

Schmitz, Lena; Simon, Toni; Pant, Hans Anand

Heterogenitätssensibilität angehender Lehrkräfte: empirische Ergebnisse

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. 113-123. - (Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Schmitz, Lena; Simon, Toni; Pant, Hans Anand: Heterogenitätssensibilität angehender Lehrkräfte: empirische Ergebnisse - 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. 113-123 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-190228 - DOI: 10.25656/01:19022

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-190228>

<https://doi.org/10.25656/01:19022>

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

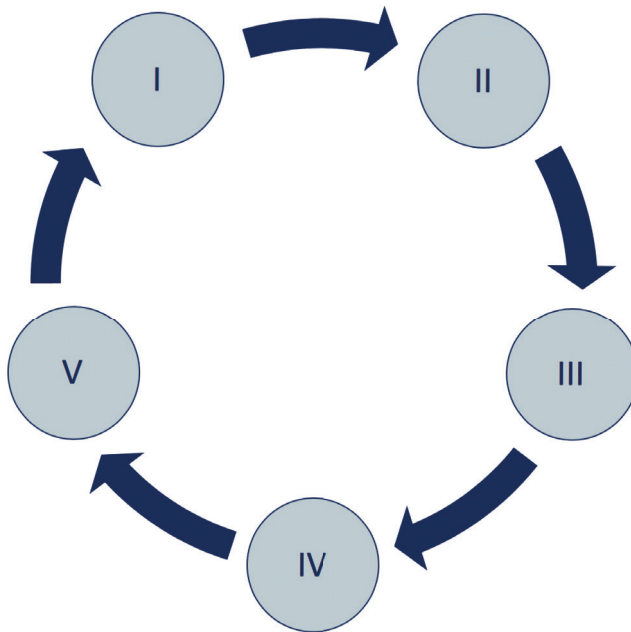
This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified 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

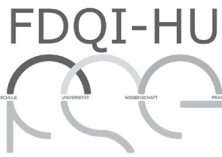
herausgegeben von Marina Egger, Julia Frohn,
Vera Moser und Detlef Pech

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

*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, Spreewald.

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 inklusionspädagogischer 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 Klassenführungscompetenz	198
5.	Verlaufsplan für den Baustein Sprachbildung	199
	Verzeichnis der Autor*innen	201

4.1 Heterogenitätssensibilität angehender Lehrkräfte: empirische Ergebnisse

Für das Unterrichten in inklusiven Settings bildet die differenzierte und reflektierte Wahrnehmungsfähigkeit von Heterogenität in der Lerngruppe eine wichtige Grundlage. Im Projekt *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQI-HU)* wurde das Konstrukt Heterogenitätssensibilität (vgl. Schmitz et al., 2019; Schmitz & Simon, 2018) zum einen im theoretischen Kontext beleuchtet (siehe Beitrag 2.1 in diesem Band) und zum anderen auf empirischer Ebene in den Blick genommen. So wurde in die Seminargestaltung ein entsprechender Baustein integriert (siehe Beitrag 3.2 in diesem Band); das Konstrukt wurde anhand von vier Facetten operationalisiert und in ein Testinstrument überführt. Im Zuge der Evaluation der Seminare konnten so die Heterogenitätssensibilität der teilnehmenden Studierenden und deren mögliche Veränderung erfasst werden.

4.1.1 Einleitung

Die Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Heterogenität im Klassenzimmer gilt nach Walgenbach (2014) seit den 1990er Jahren als fester Bestandteil der Erziehungswissenschaften (ebd., S. 7). So sind Fragen der Wahrnehmung und des Umgangs mit Heterogenität Gegenstand zahlreicher empirischer Arbeiten (vgl. z.B. Gebauer et al., 2013; Kemena & Miller, 2011; Preuss-Lausitz, 2001). Mitunter wird Heterogenität mit Begriffen wie Vielfalt oder Differenz synonym gesetzt, auch wenn die Unterschiedlichkeiten dieser Bezeichnungen und Konzepte mehrfach herausgearbeitet worden sind (vgl. z.B. Walgenbach, 2014). Obgleich diese Auseinandersetzungen im Kontext von Schule und Unterricht seit langem als höchst bedeutsam gelten, hat die explizite Verwendung des Begriffs Heterogenität in der themenbezogenen erziehungswissenschaftlichen Forschung erst in den letzten 15 Jahren deutlich zugenommen (vgl. Budde, 2015). Insbesondere in Verbindung mit der Inklusionsdebatte wird die Anerkennung der Heterogenität von Schüler*innen programmatisch als „eine Lernchance für ein erfolgreiches kognitives, soziales und emotionales Lernen aller Grundschüler“ (Kluczniok et al., 2014, S. 194) artikuliert. Entsprechend zeichnen sich in den letzten Jahren deutliche Tendenzen ab,

„durch verschiedene Maßnahmen – z.B. Verzicht auf Zurückstellungen und Sitzenbleiben, erhöhte Altersmischung durch jahrgangsübergreifende Gruppen, Integration Behinderter – die Heterogenität der Lerngruppen zu erhöhen und darauf unterrichtsmethodisch u.a. durch Individualisierung, (Binnen-)Differenzierung, Freiarbeit, Wochenplan- und Werkstattunterricht zu reagieren“ (ebd., S. 194f.).

Heterogenität existiert nicht per se, sondern wird im sozialen Kontext hervorgebracht (vgl. Budde, 2013). Daher setzt ein positiv-reflexiver Umgang mit Heterogenität im Unterricht eine differenzierte Wahrnehmung durch die Lehrkräfte voraus. Er basiert auf einem Bewusstsein für den Konstrukt-Charakter, für die Relativität und Relationalität von Heterogenität und er verlangt Lehrkräften Kompetenzen ab, die auf einen bewussten Umgang mit „Entwicklungs- bzw. Sozialisationsbedingungen insgesamt“ (Seitz, 2011, S. 51) zielen und deren (Weiter-)Entwicklung es im Rahmen der Lehrkräfteaus- und Weiterbildung anzuregen gilt.

Im Projekt FDQI-HU wurden hochschuldidaktische Seminare konzipiert und evaluiert, die angehende Lehrkräfte für das Unterrichten heterogener Lerngruppen sensibilisieren sollen. Sie

stellen die Intervention dar (siehe Beitrag 3.2 in diesem Band), deren Effekte im Folgenden evaluiert werden. Der vorliegende Beitrag skizziert zunächst das Konstrukt Heterogenitätssensibilität und das entsprechende Erhebungsinstrument (4.1.2). Anschließend präsentiert er die empirischen Ergebnisse (4.1.3). Hiermit zeichnet er zum einen auf Basis der vorliegenden Stichprobe eine Art Bestandsaufnahme der Heterogenitätssensibilität angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin. Die Bestandsaufnahme wird punktuell in Bezug gesetzt zu den Anforderungen, die an das Konstrukt als Grundlage pädagogischen Handelns gestellt werden (siehe Beitrag 2.1 in diesem Band). Zum anderen werden die Ergebnisse im Prä-Post-Vergleich und in Komparation von Interventions- und Vergleichsgruppe analysiert. Die Analyseergebnisse lassen Rückschlüsse auf mögliche Wirkungen des Interventionsansatzes (siehe Beitrag 3.2 in diesem Band) zu. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf mögliche Ansätze zur Stärkung von Heterogenitätssensibilität im Hochschulkontext (4.1.4).

4.1.2 Heterogenitätssensibilität: theoretisches Konzept und empirische Operationalisierung

Eine etwas umfangreichere Darstellung der theoretischen Klärung und empirischen Operationalisierung des Konstrukts Heterogenitätssensibilität findet sich in Schmitz et al. (2019). Hier wurde ein reflektierter Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen in der schulischen Lerngruppe als Auftrag und zugleich als Herausforderung pädagogischen professionellen Handelns identifiziert. In Anlehnung an Bohl et al. (2017) wurde Heterogenitätssensibilität beschrieben als

„differenzierte (im Sinne eines maximal weiten Blicks auf verschiedenste Dimensionen) und reflektierte (im Sinne einer Sichtung möglicher Relevanz, Zusammenhang und Interdependenz der Dimensionen) Wahrnehmung und Anerkennung (der unterrichtlichen Bedeutsamkeit) der Heterogenität einer konkreten Lerngruppe in einer konkreten Situation“ (Schmitz et al., 2019, S. 186).

Weiterhin wurde das Konstrukt operationalisiert als Komposition von vier aufeinanderfolgenden, sich fortlaufend beeinflussenden Facetten: Die *Vorannahmen* bezeichnen die Erwartungshaltung, die eine (angehende) Lehrkraft an die Unterschiedlichkeiten hat, die in einer schulischen Lerngruppe auftreten können. Die *Wahrnehmung* erfasst, welche Heterogenitätsdimensionen sie in einer bestimmten Lerngruppe in einer konkreten Situation erkennt und deren *Gewichtung* benennt die Relevanz, die sie den einzelnen Dimensionen zuschreibt. Diese Erfahrungen wiederum wirken sich auf die *Bewertung* aus: Die (angehende) Lehrkraft stuft ihren Befund von Heterogenität in schulischen Lerngruppen als geringe bis starke Herausforderung sowie als geringe bis starke Bereicherung für die Unterrichtsgestaltung ein.

4.1.3 Empirische Ergebnisse

4.1.3.1 Datenerhebung und Stichprobe

Die vorliegenden Daten wurden im Rahmen der Evaluierung möglicher Wirkungen der FDQI-HU-Seminare auf die teilnehmenden Lehramtsstudierenden erhoben. Hierzu wurde eine standardisierte Befragung im Prä-Post-Design mit Vergleichsgruppen durchgeführt. Die Datenerhebung fand zu Seminarbeginn und -ende im *Paper-Pencil*-Format statt. Die Durchführungsobjektivität wurde durch eine standardisierte Instruktion für die Testleitung gestützt. Das Konstrukt Heterogenitätssensibilität wird im Fragebogen anhand offener und geschlossener Items sowie eines Fallbeispiels erhoben. Diese Elemente wurden weitgehend neu entwickelt und durch *Cognitive Labs* (im Dezember 2016), einen Vortest (im Januar 2017, $N = 65$) sowie

im Zuge einer ersten Erhebungsphase (im Sommersemester 2017) vorgetestet und angepasst. Die vorliegenden Daten wurden in einer zweiten Erhebungsphase im Sommersemester 2018 erhoben.²⁵

Insgesamt nahmen $N=285$ Studierende an der Befragung teil. 22 % der Befragten sind männlich und 73 % weiblich.²⁶ Die*der älteste Befragte war zum Befragungszeitpunkt 56 Jahre und die*der jüngste 19 Jahre alt. Weiterhin geben 27 % der befragten Personen an, noch keine schulischen Lehrerfahrung zu haben und 20 % verneinen die Frage nach praktischen Erfahrungen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Zugleich bejahen 51 %, neben dem FDQI-HU-Seminar noch weitere Veranstaltungen zum Thema Inklusion besucht zu haben. 15 % der Befragten verzeichnen einen Migrationshintergrund und 12 % haben (auch) eine andere Erstsprache als Deutsch.

Zu beiden Messzeitpunkten wurden insgesamt 369 Fragebögen ausgefüllt; 241 Fragebögen wurden zur Prä-Messung ausgefüllt und 128 zur Post-Messung. 84 Befragte nahmen an beiden Messungen teil; hiervon gehörten 33 zur Interventions- und 51 zur Vergleichsgruppe. Die Befragten verteilen sich wie folgt auf die Seminare:

Tab. 1: Verteilung der Stichprobe auf die Lehrveranstaltungen

	Seminar	<i>n</i> Befragte	<i>n</i> gematchte Fälle für Prä-Post-Vergleich
Interventionsgruppe	Englisch	19	7
	Latein	5	2
	Arbeitslehre	23	6
	Informatik	12	8
	Sachunterricht	26	10
	gesamt	85	33
Vergleichsgruppe	Mathematik	124	40
	Bildungswissenschaften	51	9
	Rehabilitationswissenschaften	25	2
	gesamt	200	51
	gesamt	285	84

4.1.3.2 Vorannahmen zu Heterogenität in Lerngruppen

Die *Vorannahmen* zu Heterogenität in schulischen Lerngruppen werden durch ein offenes Item erfasst, das in Tabelle 2 dargestellt wird.

Tab. 2: Item zur Konstruktfacette Vorannahmen

Einführung	Im Zusammenhang mit inklusivem Unterricht ist oft von heterogenen Lerngruppen die Rede.
Item	Ihrer persönlichen Vorstellung nach: Welche Verschiedenheiten treten in heterogenen Lerngruppen auf?
Instruktion	Bitte machen Sie in Stichpunkten so viele Nennungen, wie Ihren Vorstellungen entsprechen.

²⁵ Ausnahme: Im Seminar Sachunterricht wurden die Daten im November und Dezember 2018 erhoben.

²⁶ Fehlende Angaben werden im Folgenden nicht berücksichtigt.

Die Antworten der Befragten auf dieses Item lassen sich in 22 Kategorien zusammenfassen. Abbildung 1 zeigt die prozentualen Häufigkeiten der Nennungen im Prä-Test ($N=241$) und damit die durch eine Seminarteilnahme noch weitgehend unbeeinflussten *Vorannahmen* der Studierenden.

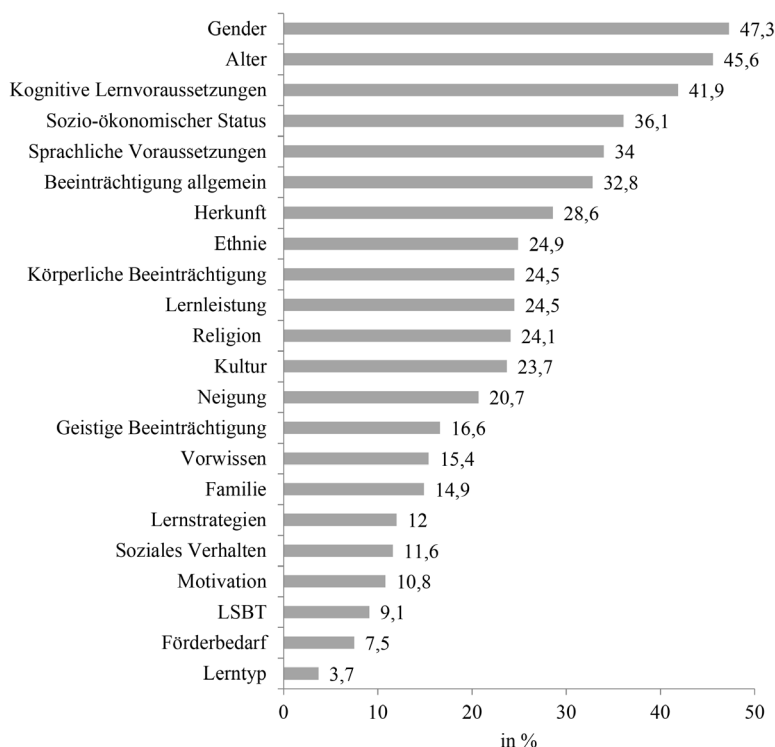


Abb. 1: Vorannahmen: Häufigkeiten der Nennungen einzelner heterogenitätsrelevanter Kategorien im Prä-Test ($N=241$) in Prozent; Mehrfachnennungen möglich (LSBT = Lesben, Schwule, Bisexuelle, transsexuelle, transidente oder transgender-Personen)²⁷

Bei der ersten Sichtung der Antworten der Befragten fiel auf, dass diese bei der Bezeichnung der Heterogenitätslinien durchgängig eine wertneutrale Sprache wählten (Bsp.: „relativ geringe Auffassungsgabe“). Dies kann als Indiz dafür gedeutet werden, dass sie die Differenzkategorien von Heterogenität nicht als normsetzend (vgl. Heinzel & Pregel, 2012; Lang et al., 2010) verstehen. Anhand der Vielfalt der Nennungen zeigt sich, dass die Befragten ein breites Spektrum möglicher für den schulischen Unterricht relevanter Heterogenitätslinien in ihre Erwartungshaltung einbeziehen. Einem umfassenden Inklusionsverständnis entsprechend (vgl. Budde & Hummrich, 2013; Hinz, 2013) ist ihnen eine Vielzahl von Differenzierungen als Ergänzung zu den ‚klassischen‘ Dimensionen wie Geschlecht (47,3%) und Alter (45,6%) und zu den son-

²⁷ Im Vortest wurde außerdem die Kategorie „Habitus“ gebildet. Sie hat sich jedoch nicht als stabil erwiesen und scheint ein Spezifikum in der studentischen Sichtweise bei der damaligen Stichprobe zu sein.

derpädagogischen Dimensionen präsent. Beeinträchtigung allgemein (32,8%) wird von einem Drittel der Befragten genannt und in der Differenzierung von körperlicher (24,5%) und geistiger (16,6%) Beeinträchtigung fällt auf, dass letztere deutlich seltener angeführt wird.

In ihre Kategorisierungen beziehen die Befragten übergeordnete Dimensionen wie den sozio-ökonomischen Status des Elternhauses (36,1%) ebenso in ihre Vorstellungen ein wie individuelle Zuschreibungen in Form von beispielsweise Lernleistungen (24,5%) (vgl. Emmerich & Hormel, 2013, S. 151). Sie nennen Kategorien wie Lernstrategien (12%), die im schulischen Unterricht unmittelbar relevant sind und zudem Heterogenitätslinien, die im Kontext schulischen Lernens auf indirektem Wege Virulenz entfalten können und situativ erkannt werden müssen (vgl. Hardy et al., 2011), wie Kultur (23,7%) oder Herkunft (28,6%). Im Rahmen der Kategorie Herkunft, in die z.B. Nennungen des Migrationshintergrunds fallen, wurden Fluchterfahrung von Schüler*innen nicht erwähnt. Die Kategorie kognitiver Lernvoraussetzungen fungiert als übergeordnete Kategorie für eine Reihe von Einzelnennungen: u.a. kognitive Fähigkeiten, Lernschwächen, Auffassungsgabe, Konzentrationsfähigkeit. Durch ihre häufige Nennung (41,9%) wird offenbar, dass die Student*innen vor allem die kognitiven Entwicklungen von Schüler*innen fokussieren.

Weiterhin ist von Interesse, inwiefern sich die *Vorannahmen* zu Heterogenität in schulischen Lerngruppen im Zuge der Seminarteilnahme verändert haben. Es werden die Häufigkeiten der Nennungen oben genannter Kategorien durch die Interventionsgruppe ($n = 33$) im Prä- versus Post-Test einander gegenübergestellt. Zunächst gibt es einige Kategorien, die vor und nach der Seminarteilnahme gleich häufig genannt werden: u.a. LSBT (je $n = 2$), Kultur (je $n = 2$), Herkunft (je $n = 5$) und Vorwissen (je $n = 4$). In Bezug auf andere Kategorien nimmt die Anzahl der Nennungen im Post-Test ab: u.a. sprachliche Voraussetzungen (prä: $n = 6$, post: $n = 4$) und soziales Verhalten (prä: $n = 5$, post: $n = 3$). Von besonderem Interesse sind jene Kategorien, die im Post-Test deutlich häufiger genannt werden als im Prä-Test: So wurden geistige Beeinträchtigung und sozio-ökonomischer Hintergrund im Prä-Test je zweimal und im Post-Test je zehnmal genannt. Das lässt vermuten, dass sie, obgleich sie kein expliziter Inhalt des Interventionsansatzes (siehe Beitrag 3.2 in diesem Band) waren, im Seminarverlauf oder auch in anderen Kontexten thematisiert und als relevant erachtet wurden.

4.1.3.3 Wahrnehmung der Heterogenität in Lerngruppen

Ihre *Vorannahmen* zu Heterogenität in schulischen Lerngruppen nehmen (angehende) Lehrkräfte – so die theoretische Modellannahme – mit in das Erleben einer konkreten Unterrichtssituation. Da Heterogenität situationsspezifisch wahrgenommen wird (vgl. z.B. Prengel, 2011), ging dem offenen Item, das die Konstruktfacetten *Wahrnehmung* im Fragebogen erfasst, als Impuls ein Fallbeispiel voraus. Es schildert eine Unterrichtssequenz, in der 16 Heterogenitätsdimensionen angesprochen werden, wobei sowohl übergeordnete Kategorien wie Religionszugehörigkeit als auch spezifische funktionale Lernvoraussetzungen wie Arbeitstempo vorkommen. Das Fallbeispiel wurde mit dem Anspruch, einzelne Dimensionen nicht zu überzeichnen und Authentizität zu gewährleisten, in Abstimmung mit (angehenden) Lehrkräften entwickelt. Hiermit wurde eine Unterrichtssituation dargestellt, in der die Schüler*innen nicht auf einzelne Dimensionen reduziert werden, sondern heterogenitätsrelevante Differenzkategorien als partielle Eigenschaften (vgl. Lang et al., 2010, S. 315f.) sichtbar werden. Tabelle 3 gibt das entsprechende Item wieder.²⁸

28 Das Fallbeispiel ist in Schmitz et al. (i.E.) enthalten.

Tab. 3: Item und Fallbeispiel zur Konstruktfacetten Wahrnehmung

Einführung	Bitte lesen Sie die Unterrichtssequenz und beantworten Sie die darunter stehenden Fragen.
Impuls	Berlin, 7. Klasse einer Integrierten Sekundarschule.
Fallbeispiel	<p>Die Klasse hat den Auftrag, sich in einer Gruppenarbeit zu organisieren.</p> <p>[In Gruppe 1: Valentin, Mara und Linus]</p> <p>„Wie machen wir das denn jetzt?“ fragt Valentin. „Am besten macht ja wohl jeder ein Arbeitspaket und dann werfen wir das nachher schnell zusammen.“ Mara entgegnet, dass sie lieber gemeinsam arbeiten möchte, „deswegen heißt es ja Gruppenarbeit“. Linus, der zurückgelehnt Musik über seine Kopfhörer hört, klopft mit dem Lineal den Takt auf den Tisch. Valentin bewundert seinen nagelneuen iPod; so einen hätte er auch gerne. Nun wird Mara ungeduldig. „Geht es jetzt endlich los?“ Stillsitzen fällt ihr schwer. Linus hingegen lehnt sich zurück. „Langweilig! Ich habe eh schon alles über das Thema gelesen.“</p> <p>[In Gruppe 2: Tina, Sharif und Moritz]</p> <p>Tina fragt Moritz: „Was ist nochmal das Thema?“; sie ist schwerhörig. Moritz aber verschränkt die Arme und guckt demonstrativ aus dem Fenster. „Ich habe keine Lust auf Gruppenarbeit, ich mache nicht mit.“ Insgeheim muss er zugeben, dass er den Arbeitsauftrag nicht verstanden hat. Alle anderen hatten so schnell genickt. Sharif blickt von seiner Gebetskette auf. Er nennt Tina das Thema. Tina erinnert sich. Sie ist drei Jahre älter und hat das Thema schon mal in einer anderen Klasse behandelt.</p> <p>[In Gruppe 3: Jonas, Sarah und Oskar]</p> <p>„Ich weiß auch schon ein paar Zahlen, die wir nehmen können.“ Für Zahlen hat Sarah ein überdurchschnittlich gutes Verständnis; in Mathe war ihr die Eins immer sicher. Aber Schreiben mag sie gar nicht. Sie gibt Blatt und Stift an Oskar. „Du kannst das eh besser“. Oskar fragt den Lehrer: „Was soll ich denn jetzt aufschreiben?“ Der Lehrer antwortet, das dürfe die Gruppe selber entscheiden; am Ende solle ein Plakat entstehen. Jetzt wird Sarah nervös. „Dafür sind zwei Stunden ja wohl viel zu kurz“, findet sie. „Viel zu lang“, findet hingegen Jonas, und schlägt ihr gegen den Hinterkopf.</p>
Item	Welche Verschiedenheiten nehmen Sie in diesen drei Lerngruppen wahr?
Instruktion	Bitte machen Sie so viele Nennungen, wie Ihnen einfallen und ergänzen entsprechend viele Stichpunkte. Es ist nicht nötig, Gruppen oder Namen zuzuordnen.

Die menschliche Wahrnehmung gilt als selektiv und begrenzt (vgl. Ansorge & Leder, 2011). Es stellt sich die Frage, welche Dimensionen von den Studierenden im Hinblick auf die dargestellte schulische Lerngruppe wahrgenommen werden und wie differenziert ihre *Wahrnehmung* erfolgt. Die Mehrzahl der Befragten des Prä-Tests ($N = 235$)²⁹ gibt vier Heterogenitätsdimensionen an, die sie im Fallbeispiel wahrnehmen. Die Spannweite reicht von keiner Nennung in drei Fällen bis zu 14 Nennungen in einem Fall (*Minimum* = 0; *Maximum* = 14; *Median* = 5). Damit gibt die Mehrheit der Befragten weniger als ein Drittel der angebotenen Heterogenitätslinien an.

Eine Sequenz des Interventionsansatzes in Form der sogenannten „Zitronen-Übung“ (vgl. Anti-Bias-Werkstatt, 2007; siehe auch Beitrag 3.2 in diesem Band) fordert dazu auf, möglichst viele Charakteristika eines konkreten Gegenstandes zu erfassen. Sie sollte unter anderem zur

29 Sechs Fälle des Prä-Tests werden als fehlende Werte gezählt, da der gesamte Frageblock zu Heterogenitätssensibilität nicht beantwortet wurde. Die Fälle, in denen ausschließlich das vorliegende Item unbeantwortet blieb, werden als *Minimum* = 0 gezählt.

Schulung einer differenzierten Wahrnehmungsfähigkeit beitragen.^{30, 31} Um zu beantworten, ob sich die Differenziertheit der *Wahrnehmung* mit einer Teilnahme an einem FDQI-HU-Seminar unter Berücksichtigung dieser Übung steigern lässt, werden die Werte der Interventionsgruppe im Prä-Post-Vergleich und in Komparation mit der Vergleichsgruppe betrachtet. Tabelle 4 berichtet die relevanten Kennwerte.

Tab. 4: Wahrnehmung: Kennwerte der Interventions- und Vergleichsgruppe im Prä- und Post-Test

		<i>Mdn</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Interventions- gruppe	Prä (<i>n</i> = 33)	6	6,18	2,42	1	12
	Post (<i>n</i> = 33)	6	6,12	2,67	2	11
Vergleichs- gruppe	Prä (<i>n</i> = 49)	5	5,65	2,46	0	11
	Post (<i>n</i> = 49)	6	5,72	2,59	0	12

In der Interventionsgruppe zeigt sich zu beiden Messzeitpunkten ein höherer Mittelwert als in der Vergleichsgruppe. Die Mittelwerte der Interventions- und Vergleichsgruppe bleiben im Prä-Post-Vergleich weitgehend stabil. Lediglich minimale Veränderungen lassen sich feststellen, wobei die durchschnittliche Abnahme mit jeweils $d = -0,02$ keinem nennenswerten Effekt entspricht. Die Anzahl wahrgenommener Heterogenitätslinien hat somit im Zuge der Seminarteilnahme weder eine Steigerung noch eine nennenswerte Senkung erfahren.

4.1.3.4 Gewichtung der wahrgenommenen Heterogenität

Im Anschluss an eine selektive Wahrnehmung, so die konzeptionelle These, wird das Wahrgenommene innerlich sortiert. Dieser Vorgang entspricht der Konstruktfacette *Gewichtung*. Sie wird anhand des in Tabelle 5 dargestellten Items erfasst.

Tab. 5: Item zur Konstruktfacette Gewichtung

Item	In Bezug auf Ihre Nennungen: Welche drei Verschiedenheiten finden Sie für die Gestaltung inklusiven Unterrichts besonders relevant?
Instruktion	Bitte bringen Sie sie in eine Reihenfolge abnehmender Relevanz. Benennen Sie nur drei.

Es ist auffällig, dass die Kategorien, die als am wichtigsten erachtet werden, nicht zwingend jene sind, die am häufigsten wahrgenommen wurden. In der Analyse der Prä-Testdaten ($N = 241$) erweisen sich drei Kategorien als besonders relevant für die Befragten: kognitive Lernvoraussetzungen, Motivation und körperliche Beeinträchtigung. Neben der Kategorie Neigungen werden sie an allen drei Rängen am häufigsten genannt; ein Prä-Post-Vergleich der Antworten der Interventionsgruppe zeigte keine augenscheinlichen Veränderungen.

30 Weitere Ziele und Hintergründe der Übung und des gesamten Interventionsansatzes finden sich in Kapitel 3.2 in diesem Band.

31 Eine weitere Übung, die auch zur Steigerung der Heterogenitätssensibilität von Lehrkräften führen soll, hat Simon (2016) vorgestellt.

Tab. 6: Gewichtung: die am häufigsten genannten Kategorien im Prä-Test (N = 241) mit Prozentangaben

Rang eins	Rang zwei	Rang drei
Kognitive Lernvoraussetzungen (21,2%)	Kognitive Lernvoraussetzungen (14,9%)	Motivation (7,9%)
Motivation (9,5%)	Motivation (8,7%)	Kognitive Lernvoraussetzungen (7,5%)
Körperliche Beeinträchtigung (8,3%)	Körperliche Beeinträchtigung (8,7%)	Neigungen (7,1%)

Zur Deutung der Befunde ist die konkrete Erhebungssituation mithilfe des Fallbeispiels einzubeziehen, auf die sich die Antworten stützen. Kognitive Lernvoraussetzungen kommen im Fallbeispiel beispielsweise in Bezug auf eine Schülerin vor, die ein überdurchschnittliches Verständnis für Zahlen hat und der das Schreiben relativ schwerfällt. Motivation kommt zum Tragen, als ein Schüler Langeweile äußert, während andere beginnen möchten. Eine körperliche bzw. Sinnesbeeinträchtigung zeigt eine Schülerin, die schwerhörig ist. Die im Fallbeispiel thematisierte Schwerhörigkeit scheint für die Befragten ebenso wie kognitive Lernvoraussetzungen und Motivation eng mit erfolgreichem Lernen verknüpft zu werden und daher bedeutsamer zu sein als andere Dimensionen. Dies unterstreicht, dass die Befragten in der *Gewichtung* von verschiedenen Heterogenitätsdimensionen direkte Einflussgrößen auf schulisches Lernen in den Fokus rücken.

4.1.3.5 Bewertung von Heterogenität in Lerngruppen

In Bezug auf die gedanklich geordneten Eindrücke zu Heterogenität in schulischen Lerngruppen findet zuletzt eine *Bewertung* statt. Die Erfassung der *Bewertung* geschieht im Fragebogen mittels zweier gemischt präsentierter Subskalen, die eine Einstufung von Heterogenität als Bereicherung und Herausforderung messen. Sie bestehen aus jeweils fünf geschlossenen Items und bieten eine sechsstufige Antwortoption von „1 stimme gar nicht zu“ bis zu „6 stimme voll zu“. Beispielimts lauten: „Starke Verschiedenheiten innerhalb einer Lerngruppe bedeuten eine wertvolle Horizonterweiterung für die Lerngruppe“ und „Starke Verschiedenheiten innerhalb einer Lerngruppe stellen die Lehrkraft vor unvorhersehbare Herausforderungen“.³²

Tab. 7: Bewertung: Kennwerte der Interventions- und Vergleichsgruppe im Prä- und Post-Test

		<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>Ver.</i>	<i>d</i>	<i>dIGPP</i>
Subskala Bereicherung								
Interventions- gruppe	Prä (<i>n</i> = 33)	2,6	6	0,74	4,12	▼	-0,04	0,24
	Post (<i>n</i> = 33)	1,8	6	0,92	4,08			
Vergleichs- gruppe	Prä (<i>n</i> = 49)	2,2	6	0,87	4,34	▲	0,21	
	Post (<i>n</i> = 49)	3	6	0,79	4,51			
Subskala Herausforderung								
Interventions- gruppe	Prä (<i>n</i> = 33)	2	6	1,04	4,12	▲	0,07	-0,30
	Post (<i>n</i> = 33)	2,2	6	1,11	4,19			
Vergleichs- gruppe	Prä (<i>n</i> = 49)	2,2	6	0,90	4,17	▼	-0,22	
	Post (<i>n</i> = 49)	1,4	6	0,96	3,96			

32 Der Wortlaut der Items findet sich in Schmitz et al. (2019, i.E.).

Die Items stammen ursprünglich von Hartinger et al. (2019), wurden von Simon (2019) adaptiert und für die vorliegende Befragung nochmals leicht modifiziert.

Eine explorative Faktorenanalyse (PCA, Varimax) der Prätest-Daten ($N=241$) zeigt die zweifaktorielle Struktur der Gesamtskala und bestätigt die jeweilige Zuordnung der Items zu den beiden Subskalen. Die interne Konsistenz ist gut ($\alpha_{\text{Bereicherung}}=0,74$ und $\alpha_{\text{Herausforderung}}=0,77$). Tabelle 7 berichtet relevante Kennwerte der Interventions- und Vergleichsgruppe im Prä- und Post-Test.

In der *Bewertung* von Heterogenität als Bereicherung weist die Vergleichsgruppe zu beiden Messzeitpunkten höhere Mittelwerte auf als die Interventionsgruppe. Im Prä-Post-Vergleich steigt der Mittelwert der Vergleichsgruppe um 0,17 Skaleneinheiten und jener der Interventionsgruppe sinkt um 0,04 Punkte. In ersterem Fall entspricht die Steigerung einem kleinen Effekt ($d=0,21$) und in letzterem liegt in Anlehnung an Cohens Interpretationsstandards kein Effekt vor ($d=-0,04$). Stellt man die Mittelwertdifferenzen von Interventions- und Vergleichsgruppe einander gegenüber, so lässt sich anhand der Formel von Morris und DeShon (2002, S. 108) die „effect size for the independent groups pretest-posttest (*dIGPP*)“ berechnen. Hier zeigt sich ein kleiner Effekt ($dIGPP=0,24$). Grund für die leicht gesunkene Einschätzung von Heterogenität als Bereicherung der Interventionsgruppe kann sein, dass den Student*innen im Seminarverlauf die anspruchsvollen Aufgaben der Lehrkraft im Unterrichten heterogener Lerngruppen bewusst geworden sind.³³

Diese Vermutung deckt sich auch mit dem Analyseergebnis zur Subskala Herausforderung. Im Prä-Post-Vergleich sinkt hier der Mittelwert der Vergleichsgruppe um 0,21 Skaleneinheiten und das entspricht einem kleinen Effekt ($d=-0,22$). Der Mittelwert der Interventionsgruppe hingegen steigt um 0,07 Skaleneinheiten, was keinen relevanten Effekt indiziert ($d=0,07$). Stellt man die Mittelwertsabnahme in der Vergleichsgruppe und die Zunahme in der Interventionsgruppe einander gegenüber, so zeigt sich ein kleiner Effekt ($dIGPP=-0,30$). Dieser Befund stärkt die Annahme, dass die Teilnahme an einem FDQI-HU-Seminar mit einer problembewussteren Wahrnehmung von Heterogenität als Herausforderung für die Lehrkraft, Lerngruppe und Unterrichtsgestaltung einhergeht.

4.1.4 Zusammenfassung und Fazit

Anhand der dargestellten Daten zeigt sich zunächst, dass die Befragten ein breites Spektrum möglicher Heterogenitätslinien in Lerngruppen erwarten (*Vorannahmen*). Dies kommt Forderungen aus der Perspektive eines breiten Inklusionsverständnisses entgegen. Ein Vergleich der Daten der Interventionsgruppe im Prä- und Post-Test zeigt zudem, dass diese Erwartungen sich teilweise ändern (lassen). Weiterhin stellt sich die mithilfe eines Fallbeispiels mit 16 intentional impliziten Heterogenitätsdimensionen erfasste *Wahrnehmung* von Heterogenität als gering bis mittelmäßig differenziert dar. Das kann als Bestätigung dafür gedeutet werden, dass „eine Lerngruppe jeweils so heterogen [ist], wie dort gerade Heterogenität ‚gesehen‘ [...] wird“ (Seitz, 2008, S. 193). Nach der Seminarteilnahme erfährt die Anzahl der genannten Heterogenitätslinien keine Steigerung, das heißt, es wurde keine differenziertere *Wahrnehmung* bewirkt. Weiterhin zeigt sich eine situationsspezifische *Gewichtung* der wahrgenommenen Heterogenitätsdimensionen: Die Kategorien, die die Befragten als am wichtigsten erachten, entspre-

³³ Dieses Ergebnis lässt sich durch Befunde von Simon (2019) stützen, der ebenfalls eine Steigerung der belastungsbezogen-negativen Einstellung von angehenden Lehrkräften ($N=278$) zu Heterogenität im Zusammenhang mit dem Besuch von Lehrveranstaltungen zum Thema Inklusion nachgewiesen hat.

chen nicht denen, die am häufigsten wahrgenommen wurden. Vor allem Dimensionen, die als unmittelbare Einflussgrößen auf schulisches Lernen verstanden werden, scheinen im Verlauf der FDQI-HU-Seminare entsprechend in den Fokus zu rücken. Die leicht abnehmende *Bewertung* von Heterogenität als Bereicherung durch die Interventionsgruppe und der leichte Anstieg der Belastungs-Einstellung lassen sich als Hinweise auf ein steigendes Bewusstsein für die Ansprüche eines heterogenitätssensiblen Unterrichts deuten. Hier kann interpretiert werden, dass den Studierenden der „Widerspruch zwischen normativer Überhöhung (‘Vielfalt tut gut’) und praktischer Überforderung (Reh, 2005)“ (Budde, 2015, S. 118) bzw. dass ihnen der Umstand, dass ein heterogenitätssensibler Unterricht eine Veränderung des weitgehend tradierten Modus von Unterricht bedeutet, bewusster geworden ist.

Hinsichtlich des Ziels der Steigerung einer differenzierten Wahrnehmung von Heterogenität durch angehende Lehrkräfte im Kontext hochschuldidaktischer Formate kann angesichts der dargestellten Ergebnisse gefragt werden, ob es neben der im FDQI-HU-Interventionsansatz verwendeten Übung der Anti-Bias-Werkstatt weitere bzw. andere Übungen gibt, die eine solche Wahrnehmung (besser) fördern. Auf eine potenzielle Übung wurde in Abschnitt 4.1.3.3 hingewiesen. Weiterhin gilt es an die zunehmende Wahrnehmung von Heterogenität als Herausforderung durch die Befragten anzuknüpfen. Dieser könnte durch das Kennenlernen und Erproben konkreter (fachspezifischer) Strategien des Umgangs mit Heterogenität begegnet werden.

Literatur

- Ansorge, U. & Leder, H. (2011). *Wahrnehmung und Aufmerksamkeit*. Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-92094-8
- Anti-Bias-Werkstatt (2007). Thematische Übungen/Zitrone. In Anti-Bias-Werkstatt (Hrsg.), *Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit. CD Methodenbox*. Berlin: Anti-Bias-Werkstatt. Verfügbar unter: http://www.ijab.de/fileadmin/user_upload/documents/PDFs/IKUS-Werkstatt/Gewaltpraevention/GHS3_Zitrone.pdf. Zugegriffen 31.07.2019.
- Bohl, T., Budde, J. & Rieger-Ladich, M. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Budde, J. (2015). Zum Verhältnis der Begriffe Inklusion und Heterogenität. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 117–133). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion* (4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193>. Zugegriffen 31.07.2019.
- 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
- Gebauer, M.M., McElvany, N. & Klukas, S. (2013). Einstellungen von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen in Schule und Unterricht. In N. McElvany, M.M. Gebauer, W. Bos & H.G. Holtappels (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 17. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 191–216). Weinheim & Basel: Beltz.
- 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 Lehrerkompetenz. *Zeitschrift für Pädagogik* 57(6), S. 819–833.
- Harteringer, A., Grittner, F., Lang, E. & Rehle, C. (2010). Ein Vergleich der Einstellung zu Heterogenität von Lehrkräften in jahrgangsgemischten und jahrgangshomogenen Lerngruppen. In K.-H. Arnold et al. (Hrsg.), *Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulpädagogik* (S. 77–88). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-92475-5_11
- 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 31.07.2019.
- Kemena, P. & Miller, S. (2011). Die Sicht von Grundschullehrkräften und Sonderpädagoginnen auf Heterogenität – Ergebnisse einer quantitativen Erhebung. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 124–134). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kluczniok, K., Große, C. & Roßbach, H.-G. (2014). Heterogene Lerngruppen. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl.) (S. 194–200). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lang, E., Grittner, F., Rehle, C. & Hartinger, A. (2010). Das Heterogenitätsverständnis von Lehrkräften im jahrgangsgemischten Unterricht der Grundschule. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (S. 315–331). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-92108-2_16
- Morris, S.B. & DeShon, R.P. (2002). Combining effect size estimates in meta-analysis with repeated measures and independent-groups designs. *Psychological Methods* 7(1), S. 105–125. doi: 10.1037/1082-989X.7.1.105
- Prenzel, A. (2011). Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/WiFF_Fachforum_Inklusion_Impulsreferat_Prof_Dr_Prenzel.pdf. Zugegriffen 31.07.2019.
- Preuss-Lausitz, U. (2001). Chance oder Belastung? Heterogenität in der Schule aus der Sicht von Grundschullehrerinnen und -lehrern. *Die Grundschulzeitschrift* 15 (149), S. 30–33.
- Schmitz, L., Simon, T. & Pant, H.A. (2019). Heterogenitätssensibilität angehender Lehrer*innen. In J. Frohn, E. Brodessa, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 171–181). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmitz, L., Simon, T. & Pant, H.A. (2019, i.E.). *Inklusionsverständnis, Heterogenitätssensibilität, Selbstwirksamkeitsüberzeugung in Bezug auf das Unterrichten heterogener Lerngruppen, Adaptive Lehrkompetenz (IHSa). Skalenhandbuch zur Dokumentation des Erhebungsinstruments im Projekt FDQI-HU*. Münster: Waxmann.
- Seitz, S. (2011). Was Inklusion für die Qualifizierung von Lehrkräften bedeutet. *Journal für LehrerInnenbildung* 11 (3), S. 50–54.
- Simon, T. (2016). Für eine Kultur der Heterogenität – Heterogenitätsbewusstsein und didaktisches Planen und Handeln für einen inklusiven Unterricht. *Sache, Wort, Zahl* 44 (160), S. 45–55.
- Simon, T. (2019). Celebrate Diversity? Einstellungen angehender Lehrkräfte zu Heterogenität im Spannungsfeld von Differenzanerkennung und normierendem Homogenisierungsdenken. In M. Esefeld, K. Müller, P. Hackstein, E. von Stechow & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Bd. II: Lehren und Lernen* (S. 65–74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wälgenbach, K. (2014). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen & Toronto: Budrich.