schon im Kindesalter (oft unbewusst) beginnen. Durch das Klassifizieren von Personen nach Gruppen und die Bildung von sozialen Kategorien entwickeln Kinder „mentale Modelle“ (Berger, 2014, S. 52), die ihnen „bei der gewaltigen Aufgabe helfen, die Erfahrungen in ihrem Umfeld zu kategorisieren und sie in die richtige Schublade des Gehirns zu stecken“ (ebd.). Eng damit verbunden ist der Aufbau von Stereotypen und Vorurteilen. Laut Definition handelt es sich bei Stereotypen um „verallgemeinerte, vereinfachte und klischeehafte Vorstellungen“ (vgl. Friesenhahn, 2014, S. 2) über die Mitglieder einer sozialen Gruppe. Als solche prägen Stereotype beispielsweise den Umgang von Lehrenden mit Lernenden, denn haben sich diese „erst einmal gebildet, beeinflussen sie die Informationsverarbeitung, indem sie Einfluss auf Prozesse der Aufmerksamkeit, der Interpretation von Informationen, auf das Gedächtnis sowie auf Schlussfolgerungsprozesse nehmen“ (Petersen & Six, 2008, S. 22).

Im Gegensatz zu der eher komplexitätsreduzierenden Vorgehensweise der Stereotypisierung versteht man unter Vorurteilen in der sozialpsychologischen Literatur positive oder negative Haltungen „gegenüber Personen, Gruppen, Objekten oder Sachverhalten, die weniger auf direkter Erfahrung als vielmehr auf Generalisierung beruh[en]“ (Six & Six-Materna, 2000, o.S.) und die vor allem „nur schwer veränderbar sind“ (ebd.). Eine Person wird demzufolge nicht aufgrund von beobachteten Verhaltensweisen oder Eigenschaften reflektiert wahrgenommen, sondern entsprechend seiner (vermuteten) Gruppenzugehörigkeit beurteilt, bewertet und kategorisiert. Durch die Reduktion von Informationen ermöglichen Stereotype und Vorurteile eine schnelle Orientierung in einer komplexen Welt. Sie haben eine Entlastungsfunktion, ermöglichen routiniertes Handeln und eine schnelle Anpassung an die jeweiligen Lebens- und Arbeitsbedingungen (vgl. Ludwig, 2019). Stereotypen und Vorurteile gelten als ausgesprochen resistent gegenüber Veränderungen, da sie oft unbewusst und in der Persönlichkeitsstruktur verankert sind sowie von starken Gefühlen begleitet werden (vgl. Friesenhahn, 2014, S. 1). Ihnen professionell entgegenzuwirken bzw. Perspektivwechsel zu ermöglichen, erfordert die Entwicklung differenzierter Wahrnehmungsmuster für bewusstes Verhalten sowie die eigenen Denkweisen und sollte durch das Angebot gezielt angeleiteter reflexiver Prozesse ein selbstverständlicher Bestandteil der universitären Ausbildung von zukünftigen Lehrkräften sein.

Um den hier vorgestellten Notwendigkeiten einer inklusionssensiblen Lehrkräftebildung nachzukommen, die sowohl die differenzierte Wahrnehmung von Heterogenität sowie Reflexionsprozesse – vor allem im Hinblick auf Stereotypen, Vorurteile und den Abbau von Diskriminierung – fördert, finden diese in der Konzeption des Bausteins explizit Berücksichtigung.

3.2.2 Der Baustein *Heterogenitätssensibilität*

Der Baustein unterstützt Lehrende darin, Denkweisen von Studierenden in Bezug auf inklusive Bildung und heterogene Lerngruppen zu dekonstruieren und rekonstruieren. Für Studierende bietet die nachfolgende Übung eine Gelegenheit der Selbstreflexion hinsichtlich eigener „Einstellungen, Wissensbereiche und Fähigkeiten“ sowie für „die kritische Reflexion im Umgang mit Stereotypen“ (Watkins, 2012, S. 23).

Mit Hilfe der sogenannten „Zitronen-Übung“, die originär von der Anti-Biased-Werkstatt (2007) stammt und die den Kern des Bausteins darstellt, wird eine grundlegende Einstimmung auf Diversität erwirkt und über den Prozess des ‚Kennenlernens‘ der Blick auf die Einzigartigkeit und das Potential jedes Einzelnen – als Voraussetzung individueller und personalisierter (vgl. Schratz & Westfall-Greiter, 2010) Kompetenzentwicklung – gelenkt. Die Stärke dieser Übung liegt in ihrer Anschaulichkeit. Diese kann, wie beobachtet wurde, bei Teilnehmer*innen zu einem Aha-Effekt bzw. Perspektivwechsel führen. Die Übung spricht mehrere Sinne an, hat anschaulichen Charakter und besitzt – laut Rückmeldungen nach den Seminarsitzungen – für viele Teilnehmer*innen einen hohen Erinnerungswert.

Um die Abfolge der Übung sowie die damit verbundenen Zielsetzungen im Detail zu erläutern, folgt die Darstellung des Bausteins den klassischen Phasen der Gestaltung von Lehr-Lern-Settings (Einstieg, Erarbeitung, Ergebnissicherung, Transfer). Dabei wird auch aufgezeigt, welche Eindrücke und Erfahrungen bisher im Umsetzen der Übung gesammelt werden konnten.

Zielsetzung des Bausteins

Obwohl die Förderung der Reflexionsfähigkeit zu einem wichtigen Bestandteil der Professionalisierung von Lehrkräften zählt, wird der Selbstreflexivität innerhalb der Ausbildung und auch in der schulischen Praxis bisher oft nicht genug Aufmerksamkeit zugestanden (vgl. Kohlmeier, 2016, S. 1; Ziemer, 2018, S. 109).

Der im Rahmen von FDQI-HU entwickelte Baustein sucht über die Themen Selbsterfahrung und Selbstwirksamkeit einen günstigen Ausgangspunkt für inklusionsorientierte Fragestellungen zu schaffen. Selbsterfahrung, definiert als „ein Erleben mit sich selbst zu teilen und zu reflektieren“ (Römer, 2018, S. 224), kann emotionale Betroffenheit oder Irritationen auslösen und beispielsweise zu einer „Reflexionsfläche der Studieninhalte Diagnostik (aber auch anderen Inhalten wie Didaktik) und Inklusion“ (ebd.) werden.

Neben der Selbstreflexion dient die Übung der Sensibilisierung für unterschiedliche Dimensionen von Heterogenität der kritischen Auseinandersetzung mit (Gruppen-)Zuschreibungen im Zusammenhang mit Stereotypen und Vorurteilen, mit der Bildung von Kategorien sowie der Bewusstmachung des grundsätzlichen Konstruktcharakters von Heterogenität. Ein weiteres Ziel besteht darin, an Inklusion orientiertes und heterogenitätsbewusstes Denken erfahrbar zu machen und damit die Grundlage für inklusives und heterogenitätsbewusstes Handeln zu schaffen.

Anforderungen an die Lehrenden

Als Ausgangspunkt für die Implementation des Bausteins in die eigene inklusionssensible Lehre wird Lehrenden angeraten, sich mit der Entstehung und Bedeutung von (inklusionen) Einstellungen, Haltungen und Überzeugungen bei (angehenden) Lehrkräften sowie der Einführung in das Konstrukt der Heterogenitätssensibilität auseinanderzusetzen (siehe auch Beitrag 2.1 in diesem Band).

Im Sinne eines „didaktischen Doppeldeckers“ (vgl. Universität Zürich, 2019) nehmen sich Lehrende in der Rolle wahr, die vielfältigen Ausgangslagen und Interessen der Studierenden reflektierend wahrzunehmen und diese entsprechend in der Seminarplanungs-, Durchführungs- und Reflexionsphase zu berücksichtigen. Als grundlegend gilt bei der reflexiven Selbstwahrnehmungsübung, so wenig wie möglich Vorgaben und Anweisungen zu geben, sich nicht in den Verlauf der Übung einzumischen und auf die aktive Teilhabe, Kreativität und Fantasie der Studierenden zu bauen.

Darstellung des Bausteins nach Phasen

Als **Einstieg**¹¹ wurde die sogenannte „Zitronen-Übung“ ausgewählt. Sie regt zur Öffnung für das Thema Vielfalt sowie zum bewussten und reflektierten Umgang mit Stereotypen und Vorurteilen an und soll für eigene Stereotype sensibilisieren. Die „Zitronen-Übung“ wird verstärkt im Bereich der interkulturellen Pädagogik eingesetzt (vgl. Anti-Bias-Werkstatt, 2007). Im Rahmen des Baustein konzepts findet sie – als Einstieg in den ersten der fünf Bausteine – ihren Einsatz als „anstoßender Denkprozess“ mit dem Ziel, „selbstreflexiv differenzierte Wahrnehmungsmuster für eigenes Verhalten und eigene Denkweisen zu entwickeln“ (Kohlmeyer, 2016, S. 1). Zunächst werden allgemeine Vorstellungen und Eigenschaften von Zitronen gesammelt. Dafür zeigt die Seminarleitung den Studierenden zunächst eine Zitrone und bittet darum, Eigenschaften der Frucht zu benennen – der alltäglichen Verallgemeinerung von Merkmalen im Sinne einer Komplexitätsreduktion folgend, werden hier Antworten wie „gelb“ oder „sauer“ erwartet und für alle sichtbar – etwa auf einem Plakat oder einer Tafel – gesammelt.

Die anschließende Erarbeitung sieht vor, dass jede*r Teilnehmer*in eine Zitrone mit der Aufforderung erhält, diese so differenziert wie möglich mit dem Ziel der Wahrnehmung von Einzigartigkeit und Individualität zu erfassen. Bei der Beobachtung der Übung durch die Seminarleitung fiel hier z.B. auf, dass die Studierenden neben der Vielfalt der Eigenschaften einer Zitrone auch wahrnehmen, wie vielschichtig und unterschiedlich das „Kennenlernen“ einer Zitrone sein kann. Mit allen Sinnen wurden die Zitrusfrüchte befühlt, gedreht, beschaut, gedrückt, gerochen, gerieben, besprochen etc. Selten wurden sie achtlos zur Seite gelegt. Einige beobachteten, wie andere den Kontakt zu ihrer Zitrone aufnahmen. Nach der Wahrnehmung erster Sinneseindrücke werden die Seminar teilnehmer*innen eingeladen, ihre jeweilige Frucht zur Protagonistin einer individuellen Geschichte zu erheben – sie werden aufgefordert, eine narrative Form zu wählen, in der die Wahrnehmung der Zitrone zum Tragen kommt. Das Schreiben stellt in diesem Zusammenhang eine Kreativitätstechnik dar (vgl. Rosenberger, 2014, S. 236). Vor allem in schulischen bzw. akademischen Kontexten kann es dazu beitragen, „das eigene Wissen, die eigenen Gefühle oder Meinungen zu objektivieren, um sich damit auseinanderzusetzen“ (ebd.). So entstehen Reflexionstexte der Studierenden, verstanden als Denk- und Lernwerkzeug auf dem Weg zum „reflective practitioner“ (ebd.; vgl. auch Schön, 1983). Während der Verschriftlichung der Geschichten (ca. 10 bis 20 Minuten) sammelt die Seminarleitung die Zitronen wieder ein.

In der Präsentationsphase, der **Ergebnissicherung**, werden die erstellten (biografischen) Geschichten, Märchen, Gedichte, Comics, Lieder etc. vorgestellt. Je nach Gruppengröße können bis zu fünf Zitronen-Geschichten präsentiert werden. In der Erprobungsphase hat hier z.B. die Vielfalt und Kreativität der unterschiedlichen Bearbeitungswege überrascht. Auf die Aufforderung, sich die ‚eigene‘ Zitrone wieder aus dem Behälter herauszusuchen, wurden erfahrungsgemäß alle Früchte aufgrund der detaillierten Beschreibungen wiedergefunden. Die Ergebnissicherung erfolgt leitfadengestützt, einleitend mit der Fragestellung: „(Wie) War es Ihnen möglich, die eigene Zitrone wiederzufinden?“ und endet mit der Frage: „Inwiefern unterscheidet sich die erste Sammlung von Merkmalen bzw. Eigenschaften einer Zitrone (vgl. Poster/Tafelbild) von der zweiten Sammlung (vgl. Zitronen-Geschichten)?“.

Dreht sich bis dahin die Diskussion noch um eine Verallgemeinerung versus Individualität, werden in der **Transferphase** konkrete Aspekte und Dimensionen von Homogenität und Heterogenität in Unterricht und Schule diskutiert. Hier geht es darum, die eigene Wirkung und Verantwortung als künftige Lehrkraft in Hinblick auf die Entwicklung und Lernleistung von

11 Der Verlauf der Übung wurde in modifizierter Form der Anti-Bias-Übung „Zitrone“ (vgl. Anti-Bias-Werkstatt [2007]) entnommen.

Kindern und Jugendlichen zu erkennen sowie Impulse für die Planung und Durchführung von inklusivem Unterricht und den Umgang mit Heterogenitätsdimensionen abzuleiten. Darüber hinaus stehen die Gefahren einer potenziellen Diskriminierung durch Verallgemeinerungen im Sinne von Stereotypen und Vorurteilen innerhalb der Institution Schule im Fokus der Reflexion. Zur Eröffnung der Transfer-Phase eignen sich beispielsweise folgende Fragen:

- Welche Thematik wird durch die Übung sichtbar?
- Sehen Sie einen Bezug zum Unterricht?
- Welche Kategorisierungen kennen Sie im schulischen Bereich?
- Welche Wirkungen zeigen Kategorisierungen auf ihr pädagogisches Handeln?

Beobachtet wurde hier z.B., dass die vorher wahrgenommene Vielfalt in der Unterschiedlichkeit der Zitronen und der eigenen kreativen Zugänge und Ergebnisse sich in der Übertragung auf Schule und Unterricht schnell auf die Dimension der Differenzlinie Leistung verengte. Hieran anknüpfend können aus inklusionsorientierter Perspektive der Konstruktions- und Entwicklungscharakter von „Leistung“ sowie Praktiken und Strategien, die mit dem weit verbreiteten, als konstant aufgefassten Leistungsdenken in Verbindung stehen, gemeinsam analysiert werden. Die Diskussion kann Grundzüge und Funktionsweisen eines Schulsystems hinterfragen, das auf die Vielfalt der Lernenden mit systematischer – womöglich nur vermeintlich passender – Verteilung auf unterschiedlich hoch qualifizierende Schularten, separierende Schulen, Klassen und Kurse ausgerichtet ist. Zuschreibungspraktiken und Attribuierungen anhand vordergründiger Merkmale können mit Fragen in Bezug auf Chancengerechtigkeit und Vielfalt im Bildungssystem in Zusammenhang gebracht werden.

In den bereits durchgeführten Seminaren konnte hier bei vielen Studierenden ein Aha-Effekt in Bezug auf die Unterschiedlichkeit der Denkmuster beobachtet werden. Vor dem Hintergrund der eigenen Bildungsbiografie und der bisher im Studium erworbenen theoretischen Grundlagen zeigten sich Studierende durch den Perspektivwechsel in ihren Einstellungen und ‚gewohnten‘ und tradierten Denkmustern irritiert. Dies entspricht Reaktionen, die in der inklusiven und heterogenitätsbewussten Pädagogik als wichtige Voraussetzung für Veränderungslernen in der eigenen Praxis angesehen werden. Für Veränderungslernen – verstanden als Anpassungslernen – sind Erfahrungen von Diskrepanz notwendig, deren Reflexion verdeutlicht, dass ggf. die eigenen Erklärungs- und Handlungsstrategien modifiziert werden müssen (vgl. Capellmann & Gloystein, 2019, S. 47).

In der **Abschlussreflexion** wird – wenn möglich – in der Gruppe und auf Basis der gewonnenen Erfahrungen das eigene Verständnis von Inklusion und Heterogenität reflektiert.

3.2.3 Fazit

Mit Hilfe der „Zitronen-Übung“ kann mit Studierenden auf einfache und eindrucksvolle Weise herausgearbeitet werden, dass oftmals schon in der eigenen Sozialisation und aufgrund eigener Erfahrungen gewonnene Einstellungen zu äußeren Merkmalen Ausgangspunkte für das Denken „in Schubladen“ sind. Um diskriminierende Zuschreibungen zu vermeiden und Chancengerechtigkeit zu ermöglichen sowie alle Kinder und Jugendlichen in ihren vielfältigen Ausgangslagen bestmöglich und vorbehaltlos auf ihrem Bildungsweg begleiten zu können, benötigen (angehende) Lehrkräfte eine (wissenschaftlich) kritisch-reflexive Haltung (vgl. Häcker, 2017, S. 38) und eine Sensibilisierung für die Heterogenität in Lerngruppen, um unter Beachtung eines inklusiven Bezugsrahmens diversitäts- und kontextsensibel agieren zu können. Da (Selbst-)Reflexion nach Häcker (ebd. S. 34) besonders für die Entwicklung einer

pädagogischen Expertise, welche sich „im Lehrberuf entwicklungslogisch über viele Jahre entfaltet“ (ebd.), nützlich ist, sollte diese schon frühzeitig in der Ausbildung „durch die relationale Herstellung inhaltlicher Bezüge (Wissen, Theorien usw.) in bestimmten Denkfiguren (z.B. Einnahme verschiedener Perspektiven)“ (ebd., S. 26; siehe auch Capellmann & Gloystein, 2019, S. 48) entwickelt bzw. erweitert werden. Für Anpassungs- bzw. Veränderungslernen in der eigenen Praxis bedarf es Angebote einer „reflektierten Selbsterfahrung“ (Römer, 2018, S. 225). Im Baustein soll dies durch Schaffung einer Diskrepanzerfahrung erwirkt werden, deren Reflexion zur kritischen Hinterfragung der eigenen Erklärungs- und Handlungsstrategien führen soll. Die Ermöglichung von Selbsterfahrung im geschützten universitären Raum erleichtert die „Befremdung des eigenen Blicks“ (Häcker, 2017, S. 40) und unterstützt die Studierenden darin, ihre eigene Selbstbetroffenheit zu reflektieren und insgesamt Reflexion als zentrale pädagogische Praktik kennen- und anwenden zu lernen.

Der Baustein kann durch die Schaffung dieses Reflexionsraums gewissermaßen als Verbindungsbaustein für die inklusionssensible Lehrkräftebildung geltend gemacht werden. Durch die Ausbildung einer diskriminierungsvermeidenden, reflexiven Haltung kann das Fundament für eine inklusionsorientierte Kompetenzentwicklung, auch hinsichtlich des Aufbaus und der Erweiterung adaptiver Lehrkompetenz, gelegt werden.

Als besonders anschlussfähig erweist sich im Anschluss an diesen Baustein die Durchführung des Bausteins *Adaptive diagnostische Kompetenz* (siehe Beitrag 3.3 in diesem Band), der sich grundlegend und multiperspektivisch mit der Erstellung von Ausgangslagen als Voraussetzung für fachliche Unterrichtsentwicklung auseinandersetzt.

Literatur

- Anti-Bias-Werkstatt. (2007) *Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit. Methodenbox* [Computersoftware]. Berlin.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorergestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bade, P., Herold, G., Kandzora, G., Koch, P., Lehmbäcker, E. & Wauschkuhn, B. (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, Hrsg.). (2018). *Reflexionskompetenz fördern. Reflexion und Reflexionskompetenz in der Lehrerbildung*. <https://li.hamburg.de/contentblob/11197900/1bf80fc602cf381341fab255703d8d87/data/handreichung-reflexionskompetenz.pdf>. Zugegriffen 16.09.2019.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S. & Brühwiler, C. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Berger, W. (2014). *Die Kunst des klugen Fragens*. Berlin: Berlin Verlag.
- Bonefeld, M. & Dickhäuser, O. (2018). (Biased) Grading of Students' Performance: Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes. *Frontiers in psychology* 9, S. 481. doi:10.3389/fpsyg.2018.00481
- Capellmann, L. & Gloystein, D. (2019). Reflexion. In J. Frohn, E. Brodessa, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 46–49). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Felkendorf, K. & Luder, R. (2014). Schulsysteme und Behinderung. In R. Luder, A. Kunz & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 22–29). Zürich: Publikationsstelle der PH Zürich.
- Fetz, K. (2018). „Die sind doch alle gleich!“ –Warum geflüchtete Menschen oft als homogene Gruppe betrachtet werden und welche Maßnahmen zu einer individuelleren Wahrnehmung beitragen können. *Fachnetz Flucht* (1). http://www.fachnetzflucht.de/wp-content/uploads/2018/03/Fetz_Fremdgruppenhomogenitaet.pdf. Zugegriffen 16.09.2019.
- Feyerer, E. & Langner, A. (2014). Lehrer/innenbildung. In E. Feyerer & A. Langner (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Lehrbuch für Inklusive Bildung* (S. 174–194). Linz: Trauner.
- Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. (2017). *Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können* (Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung [BIM], Hrsg.), Berlin. https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/07/SVR_FB_Vielfalt_im_Klassenzimmer.pdf. Zugegriffen 16.09.2019.

- Friesenhahn, G. (Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. IJAB, Hrsg.). (2014). *Stereotypen und Vorurteile*. <https://www.bpb.de/lernen/grafstat/fussball-und-nationalbewusstsein/130843/m-01-06-vorurteile-und-stereotypen>. Zugegriffen 16.09.2019.
- Gloystein, D. & Barth, U. (i.E.). Diversitätsdimensionen denken – Ein neues Grundprinzip in der pädagogischen Diagnostik. In T. Dietze, D. Gloystein, V. Moser, A. Piezunka, L. Röbenack, L. Schäfer, G. Wachtel & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion – Partizipation – Menschenrechte: Transformationen in die Teilhabegesellschaft? 10 Jahre UN-Behindertenrechtskonvention – Eine interdisziplinäre Zwischenbilanz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Greiten, S., Geber, G., Gruhn, A. & Köninger, M. (Hrsg.). (2017). *Lehrerausbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung*. Münster & New York: Waxmann.
- Gröhlisch, C., Scharenberg, K. & Bos, W. (2009). Wirkt sich Leistungsheterogenität in Schulklassen auf den individuellen Lernerfolg in der Sekundarstufe aus? *Journal for educational research online* (1), S. 86–105.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T.H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinzel, F & Prengel, A. (2012). Heterogenität als Grundbegriff inklusiver Pädagogik. *Zeitschrift für Inklusion* (3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/39/39>. Zugegriffen 30.20.2019.
- Jantowski, A. & Bethge, A. (2017). Professionalisierung für den Umgang mit Vielfalt. Fortbildungsimpulse für Lehrkräfte und Erzieher/-innen. *Gemeinsam lernen* (1), S. 32–38.
- Kohlmeyer, S. (2016). Anstöße zur Selbstreflexion im Lehramtsstudium durch themenorientierte Workshops. *die hochschullehre* (2), S. 1–18. http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/diehochschullehre_2016_kohlmeyer.pdf. Zugegriffen 16.09.2019.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kühn, F. (Bundeszentrale für politische Bildung, Hrsg.). (2017). *Die demografische Entwicklung in Deutschland*. <https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/demografischer-wandel/196911/fertilitaet-mortalitaet-migration>. Zugegriffen 19.09.2019.
- Ludwig, K. (2019). *Eigenes Vorurteilsbewusstsein als Grundlage für Vielfalt*. Teil der Ringvorlesung „Vorurteilsbewusstsein als Grundlage für Vielfalt“ der Universität Erfurt. <https://aktuell.uni-erfurt.de/2019/01/02/ringvorlesung-%EF%BB%BFvorurteilsbewusstsein-als-grundlage-fuer-vielfalt/>. Zugegriffen 19.09.2019.
- Niendorf, M. & Reitz, S. (2016). *Das Menschenrecht auf Bildung im deutschen Schulsystem. Was zum Abbau von Diskriminierung notwendig ist*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- OECD. (2010). *PISA 2009 Ergebnisse: Zusammenfassung*. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619755.pdf>. Zugegriffen 19.09.19.
- Petersen, L.-E. & Six, B. (Hrsg.). (2008). *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Piezunka, A., Gresch, C. & Wrase, M. (2018). Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention. *Zeitschrift für Inklusion* (1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/369>. Zugegriffen 30.09.2019.
- Prammer-Semmler, E. (2014). Stimmen von Lehramtsstudierenden einer pädagogischen Hochschule zu „Heterogenität“ und „Inklusion“. In E. Feyerer & A. Langner (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Lehrbuch für Inklusive Bildung* (S. 27–38). Linz: Trauner.
- Prengel, 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
- Reich, K. (2012). Vorwort. In K. Reich (Hrsg.), *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule* (S. 7–11). Weinheim: Beltz.
- Rosenberger, K. (2014). Schriftliche Praxisreflexionen – Ein Garant für Kompetenzentwicklung? In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 229–242). Münster: Waxmann.
- Römer, S. (2018). Verstehen und Vermitteln einer heilpädagogischen Diagnostik – eine hochschuldidaktische Herausforderung. In S. Römer (Hrsg.), *Diagnostik als Beziehungsgestaltung. Beziehungen eingeben, reflektieren und gestalten – Diagnostik in Dialog und Kooperation* (S. 223–242). Berlin: Frank & Timme.
- 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-i-hu/Inklusionsglossar/copy_of_heterogenitaetsensibilitaet. Zugegriffen 05.11.2019.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010). Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule. *Journal für Schulentwicklung* (1), S. 18–31.

- Simon, T. (2017). Heterogenität. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar>. Zugegriffen 10.06.2019
- Six, B. & Six-Materna, I. (2000). *Vorurteile*. <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/vorurteile/16528>. Zugegriffen 16.09.2019.
- Universität Zürich (Hrsg.). (2019). *Doppeldecker, didaktischer*, Hochschuldidaktik A-Z. https://www.weiterbildung.uzh.ch/dam/jcr:fffff9a08-8cca-0000-000074ad5774/A_Z_Doppeldecker.pdf. Zugegriffen 16.09.2019.
- Vock, M. & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Watkins, A. (2012). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Werning, R. & Urban, M. (2014). Inklusive Pädagogik in der Ganztagschule. In S. Maschke, G. Schulz-Gade, L. Stecher & W. Böttcher (Hrsg.), *Inklusion. Der pädagogische Umgang mit Heterogenität* (S. 11–21). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- Ziemen, K. (2013). *Kompetenz für Inklusion. Inklusive Ansätze in der Praxis umsetzen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ziemen, K. (2018). *Didaktik und Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.