

Güneşli, Habib [Hrsg.]; Albers, Timm [Hrsg.]; Mombeck, Mona Maria [Hrsg.]; Jesuthasan, Jonitta [Hrsg.]
Diskurse und Praktiken der Heterogenität. Pädagogisches Handeln in heterogenen Settings. Mit einem Fokus auf die Elementar- und Primarbildung

Weinheim : Beltz Juventa 2026, 270 S.



Quellenangabe/ Reference:

Güneşli, Habib [Hrsg.]; Albers, Timm [Hrsg.]; Mombeck, Mona Maria [Hrsg.]; Jesuthasan, Jonitta [Hrsg.]:
Diskurse und Praktiken der Heterogenität. Pädagogisches Handeln in heterogenen Settings. Mit einem
Fokus auf die Elementar- und Primarbildung. Weinheim : Beltz Juventa 2026, 270 S. - URN:
urn:nbn:de:0111-pedocs-348125 - DOI: 10.25656/01:34812; 10.3262/978-3-7799-8995-0

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-348125>

<https://doi.org/10.25656/01:34812>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das
Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten
und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des
Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses
Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden
und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert
werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy,
distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public 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 or its contents. You are not
allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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



Habib Güneşli | Timm Albers |

Mona Maria Mombeck | Jonitta Jesuthasan (Hrsg.)

Diskurse und Praktiken der Heterogenität

Pädagogisches Handeln in
heterogenen Settings. Mit einem
Fokus auf die Elementar- und
Primarbildung

BELTZ JUVENTA

Habib Güneşli | Timm Albers | Mona Maria Mombeck |
Jonitta Jesuthasan (Hrsg.)
Diskurse und Praktiken der Heterogenität

Habib Güneşli | Timm Albers |
Mona Maria Mombeck |
Jonitta Jesuthasan (Hrsg.)

Diskurse und Praktiken der Heterogenität

Pädagogisches Handeln in
heterogenen Settings. Mit einem
Fokus auf die Elementar- und
Primarbildung

Unter Mitarbeit von
Carla Vogelsmeier und Giulia-Louisa Heinrich

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-8994-3 Print

ISBN 978-3-7799-8995-0 E-Book (PDF)

DOI 10.3262/978-3-7799-8995-0

1. Auflage 2026

© 2026 Beltz Juventa

Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

service@beltz.de

Einige Rechte vorbehalten

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985–2104-1001)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einleitung <i>Habib Güneşli, Timm Albers, Mona Maria Mombeck und Jonitta Jesuthasan</i>	9
A Diskurse der Heterogenität	
„Allheilmittel“ Individualisierung und Differenzierung: Eine soziologische und pädagogische Betrachtung <i>Katharina Resch, Doris Lindner, Michael Holzmayer und Karina Fernandez</i>	32
Zur Notwendigkeit der Neuerfindung kritischer Pädagogik als Antwort auf postmoderne Entwicklungen <i>Katarina Schneider-Bertan</i>	47
Transkulturelle Ethik als Antwort auf diskriminierende Praktiken im KiTa-Alltag Über Szenarien der Fremdheitserfahrung und ihre Problematisierung <i>Anke Redecker</i>	61
„Rassismus gibt es erst ab Klasse 5“ Diskriminierungssensible Professionalisierungsprozesse von pädagogischen Fach- und Lehrkräften im Primarbereich <i>Saskia Warburg und Anja Seifert</i>	74
Chronische Erkrankungen in der Grundschule – Ungleichheit, Machtverhältnisse und Teilhabe <i>Enya Kohlwege und Niels Unverdorben</i>	89
Heterogenität in der frühen Kindheit: Perspektiven auf vielfältige Familien in Kindertageseinrichtungen <i>Kassandra V. Dahlmann</i>	104
Heterogenität in der Schule aus Sicht von Kindern Herausforderungen und Chancen inklusiver Grundschulen <i>Lena Ohnesorge</i>	119
Classroom Management in heterogenen Unterrichtssettings Kooperation zwischen Lehrkräften unterschiedlicher Professionen aus einer praxeologischen Perspektive <i>Jan-Simon Zimmermann, Magdalena Buddeberg und Sabine Hornberg</i>	133

B Praktiken der Heterogenität

Inklusiver Unterricht in der Primarstufe – Didaktische Modelle, methodische Ansätze und ethische Leitlinien <i>Britta Ostermann</i>	150
Das Lehr- / Lernkonzept inklud-e: Durch videobasierte Fallarbeit Studierende des Grundschullehramtes für Inklusion sensibilisieren <i>Jana Herding, Katrin Glawe, Stefania Caci und Petra Büker</i>	163
Verstehen statt Zuschreiben: Sensibilisierung angehender Lehrkräfte für Praktiken der Heterogenität <i>Barbara Rieger und Anja Wildemann</i>	178
„Leute ihr müsst auch fragen, wenn ihr ein Wort nicht kennt“ Umgang mit heterogenen lebensweltlichen Erfahrungen im Unterricht <i>Marina Brenner</i>	189
Heterogenität adressieren Befunde aus der Praxis im Projekt <i>Balu und Du</i> am Standort Paderborn <i>Fredericke Dopheide, Christine Freitag und Mara Spiekenheuer</i>	201
Soziales Lernen in der Grundschule – ein Praxisprojekt zur Entwicklung des PET – Paderborner Entwicklungstraining für Mensch und Tier Ein Training zur Unterstützung der individuellen Entwicklung aller Beteiligten <i>Mona Maria Mombeck und Carina Caruso</i>	211
Zur Legitimierung von Macht im Umgang mit neurodivergenten Kindern Eine Lehrerin spricht über die Schüler*innen einer ‚Autismusklass‘ <i>Matthias Olk und Lukas Hümpfer-Gerhards</i>	224
Das <i>Linguistic Soundscaping</i> im Elementarbereich Ein methodischer Ansatz für die Erfahrung von sprachlicher und sprachbezogener Heterogenität <i>Eva Varga</i>	239

Zuweisungsdiagnostik als notwendiger bildungsinstitutioneller
Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität?
Die Entwicklung eines sprachstandsdiagnostischen Verfahrens für
die Primarstufe für das Schulministerium der Deutschsprachigen
Gemeinschaft Belgiens

Annika Frank, Kristine Lang und Mihail Sotkov

249

Autor*innenverzeichnis

265

Einleitung

Habib Güneşli, Timm Albers, Mona Maria Mombeck
und Jonitta Jesuthasan

Unsere Gesellschaft befindet sich in einer Zeit des Umbruchs. Während Migration historisch ein konstantes Phänomen ist (vgl. Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2006; Meinhardt 2005; Meier-Braun und Weber 2017; Bade und Oltmer 2004), bringen Mediatisierung (vgl. Krotz 2007, 2017), Digitalisierung (vgl. KMK 2016; Faulstich 2004), Digitalität (vgl. Stalder 2016), Klimawandel (vgl. BMZ 2016) sowie die zunehmende Bedeutung von Nachhaltigkeit (UN 2015) tiefgreifende demografische, politische, wirtschaftliche und ökologische Veränderungen mit sich. Dabei stehen diese Phänomene nicht isoliert nebeneinander. Sie beeinflussen sich gegenseitig und prägen in einer (sich) transformierenden Welt (vgl. Initiative D21 e.V. 2023/2024) die gesellschaftlichen und sozialen Dynamiken, wodurch zugleich neue Handlungs- und Gestaltungsspielräume entstehen, jedoch auch Spannungen und Zielkonflikte, die es zu bewältigen gilt.

So wirkt z. B. der Klimawandel als Push-Faktor für Migration (vgl. Han 2016, S. 12 ff.; Hoesch 2018, S. 13–58; Ritzi 2017, Lehrerblatt 02). Umweltveränderungen wie steigende Meeresspiegel, Dürren und extreme Wetterereignisse bedrohen die Lebensgrundlagen vieler Menschen, vor allem jener aus Entwicklungsländern und einkommensschwachen Bevölkerungsgruppen, und zwingen sie dazu, ihre Lebensräume dauerhaft zu verlassen (vgl. Schraven 2019; BMZ 2021; Oels und Carvalho 2012; Schu 2023). Gleichzeitig tragen die Digitalisierung und digitale Technologien, insbesondere ihr Energieverbrauch und Ressourcenbedarf, zur Verschärfung des Klimawandels bei und gefährden langfristig die Nachhaltigkeit. Sie bieten jedoch auch Potenziale für nachhaltige Entwicklungen, etwa durch effizientere Ressourcennutzung, sodass die digitale Transformation Ursache bestehender Probleme und ein zentraler Bestandteil ihrer Lösung zugleich ist und sich somit in einem Spannungsfeld zwischen Herausforderung und Chance für unsere Gesellschaft befindet (vgl. Tarkowski 2024; WBGU 2019, S. 31–35; Directorate-General for Climate Action 2025; Belkhir und Elmeligi 2018). Während die Mediatisierung und die algorithmengestützte Metadatenauswertung – als Teil einer Kultur der Digitalität (vgl. Stalder 2016) – die öffentliche Wahrnehmung von gesellschaftlichen Phänomenen wie Migration, Klimawandel, Digitalisierung und Nachhaltigkeit durch Medienbilder, Narrative und politische Diskurse prägen (vgl. Lühje und Neverla 2012, S. 158–162; Bosse et al. 2019, S. 37; Hepp et al. 2011), eröffnen Digitalisierung und digitale Technologien in einer mediatisierten Welt spezifische (Medien-)Praktiken, etwa für (Flucht-)Migrant*innen im

Kontext von (Flucht-)Migration oder transkulturellen Prozessen (vgl. Simon et al. 2020, S. 455; Hepp et al. 2011, S. 123–148; Kreß und Kutscher 2020, S. 576 f.). Zugleich bestimmen sie in einer Kultur der Digitalität auch das Ausmaß digitaler Exklusion und die Möglichkeiten digitaler Teilhabe (vgl. Iske und Kutscher 2020, S. 120; Verständig et al. 2016; Zorn 2017; Güneşli, i.V., a).

Vor dem Hintergrund der dargelegten Ausführungen und der nachhaltigen Entwicklungsziele, wie sie im Rahmen der Agenda 2030 der Vereinten Nationen formuliert wurden – eine umfassende und transformative Vision für die Welt, die bis zum Jahr 2030 darauf abzielt, Armut und Hunger zu beenden, die Umwelt zu schützen und die globale Zusammenarbeit zu stärken –, erscheint ein bewusster Umgang mit diesen gesellschaftlichen Phänomenen für bessere Zugangs-, Bildungs- und Teilhabechancen dringend erforderlich (UN 2015). In der Folge stellt sich die Frage, wie gesellschaftliche Phänomene das pädagogische Handeln in Bildungssettings beeinflussen und welche neuen Herausforderungen und Chancen sie auch für die Bildung von Kindern und Jugendlichen eröffnen.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat diese Entwicklungen längst erkannt und in ihren bildungspolitischen Strategien berücksichtigt. So betont sie z. B. die Bedeutung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als integralen Bestandteil schulischer und außerschulischer Bildungsprozesse und hebt im Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung die Notwendigkeit hervor, Schüler*innen ein Verständnis für globale Zusammenhänge, Nachhaltigkeit und gesellschaftliche Verantwortung zu vermitteln (vgl. KMK o. J.; Schreiber und Siege 2016). Darüber hinaus widmet sich die KMK u. a. intensiv der Medienbildung und Medienkompetenzförderung, um Kinder und Jugendliche auf die Herausforderungen und Möglichkeiten einer digitalisierten Welt vorzubereiten (vgl. KMK 2012; Sekretariat der KMK 2016).

Pädagogisch Tätige sind im Kontext dieser gesellschaftlichen Entwicklungen, des demographischen Wandels und der damit verbundenen pädagogischen Neuorientierungen zunehmend mit einer wachsenden Vielfalt individueller, sozialer und gesellschaftlicher Unterschiede konfrontiert. Dies erfordert eine fortlaufende Anpassung pädagogischer Konzepte (vgl. z. B. Prenzel 2019; Gogolin et al. 2018; Nohl 2010; Mecheril 2004), die angesichts der großen Heterogenität, d. h. der „Wahrnehmung und Markierung von Unterschieden“ (Budde 2023, S. 15) innerhalb der Lernenden insbesondere in der Elementar- und Primarbildung von zentraler Bedeutung sind, da diese Bildungsbereiche die zunehmende Vielfalt an individuellen Bildungsbiografien und sozialen Hintergründen frühzeitig auffangen und im Sinne einer *Schule für Alle* auf die heterogenen Lernvoraussetzungen reagieren müssen (vgl. z. B. Grassinger et al. 2022; Hover-Reisner et al. 2018). Die Ergebnisse des Bildungsberichts 2024 verdeutlichen eindrücklich, dass die Anzahl der Drei- bis unter Sechsjährigen – die zentrale Bezugsgruppe innerhalb der frühen Bildung – mit 20 % und die der Sechs- bis unter Zehnjährigen – Kinder im schulpflichtigen Alter der Primarstufe – mit 16 % in den vergangenen zehn Jahren

deutlich gestiegen sind. Neben einem Geburtenanstieg waren es vor allem Zu- und Fortzüge durch Migration und Flucht, die diesen Anstieg maßgeblich beeinflusst haben. Entsprechend liegt der Anteil der bis Fünfjährigen mit Einwanderungsgeschichte¹ deutschlandweit mittlerweile bei 25 % und jener der Fünf- bis Zehnjährigen sogar bei 28 %, wobei nur ein vergleichsweise geringer Anteil dieser Kinder – 3 % der bis Fünfjährigen und 11 % der Fünf- bis Zehnjährigen – tatsächlich selbst eingewandert ist (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024, S. 30 ff.). In der Folge prägen in Deutschland zunehmend mehr Kinder mit einer nichtdeutschen Familiensprache und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) (vgl. Ahrenholz 2008; Wanka 2021; Hoffmann 2017, S. 33–52) den Alltag in Kindertageseinrichtungen und später in Grundschulen. Allerdings variiert ihr Anteil und ihre mehrsprachige Zusammensetzung je nach Bundesland und Einrichtungen erheblich – in Bremen (68 %), Berlin (54 %) und Hamburg (52 %) liegen diese Werte besonders hoch –, sodass sich auch der pädagogische Alltag zwischen den Einrichtungen – sowohl in Kindertageseinrichtungen als auch in Schulen – deutlich unterscheidet und regionale Disparitäten fortbestehen (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024, S. 119 f.).

Regionale Disparitäten, die zugleich soziale Ungleichheiten widerspiegeln, wirken sich nicht nur auf den pädagogischen Alltag, sondern auch auf die Bildungschancen aus. So verdeutlicht die Verteilung bildungsbezogener Risikolagen bei Kindern und Jugendlichen nach Familienform und Einwanderungsgeschichte, dass die Bildungschancen dieser Kinder sowie von jenen aus alleinerziehenden Haushalten überproportional häufig durch eine oder mehrere Risikolagen beeinflusst werden. Diese Bildungsrisiken – allen voran die finanziellen Risikolagen, bzw. das ökonomische Kapital (vgl. Bourdieu 1983) – wirken sich letztlich auch auf den Schullaufbahnverlauf aus: Kinder und Jugendliche mit Risikolagen sind an Schulen, die den Erwerb einer (Fach-)Hochschulreife ermöglichen, unterdurchschnittlich vertreten. Ist eine Kumulation aller drei Risikolagen gegeben, ist die Wahrscheinlichkeit, eine solche Schule zu besuchen, besonders gering. Trotz eines moderaten Anstiegs in den letzten zwei Jahrzehnten bleibt die ungleiche Bildungsbeteiligung jedoch bestehen, da die strukturelle Benachteiligung

1 Im Bildungsbericht 2017 wurden Analysen zur Migration erstmals anhand der Kategorie Einwanderungsgeschichte durchgeführt. Im Unterschied zur Kategorie Migrationshintergrund, die bereits im Mikrozensus 2005 verwendet und in der Fachserie 2015 revidiert wurde (vgl. Statistisches Bundesamt 2017, S. 4–7), beschreibt das Konzept der Einwanderungsgeschichte eine persönliche oder familiäre Erfahrung der Migration, ohne dabei Menschen defizitär zu betrachten oder zu stigmatisieren. Während das Konzept der Einwanderungsgeschichte sich auf direkte Migrationserfahrungen beschränkt und daher enger und präziser ist, schließt das Konzept Migrationshintergrund nicht nur auch indirekte Migrationserfahrungen mit ein (z. B. durch Großeltern oder die Staatsangehörigkeit), sondern bleibt weiterhin weiter gefasst, häufig amtlich verwendet und uneinheitlich definiert (vgl. ebd., VIII–IX; Kunz 2015; El-Mafaalani 2024).

weiterhin stark mit der sozialen Herkunft verknüpft ist (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024, S. 47–52).

In diesem Zusammenhang zeigen „vertiefende Analysen für Deutschland [...]“, dass sich soziale Disparitäten seit 2001 praktisch nicht verändert haben“ (McElvany et al. 2023, S. 18) und – wie auch die aktuelle ICILS-Studie deutlich zeigt (Casamassima et al. 2024) – weiterhin im Sinne der Intersektionalität entlang mehrerer sozialer Differenzkategorien wie z. B. sozialer Herkunft, Einwanderungsgeschichte, (Familien-)Sprache, Geschlecht und Behinderung wirksam sind (vgl. Walgenbach 2012, 2021; Walgenbach und Pfahl 2023; Winker und Degele 2009; Güneşli, i.V. b). So korreliert die niedrige Erwerbsbeteiligung von Frauen insbesondere mit einer geringen Qualifizierung und der steigenden Anzahl der im Haushalt lebenden Kinder. Dies trägt insbesondere zur Mehrfachbelastung von Müttern bei (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024, S. 355), allen voran jener, die alleinerziehend und somit von mehreren Risikolagen gleichzeitig betroffen sind (vgl. ebd., S. 42 f., 47 ff.). Außerdem beeinflussen diese Faktoren auch die Vorleseerfahrungen, die Lesekompetenzen sowie die Wortschatzentwicklung von Kindern – in Deutschland häufig noch zuungunsten der Jungen (vgl. ebd., S. 91, 349; Frey et al. 2023, S. 121–125). Auch die Differenzkategorie Behinderung stellt in diesem Kontext eine bedeutende strukturelle Determinante dar: Jungen werden nach wie vor doppelt so häufig wie Mädchen direkt an Förderschulen eingeschult, sodass insgesamt, trotz umfangreicher bildungspolitischer Bestrebungen im vergangenen Jahrhundert (vgl. Demmer 2021), die inklusive Einschulung von Kindern mit Förderbedarfen in den letzten Jahren weitgehend bei 1,3 % stagniert (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024, S. 124).

Damit manifestiert sich die Vielfalt in der Elementar- und Primarbildung in verschiedenen Dimensionen, insbesondere in Mehrsprachigkeit, unterschiedlichen sozialen Hintergründen und variierenden Lernvoraussetzungen. Dies führt dazu, dass die dadurch „[w]achsende Heterogenität [...] [eine] individualisierte und zielorientierte Förderung zur Sicherung des Bildungsstands der Bevölkerung erfordert“ (ebd., S. 21). Da Bildungschancen jedoch nicht allein von individuellen Fähigkeiten abhängen, sondern maßgeblich durch die soziale Herkunft sowie die strukturell bedingten Möglichkeiten der besuchten Institutionen und die Einstellungen ihrer Akteur*innen beeinflusst und eingegrenzt werden (vgl. Boudon 1974; Maaz und Dumont 2019; Walper und Grgic 2019), kommt der Elementar- und Primarbildung in diesem Kontext eine besondere Rolle zu. Gerade in dieser frühen Bildungsphase können zentrale Weichen gestellt werden, um bestehende Benachteiligungen frühzeitig zu mindern. Indem die Elementar- und Primarbildung gezielt auf die heterogenen Bedürfnisse der Kinder und ihrer Familien eingeht, kann es gelingen, soziale Ungleichheiten zu verringern, Bildungsbarrieren abzubauen und das Spektrum möglicher Zukunftsperspektiven sowie Chancen

zur Lebensverwirklichung aller Kinder nachhaltig zu erweitern (vgl. Autor:innen-gruppe Bildungsberichterstattung 2024, S. 280 ff.).

Vor dem Hintergrund einer zunehmenden gesellschaftlichen Heterogenität, wie sie durch die eingangs beschriebenen Phänomene geprägt ist, und ausgehend von der Tatsache, dass „Bildungsfragen [...] Gesellschaftsfragen“ (Klafki 2007, S. 49) sind, erweist sich die inklusive Bildung als zentrales Handlungsfeld bildungspolitischer Herausforderungen sowie als Feld für Handlungsmöglichkeiten und Gestaltungsprozesse. Die inklusive Pädagogik wurde sowohl in der Lehrer*innenbildung (vgl. HRK und KMK 2015, S. 4; HRK und KMK 2020) als auch in der frühen Bildung in Kindertageseinrichtungen (vgl. JFMK und KMK 2021/2022) als Leitbild einer inklusiven Gesellschaft verankert, die sich idealerweise durch Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit auszeichnen soll (vgl. Boban/Hinz 2004, S. 38; 2009, S. 220; Booth und Ainscow 2017, S. 17; Böttinger 2016, S. 26; Fend 2019, S. 108–111; Heid 2019, S. 62–65; Merckens 2019, S. 282; Albers 2011).

Inklusion² strebt folglich eine inklusive Gesellschaft mit inklusiven Werten wie Gleichberechtigung, Teilhabe, Gemeinschaft, Respekt für Vielfalt, Nachhaltigkeit und Gewaltfreiheit an, in der Vielfalt und Differenz die Normalität bilden (vgl. Boban/Hinz 2009, S. 220; Booth/Ainscow 2017, S. 17; Böttinger 2016, S. 26). Mit Inklusion, die als die Förderung größtmöglicher Teilhabe bei gleichzeitiger Reduzierung von Diskriminierung verstanden wird, geht damit die Forderung einher, stigmatisierende Kategorisierungen zu vermeiden und Vielfalt und Differenz als Selbstverständlichkeit zu betrachten (vgl. Albers 2018; Gasterstädt et al. 2020; Ziemer 2017, 2012). Deshalb umfasst Inklusion auch nicht nur die Belange von Menschen mit Behinderungen, sondern die aller Menschen (vgl. Böttinger 2016, S. 18–20; Deppe-Wolfinger 2004, S. 30–31; Felder 2024, S. 17; Wocken 2016, S. 109–115) und findet in ihrer Mehrdimensionalität in „**allen** Lebensbereichen auf der Basis **gleicher** Rechte“ (BMAS 2016, S. 4, Herv.i.O) und Freiheiten Anwendung (vgl. ebd., S. 24–229). „Inklusion ist [damit] ein *Menschenrecht*“ (Böttinger 2016, S. 20, Herv.i.O), das ein demokratisches Wertesystem zur Grundlage hat und sicherstellen möchte, dass dieses Wertesystem, das in der universellen Achtung der Menschenwürde verwurzelt ist, aufrechterhalten bleibt (Prem et al. 2024, Frage 2; KMK 2018).

In diesem Zusammenhang prägte Prengel (2019, 1993) im Rahmen der Pädagogik der Vielfalt, die sie als synonym zur inklusiven Pädagogik versteht (Prengel 2019, X, XIX), den Begriff der egalitären Differenz, der einen „demokratischen Differenzbegriff“ (ebd. 2019, S. 190) zum Ausgangspunkt hat. Der demokratische Differenzbegriff hebt hervor, dass Verschiedenheit (siehe hierzu u. a. Hinz und

2 Die nachfolgenden Ausführungen zu den zentralen Aspekten von *Inklusion*, der *inkluisiven Pädagogik* und der *Pädagogik der Vielfalt* wurden aus Güneşli (i.V. a) übernommen und erscheinen hier entweder unverändert oder mit geringfügigen Anpassungen (siehe S. 13–15 dieses Textes).

Walther 2011; Wenning 2004) nicht zur Legitimation von Hierarchien oder Ungleichheiten genutzt werden darf. Stattdessen wird eine egalitäre Perspektive verfolgt, bei der Gleichheit und Differenz zusammengedacht werden: „Differenz ohne Gleichheit bedeutet gesellschaftlich Hierarchie, kulturell Entwertung, ökonomisch Ausbeutung. Gleichheit ohne Differenz bedeutet Assimilation, Anpassung, Gleichschaltung, Ausgrenzung von ‚Anderen‘“ (Prenzel 2019, S. 192, Herv.i.O.). Die Idee der egalitären Differenz, die sich auf menschenrechtliche Grundsätze stützt, bildet damit das Herzstück des demokratischen Differenzbegriffs. Sie verbindet Gleichheit und Verschiedenheit, ohne diese als Gegensätze zu begreifen oder Differenz negieren zu wollen. Im Gegenteil: Differenz soll, ebenso wie ihre Überschneidungen, die in dieser Einleitung anhand des Begriffs der Intersektionalität thematisiert werden, anerkannt und wertgeschätzt werden (siehe z. B. auch Bräu und Schwerdt 2005; Budde 2023). Der demokratische Differenzbegriff überträgt diese Idee in einen politischen und pädagogischen Kontext. Er plädiert für eine Gesellschaft, die Vielfalt nicht als Defizit, sondern als Bereicherung versteht – eine Gesellschaft, in der Gleichheit und Differenz stets zusammengedacht werden. Die Pädagogik der Vielfalt fordert damit dazu auf, Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu reflektieren, Barrieren abzubauen, Vielfalt als Norm zu begreifen und Bildung so zu gestalten, dass alle Menschen, unabhängig von ihren Unterschieden, teilhaben und sich verwirklichen können (vgl. Prenzel 2019, S. 189–193; Boban und Hinz 2024, S. 347; Mecheril und Vorrink 2023, S. 57 f.; Schramme 2024, S. 216).

Ausgehend davon versteht sich die „Pädagogik der Vielfalt [...] als Pädagogik der intersubjektiven Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen“ (Prenzel 2019, S. 56), wobei diese Anerkennung demokratisch und damit nichtaffirmativ sein sollte (vgl. Heinzel und Geiling 2004, S. 15 f.). Die nichtaffirmative Anerkennung fordert, dass Differenz nicht nur akzeptiert, sondern auch reflektiert wird. Es geht darum, demokratische Grundwerte wie Menschenwürde, Gleichheit, Freiheit, Respekt und Dialog aufrechtzuerhalten, während Unterschiede anerkannt, aber nicht unbedingt idealisiert oder kritiklos übernommen werden. Diese Form der Anerkennung betont die Notwendigkeit, in demokratischen Kontexten offen über Differenzen zu sprechen und aktiv darüber nachzudenken, wie diese mit demokratischen Prinzipien vereinbar sind. In inklusiven pädagogischen Feldern wird dadurch ein Umgang mit Vielfalt, Heterogenität und Diversität gefördert, der nicht nur passiv akzeptiert, sondern aktiv gestaltet und reflektiert wird (vgl. Blanck 2004, S. 84 ff.; Boban und Hinz 2004, S. 43 ff.; Mecheril und Vorrink 2023, S. 61; Schramme 2024, S. 216; Veber et al. 2022).

Diesem Verständnis folgend haben auf der Basis klar umrissener, demokratischer Maßstäbe zur Urteilsbildung alle Lebensformen und Menschen das Recht zu existieren, gesellschaftlich gesehen, gehört, anerkannt, wertgeschätzt und wirksam zu werden (vgl. Prenzel 2019, S. 192). Als eine im Sinne Honneths auf emo-

tionaler, rechtlicher und wechselseitiger Anerkennung der Einzigartigkeit jeder Person und ihrer Lebenslage ausgerichteten Pädagogik (vgl. ebd., S. 55–58; Deppe-Wolfinger 2004, S. 26 f.) vertrauen die Pädagogik der Vielfalt und die inklusive Pädagogik folglich in die Fähigkeiten von Menschen, indem sie „jedem [...] Menschen Bildungsfähigkeit [...] attestieren, seine Leistungsorientierung [...] bekräftigen, ihn mit anderen gemeinsam lernen [...] lassen, auch wenn er oder sie zu den schwächsten Schüler(inne)n gehört“ (Deppe-Wolfinger 2004, S. 26, Herv.i.O.). Im Kontext eines solchen Verständnisses von Pädagogik und Bildung wird darauf abgezielt, Homogenisierungstendenzen durch Selektion oder Trennung zu vermeiden. Stattdessen soll die Beziehung zwischen Individuum und Umwelt so gestaltet werden, dass die Bildungsinstitution der Heterogenität gerecht wird – also den individuellen Unterschieden, die u. a. „zwischen zwei [...] Personen [...] in Hinblick auf ein Kriterium beschrieben“ (Budde 2023, S. 22) und durch die Markierung von Differenz in Gesellschaft und Bildungsinstitution sozial konstruiert werden (vgl. ebd.). Die institutionellen Bedingungen sollen sich dabei an das Individuum anpassen – nicht umgekehrt (vgl. Biederbeck und Rothland 2023; Budde 2023; Helmke 2022, S. 220–240; Hummrich 2016; Wenning 2016) (Biederbeck und Rothland 2017; Budde 2023; Hummrich 2016; Wenning 2016; Sturm 2016).

In diesem Kontext liegen bereits verschiedene Veröffentlichungen und Handreichungen zur Qualifizierung und Professionalisierung vor, die auch den Elementar- und Primarbereich berücksichtigen (vgl. z. B. Kress 2020; Müller 2018; Becker und Ewering 2021; Albers et al. 2012; Fürstaller et al. 2018). Nichtsdestotrotz ist es angesichts gesellschaftlicher Entwicklungen, tiefgreifender Transformationsprozesse sowie des föderalen Bildungssystems der Bundesländer (vgl. HRK und KMK 2020) denkbar, dass weiterhin ein Orientierungs- und Unterstützungsbedarf hinsichtlich „anschlussfähige[r], allgemeinpädagogische[r] und sonderpädagogische[r] Basiskompetenzen für den professionellen Umgang mit Vielfalt in der Schule“ (HRK und KMK 2015, S. 3) besteht.

Vor diesem Hintergrund richtet sich das Interesse der Herausgeber*innen dieses Sammelbandes in der Beleuchtung der vielfältigen und variationsreichen Zugänge zu und Auseinandersetzungen mit der Heterogenität von Lernenden im Elementar- und Primarbereich. Dieser Sammelband zielt darauf ab, einen disziplin- und themenübergreifenden Einblick über die Diskurse und Praktiken der Heterogenität im Elementar- und Primarbereich zu geben. Dabei soll er sowohl Impulse für die praktische und empirische Arbeit liefern als auch die Vielfalt möglicher Ansätze für pädagogisches Handeln in heterogenen Settings aufzeigen und reflektieren.

Die Beiträge zu den *Diskursen der Heterogenität* nehmen allen voran solche Themen und Konzepte in den Fokus, die gesellschafts- und bildungsbezogene Chancen, aber auch Herausforderungen und Ungleichheiten und damit auch Differenz- und Machtverhältnisse zum Inhalt haben. Die Beiträge zu den *Praktiken der Heterogenität* bieten nicht nur konkrete Beispiele und Impulse aus der Praxis

für die Praxis, sondern auch eine (meta-)reflexive und darüber hinaus kritische Auseinandersetzung mit pädagogischen wie auch didaktisch-methodischen Ansätzen für die praktische Arbeit mit Kindern. Dieser Sammelband richtet sich damit an Lehramtsstudierende, Lehrende und Forschende sowie an Kindheits- und Sozialpädagog*innen. Sie alle können von den Beiträgen in diesem Sammelband profitieren, indem diese ihnen im Hinblick auf ihre zukünftigen Aufgaben und vor dem Hintergrund der zunehmenden Forderung nach „neue[n] Querschnitt-Professionalisierungen“ (Marci-Boehncke 2019, S. 293) eine Orientierung und Hilfestellung bieten.

Folgende übergeordnete Fragen bedürfen in diesem Zusammenhang einer Auseinandersetzung und werden, auch wenn nicht alle Aspekte gleichermaßen im Fokus stehen, im Rahmen dieses Sammelbandes bearbeitet:

- Welche Diskurse der Heterogenität werden geführt und in welchem Zusammenhang stehen diese mit gesellschaftlichen und bildungsbezogenen Fragestellungen?
- Was bedeuten Vielfalt, Heterogenität und Diversität in unterschiedlichen (Fach-)Disziplinen und den umsetzenden Institutionen sowie den dort fokussierten Bildungsbereichen und -themen?
- Welche Chancen und Herausforderungen, aber auch Differenz- und Machtverhältnisse entstehen im Umgang mit Heterogenität?
- Welche (konkreten) Praktiken des pädagogischen Handelns in heterogenen Settings gibt es, und inwieweit werden welche pädagogischen wie auch didaktisch-methodischen Ansätze für die praktische Arbeit mit Kindern wie eingesetzt?
- Welche kritischen, aber auch lobenden Stimmen oder Positionen gibt es zu den Praktiken und Ansätzen des pädagogischen Handelns in heterogenen Settings?
- Inwieweit finden im Rahmen dieser Diskurse und Praktiken ethische Perspektiven und Fragestellungen eine Berücksichtigung und welche Bedeutung wird diesen beigemessen?

Die Beiträge dieses Sammelbandes, die alle ein Double-Blind-Peer-Review-Verfahren durchlaufen haben, greifen die zuvor skizzierten Fragestellungen auf und beleuchten Heterogenität aus unterschiedlichen wissenschaftlichen und praxisorientierten Perspektiven. Da jedoch im Verlauf des Entstehungsprozesses nicht alle ursprünglich vorgesehenen Beiträge realisiert werden konnten, sind einige Themenbereiche, wie etwa der Elementarbereich oder bestimmte gesellschaftliche Perspektiven, nicht in dem Umfang vertreten, wie zunächst vorgesehen. Die nun vorliegenden Beiträge bieten dennoch eine vielfältige und tiefgehende Auseinandersetzung mit den theoretischen und praktischen Dimensionen von Heterogenität im Elementar- und Primarbereich. Damit leistet der Sammelband einen Beitrag zur wissenschaftlichen und praxisbezogenen Diskussion über den

Umgang mit Heterogenität in der frühen Bildung und soll sowohl Forschende als auch pädagogisch Tätige dazu anregen, sich weiter mit den Chancen und Herausforderungen heterogener Bildungssettings auseinanderzusetzen – insbesondere vor dem Hintergrund einer Gesellschaft, die sich stetig wandelt und in der Bildungsinstitutionen auf gesellschaftliche und soziale Dynamiken reagieren müssen.

Der Aufbau des Sammelbandes folgt dabei zwei thematischen Schwerpunkten: Zunächst werden Diskurse der Heterogenität in den Blick genommen, bevor sich die nachfolgenden Beiträge mit konkreten Praktiken auseinandersetzen.³

A Diskurse der Heterogenität

„Allheilmittel“ Individualisierung und Differenzierung: Eine soziologische und pädagogische Betrachtung (Katharina Resch, Doris Lindner, Michael Holzmayer und Karina Fernandez). Der Beitrag unternimmt den Versuch einer konzeptionellen Aufarbeitung und eines Vergleichs des soziologischen und des pädagogischen Diskurses zu Individualisierung und Differenzierung, da es den Diskursen an gegenseitiger Anbindung und einer theoretischen Klärung ihrer Begrifflichkeiten mangelt. Auf Basis dieser Aufarbeitung stellt der Beitrag in Frage, inwieweit Individualisierung und Differenzierung als pädagogisches „Allheilmittel“ für die zunehmende Heterogenisierung der Schüler*innenschaft geeignet sind bzw. ob sie soziale Ungleichheiten verstärken oder reduzieren.

Zur Notwendigkeit der Neuerfindung kritischer Pädagogik als Antwort auf postmoderne Entwicklungen (Katarina Schneider-Bertan). Henry A. Giroux (*1943), amerikanischer Pädagoge und kritischer Kulturwissenschaftler, ist federführend in den Diskursen um eine kritische Pädagogik im englischsprachigen Raum, in Deutschland jedoch bisher weitgehend unbekannt. Vor dem Hintergrund der Rezeption der *Cultural-* und *Postcolonial Studies* sowie radikaldemokratischer Theorien liefert sein Ansatz wichtige Impulse für eine differenzoffene, diskriminierungskritische, emanzipative und machtsensible Pädagogik, die den Herausforderungen postmoderner Gesellschaften begegnen kann.

Transkulturelle Ethik als Antwort auf diskriminierende Praktiken im KiTa-Alltag. Über Szenarien der Fremdheitserfahrung und ihre Problematisierung (Anke Redecker). Im Blick auf Diskriminierung im KiTa-Alltag können Kinder sowohl als Diskurseffekte als auch -gestaltende betrachtet werden, die in diversitätsrelevanten Kontexten Stigmatisierungen erleiden und platzieren. Ein auf Transkulturelle Ethik fo-

3 Die Kurzzusammenfassungen wurden von den Beitragsautor*innen selbst verfasst und den Herausgeber*innen für die Veröffentlichung im Sammelband zur Verfügung gestellt.

kussierender Gegendiskurs dient sowohl Kindern als auch den sie begleitenden Erwachsenen, hierarchisierende Kategorisierungen, durch die Menschen abqualifiziert werden, irritierend zu problematisieren, um sich auf Ambivalenzen, Durchdringungen und Zwischenwelten in sowohl sozial determinierten als auch kreativ gestaltbaren Anerkennungsverhältnissen einzulassen.

„Rassismus gibt es erst ab Klasse 5“ – Diskriminierungssensible Professionalisierungsprozesse von pädagogischen Fach- und Lehrkräften im Primarbereich (Saskia Warburg und Anja Seifert). Der Beitrag zeichnet nach, warum die rassismuskritische Bildungsarbeit von Anfang an sowie die Entwicklung von diskriminierungssensiblen Professionalisierungsprozessen von Lehrenden als zentrale pädagogische Handlungsfelder und einer zeitgemäßen (Grund)Schulpädagogik verstanden werden müssen. Dabei wird sich unter anderem kritisch mit dem Forschen, Arbeiten und Lehren in und mit machtvollen Widersprüchen auseinandergesetzt und exemplarische Projektansätze – wie etwa das Gießener-Modell – mit Fokus auf die universitäre Lehrer*innenbildung vorgestellt.

Chronische Erkrankungen in der Grundschule – Ungleichheit, Machtverhältnisse und Teilhabe (Enya Kohlwege^{und} Niels Unverdorben). Der Beitrag beleuchtet chronische Erkrankungen als zunehmend relevanter werdendes grundschulpädagogisches Themenfeld. Hierbei wird die Relevanz chronischer Erkrankungen als grundschulpädagogische Heterogenitätsdimension aufgezeigt und vor dem Hintergrund schulischer Inklusion verortet. Damit einhergehende soziale Ungleichheits- und Machtverhältnisse werden vor dem Hintergrund einer *Doing-Background*-Perspektive herausgearbeitet. Abschließend wird ein Ausblick auf schulische Umgangsmöglichkeiten mit chronischer Erkrankung im Sinne einer diversitätsbewussten Pädagogik gegeben.

Heterogenität in der frühen Kindheit: Perspektiven auf vielfältige Familien in Kindertageseinrichtungen (Kassandra V. Dahlmann). Der Beitrag untersucht ausgewählte Perspektiven von Kita-Leitungen und Eltern auf vielfältige Familien in Kindertageseinrichtungen. Anhand von Interviews wird beleuchtet, wie Vielfalt in Kitas von den Leitungen und Eltern wahrgenommen wird und wie heteronormative Vorstellungen von Familie die pädagogische Arbeit beeinflussen können. Es wird argumentiert, dass Fachkräfte ihre eigenen Normvorstellungen kritisch reflektieren sollten, um den vielfältigen Lebenswelten der Familien gerecht zu werden. Die im Sinne der Grounded Theory entwickelte These wird auf Inhalte der Erzieher*innen-Ausbildung bezogen. Der Beitrag verfolgt das Ziel ausgewählte Perspektiven von Kita-Leitungen und Elternteilen auf vielfältige Familien in Kindertageseinrichtungen (Kita) darzustellen. Es wurde die Forschungsfrage untersucht, inwieweit vielfältige Familien in der frühkindlichen Bildung überhaupt thematisiert werden. Es wird ein Bogen von den Erkennt-

nissen der Interviewauswertung (Anlehnung an die Grounded-Theory-Methode) hin zur Didaktik der Erzieher:innen-Ausbildung gespannt.

Heterogenität in der Schule aus Sicht von Kindern – Herausforderungen und Chancen inklusiver Grundschulen (Lena Ohnesorge). Der Beitrag untersucht Erfahrungen und inklusionsbezogene Einstellungen von Kindern. Die Ergebnisse der qualitativen, längsschnittlichen Interviewstudie mit 86 Schüler*innen zeigen anhand von zwei Fallbeispielen, dass die Befragten überwiegend wertschätzende Einstellungen zur Heterogenität ihrer Klasse äußern. Allerdings ergeben sich Spannungsfelder bspw. in Bezug auf soziale Integration und den inklusiven Unterricht. Aus den Kinderperspektiven lassen sich somit Chancen, aber auch Herausforderungen für inklusive Schulentwicklung ableiten.

Classroom Management in heterogenen Unterrichtsettings – Kooperation zwischen Lehrkräften unterschiedlicher Professionen aus einer praxeologischen Perspektive (Jan-Simon Zimmermann, Magdalena Buddeberg und Sabine Hornberg). Für den Umgang mit einer heterogenen Schüler*innenschaft wird an vielen Grundschulen das Co-Teaching unterschiedlicher Professionen gefordert oder bereits umgesetzt. Dieser Beitrag gibt anhand exemplarischer Fallrekonstruktionen Aufschluss über Ordnungsstrukturen hinsichtlich des kooperativen Classroom Managements. Im Beitrag werden insbesondere die Spannung zwischen individueller Differenzierung und universalistischen Maßstäben mit Blick auf Synchronizitätsprozesse diskutiert sowie Schlussfolgerungen hinsichtlich des Arrangements von Aktivitätsstrukturen und Verhaltenserwartungen gegeben.

B Praktiken der Heterogenität

Inklusiver Unterricht in der Primarstufe – Didaktische Modelle, methodische Ansätze und ethische Leitlinien (Britta Ostermann). Vor dem Hintergrund der Erkenntnisse der Integrations- und Inklusionsforschung wird anhand eines Systematic Reviews (Newman/Gough 2020) ein Überblick zu bestehenden didaktischen Modellen sowie didaktisch-methodischen Ansätzen erarbeitet, die explizit für inklusive Settings benannt werden. Ziel ist es, mit Hilfe der auf diese Weise gewonnenen Erkenntnisse sowohl Elemente einer praxistauglichen Didaktik und Methodik für einen inklusiven Grundschulunterricht herauszukristallisieren als auch hilfreiche Anregungen für pädagogisches Handeln in heterogenen Lehr-Lernsettings zu ermöglichen.

Das Lehr-/Lernkonzept inklud-e: Durch videobasierte Fallarbeit Studierende des Grundschullehramtes für Inklusion sensibilisieren (Jana Herding, Katrin Glawe, Stefania Caci und Petra Büker). Im Beitrag wird das fall- und videobasierte Lehr-/Lernkonzept

inklud-e zur Professionalisierung angehender (Grundschul-)Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität vorgestellt. In der Verzahnung realer Fallporträts mit videographierten Unterrichtssettings fördert es in professionstheoretischer Rahmung über spezifische Arbeitsaufgaben und Reflexionsimpulse theoriegeleitete Analyse-, Reflexions- und Handlungskompetenzen. Ziel ist die Entwicklung heterogenitätssensibler, selbstreflexiver Perspektiven als Grundlage professionellen pädagogischen Handelns in einer inklusiven teilhabeorientierten Schulpraxis.

Verstehen statt Zuschreiben: Sensibilisierung angehender Lehrkräfte für Praktiken der Heterogenität (Barbara Rieger und Anja Wildemann). Heterogenität ist nicht manifest, sondern wird von den Akteur*innen konstruiert und ist damit relativ, ausschnittshaft und veränderbar. Wie angehende Lehrkräfte Heterogenität im Rahmen schriftlicher Reflexionen konstruieren und wie sich diese Konstruktionen ggf. durch die Teilnahme an dem Zertifikatslehrgang „Heterogenität und Mehrsprachigkeit (HuM)“ verändern, wird in den Beitrag exemplarisch, entlang eines Fallbeispiels, analysiert und diskutiert. Gezeigt werden soll daran, wie Zuschreibungspraktiken nach und nach durch Praktiken eines wissensgestützten Verstehens abgelöst werden.

„Leute ihr müsst auch fragen, wenn ihr ein Wort nicht kennt“ – Umgang mit heterogenen lebensweltlichen Erfahrungen im Unterricht (Marina Brenner). Der Beitrag betrachtet, wie Lebenswelten vor dem Hintergrund gemeinsamer und differenter Erfahrungsräume im Unterricht verhandelt werden. Der Einbezug von Lebenswelten im Unterricht gilt dabei meist als Qualitätskriterium, betrachtet jedoch Lebenswelt selten als plurale Kategorie. Anhand von Unterrichtsvideografien zeigt der Beitrag, wie lebensweltliche Erfahrungen im Unterricht als Homogenisierung gestaltet werden und milieubedingte Erfahrungen an die Leistungserwartungen von Unterricht geknüpft sind.

Heterogenität adressieren – Befunde aus der Praxis im Projekt Balu und Du am Standort Paderborn (Fredericke Dopheide, Christine Freitag und Mara Spiekenheuer). Der Beitrag „Heterogenität adressieren – Befunde aus der Praxis im Projekt ‚Balu und Du‘ am Standort Universität Paderborn“ zeigt, inwiefern subjektive Verständnishorizonte direkten Einfluss auf die Praxis eines Mentoringprojekts nehmen, das sich der Förderung von Chancengerechtigkeit verschrieben hat. Auf Grundlage einer Datenanalyse wird dargestellt, nach welchen Kriterien Kinder für das Projekt vorgeschlagen werden und wie diese Kriterien auch in der direkten Mentoringbeziehung wirksam sind. Abschließend werden mögliche Konsequenzen für eine Veränderung der Projektpraxis formuliert.

Soziales Lernen in der Grundschule – ein Praxisprojekt zur Entwicklung des PET – Paderborner Entwicklungstraining für Mensch und Tier. Ein Training zur Unterstützung der

individuellen Entwicklung aller Beteiligten (Mona Maria Mombeck und Carina Caruso). Der Beitrag befasst sich mit der Entwicklung eines Trainings zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen in Kombination mit dem Lernen mit Tier und Natur. Zentrale Ziele sind die Entwicklung eines flexibel einsetzbaren Trainings sowie die gleichwertige Berücksichtigung des Wohlbefindens sowie der Entwicklungsförderung von Mensch und Hund. Erste Hinweise zur Wirksamkeit werden über subjektive Perspektiven der Teilnehmenden exploriert und wissenschaftlich eingeordnet.

*Zur Legitimierung von Macht im Umgang mit neurodivergenten Kindern. Eine Lehrerin spricht über die Schüler*innen einer ‚Autismusklass‘ (Matthias Olk und Lukas Hümpfer-Gerhards).* Der Beitrag wendet sich dem Sprechen einer Lehrerin über die Schüler*innen der von ihr geleiteten ‚Autismusklass‘ zu. In der dokumentarischen Interpretation tritt eine den Schüler*innen durch die Lehrerin zugewiesene ‚totale Identität‘ hervor, die den neurodivergenten Schüler*innen Autoritätshörigkeit bei gleichzeitiger Delinquenz zuschreibt und sie damit zu (moralisch) Unterlegenen macht. Trotz eines fortschreitenden Wandels des pädagogischen Wissens über Autismus hin zu Neurodiversität zeigt die Fallstudie die Beharrlichkeit machtvoller Identitätszuweisungen in pädagogischer Arbeit mit autistischen Schüler*innen auf.

Das Linguistic Soundscaping im Elementarbereich. Ein methodischer Ansatz für die Erfahrung von sprachlicher und sprachbezogener Heterogenität (Eva Varga). In einem Pilotprojekt mit 24 Kindergartenkindern wurde Heterogenität aus einer Perspektive betrachtet, die die Verbindung von sprachlichen mit individuell-kulturellen und sozioökonomischen Gegebenheiten fokussiert. Die Kinder befassten sich mit sprachbezogener Andersartigkeit und Gleichheit, Fremdheit und Vertrautheit, sowie sprachbedingtem Vor- und Nachteil. Umgesetzt wurde das Projekt durch elementardidaktisch konzipierte Suchspiele (linguistic soundgames), die das „Aufspüren“ von öffentlich hörbaren Sprachen einforderten und den Kindern den direkten Kontakt mit Sprecher*innen ermöglichten.

Die Entwicklung eines sprachstandsdiagnostischen Verfahrens für die Primarstufe für das Schulministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens – Zuweisungsdiagnostik als notwendiger bildungsinstitutioneller Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität? (Annika Frank, Kristine Lang und Mihail Sotkov). Das Schulministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens beauftragte die Entwicklung eines sprachstandsdiagnostischen Verfahrens (SDV), das neu zugewanderte Schüler*innen je nach Sprachstand entweder Regel- oder Integrationsklassen zuweist. Maßgeblich ist das Erreichen des Niveaus A2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR). Bei dem Verfahren handelt es sich um ein Beobachtungsinstrument, das die Niveaubeschreibungen DaZ, die

sprachlichen Basisqualifikationen und die Referenzniveaus des GeR kombiniert. Es werden Niveaubeschreibungen mit Referenzniveau-Entsprechungen in den sprachlichen Kompetenzbereichen (i) Sprechen, (ii) Hören, (iii) Lesen und (iv) Schreiben entwickelt. Die Autor*innen reflektieren kritisch die Festlegung des Niveaus A2 als Zugangsvoraussetzung für den Übergang in Regelklassen und argumentieren, dass diese Schwelle eine sprachdidaktisch zweifelhafte institutionelle Praxis zur Auflösung von Heterogenität darstellt, die das institutionelle Prozessieren von Schüler*innen vereinfachen soll. Statt einer Segregation durch Zuweisungsdiagnostik werden alternative Ansätze wie Binnendifferenzierung und integrative sprachliche Förderung empfohlen. Sprachliche Heterogenität betrifft nicht nur Integrations-, sondern auch Regelklassen. Entsprechend plädieren die Autor*innen für ein holistisches, systemisch eingebettetes Sprachbildungskonzept.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt (2008): A1 Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore; Chlosta, Christoph; Ostermann, Torsten; Rost-Roth, Martin und Holstein, Silke (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider (9), S. 3–16.
- Albers, Timm (2011): Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Albers, Timm (2018): Kulturelle Vielfalt und kultursensitive Handlungsmöglichkeiten in der Kindertagespflege. Eine Expertise im Auftrag des Bundesverbandes für Kindertagespflege e.V. verfasst von Prof. Dr. Timm Albers. Bundesverband für Kindertagespflege. www.fruehe-chancen.de/fileadmin/user_upload/Kulturelle_Vielfalt_und_kultursensitive_Handlungsmoeglichkeiten_in_der_Kindertagespflege.pdf (Abfrage: 21.03.2025).
- Albers, Timm; Bree, Stefan; Jung, Edita; Seitz, Simone (Hrsg.) (2012): Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita. Mit einem Geleitwort der Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend Kristina Schröder. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024): Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung. Bielefeld: wbv Media.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland 2006. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann. www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2006 (Abfrage: 21.03.2025).
- Bade, Klaus J.; Oltmer, Jochen (2004): Normalfall Migration. Paderborn: Bonifatius Druck Buch (Zeitbilder).
- Becker, Bastian; Ewering, Tanja (2021): Praxisleitfaden kooperatives Lernen und Heterogenität. Aktivierende Klassenführung für Inklusion und gemeinsames Lernen. Große Methodensammlung für gelingenden Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz (Pädagogik).
- Belkhir, Lotfi; Elmeligi, Ahmed (2018): Assessing ICT global emissions footprint: Trends to 2040 und recommendations. In: Journal of Cleaner Production 177, S. 448–463.
- Biederbeck, Ina; Rothland, Martin (2017): Professionalisierung des Umgangs mit Heterogenität. In: Bohl, Thorsten; Budde, Jürgen und Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 223–235.

- Biederbeck, Ina; Rothland, Martin (2023): Professionalisierung des Umgangs mit Heterogenität. In: Bohl, Thorsten; Budde, Jürgen und Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. 2., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 229–242.
- Blanck, Bettina (2004): Zur Rolle reflexiver Kompetenzen für eine „Pädagogik der Vielfalt“ durch „gute Ordnung“. In: Heinzel, Friederike und Geiling, Ute (Hrsg.): Demokratische Perspektiven in der Pädagogik. Annedore Pregel zum 60. Geburtstag. Wiesbaden: VS, S. 83–92.
- Boban, Ines; Hinz, Andreas (2004): Der Index für Inklusion – ein Katalysator für demokratische Entwicklung in der „Schule für alle“. In: Heinzel, Friederike und Geiling, Ute (Hrsg.): Demokratische Perspektiven in der Pädagogik. Annedore Pregel zum 60. Geburtstag. Wiesbaden: VS, S. 37–48.
- Boban, Ines; Hinz, Andreas (2009): Inklusive Pädagogik zwischen allgemeinpädagogischer Verortung und sonderpädagogischer Vereinnahmung. Anmerkungen zur internationalen und zur deutschen Debatte. In: Börner, Simone; Glink, Andrea; Jäpelt, Birgit; Sanders, Dietke und Sasse, Ada (Hrsg.): Integration im vierten Jahrzehnt. Bilanz und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 220–228.
- Boban, Ines; Hinz, Andreas (2024): Inklusion und Demokratie – Das eine ohne das andere: weder inklusiv noch demokratisch!? In: Bosse, Ingo; Müller, Kathrin und Nussbaumer, Daniela (Hrsg.): Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 341–349.
- Booth, Tony; Ainscow, Mel (2017): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Adaptiert für deutschsprachige Bildungssysteme. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bosse, Ingo; Kamin, Anna-Maria; Schluchter, Jan-René (2019): Inklusive Medienbildung. Zugehörigkeit und Teilhabe in gegenwärtigen Gesellschaften. In: Brüggemann, Marion; Eder, Sabine und Tillmann, Angela (Hrsg.): Medienbildung für alle. Digitalisierung. Teilhabe. Vielfalt. München: kopaed, S. 35–52.
- Böttinger, Traugott (2016): Inklusion. Gesellschaftliche Leitidee und schulische Aufgabe. Stuttgart: W. Kohlhammer (Inklusion praktisch).
- Boudon, Raymond (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz, S. 183–198.
- Bräu, Karin; Schwerdt, Ulrike (Hrsg.) (2005): Heterogenität als Chance: Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: Lit (Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung, 9).
- Budde, Jürgen (2023): Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In: Bohl, Thorsten; Budde, Jürgen und Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. 2., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 15–30.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS (Hrsg.) (2016): „Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft“. Nationaler Aktionsplan 2.0 der Bundesregierung zur UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). www.bmas.de/DE/Soziales/Teilhabe-und-Inklusion/Nationaler-Aktionsplan/nationaler-aktionsplan-2-0.html (Abfrage: 21.03.2025).
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (Hrsg.) (2016): Klimawandel – Zeit zu handeln. Klimapolitik im Kontext der Agenda 2030.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (Hrsg.) (2021): Migration als Folge des Klimawandels. Neue Strategien im Umgang mit klimainduzierter Migration, Katastrophenvertreibung und geplanter Umsiedlung. Referat 420. www.bmz.de/resource/blob/56844/bmz-klimawandel-migration-de.pdf (Abfrage: 21.03.2025).
- Casamassima, Gianna; Drossel, Kerstin; Schwippert, Knut; Gerick, Julia; Senkbeil, Martin; Fröhlich, Nadine; Eickelmann, Birgit (2024): Computer- und informationsbezogene Kompetenzen im Zusammenhang mit Hintergrundmerkmalen der Schüler*innen in Deutschland im interna-

- tionalen Vergleich. In: Eickelmann, Birgit; Fröhlich, Nadine; Bos, Wilfried; Gerick, Julia; Goldhammer, Frank; Schaumburg, Heike (Hrsg.): ICILS 2023 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler*innen im internationalen Vergleich: Waxmann Verlag GmbH, S. 73–115.
- Demmer, Marianne (2021): 1920–2020, Schulreform in Deutschland. Eine (un)endliche Geschichte?! Hrsg. v. Aktion Human Schule, Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (GGG) – Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Grundschulverband, NRW-Bündnis Eine Schule für alle und Politik gegen Aussonderung – Koalition für Integration und Inklusion e.V. Frankfurt a. M. (Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie, 7). www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=106804&token=0e9aa918d55da8500380e7bcf56432e42565e15f&sdownload=&n=7-Schriftenreihe-Eine-fuer-alle-Nr.7Marianne-Demmer.pdf.pdf (Abfrage: 21.03.2025).
- Deppe-Wolfinger, Helga (2004): Demokratische Perspektiven in der Inklusiven Pädagogik. In: Heinzel, Friederike und Geiling, Ute (Hrsg.): Demokratische Perspektiven in der Pädagogik. Annedore Prengel zum 60. Geburtstag. Wiesbaden: VS, S. 21–36.
- Directorate-General for Climate Action (2025): Going digital – good or bad for the climate? European Climate Pact. Hrsg. v. European Union. climate-pact.europa.eu/articles-and-events/pact-articles/going-digital-good-or-bad-climate-2025-02-19_en (Abfrage: 21.03.2025).
- El-Mafaalani, Aladin (2024): Zum Begriff Migrationshintergrund. In: Echo der Vielfalt (2), S. 5. www.vmdo.de/fileadmin/_images_web/echo/ECHO_der_Vielfalt_02-2024_v08_WEB.pdf (Abfrage: 21.03.2025).
- Faulstich, Werner (2004): Mediengeschichte. In: Faulstich, Werner (Hrsg.): Grundwissen Medien. 5., vollständig überarbeitete und erheblich erweiterte Auflage. Stuttgart: Wilhelm Fink, S. 21–33.
- Felder, Franziska (2024): Inklusion, demokratische Partizipation und die Aufgaben der Bildung. In: Bosse, Ingo; Müller, Kathrin und Nussbaumer, Daniela (Hrsg.): Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit: Verlag Julius Klinkhardt, S. 17–29.
- Fend, Helmut (2019): Drei Begriffe der Bildungsgerechtigkeit – Normendiskurse und empirische Analysen. In: Bellmann, Johannes und Merkens, Hans (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts. Münster, New York: Waxmann, S. 103–121.
- Frey, Andreas; Ludewig, Ulrich; König, Christoph; Krampen, Dorothea; Lorenz, Ramona; Bos, Wilfried (2023): Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern im internationalen Vergleich: 20-Jahre-Trend. In: McElvany, Nele; Lorenz, Ramona; Frey, Andreas; Goldhammer, Frank; Schilcher, Anita und Stubbe, Tobias C. (Hrsg.): IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und Trend über 20 Jahre. Münster, New York: Waxmann, S. 111–130.
- Fürstaller, Maria; Hover-Reisner, Nina; Lehner, Barbara (Hrsg.) (2018): Vielfalt in der Elementarpädagogik. Theorie, Empirie und Professionalisierung. Frankfurt a. M.: Debus Pädagogik; Wochenschau.
- Gasterstädt, Julia; Kistner, Anna; Adl-Amini, Katja (2020): Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs als institutionelle Diskriminierung. Eine Analyse der schulgesetzlichen Regelungen. In: Zeitschrift für Inklusion-online.net (4). www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/551?utm_source=chatgpt.com (Abfrage: 21.03.2025).
- Gogolin, Ingrid; Georgi, Viola; Krüger-Potratz, Marianne; Lengyel, Drorit; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) (2018): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Grassinger, Robert; Hodaie, Nazli; Immerfall, Stefan; Kürzinger, Anja; Schnebel, Stefanie (2022): Heterogenität in Grundschulen. Mehrebenen-perspektivische Zugänge. In: Grassinger, Robert; Hodaie, Nazli; Immerfall, Stefan; Kürzinger, Anja und Schnebel, Stefanie (Hrsg.): Heterogenität in Grundschulen: Mehrperspektivische Zugänge. Münster, New York: Waxmann (BildungsWelten Grundschule-Heterogenität gestalten, Band 1), S. 9–15.
- Güneşli, Habib (i.V., a). Digitale Teilhabe im Kontext von Migration und Flucht. Kopaed. München.

- Güneşli, Habib (i.V., b). Sprache. In: Staab, Lena; Freund, Sina Isabel und Boger, Mai-Ahn (Hrsg.), Handbuch Intersektionale Pädagogik – eine Einführung. Bielefeld: transcript.
- Han, Petrus (2016): Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle, Fakten, politische Konsequenzen, Perspektiven. 4., unveränderte Auflage. Konstanz: UVK.
- Heid, Helmut (2019): Gerechtigkeit? Was im Diskurs über Bildungsgerechtigkeit nicht außer Acht bleiben sollte. In: Bellmann, Johannes und Merkens, Hans (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts. München, New York: Waxmann, S. 61–102.
- Heinzel, Friederike; Geiling, Ute (Hrsg.) (2004): Demokratische Perspektiven in der Pädagogik. Anedore Prengel zum 60. Geburtstag. Wiesbaden: VS.
- Helmke, Andreas (2022): Unterrichtsqualität und Professionalisierung. Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung. Umfassend aktualisierte Neuauflage. Hannover: Kallmeyer; Klett; Friedrich Verlag.
- Hepp, Andreas; Bozdağ, Çiğdem; Suna, Laura (2011): Mediale Migranten. Mediatisierung und die kommunikative Vernetzung der Diaspora. Wiesbaden: Springer.
- Hinz, Renate; Walthes, Renate (Hrsg.) (2011): Verschiedenheit als Diskurs. Tübingen: Francke Verlag. elibrary.narr.digital/book/99.125005/9783772054013 (Abfrage: 21.03.2025).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK); Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015). www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (Abfrage: 21.03.2025).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK); Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2020): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015). Stand der Umsetzung im Jahr 2020 (von der Hochschulrektorenkonferenz am 23.11.2020/von der Kultusministerkonferenz am 10.12.2020 zustimmend zur Kenntnis genommen). www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_12_10-Zwischenbericht-Umsetzung-Schule-der-Vielfalt.pdf (Abfrage: 21.03.2025).
- Hoesch, Kirsten (2018): Migration und Integration. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer.
- Hoffmann, Ludger (2017): Einführung und Grundbegriffe. In: Hoffmann, Ludger; Kameyama, Shinichi; Riedel, Monika; Şahiner, Pembe und Wulff, Nadja (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung. Berlin: Erich Schmidt, S. 15–53.
- Hover-Reisner, Nina; Fürstaller, Maria; Lehner, Barbara (2018): Zur Einführung: Vielfalt in der Elementarpädagogik. Theorie, Empirie und Professionalisierung. In: Fürstaller, Maria; Hover-Reisner, Nina und Lehner, Barbara (Hrsg.): Vielfalt in der Elementarpädagogik. Theorie, Empirie und Professionalisierung. Frankfurt a. M.: Debus Pädagogik; Wochenschau, S. 5–8.
- Hummrich, Merle (2016): Homogenisierung und Heterogenität. Die erziehungswissenschaftliche Bedeutung eines Spannungsverhältnisses. In: Tertium Comparationis 22 (1), S. 39–58.
- Initiative D21 e.V. (Hrsg.) (2023/2024): D21-Digital-Index 2023/2024. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft. initiatived21.de/uploads/03_Studien-Publikationen/D21-Digital-Index/2023-24/d21digitalindex_2023-2024.pdf (Abfrage: 21.03.2025).
- Iske, Stefan und Kutscher, Nadia (2020): Digitale Ungleichheiten im Kontext Sozialer Arbeit. In: Kutscher, Nadia; Ley, Thomas; Seelmeyer, Udo; Siller, Friederike; Tillmann, Angela und Zorn, Isabel (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 115–128.
- Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK); Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2021/2022): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. (Beschluss der JMK vom 13./14.05.2004 und Beschluss der KMK vom 03./04.06.2004 i.d.F.

- vom 06.05.2021 (JFMK) und 24.03.2022 (KMK)). www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf (Abfrage: 21.03.2025).
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- KMK (2012): Medienbildung in der Schule. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012). Hrsg. v. Kultusministerkonferenz (KMK). www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf (Abfrage: 21.03.2025).
- KMK (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i.d.F. vom 11.10.2018). Hrsg. v. Kultusministerkonferenz (KMK). www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf (Abfrage: 21.03.2025).
- Kress, Karin (2020): Binnendifferenzierung in der Grundschule. Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung (1. bis 4. Klasse). Unter Mitarbeit von Michaela Pappas und Anne Eicken. 3. Aufl. Hamburg: Auer.
- Kreß, Lisa-Marie; Kutscher, Nadia (2020): Digitalisierung im Handlungsfeld der Arbeit mit geflüchteten Menschen. In: Kutscher, Nadia; Ley, Thomas; Seelmeyer, Udo; Siller, Friederike; Tillmann, Angela und Zorn, Isabel (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 575–583.
- Krotz, Friedrich (2007): Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. Wiesbaden: VS.
- Krotz, Friedrich (2017): Mediatisierung: Ein Forschungskonzept. In: Krotz, Friedrich; Despotovic, Cathrin und Kruse, Merle-Marie (Hrsg.): Mediatisierung als Metaprozess. Transformationen, Formen der Entwicklung und die Generierung von Neuem. Wiesbaden: Springer VS, S. 13–32.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (o. J.): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Globale Entwicklung. www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung.html (Abfrage: 21.03.2025).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf (Abfrage: 21.03.2025).
- Kunz, Thomas (2015): Happy Birthday, Migrationshintergrund? Überlegungen zum 10. Geburtstag einer Fremdbeschreibung. In: Migration und Soziale Arbeit; 37 (3), S. 258–264.
- Lüthje, Corinna; Neverla, Irene (2012): Wissen, Diskurse, Erzählungen im Kontext von Mediatisierung. Konzeptionelle Überlegungen zur sozialen Konstruktion von Klimawandel. In: Neverla, Irene und Schäfer, Mike S. (Hrsg.): Das Medien-Klima. Fragen und Befunde der kommunikationswissenschaftlichen Klimaforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 143–169.
- Maaz, Kai; Dumont, Hanna (2019): Bildungserwerb nach sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht. In: Köller, Olaf; Hasselhorn, Marcus; Hesse, Friedrich W.; Maaz, Kai; Schrader, Josef; Solga, Heike (Hrsg.): Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale. Stuttgart, Deutschland: utb GmbH, S. 299–332.
- McElvany, Nele; Lorenz, Ramona; Frey, Andreas; Goldhammer, Frank; Schilcher, Anita; Stubbe, Tobias C. (2023): IGLU 2021: Zentrale Befunde im Überblick. In: McElvany, Nele; Lorenz, Ramona; Frey, Andreas; Goldhammer, Frank; Schilcher, Anita und Stubbe, Tobias C. (Hrsg.): IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und Trend über 20 Jahre. Münster, New York: Waxmann, S. 13–25.
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul; Vorrink, Andrea J. (2023): Chancengleichheit und Anerkennung. Normative Referenzen im Diskurs um Heterogenität und Bildungsgerechtigkeit. In: Bohl, Thorsten; Budde, Jürgen und Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht.

- Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. 2., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 47–64.
- Meier-Braun, Karl-Heinz; Weber, Reinhold (Hrsg.) (2017): Deutschland Einwanderungsland. Begriffe – Fakten – Kontroversen. 3. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Meinhardt, Rolf (2005): Einwanderung nach Deutschland und Migrationsdiskurse in der Bundesrepublik – eine Synopse. In: Leiprecht, Rudolf und Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach: Wochenschau, S. 24–55.
- Merkens, Hans (2019): Bildungsgerechtigkeit. Eine nicht einlösbare Herausforderung? In: Bellmann, Johannes und Merken, Hans (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts. München, New York: Waxmann, S. 279–286.
- Müller, Frank (2018): Praxisbuch Differenzierung und Heterogenität. Methoden und Materialien für den gemeinsamen Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz (Pädagogik).
- Nohl, Arnd-Michael (2010): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oels, Angela; Carvalho, Anabela (2012): Wer hat Angst vor „Klimaflüchtlingen“? Wie die mediale und politische Konstruktion des Klimawandels den politischen Handlungsspielraum strukturiert. In: Neverla, Irene und Schäfer, Mike S. (Hrsg.): Das Medien-Klima. Fragen und Befunde der kommunikationswissenschaftlichen Klimaforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 253–276.
- Prem, Sabrina; Hübner, Catharina; Kroworsch, Susann; Kurbjeweit, Frieder; Pryztulla, Nicole V.; Vonderstein, Anne et al. (2024): Was ist Inklusion? Fragen und Antworten. Hrsg. v. Deutsches Institut für Menschenrechte (DIMRG). Berlin. www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/was-ist-inklusion-fragen-und-antworten (Abfrage: 21.03.2025).
- Prenzel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: VS.
- Prenzel, Annedore (2019): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 4., um ein aktuelles Vorwort ergänzte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Ritzi, Nadine (2017): Flüchtlinge. Hrsg. v. Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Bonn (Themenblätter im Unterricht, 109). www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/tb109_Fluechtlinge.pdf (Abfrage: 21.03.2025).
- Schramme, Sabrina (2024): Inklusive Pädagogik und Intersektionalität: Warum Demokratie- und Inklusionsentwicklung intersektional zusammengedacht werden müssen. In: Bosse, Ingo; Müller, Kathrin und Nussbaumer, Daniela (Hrsg.): Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit: Verlag Julius Klinkhardt, S. 211–217.
- Schraven, Benjamin (2019): Der Zusammenhang zwischen Klimawandel und Migration. Hrsg. v. Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Bonn (Politik). www.bpb.de/themen/migration-integration/kurzdossiers/282320/der-zusammenhang-zwischen-klimawandel-und-migration/ (Abfrage: 21.03.2025).
- Schreiber, Jörg-Robert; Siege, Hannes (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Hrsg. v. Kultusministerkonferenz (KMK), Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) und Engagement Global gGmbH. Bonn, Berlin. Online verfügbar unter Hrsg. v. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). Berlin. www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2023/05/SVR_Jahresgutachten_2023-1.pdf (Abfrage: 21.03.2025).
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2016): Strategien der Kultusministerkonferenz. „Bildung in der digitalen Welt“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017. www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf (Abfrage: 21.03.2025).

- Simon, Erk; Krtalic, Iva; Kloppenburg, Gerhard (2020): Junge Menschen mit Zuwanderungsgeschichte: Mediennutzung und Programmwartungen. In: *Media Perspektiven* (7–8), S. 447–458. www.ard-media.de/fileadmin/user_upload/media-perspektiven/pdf/2020/070820_Simon_Krtalic_Kloppenburg.pdf (Abfrage: 21.03.2025).
- Stalder, Felix (2016): *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2017): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2005 – (Fachserie 1 Reihe 2.2)*. www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00032721/2010220057004_korr23082017.pdf (Abfrage: 21.03.2025).
- Sturm, Tanja (2016): *Lehrbuch Heterogenität in der Schule. Mit 15 Abbildungen*. 2. Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Tarkowski, Patrick (2024): *Die Digitalisierung ist Ursprung und Lösung zahlreicher Klimaprobleme*. Hrsg. v. digitalmagazin. digital-magazin.de/digitalisierung-ursprung-und-loesung-der-klimaprobleme/ (Abfrage: 21.03.2025).
- United Nations (UN) (Hrsg.) (2015): *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Seventieth session. A/Res/70/1. General Assembly. sdgs.un.org/2030agenda (Abfrage: 21.03.2025).
- Veber, Marcel; Gollub, Patrick; Greiten, Silvia; Schkade, Teresa (Hrsg.) (2022): *Umgang mit Heterogenität und Inklusion: Chancen und Herausforderungen für die schulpraktische Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Heterogenität aus schulpraktischer Perspektive). elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781559646 (Abfrage: 21.03.2025).
- Verständig, Dan; Klein, Alexandra; Iske, Stefan (2016): Zero-Level Digital Divide. Neues Netz und neue Ungleichheiten. In: *SI:SO* (1), S. 50–55. d-nb.info/1148749357/34 (Abfrage: 21.03.2025).
- Walgenbach, Katharina (2012): *Intersektionalität – eine Einführung*. portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/walgenbach-einfuehrung/ (Abfrage: 21.03.2025).
- Walgenbach, Katharina (2021): *Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diversity/Diverstät, Intersektionalität*. In: Hedderich, Ingeborg; Reppin, Jeanne und Butschi, Corinne (Hrsg.): *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen*. 2., durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41–59. www.pedocs.de/volltexte/2021/22247/pdf/Walgenbach_2021_Erziehungswissenschaftliche_Perspektiven_auf.pdf (Abfrage: 21.03.2025).
- Walgenbach, Katharina; Pfahl, Lisa (2023): *Intersektionalität*. In: Bohl, Thorsten; Budde, Jürgen und Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*. 2., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 145–162.
- Walper, Sabine; Grgic, Mariana (2019): *Bildungsort Familie*. In: Köller, Olaf; Hasselhorn, Marcus; Hesse, Friedrich W.; Maaz, Kai; Schrader, Josef und Solga, Heike (Hrsg.): *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale*. Stuttgart, Deutschland: utb GmbH, S. 161–194.
- Wanka, Rebekka (2021): *Basiswissen: Zweitspracherwerb*. Hrsg. v. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Köln (Basiswissen sprachliche Bildung).
- Wenning, Norbert (2004): *Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (4), S. 565–582. www.pedocs.de/volltexte/2011/4828/pdf/ZfPaed_2004_4_Wenning_Heterogenitaet_als_neue_Leitidee_D_A.pdf (Abfrage: 21.03.2025).
- Wenning, Norbert (2016): *Homogenisierung als historisches Grundmuster des pädagogischen Umgangs mit Heterogenität?* In: *Tertium Comparationis* 22 (1), S. 10–38.
- Winker, Gabriele; Degele, Nina (2009): *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript.
- Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) (Hrsg.) (2019): *Unsere gemeinsame digitale Zukunft*. www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2019/pdf/wbgu_hg2019.pdf (Abfrage: 21.03.2025).

- Wocken, Hans (2016): Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten – Zugänge – Wege. Hamburg: Feldhaus (Lebenswelten und Behinderung, 15). www.lebenshilfe.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Wissen/public/Zeitschrift_Teilhabe/TH_2011_2.pdf (Abfrage: 21.03.2025).
- Ziemen, Kerstin (2012): Inklusion. Hrsg. v. Kerstin Ziemen. Inklusion Lexikon. Köln. www.inklusion-lexikon.de/index1.html (Abfrage: 21.03.2025).
- Ziemen, Kerstin (2017): Inklusion. In: Kerstin Ziemen (Hrsg.): Lexikon Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, S. 101–102.
- Zorn, Isabel (2017): Wie viel „App-Lenkung“ verträgt die digitalisierte Gesellschaft? Herausforderungen digitaler Datenerhebung für die Medienbildung. In: Eder, Sabine; Mikat, Claudia und Tillmann, Angela (Hrsg.): Software takes command. Herausforderungen der „Datafizierung“ für die Medienpädagogik in Theorie und Praxis. München: kopaed (Schriften zur Medienpädagogik, 53), S. 19–33.

A Diskurse der Heterogenität

„Allheilmittel“ Individualisierung und Differenzierung: Eine soziologische und pädagogische Betrachtung

Katharina Resch, Doris Lindner, Michael Holzmayer
und Karina Fernandez

1. Einleitung

Es steht außer Frage, dass angehende Lehrpersonen in ihrer Erstausbildung für ein pädagogisches Handeln in heterogenen Settings sensibilisiert und vorbereitet werden müssen (Bohl/Budde/Rieger-Ladich 2023). Lehramtsstudierende belegen neben ihren Unterrichtsfächern und den pädagogischen Grundlagen in der Regel auch Lehrveranstaltungen zu Diversität, Heterogenität bzw. Vielfalt in der Schule. Die Lehrpläne fokussieren dabei vor allem auf die – derzeit unumstrittene – pädagogische Antwort auf die Heterogenität der Schüler*innenschaft: Individualisierung und Differenzierung (Lindner/Schwab 2020).

Obwohl der Umgang mit Heterogenität für Lehrpersonen von hoher Relevanz und Aktualität ist und eine kontinuierliche Kompetenzentwicklung unabdingbar bleibt, fehlt oftmals eine differenzierte und kritische Auseinandersetzung mit Individualisierung und Differenzierung als vermeintliches, pädagogisches „Allheilmittel“. Wir sprechen hier von einem „Allheilmittel“, da Individualisierung und Differenzierung als „Universalkonzept für einen angemessenen Umgang mit Vielfalt“ im Unterricht heterogener Klassen betrachtet werden (Helmke 2013, S. 34). Zwar versprechen sie viel und decken zahlreiche Aspekte ab, werden jedoch nicht immer einheitlich verstanden, interpretiert bzw. im Unterricht umgesetzt. Daher ist es das Ziel dieses Beitrags, konzeptionelle Klarheit zu schaffen, indem das Thema und dessen Auswirkungen auf die Schule sowohl aus soziologischer als auch aus pädagogischer Perspektive beleuchtet wird.

Individualisierung wird soziologisch als Antwort auf gesellschaftliche Veränderungen verstanden, was sich in der Schule in der diversifizierten Zusammensetzung der Schüler*innen widerspiegelt. Durch individualisierte Unterrichtsformen werden Schüler*innen in die Normen des Wirtschafts- und Gesellschaftssystems sozialisiert (Häcker 2017). Differenzierung und Individualisierung gehen zudem mit dem Versuch der Besonderung der Schüler*innen einher: der Hervorhebung ihrer Einzigartigkeit sowie der Erwartungshaltung der Selbstverwirklichung bei differenziert gestellten Aufgaben. Dies kann aber auch zu Konkurrenzdruck und Überforderung führen, was soziale Ungleichheit wiederum verstärken kann (Reckwitz 2017). Denn Schüler*innen aus bildungs-

benachteiligten Familien empfinden selbstgesteuertes Arbeiten oft als überfordernd (Vock/Gronostaj 2017; Lipowsky/Lotz 2015). Daher stellt sich die Frage, ob Individualisierung und Differenzierung wirklich als „Allheilmittel“, d.h. universelle Antwort, für die Heterogenität der Schüler*innenschaft fungieren oder ob Alternativen notwendig sind. Im folgenden Beitrag werden zunächst die Konzepte der Individualisierung und Differenzierung als soziologische und pädagogische Grundbegriffe erläutert. Darauf folgt ein konzeptioneller Vergleich dieser Diskurse sowie eine kritische Schlussfolgerung hinsichtlich der Passung von Individualisierung und Differenzierung für sozial benachteiligte Schüler*innengruppen.

2. Differenzierung und Individualisierung als (bildungs)soziologische Grundbegriffe

Differenz und soziale Differenzierung sind „Bestandteile der Sozialität, [die] in ordnender Relation zueinander [stehen]“ (Hillebrandt 2001, S. 47). Dieses grundlegende Ordnungsmuster des Sozialen, das mit Differenz zum Ausdruck gebracht wird, kann als faktische Begebenheit oder durch soziale Praxis erzeugt sein (Kluchert/Groppe/Matthes 2016, S. 3). Makrosoziologisch ist die Gesellschaft als eine übergeordnete, alle Sozialität umfassende soziale Ordnung angesprochen, während die Mikroebene die geordnete Sozialität auf interaktionaler Ebene untersucht. Beide Perspektiven thematisieren das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft (Hillebrandt 2001, S. 48). Die Gestaltung dieser Beziehung ist auch Aufgabe der (Schul-)Pädagogik.

2.1 Soziologische Dimensionen sozialer Differenzierung

Soziale *Differenzierung* umfasst drei Thematiken: (1) *horizontale Differenzierung* und Arbeitsteilung, die leistungsfähige Subsysteme, Organisationen und Rollen schafft. Gesellschaftliche Teilsysteme, wie das Bildungs- und Erziehungssystem, unterscheiden sich nach Lutz und Wenning (2001, S. 18) nicht nur voneinander, sondern folgen spezifischen Leitdifferenzen. Nach Luhmann und Schorr (1988) funktioniert das Erziehungssystem nach dem binären Code „besser/schlechter“, der für die Selektion zuständig ist. Dies führt zu einer paradoxen Situation: Obwohl Kinder zu formal Gleichen erklärt werden (trotz ihrer ungleichen Voraussetzungen, mit denen sie in die Schule kommen), reproduziert das Erziehungssystem durch Selektionsmechanismen soziale Ungleichheit. Eine binäre Codierung sei problematisch, da sich die Kriterien für „Verbesserung“ ständig ändern (ebd.). Soziale Differenzierung umfasst auch (2) *vertikale Differenzierung*, die sich auf die distributive wie auch relationale Ungleichheit von

Gruppen bezieht (Hillebrandt 2001, S. 60). Distributive Ungleichheit betrifft den Zugang zu (im)materiellen Ressourcen und beeinflusst die Teilhabechancen von Schüler*innen, was zu unterschiedlichen Lebens- und Handlungsmöglichkeiten führt (Solga/Powell/Berger 2009, S. 15). Bourdieu (1973, 2001; Bourdieu/Passeron 1971) betont die Bedeutung sozialer Herkunft, Kapitalstruktur (kulturelles, ökonomisches und soziales Kapital) und Habitus für Bildungschancen. Da das Bildungssystem auf die Mittelschicht ausgerichtet ist, haben Schüler*innen mit passendem Habitus, Bildungswissen, finanziellen Ressourcen und Netzwerken bessere Erfolgsaussichten. Bildungserfolg ist somit eine Frage der Ressourcen und Macht (Bourdieu 1982). Simmel (1890/1989) bietet eine dritte Perspektive (3) mit der *Rollendifferenzierung* auf sozialer und individueller Ebene, die der funktionalen Differenzierung auf Gesellschaftsebene entspricht (Müller 2015, S. 97). Durch Arbeitsteilung und Gruppenausdehnung entstehen mehr Möglichkeiten zur individuellen Entfaltung. Interne Gruppendifferenzierung und Schnittpunkte zu anderen Gruppen schaffen Freiheitsräume. Gleichzeitig müssen Individuen Rollenerwartungen ausbalancieren und Rollen gestalten (ebd.).

Diese soziologischen Dimensionen verdeutlichen die Vielschichtigkeit sozialer Differenzierung und zeigen auf, wie das Bildungssystem durch Differenzierung soziale Ungleichheit reproduziert. Durch Arbeitsteilung, Rollen- und funktionaler Differenzierung wird das Wachstum und die Leistungsfähigkeit der modernen Gesellschaft gesteigert, was zu mehr Individualität, Freiheit und Autonomie führen kann (Müller 2015, S. 98). Ob diese Freiheiten zur Ausbildung von Individualität genutzt werden können, ist auch im Schulkontext relevant. Nämlich dann, wenn eine „gehaltvolle Individualität, der man das Prädikat der erfolgreichen Individuierung ausstellen könnte“ (Müller 2015, S. 108) zugunsten einer breitenwirksamen, leeren und problematischen Form der Individualisierung vernachlässigt wird.

2.2 Individualisierung in der Soziologie

Individualisierung wurde in der Soziologie vielfach analysiert und beschreibt die Auswirkungen sozialer und kultureller Veränderungen auf Individuen (z. B. Beck 1986, 1994, 1995; Beck/Beck-Gernsheim 1994; Kron 2006). Kron (2002) unterscheidet drei Dimensionen: Struktur und Kultur als Ursachen sowie Autonomie als Definitionskriterium der Individualisierung (Kron/Horáček 2009, S. 9). Sie beschreiben Individualisierung als „Raus und Rein“-Mechanismus: Individuen lösen sich aus traditionellen Strukturen und werden in neue eingegliedert, was zu mehr Individualitätsoptionen und Handlungsräumen führt. Dieser Strukturwandel wurde gesellschaftstheoretisch als fortschreitende Individualisierung beschrieben, etwa durch die Industrialisierung und Urbanisierung im 19. Jahrhundert (Honneth 1994, S. 21): Beispiele dafür sind Tönnies' (1887/1979)

fortschreitender Verlust von solidaritätsstiftenden Gemeinschaften, Durkheims (1893/1992) Zuwachs an individueller Autonomie durch Arbeitsteilung, Parsons' und Platts institutioneller Individualismus (1990, S. 11) als ein Strukturmerkmal moderner Gesellschaftssysteme, Becks (1986) These eines neuen Individualisierungsschubs, Sennetts (1999) Flexibilitätsanforderungen durch den modernen Kapitalismus und Reckwitz' (2017, 2019) zunehmende Singularisierung der Gesellschaft, in der das Gemeinsame vom Ideal des Besonderen abgelöst wird.

Beck (1994) versteht Individualisierung als fortschreitende Differenzierung von Lebenslagen und institutionelle Erweiterung von Entscheidungsspielräumen im Zuge der reflexiven Modernisierung. Dieser Prozess führt zur Herauslösung aus traditionellen Gemeinschaftsbezügen und zur Vereinzelung von individuellen Entscheidungsträger*innen (Honneth 1994, S. 23). Beck (1986, S. 211–219) betont die Widersprüchlichkeit dieses Verlaufs: Während Subjekte befreit werden, unterliegen sie zugleich sozialer Standardisierung. Ihre Abhängigkeit von ökonomischen, administrativen und bildungspolitischen Vorgaben resultiert aus externen, kaum kontrollierbaren Entscheidungsprozessen. Weitere Formen sozialer Individualisierung sind Privatisierung/Vereinzelung und Autonomisierung (ebd.). Vereinzelung beschreibt den Verlust intersubjektiv erlebbarer Gemeinschaftsbezüge, während Autonomisierung die reflektierte Handhabung vorgegebener Handlungsoptionen meint (Honneth 1994, S. 25). Dies erfordert mehr Selbstverantwortung, wodurch Individuen gezwungen sind, ihre „Bastelbiographie“ eigenständig zu gestalten (Hitzler 1996, S. 31) und Entscheidungen rational zu treffen (Kron/Horáček 2009, S. 10).

2.3 Auswirkungen auf das Schulsystem

Im neoliberalen Schulsystem steht die Anerkennung von Leistungen im Vordergrund, die Schüler*innen in einen Wettkampfmodus versetzt und zur beständigen Selbstoptimierung anspornt (Kron 2022, S. 30–34). Der*die Einzelne ist nicht nur für den eigenen Erfolg verantwortlich, sondern im Sinne Becks (1994) auch für mögliches Scheitern. Eine Orientierung am Individuum unter wettbewerbsähnlichen Strukturen bringt Schüler*innen als Personen wenig Wertschätzung „im Sinne von Bildung“ (S. 33) entgegen und birgt die Gefahr, dass soziale Ungleichheiten nicht mehr wahrgenommen werden. Individuell zugeschnittene Formate und Aufgaben stellen nach wie vor gangbare Lösungen dar, der heterogenen Schüler*innenschaft und den Bildungsungleichheiten auf individueller Ebene entgegenzuwirken, anstatt ihr soziales Herkunftsmilieu stärker zu berücksichtigen.

Noch differenzierter beschreibt Reckwitz (2017, 2019) einen Strukturwandel, der zu einer zunehmenden Singularisierung der Gesellschaft führt: Anstelle des in der Moderne noch vorherrschenden Prinzips des Allgemeinen und Gemeinsamen, der Massenproduktion und der Homogenität tritt in der Spätmoderne (an-

fänglich in den 1970er Jahren und in einer ausgereiften Form seit den 1990er Jahren) eine radikalisierte Singularisierung in den Vordergrund, die alle Lebensbereiche umfasst. Einzigartigkeit, Nichtaustauschbarkeit und die Ausrichtung am Besonderen sind zentrale Merkmale dieser Entwicklung (Reckwitz 2019, S. 18 f.). In der Schule zeigt sich dies im Streben der Mittelklasse, ihre Erziehungs- und Bildungsbemühungen zu intensivieren. Dadurch entsteht eine Kindzentriertheit, bei der jedes Kind als besonders und einzigartig betrachtet wird, dessen Potenziale ausgeschöpft und Begabungen gefördert werden sollen. Kulturelles Kapital sowie Habitus der Familien spiegeln sich im schulischen Kontext wider, wodurch die Schulwahl zu einer Statusinvestition und damit zur Distinktion wird. In den Schulen zeigt sich diese Tendenz auch auf struktureller Ebene im Versuch, sich durch (Jahres)Schwerpunkte, Projektarbeit oder besondere Bildungsangebote von anderen abzuheben. Begriffe wie Potenzialentfaltung, Karrierechancen, Exzellenz und Kreativität prägen den Anspruch und die Selbstdarstellung der Schulen (Reckwitz 2017, S. 329–335). Differenzierung und Individualisierung gehen mit dem Versuch der Besonderung einher, also der Hervorhebung der Einzigartigkeit und der Erwartung der Selbstverwirklichung der Schüler*innen. Dies kann allerdings auch zu Konkurrenzdruck, Überforderung und erhöhter sozialer Ungleichheit führen, da nicht alle Kinder und Familien gleichermaßen gut mit dieser Singularisierung umgehen können.

3. Individualisierung und Differenzierung als pädagogische Grundbegriffe

Die Begriffe der Differenz bzw. der Differenzierung fanden zu Beginn der 1990er Jahre durch Annedore Prengels Werk „Pädagogik der Vielfalt“ (1993/2006) Eingang in den pädagogischen Diskurs. Davor fanden die Begriffe der Norm(alität), der Differenz und der Abweichung im sonderpädagogischen Diskurs breite Verwendung (Georgens/Deinhardt 1861; Speck 1991; Lutz/Wenning 2001). Die Aktualität von Individualisierung und Differenzierung zeigt sich seitdem in der vermehrten Darstellung der Heterogenität der Schüler*innen in der pädagogischen Literatur (Heinzel/Prengel 2002; Fraundorfer 2010). Der Gegenstand wird einerseits als Veränderung auf Seiten der Schüler*innen gerahmt, etwa die mit Diversifizierung verbundene notwendige Zuwendung zum Einzelnen. Andererseits wird er als Herausforderung für Lehrkräfte beschrieben, die nicht alle Bedürfnisse wahrnehmen können, zunehmend überfordert sind, stressige Unterrichtsbedingungen vorfinden oder ihren Unterricht differenziert und lerner*innenfreundlich gestalten sollen (Bönsch 2014).

Daraus entsteht der pädagogische Anspruch, Schüler*innen in ihrer Individualität gerecht zu werden und diese durch didaktische Differenzierungsprozes-

se zu fördern. Individualisierung wird im pädagogischen Diskurs als ganzheitliches Menschenbild verstanden, das Stärken und Schwächen eines Kindes berücksichtigt. Differenzierung bezeichnet den Prozess des Erkennens von Unterschieden in heterogenen Klassen und deren didaktische Konsequenzen. Individualisierung im soziologischen Sinne wird jedoch im pädagogischen Diskurs kaum diskutiert. Im Vordergrund stehen individuelle Lernunterschiede, die durch Leistungsbeobachtungen, Tests und Förderpläne pädagogisch diagnostiziert werden, um die Lernergebnisse von Schüler*innen zu optimieren. Lernprozesse werden durch differenzierte Lernarrangements gefördert. Schüler*innen werden flexibel nach ihren Interessen oder ihrem Vorwissen unterrichtet, während Typisierungen und Etikettierungen (z. B. als „schwache Schüler*innen“) vermieden werden sollen. Beide Konzepte stellen die Bedürfnisse der Schüler*innen in den Mittelpunkt (Lindner / Schwab 2020) und gelten als der „didaktische Königsweg im Umgang mit Heterogenität“ (Budde 2023, S. 23). Pädagog*innen, wie etwa Ingvelde Scholz betonen: „Die Antwort auf die zunehmende Heterogenität in unseren Schulklassen lautet: pädagogische Differenzierung“ (Scholz 2010, S. 7).

Die beiden Begriffe Differenzierung und Individualisierung werden in der schulpädagogischen Literatur teils synonym, teils unterschiedlich verwendet. Individualisierung wird manchmal als übergeordneter Begriff für Differenzierungsmaßnahmen und offenen Unterricht verstanden, während sie in anderen Fällen als die radikalste Form der Differenzierung gilt. Die Begriffe können sich sowohl auf die institutionelle Ebene als auch direkt auf den Unterricht beziehen (Häcker 2017, S. 278). Helmke (2013, S. 34) räumt ein, dass der pädagogische Begriff der Individualisierung oft „nichtssagend“ ist und viele Fragen offenlässt: „Es gibt nur wenige Konzepte, bei denen die Kluft zwischen Wunsch und Wirklichkeit, zwischen Appellen und Lippenbekenntnissen der Bildungspolitik und Realität in den Schulen so groß ist wie bei der Individualisierung.“ Differenzierung wird üblicherweise als Prozess des Erkennens von Differenzen in diversen/heterogenen Klassen verstanden, was Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung aufwirft (Tomlinson 2010). Die Strategie der Individualisierung hingegen richtet den Unterricht auf die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen aus (Helmke 2013). Ernstgenommene Individualisierung hat weitreichende Folgen für die didaktische Gestaltung von Unterricht, d. h. für die Differenzierung (die im Zitat allerdings als Individualisierung bezeichnet wird): „Die didaktische Individualisierung erkennt an, dass hinsichtlich der Kompetenzen des Kerncurriculums jedes Kind auf seiner Stufe kompetent ist und bietet jedem passendes Material, um vom individuellen Leistungsstand aus, weiter zu lernen.“ (Prenzel 2019, S. 91) In der Konsequenz führt dies zu einer Reihe an pädagogischen Handlungen: Festlegung von Lernzielen, Diagnose der Lernvoraussetzungen, Bereitstellung passender Lernangebote, individuelle Förderpläne, individuelle Begleitung während des Lernens und Überprüfung der individuellen Ergebnisse. Diese Prozesse erfordern eine pädagogische Diagnosekompetenz

der Lehrpersonen als Basiskompetenz im Zusammenhang mit Differenzierung und Individualisierung (Scholz 2010).

Die Pädagogik unterscheidet zwischen innerer und äußerer Differenzierung (Helmke 2013). *Innere Differenzierung* bezieht sich auf die Anpassung von Aufgaben, Sozialformen oder Unterrichtsformaten, während *äußere Differenzierung* durch das Bildungssystem vorgegeben ist, etwa durch gegliederte Schulsysteme, profilierte Schulen oder leistungshomogene Gruppen (Seifert/Paleczek/Gasteiger-Klicpera 2022; Scholz 2010). Im Bereich der inneren Differenzierung müssen Lehrpersonen „differenzierte Lernpfade“ anbieten, da sich Lernpräferenzen und Lernpfade unterscheiden (Bönsch 2014, S. 79–95). Dies erfordert eine aktive Gestaltung der sozialen, räumlichen und medialen Lernumgebung. Formen innerer Differenzierung betreffen Lernziele, deren Bearbeitung, Organisation oder Leistungsbeurteilung (Bönsch 2014) – Beispiele dafür sind Stationenlernen oder adaptiver Unterricht.¹

4. Empirische Befunde im Kontext sozialer Ungleichheit

Eine Herausforderung stellen die wenigen explizit pädagogischen Forschungsbefunde zu Individualisierung und Differenzierung und deren Effekte bei Schüler*innen aus benachteiligten sozialen Verhältnissen dar. Soziologische Befunde, der Theorie der primären Effekte sozialer Herkunft folgend (Boudon 1974), deuten auf eine erhebliche Überschneidung zwischen ungünstigen Lernvoraussetzungen und sozioökonomischer Benachteiligung hin (Ambrasat/Groß 2010; Bachsleitner/Lämmchen/Maaz 2022). Individualisierung im Unterricht kann soziale Ungleichheiten verschärfen, da sie die Verantwortung für den Bildungserfolg auf die Schüler*innen überträgt. Nachbauer (2023) erläutert mit sowohl soziologischen als auch pädagogischen Konzepten, dass die kognitiven Lernvoraussetzungen und die Zusammensetzung des Freundeskreises Leistungsunterschiede nach sozialer Herkunft erklären können. Ein effizientes Classroom Management sowie kognitive Aktivierung im Unterricht sind positive pädagogische Maßnahmen, währenddessen individualisierter Unterricht und die Förderung leistungsstarker Schüler*innen eher negative Effekte auf den Lernerfolg von benachteiligten Schüler*innen haben (Nachbauer 2023, S. 140). Leistungsunterschiede werden oft als individuelles Versagen statt als Folge sozialer Ungleichheiten interpretiert, was den Selbstwert negativ beeinflussen kann (Brandmayr 2018; Rabenstein/Proske/Idel 2018). Diese Verschiebung der Verantwortung legitimiert bestehende soziale Hierarchien, da strukturelle Ursachen nicht anerkannt, sondern als individu-

1 Im anglo-amerikanischen Raum ist der Begriff der „adaptive education“ vorherrschend, d. h. der Unterricht wird an die individuellen Differenzen in den Lernvoraussetzungen angepasst (Helmke 2013).

elle Defizite gewertet werden. Lehrpersonen kennen zwar Herkunftseffekte, berücksichtigen sie aber kaum, da ihr Fokus auf individuellen Fähigkeiten liegt. Sie haben universelle Fähigkeitserwartungen und schreiben mangelnde Leistungen eher den Schüler*innen selbst als ihrer sozialen Position zu (Merl 2019). Diese Fokussierung auf das Individuum kann dazu führen, dass Kompensationsstrategien und Fördermaßnahmen für benachteiligte Gruppen vernachlässigt werden, da der Bildungserfolg primär am Individuum gemessen wird. Je nach Form der Individualisierung können alternative Leistungsziele wie Selbstständigkeit, Schnelligkeit bei der Erledigung von Aufgaben, Selbstorganisation und -reflexion oder die Anpassung an schulische Verhaltensnormen in den Vordergrund rücken (zusammenfassend siehe Rabenstein, Proske und Idel 2018). Dies kann dazu führen, dass Schüler*innen ohne ausreichende Ressourcen oder Unterstützung im Vergleich zu ihren besser unterstützten Mitschüler*innen zurückfallen.

Metastudien zeigen, dass die hohen Erwartungen an individualisierten Unterricht in Bezug auf Lernleistung nicht erfüllt werden können (Hattie 2013, S. 433; Lipowski / Lotz 2015, S. 162). Festgestellt wurden nur geringe oder sogar leicht negative Effekte von individualisierten Lernformen auf die Lernleistung, wobei die Effektstärken variieren. Individualisierter Unterricht scheint zudem einen negativen Effekt auf die Leistungsmotivation zu haben. Hingegen zeigen sich positive Effekte auf die intrinsische Motivation, die auf das gesteigerte Autonomieerleben der Schüler*innen zurückzuführen sein können (Lipowski / Lotz 2015). Allerdings sind diese motivationalen Effekte nicht bei allen Schüler*innengruppen gleichermaßen ausgeprägt. Wenn Schüler*innen den gestellten Leistungs- oder Verhaltensanforderungen nicht genügen können, kommt Differenzierung zum Einsatz, indem diese etwa von Anforderungen freigestellt werden. Eine pädagogische Studie von Bloch (2014) zum differenzierten Unterricht zeigt auf, dass Lehrpersonen vor allem nach Leistungskriterien differenzieren. Sie fördern insbesondere Schüler*innen der schwächsten Leistungsgruppe und wenden für diese mehr Zeit auf als für die Förderung von Schüler*innen mit höheren Leistungen. Lehrpersonen meinen Leistungsunterschiede durch differenzierten Unterricht vor allem in der Primarstufe ausgleichen zu müssen. Die Befunde werfen die bereits gestellte Frage auf, inwieweit Individualisierung und Differenzierung im Unterricht geeignet sind, soziale Ungleichheiten abzubauen und bei Bildungsungleichheiten kompensatorisch zu wirken.

Dabei ist es zentral, die verschiedenen Funktionen von Schule zu betrachten: Qualifikation, Selektion und Integration (Fend 1980, 2022). Das Ziel eines möglichst hohen individuellen Lernzuwachses (*Qualifikation*) kann im Widerspruch zum Ziel stehen, die Schule als einen Ort des Chancenausgleichs zu bewahren, an dem gemeinsames Lernen möglich bleibt (*Integration*) (Wischer / Trautmann 2010, S. 34). Wenn *Selektion* als Zuweisung gesellschaftlicher Positionen zu verstehen ist (Parsons 1968; Tillmann 2010), muss darauf geachtet werden, dass weder Individualisierung noch Differenzierung sozialen Ausschluss produzieren. Wenn Indi-

vidualisierung das Herauslösen aus sozialen Kontexten meint, sodass gemeinsames Lernen und soziale Bindungen in den Hintergrund treten, wirkt es der Integrationsfunktion entgegen. Es bleibt fraglich, ob individualisierter oder differenzierter Unterricht die Hoffnung auf hohe Leistungen einlösen kann, da beide Konzepte keine eindeutigen Lernergebnisse liefern.

5. Konzeptioneller Vergleich der Perspektiven

Ein konzeptioneller Vergleich der soziologischen und pädagogischen Perspektiven zeigt, dass ihre Diskurse zu Differenzierung und Individualisierung zwar in der Soziologie getrennt erfolgen, aber in der Pädagogik nicht trennscharf zu unterscheiden sind. Zudem haben sie unterschiedliche Grundannahmen. Rabenstein, Proske und Idel (2018, S. 151) betonen, dass der pädagogische Diskurs abgesehen von einzelnen Ausnahmen kaum auf soziologische Debatten zu Individualisierung Bezug nimmt. Diese fehlende sozialtheoretische Verankerung erschwert ein umfassendes Verständnis der schulischen Veränderungen durch individualisiertes Lehren und Lernen. So bilden die breit publizierten Individualisierungstheorien von Beck (1995) kaum eine genutzte Referenzfolie für pädagogische Studien oder Evaluierungen (eine Ausnahme bildet Fraundorfer 2010). Diese Leerstelle ist kein Zufall. Den beiden Diskursen fehlt es an gegenseitiger Anbindung, die eine theoretische Klärung ihrer Begrifflichkeiten mit sich bringen würde.

Soziologisch betrachtet ist Differenzierung eine Methode zur Ordnung der Gesellschaft und zur Bildung sozialer Gruppen, Berufsordnungen oder sozialer Lagen. Individuen werden dadurch ihren sozialen Rollen und Positionen zugeschrieben. Im schulischen Kontext bedeutet dies die Strukturierung zwischen verschiedenen Schultypen, Leistungsgruppen oder die Einteilung der Schüler*innen in zum Beispiel Deutschförderklassen oder altershomogenen Klassen. Pädagogisch betrachtet zielt Individualisierung auf die Förderung aller Schüler*innen, unabhängig ihrer Fähigkeiten oder ihrer sozialen Herkunft ab, wobei Differenzierung als das didaktische Mittel dafür dient. Individualisierung im soziologischen Sinne bezieht sich auf die Ausbildung der Identität bzw. Persönlichkeit eines Kindes im Zuge der primären und sekundären Sozialisation.

Differenzierung und Individualisierung werden in der pädagogischen Literatur, wie bereits oben erwähnt, nicht einheitlich bzw. trennscharf verwendet, wobei mit Differenzierung gemeinhin ein pädagogisches Handeln gemeint ist, was bei Individualisierung nicht der Fall ist (Helmke 2013, S. 34). Das macht Individualisierung zum pädagogisch fachfremden Begriff. Auch aus soziologischer Betrachtung ergeben sich einige Schwierigkeiten mit dem Begriff der Individualisierung: Individualisierung ist von Individuation, also der Herausbildung einer eigenständigen Persönlichkeit, zu unterscheiden (Deckert-Peaceman/Scholz

2017, S. 48). Individualisierung kann zu einer stärkeren Standardisierung von Kindern und damit einer Abnahme von Autonomie führen, was die Autor*innen als anti-individualistisch und ethisch bedenklich erkennen. Hinzu kommt, dass Individualität als Ziel Schüler*innen faktisch in ihrer (neoliberalen, auf Leistung gedachten) quantitativen Einzigartigkeit adressiert, die nicht mit „Einzigkeit“ (Simmel 1901/1995, S. 127) im Sinne eines qualitativen Individualismus verwechselt werden sollte, der das Besondere des*der Einzelnen hervorhebt (Kron 2022, S. 31). Nicht mehr die abstrakte Gleichheit der Individuen ist leitend, sondern ihre konkrete Differenz, also ihre „qualitative Besonderung“ (Abels 2017, S. 132).

Diese Besonderung wird im sonderpädagogischen Diskurs kritisch betrachtet (Opp/Fingerle/Puhr 2001). Differenz dürfe nicht defizitorientiert zu Ausschluss und Besonderung führen, sondern müsse ressourcenorientiert zur Förderung und Inklusion aller Schüler*innen eingesetzt werden. Begriffe wie Norm(alität), Abweichung und Differenz prägen diesen Diskurs. Heute ist Differenzierung in allen pädagogischen Feldern relevant. Pädagogische Diagnostik (Status- und Prozessdiagnostik) setzt voraus, dass Lehrkräfte Unterricht differenziert gestalten können (Gebhardt/Scheer/Schurig 2022). „Eine umfangreiche diagnostische Auseinandersetzung mit den Fähigkeiten des jeweiligen Kindes ist somit notwendig, u. a. an seinen individuellen Lernvoraussetzungen anzusetzen und individualisierte Entwicklungsprozesse zu fördern und zu begleiten [...]. Sowohl die Statusdiagnostik (zur Überprüfung der jeweiligen Ausgangsfähigkeiten vor Einsatz der jeweiligen individuell unterstützenden Maßnahmen), als auch die Lernverlaufsdagnostik (zur Begleitung der Maßnahmen und regelmäßigen Überprüfung der Passung des Materials mit dem Lernstand der Schüler*innen) spielen dabei eine entscheidende Rolle.“ (Seifert/Paleczek/Gasteiger-Klicpera 2022, S. 684). Differenzierung hat sich als allgemeingültiges, didaktisches Mittel in der Pädagogik festgeschrieben. Es ist eine Antwort auf die Migrationsgesellschaft, die allerdings ein Umdenken in den Professionalisierungsprozessen angehender Lehrpersonen sowie eine veränderte Akzentuierung im Anforderungsprofil von Lehrpersonen bedarf (Fraundorfer 2010).

6. Fazit

Im Anschluss an den Vergleich der soziologischen und pädagogischen Perspektiven kann die Umsetzung von Individualisierung in der Schule nicht nur als spezifische Antwort auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse verstanden werden, sondern auch als deren Ausdruck. Schüler*innen werden durch individualisierte Formen des Lernens in die herrschenden Rationalitäten und Normen des Wirtschafts- und Gesellschaftssystems „einsozialisiert“ (Häcker 2017, S. 278). Dies kann wiederum neue soziale Ungleichheiten und Benachteiligungen erzeugen.

Vor dem Hintergrund der kritischen Auseinandersetzung mit dem „Allheilmittel“ Differenzierung und Individualisierung stellt sich die Frage nach Alternativen für benachteiligte Schüler*innengruppen. Individualisierter Unterricht ist nicht nur positiv zu werten, vor allem nicht für Schüler*innen mit ungünstigeren Voraussetzungen (Lipowsky/Lotz 2015, S. 206). Eine Herausforderung im pädagogischen Handeln ist die Vielzahl an Prozessen, die Lehrpersonen in schüler*innenorientierten Unterrichtsformen bewältigen müssen. Die fachliche Unterstützung der Schüler*innen ist in solchen Formaten sicherzustellen, erfordert aber, wie bereits dargestellt, pädagogische Kompetenz auf vielen Ebenen, da „Maßnahmen der Differenzierung und Individualisierung sind vor allem dann wirksam, wenn sie langfristig angelegt sind, wenn sie mit einer regelmäßigen und lernbegleitenden Diagnostik einhergehen, wenn sie mit spezifischer, fachlich gehaltvoller Unterstützung durch die Lehrperson, verständnisfördernden Hilfen und Erklärungen, mit inhaltsbezogenem und konstruktivem Feedback, mit kognitiven Anregungen und mit der gezielten Förderung von Lernstrategien und selbstgesteuertem Lernen verbunden werden.“ (Lipowsky/Lotz 2015, S. 207). Dies erfordert eine deutliche Anpassung des Anforderungsprofils von Lehrpersonen (Fraundorfer 2010). Diese Anforderungen verdeutlichen, dass die Wirksamkeit von Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen nicht nur von der Planung und Durchführung im Unterricht, sondern vor allem von den professionellen Kompetenzen der Lehrpersonen abhängt. Es ist folglich unerlässlich, Lehrpersonen durch gezielte Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen auf diese Herausforderungen vorzubereiten.

Neben einer (meta-)reflexiven Auseinandersetzung mit Individualisierung und Differenzierung – ein Ziel des Bandes – ist es wichtig, künftige Lehrpersonen auf das Spannungsverhältnis zwischen soziologischem und pädagogischem Diskurs vorzubereiten. Individualisierung und Differenzierung sind feste Bestandteile der Lehramtscurricula im deutschsprachigen Raum und müssen mit dem Konzept der Vergesellschaftung verknüpft werden, das Studierende im Studium kennenlernen, aber womöglich inhaltlich nicht verknüpfen. Denn die Curricula beinhalten beides: Individualisierung und Differenzierung bedienen den Pol der *Individualisierung*, während Demokratieerziehung den Pol der *Vergesellschaftung* bedient (Lichtblau 2018). Ein Lehramtsstudium braucht – unabhängig der gewählten Fächerkombination – sowohl Techniken der Individualisierung als auch der Vergesellschaftung bzw. Demokratisierung. In einführenden Vorlesungen könnte auf diesen Zusammenhang, wie er in diesem Beitrag im Ansatz aufgezeigt wurde, hingewiesen werden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Individualisierung und Differenzierung keineswegs ein „Allheilmittel“ für die zunehmende Heterogenisierung der Schüler*innenschaft sind. Ohne eine fundierte didaktische und soziale Reflexion in der Praxis können diese Methoden dazu führen, dass soziale Ungleichheit verstärkt wird, anstatt diese zu verringern. Eine reflektierte Haltung der Lehrper-

sonen ist daher notwendig, um nicht genau das Gegenteil dessen zu erreichen, was durch individualisierten und differenzierten Unterricht angestrebt wird. „Es wäre falsch, Individualisierung als allein selig machende Methode anzusehen: Individualisierung muss Hand in Hand gehen mit dem Aufbau von Kompetenzen zum eigenständigen und kooperativen Lernen, und sie wird umso erfolgreicher sein, je positiver das Lernklima und die Lehrer-Schüler-Beziehung sind und je effizienter die Klassenführung ist.“ (Helmke 2013, S. 37) Die Strategien der Individualisierung und Differenzierung müssen daher – pädagogisch gesprochen – im Kontext der Tiefenstrukturen des schulischen Lernens interpretiert werden, d. h. multidimensional im Kontext der vielfältigen Faktoren, die den Erfolg von Unterricht und Lernen ausmachen.

Literatur

- Abels, Heinz (2017): Zwei Formen des Individualismus und eine Definition von Individualität. In ders. (Hrsg.): Identität. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 127–139. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14155-4_10
- Altrichter, Herbert/Trautmann, Matthias/Wischer, Beate/Sommerauer, Sonja/Doppler, Birgit (2009): Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In: Specht, Werner (Hrsg.): Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Graz: Leykam, S. 341–360.
- Ambrasat, Jens/Groß, Martin (2010): Strukturierte Individualisierung: Die diversifizierenden Reproduktionsmechanismen der Mittelklassen. In Burzan, Nicole/Berger, Peter A. (Hrsg.): Dynamiken (in) der gesellschaftlichen Mitte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 291–311.
- Bachsleitner, Anna/Lämmchen, Ronja/Maaz, Kai (2022): Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs von der Vorschule bis zur Hochschule. Eine Forschungssynthese zwei Jahrzehnte nach PISA. Münster, New York: Waxmann.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich (1994): The Debate on the ‚Individualization Theory‘. In: Today’s Sociology in Germany. Soziologie, Sonderheft 3, S. 191–200.
- Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (1994): Individualisierung in modernen Gesellschaften. Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In ders. (Hrsg.): Riskante Chancen. Individualisierung in modernen Gesellschaften Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 10–39.
- Beck, Ulrich (1995): Die Individualisierungsdebatte. In: Schäfers, Bernhard (Hrsg.): Soziologie in Deutschland. Entwicklung, Institutionalisierung und Berufsfelder, theoretische Kontroversen. Opladen: Leske + Budrich, S. 185–198.
- Bloch, Daniel (2014): Ist differenzierender Unterricht gerecht? Wie Lehrpersonen die Verteilung ihrer Förderbemühungen rechtfertigen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (2023): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bönsch, Manfred (2014): Heterogenität und Differenzierung: Gemeinsames und differenziertes Lernen in heterogenen Lerngruppen. Hohengehren: Schneider.
- Boudon, Raymond (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society. New York/London/Sydney/Toronto: John Wiley and Sons.

- Bourdieu, Pierre (1973): Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In: Bourdieu, Pierre/ Passeron Jean-Claude (Hrsg.): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 90–137.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 24. Aufl. 2014. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001): Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur. In: Bourdieu, Pierre (Hrsg.): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA, S. 25–52.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Brandmayr, Michael (2018): Chancengerechtigkeit und individualisiertes Lernen. Zur Verzerrung zweier Begriffe und ihrer ideologischen Funktion in Österreich. In: Pädagogische Korrespondenz 58, S. 53–73.
- Budde, Jürgen (2023): Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In: Bohl, Thorsten/ Budde, Jürgen/ Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 15–30.
- Deckert-Peaceman, Heike/ Scholz, Gerold (2017): Individualisierung: Begriff, Metapher oder nur ein Wort? Implikationen für die Grundschulforschung. In: Heinzel, Friederike/ Koch, Katja (Hrsg.): Individualisierung im und Schulunterricht: Anspruch, Realisierung und Risiken. Wiesbaden: Springer VS, S. 41–49.
- Durkheim, Emile (1883/1992): Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fend, Helmut (1980): Theorie der Schule. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- Fend, Helmut (2022): Drei Reproduktionsfunktionen des Schulsystems. In: Bauer, Ullrich/ Bittlingmayer, Uwe H./ Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 165–170.
- Fraundorfer, Andrea (2010): Differenz und Professionalität: Vom prekären zum produktiven Umgang mit Differenz in Schule und Unterricht. In: Schrittemser, Ilse/ Paseka, Angelika/ Schratz, Michael (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf. Wien: Facultas, S. 218–252.
- Gebhardt, Markus/ Scheer, David/ Schurig, Michael (2022): Sonderpädagogische Diagnostik – Eine Einführung. In: Gebhardt, Markus/ Scheer, David/ Schurig, Michael (Hrsg.): Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung. Regensburg: Universitätsbibliothek, S. 7-16. <https://doi.org/10.5283/epub.53149>
- Häcker, Thomas (2017): Individualisierter Unterricht. In: Bohl, Thorsten/ Budde, Jürgen/ Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 275–291.
- Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hillebrandt, Frank (2001): Differenz und Differenzierung in soziologischer Perspektive. In: Lutz, Helma/ Wenning, Norbert (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 47–70.
- Heinzel, Friederike/ Prengel, Annedore (2002): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hitzler, Ronald (1996): Die Bastel-Existenz. In: Psychologie heute, J. 23. H. 7, S. 30–35.
- Honneth, Axel (1994): Desintegration. Bruchstücke einer soziologischen Zeitdiagnose. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.

- Helmke, Andreas (2013): Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. In: *Pädagogik* 65, H. 2, S. 34–37.
- Kluchert, Gerhard/Groppe, Carola/Matthes, Eva (2016): Bildung und Differenz in historischer Perspektive. Facetten des Themas, Stand der Forschung, Trends und Ausblicke. In: Groppe, Carola/Kluchert, Gerhard/Matthes, Eva (Hrsg.): *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–17.
- Kron, Thomas (2002): Individualisierung – allgemeine Tendenzen und der deutsche Sonderweg. In: Volkmann, Ute/Schimank, Uwe (Hrsg.): *Soziologische Gegenwartsdiagnosen II*. Stuttgart: UTB, S. 257–290.
- Kron, Thomas (2006): Individualisierung – von der Entbettung und Entfremdung über die riskante Autonomie zur „Schaumgeborgtheit“. In: Dollinger, Bernd (Hrsg.): *Individualität als Risiko? Soziale Pädagogik als Modernisierungsmanagement*. Berlin: Lit, S. 97–123.
- Kron, Thomas/Horáček, Martin (2009): *Individualisierung*. Bielefeld: transcript.
- Kron, Thomas (2022): Individualisierung der Schule – oder: das Leid des Lobs. In: Kron, Thomas/Naglik, Felix/Nehl, Yvonne/Röhrig, Michael (Hrsg.): *Individualisierung und Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 16–42.
- Lichtblau, Klaus (2018): Soziale Differenzierung und Individualisierung. Zur Aktualität von Georg Simmel. Wiesbaden: Springer VS, S. 11–20, https://doi.org/10.1007/978-3-658-22716-6_2
- Lindner, Katharina-Theresa/Schwab, Susanne (2020): Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. In: *International Journal of Inclusive Education*, S. 1–21, <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>.
- Lipowsky, Frank/Lotz, Miriam (2015): Ist Individualisierung der Königsweg zum Lernen? Eine Auseinandersetzung mit Theorien, Konzepten und empirischen Befunden. In: Mehlhorn, Gerlinde/Schulz, Frank/Schöppe, Karola (Hrsg.): *Begabungen entwickeln und Kreativität fördern*. München: kopaed, S. 155–219.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (1988): Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik. Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 34, S. 463–480.
- Lutz, Helma/Wenning, Norbert (2001): Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In: ders. (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, S. 11–24.
- Merl, Thorsten (2019): un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Müller, Hans Peter (2015): Wie ist Individualität möglich? Strukturelle und kulturelle Bedingungen eines modernen Kulturideals. In: *Zeitschrift für Theoretische Soziologie*, H. 1, S. 89–111. <https://doi.org/10.17879/zts-2015-4001>
- Nachbauer, Max (2023): *Die Effekte von Schule auf Leistungsentwicklung und Leistungsunterschiede nach sozialer Herkunft. Eine Längsschnittstudie zu Ursachen von und Maßnahmen gegen Bildungsungleichheiten*. Münster; New York: Waxmann.
- Opp, Günther/Fingerle, Michael/Puhr, Kirsten (2001): Differenz als Konstitutionsproblem der Sonderpädagogik. In: Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, S. 161–175.
- Parsons, Talcott (1968): *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt a. M.: Fachbuchhandlung für Psychologie Verlagsabteilung.
- Parsons, Talcott/Platt, Gerald M. (1990): *Die amerikanische Universität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Prenzel, Annedore (1993/2006): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, Annedore (2019): *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Budrich.

- Rabenstein, Kerstin/Proske, Matthias/Idel, Till-Sebastian (2018): Individualisierung schulischen Lehrens und Lernens als Reformstrategie. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(2), S. 147–158.
- Reckwitz, Andreas (2017): *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (2019): *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Seifert, Susanne/Paleczek, Lisa/Gasteiger-Klicpera, Barbara (2022): Diagnostik und Differenzierung im Leseunterricht. In: Gebhardt, Markus/Scheer, David/Schurig, Michael (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung*. Regensburg: Universitätsbibliothek, S. 683–696. <https://doi.org/10.5283/epub.53149>
- Sennett, Richard (1999): *Die flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. 9. Auflage. Berlin: Berlin-Verlag.
- Simmel, Georg (1890/1989): Gesamtausgabe. Bd. 2. Aufsätze 1887–1890. Über soziale Differenzierung. Die Probleme der Geschichtsphilosophie. Hrsg. v. H.-J. Dahme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Simmel, Georg (1901/1995): Gesamtausgabe, Bd. 1. Aufsätze und Abhandlungen 1901–1908. Die beiden Formen des Individualismus. Hrsg. v. Kramme, Rüdiger/Rammstedt, Otthein. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Scholz, Ingvalde (2010): *Pädagogische Differenzierung*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Solga, Heike/Powell, Justin/Berger, Peter A. (2009): *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Speck, Otto (1991): Das Selbstverständnis des heilpädagogischen Systems im Wandel. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, H. 42, S. 599–607.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2010): *Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institutionen und Subjektwerdung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Tomlinson, Carol Ann (2010): *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tönnies, Ferdinand (1887/1979): *Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Vock, Miriam/Gronostaj Anna (2017): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Wischer, Beate/Trautmann, Matthias (2010): „Ich tue es nicht, also bin ich ein schlechter Lehrer?“. Zu Problemen und Fallstricken von innerer Differenzierung. In: *Pädagogik* 62, H. 11, S. 32–34.

Zur Notwendigkeit der Neuerfindung kritischer Pädagogik als Antwort auf postmoderne Entwicklungen

Katarina Schneider-Bertan

1. Einleitung

Henry A. Giroux (* 1943), amerikanischer Pädagoge und kritischer Kulturwissenschaftler, ist federführend in den Diskursen um eine kritische Pädagogik im englischsprachigen Raum, in Deutschland jedoch bisher weitgehend unbekannt. Vor dem Hintergrund der Rezeption der *Cultural-* und *Postcolonial Studies* sowie radikaldemokratischer Theorien liefert sein Ansatz wichtige Impulse für eine Pädagogik, die den Herausforderungen postmoderner Gesellschaften begegnen kann.

Heutige postmoderne Gesellschaften sind im hohen Maß von Heterogenität, Pluralität und Diversität geprägt, wodurch Ambiguität, Ambivalenz und Kontingenz, das heißt unter anderem Erfahrungen von Uneindeutigkeit und Unsicherheit zunehmen (vgl. Bauman 2000). Die damit einhergehenden Möglichkeiten und Potentiale, aber auch Herausforderungen im Hinblick insbesondere auf Anerkennungs- und Verteilungskämpfe erfordern Konzepte, die einerseits der Vieldeutigkeit und Offenheit von Bedeutungen, Identifizierungen und Strukturen Rechnung tragen, andererseits aber gleichzeitig Möglichkeiten für hegemoniale bzw. gegenhegemoniale Projekte eröffnen (vgl. Laclau/Mouffe 2012). In Zeiten des weltweit zunehmenden rechtspopulistischen und antidemokratischen Aufwindes muss die Demokratie nicht nur vehement verteidigt, sondern gestärkt und radikalisiert werden. Damit geht ein neues Selbstverständnis von Demokratie einher, das, im Gegensatz zu liberalen Konzepten, nicht konsensgeleitet ist, sondern grundsätzlich das Plurale, Kontingente und auch Konfliktäre betont.¹ Gleichzeitig erhalten Zivilgesellschaft und öffentliche Räume, wie etwa Schulen und andere pädagogische Settings, eine neue politische Relevanz. Dies erfordert einen neuen Gesellschaftsbegriff, der ebenfalls das Kon-

1 Theorien radikaler Demokratie eint bei aller Unterschiedlichkeit der einzelnen Ansätze und ihrer Traditionen vor allem folgende drei Aspekte: 1) der Anspruch der Demokratisierung der Demokratie im Sinne der Intensivierung und Ausweitung unter anderem mit dem Ziel der Emanzipation, 2) ein postessentialistischer Gesellschaftsbegriff sowie 3) die Notwendigkeit der Annahme von Kontingenz bei gleichzeitiger Absage an Letztbegründungen (vgl. Comtesse et al. 2020, S. 11–15).

tingente in demokratischen Prozessen betont und das Konfliktäre als konstitutiv sowie produktiv für gesellschaftspolitische Veränderung ansieht.

Hier setzt der amerikanische Pädagoge und kritische Kulturwissenschaftler Henry A. Giroux (* 1943) an, der federführend in den Debatten um eine kritische Pädagogik vor allem in den USA und Kanada ist. In seinem bereits in den 1980er Jahren begründeten Ansatz der *Critical Pedagogy* verbindet er auf neue Weise die im Kontext der *Cultural-* und *Postcolonial Studies* artikulierten Diskurse von unter anderem Ideologie, Rassismus und Hegemonie mit pädagogischen Analysen und Forderungen im Kontext heutiger neokonservativer, neoliberaler und neonationalistischer Politiken (vgl. Giroux 1992a, 1993a). Dadurch erfahren pädagogische Diskurse eine deutliche Politisierung und es kann reziprok gezeigt werden, wie bedeutsam eine demokratische pädagogische Praxis für die Demokratisierung der Gesellschaft ist.

So steht im Zentrum des folgenden Beitrags die Frage, inwiefern die *Critical Pedagogy* nach Giroux wichtige Impulse für eine differenzoffene, diskriminierungskritische, emanzipative und machtsensible Pädagogik in Theorie und Praxis liefern kann. Dafür werden in einem ersten Schritt die Diskurse von Vielfalt, Heterogenität und Diversität, wie sie in der *Critical Pedagogy* nach Giroux geführt werden, erläutert und es wird in den Blick genommen, wie sich diese Perspektive begründet. Im zweiten Schritt wird anhand des Konzeptes der *border pedagogy* gezeigt, wie solche Anschauungen praktische Umsetzung finden können. Hier wird zum einen die Reflexion der Rolle der Lehrenden sowie die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden bedeutsam. Zum anderen wird in das Konzept der *counter-memory* eingeführt, das sich explizit als widerständig und transformativ versteht. Abschließend wird der Frage nachgegangen, wie aktuellen Herausforderungen von Populismus und Nationalismus, deren Verfechter Pluralität und Diversität bekanntermaßen ablehnen, unter anderem mittels radikaldemokratischer Ansätze begegnet werden kann.

2. Zum Denken Giroux'

Die Arbeiten Giroux' zeichnen sich durch eine sehr breite diskursive Begründung sowie durch oftmals neue und scharfsinnige Verbindungen unterschiedlicher Perspektiven aus. Das dabei seit den 1980ern favorisierte Denken speist sich vornehmlich aus der poststrukturalistischen Theoriebildung, die wiederum eng mit konstruktivistischen Überlegungen im Hinblick auf die Produktion von Wirklichkeit, Erkenntnis und Wissen verbunden werden kann (vgl. Schneider-Bertan 2024). Hier wird die zunehmende Vervielfältigung von Wahrheit im Übergang von der Moderne zur Postmoderne im 20. Jahrhundert in besonderer Weise antizipiert (vgl. Reich 2009a/b). Dies geht grundsätzlich damit einher, universalistischen (Letzt)Begründungen zu misstrauen und stattdessen offen für

Veränderungen allgemein zu sein. Dass diese Offenheit nicht nur positiv und wertschätzend bewertet wird, sondern gleichsam Ängste und Unsicherheiten hervorruft, zeigt sich heute unter anderem anhand des weltweiten Erfolges rechtspopulistischer und antidemokratischer Parteien sowie der damit einhergehenden gesellschaftlichen Diskursverschiebung nach rechts.

Bereits vor dem Hintergrund des sich in den 1980ern durchsetzenden Neoliberalismus sowie des zunehmenden Rassismus in den USA beginnt Giroux, den Begriff der Pädagogik selbst zu problematisieren, neu zu formulieren und insbesondere zu politisieren. So widmet er sich zunächst der Frage der Funktion von Erziehung und Bildung im aufkommenden Neoliberalismus und argumentiert insbesondere unter Rückgriff auf die Arbeiten Paulo Freires sowie jenen der frühen Kritischen Theorie. Entgegen den zu diesem Zeitpunkt vorherrschenden funktionalistischen Ansätzen gilt es, die Funktion von Schule und anderen pädagogischen Settings dahingehend zu reformieren, dass diese weder ausschließlich als Orte der Reproduktion (u. a. von Arbeitskraft und hegemonialen Machtstrukturen), noch als rein ideologische Apparate begriffen werden (vgl. Giroux 1983, S. 40). Stattdessen sind sie das Terrain stetiger Auseinandersetzungen und Aushandlungen, wobei es Giroux vor allem um eine immanente Kritik² und eine dialektische Betrachtung³ geht. Das heißt, im Vordergrund pädagogischen Denken und Handelns steht die Selbstreflexion, die Kontextualisierung und Bewusstmachung der eigenen Position im gesellschaftlichen Gefüge sowie vor allem die damit einhergehende kritische Perspektive. Durch die dialektische Analyse sollen Widersprüche und Paradoxien, die nicht aufgelöst werden können, reflektiert werden.

In der Konsequenz geht es im Kern um die Emanzipation des Menschen, die Entfaltung von Handlungsmacht und die Befähigung zum kritischen Denken. Besonders bedeutend ist, dass demokratische Werte erlernt, erlebt und gelebt werden, womit unter anderem die Anleitung zu Perspektivenvielfalt einhergehen muss. Denn nur wenn ich lerne, mich selbst mit den Augen Anderer zu sehen, das heißt zwischen den Perspektiven von Selbst- und Fremdbeobachtung zu wechseln sowie diese unterschiedlichen Positionen in ihren politischen, kulturellen und sozialen Eingebundenheiten zu kontextualisieren, kann ich die Erfahrung von Vielfalt, Ambivalenz sowie der Andersheit Anderer machen. Dies stellt eine wichtige Voraussetzung dafür da, das Andere, das Different und Ambivalente anzuerkennen und wertzuschätzen.

Eines solchen Kontextualismus bedarf es, wenn der Komplexität postmoderner Gesellschaften Rechnung getragen werden soll. Lawrence Grossberg

2 Bei der immanenten Kritik wird ein Gegenstand auf Grundlage seiner eigenen Mittel, Begriffe und Denkfiguren sowie deren Performativität einer Kritik unterzogen.

3 Die dialektische Methode zeichnet sich vereinfacht ausgedrückt durch das Denken in Gegensätzen bzw. Widersprüchen aus, wobei diese keine Synthese erfahren.

(1994), dezidierte Vertreter der *Cultural Studies*, spricht sogar von einem „radikalen Kontextualismus“ (S. 5). Dieser zeigt sich darin, dass vermeintlich kausale Zusammenhänge sozialer, kultureller und politischer Phänomene entschieden abgelehnt, stattdessen stets in ihrer kontextuellen Verfasstheit betrachtet und analysiert werden. Mittels der Methode der Artikulation⁴ können so unter anderem Macht-Wissens-Diskurse im Feld hegemonialer Auseinandersetzungen lokalisiert werden, das heißt vor allem in ihrer Veränderbarkeit betont werden. Des Weiteren können Prozesse der Identifizierung in ihrer Vielfältigkeit und Widersprüchlichkeit betrachtet werden, wodurch intersektionale Phänomene darstellbar werden, und schließlich wird Kultur selbst kontextuell und vieldeutig, das heißt Kultur wird sowohl auf dem Feld sozialer Formationen lokalisiert als auch im Alltagsleben und den Repräsentationspraktiken.

Diese Rekonzeptualisierung des Kulturkonzeptes geht auf den in der Philosophie in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts begründeten *Linguistic Turn* zurück, an den sich der *Cultural Turn* anschließt und infolgedessen es zu einem Paradigmenwechsel innerhalb der Kultur- und Sozialwissenschaften kommt. Aufbauend auf der Feststellung, dass Sprache nicht mehr als Abbildung einer bestehenden Wirklichkeit betrachtet werden kann, sondern zu einem relationalen Phänomen wird, entwickelt sich vornehmlich durch Foucault und Derrida die (poststrukturalistische) Diskurstheorie. Diese ermöglicht es, die kontextuelle Konstruktionsleistung von (kulturellen) Bedeutungen zu betonen, die Offenheit und Unabgeschlossenheit aller Bedeutungen (Identitäten und Strukturen) zu begründen und vor allem die implizierten Machtwirkungen zu berücksichtigen. So wird Kultur nun im Spannungsfeld vieldeutiger symbolischer Praktiken gesehen, die jeweils mit Machtverhältnissen verbunden sind und immer politische Implikationen tragen.

Auch für Giroux stellt vor allem der komplexe Kulturbegriff die Anschlussfähigkeit her, pädagogische Diskurse innerhalb der Politiken kultureller Differenz zu beleuchten, und so kommt es Ende der 1980er zu der äußerst fruchtbaren Rezeption der *Cultural-* und *Postcolonial Studies*, respektive poststrukturalistischer und dekonstruktivistischer Theorien. Deren Verständnis nach ergeben sich Identifizierungen und Bedeutungen diskurs- und differenztheoretisch. Differenz zu betonen bedeutet in erster Linie, Eindeutigkeit und eindeutig Identifizierbares, das heißt abgeschlossene Identitäten, Diskurse und Strukturen zu vermeiden. So zielt Derridas Dekonstruktion auf die Unmöglichkeit der Schließung eines Dis-

4 In diskurstheoretischer Perspektive lässt sich feststellen, dass durch die Artikulation zweier unabhängig voneinander bestehender Elemente eine diskursive Formation hervorgebracht wird, in der Bedeutungen entstehen. Hall beschreibt die Theorie der Artikulation anhand der Metapher des Lastwagens: wie der Lastwagen mit dem Führerhaus verkoppelt und entkoppelt werden kann, kann die Artikulation – als Verknüpfungsform – unter bestimmten Umständen aus zwei verschiedenen Elementen eine Einheit herstellen (vgl. Hall 1996, S. 141).

kurses ab und damit auf die Unmöglichkeit der Letztbegründung von Bedeutung und Wahrheit. Im Anschluss an strukturalistische Theorien, wie etwa jene von Saussure, wird von einer nie zu stabilisierenden Beziehung zwischen Signifikant und Signifikat⁵ ausgegangen, was stets die Verschiebung von Bedeutungen möglich macht. Daran anknüpfend kann somit, laut Derrida, nicht von einem alles beherrschenden Referenten wie dem Signifikat ausgegangen werden, da das Signifikat selbst nur ein Signifikant ist, der seine Bedeutung differentiell erhält (vgl. Moebius 2003, S. 84). Jedes Zeichen erhält durch einen Platz in der Signifikantenkette, das heißt in der Aneinanderreihung verschiedener Signifikante, vorübergehend Bedeutung, verweist aber immer gleichzeitig auf Elemente oder Spuren anderer Zeichen, wodurch sich ein Überschuss an Bedeutung, das heißt eine Überdetermination ergibt.

Eng verbunden mit der Dekonstruktion der Kategorien von Kultur, Wahrheit und Wissen ist die poststrukturalistische Diskurs- und Subjektkonzeption. Während zunächst mit Saussure davon ausgegangen wird, dass Bedeutungen, Identitäten etc. differenztheoretisch innerhalb von Diskursen hergestellt werden, kommt es mittels der Dekonstruktion nun dazu, dass es nie zur Schließung eines Diskurses kommen kann, sondern Diskurse stets „offene Nähte“ zu anderen Diskursen aufweisen, das heißt Bedeutungen nie endgültig fixiert werden können (vgl. Laclau/Mouffe 2012, S. 141–151). Ebenso werden Subjekte diskursiv hergestellt, das heißt auch Identitäten lassen sich weder aus einer ihnen eigen zugrundeliegenden Instanz begründen noch können sie einen identifikatorischen Abschluss erlangen.

Stattdessen ist das Subjekt, wie Jacques Lacan gezeigt hat, in sich selbst gespalten, mangelbehaftet und durch ein nie zu erfüllendes Begehren ausgezeichnet, wobei der* A/andere⁶ als konstitutiv für die Subjektwerdung gilt. Fruchtbar wird Lacans Sprachkonzept in den drei psychischen Registern des Symbolischen, Imaginären und Realen, die er seinem Subjektkonzept zugrunde legt und das durch eine spezifische Beziehung zur Sprache charakterisiert ist. Dabei zeigt sich, dass nicht nur die Sprache, sondern auch das Begehren und das Unbewusste, als Effekte der Sprache, von zentraler Bedeutung sind. Das vermeintlich einheitliche Subjekt wird stets durch das Zusammenwirken von Prozessen des Imagi-

-
- 5 Ferdinand de Saussure unterscheidet zwischen Signifikant (Klangbild) und Signifikat (dem Konzept/der Idee). Ein Wort/ein Zeichen ergibt sich aus der Verbindung von Signifikant und Signifikat, wobei die Bedeutung eines Wortes unabhängig vom Klangbild und dem Konzept ist. Die Bedeutung eines Wortes beruht auf Konventionen einer Sprache (langue) einer Gemeinschaft und ergibt sich aus einem Differenzsystem (Tag erhält Bedeutung durch die Abgrenzung von Nacht).
 - 6 Der* große Andere bezeichnet den, der* uns als Andere*r außen gegenübersteht; der* kleine andere, wie er* vermittelt über innere Bilder und mein Begehren erscheint (vgl. Reich 2009a, S. 36). Diese Bezeichnungen gehen auf die Psychoanalyse Jacques Lacans zurück (vgl. Evans 1996, S. 135 f.).

nären und von unbewussten Elementen hergestellt (vgl. Hipfl 2009, S. 85 f.). Dies anzuerkennen und zu berücksichtigen hat sowohl gesellschaftspolitische als auch pädagogische Konsequenzen.

Gesellschaftspolitisch insofern, als sich unter anderem hieran Laclaus und Mouffes einflussreiche postmarxistische Hegemonietheorie anschließt, mittels der es möglich wird, postmoderne Pluralität, Offenheit und Kontingenz sowie die Zerstreutheit und Fragilität von Subjektpositionen zu bejahen und gleichzeitig Bedeutungen herzustellen, Identifizierungen zu ermöglichen und hegemoniale Projekte zu realisieren. Die Hegemonietheorie folgt einer radikalen und pluralen Demokratie, wobei Pluralismus erstens bedeutet, dass Identitäten in sich selbst ihr Geltungsprinzip finden und zweitens, dass diese Identitäten durch ein demokratisches Imaginäres verbunden werden (vgl. Stäheli 1999, S. 159). Das Projekt ist insofern radikal, als es die Allgegenwart von Machtverhältnissen und Antagonismen anerkennt und sich ihrer eigenen Grundlosigkeit bewusst ist. Ein solch postessentialistischer oder postfundationalistischer Gesellschaftsbegriff a) misstraut Universalbegründungen, b) berücksichtigt soziale Antagonismen als konstitutiv für hegemoniale Schließungen und c) geht von der Kontingenz demokratischer Aushandlungen aus (vgl. Laclau/Mouffe 2012). Damit bietet die Hegemonietheorie einen Analyserahmen, heutige partikulare (identitätspolitische) Kämpfe zu übersteigen, sich gemeinsam für eine plurale, liberale Demokratie zu organisieren und gleichzeitig Ambiguitäten, Ambivalenzen und Widersprüche zuzulassen.

Pädagogisch antizipiert Giroux (1992a/b) diese Komplexität, Vieldeutigkeit und Widersprüchlichkeit von Prozessen der Identifizierung, Bedeutungs- und Wissensherstellung von Beginn seines Schaffens in den 1980er Jahren an, wobei die kulturelle und soziale Kontextualisierung zentral ist. Der Einbezug der oben erläuterten Ansätze, das heißt die Berücksichtigung des komplexen Kultur- sowie Gesellschaftsbegriffes ermöglicht Giroux eine Ausweitung und Erneuerung von Pädagogik im Sinne der Anerkennung und Beachtung dieser gesteigerten Komplexität von Bedeutungs-, Wissens- und Identitätskonstruktionen sowie andererseits der Politisierung derer. Gleichzeitig wird durch das Verständnis von Pädagogik als politische Praxis die gesamtgesellschaftliche Verfasstheit, die vor allem auch durch pädagogische Settings beeinflusst wird, mitbedacht und transformiert.

3. Border Pedagogy als Praxis der Emanzipation

Hier schließt sich eines der bedeutendsten Konzepte Giroux' an, die sogenannte *border pedagogy*. Dies ist eine Pädagogik, die die Kategorie der Grenze, die damit einhergehenden Grenzerfahrungen und deren Überwindung als Ausgangspunkt nimmt, um eine postmoderne Pädagogik der Emanzipation und des Widerstan-

des zu entwerfen. Grenzen sind dabei sowohl buchstäblich als auch metaphorisch zu verstehen und beziehen sich auf erkenntnistheoretische, politische, kulturelle und soziale Grenzen, die beispielsweise innen und außen, richtig und falsch, Ein- und Ausschluss definieren und somit nicht nur Macht-Wissens-Verhältnisse festlegen, sondern auch Identitäten festschreiben (vgl. Giroux 1991, S. 51).

Vor dem Hintergrund des Übergangs von der Moderne zur Postmoderne beziehungsweise der Überwindung der Trennung beider hinterfragt eine *border pedagogy* unter anderem historisch gewachsene Grenzen und ungleiche Machtverhältnisse, und fordert eine Grenzüberschreitung, ein *border crossing*, wodurch existierende Grenzen und ihre Implikationen herausgefordert und verändert werden können. In den so entstehenden *borderlands* werden neue Wirklichkeitskonstruktionen und damit unter anderem auch neue Subjektkonstruktionen möglich.

Grundlage dafür ist einerseits die unter anderem aus den postmodernen Diskursen stammende Annahme der Konstruiertheit von Wissen, Tradition und Geschichte sowie andererseits die für die *Cultural-* und *Postcolonial Studies* charakteristische Perspektive, die von der Lebenswirklichkeit und der dabei oftmals vorherrschenden Schlechterstellung von Minoritäten in den jeweiligen Gesellschaften geprägt ist. Insofern bezieht sich die *border pedagogy* auf die Möglichkeit und Notwendigkeit der Dekonstruktion und Öffnung dominierender Narrationen, um insbesondere den bis dato ausgeschlossenen oder unterrepräsentierten Wissensformen und Lebenswirklichkeiten Raum und Stimme zu geben. Vor diesem Hintergrund stellt der politisch-emanzipative Charakter in Giroux' Ansatz das Primat dar, wobei die Dekonstruktion eine zentrale Stellung erhält. Denn für Giroux gilt, erst, wenn unterdrückende Mechanismen aufgedeckt und bewusstgemacht werden, kann eine Selbstermächtigung und Transformation erfolgen.

Um Wissen, Identitäten etc. dekonstruieren und umschreiben zu können, bedarf es laut Giroux des Zusammenspiels der kritischen Arbeit mit und an Texten, des Einbezugs alternativer Repräsentationsmedien und Populärkultur sowie der Errichtung von *borderlands*, wo unter anderem eine Form von Gegengedächtnis hergestellt werden kann (vgl. Giroux 1991, S. 53). In diesen *borderlands* „[...] dringen Schüler*innen in Bedeutungsbereiche, Wissenslandkarten, soziale Beziehungen und Werte ein, die zunehmend verhandelt und umgeschrieben werden, da die Codes und Vorschriften, die sie organisieren, destabilisiert und umgestaltet werden.“ (Ebd., Übers. KSB)

Mit dem Ziel, dass Studierende *border crossers* werden, das heißt sie sowohl ihre eigenen Subjektpositionen im Kontext sozialer, kultureller und historischer Macht-Wissens-Verhältnisse reflektieren und hinterfragen als auch verstehen, wie und unter welchen Umständen Wissen, Handeln und Identitäten auf Grundlage von Begegnungen mit dem Anderen konstruiert werden, gilt es, zunächst solche *borderlands* zu kreieren. Dies leitet er in einem Seminar mit dem

Titel *Postcolonialism, Race, and Critical Pedagogy* beispielsweise mittels folgender Schreibaufträge an:

1. Während die Studierenden in den ersten drei Wochen des Seminars die zum Großteil von ihnen selbst ausgewählten Texte lesen und erarbeiten, wird die Klasse anschließend in drei Gruppen geteilt, wobei jede Gruppe die Aufgabe bekommt, kritische Thesenpapiere zu einem der Texte zu verfassen. Diese Papiere werden vervielfältigt und anschließend jeder/m Studierenden als Diskussionsgrundlage ausgehändigt. Jede Gruppe präsentiert sodann ihre Arbeit vor dem Hintergrund ihrer Herangehensweise, der Reflexion des Gruppenprozesses sowie der Relevanz für die eigene Erfahrung. Giroux beschreibt, wie die Studierenden nicht nur unterschiedliche Positionen in der Diskussion einnehmen und verteidigen, sondern wie sie sich insbesondere auch selbst in den Texten platzieren und wiederfinden und welche Konsequenzen diese Positionierungen für Fragen um *race*, *freedom* und *justice* haben. Darüber hinaus hinterfragen die Studierenden, wie die Universität selbst in die Reproduktion von Rassismus verstrickt ist und wie dies weitere sozialgesellschaftliche Problemata verstärkt (vgl. Giroux 1993b, S. 175).
2. Für die zweite Methode wird die Klasse in Zweiergruppen aufgeteilt. Jede Gruppe erhält den Auftrag, auf Grundlage eines Buches einen Beitrag zu verfassen, der zum einen eine Interpretation des Buches beinhaltet, in dem zum anderen die Hauptaussagen kritisch aufbereitet werden und der schließlich eine Analyse der Relevanz des Textes für die eigene Erfahrung als zukünftige Pädagog*innen enthält. Im Ergebnis, so Giroux, präsentieren die Gruppen ihre Analysen auf sehr einfallsreiche Art und Weise, wobei jeder Gruppe ein hohes Maß an Freiheit, Eigenverantwortung und Kreativität zugesprochen wird.
3. Für den dritten Schreibauftrag ist die gesamte Gruppe dazu aufgefordert, einen gemeinsamen Beitrag zu verfassen, bei dem es darum geht, die erlernten Inhalte zu *race* und *pedagogy* auf ein bestimmtes Problem oder eine Sachlage in der gesamten Universität anzuwenden.
4. Das Abschlussprojekt des Seminars zielt auf das Schreiben als pädagogischen Prozess ab. Hier analysieren die Studierenden Populärtexte vor dem Hintergrund der Frage, welches Wissen wie konstituiert ist und reflektieren im zweiten Schritt ihre eigene Eingebundenheit in vielfältige Macht-Wissens-Strukturen.

Für Giroux positionieren all diese beschriebenen Arbeitsaufträge die Studierenden als kulturelle Produzent*innen und befähigen sie dazu, ihre eigenen Erfahrungen und Vorstellungen vor dem Hintergrund der Erfahrungen anderer um- und neu zu schreiben (vgl. Giroux 1993b, S. 176). Dabei würdigt er besonders das gegenseitige Lernen, die Dezentralisierung von Macht im Klassenraum, die Inter-

disziplinarität sowie das Herstellen eines *borderlands*, in dem neue, hybride Identitäten im Zusammenspiel mit dem Anderen entstehen (vgl. ebd.).

Neben der Dekonstruktion universalisierender Wissensformen und Narrationen, das heißt beispielsweise der Infragestellung und Bekämpfung eurozentrisch tradierter Meistererzählungen, betont die *border pedagogy*, im Anschluss an Foucault, die Praxis der *counter-memory*. Angelehnt an seinen Genealogiebegriff, der auf die in der Geschichtsschreibung notwendig implizierte Kritik der Unmöglichkeit der historischen Erkenntnis abzielt, geht es um die Reartikulation emanzipatorischer politischer Werte von Freiheit und Gleichheit mit der Idee einer radikalen Demokratie. So schreibt Giroux:

„Die Postmoderne hat die Bedeutung des Partiellen, des Lokalen und des Kontingenten wieder hervorgehoben, und hat damit Formen der Kulturkritik allgemein zum Ausdruck gebracht, die die Grenzen einer zentrierten und linearen Version der Geschichte in Frage stellen. [...] diese neue Herausforderung stellt eine Form des sozialen Gedächtnisses dar, eine Art von Kritik und Praxis, die dazu dient, Bedeutung zu verleihen, anstatt sie zu entdecken, Geschichte zu schreiben, anstatt sie zu erhalten, und zu erkennen, dass wir lernen, uns anders zu erinnern.“ (Giroux 1991, S. 56 f.; Übers. KSB)

Mit der kritischen Perspektive auf tradierte Erzählungen und Wahrheiten geht immer auch eine Hinterfragung der Machtverhältnisse sowie eine mögliche Umverteilung einher. Das impliziert, Lehrende auf ihre Autorität hin zu befragen beziehungsweise das Konzept der Autorität einer kritischen Prüfung zu unterziehen, um es emanzipativ umzudeuten. Denn weder eine konservative Bejahung mit dem Ziel von Disziplin und Gehorsam noch eine liberale Ablehnung *per se* ermögliche es, Schüler*innen zu kritischen und autonomen Bürger*innen zu verhelfen (vgl. Giroux 2005, S. 74 f.). Stattdessen gelte es, die einer positiv gelesenen Autorität zugrundeliegende Autor*innenschaft und Authentizität⁷ offenzulegen und produktiv einzusetzen.

Dies verweist schließlich auf die Rolle der Lehrenden, die Giroux zugunsten der Stärkung radikaler Demokratie ebenfalls neu definiert, indem er ihnen die Funktion und Aufgabe sogenannter öffentlicher transformativer Intellektueller zuschreibt. Hier sei allerdings betont, dass Giroux neben Pädagog*innen unter anderem auch Künstler*innen, Sozialarbeiter*innen, Autor*innen, Journalist*innen und Wissenschaftler*innen als *cultural workers* begreift, denen allen qua ihrer Berufung die Pflicht zukommt, hegemoniale Auseinandersetzungen zu organisieren und öffentlich zu diskutieren. Dazu muss zum einen die Lehrtätigkeit an sich professionalisiert, das heißt als intellektuelle Arbeit anerkannt

7 Im Englischen erhält Autorität im Gegensatz zum deutschen Verständnis durchaus eine solche positive Konnotation.

werden, womit unter anderem eine Neuausrichtung der Lehrer*innenbildung einhergehen muss sowie eine deutliche finanzielle und strukturelle Ressourcenstärkung.

Darüber hinaus müssen pädagogische Settings, wie etwa Schulen, als demokratische öffentliche Räume begriffen und repolitisiert werden. Eine solche Öffnung bedeutet anzuerkennen, dass Wissen, Bedeutungen und Identitäten in ganz unterschiedlichen Kontexten sowohl innerhalb, aber vor allem auch außerhalb der Schule hergestellt werden. Giroux' besondere Berücksichtigung der sozialen und kulturellen Sphäre mündet in den 1990ern einerseits in der Wendung von Pädagogik als Kulturarbeit und Kulturpolitik, die sich insbesondere mit Fragen der Repräsentation, Identität und Differenz auseinandersetzt, um unter anderem diskriminierende Praktiken und Strukturen herauszufordern sowie Emanzipation und eine kritische Demokratie zu fördern. Zum anderen verbindet Giroux die Forderung nach der Ausweitung der pädagogischen Sphäre über die Schule hinaus ab den 2000ern mit der Kritik an der zunehmend aggressiven Neoliberalisierung der sozialen, kulturellen und gesellschaftspolitischen Sphäre und stellt fest, dass es sich bei der Krise der Demokratie um die miteinander verknüpften Krisen von Politik, Kultur, Bildung und *public pedagogy* handelt (vgl. Giroux 2004, S. 124). Mit dem Konzept der *public pedagogy* pointiert Giroux die Bedeutung der Öffentlichkeit für die Demokratisierung und stellt fest, dass zunehmend Konzerne und Medien den Raum der *public pedagogy* besetzen und umformen. So ersetzen neoliberale Werte wie Individualismus, Meritokratie, Konkurrenz, Profit und Konsum demokratisches, das heißt solidarisches und gemeinnütziges Denken. Damit geht sodann eine Entpolitisierung sowohl des öffentlichen Raumes als auch der Subjekte selbst einher, wodurch der Zustand der pluralen, demokratischen Gesellschaft gefährdet ist.

Die Diagnose zur Krise der Demokratie wird seit den 2000ern auch dezidiert von dem Politikwissenschaftler Colin Crouch (2008, 2021) gestellt, dessen Analyse in der Wendung zur sogenannten Postdemokratie mündet. Verkürzt lassen sich laut Crouch folgende zentrale Merkmale der postdemokratischen Entwicklung identifizieren: (1) formal-institutionelle demokratische Verfahren bleiben zwar intakt, verlieren für demokratische Entscheidungsprozesse jedoch massiv an Bedeutung (vgl. Crouch 2008, S. 13), (2) parteipolitische Inhalte werden mit Blick auf Wählerstimmen entleert und durch personalisierte Wahlkampfstrategien ersetzt, das heißt die politische Kommunikation wird zunehmend manipulativ sowie kommerzialisiert (vgl. ebd., S. 35 ff.), und (3) die politischen Inhalte werden maßgeblich von einer privilegierten Wirtschaftselite und ihren Lobbyverbänden bestimmt, während die Politik im Gegenzug weitgehend auf das Kontrollieren von und Eingreifen in die kapitalistische Ökonomie verzichtet (vgl. ebd., S. 10). Während bis dato vor allem das neoliberale Wirtschaftskonzept mit seiner durchdringenden Ideologie als Ursache und Motor dieser postdemokratischen Entwicklung begriffen wurde, ist es laut Crouch der in den letzten Jahren welt-

weit aufkommende Rechtspopulismus beziehungsweise der von ihm betitelte „nostalgische Pessimismus“ (ebd., S. 144), der heute für eine postdemokratische Verschärfung sorgt.

Vor diesem Hintergrund können mit Giroux die seit geraumer Zeit gestellten Forderungen nach der „Rückkehr des Politischen“ sowie nach einer „Radikalisierung von Demokratisierungsprozessen“ (Flügel/Heil/Hetzel 2004) vor dem Hintergrund postdemokratischer Entwicklungen bekräftigt werden. Die Forderung nach radikaler Demokratisierung ist auch in Giroux' Arbeiten omnipräsent und erfährt heute neue Dringlichkeit.

4. Radikaldemokratische Interventionen

Während sich Crouchs Analysen primär auf der politikwissenschaftlichen Ebene bewegen, das heißt er in erster Linie inhaltlich und methodologisch das Feld der „Politik“ untersucht, stehen bei Autor*innen der politischen Philosophie, wie etwa bei Chantal Mouffe, das Feld des „Politischen“ im Zentrum der Betrachtung. Unter der als „politischen Differenz“ bezeichneten Kategorie wird sodann unter „Politik“ die „Verwaltung des Gemeinwesens innerhalb etablierter Parameter“ verstanden, während sich „das Politische“ auf die „Kraft der kollektiven Selbstinstituierung einer Gesellschaft“ bezieht (Heil/Hetzel 2006, S. 9).

Während im Feld der Politik ein Konsens bezüglich demokratischer Grundwerte angestrebt wird, ist das Feld des Politischen antagonistisch, das heißt konflikthaft bestimmt. Hier wird diskursiv ausgehandelt und gerungen, wobei es immer ein wir/sie-Verhältnis zwischen politischen Gegnern gibt, was Mouffe als konstitutiv für eine plurale Demokratie ansieht (vgl. Mouffe 2005, S. 20). Denn, um überhaupt politisch handeln zu können, benötigt es die Identifikation mit einer kollektiven Identität, womit auch stets eine affektive Dimension einhergeht: so geht es einerseits um das Begehren nach Repräsentation und Anerkennung von der wir-Gruppe sowie der Zugehörigkeit mit dieser, andererseits um das komplementäre Ablehnen oder Abgrenzen von der sie-Gruppe. Das heißt, die Konfrontation unterschiedlicher kollektiver Identitäten und deren diskursive Aushandlungen tragen zur Demokratisierung bei.

Vor diesem Hintergrund werden liberale Demokratietheorien, die primär konsensgeleitet sind und sich meist auf Rationalismus, Individualismus und einem abstrakten Universalismus begründen, abgelehnt. Stattdessen wird, wie oben bereits angesprochen, ein postfundamentalistischer oder postessentialistischer Gesellschaftsbegriff vertreten. So können universale, objektive Begründungen von Gesellschaft zurückgewiesen werden, während die Unabgeschlossenheit hegemonialer Diskurse bekräftigt wird.

Plurale Gesellschaften zeichnen sich heute durch eine sehr hohe Diversität, Heterogenität, Ambiguität, Ambivalenz und Kontingenz aus, weswegen sie nur

schwerlich mittels eines Konsenses organisiert werden können. Stattdessen bedarf es eines Rahmens, der zum einen allen Stimmen Gehör verschafft und dabei ambivalente, ambige und auch widersprüchliche Aussagen akzeptiert. Zum anderen müssen partikulare Gruppeninteressen vereint werden, um die bestehenden Machtverhältnisse herauszufordern und zu verändern. Somit werden einerseits identitätspolitische Kämpfe ernstgenommen und unterstützt, gleichzeitig darf es aber nicht bei einer Verharrung in diesen partikularen Einzelkämpfen bleiben, oder wie wir es in der deutschen Linken beobachten können, dürfen sich diese nicht gegeneinander ausspielen.

Stattdessen muss es gelingen, verschiedene demokratische Gruppen, die je für andere Ziele eintreten, sich aber in ihrer demokratischen Ausrichtung nicht ausschließen, zu einer sogenannten Äquivalenzkette zu vereinen. Dies erfolgt über die Konstruktion eines leeren Signifikanten. Der leere Signifikant übernimmt, obwohl er selbst ein partikularer Signifikant und Teil des Diskurses ist, die Aufgabe, die Identität des Diskurses als Ganzes zu bezeichnen. Ein leerer Signifikant ist er deswegen, weil er zwar noch Reste seiner ursprünglichen partikularen Bedeutung transportiert, diese Bedeutung jedoch tendenziell entleert und universalisiert werden muss, damit er die Allgemeinheit des Diskurses ausdrücken kann. Insofern „[ist] das Universelle nichts anderes [...] als ein zu einem bestimmten Zeitpunkt dominant gewordenes Partikulares“ (Laclau 2002, S. 52) Gegenstand einer hegemonialen Auseinandersetzung ist somit immer die Frage, welcher partikulare Signifikant für eine bestimmte Zeit die Rolle einer universellen Repräsentation übernimmt.

Beispielhaft können die Massendemonstrationen gegen rechts im Anschluss an das Potsdamer Treffen rechtsextremer Politiker*innen Anfang 2024 genannt werden. Über den leeren Signifikanten „gegen rechts“ entsteht ein Äquivalenzverhältnis, bei gleichzeitiger Aufhebung der Differenzen. So muss ein gemeinsames konstitutives Außen hergestellt werden, sprich etwas, was notwendigerweise im Diskurs ausgeschlossen werden muss, damit es zu einer Selbstkonstitution kommen kann. Denn sowohl Identitäten als auch soziale Ordnungen werden immer durch den Bezug zu einer Andersheit gebildet (vgl. Moebius 2003, S. 9).

Für Giroux bietet die Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe einen äußerst fruchtbaren Rahmen, emanzipative und transformative Prozesse gegen starre Ordnungen zu denken, wie es hier anhand der *border pedagogy* gezeigt werden konnte. Es muss gelingen „eine Sprache der Kritik und Möglichkeiten“ (Giroux 1992b, S. 77; Übers. KSB) zu finden, mit der, neben der Herstellung gemeinsamer Äquivalenzketten gegenüber einem konstitutiven Außen, das heißt über eine negierende Identifikation, auch gemeinsame positive Ziele artikuliert werden können.

Dafür bedarf es sowohl politisch als auch zivilgesellschaftlich der Stärkung kollektiver Identitäten, womit unbedingt eine stärkere Sichtbarmachung der Demarkationslinien von rechts und links einhergehen muss. Denn die Gleichset-

zung rechter und linker Politik bagatellisiert nicht nur die rechte Gewalt und deren Strategien der Hetze und des Hasses, sondern führt insgesamt zur Entpolitisierung, was durch die neoliberale Ideologie wiederum verstärkt wird. Wenn sich die Menschen politisch nicht mehr repräsentiert sehen, werden sie sich vermehrt jenseits politischer Formationen mit Kategorien wie beispielsweise der Nationalität oder Religion identifizieren oder sich ganz ins Private zurückziehen.

Ähnlich dem, was Chantal Mouffe heute den „populistischen Moment“ nennt (Mouffe 2018, S. 12), das heißt eine Zeit, in der die neoliberale Hegemonie derart in die Krise geraten ist, dass sich ein gesellschaftspolitisches Vakuum eröffnet, was sowohl von rechts als auch von links besetzt werden kann, spricht Giroux von einer „historischen Zäsur“ (Giroux 2022, o.S.). Damit dieses Vakuum demokratisch besetzt werden kann, muss es gelingen, starke Allianzen zwischen *cultural workers*, Intellektuellen, jungen Menschen sowie diversen antikapitalistischen Gruppen herzustellen, um kritische öffentliche Diskurse zu entwickeln.

Reziprok müssen Erziehung und Bildung als soziale sowie politische Konzepte gestärkt werden, als Sphären der Kritik, der Hoffnung und Handlungsmacht. Öffentliche Räume, wie etwa Schulen und andere pädagogischen Settings müssen jenseits von Konsum und Konformität ausgeweitet werden und Räume der Aushandlung und Identifizierung bieten. Dabei muss besonderes Gewicht darauf gelegt werden, dass Kinder und Schüler*innen von Beginn an demokratische Werte lernen, erleben und ausprobieren. Nur so kann die Selbstverständlichkeit von Heterogenität und Andersheit sowie die Notwendigkeit und Bereitschaft für das Aushandeln und auch Aushalten von Konflikten und Vieldeutigkeit gelernt werden.

Literatur

- Bauman, Zygmunt (2000): *Liquid Modernity*. Cambridge/Malden: Polity Press. 2. Aufl.
- Comtesse, Dagmar/Flügel-Martinsen, Oliver/Martinsen, Franziska/Nonhoff, Martin (Hrsg.) (2020): *Radikale Demokratietheorien*. Ein Handbuch. Berlin: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft. 2. Aufl.
- Crouch, Colin (2008): *Postdemokratie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Crouch, Colin (2021): *Postdemokratie revisited*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Evans, Dylan (1996): *An Introductory Dictionary of Lacanian Psychoanalysis*. London/New York: Routledge.
- Flügel, Oliver/Heil, Reinhard/Hetzel, Andreas (Hrsg.) (2004): *Die Rückkehr des Politischen*. Demokratietheorien heute. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Giroux, Henry A. (1983): *Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis*. In: Ders. (2019): *The New Henry Giroux Reader*. The Role of the Public Intellectual in a Time of Tyranny. Gorham: Myers Education Press, S. 17–56.
- Giroux, Henry A. (1991): *Border Pedagogy and the Politics of Postmodernism*. In: *Social Text*, 28, S. 51–67.
- Giroux, Henry A. (1992a): *Border Crossings*. Cultural Workers and the Politics of Education. New York/London: Routledge.

- Giroux, Henry A. (1992b): Crossing the Boundaries of Educational Discourse: Modernism, Postmodernism, and Feminism. In: Ders. (1992a), S. 39–88.
- Giroux, Henry A. (1993a): Living Dangerously. Multiculturalism and the Politics of Difference. New York u. a.: Peter Lang.
- Giroux, Henry A. (1993b): Disturbing the Peace: Writing in the Cultural Studies Classroom. In: Ders. (1997): Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling. Boulder/Oxford: Westview Press, S. 164–179.
- Giroux, Henry A. (2004): Neoliberalism as Public Pedagogy. In: Ders. (Hrsg.) (2004): The Terror of Neoliberalism. Colorado: Paradigm Publishers, S. 105–124.
- Giroux, Henry A. (2005): Authority, Ethics, and the Politics of Schooling. In: Ders.: Schooling and the Struggle for Public Life: Democracy's Promise and Education's Challenge. Boulder: Routledge, S. 71–112.
- Giroux, Henry A. (2022): Resisting fascism and winning the education wars: How we can meet the challenge. <https://www.salon.com/2022/07/30/resisting-fascism-and-winning-the-education-wars-how-we-can-meet-the-challenge/> (Abfrage: 09.03.2023).
- Grossberg, Lawrence (1994): Bringin' It All Back Home – Pedagogy and Cultural Studies. In: Giroux, Henry/McLaren, Peter (Hrsg.) (1994): Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies. New York/London: Routledge, S. 1–29.
- Hall, Stuart (1996): On Postmodernism and Articulation: An Interview with Stuart Hall. In: Morley, David/Chen, Kuan-Hsing (Hrsg.) (1996): Stuart Hall. Critical Dialogues in Cultural Studies. London/New York: Routledge, S. 131–150.
- Heil, Reinhard/Hetzel, Andreas (Hrsg.) (2006): Die unendliche Aufgabe. In: Ders.: Die unendliche Aufgabe. Kritik und Perspektiven der Demokratietheorie. Bielefeld: transcript, S. 7–24.
- Hipfl, Brigitte (2009): Jacques Lacan: Subjekt, Sprache, Bilder, Begehren und Fantasien. In: Hepp, Andreas/Krotz, Friedrich/Thomas, Tanja (Hrsg.) (2009): Schlüsselwerke der Cultural Studies. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 83–93.
- Laclau, Ernesto (2002): Emanzipation und Differenz. Wien/Berlin: Turia + Kant.
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (2012): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. 4. Auflage. Wien: Passagen Verlag.
- Moebius, Stephan (2003): Die soziale Konstituierung des Anderen. Grundrisse einer poststrukturalistischen Sozialwissenschaft nach Lévinas und Derrida. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Mouffe, Chantal (Hrsg.) (2005): On the Political. Abingdon/New York: Routledge.
- Mouffe, Chantal (2018): Für einen linken Populismus. 3. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Reich, Kersten (2009a): Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus. Band I. 2. Auflage. Neuwied: Luchterhand.
- Reich, Kersten (2009b): Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus. Band II. 2. Auflage. Neuwied: Luchterhand.
- Schneider-Bertan, Katarina (2024): Kritische Pädagogik im 21. Jahrhundert. Zur Aktualität von Henry A. Giroux' Critical Pedagogy. Bielefeld: transcript.
- Stäheli, Urs (1999): Die politische Theorie der Hegemonie: Ernesto Laclau und Chantal Mouffe. In: Brodacz, André/Schaal, Gary S. (Hrsg.) (1999): Politische Theorien der Gegenwart. Opladen: Leske + Budrich, S. 143–166.

Transkulturelle Ethik als Antwort auf diskriminierende Praktiken im KiTa-Alltag

Über Szenarien der Fremdheitserfahrung und ihre Problematisierung

Anke Redecker

Im Blick auf Diskriminierung im KiTa-Alltag können Kinder sowohl als Diskurs-effekte als auch -gestaltende betrachtet werden, die in diversitätsrelevanten Kontexten Stigmatisierungen erleiden und platzieren. Ein auf Transkulturelle Ethik fokussierender Gegendiskurs dient sowohl Kindern als auch den sie begleitenden Erwachsenen, hierarchisierende Kategorisierungen, durch die Menschen abqualifiziert werden, irritierend zu problematisieren, um sich auf Ambivalenzen, Durchdringungen und Zwischenwelten in sowohl sozial determinierten als auch kreativ gestaltbaren Anerkennungsverhältnissen einzulassen.

„Allzuleicht wird aus der Anerkennung der ‚Rechte des Kindes‘ die Proklamation einer Pädagogik lediglich ‚vom Kinde aus‘ herausgelesen. Die Anerkennung des ethischen Personsbegriffs und der soziale Charakter des menschlichen Wesens schließen jedoch derartige Einseitigkeiten aus.“ (Langeveld 1978, S. 63)

1. Großes angehen und klein anfangen. Zur Einführung

Wer sich differenziert mit Diskriminierung in Organisationen der Elementarbildung auseinandersetzen will, hat Großes vor. Gefragt werden kann nach gesellschaftlichen und biographischen, historisch gewachsenen sowie sozial etablierten und transformierten Voraussetzungen eines stigmatisierenden Adressiert-Werdens von Kindern. Diese erfahren dann unter Umständen eine Abqualifizierung als ‚anders‘, ‚unüblich‘ und ‚nicht erwünscht‘. Es zeigt sich eine Problematik, deren Bearbeitung im Ausgang von einer individualistischen Perspektive ‚vom Kinde aus‘ zu kurz greift. Oft rücken hingegen sich auf Hinterbühnen abspielende Dramen im Umgang mit menschlicher Diversität in den Fokus. Diese finden im vermeintlich Kleinen – z. B. im Umgang mit Kindern innerhalb der überschaubaren KiTa-Gruppe oder im Flurgespräch unter pädagogischen Fachkräften – eine scheinbar überschaubare Anzahl von Darstellenden und Zuschauenden. Im Blick auf kindliche Prägungen und den nicht zuletzt

biographischen Ballast, der Diskriminierten durch mangelnde Wertschätzung, stigmatisierende Ausgrenzung und Missachtung aufgeladen wird (vgl. Honneth 1992), haben sie jedoch immense Auswirkungen. Kindern werden erniedrigende Etikettierungen aufgedrückt, die sie verinnerlichen und ihre weiteren Lebenschancen in vielfacher Weise eingrenzen.

Im Umgang mit dieser großen Problematik klein anzufangen, kann bedeuten, bevorzugt diejenigen in den Blick zu nehmen, die lebensgeschichtlich wenig erprobt in diskursive Kontexte und Traditionen hineinwachsen und ihnen zugleich zum Teil entwachsen können (vgl. Prengel 2006). Diskurse treten hierbei als sozial konstituierte, von Machtverhältnissen geprägte Narrative in den Fokus (vgl. Foucault 1969/1988; Hall 2019), durch die Erfahrungen und Urteile geprägt und transformiert werden können, wenn z. B. über Kinder oder auch mit diesen gesprochen wird. Nicht zu vernachlässigen sind zugleich diejenigen, die als ‚Er-Wachsene‘ Verantwortung für nachfolgende Generationen tragen, während diese des Lernens von Anderen bedarf (vgl. Meyer-Drawe 1996), um sich sowohl zu diesem Lernen als auch den Anderen und sich selbst als Lernenden ins Verhältnis setzen zu können.

Die folgende Argumentation nimmt Diskriminierung m Kontext des KiTa-Alltags diskursanalytisch in den Blick (2.), um im Rekurs auf Erklärungsansätze einer Transkulturellen Ethik (3.) stigmatisierende Sortierungsstrategien im Umgang mit Fremdheit zu entkräften, durch die bereits mit und unter Kindern Missachtungen platziert werden. In der weiteren Darstellung wird gezielt nicht auf den Beleganspruch einer Erklärungen und Patentrezepte liefern müssenden Empirie rekuriert, die als leichtfertig anbietbarer Platzhalter für differenzierte Problematisierungen fungieren kann. Transkulturelle Ethik bietet eine Grundlage für konkrete Gegendiskurse zu Diskriminierungspraktiken im KiTa-Alltag, der Räume und Gelegenheiten bereit stellt, um stigmatisierende Vorurteile irritieren und überwinden zu können (4.).

2. Diskurse der Diskriminierung in kindheitspädagogischen Kontexten – Fokus: KiTa

Werden Kinder weder im Sinne einer *tabula rasa* als grenzenlos gestaltungsoffene Formungsobjekte noch als per se unschuldige und unbescholtene AdressatInnen überbordender Behütungsbemühungen gesehen, können sie sich als Zielpersonen, Unterstützende und Initiierende von Abweisung und Ausgrenzung zeigen. Dies zu berücksichtigen, verweist auf die Notwendigkeit, Kindheitsdiskurse auf den Prüfstand zu stellen. Wo durch eine Inthronisierung des ‚heiligen‘ Kindes reale Stigmatisierungen und Diskriminierungen tabuisiert und verleugnet werden, bleiben auch deren Quellen, Motive, Umstände und Auswirkungen unproblematisiert.

siert. Eine diskursanalytische Betrachtung hingegen kann hinterfragen, wie über Kindheit und Diskriminierung (nicht) gesprochen wird, welche Meinungen, Positionen, Haltungen und Begründungen sich über die Zeit hinweg in einem Netz sich oft wechselseitig durchdringender Diskurse zeigen und wie entsprechende Aussagen tradiert und transformiert, affirmiert und problematisiert, verfestigt und überwunden wurden.

In der zunehmend in Belangen der Diversity Education aufgegriffenen Anerkennungstheorie (vgl. Albers et al. 2022; Bedorf 2010; Honneth 2020; Mecheril 2005; Prengel 2020; Redecker 2022; Stojanov 2011) hat sich weitgehend die These etabliert, dass die Adressierung eines Menschen weder abstrakt noch vorurteilsfrei erfolgt. Ausgehend von der dreistelligen Formel ‚x erkennt y als z an‘, lässt sich anmerken, dass ein Mensch (x), der einen anderen Menschen (y) adressiert, diesen immer in einer bestimmten Weise (als z) anspricht bzw. thematisiert und ihn damit konkretisierend festschreibt (vgl. Bedorf 2014; Hummrich 2022; Welsch 2020). Die Art und Weise, wie wir dies tun, ist nicht zuletzt diskursiv (vor)geprägt. Kinder erfahren Adressierungen, die als soziale Zuweisungen auf diskursiv sedimentierte Vorstellungen zurückgeführt werden können. Ohne Berücksichtigung dieser Entstehungsbedingungen erscheint eine ‚egalitäre Differenz‘ (vgl. Prengel 2001) als realitätsenthobenes Wunschkonstrukt im luftleeren Raum einer idealisierten Intersubjektivität (vgl. Redecker 2023).

Darum rekurriert diversitätssensible Diskursanalyse auf Machtkritik (vgl. Waldschmidt 2005) in der Dekonstruktion von Adressierungen, um diese aufdecken und hinterfragen zu können. Bevor ein Kind von seinen Peers als anstößig abgelehnt wird, sind die ihn auf diese Weise Adressierenden voraussichtlich längst in diskriminierenden Diskursen angekommen und mehr oder weniger bewusst durch sie beeinflusst worden. Voraussichtlich haben sie distinkt separierte Gruppenzuordnungen angenommen und erfahren den täglichen Umgang mit diskursiven Praktiken in selbstverständlich erscheinenden Kategorisierungsrastern wie ‚normal‘ und ‚nicht normal‘ oder ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ (vgl. Focks 2016), hinsichtlich derer sie sich verorten. Sich entsprechend zugehörig zu fühlen, mag nicht zwangsläufig verhänglich sein (vgl. Prengel 2006), kann jedoch einen hegemonialen Diversifizierungsdiskurs fördern, in dem Unterscheidungen mit Über- und Unterordnungen belegt und durch Stereotypisierungen Ambivalenzen und Kontingenzen ausgeblendet werden. Dass vieles auch anders sein könnte und klare Verortungen sich hinterfragen lassen, wird dann gar nicht erst thematisiert. Stattdessen erfährt das als normal Akzentuierte eine Achtung und Zustimmung erheischende Machtposition, die nicht nur Stärke, sondern auch Vertrautheit und Zugehörigkeit verheißen kann.

Was als unbekannt verstört und befremdet, droht hingegen ausgeschlossen und diffamiert zu werden (vgl. Stinkes 2014; Waldenfels 2010). Entsprechende Aussagen übernehmen Kinder zum großen Teil von ihren nächsten Bezugspersonen, leben sie doch in einem engen sozialen Radius, in dem sie häufig das

reproduzieren, was z. B. Eltern, Geschwister, weitläufigere Verwandte, NachbarInnen, Peers und KiTa-Fachkräfte ihnen vorleben. Zudem wachsen sie in eine digital vermittelte Welt hinein (vgl. Eggert/Schubert 2019; Paus-Hasebrink 2022; Wiesenmann et al. 2020), die kindliche Rezeptivität und Aktivität präfigurieren kann und von Erziehenden differenziert und vorurteilsbewusst zu berücksichtigen ist.

„Ein möglichst unverfälschtes Kennenlernen und Verstehen der je spezifischen Lebens- und Medienwelten von Kindern ist essenziell für die Abwendung oder zumindest Minderung negativer Folgen sozialer Ungleichheit und die Realisierung einer gerechten Verteilung von Bildungsressourcen.“ (Güneşli 2020, S. 13 f.)

In machtkritischer Betrachtung festschreibender Adressierungen (vgl. Reh/Ricken 2012), durch die z. B. migrantischen Kindern pauschal geringe Lernerfolge prognostiziert werden, geht es nicht lediglich um Diskurse, die sich anderen gegenüber stärker durchsetzen. Vielmehr wird durch sie vermeintlich Anderes und Fremdes abqualifiziert, in unterdrückenden Szenarien dauerhaft dienstbar gemacht, ausgegrenzt oder vernichtet. Traditionsreiche Diskriminierungsdiskurse können aufgenommen werden, ohne dass die interagierenden Kinder diese Diskurse kennen, geschweige denn reflektieren. Stuart Halls Kritik an einer weltgesellschaftlichen Dichotomisierung in der Gegenüberstellung von ‚the West‘ and ‚the Rest‘ (vgl. Hall 2019) oder Edward Saids Problematisierung des stigmatisierenden ‚Orientalismus‘ (Said 1995) verweisen auf althergebrachte Denk-, Benennungs- und Argumentationsmuster, die als sozial sedimentierte generationenübergreifend transportiert und damit nicht nur überliefert, sondern auch verbreitet werden.

Entsprechende Diskurmuster scheinen für vermeintlich klare Verhältnisse zu sorgen, geben den Machthabenden Sicherheit und ersparen auch gesellschaftlichen Neuankömmlingen einer heranwachsenden Generation die Mühen und Unbequemlichkeiten diskursanalytischer Problematisierungen, so lange sie als selbstverständlich anerkannt werden. Wer allerdings entsprechende Darstellungsmuster in Praktiken des Othering (vgl. Said 1995; Spivak 1985) kritisch aufnimmt und metadiskursiv problematisiert, kann reflektieren, wie die sogenannten Anderen zu solchen gemacht, als unbehaglich fremd diffamiert und durch negative Attribuierungen diskriminiert werden, während die eigene Gruppe der auf diese Weise Adressierenden von diesen mit Vertrautheit, Sinnhaftigkeit, Stimmigkeit und interner Harmonie belegt wird.

Eine Problematisierung solcher Diskurse in Auseinandersetzung mit Gefahren des stereotype threat, der self fulfilling prophecy und des Matthäus-Effekts (vgl. Bonefeld/Dickhäuser 2018; Foitzik/Holland-Cunz/Riecke 2019; Güneşli 2020) bleibt gerade KiTa-Fachkräften in ihrer pädagogischen Verantwortung aufgegeben. Werden z. B. migrantische Kinder aufgrund ihrer Sprachschwie-

rigkeiten pauschal als behindert oder wegen ihres ‚fremdländisch‘ klingenden Vornamens als leistungsschwach und bildungsfern etikettiert, handelt es sich nicht um vernachlässigbare Verirrungen von lediglich punktueller Relevanz. Vielmehr können die so adressierten Kinder durch pauschal stigmatisierende Gruppenzuordnungen im stereotype threat einem Beurteilungsmodus unterliegen, der beachtliche Kreise zieht und langfristige Folgen mit sich bringt. Im Blick auf den Matthäus-Effekt zeigt sich, dass ohnehin Minderprivilegierte zusätzliche Benachteiligung erfahren und aufgrund ihrer entmutigenden Verinnerlichung stigmatisierender Zuschreibungen einer self fulfilling prophecy unterliegen, durch die sie als abgelehnte und wenig motivierte Lernende und Interagierende vermutlich einen sozialen Rückzug antreten oder aufgrund eines als provokant missbilligten Verhaltens zusätzlich vernachlässigt oder angegangen werden, sodass sie das ursprüngliche Negativ-Urteil von pädagogischen Fachkräften scheinbar bestätigen. Wer von vorneherein als problematisch stigmatisiert wurde, reagiert dann unter Umständen als stille/r ‚VersagerIn‘ oder unangepasster ‚Störenfried‘ und leidet mehr oder weniger still an existenziellen Anerkennungsdefiziten. Solche Kausalitäten und deren Kontexte sind nicht erst in schulischen Szenarien relevant. Bereits in der KiTa sorgen sie für eine Kanalisierung von Erwartungen, die Chancen verwehren und Unterstützungsangebote vorenthalten können. Dies aufzudecken, bedarf einer Diskursanalyse, die hinter die Kulissen eines etablierten Sprechens mit Kindern und über diese blickt, um diskriminierungskritisch agieren zu können.

3. Reflexionsangebote und Haltungsimpulse im Blick auf Transkulturelle Ethik

Dass Sicherheit und Souveränität verheißende Sortierungsstrategien von vielen, die sie wie selbstverständlich und oft auch nicht gezielt inszeniert verwenden, kritisch hinterfragt werden, bleibt fraglich, ist doch die „Wahrnehmung des Fremden [...] in einem hohen Maße von vorbewussten Vorstellungsbildern ‚imprägniert‘ oder ‚eingefärbt‘. [...] Wir nehmen den Anderen in dem Licht wahr, mit dem wir ihn beleuchten.“ (Holzbrecher 2004, S. 31 f.) Die Reflexion solcher Wahrnehmungen und der sie bestimmenden Diskurse sollte darum unter Erziehenden einen festen, diskriminierungskritischen Platz einnehmen. Im Blick auf ein verantwortliches Agieren gewinnt diese Reflexion eine ethische Relevanz. Als „Ausgangspunkt aller wissenschaftlichen Ethik (sei es nun theoretische oder angewandte)“ können „unsere lebensweltlichen moralischen Überzeugungen“ (Nida-Rümelin 2008, S. 17) gesehen werden, die sich diskursiv problematisieren lassen. Dabei hängen eigene „Werte, Urteile und Überzeugungen [...] mit unserer Praxis und den kulturellen Prägungen unserer Lebensform unauflöslich

zusammen“ (Nida-Rümelin 2015, S. 10 f.), sind lebensweltlich vorstrukturiert und bleiben zugleich einer Problematisierung der Ambivalenz von Fremd- und Selbstbestimmung aufgegeben, um eigene Gestaltungsmöglichkeiten im Umgang mit Diskursen der Diskriminierung finden, überprüfen und handelnd nutzen zu können.

Auf der Grundlage eigener Lebenserfahrung lassen sich Auseinandersetzungen mit diskriminierungskritischen Gegendiskursen anstreben, indem diese erst einmal kennengelernt und dann zu gegenläufigen Scheinselbstverständlichkeiten ins Verhältnis gesetzt werden (vgl. Schumann/Yousefi 2014). Ein Konzept zur Konturierung eines solchen Gegendiskurses und dessen Reflexion bietet die Transkulturelle Ethik. Im Rekurs auf Wolfgang Welsch (2010, 2020) lässt sich hierbei die Vorsilbe *trans-* in einer zweifachen Bedeutung betrachten. Sie akzentuiert zum einen ein Konzept *jenseits* vielfach etablierter kultureller Zuordnungen, das zum zweiten eine Sichtweise transportiert, die sich *durch* die Kulturen *hindurch* bewegt und deren wechselseitige Durchdringungen betont. Damit fokussiert dieser Ansatz nicht eine klare Sortierung strikt voneinander getrennter Gruppierungen, sondern beschreibt kulturelle Formationen als vielfältig, inhomogen, ambivalent und gestaltungsoffen.

Welsch betont die Fiktion einer ethno-kulturellen Reinheit, da es immer schon wechselseitige Beeinflussungen gegeben habe, die in der jüngeren Vergangenheit – etwa durch Digitalität, Globalisierung und gesteigerte Mobilität – zugenommen haben. Transkulturell sind damit nicht nur Gruppierungen, sondern auch die Menschen, die diesen Gruppierungen in oft fraglichen Festlegungen zugeordnet werden, da sie sich aufgrund ihrer Hybridität nicht eindeutig und universal verorten lassen (vgl. Bhaba 1984). Welsch möchte „nicht nur davon sprechen, dass heutige Gesellschaften unterschiedliche kulturelle Modelle in sich befassten (‘cultural diversity’), sondern das Augenmerk darauf richten, dass die *Individuen* heute durch mehrere kulturelle Muster geprägt sind, unterschiedliche kulturelle Elemente in sich tragen und verbinden“ (Welsch 2020, S. 10). Auf diese Weise sind Menschen transkulturell miteinander verbunden, während sie als nicht nur soziale, sondern auch singuläre Subjekte ihre je eigenen transkulturellen Ausprägungen zeigen, die ihnen ein weltoffen-dynamisches Profil verleihen kann.

Im Abgrenzung zu Johann Gottfried Herders Kugel-Modell (vgl. Herder 1774/1967) soll das transkulturelle Konzept nicht einem ‚Kampf der Kulturen‘ (Huntington 2002) Vorschub leisten, sondern auf Verständigung ausgerichtet sein. Im Gegensatz zu einer kugelgleichen Kulturvorstellung, die zwischen nach innen und außen gerichteten Kräften in vermeintlich klar separierten Einzelkulturen differenziert und damit einerseits die Konzentration auf deren jeweilige kulturelle Eigenheit einerseits und die Abgrenzung zu anderen Kulturen andererseits fokussiert, lässt Welschs Konzept der Transkulturalität eine solche *multikulturelle* Vorstellung hinter sich. Während ein *interkulturelles* Konzept durch die wechselseitige Öffnung der Kulturen in ihrer Beziehung zueinander

die kugelgleiche Separierung der *multikulturellen* Sichtweise überwinde, jedoch noch keine Durchdringungsszenarien und kulturellen Zwischenwelten anerkenne, sei nicht nur Multi-, sondern auch Interkulturalität durch das Transkulturelle Modell zu überwinden (vgl. Welsch 2010).

Transkulturelle Ethik kann in der Achtung vor dem sowohl sozialen als auch singulären Menschen den Blick auf die Anerkennung einer Vielfalt richten, die mit Kontingenz und Uneindeutigkeit rechnet und unter Berücksichtigung von Machtdynamiken eine stets riskierte Gestaltungsoffenheit verantwortlich an- und ernstnimmt. Verständigung nimmt hierbei Differenzen und Divergenzen reflexiv auf und scheut nicht die Mühen eines achtungsvollen Streits. Im Blick auf vielfältige Differenzierungshinsichten bietet der Ansatz der Transkulturellen Ethik zugleich zahlreiche Analogisierungsangebote, akzentuiert doch die Vorsilbe *trans-* Durchdringungsszenarien, die z. B. auch für den Gender- und (Dis-)Ability-Diskurs relevant sind. Durch Fokussierung eines weiten Inklusionsbegriffs rückt dann in einem über die Behinderungsthematik hinausgehenden Diversitätsdiskurs nicht die Frage in den Fokus, wie als fremd separierte Gruppierungen in eine normgebende und Normalität beanspruchende ‚Dominanzgesellschaft‘ (Rommelspacher 1995) integriert werden. Vielmehr wird die Gesellschaft *Aller* als eine in sich vielfältige anerkannt (Weltzien/Albers 2022), während ihre Mitglieder ebenfalls keine Reduzierung auf ein vermeintlich markantes Merkmal erfahren.

Diskursiv zeigt sich dies zum Beispiel, wenn im diskriminierungskritischen Sprachgebrauch nicht mehr von ‚Behinderten‘, sondern von ‚Menschen mit Behinderung‘ die Rede ist, die sich nicht ausschließlich oder primär durch ihre Behinderung beschreiben (lassen), sondern als vielfältige Persönlichkeiten in Erscheinung treten und anerkannt werden wollen. Damit öffnet sich ein Raum für die Anerkennung von *Trans-Perspektivierungen* jenseits vermeintlich festgeschriebener Ordnungen, wie er auch in einem Gender-Diskurs zu finden ist, der sich jenseits von Heteronormativität mit queeren Zuschreibungen auseinandersetzt (vgl. Butler 1993). Eine solche Trans-Perspektivierung betrifft nicht zuletzt die Relation verschiedener Diversitätslinien wie Kultur, Gender, (Dis-)Ability, religiöse Orientierung und sozio-ökonomische Profilierung, die nicht als fixe Anzahl festgeschriebener Diversitätskategorien betrachtet werden, sondern durch die Akzentuierung eines ‚etc.‘ hinter ihrer Auflistung (vgl. Butler 1990) einen offenen Raum für die Beschreibung einer Vielfalt bietet, deren Diskurse wandelbar bleiben.

Auch hier überschreitet und hintergeht die Trans-Perspektive nicht nur eine vermeintliche Abzählbarkeit *multi-differenter* Diversitätshinsichten, sondern akzentuiert Durchdringungen, hinsichtlich derer Mehrfachdiskriminierung in intersektionalen Szenarien (vgl. Hark/Villa 2017; Marten/Walgenbach 2017) in den Blick rücken. Diese erscheinen nicht als Multi-Phänomen addierbarer Diskriminierungsfaktoren, sondern als Zwischen- und Überschreitungsräume

potenzierter Stigmatisierung. Beispielsweise kann ein Mädchen aus türkischer Familie nicht nur hinsichtlich seiner Migrationsgeschichte auf geringe Lern-erwartungen festgelegt werden, sondern auch – verwoben mit kulturalisierenden Vorstellungen – als Mädchen die Rollenzuschreibung eines unterdrückten, familiär wenig beachteten und darum sozial inkompetenten und Bildungsbe-mühungen wenig zugänglichen Kindes erhalten. Die hier in intersektionalen Durchdringungen relevanten Migrations- und Genderthematiken sorgen nicht lediglich für eine ‚doppelte‘ Diskriminierung. Vielmehr akzentuieren sie in viel-fältigen Verwebungen von Annahmen, Erwartungen und Erwartungserwartungen ein gesteigertes Stigmatisierungspotenzial durch sich einander wechselseitig verstärkende Etikettierungen, die auch von Peers ausgesprochen werden. Die Beschäftigung mit Transkultureller Ethik bietet einen exemplarischen Zugang zu dieser in sich vielfältigen Diskriminierungsproblematik, indem sie nicht nur auf entsprechende Diskurse aufmerksam macht, sondern in der Frage nach einem sinn- und verantwortlichen Denken, Sprechen und Handeln mit der Ent-kraftung selektierender Sortierungsstrategien zugleich deren stigmatisierende Hierarchisierungspraktiken hinterfragt.

4. Problematisierend in die Praxis – Irritation im Gegendiskurs

Diskriminierungskritik setzt voraus, dass Menschen nicht nur als Diskuseffekte anerkannt, sondern in gleicher Gewichtung als DiskursakteurInnen in den Blick genommen werden, um „Spielräume der Einbindung in und Auseinandersetzung mit Diskursen und Praktiken zum Thema [zu] machen“ (Keller 2011, S. 221). Eine entscheidende Erziehungsaufgabe in der KiTa kann dann darin bestehen, Kin-der unter Berücksichtigung der für sie ausschlaggebenden diskursiven Determi-nanten dazu anzuregen, sich als Diskursgestaltende zu verstehen und zu posi-tionieren (vgl. Albers 2015). Dass sie entsprechende – etwa kulturhistorische, fa-miliäre, biographische und bildungsorganisational verankerte – Determinanten differenziert aufdecken, kann von ihnen nicht verlangt werden. Als Diskursak-teurInnen können sie jedoch lernen, Ungerechtigkeiten, Minderprivilegierungen, Verletzungen, Missachtungen und Ausgrenzungen wahrzunehmen, sie zu pro-blematisieren und sich ihnen widerständig entgegenzustellen, um große Proble-matiken, die sich in vermeintlich kleinen KiTa-Kontexten zeigen, aufzunehmen. Die Vorurteilsbewusste Pädagogik (vgl. Derman-Sparks 2013; Wagner 2013) zeigt, dass pädagogisch angeregte und begleitete Peer-Prozesse Stigmatisierungsprak-tiken entgegenwirken können.

„Kinder werden ermutigt, sich darüber auszutauschen, was gerecht und ungerecht ist und was andere ausgrenzt. Kritisch denkende Kinder werden ermutigt, sich ge-meinsam mit anderen aktiv für Gerechtigkeit einzusetzen.“ (Focks 2016, S. 49)

In der Kindergruppe lassen sich z. B. konkret feststellbare Diskriminierungssituationen aufgreifen und besprechen, Rollenerwartungen problematisieren und stereotype Verhaltensnormen im KiTa-Alltag hinterfragen. In der Folge können z. B. die heteronormativ aufgeladene Puppen- und Technik-Ecke aufgelöst und mobile Spiel-Stationen eingerichtet werden, so dass die Kinder verschiedene Spielobjekte und -formen variabel kombinieren (vgl. Abril et al. 2008, S. 29f.) und z.B. Rollenspiele jenseits klischeehafter Kategorisierungen aufnehmen können. Diskriminierungskritische Diskurse, die sich von allen in der Organisation Kita praktizieren lassen, können unbequem und herausfordernd sein (vgl. Redecker 2024), fordern ein Sich-Einlassen auf Neues und Ungewohntes, rütteln an vermeintlich gut funktionierenden Gepflogenheiten und verlangen die Mühen einer kontinuierlichen situations- und adressatInnenrelevanten Wachsamkeit. Das hier geforderte Umorientieren im Wagnis, sich auf qualitativ Neues einzulassen und nicht lediglich im Blick auf herkömmliche Vertrautheiten kumulativ dazuzulernen, prägt eine Transformatorische Bildungstheorie, die in der Berücksichtigung von Irritationen und Überschreitungen bisheriger (Schein-)Gewissheiten nicht nur Lern-, sondern Bildungsprozesse und damit ein Sich-Auseinandersetzen mit diskursiven Strukturen und Praktiken fokussieren kann. In der Tradition des sokratisch-aporetischen Lernens (vgl. Platon 1988) und einer durch Irritation initiierten Erkundung der Welt (vgl. Humboldt 1903; Klafki 2007), die der Anregung und Begleitung durch sowohl verstörende wie ermutigende Andere bedarf (vgl. Meyer-Drawe 1996), lässt sich eine Transformatorische Bildung (vgl. Koller 2017) akzentuieren, die im Gegensatz zu unhinterfragten Internalisierungs- und Konditionierungsprozessen ein Lernen mit hoher Reflexionsrelevanz anspricht. Damit öffnet sich im Blick auf den bildungstheoretischen Diskurs eine weitere Trans-Perspektive, die diskursive Durchdringungen in problematisierender Überschreitung ihrer Geltungsansprüche ermöglicht.

Transformatorische Bildung zeigt sich so als eine Auseinandersetzung mit Fremdheitserfahrungen, mit dem Neuen, Ungewohnten und darum oft Unwillkommenen, mit eigenen Abwehrstrategien und Bewältigungsambitionen, mit den Gefahren, eigene Fremdheiten zu verleugnen und anderen aufzuladen. Transformatorische Bildung bleibt ein Wagnis, weshalb sie nicht mit erhobenem Zeigefinder, sondern wertschätzender Ermutigung angeregt werden sollte (vgl. Mecheril/Ranger 2022). PädagogInnen können sich und ihre KollegInnen dann als Weiterlernende und Weiterfragende anerkennen, die sich für verantwortliche Diskursgestaltungen einsetzen, um Kinder hierzu anregen zu können. Auch von Kindern fordert ein hiermit verbundenes Hinterfragen des Herkömmlichen und vermeintlich Unverfänglichen Anstrengung und Mut. Während sie sich jedoch häufig leicht auf flexible und neue Lernerfahrungen, auf Ambivalentes und Ungewisses einlassen, sind es eher Erwachsene, die sich in verfestigten Diskursmustern und starren Sortierungen eingerichtet haben. „Unsere Welt schillert nicht mehr“ (Meyer-Drawe 2008, S. 132), während ein experimentelles Denken

für Kinder meist noch selbstverständlich ist und sich Erwachsene hierdurch anregen lassen können.

5. Befremdung bevorzugt – Resümee und Ausblick

Die Argumentation nahm ihren Ausgang von Diskursen der Diskriminierung, die für die Interaktion in der KiTa-Gruppe relevant sein können. Durch diskursanalytische Problematisierungen lassen sich deren Hintergründe, Ursachen, Strukturen, Folgen und Kontexte benennen und hinterfragen, um Machtdynamiken aufdecken und Stigmatisierungen entgegenwirken zu können. Im Gegendiskurs ließ sich eine Transkulturelle Ethik fokussieren, die auf Ambivalenzen und Durchdringen, Kontingenzen und Fremdheiten aufmerksam macht und zu einem verantwortlichen Umgang mit diesen anregen kann. Auf diese Weise ermöglicht sie eine exemplarische Annäherung an vielfältige Diversitäts- und Diskriminierungsthematiken bis hin zu Fragen der Intersektionalität und Inklusion.

Im Hinterfragen herkömmlicher Praktiken des Benennens, Adressierens und Argumentierens begeben sich Lernende in einen Prozess Transformatorischer Bildung, der durch die Irritation bisheriger Erfahrungen qualitativ Neues zulassen kann und hierzu einer behutsamen und ermutigenden Begleitung bedarf. Während in der KiTa-Gruppe nicht nur konkrete Diskriminierungssituationen besprochen, sondern in analogen und damit realitätsentlastenden Als-Ob-Szenarien – z. B. mit persona dolls – durchgespielt werden können, bieten sich in der Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften Vignetten und Rollenspiele an, um in ‚Trockenübungen‘ Theorie und Praxis situations- und adressatInnensensibel ins Verhältnis zu setzen und sich so auf Herausforderungen in der Kindergruppe vorzubereiten. Ermöglicht wird dies durch eine auf Irritation setzende Transformatorische Bildung und durch anregende und begleitende PädagogInnen, die Befremdung provozieren und zu deren Reflexion ermutigen. Werden Lernende hierbei nicht nur als Diskurseffekte, sondern in gleicher Weise als gestaltende DiskursakteurInnen verstanden, lässt sich ihre Reflexivität und Dialogizität in den Fokus rücken.

Zukünftige Untersuchungen haben die in diesem Beitrag lediglich angedeutete Weitläufigkeit einer *Trans*-Perspektivierung in der Anerkennung von diskursiven Ambivalenzen und Zwischenwelten, Entgrenzungen und Überschreitungen kindheitspädagogisch, professions- und bildungstheoretisch aufzugreifen, um nicht zuletzt die Verwobenheit von Bemächtigt-Werden und Ermächtigung, diskursiver Prägung und aktiver Diskursgestaltung in den Blick zu nehmen. Zu begegnen ist damit der Gefahr, große Problematiken in machtsvergessenen Machbarkeitsfantasien kleinzureden. Vielmehr sind sowohl die hier relevanten Kinder als auch deren Bezugspersonen, speziell die pädagogischen Fachkräfte,

als sowohl vulnerabel als auch gestaltungsmächtig zu betrachten. Die Problematisierung der Durchdringungen verschiedener (Gegen-)Diskurse begibt sich damit nicht nur auf eine analytische Meta-Ebene, sondern kann selbst wieder diskursprägend werden.

Literatur

- Abril, Paco/Cremers, Michael/Duncan, Norman/Golubevaite, Loreta/Krabel, Jens/Lilaite, Anze-
lika/Bredesen Nordfjell, Ole/Raudonyte, Juste/Romero, Alfons (2008): *Gender Loops. Pra-
xisbuch für eine geschlechterbewusste und -gerechte Kindertageseinrichtung*. Berlin 2008.
<https://www.genderloops.eu>
- Albers, Timm (2015): *Kompetent für Inklusion? Anforderungen an professionelles Handeln im Kon-
text von Heterogenität*. In: König, Lilith/Weiß, Hans (Hrsg.): *Anerkennung und Teilhabe für
entwicklungsgefährdete Kinder. Leitideen in der Interdisziplinären Frühförderung*. Stuttgart:
Kohlhammer, S. 246–154.
- Albers, Timm/Filipiak, Agnes/Franzen, Katja/Hellmich, Frank (2022): *Kompetenzentwicklung im
inkluisiven Unterricht (KinU) – eine internationale Perspektive*. In: Schimek, Bernhard/Krems-
ner, Gertraud/Proyer, Michelle/Grubich, Rainer/Paudel, Florentine/Grubich-Müller, Regina
(Hrsg.): *Grenzen.Gänge. Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der
Inklusionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 207–214.
- Bedorf, Thomas (2010): *Verkennende Anerkennung*. Berlin: Suhrkamp.
- Bedorf, Thomas (2014): *Unversöhnte Anerkennung im pädagogischen Prozess*. In: Schäfer, Alfred
(Hrsg.): *Hegemonie und autorisierende Verführung*. Paderborn: Schöningh, S. 161–174.
- Bhaba, Homi (1994): *The Location of Culture*. London/New York: Routledge.
- Bonefeld, Meike/Dickhäuser, Oliver (2018): (Biased) Grading of Students' Performance: Students'
Names, Performance Level, and Implicit Attitudes. In: *Psychology* 9, S. 1–13.
- Butler, Judith (1990): *Gender trouble: Feminism and Subversion of Identity*, New York/London: Rout-
ledge.
- Butler, Judith (1993): *Für ein sorgfältiges Lesen*. In: Benhabib, Seyla/Butler, Judith/Cornell, Ducilla/
Fraser, Nancy (Hrsg.): *Der Streit um Differenz*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 122–132.
- Derman-Sparks, Louise (2013): *Anti-Bias Education for Everyone – Vorteilsbewusste Bildung und
Erziehung für alle*. In: Wagner, Petra (Hrsg.): *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbe-
wusster Bildung und Erziehung*. 3. Aufl. Freiburg: Herder, S. 279–294.
- Eggert, Susanne/Schubert, Gisela (2019): Facebook, WhatsApp und Co. – Digitale Medien in Fa-
milien und in der Sozialen Beratung. In: Rietmann, Stephan/Sawatzki, Maik/Berg, Matthias
(Hrsg.): *Beratung und Digitalisierung*. Wiesbaden: Springer, S. 251–268.
- Focks, Petra (2016): „Starke Mädchen, starke Jungen“. *Genderbewusste Pädagogik in der Kita*. Frei-
burg i.Br.: Herder.
- Foitzik, Andreas/Holland-Cunz, Marc/Riecke, Clara (2019): *Praxisbuch Diskriminierungskritische
Schule*, Weinheim und Basel: Beltz.
- Foucault, Michel (1969/1988): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Güneşli, Habib (2020): *Inklusion und Intersektionalität im Kontext frühkindlicher Medienbildungs-
forschung. Sprachkulturelle Homogenität und Diversität sowie ihre Auswirkungen auf pädago-
gische Kommunikation in der Frühen Bildung*. In: *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 2(3), doi:
10.21248/QfI.41
- Hall, Stuart (2019): *The West and the Rest: Discourse and Power*. In: Morley, David (Hrsg.): *Stuart
Hall: Essential Essays. Volume 2*. Durham/London: Duke University Press.

- Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (2017): Unterscheiden und herrschen. Ein Essay zu den ambivalenten Verflechtungen von Rassismus, Sexismus und Feminismus in der Gegenwart. Bielefeld: transcript.
- Herder, Johann Gottfried (1774/1967): Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Holzbrecher, Alfred (2004): Interkulturelle Pädagogik. Berlin: Cornelsen.
- Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (2020): Education, Freedom, and Emancipation from the Standpoint of the Recognition Theory. Interview with Axel Honneth by Krassimir Stojanov. In: *Sisyphus. Journal of Education* 8, H. 3, S. 100–105.
- Humboldt, Wilhelm von (1903): Theorie der Bildung des Menschen. In: Humboldt, Wilhelm von: *Gesammelte Schriften*, hrsg. von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften. Werke und Tagebücher hrsg. v. Albert Leitzmann. Bd. I. Berlin: Behr's, S. 282–287.
- Hummrich, Merle (2022): Möglichkeitsräume der Anerkennung. Ethnisierung und Rassifizierung in schulkulturellen Ordnungen. In: Hummrich, Merle/Schwendowius, Dorothee/Terstegen, Saskia (Hrsg.): *Schulkulturen in Migrationsgesellschaften: Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich*. Wiesbaden: Springer, S. 173–222.
- Huntington, Samuel P.: Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. München: Goldmann.
- Keller, Reiner (2011): *Wissenssoziologische Diskursanalyse*. 3. Aufl., Wiesbaden: Springer.
- Klafki, Wolfgang (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. 6. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz.
- Koller, Hans-Christoph (2017): Antworten auf den Anspruch des Fremden? In: Vock, Sara/Wartmann, Robert (Hrsg.): *Ver-Antwortung im Anschluss an poststrukturalistische Einschnitte*. Paderborn: Schöningh, S. 59–76.
- Langeveld, Martinus J. (1978): *Einführung in die theoretische Pädagogik*. 9. Aufl., Stuttgart: Klett.
- Marten, Eike/Walgenbach, Katharina (2017): Intersektionale Diskriminierung. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen (Hrsg.): *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer, S. 157–172.
- Mecheril, Paul (2005): Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In: Badawia, Tarek/Hummrich, Merle (Hrsg.): *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer, S. 311–328.
- Mecheril, Paul/Rangger, Matthias (Hrsg.) (2022): *Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Meyer-Drawe, Käte (1996): Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik, in: Borrelli, Michele/Ruhloff, Jörg (Hrsg.): *Deutsche Gegenwartspädagogik*, Bd. II, Baltmannsweiler: Schneider, S. 85–98.
- Meyer-Drawe, Käte (2008): *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Nida-Rümelin, Julian (2008): Moralische Urteilsbildung und die Theorie der „Angewandten Ethik“. In: Zichy, Michael/Grimm, Herwig (Hrsg.): *Praxis in der Ethik. Zur Methodenreflexion in der anwendungsorientierten Moralphilosophie*. Berlin/New-York: De Gruyter, S. 17–46.
- Nida-Rümelin, Julian (2015): Plädoyer für eine normative Anthropologie. In: Heilinger, Jan-Christoph/Nida-Rümelin, Julian (Hrsg.): *Anthropologie und Ethik*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 3–17.
- Paus-Hasebrink, Ingrid (2022): Medien und Lebensalter: Kindesalter. In: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer, S. 785–793.
- Platon (1988): Menon. In: *Platon: Sämtliche Werke*. Band 2, Hamburg: Rowohlt, S. 8–42.

- Prengel, Annedore (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich, S. 93–107.
- Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: Springer.
- Prengel, Annedore (2020): Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Redecker, Anke (2022): Die verfängliche Unabdingbarkeit der Kategorisierung. Anerkennungstheoretische Annäherungen. In: Müller, Thomas/Ratz, Christoph/Stein, Roland/Lüke, Carina (Hrsg.): Sonderpädagogik – zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 62–72.
- Redecker, Anke (2023): Fremdheitsszenarien in der Aus- und Weiterbildung. Reflexionsübungen für eine transkulturelle Schule. In: Hummrich, Merle/Hinrichsen, Merle (Hrsg.): Schule und Transnationalisierung. Erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen. Wiesbaden: Springer, S. 167–181.
- Redecker, Anke (2024): Algorithmisierung als Allround-Lösung? Zur Bildungsrelevanz digitalen Lernens im Elementar- und Primarbereich. Zeitschrift für Grundschulforschung 01/2024, S. 1–15. <https://doi.org/10.1007/s42278-024-00192-7>
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, Ingrid/Müller, Heinz-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Budrich, S. 35–56.
- Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur. Berlin: Orlanda.
- Said, Edward W. (1995): Orientalism: Western Concepts of the Orient. London: Penguin.
- Schumann, Alice/Yousefi, Hamid Reza (2014): Ethik und Toleranz. In: Yousefi, Hamid Reza/Seubert, Harald (Hrsg.): Ethik im Weltkontext. Wiesbaden: Springer, S. 179–188.
- Spivak, Gayatri C. (1985): The Rani of Sirmur. An Essay in Reading the Archives. In: History and Theory 24, S. 247–272.
- Stinkes, Ursula (2014): Antworten auf andere Fremde. Skizze zur Anerkennung des Menschen als einem Fremden. In: Lanwer, Willehad (Hrsg.): Bildung für alle. Beiträge zu einem gesellschaftlichen Schlüsselproblem. Gießen: Psychosozial Verlag, S. 87–106.
- Stojanov, Krassimir (2011): Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs. Wiesbaden: Springer.
- Wagner, Petra (2013): Inklusive Qualitätsentwicklung auf der Grundlage vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. In: Moser, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 82–94.
- Waldenfels, Bernhard (2010): Fremderfahrung, Fremdbilder und Fremddorte. Phänomenologische Perspektiven der Interkulturalität. In: Hirsch, Alfred/Kurt, Ronald (Hrsg.): Interkultur – Jugendkultur. Bildung neu verstehen. Wiesbaden: Springer, S. 21–35.
- Waldschmidt, Anne (2005): Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung. In: Psychologie und Gesellschaftskritik 29, H. 1, S. 9–31.
- Weltzien, Dörte/Albers, Timm (2022): Instrumente zur Einschätzung von Inklusionsprozessen in Kindertageseinrichtungen – Einblicke in das Projekt InkuKiT. In: Strecker, Alica/Becker, Jonas/Buchhaupt, Felix/Katzenbach, Dieter/Lutz, Deborah/Urban, Michael (Hrsg.): Qualifizierung für Inklusion: Elementarbereich. Münster: Waxmann, S. 49–61.
- Welsch, Wolfgang (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Darowska, Lucyna/Lüttenberg, Thomas/Machold, Claudia (Hrsg.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld: transcript, S. 39–66.
- Welsch, Wolfgang (2020): Transkulturalität: Realität und Aufgabe. In: Giessen, Hans W./Rink, Christian (Hrsg.): Migration, Diversität und kulturelle Identitäten. Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven. Wiesbaden: Springer, S. 3–18.
- Wiesemann, Jutta/Eisenmann, Clemens/Fürtig, Inka/Lange, Jochen/Mohn, Bina Elisabeth (Hrsg.) (2020): Digitale Kindheiten. Wiesbaden: Springer.

„Rassismus gibt es erst ab Klasse 5“

Diskriminierungssensible
Professionalisierungsprozesse
von pädagogischen Fach- und
Lehrkräften im Primarbereich

Saskia Warburg und Anja Seifert

Vorbemerkung. Im vorliegenden Beitrag findet eine Auseinandersetzung mit der rassismuskritischen Bildungsarbeit im Primarbereich statt, weswegen an dieser Stelle eine Positionierung und Benennung der *weißen* Autorinnen notwendig erscheint. Als *weiße*, cis-geschlechtliche Autorinnen sind wir uns der Privilegien bewusst, die uns aufgrund unserer sozialen Identität zuteilwerden. Aus diesen Privilegien – die kritisch reflektiert und hinterfragt werden müssen – entstehen Leerstellen, die eine besondere Bearbeitung und Berücksichtigung benötigen.

1. Einleitung

Auch wenn die Grundschule seit ihrer Gründung in ihrer Beschreibung als „Schule für alle“ und als „demokratiegemäße Schule“ tradiert wird, so besteht sie dennoch seit ihren Anfängen in einem bedeutungsschweren Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion (Seifert/Wiedenhorn 2018). Insbesondere mittels ihrer Strukturen ist sie in besonderem Maße an Allokations- wie Selektionsprozessen beteiligt (Bellenberg/im Brahm 2007; Gomolla 2010). Dennoch illustriert die aktuelle grundschulpädagogische und professionsbezogene Forschung eindrücklich, dass die im Primarbereich schon seit Jahrzehnten vorhandenen Spannungsfelder wie Heterogenität und Differenz zunehmend (produktiv) im Hinblick auf Kompensation von Bildungsbenachteiligung sowie Herstellung von mehr Bildungsgerechtigkeit – etwa in Bezug auf Lernende mit Einwanderungsgeschichte – bearbeitet werden.

Es zeigt sich indes deutlich, dass es neben einem Fokus auf eine differenzsensible und rassismuskritische Unterrichtsplanung in den Fachdidaktiken (Simon/Fereidooni 2020) gerade einer erziehungswissenschaftlichen Thematisierung bedarf, die in der Professionalisierung der angehenden Lehrer*innen durch eine bewusste Reflexion der eigenen Orientierungen und Erfahrungen und der in der „Praxis“ gemachten Erkenntnisse benötigt, um sich im Hinblick auf die eigene Po-

sitionierung und den Professionalisierungsprozess zu unterstützen. Auch wenn die Thematik zunehmend bearbeitet wird, so bleibt die rassismuskritische Bildungsarbeit für den universitären Bereich insbesondere in der Elementar- und Primärpädagogik weiterhin weitgehend unbearbeitet.

So werden in der Regel Diskriminierung und Rassismus häufig nicht durchgängig als Querschnittsthemen thematisiert, obwohl die rassismuskritische Bildungsarbeit als Grundvoraussetzung – im Sinne einer Pädagogik der Vielfalt (Prengel 2019) und (Hoch)Schule ohne Rassismus (Heitzmann/Houda 2020) – für eine gegenwartsorientierte (Grund)Schulpädagogik gelten kann und muss. In der Konsequenz entspricht dies auch der Forderung, dass es entlang der gesamten Bildungskette – ab dem Elementarbereich – stattfinden und weiter als relevantes pädagogisches Handlungsfeld wahrgenommen werden muss (Jennessen/Kastirke/Kotthaus 2013; Lenhard 2022). Rassismuskritik wird dabei als „eine (selbst)reflexive, theoriegebundene, widersprüchliche und prinzipiell nicht abschließbare Praxis“ (IDA o. J.) verstanden. Für die pädagogische Praxis bedeutet dies in der Folge, dass sich auch das individuelle und institutionelle Handeln einer kritischen (Selbst)Reflexion unterziehen muss (Machold 2009, S. 379).

Dieser Argumentationskette folgt der vorliegende Beitrag und geht zunächst auf das Forschen, Arbeiten und Lehren *in* und *mit* machtvollen Widersprüchen ein, bevor der aktuelle Forschungsdiskurs in Bezug auf Heterogenität und die Thematisierung von Diskriminierung und Rassismus aus der (universitären) Lehrendenperspektive aufgegriffen wird. Daran anschließend werden Einblicke in (aktuelle) Projekte gegeben und methodische Ansätze exemplarisch vorgestellt.

2. Diskriminierungssensible Professionalisierungsprozesse – Forschen, Arbeiten und Lehren *in* und *mit* machtvollen Widersprüchen

„Der Begriff ‚Diskriminierung‘ verweist auf überaus heterogene Sachverhalte – auf die gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisse, auf die soziale Ausgrenzung von Minderheiten, auf Nationalismus und Rassismus und weiteres –, die in jeweilige historische und gesellschaftliche Kontexte eingebettet sind und in diesen spezifische Ausprägungen haben“ (Scherr 2016).

Die Thematisierung und Bearbeitung von Diskriminierung und Rassismus an (Grund)Schulen und die damit verbundene Notwendigkeit eines pädagogischen Settings, das differenz- wie diskriminierungssensible heterogene Lernräume wahrnimmt und agiert, ist keinesfalls eine neuartige Forderung (siehe u. a. Gogolin 1994; Mecheril 2004). Vielmehr ist die rassismuskritische Bildungsarbeit und die Initiierung von diskriminierungssensiblen Professionalisierungsprozessen bei pädagogischem Personal ein unverzichtbares Instrument in einer pluralen

Gesellschaft und einer Welt, die durch multiple Krisenerscheinung und einer ungewissen Zukunft geprägt ist. Wobei es auch für die Lehrende ungewiss und kontingent ist, welche Kompetenzen und Fähigkeiten Grundschulkinder für die Bewältigung der „echten“ Zukunft benötigen werden. Dieser reflektierte Umgang mit Nicht-Wissen und Unsicherheit stellt eine weitere zentrale Herausforderung für die Lehrenden, beispielsweise bei der Beantwortung von Kinderfragen und in (philosophischen) Nachdenkgesprächen mit Kindern und Jugendlichen, dar (Michalik 2023).

„Jeder, der über Differenz spricht, ist selbst in Dominanzverhältnissen verstrickt, persönlich und strukturell [...]“ (Messerschmidt 2005, S. 210).

Dominanzverhältnisse und -kulturen basieren maßgeblich auf (schweigender) Zustimmung bzw. dem Mangel an Kritik, welcher den Status quo aufrechterhält (siehe u. a. Rommelspacher 1998). Dies bedeutet folglich auch, dass wir selbst beständig in Dominanzverhältnissen verstrickt sind, denen wir zustimmen, wenn wir ihnen nicht aktiv widersprechen (Messerschmidt 2005, S. 210). Somit ist auch die Forschung im Kontext von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen nicht als solche frei von -ismen (bspw. Rassismus, Sexismus, Ableismus, Antisemitismus usw.) oder findet gar in einem machtleeren Vakuum statt, sondern agiert ebenfalls in hegemonialen Ungleichheitsstrukturen (Karabulut 2020, S. 13). Damit geht auch die Gefahr einher, dass Ungleichheitsverhältnisse reproduziert und tradiert werden (Mecheril 1999; Spindler 2006, S. 51; Afeworki Abay/Cholewa/Korntheuer 2024, S. 29). Ergänzend sind Differenzkategorien diskursiven Veränderungsprozessen unterworfen, die hinsichtlich aktueller Machtstrukturen und Differenzordnungen (neu) bewertet werden müssen (Nayak/Robbins 2019, S. 2; Collins 2019, S. 5). Mittels des Intersektionalitätskonzeptes können unter anderem für die pädagogische Praxis vielfältige -ismen, Diskriminierungsmechanismen, Privilegien sowie Machtverhältnisse bearbeitbar gemacht werden (Afeworki Abay/Cholewa/Korntheuer 2024, S. 28; Budde 2013, S. 247). Somit zielt die Intersektionalität „grundlegend auf die Analyse von Macht und Herrschaft“ (Afeworki Abay/Cholewa/Korntheuer 2024, S. 28) ab. So benennt auch Cernshaw (2016) das dezidierte diskriminierungskritische Potenzial der Intersektionalität als Stärke, wobei die Anwendbarkeit auf verschiedene Bereiche trotz der formulierten Kritik (siehe u. a. Roig 2019) hervorgehoben werden kann.

„Zwischen der traditionellen Kritik in Form der Entlarvung des Falschen einerseits und der missionarischen Übereinstimmung mit dem Bestehenden andererseits kann eine migrationsgesellschaftlich ausgerichtete akademische Lehre in der Erziehungswissenschaft einen dritten Ort besetzen, wo das eigene Involviertsein in die Dynamiken der Verwertung von Bildung sichtbar gemacht wird“ (Messerschmidt 2016, S. 62).

Für das Arbeiten und Lehren in pädagogischen Settings wird folglich eine macht-, diskriminierungskritische sowie intersektionale Ausrichtung von der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung an benötigt, die es den (angehenden) Lehrenden ermöglicht, die Komplexität der verschiedenen Mechanismen wahrzunehmen und sich kritisch-reflexiv zu professionalisieren (Messerschmidt 2016, S. 62; Heine mann 2022, S. 358). Ergänzend muss es zu einer systematischen Reflexion der eigenen gesellschaftlichen Positionierung kommen. Um dies – über alle Phasen der Lehrkräftebildung – erreichen zu können und die schulischen Bildungsinstitutionen nachhaltig zu transformieren, werden eine Vielzahl von strukturellen Maßnahmen benötigt. Dazu gehören beispielsweise die Öffnung von (Gesprächs)Räumen für alle beteiligten Akteur*innen, die kritische Reflexion von (tradierten) Arbeitsstrukturen sowie die verpflichtende curriculare Verankerung von Lehrveranstaltungen fachspezifisch sowie fächerübergreifend. Dies kann jedoch nur gelingen, wenn Diskriminierung und Rassismus von den Akteur*innen wahrgenommen und erkannt werden, da sonst problematische Strukturen bestehen bleiben und es zu keiner oder einer Verweigerung der Auseinandersetzung kommt.

„Das Lehren [...] kann aber nur kritisch werden, wenn die Lehrenden nicht nur das Wissen, das sie vermitteln, einer Kritik aussetzen, sondern auch ihre eigene Formen der Vermittlung“ (Messerschmidt 2016, S. 62).

Von zentraler Bedeutung ist an dieser Stelle also, dass gewachsene Normen und Selbstverständlichkeiten der beteiligten Personen aktiv hinterfragt und in die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen eingeordnet werden. So muss beachtet werden, wer spricht und wer in den Diskursen gehört wird. Dies dient der Sichtbarmachung von Wissensbeständen und Ungleichheitsverhältnissen gerade auch im universitären Raum.

3. Aktuelle Forschungsdiskurse in Bezug auf Heterogenität

Auch wenn Heterogenität kein originär erziehungswissenschaftlicher Begriff ist wie beispielsweise Bildung und Erziehung, so ist er doch in den letzten Jahren zu einem wichtigen Terminus insbesondere in der Grundschulpädagogik und Schulpädagogik geworden. So wird ein „produktiver Umgang“ mit Heterogenität im Hinblick auf die Schüler*innen gefordert. Die vorhandene Heterogenität ist dabei sowohl in den Lerngruppen im Hinblick auf Leistung wie z. B. im Hinblick auf vorhandene und gezeigte sprachliche Kompetenzen (siehe u. a. Stanat et al. 2017) als auch generell im Hinblick auf die familiäre Herkunft im Elementar- und im Primarbereich am höchsten. Der „produktive“ oder „konstruktive“ Umgang mit Heterogenität (siehe u. a. Bohl/Budde/Rieger-Ladich 2017; Vock/Gronostaj 2017) wird ebenfalls vor dem Hintergrund der Debatte um (bessere) Bildungschancen und ei-

ner „demokratiegemäßen Schule“ geführt. Produktiver Umgang mit Heterogenität bezieht sich in der positiven Affirmation, mit der vorhandenen Heterogenität adäquat umzugehen, damit auch auf eine wertschätzende Haltung der Lehr- und Fachkräfte (allen) Kindern gegenüber, unabhängig von Geschlecht, Herkunft, Alter oder einer (körperlichen oder psychischen) Beeinträchtigung. Mit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und damit einhergehend mit der Veränderung der Schulgesetze, wird in der Grundschule und in der Grundschulpädagogik im Kontext von Inklusion insbesondere die behinderungsbedingte Dimension von Heterogenität in der Grundschule und im Grundschulunterricht bearbeitet (siehe u. a. Pfrang/Müller 2021).

Statt von Heterogenität, als Begriff, der wörtlich Ungleichartigkeit oder Verschiedenheit bedeutet, kann spezifischer von Heterogenitätsdimensionen ausgegangen werden. Zu den Heterogenitätsdimensionen, die im schulischen und unterrichtlichen Kontext eine große Rolle spielen, zählt die geschlechterbedingte Heterogenität, die behinderungsbedingte Heterogenität, die herkunftsbedingte Heterogenität und die migrationsspezifische Heterogenität. Heterogenität setzt zudem im Kern stets voraus, dass es auch Homogenität (als Gleichheit) geben könnte und bezieht sich somit auf einen Vergleich bzw. eine Unterscheidung:

„Homogenität und Heterogenität sind folglich dialektisch aufeinander bezogen und miteinander verbunden, da sich das eine nicht ohne das andere beschreiben lässt“ (Sturm 2016, S. 16).

Im Kontext der Diskurse zur Bedeutung von Heterogenität in der Schule (siehe u. a. Sturm 2016) ist in Deutschland der Zusammenhang zwischen sozialer (und hier migrantischer) Herkunft und Bildungserfolg seit Jahrzehnten eine Problematik. Im Jahr 2023 wurde etwa erneut sowohl in nationalen als auch in internationalen Vergleichsuntersuchungen deutlich, dass in Deutschland der Zusammenhang zwischen Herkunft und Schulerfolg besonders deutlich zum Tragen kommt und Schüler*innen aus migrantischen Familien, die mit Deutsch als Zweitsprache aufwachsen, schnell zu den Bildungsverlierer*innen gehören können und zudem, wie der vierte gemeinsame Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes belegt, im schulischen Kontext selbst von Diskriminierungserfahrungen (strukturell) betroffen sind (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2021; OECD 2023). Auernheimer (2013) spricht in diesem Zusammenhang von „Schiefen im Bildungssystem“. Dies impliziert Aufgaben für die Politik, aber auch für Professionalisierung und Professionalität der (angehenden) Lehrer*innen, die in der (Grund)Schule arbeiten und der (universitären) Lehrkräftebildung.

In der Erziehungswissenschaft wird sehr dezidiert in der Interkulturellen Pädagogik, der Allgemeinen Pädagogik, der Kindheitspädagogik und der Schulpädagogik sowie Sonder- und Förderpädagogik sowie partiell auch in den

Fachdidaktiken zu den Begriffen Heterogenität, Differenz, Diversität und Inklusion gearbeitet (siehe u. a. Budde 2013). Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive ist hier zudem zentral, dass in Schule und Unterricht Unterschiede nicht nur bearbeitet werden, sondern durch die Akteur*innen und in den schulischen und unterrichtlichen Praktiken sowie in den institutionellen Praktiken selbst hergestellt oder reproduziert werden.

So geht es bei Heterogenität in der Grundschule zum einen auf der pädagogisch-didaktischen Ebene um Aspekte wie Diagnostik und Differenzierung im jeweiligen (Fach)Unterricht. Und zum anderen kann die Diversität und Vielfalt selbst zum Thema gemacht und bearbeitet werden. Dies impliziert im Unterricht hierbei stets zwei Perspektiven: Die Perspektive der Lehrer*innen, die mit Kindern in heterogenen Gruppen arbeiten und die Perspektive der Schüler*innen selbst im Hinblick auf die Wahrnehmung und Positionierung zu Verschiedenheit und Vielfalt. Dies ist insbesondere in einer Gesellschaft, die sich als demokratische versteht, eine besondere Aufgabe von Schule und Unterricht.

Im Fokus des Beitrags steht hierbei nicht die schüler*innenbezogene Perspektive auf Heterogenität, sondern die Rolle der Professionalisierung der (angehenden) Lehrer*innen für den Umgang mit Heterogenität sowie die Förderung einer adäquaten Diversitätssensibilität. Diversitätssensibilität schließt hier an ein intersektionales Verständnis von Vielfalt an, das sich als ein Anderssein bezieht und hier sowohl unterschiedliche Dimensionen von Heterogenität wie die genannten Behinderung, Herkunft, Geschlecht/Doing Gender und Migration/Mehrsprachigkeit sowie kritisch-reflexiv die (Grund)Schule als Ort der Differenzbearbeitung und Differenzherstellung versteht, in der die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte eine prominente Rolle einnehmen als professionelle Akteur*innen, die mit Kindern am Thema Vielfalt arbeiten und in jedem Unterricht sowohl in fachlicher Weise als auch in überfachlichen Weise mit Vielfalt zu tun haben.

Unterschiedliche Lernbedarfe und Bedürfnisse der Schüler*innen in heterogenen Lerngruppen sowie demokratiefeindliche Äußerungen und Verhaltensweisen und rassistische Praktiken können hierbei nur von Lehrkräften nur dann entsprechend wahrgenommen werden und zum Bezugspunkt ihres didaktischen Denken und Handelns werden, wenn sie sich hierfür fachlich dafür in der Lage sehen und über ein theoriebezogenes Wissen verfügen, das sie in professionelles Denken übersetzen und im konkreten Unterricht anwenden können. Damit handelt es sich um ein Professionalisierungs- und Professionsverständnis von Lehrer*innen in der Grundschule, das davon ausgeht, dass Professionalisierung ein Prozess ist, der eine wissenschaftliche und reflexive Einbindung an die aktuellen Diskurse zur Heterogenität braucht. Und ergänzend einen distanzierten und gleichsam persönlich-reflexiven Bezugspunkt auf Unterricht und strukturelle Probleme von Schule und Unterricht, zu der maßgeblich Fragen von Macht und Machtpraktiken gehören sowie einer diversitätssensiblen Schul- und

Unterrichtsentwicklung in der Transformationsgesellschaft wirft und überdies historisch tradierte Wissensbestände kritisch reflektiert und hinterfragt, um auch international anschlussfähig zu bleiben.

Im anglo-amerikanischen Diskurs zu Schule und Unterricht, vor allem in den Curriculum Studies, wird hierbei seit über fünfzig Jahren zu den Aspekten von Race and Power in Schule und Unterricht geforscht. Insbesondere ist dies nicht nur ein Anliegen der erziehungswissenschaftlichen Forschung, sondern auch der fachdidaktischen Forschung und Theoriebildung:

„Rassismuskritische Fachdidaktiken stellen in einer Migrationsgesellschaft eine unabdingbare Notwendigkeit für (künftige) Lehrer*innen dar, kann doch (nur) eine Dekonstruktion rassismusrelevanter Sachverhalte innerhalb der Fachdidaktiken dazu führen, Rassismen nicht (unhinterfragt zu (re)produzieren“ (Simon/Fereidooni 2020, S. 1).

Für die Grundschuldidaktik liegen hier insbesondere für die Sachunterrichtsdiaktik einige Studien vor, die sich mit Fragen der Differenzherstellung und Bearbeitung im Sachunterricht und davon ausgehend (Seifert 2018, 2021) mit Präventionsmaßnahmen gegen Rechtspopulismus durch rassismuskritische Praktiken im inklusiven Sachunterricht (Seifert 2023a) beschäftigen. Diese Fragen gehören hier maßgeblich zum Bereich der Studien zu Didaktik und Differenz (siehe u. a. Musenberg/Riegert 2016) und zur Demokratiebildung und des Demokratie Lernens (siehe u. a. Simon 2021) sowie zur Kinderrechts- und Menschenrechtsdiaktik (siehe u. a. Seifert 2023b) in der Grundschule und im Grundschulsachunterricht.

4. „Rassismus gibt es erst ab der Klasse 5“ – Thematisierung von Diskriminierung und Rassismus im Primarbereich aus der (universitären) Lehrendenperspektive

„[...] Rassismus wird erst ab der 5. Jahrgangsstufe ein Problem. In der Grundschule ist das wirklich gar kein Problem“ (Referendarin des Grundschullehramts, Frühjahr 2021).

Die kurze Aussage einer Referendarin des Grundschullehramts – im zeitlichen Kontext der Black-Lives-Matter-Bewegung, des terroristischen Anschlags in Hanau sowie der steigenden rassistisch motivierten Straftaten (siehe u. a. Die Befragte der Bundesregierung für Antirassismus 2022; Bundesministerium des Innern und für Heimat 2023; VBRG 2022) und Zustimmungen von rassistischen sowie diskriminierenden Stereotypen (siehe u. a. ADL Global 100 o. J.; FRA 2019) in Deutschland – kann als Indiz für die Wahrnehmung von Rassismus und Dis-

kriminierung von Akteur*innen im Elementar- und Primarbereich genommen werden und lässt sich auch am aktuellen Forschungsstand im deutschsprachigen Raum identifizieren. So ist eine hohe Publikationsdichte ab der Sekundarstufe I, der diskriminierungskritischen Auseinandersetzung mit Materialien und Schulbüchern, für den universitären Raum und ergänzend für das Lehramtsstudium im Speziellen zu finden (siehe u. a. Marmer/Sow 2015; Fereidooni/Simon 2020; Heitzmann/Houda 2020). Für den Elementar- und Primarbereich wird dieses Themengebiet mittlerweile auch zunehmend mehr bearbeitet, dennoch lässt sich dies weiterhin als deutliches Forschungsdesiderat – vor allem in der universitären Lehramtsausbildung – benennen.

Dennoch wissen wir auf Grundlage von Publikation, Studien und Berichten von betroffenen Personen, dass -ismen, Diskriminierung sowie exkludierendes Verhalten bereits im frühesten Kindesalter einsetzen und vielfältige – gesundheitliche, soziale, finanzielle – Auswirkungen sowie Problematiken in sich bergen (Bovha/Kontzi 2010; Lenhard 2022; Welter et al. 2022). Folglich sind sie – bedauerlicherweise – ein Teil der kindlichen Lebenswelt.

Die Grundschule und daran anknüpfend die Disziplin der Grundschulpädagogik befindet sich hier weiterhin in vielfältigen Spannungsfeldern, da die Grundschule von vielen Akteur*innen – Lehrende, pädagogisches Personal wie Eltern bzw. Erziehungsberechtigte – als eine Art Schonraum verstanden wird, in der die vorliegende Thematik für den Grundschulbereich entweder nicht von Relevanz ist oder weil befürchtet wird, dass dies zu einer Überforderung bei den Grundschüler*innen führen kann (Gramelt 2010, S. 143). Diese Perspektive erkennt jedoch, dass sich von Rassismus und Diskriminierung betroffene Schüler*innen nicht aussuchen können, ob und/oder wann sie sich mit diesen Themen beschäftigen wollen bzw. müssen, da sie diese (tagtäglich) erleben müssen (Marmer 2015; Götz 2021). Zudem haben *alle* Lernenden ein Recht auf einen geschützten und wertschätzenden Raum zum Lernen, auf Leben und Entwicklung und damit verbunden Recht auf eine diskriminierungsfreie Bildung. Das dies noch nicht der Realität entspricht, unterstreichen auch die (angezeigten) Diskriminierungsfälle in schulischen Institutionen (ADA NRW 2024, S. 24). Nach dem Jahresbericht 2023 der Antidiskriminierungsberatung in NRW (kurz ADA) haben sich 70,2 % der angezeigten Diskriminierungserfahrungen in schulischen Institutionen bzw. im Bildungsbereich ereignet, wobei es zudem zu einer Steigerung im Bereich der Hochschule (11,9 %) gekommen ist.

„Die Bekämpfung von antimuslimischem Rassismus, von Antisemitismus sowie anderen menschenfeindlichen Ideologien ist für unsere Demokratie und den Zusammenhalt der Gesellschaft entscheidender denn je. Der Handlungsbedarf ist akut“ (CLAIM 2023).

Gerade nach dem Terroranschlag der Hamas auf Israel am 7. Oktober 2023 kam es zu einem Anstieg von antisemitisch (Bundesverband RIAS 2023) und antimuslimisch motivierten rassistischen Vorfällen (CLAIM 2023). In den Tagen und Wochen nach dem Anschlag kam es zur Bereitstellung von mannigfaltigen Workshopangeboten von Trägern wie etwa der Anne Frank Bildungsstelle für Lehrende, die jedoch schnell an ihre Kapazitätsgrenzen stießen (ZWEITZEUGEN e.V o. J.). Manche Veranstaltungen mussten wegen Sicherheitsbedenken verschoben oder ganz abgesagt werden. Auch stellte sich vielerorts die Frage, wie Begegnungsformate und Angebote im Angesicht von antisemitismuskritischen und empowernden Diskursen verortet werden können und welche Grenzen zwischen präventiven und intervenierenden Ansätzen existieren.

5. „Was bedeutet dies für die Praxis?“ – Professionalisierungsprozesse unterstützen

„Rassismus lässt sich als ein Diskriminierungsmuster und Ausdruck gesellschaftlicher Machtverhältnisse beschreiben. In modernen Gesellschaften sind es vor allem kulturelle Merkmale, über die Menschen abgewertet und ausgeschlossen werden. Das hat Auswirkungen auf die Wahrnehmung von Chancen und der Möglichkeit der gesellschaftlichen Integration der Betroffenen“ (Auma 2017).

Wie schon einführend skizziert, werden Diskriminierung und Rassismus in der Regel nur unsystematisch und als Querschnittsthemen in die universitäre Lehrer*innenbildung integriert. Und dies, obwohl diskriminierungssensible Professionalisierungsprozesse von (angehenden) (Grundschul)Lehrenden sowie die rassismuskritische Bildungsarbeit unverzichtbare Instrumente einer adäquaten Schulpädagogik sind. An dieser „Leerstelle“ setzt das Projekt „RaMS – Rassismuskritik meets Schulpädagogik“ an der JLU Gießen an, dass seit seiner Entstehung im Wintersemester 2022/2023 mit vielfältigen Angeboten, wie Workshops, Vorträgen oder Ausstellungen, schon mehr als 1.400 (Lehramts)Studierende erreichen konnte und eine Möglichkeit für eine außercurriculare Verankerung von rassismuskritischer Bildungsarbeit in die universitäre Lehrer*innenbildung darstellt.

„Das Seminar war super lehrreich, ermutigend und motivierend! [...] Ich wollte gerne rückmelden, dass ich es wichtig fände, diese Inhalte, wenn auch nur in 2–3 Seminaren, in den normalen Modulen (also als Pflichtveranstaltung) für alle Lehramtsstudiengänge zu verankern. Denn der Konsens war bei allen Teilnehmenden, dass es erschreckend ist, wie unzureichend (bis gar nicht) Lehrkräfte am Ende der universitären Ausbildung auf diese gesamtgesellschaftliche und damit für unser Arbeitsfeld

notwendige Thematik vorbereitet sind“ (Schriftliche Rückmeldung einer Studentin, Herbst 2023)

Der von der Studentin besuchte Tagesworkshop zur rassismuskritischen Bildungsarbeit stellt einen (ersten) Impuls zur diskriminierungssensiblen Professionalisierung (angehender) Lehrkräfte dar, dennoch kann das RaMS-Projekt nur als „Feuerwehrlösung“ bzw. als temporärer Ansatz verstanden werden. Denn es setzt bisher lediglich an der außercurricularen Implementierung an und die Ausbringung in den Pflichtfächern (für den Studiengang Grundschullehramt in Hessen: Grundschuldidaktik, Bildungswissenschaften, Politologie, Psychologie und Soziologie) sowie in den Fachdidaktiken der einzelnen Fächern erfolgt nicht systematisch und beruht auf dem (persönliche) Engagement der einzelnen Dozierenden. Vielmehr sind eine kontinuierliche Verankerung von Beginn des Studiums an sowie fachspezifische und fächerübergreifende Veranstaltungen notwendig, um dem Anspruch einer *Grundschule für alle* auch entsprechen zu können.

„In [der] Grundschulen kann es darauf zurückgeführt werden, dass die Schüler*innen noch zu jung sind, um eigeninitiativ zu gesellschaftlichen Themen wie Ableismus, Antisemitismus, LGBTQIA* und Rassismus et cetera zu arbeiten. [...] Hinzu kommt, dass Grundschullehrer*innen eher seltener Projekte zu Themen rund um Diskriminierung, Diskriminierungsschutz und Empowerment initiieren, weil sie vermutlich dazu weniger Formate oder pädagogische Zugänge kennen“ (Foitzik / Kaiser / Midelia 2024, S. 26).

Vielfältige Bildungsakteur*innen engagieren und setzen sich bereits seit Jahren für diese Bestrebungen ein, allerdings setzen diese jedoch in der Regel erst ab der Sekundarstufe I an. Dies lässt sich auch im obenstehenden Zitat, das sich auf Maßnahmen gegen Diskriminierung bezieht, aus dem 2024 erschienen Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes erkennen (Foitzik / Kaiser / Midelia 2024). Wobei hier, wie im vorherigen Kapitel skizziert, die Begründung zu kurz greift und verkennt, dass diese Themen durchaus die Lebenswelt der Grundschulkinder betrifft und sie sich mit diesen – auch aus eigenem Antrieb heraus – auseinandersetzen möchten und können. Damit dies von den Lehrenden unterstützen werden kann, wird eine frühzeitige diskriminierungssensible Professionalisierung und Implementierung in die Lehrkräftebildung benötigt, aber auch die Bereitstellung von geeigneten Materialien.

Einen detaillierten Überblick über erprobte Good-Practice-Ansätze, wie etwa Projekttag, Schüler*innen-AGs, Fort- und Weiterbildungsangebote sowie Maßnahmen zur Entwicklung einer diskriminierungskritischen Schulentwicklung, finden sich im Bericht der Antidiskriminierungsstelle, wobei sich jedoch nur ein Beispiel konkret auf den Primarbereich bezieht (ebd.). Die skizzierten Ansätze

lassen sich aber durchaus auch für den Primarbereich anpassen und einsetzen. Ergänzend bietet beispielsweise das Projekt Film Macht Mut von Vision Kino Workshops, pädagogische Handbücher und Materialien für eine rassismus- und antisemitismuskritische Filmvermittlung explizit für die Grundschule an (VISION Kino 2024). Eine Übersicht von intersektionalen und vorurteilsbewussten Kinderbüchern lassen sich über die Kompetenzstelle intersektionale Pädagogik und die Fachstelle Kinderwelten finden (I-PÄD o. J.; ISTA 2024).

6. Schlussbemerkung und Ausblick

Im Fokus des Beitrags stand die Rolle der Professionalisierung der (angehenden) Lehrer*innen sowie die Förderung einer professionellen Diversitätssensibilität. Diversitätssensibilität schließt hier zentral an ein intersektionales Verständnis von Vielfalt an, das sich als ein Anderssein bezieht und hier sowohl unterschiedliche Dimensionen von Heterogenität wie die genannten Behinderung, Herkunft, Geschlecht / Doing Gender und Migration / Mehrsprachigkeit sowie kritisch-reflexiv die (Grund)Schule als Ort der Differenzbearbeitung und Differenzherstellung versteht, in der die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte eine prominente Rolle einnehmen als professionelle Akteur*innen, die mit Kindern am Thema Vielfalt arbeiten und in jedem Unterricht sowohl in fachlicher Weise als auch in überfachlichen Weise mit Vielfalt zu tun haben. Unterschiedliche Lernbedarfe und Bedürfnisse der Schüler*innen in heterogenen Lerngruppen sowie demokratiefeindliche Äußerungen und Verhaltensweisen und rassistische Praktiken können hierbei von Lehrkräften nur dann entsprechend wahrgenommen und zum Bezugspunkt ihres didaktischen Denken und Handelns werden, wenn sie sich hierfür fachlich dafür in der Lage sehen und über ein theoriebezogenes Wissen verfügen, das sie in professionelles Denken übersetzen und im konkreten Unterricht anwenden können. Dafür kann das hier vorgestellte Vorgehen im Rahmen des RaMS-Projekts ein (erster) Ansatzpunkt sein, jedoch werden flächendeckende sowie verbindliche Angebote über die gesamte Bildungskette hinweg benötigt.

Literatur

- ADA NRW (2024): Antidiskriminierungsberatung der Freien Wohlfahrtspflege NRW Jahresbericht 2023. <https://www.fachportal.ada.nrw/de/details/jahresbericht-2023-ada-nrw.html>
- ADL Global 100 (o. J.): The ADL Global 100: Index of Antisemitism. <https://www.adl.org/adl-global-100-index-antisemitism>
- Afewerki Abay, Robel/Cholewa, Julia/Korntheuer, Annette (2024): Empirische Intersektionalitätsforschung im Spannungsfeld zwischen Rekonstruktion, Dekonstruktion und Reproduktion von sozialen Ausschlüssen. In: GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 16, S. 26–39.

- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2021): Diskriminierung in Deutschland – Erfahrungen, Risiken und Fallkonstellationen. Berlin. https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/BT_Bericht/gemeinsamer_bericht_vierter_2021.html
- Auernheimer, Georg (2013): Schiefen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Auma, Maureen Maisha (2017): Rassismus. <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/dossier-migration/223738/rassismus/>
- Bellenberg, Gabriele / im Brahm, Grit (2007): Verachtung der Pädagogik und gesellschaftliche Selektion — am Beispiel der Institution Schule. In: Ricken, Norbert (Hrsg.): Über die Verachtung der Pädagogik: Analysen — Materialien — Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 217–232.
- Bohl, Thorsten / Budde, Jürgen / Rieger-Ladich, Markus (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen. Stuttgart, Deutschland: utb.
- Bovha, Cvetka / Kontzi, Nele (2010): Der Anti-Bias-Ansatz. Vorurteilsbewusstes Miteinander an Berliner Grundschulen. In: Lange, Dirk / Polat, Ayca (Hrsg.): Migration und Alltag. Unsere Wirklichkeit ist anders. Schwalbach, Taunus: Wochenschau, S. 296–304.
- Budde, Jürgen (2013): Intersektionalität als Herausforderung für eine erziehungswissenschaftliche soziale Ungleichheitsforschung. In: Siebold, Susanne / Schneider, Edina / Schippling, Anne / Busse, Susann / Sandring, Sabine (Hrsg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 245–257.
- Bundesministerium des Innern und für Heimat (2023): Politisch motivierte Kriminalität im Jahr 2022. Berlin.
- Bundesverband RIAS (2023): Antisemitische Reaktionen auf den 07. Oktober. Bundesverband Rias.
- CLAIM (2023): Pressemitteilung – CLAIM warnt vor einer Zunahme von antimuslimischem Rassismus: Aktuell drei antimuslimische Vorfälle pro Tag in Deutschland / CLAIM – Allianz gegen Islamfeindlichkeit und Muslimfeindlichkeit. In: CLAIM – Allianz gegen Islamfeindlichkeit und Muslimfeindlichkeit. <https://www.claim-allianz.de/presse/pressemitteilung-claim-warnt-vor-einer-zunahme-von-antimuslimischem-rassismus-aktuell-drei-antimuslimische-vorfaelle-pro-tag-in-deutschland/>.
- Collins, Patricia Hill (2019): Intersectionality as Critical Social Theory. Duke University Press.
- Crenshaw, Kimberle (2016): Postscript. In: Lutz, Helma / Vivar, Maria / Supik, Linda (Hrsg.): Framing Intersectionality. Routledge, S. 221–234.
- Die Beauftragte der Bundesregierung für Antirassismus (2022): Rassismus in Deutschland. Berlin: Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration; Die Beauftragte der Bundesregierung für Antirassismus.
- Fereidooni, Karim / Simon, Nina (2020): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Foitzik, Andreas / Kaiser, Julia / Midelia, Sotiria (2024): Was tun gegen Diskriminierung an Schulen? Zusammenfassung der Projektergebnisse und -empfehlungen. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS).
- FRA (2019): Erfahrungen und Wahrnehmungen im Zusammenhang mit Antisemitismus – Zweite Erhebung zu Diskriminierung und Hasskriminalität gegenüber Jüdinnen und Juden in der EU – Zusammenfassung. In: European Union Agency for Fundamental Rights. <https://fra.europa.eu/de/publication/2019/erfahrungen-und-wahrnehmungen-im-zusammenhang-mit-antisemitismus-zweite-erhebung-zu>.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster u. a.: Waxmann.
- Gomolla, Mechthild (2010): Schulische Selektion und institutionelle Diskriminierung. In: Neuenschwander, Markus / Grunder, Hans-Ulrich (Hrsg.): Schulübergang und Selektion: Forschungsbefunde – Praxisbeispiele – Umsetzungsperspektiven. Zürich: Rüegger Verlag, S. 61–90.

- Götz, Maya (2021): Wenn du mich noch einmal „Braune Schokolade“ nennst. Erleben von Alltagsrassismus bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. [München]: IZI.
- Gramelt, Katja (2010): Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinemann, Alisha M.B. (2022): Intersektionalität und Machtkritik im Forschungs- und Praxisfeld ‚Deutsch als Zweit- bzw. weitere Sprache‘. In: Biele Mefebue, Astrid/Bührmann, Andrea/Grenz, Sabine (Hrsg.): Handbuch Intersektionalitätsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 351–366.
- Heitzmann, Daniela/Houda, Kathrin (2020): Einleitung. In: Heitzmann, Daniela/Houda, Kathrin (Hrsg.): Rassismus an Hochschulen: Analyse – Kritik – Intervention. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 9–19.
- I-PÄD (o. J.): Kinderbücher. <https://i-paed-berlin.de/kinderbuecher>.
- IDA (o. J.): IDA e.V. – Glossar. https://www.idaev.de/researchetools/glossar?tx_dpnglossary_glossary%5Baction%5D=show&tx_dpnglossary_glossary%5Bcontroller%5D=Term&tx_dpnglossary_glossary%5Bterm%5D=174&cHash=38817625eed9a2b37970da4ff39ce4e4.
- ISTA (2024): Kinderwelten. Bücherliste 2024 in Kooperation mit Queerformat. Berlin.
- Jennessen, Seven/Kastirke, Nicole/Kotthaus, Jochem (2013): Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich. Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme. Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS). https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/forschungsprojekte/DE/Expertise_Diskr_im_vorschul_u_schul_Bereich.html.
- Karabulut, Aylin (2020): Rassismuserfahrungen von Schüler*innen. Institutionelle Grenzziehungen an Schulen. Wiesbaden; [Heidelberg]: Springer VS.
- Lenhard, Christiane (2022): Braucht es Rassismuskritik in der Grundschule? In: Rassismus in Grundschule. Berlin, S. 4–9.
- Machold, Claudia (2009): (Anti-)Rassismus kritisch (ge)lesen. Verstrickung und Reproduktion als Herausforderung für die pädagogische Praxis. Eine diskurstheoretische Perspektive. In: Schathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Rassismuskritik. 2. Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: Wochenschau, S. 379–396.
- Marmer, E./Sow, P. (2015): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht: Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim: Beltz.
- Marmer, Elina (2015): „Das ... das ... das ist demütigend“ Schülerinnen und Schüler afrikanischer Herkunft über Rassismus in Schulbüchern und im Klassenraum. In: Marmer, Elina/Sow, Papa (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 130–148.
- Mecheril, Paul (1999): Wer spricht und über wen? Gedanken zu einem (re-)konstruktiven Umgang mit dem Anderen des Anderen in den Sozialwissenschaften. In: Bukow, Wolf-Dietrich/Ottersbach, Markus (Hrsg.): Der Fundamentalismusverdacht: Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 231–266.
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim; Basel: Beltz.
- Messerschmidt, Astrid (2005): Differenz im interkulturellen Lernen – Anmerkungen zu einem widersprüchlichen Verhältnis. In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 81, S. 203–216.
- Messerschmidt, Astrid (2016): Involviert in Machtverhältnisse. In: Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 59–70.
- Michalik, Kerstin (2023): Ungewissheit als Dimension des Lernens im Sachunterricht. In: Schmeinck, Daniela/Michalik, Kerstin/Goll, Thomas (Hrsg.): Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht. Verlag Julius Klinkhardt, S. 145–152.

- Musenberg, Oliver/Riegert, Judith (2016): Didaktik und Differenz. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Nayak, Surya/Robbins, Rachel (2019): Introduction. In: Nayak, Surya/Robbins, Rachel (Hrsg.): Intersectionality in Social Work. Activism and Practice in Context. New York: Routledge, S. 1–5.
- OECD (2023): PISA 2022 Results (Volume I). In: OECD. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en/full-report.html.
- Pfrang, Agnes/Müller, Kathrin (2021): Inklusion als Herausforderung an den Grundschulunterricht – Zur Bedeutung teilhabeorientierter Lernsettings. In: Böhme, Nadine/Dreer, Benjamin/Hahn, Heike/Heinecke, Sigrid/Mannhaupt, Gerd/Tänzer, Sandra (Hrsg.): Mythen; Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 205–211.
- Prenzel, Annedore (2019): Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Roig, Emilia (2019): 30 Jahre Intersektionalität: Echte Kritik oder getarnter Widerstand? <https://www.gwi-boell.de/de/2019/06/18/30-jahre-intersektionalitaet-echte-kritik-oder-getarnter-widerstand>.
- Rommelspacher, Birgit (1998): Dominanzkultur: Texte zu Fremdheit und Macht. 2. Auflage. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Scherr, Albrecht (2016): Diskriminierung/Antidiskriminierung – Begriffe und Grundlagen. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/221573/diskriminierung-antidiskriminierung-begriffe-und-grundlagen/>.
- Seifert, Anja (2018): „Eine Schwarze is’ kei’ Königin“: Forschung zu Bildung und Subjektivierung im Sachunterricht. In: Widerstreit-Sachunterricht.
- Seifert, Anja (2021): „Hat die Königin von England eine Schwester?“ – Dem Sachunterricht an einer Demokratischen Schule auf der Spur. In: Simon, Toni (Hrsg.): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik). Wiesbaden; [Heidelberg]: Springer VS, S. 231–240.
- Seifert, Anja (2023a): Rassismuskritische Praktiken im inklusiven Sachunterricht. In: Hinz, Andreas/Jahr, David/Kruschel, Robert (Hrsg.): Inklusive Bildung und Rechtspopulismus: Grundlagen, Analysen und Handlungsmöglichkeiten. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 247–260.
- Seifert, Anja (2023b): Kinderrechte und Kinderrechtsdidaktik im Sachunterricht. In: Gessner, Susann/Klingler, Philipp/Schneider, Maria (Hrsg.): Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule: Impulse für Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. Frankfurt a. M.: Wochenschau, S. 124–131.
- Seifert, Anja/Wiedenhorn, Thomas (2018): Grundschulpädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Simon, Nina/Fereidooni, Karim (2020): Rassismus(kritik) und Fachdidaktiken – (K)ein Zusammenhang? – Einleitende Gedanken. In: Fereidooni, Nina/Fereidooni, Karim (Hrsg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 1–17.
- Simon, Toni (2021): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik). Wiesbaden; [Heidelberg]: Springer VS.
- Spindler, Susanne (2006): Corpus delicti. Männlichkeit, Rassismus und Kriminalisierung im Alltag jugendlicher Migranten. Münster: Unrast-Verl.
- Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Rjosk, Camilla/Weirich, Sebastian (2017): IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Waxmann. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=15477.
- Sturm, Tanja (2016): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. 2. Auflage. Stuttgart, Deutschland: utb.
- VBVG (2022): Rechte, rassistische und antisemitische Gewalt in Deutschland 2021 – Jahresbilanzen der Opferberatungsstellen. <https://verband-brg.de/rechte-rassistische-und-antisemitische-gewalt-in-deutschland-2021-jahresbilanzen-der-opferberatungsstellen/>.

- VISION Kino (2024): Rassismus- und antisemitismuskritische Filmvermittlung für die 1. bis 6. Klasse. Berlin.
- Vock, Miriam / Gronostaj, Anna (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Studienförderung.
- Welter, Nora / Wagner, Jos / Dincher, Katharina / Quintarelli, Hicham (2022): Auswirkungen von rassistischer Diskriminierung. In: Böhmer, Matthias / Steffgen, Georges (Hrsg.): Rassismus an Schulen: Geschichte, Erklärungen, Auswirkungen und Interventionsansätze. Wiesbaden: Springer.
- ZWEITZEUGEN e.V (o. J.): Ein Jahr seit dem 7. Oktober. <https://zweitzeugen.de/news/ein-jahr-seit-dem-7-oktober> (Abruf 6.2.2025).

Chronische Erkrankungen in der Grundschule – Ungleichheit, Machtverhältnisse und Teilhabe

Enya Kohlwege und Niels Unverdorben

1. Einleitung

Schulische Heterogenität bringt zahlreiche zu bewältigende Aufgaben mit sich. Eine Heterogenitätsdimension, die insbesondere an Grundschulen zunehmend relevant wird, jedoch in fachlichen Diskussionen bislang nur wenig Beachtung findet, ist die der *chronischen Erkrankungen* (Urschitz 2022). Die Anzahl der Kinder und Jugendlichen mit chronischen Erkrankungen steigt aufgrund verbesserter Diagnosemöglichkeiten sowie veränderter ökologischer und sozialer Lebensbedingungen seit Jahren an (Sommer/Klug 2021). So zeigen Untersuchungen des Robert-Koch-Instituts (2019, 2023) zum Gesundheitsstatus der 0- bis 17-Jährigen, dass etwa 16% dieser Altersgruppe an einer langandauernden somatisch-chronischen Erkrankung (z. B. Asthma, Diabetes) leiden und dass bei jedem fünften Kind Hinweise auf eine psychische Störung (z. B. Angststörung) gefunden werden können. Folglich steigt auch die Wahrscheinlichkeit für Lehrkräfte, im Laufe ihres Berufslebens chronisch erkrankten Schüler*innen zu begegnen. Dies führt zu zusätzlichen, gesundheitsbezogenen Aufgaben insbesondere an Grundschulen, da Kinder hier besonders stark in generationally geordnete Sorgeverhältnisse eingebettet sind (Kohlwege/Remmele 2025). Befunde wie eine erhöhte Besuchsrate von Förderschulen durch chronisch erkrankte Kinder (Stich 2023) oder Arbeitszeitreduktionen ihrer Eltern (Culen 2022) verweisen dabei auf bestehende Ungleichheits- und Machtverhältnisse, die Teilhabe chronisch erkrankter Grundschulkinder erschweren oder verhindern.

An dieser Stelle soll der vorliegende Beitrag ansetzen und chronische Erkrankungen als zunehmend relevanter werdendes grundschulpädagogisches Themenfeld näher beleuchten. Hierbei soll die grundlegende Relevanz chronischer Erkrankungen als grundschulpädagogische Heterogenitätsdimension aufgezeigt und damit einhergehende Ungleichheits- und Machtverhältnisse herausgearbeitet werden. Konkret soll folgenden Fragestellungen nachgegangen werden:

- Wie zeigen sich chronische Erkrankungen als grundschulrelevante Heterogenitätsdimension?

- Welche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse entstehen im Umgang mit der Heterogenitätsdimension „chronische Erkrankung“ in der Grundschule?

Hierzu wird zunächst der Begriff der „chronischen Erkrankung“ definiert (Kap. 2). Chronische Erkrankungen werden als in der Grundschule relevante Heterogenitätsdimension eingeordnet und vor dem Hintergrund schulischer Inklusion verortet (Kap. 3). Daran anschließend werden soziale Ungleichheits- und Machtverhältnisse im Kontext chronischer Erkrankungen aufgezeigt (Kap. 4). Schließlich wird ein Ausblick auf schulische Umgangsmöglichkeiten mit chronischer Erkrankung im Sinne einer diversitätsbewussten Pädagogik gegeben (Kap. 5).

2. Definitionen und begriffliche Abgrenzungen von chronischer Erkrankung

Eine einheitliche Definition von „chronischer Erkrankung“ existiert nicht. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Diskussion um diesen Begriff auf mehreren Ebenen geführt wird (u. a. medizinisch, juristisch, soziologisch). „Chronische Erkrankungen“ stellen sich den Definierenden je anders dar: der Medizin anders als den Patient*innen, der Krankenversicherung anders als der Schule (Franke 2012). In der Regel beinhalten Definitionen chronischer Erkrankungen jedoch zwei Hauptkriterien (Schmidt/Thyen 2008):

- Die Auftretensdauer der Erkrankung umfasst (je nach Definition) mindestens 3–12 Monate.
- Chronische Erkrankungen lassen sich durch ihre Schwere charakterisieren (z. B. über Einschränkungen altersangemessener Aktivitäten oder wiederkehrenden medizinischen Versorgungsbedarf).

Hiervon ausgehend ergibt sich eine äußerst umfangreiche Personengruppe, die als chronisch erkrankt gelten kann. Bevor der Begriff der „chronischen Erkrankung“ für den vorliegenden Beitrag definiert wird, soll daher eine Einordnung und Abgrenzung von benachbarten Begriffen, nämlich von jenen des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ und der „Behinderung“, stattfinden.

Sonderpädagogischer Förderbedarf im Kontext chronischer Erkrankungen kann sich in zwei Förderschwerpunkten niederschlagen: *Schulische Bildung, Beratung und Unterstützung von erkrankten Kindern und Jugendlichen* und *körperliche und motorische Entwicklung*. Ersterer besteht dabei, wenn Schüler*innen aufgrund von „somatischen oder psychiatrischen Erkrankungen bzw. Unfallfolgen über längere Zeit die Schule nicht oder nur eingeschränkt besuchen können“ (KMK 2025, S. 3). Sie werden in einer Klinikschule, im Krankenhaus- oder Hausunterricht (und damit nicht in der Regelschule) unterrichtet. Ein Förderbedarf mit

dem Förderschwerpunkt *körperliche und motorische Entwicklung* ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die „aufgrund ihrer körperlichen und motorischen Ausgangslage [...] so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung [z. B. pflegerische oder psychologische Kompetenzen] nicht hinreichend gefördert werden können“ (KMK 1998, S. 5). Dies ist auch in Abhängigkeit von den Fördermöglichkeiten und jeweiligen schulischen Rahmenbedingungen zu sehen (ebd.). Unter diese Definition können somit auch chronisch erkrankte Schüler*innen fallen, die besonders schwer oder mehrfach erkrankt sind. Diese beiden Gruppen an chronisch erkrankten Schüler*innen sollen nicht im Fokus dieses Beitrags stehen, sondern lediglich jene, die ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in der Regelschule beschult werden.

Ein weiterer, dem Begriff der „chronischen Erkrankung“ nahe stehender Begriff, ist jener der „Behinderung“. Eine Abgrenzung zwischen diesen beiden Begriffen ist nicht trennscharf möglich, da beide Begriffe eine große gemeinsame Schnittmenge aufweisen und der Behinderungsbegriff mannigfaltig ausgelegt werden kann (Waldschmidt 2005). Zudem wird die historisch gewachsene Unterscheidung zwischen chronischer Erkrankung und Behinderung zunehmend im Sinne der Begrifflichkeit der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der Weltgesundheitsorganisation aufgegeben (Schmidt/Thyen 2008). Die ICF liefert mit ihren Klassifikationen eine Möglichkeit, den Zustand der funktionalen Gesundheit und damit Ressourcen und Defizite einer Person zu dokumentieren. Dabei basiert sie auf dem bio-psycho-sozialen Modell: Die funktionale Gesundheit einer Person mit einem Gesundheitsproblem ist das Ergebnis einer Wechselwirkung zwischen der Person und ihren Kontextfaktoren auf ihre Körperfunktionen und -strukturen, Aktivitäten und Teilhabe. Mit diesem bio-psycho-sozialen Modell wurde ein bedeutender Paradigmenwechsel vollzogen, denn damit sind funktionale Probleme nicht mehr Attribute einer Person, sondern das negative Ergebnis einer Wechselwirkung, also *relational* (Köster/Lüßenhop/Welti 2007). Die wesentliche Unterscheidung zwischen Behinderung und Erkrankung liegt somit in der Betrachtung der Auswirkungen eines Gesundheitsproblems auf die Aktivitäts- und Teilhabemöglichkeiten. Teilhabe wird dabei im Modell der ICF als „Einbezogenheit in eine Lebenssituation“ definiert (BfArM 2005, S. 16), wobei eine genaue Fassung von Wechselbeziehungen zu gesellschaftlichen Bedingungen ausbleibt (Bartelheimer et al. 2020). Für den vorliegenden Beitrag soll dieser Teilhabebegriff daher erweitert werden und als relationaler Begriff im Sinne von Bartelheimer et al. (2020, S. 43) verstanden werden: „Teilhabe beschreibt eine positiv bewertete Form der Beteiligung an einem sozialen Geschehen bzw. [...] gesellschaftlicher Zugehörigkeit. Teilhabe beleuchtet den Möglichkeitsraum, der [...] in der Wechselbeziehung zwischen persönlichen und gesellschaftlichen

Faktoren [entsteht]“. Der Teilhabebegriff nimmt dabei eine subjektorientierte Perspektive ein (ebd.).

Folglich können chronisch erkrankte Personen (und damit auch chronisch erkrankte Schüler*innen) je nach zugrunde liegender Definition und Kontextfaktoren auch als *Behinderte* angesehen und adressiert werden. Diese Kategorisierung wird im schulischen Kontext beispielsweise relevant, wenn es um Teilhabeansprüche im Rahmen von schulischer Inklusion geht. Dies soll im folgenden Kapitel neben der damit eng zusammenhängenden Einordnung von chronischer Erkrankung als grundschulpädagogisch relevante Heterogenitätsdimension näher beleuchtet werden. Zunächst soll jedoch die Arbeitsdefinition von „chronischer Erkrankung“ für den vorliegenden Beitrag vorgestellt werden. Diese orientiert sich an der Definition nach Stein et al. (1993)¹, der „Chroniker-Richtlinie“ des Gemeinsamen Bundesausschusses (2017)² sowie der ICF³:

*Eine „Chronische Erkrankung“ bezeichnet eine körperliche oder psychische Erkrankung, deren biologische, psychologische oder kognitive Basis seit mindestens einem Jahr andauert und die zu Einschränkungen im Alltag und / oder der Notwendigkeit von Behandlungsmaßnahmen (z. B. Medikation, Diät; wiederholte medizinisch-pflegerische oder psychologisch-pädagogische Unterstützungsmaßnahmen) führt. Schulische Teilhabe chronisch erkrankter Schüler*innen stellt dabei das Ergebnis von Wechselwirkungen zwischen der Institution (Grund-)Schule mit ihren Rahmenbedingungen sowie Akteur*innen und den gesundheitlichen Dispositionen des Kindes dar.*

Beispiele für entsprechende chronische Erkrankungen sind somatische Erkrankungen wie Asthma oder Epilepsie sowie psychische Erkrankungen wie Depressionen oder Essstörungen. Mögliche positive Wechselwirkungen im Sinne der obigen Definition wären bspw. Rücksichtnahmen oder bedarfsgerechte medizinische sowie soziale Unterstützungen im Schulalltag (s. Kap. 5).

3. Chronische Erkrankungen als schulische Heterogenitätsdimension

Im Kontext von Schule und Unterricht wird mit Heterogenität insbesondere die Unterschiedlichkeit von Schüler*innen benannt. Heterogenitätsdimensionen

1 In einer review-orientierten Betrachtung wurden hier Definitionen chronischer Erkrankungen herausgearbeitet. Unsere Definition orientiert sich im ersten Teil hieran.

2 Eine einschlägige Definition mit rechtlichen Bezügen (§62 SGB V) und bundesweiter Gültigkeit. Unsere Definition orientiert sich in ihrer Forderung nach der Bestehensdauer sowie der Behandlungsbedürftigkeit hieran.

3 Der zweite, schulbezogene Teil unserer Definition orientiert sich hieran.

wie kulturelle, geschlechts- oder leistungsbezogene Unterschiede können direkt oder indirekt Einfluss auf die Bildungsbeteiligung sowie das Lernverhalten von Schüler*innen haben (Boller/Rosowski/Stroot 2007). Dem Verständnis einer Pädagogik der Vielfalt (Prengel 1995) folgend erfährt Heterogenität in dieser Diskussion Anerkennung als gleichberechtigte Verschiedenheit von Schüler*innen, die als Normalfall vorausgesetzt wird (Miller 2013). Somit ist auch Heterogenität sozial konstruiert; es geht darum, historisch tradierte Ungleichheiten und Diskriminierungsformen, die sich in verschiedenen Heterogenitätsdimensionen manifestieren, kritisch zu reflektieren und einen sensiblen Umgang zu entwickeln (ebd.).

Eine zentrale Heterogenitätsdimension stellt dabei jene der *Behinderung* dar, die besonders mit dem Aufkommen der Salamanca-Erklärung der UNESCO sowie der Ratifizierung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in der Bundesrepublik Deutschland (UN-BRK) in den Fokus gerückt ist. Die Ratifizierung der UN-BRK schuf eine rechtsgültige Grundlage für die Gestaltung eines inklusiv ausgerichteten Schulsystems in Deutschland, in dem Kinder unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen gemeinsam lernen können. Dies bedeutet, dass Menschen mit Behinderungen nicht aus dem allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden dürfen und entsprechende Vorkehrungen für die Bedürfnisse Einzelner zu treffen sind (Bundesministerium der Justiz 2008). Der Begriff „Menschen mit Behinderung“ ist hierbei weit gefasst und meint „Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (Bundesministerium der Justiz 2008, S. 1423). So fallen u. a. auch chronisch erkrankte Personen unter diese Definition und haben einen Anspruch auf die dort aufgestellten Forderungen.

Im Gegensatz zum Teilhabebegriff, der eine subjektorientierte Perspektive einnimmt, thematisiert Inklusion aus einem strukturellen Blickwinkel die Einbeziehung von Individuen durch Strukturen unter Beachtung ihrer Heterogenität (Bartelheimer et al. 2020). Diesem Beitrag wird ein erweiterter Inklusionsbegriff nach Sander (2006) zugrunde gelegt. Hierbei wird die Forderung nach Bildungsteilhabe durch Unterstützungsmaßnahmen formuliert, was auch den Forderungen des „Index für Inklusion“ entspricht⁴. Booth und Ainscow sprechen darin von „Hindernisse[n] für Lernen und Teilhabe“, die es in Schule und Gesellschaft zu vermeiden gilt (Boban/Hinz 2003, S. 12). Somit stellen chronische Erkrankungen eine inklusionsrelevante, grundschulpädagogische Heterogenitätsdimension dar, da sie gemäß der ICF (s. Kap. 2) zu Behinderungen führen

4 Kritische Anmerkung: Der Normkonflikt zwischen Meritokratie und Inklusion ist hierbei dennoch nicht aus den Augen zu verlieren (s. Kap. 4)

können, sofern sie in Schule und Gesellschaft nicht berücksichtigt werden. Dies wird im Index für Inklusion expliziert:

„Auch Behinderungen sind Barrieren für die Teilhabe von SchülerInnen mit [...] chronischen Krankheiten. Behinderungen können geschaffen werden durch die Umgebung oder durch diskriminierende Haltungen, Handlungen, Kulturen, Strukturen und institutionelle Praktiken gegenüber [...] chronischen Krankheiten. [...] Schulen [...] haben [...] beträchtliche Möglichkeiten, Behinderungen aufgrund diskriminierender Haltungen und institutioneller Barrieren des Zugangs und der Partizipation am gemeinsamen Leben und Lernen zu verringern.“ (Boban / Hinz 2003, S. 14)

Bereits hier zeichnen sich Ungleichheits- und Machtverhältnisse ab, die im Kontext chronischer Erkrankungen entstehen können. Auf diese soll im folgenden Kapitel näher eingegangen werden.

4. (Re-)Produktion von Ungleichheits- und Machtverhältnissen in und durch die Grundschule

Chronische Erkrankungen von Kindern wirken sich auf ihre Lebensbereiche aus, wobei alle an der Entwicklung der Kinder beteiligte Akteur*innen (auch die Kinder selbst) *betroffen werden*. In der Institution Grundschule werden Kinder mit chronischer Erkrankung als nicht-sichtbar hergestellt, solange gesundheitsbezogene Praktiken im professionellen Selbstverständnis der Lehrkräfte fehlen, wie nachfolgend aufgezeigt wird. Es kündigen sich Ungleichheits- und Machtverhältnisse um die Subjektposition der Schulkinder mit chronischer Erkrankung an.

An dieser Stelle erscheint uns sinnvoll, einen strategisch-produktiven Machtbegriff anzulegen (Foucault 1983/2020). Foucault geht davon aus, dass sich Macht in einer „Vielfältigkeit der Kraftverhältnisse“ herauskristallisiert. Er verortet Macht als ein in Beziehungen eingebettetes *Geworden-Sein*, das erst an gesellschaftlich peripheren Subjektpositionen spürbar und analysierbar wird.

„Die Möglichkeitsbedingungen der Macht oder zumindest der Gesichtspunkte, der ihr Wirken bis in die ‚periphersten‘ Verzweigungen erkennbar macht und in ihren Mechanismen einen Erkenntnisraster für das gesellschaftliche Feld liefert, liegt [...] in dem bestehenden Sockel der Kraftverhältnisse, die durch Ungleichheit unablässig Machtzustände erzeugen, die immer lokal und instabil sind.“ (Foucault 1983/2020, S. 93 f.)

Der Konstruktionscharakter wird z. B. in den produzierten Regeln für Teilhabemöglichkeiten im Rahmen schulischer Inklusion auf gesellschaftlicher, institutio-

neller, professioneller und individueller Ebene erkennbar. Ungleichheitsverhältnisse in der Grundschule (re-)produzieren sich dabei nicht nur „entlang leistungsbezogener oder ethnisch codierter, sondern gleichsam auch über weitere *background*bezogene Unterscheidungen“ (Machold/Wienand 2021, S. 122). Eine Form der (Re-)Produktion von Ungleichheitsverhältnissen und deren Plausibilisierung liegt in der Herstellung des familiären *Background*. Die Doing-Background-Perspektive bietet dabei eine Möglichkeit, den familiären Hintergrund, der in der Schule nicht wirksam werden darf, als wirksam werdende soziale Praktiken zu rekonstruieren.⁵

„Doing Background ist dabei eine kulturelle Praxis, in der die Annahme produziert wird, Kinder brächten etwas mit in die Schule, das verantwortlich für den Schulerfolg ist und von der Schule, wenn überhaupt – lediglich kompensatorisch bearbeitet werden kann.“ (Machold/Wienand 2021, S. 122)

Die Herstellung des *Background* als spezifisches *Backgroundwissen* dient Lehrkräften dazu, (inoffizielle) Erklärungen dafür zu finden, was sich der Schule als Problem darstellen könnte. Probleme werden als *von zu Hause mitgebracht* konstruiert, was die Unterscheidungspraktiken der Lehrkräfte (inoffiziell) legitimiert. Das schulische Leistungsparadigma wird auf alle andere Lebensbereiche des Grundschulkindes erweitert. Lehrkräfte konstruieren hierbei ihre eigene Handlungsmacht als lediglich kompensatorisch gegenüber dem familiären *Background* (Machold/Wienand 2021). Grundschüler*innen und ihre Eltern eignen sich das Gerechtigkeitsverständnis der leistungsorientierten Schule an. Hierbei wird ein Machtverhältnis erkennbar, das sich durch Ungleichheitsverhältnisse kindlicher Subjektpositionen informiert, während Lehrkräfte die eigene Handlungsmacht delegitimieren (ebd.). Die Doing-Background-Perspektive bietet einen relevanten Ausgangspunkt für die Betrachtung der Heterogenitätsdimension *chronische Erkrankung*, da sich Ungleichheit als intersektionales Verhältnis abzeichnet, wie bspw. die Intersektion zwischen *chronischer Erkrankung* und *sozioökonomischem Status*. Denn zum einen zeigt sich ein Einfluss des sozioökonomischen Status auf das Auftretensrisiko chronischer Erkrankungen: Dieses ist bezogen auf zahlreiche chronische Erkrankungen bei Menschen mit niedrigem sozioökonomischen Status (gemessen an Einkommen, Bildungsstand und beruflicher Stellung) am höchsten (Hoebel/Müters 2024). Gesundheitsbezogene Ungleichheit manifestiert sich über die gesamte Lebensspanne. Der Einfluss des sozioökonomischen Status zeigt sich bereits im Kindes- und Jugendalter: Kinder und Jugendliche in der Armutsrisikogruppe sind deutlich häufiger in ihrer Gesundheit beeinträchtigt und ihr Gesundheitsverhalten ist ungünstiger (Lampert/Kuntz 2019).

5 Der *Doing*-Ansatz wurde in den Gender Studies als Analyseperspektive entworfen. Für weitere Ausführungen s. Fenstermaker/West (1995) sowie Hirschauer (2014).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch der Kinder- und Jugendreport: Der Bildungsgrad der Eltern ist ein zentraler Prädiktor für die Gesundheit Heranwachsender (Storm 2018). Zum anderen zeigt sich auch umgekehrt ein Einfluss des Vorliegens chronischer Erkrankungen auf den sozioökonomischen Status: Chronische Erkrankungen tragen dazu bei, soziale Ungleichheit zu verstärken und zu verfestigen (Hacker 2020). So können chronische Erkrankungen einen Einfluss auf Bildungsbiografien haben, was sich zum einen anhand der erhöhten Anzahl an Förderschulbesuchen chronisch erkrankter Schüler*innen zeigt (Heinrich et al. 2019; Stich 2023). Zum anderen verweisen die Ergebnisse der ikidS-Studie (Hoffmann et al. 2018) dahin, dass sich chronische Gesundheitsprobleme bereits in der Grundschule auf die allgemeinen schulischen Leistungen auswirken können. Die untersuchten Erstklässler*innen mit chronischen Gesundheitsproblemen erbrachten in der Studie schlechtere Schulleistungen im Vergleich zu ihren gesunden Gleichaltrigen (Hoffmann et al. 2018). Mit zunehmendem Alter zeigt sich der Einfluss chronischer Erkrankungen auf den sozialen Status darin, dass das Vorliegen von Erkrankungen die Möglichkeiten zur Berufsausübung und beruflichen Etablierung einschränken kann (Böhnke/Groh-Samberg/Kleinert 2023).

Auch wenn die gegenseitige Verstärkung von sozialer Ungleichheit und chronischer Erkrankung nicht in jedem Fall zutreffen muss und je nach Krankheitsbild unterschiedlich ausgeprägt sein kann, zeigen sich insgesamt deutliche Ungleichheitsverhältnisse aufgrund des Vorliegens chronischer Erkrankungen.

Vor diesem Hintergrund spielt der schulische Normkonflikt mit dem Spannungsfeld Meritokratie und Inklusion eine besondere Rolle (Hummrich/Meseth 2023). Das „Recht auf Bildung“ der chronisch erkrankten Kinder begegnet den meritokratischen Gerechtigkeits- und Leistungsorientierungen der Institution „Schule“. Die Rezeption der Lebenswirklichkeit chronisch erkrankter Schüler*innen als Teil der Schulorganisation oder des Lehrer*innenhandelns kann dabei leistungs- und klassenbezogene Ungleichheitsverhältnisse (re-)produzieren. Das *Backgroundwissen* ist zwar inoffiziell, spielt aber für leistungsbezogene Unterschiede und so auch für Teilhabe chronisch erkrankter Grundschüler*innen eine relevante Rolle (Machold/Wienand 2021). Die hier wirksam werdenden Ungleichheits- und Machtverhältnisse können dabei Formen institutioneller Diskriminierung annehmen. Laut Index für Inklusion bezeichnet institutionelle Diskriminierung „die Art und Weise, wie Institutionen Menschen wegen [...] [u. a.] ihrer Behinderung [...] benachteiligen. [...] Rassismus, Sexismus, Klassenhass, Homophobie und Behindertenfeindlichkeit haben eine gemeinsame Wurzel [...] im Machtmissbrauch, Ungleichheiten und Hierarchien zu schaffen und zu erhalten“ (Boban/Hinz 2003, S. 14). Diskriminierende Herrschaftsverhältnisse werden nicht nur in Bezug zum *familiären Background* wirksam, sondern auch gegenüber chronisch erkrankten Kindern selbst. So ist die Anzahl an chronisch kranken Kindern, die nicht die Regelschule besuchen, im Vergleich zur

Allgemeinbevölkerung erhöht, was häufig auf eine mangelnde Versorgung in und durch die Grundschule zurückzuführen ist (Heinrich et al. 2019; Stich 2023). Aus demselben Grund sehen sich viele Eltern (vordergründig Mütter) gezwungen, ihre Arbeitszeiten zu reduzieren oder ihren Beruf gänzlich aufzugeben (Culen 2022; Heinrich et al. 2019; Kofahl/Lüdecke 2014). Finanzielle Einbußen erleben fast alle Familien mit chronisch kranken Kindern (ebd.). Trotz des großen Einsatzes für ihr Kind machen viele Eltern negative Erfahrungen in Form von Ablehnung und Ausgrenzung (Culen 2022). Sie fühlen sich oftmals von der Schule nicht ausreichend unterstützt (Heinrich et al. 2019; Kofahl/Lüdecke 2014). Solche Einschränkungen wirken sich auf die gesamte Familie aus und damit auch auf das chronisch erkrankte Kind zurück. Das „Recht auf Bildung“ wird zu einem Privileg, das verbunden mit erhöhtem zeitlichem, finanziellem und emotionalem Aufwand von Eltern chronisch erkrankter Kinder eingefordert werden muss.

Lehrkräfte nehmen folglich eine explizite gesundheits- und *backgroundbezogene* Verantwortungsrolle ein. Empirische Untersuchungen zur schulischen Situation chronisch erkrankter Kinder weisen darauf hin, dass Teilhabe betroffener Kinder oftmals vom individuellen Engagement der Lehrkräfte abhängt (Borrmann/Rosenkötter 2021; Heinrich et al. 2019; Kohlwege/Remmele 2025). Von Ausgrenzungserfahrungen oder Ablehnung durch Lehrkräfte oder Mitschüler*innen wird besonders häufig im Primarbereich berichtet (Borrmann/Rosenkötter 2021; Kimmig 2014). Derartige mangelnde Teilhabemöglichkeiten sind auch deshalb problematisch, weil dadurch neue Krankheitsrisiken entstehen können (z. B. psychische Folgeerkrankungen) (Borrmann/Rosenkötter 2021). Im Gegensatz dazu weisen chronisch erkrankte Kinder unter Bedingungen von Akzeptanz und Teilhabe häufig kein Krankheitsempfinden auf (Schönekerl 2006). Dies verweist auf besondere Chancen durch Teilhabemöglichkeiten, wobei Lehrkräfte eine zentrale Rolle einnehmen. Die leistungsbezogene Normalerwartung wird brüchig, wenn Lehrkräfte angehalten werden, das Leistungsparadigma einer der chronischen Krankheit angepassten Gerechtigkeits- und Leistungsorientierung – nennen wir es *Gesundheitsparadigma* – unterzuordnen und Teilhabe chronisch erkrankter Kinder zu gewährleisten. Denn „[d]ie vorherrschende Vorstellung ist, dass ein krankes Kind in ärztliche Behandlung kommt [...]. Erwartet wird, dass das Kind, wenn es anschließend wieder zur Schule kommt, weitgehend gesund ist“ (Vock/Gronostaj 2017, S. 36). Lehrkräfte sind demnach nicht nur in Bezug zur Bildungsbiografie relevante Akteur*innen, sondern auch in Bezug zum Krankheitsverlauf.

5. (Grund-)schulpädagogische Möglichkeiten des Umgangs mit chronischer Erkrankung

Abschließend soll ein Ausblick auf Möglichkeiten des Umgangs mit chronischer Erkrankung in der Grundschule im Sinne einer *diversitätsbewussten Pädagogik*⁶ gegeben werden. Diese sind nicht umfassend, sondern legen lediglich exemplarische Foki auf zentrale Handlungsmöglichkeiten für Lehrpersonen, um Teilhabe für chronisch erkrankte Schüler*innen zu ermöglichen und sensibel mit den in Kap. 4 aufgezeigten Ungleichheits- und Machtverhältnissen umzugehen.⁷ Jedoch ist anzumerken, dass es einer einzelnen Lehrperson aufgrund der Vielschichtigkeit der Ungleichheits- und Machtverhältnisse nicht möglich sein wird, diese gänzlich aufzulösen. Hierfür bedürfte es einer systemischen Betrachtungs- und Herangehensweise, die neben individuellen Haltungen und Handlungsweisen von Lehrpersonen bspw. auch entsprechende rechtliche sowie institutionelle Rahmenbedingungen oder eine flächendeckende Umsetzung der Leitidee inklusiver Beschulung in den Blick nimmt.

Zum einen ist die *Information und Sensibilisierung* der Lehrpersonen selbst über die Erkrankung und deren Auswirkungen in diesem Zusammenhang zentral (Sommer 2022b). Angebote im Bereich der Lehrkräfteaus- und -fortbildung sind dabei von großer Bedeutung, bspw. Vortragsreihen, Seminarangebote oder auch vereinzelte Hochschullehrgänge (ebd.). Auch der *Kontakt zu den Erziehungsberechtigten* kann eine wertvolle Ressource darstellen, die in Form einer wertschätzenden Kooperation Entlastung für die Schule und die Lehrpersonen bringen kann (Sommer 2022a). Eltern als die wichtigsten Expert*innen für ihr Kind und dessen Erkrankung anzuerkennen, kann beim Abbau von Ängsten helfen und eine vertrauensvolle Basis für Teilhabemöglichkeiten schaffen (Roth 2022). Dies kann im Sinne der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft verstanden werden und ist insbesondere in der Primarstufe aufgrund des oftmals hohen Unterstützungsbedarfs im Kontext der Erkrankung zentral (Kohlwage/Remmelle 2025). Die Arbeit in *interdisziplinären Teams* kann eine wichtige Erweiterung hierzu darstellen. Mögliche Akteur*innen in diesem Zusammenhang können Schulhelfer*innen, Pflegedienste oder behandelnde Ärzt*innen sein. Es bildet sich ein Dreiklang von Schule, Schüler*in und Eltern ab, welche einzeln oder ge-

6 Eine *diversitätsbewusste Pädagogik* meint im Sinne von Lindmeier (2019) eine machtkritische Pädagogik, die in normativ-handlungspraktischer Hinsicht einen produktiven Umgang mit dem Zusammenspiel vielfältiger Identitäts- und Zugehörigkeitskategorien intendiert. Hierbei stehen Ziele wie Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit im Vordergrund. Dieser Ansatz soll die subjektiven Möglichkeitsräume chronisch erkrankter Grundschüler*innen berücksichtigen und damit einen wichtigen Beitrag zu einer aner kennenden Beziehungsgestaltung leisten (ebd.).

7 Für weitere Ausführungen und Beispiele s. Sommer/Ditsios (2022)

meinsam mit anderen Akteur*innen in Austausch und Zusammenarbeit stehen (Roth 2022).

Weiterhin kann im Sinne einer diversitätsbewussten Pädagogik die sog. *Psychoedukation* einen Beitrag zur Förderung von Akzeptanz und Toleranz von Vielfalt darstellen. Psychoedukation bezeichnet hierbei eine alters- und entwicklungsangemessene Aufklärung (des betroffenen Kindes sowie der Mitschüler*innen) über eine Erkrankung sowie deren Auswirkungen (Sommer 2022a). Gerade für Kinder im Grundschulalter existieren Kinderbücher zu vielen Krankheitsbildern, die zur Aufklärung und Sensibilisierung genutzt werden können. Psychoedukative Maßnahmen können dazu beitragen, die Bedürfnisse der erkrankten Kinder sowie belastende und entlastende schulische Situationen zu erkennen und damit umzugehen. Der Einbezug der betroffenen Kinder in die Informationsvermittlung an die Klasse ist zudem sinnvoll, da Handlungsspielräume erweitert und die Selbstwirksamkeit der Kinder gestärkt werden kann (ebd.).

Darüber hinaus sind auch *schulrechtliche Umgangsmöglichkeiten* mit chronischer Erkrankung zu nennen. Hier kommen die Gewährung von Nachteilsausgleichen oder die Abweichung von den allgemeinen Grundsätzen der Leistungsfeststellung und/oder -bewertung in Betracht (Bott 2022). Formen des *Nachteilsausgleichs* sind dabei Differenzierungen in der Art der Leistungserbringung oder den äußeren Bedingungen, jedoch ohne dass sich dabei die Leistungsanforderungen oder deren Bewertung verändern. Mögliche Maßnahmen wären z. B. verlängerte Bearbeitungszeiten bei Klassenarbeiten oder das Zulassen technischer Hilfsmittel (ebd.). Beim Abweichen von den allgemeinen Grundsätzen der *Leistungsfeststellung* werden die Leistungsanforderungen differenziert, während fachliche Anforderungen unverändert bleiben, z. B. in Form von individuellen Sportübungen oder differenzierten Aufgabenstellungen. Beim Abweichen von den allgemeinen Grundsätzen der *Leistungsbewertung* wiederum werden die Leistungsanforderungen differenziert, verbunden mit einer Verringerung der fachlichen Anforderungen. Hierauf ist in Zeugnissen hinzuweisen (ebd.).

6. Fazit und Ausblick

Chronische Erkrankungen nehmen einen überaus bedeutsamen Einfluss auf das Leben und Lernen von Kindern und erweisen sich als relevante schulische Heterogenitätsdimension. Dabei stehen sie in starker Wechselwirkung mit sozialer Ungleichheit und verweisen auf intersektionale Subjektivierungsprozesse. Der Normkonflikt zwischen Meritokratie und Inklusion deutet auf ein Machtverhältnis hin, dem chronisch erkrankte (Grund-)Schulkinder und ihre Familien ausgesetzt sind. In empirischen Studien konnte die Wirksamkeit eines inoffiziellen, *background*bezogenen Wissens der Lehrkräfte aufgezeigt werden, sowie eine Instabilität der Bildungsteilhabe chronisch erkrankter Grundschulkinder

(Kap. 4). Wie sozial ungleiche Subjektpositionen in Bezug zur Heterogenitätsdimension chronische Erkrankung in Grundschulen hergestellt werden, wurde bislang unzureichend geklärt. Es bleiben zudem professionstheoretische Fragestellungen offen, die bspw. das professionelle Selbstverständnis von Lehrkräften betreffen, wenn gesundheitsbezogene Sorgeverhältnisse aufgrund chronischer Erkrankungen im Schulalltag relevant werden.

Die Fragestellung, inwiefern soziale Ungleichheit und Machtverhältnisse in Bezug zur Heterogenitätsdimension *chronische Erkrankung* in der Grundschule wirksam und als intersektionale Subjektpositionen anhand Unterscheidungspraktiken sichtbar werden können, forciert eine Verschränkung von Grundschulforschung und intersektionaler Kindheitswissenschaft (Budde/Blasser/Rißler 2020). Ferner wäre es sinnvoll, die Erforschung möglicher institutionalisierter (Re-)Produktion im Fall chronisch erkrankter Kinder als *Doing Background* fortzuführen. Mithilfe einer gemeinsamen grundschulpädagogischen und kindheitswissenschaftlichen Perspektive können Anhaltspunkte für eine diversitätsbewusste Pädagogik im Rahmen reflexiver Inklusion herausgearbeitet werden.

Literatur

- Bartelheimer, Peter/Behrisch, Birgit/Daßler, Henning/Dobslaw, Gudrun/Henke, Jutta/Schäfers, Markus (2020): Teilhabe – eine Begriffsbestimmung. Wiesbaden: Springer VS.
- BfArM = Bundesministerium für Arzneimittel und Medizinprodukte (2005) (Hrsg.): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). https://www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Services/Downloads/_node.html (Abfrage: 23.01.2025).
- Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hrsg.) (2003): Index für Inklusion Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Entwickelt von Tony Booth und Mel Ainscow. Übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban und Andreas Hinz. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> (Abfrage: 12.08.2024).
- Böhnke, Petra/Groh-Samberg, Olaf/Kleinert, Korinna (2023): Folgen sozialer Ungleichheit. In: Informationen zur politischen Bildung, H. 354. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/soziale-ungleichheit-354/520847/folgen-sozialer-ungleichheit/> (Abfrage: 15.08.2024).
- Boller, Sebastian/Rosowski, Elke/Stroot, Thea (2007): Fokus Vielfalt: Einführung der Herausgeber/innen. In: Boller, Sebastian/Rosowski, Elke/Stroot, Thea (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim: Beltz, S. 4–9.
- Borrmann, Brigitte/Rosenkötter, Nicole (2021): Kinder mit Typ-1-Diabetes: Elternerfahrungen zur Teilhabe in Kita und Schule. In: Public Health Forum, 29, H. 4, S. 304–307.
- Bott, Wolfgang (2022): Rechtliche Rahmenbedingungen für den Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Erkrankungen in Deutschland. In: Sommer, Nicola/Ditsios, Erwin (Hrsg.): Schule und chronische Erkrankungen. Grundlagen, Herausforderungen und Teilhabe. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 65–72.
- Budde, Jürgen/Blasser, Nina/Rißler, Georg (2020): Zur Relation von Intersektionalitäts- und Inklusionsforschung in der Erziehungswissenschaft. In: GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, 12, H. 3, S. 27–41.

- Bundesministerium der Justiz (Hrsg.) (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: Bundesgesetzblatt, Teil II, Nr. 35, S. 1419–1457.
- Culen, Caroline (2022): Kinder und Jugendliche mit chronischen Erkrankungen: Diagnoseverarbeitung und Krankheitsbewältigung. In: Sommer, Nicola / Ditsios, Erwin (Hrsg.): Schule und chronische Erkrankungen. Grundlagen, Herausforderungen und Teilhabe. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 58–64.
- Foucault, Michel (1983/2020): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I. 23. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Franke, Alexa (2012): Modelle von Gesundheit und Krankheit. 3., überarb. Aufl. Bern: Hans Huber.
- Gemeinsamer Bundesausschuss (2017) (Hrsg.): Richtlinie des Gemeinsamen Bundesausschusses zur Umsetzung der Regelungen in § 62 für schwerwiegend chronisch Erkrankte („Chroniker-Richtlinie“). Stand: 17. November 2017. Veröffentlicht im Bundesanzeiger AT 05.03.2018 B4. In Kraft getreten am 6. März 2018.
- Hacker, Peter (2020): Vorwort. In: Stadt Wien (Hrsg.): Sozialer Status und chronische Erkrankungen in Wien. Wien: Magistrat der Stadt Wien – Strategische Gesundheitsversorgung, S. 3.
- Heinrich, Michaela / Boß, Karina / Wendenburg, Jutta / Hilgard, Dörte / von Sengbusch, Simone / Kapellen, Thomas Michael (2019): Unzureichende Versorgung gefährdet Inklusion von Kindern mit Diabetes mellitus Typ 1. In: Diabetologie, H. 14, S. 380–387.
- Hoebel, Jens / Müters, Stephan (2024): Sozioökonomischer Status und Gesundheit. Datenlage, Befunde und Entwicklungen in Deutschland. In: WSI Mitteilungen, 77, H. 3, S. 172–179.
- Hoffmann, Isabelle / Diefenbach, Christiane / Gräf, Christine / König, Jochem / Schmidt, Martina / Schnick-Vollmer, Kathleen / Blettner, Maria, Urschitz, Michael (2018): Chronic health conditions and school performance in first graders: A prospective cohort study. In: PLOS One, März 2018, S. 1–15.
- Hummrich, Merle / Meseth, Wolfgang (2022): Die Unwahrscheinlichkeit der Inklusion. In: Frohn, Julia / Bengel, Angelika / Piezunka, Anne / Simon, Toni / Dietze, Torsten (Hrsg.): Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 71–82.
- Kimmig, Astrid (2014): Was hilft chronisch kranken Kindern in den allgemeinbildenden Schulen? In: Flitner, Elisabeth / Ostkämper, Frodo / Scheid, Claudia / Wertgen, Alexander (Hrsg.): Chronisch kranke Kinder in der Schule. Stuttgart: Kohlhammer, S. 191–195.
- KMK = Kultusministerkonferenz (1998) (Hrsg.): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 20.03.1998.
- KMK = Kultusministerkonferenz (2025) (Hrsg.): Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von erkrankten Kindern und Jugendlichen. Beschluss der Bildungsministerkonferenz vom 20.03.2025 für die Kultusministerkonferenz.
- Kofahl, Christopher / Lüdecke, Daniel (2014): Familie im Fokus – Die Lebens- und Versorgungssituation von Familien mit chronisch kranken und behinderten Kindern in Deutschland. Ergebnisse der Kindernetzwerk-Studie. Berlin: AOK-Bundesverband, Abteilung Prävention.
- Kohlwage, Enya / Remmele, Martin (2025): Diabetische Schüler*innen, ihre Lehrkräfte und Schulleitungen im Kontext schulischer Inklusion – eine Interviewstudie. In: Zeitschrift für Inklusion, 20, H. 1, S. 27–49. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/784>
- Köster, P. / Lüßenhop, Bianca / Welte, Felix (2007): „Chronische Krankheit im Sozialgesetzbuch“. Workshop am 30.6.2006 in Lübeck. In: Rehabilitation, 46, S. 187–193.
- Lampert, Thomas / Kuntz, Benjamin (2019): Auswirkungen von Armut auf den Gesundheitszustand und das Gesundheitsverhalten von Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse aus KiGGS Welle 2. In: Bundesgesundheitsblatt, 62, H. 10, S. 1263–1274.

- Lindmeier, Christian (2019): Differenz, Inklusion, Nicht/Behinderung. Grundlinien einer diversitätsbewussten Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Machold, Claudia/Wienand, Carmen (2021): Die Herstellung von Differenz in der Grundschule. Eine Langzeitethnografie. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Miller, Susanne (2013): Umgang mit Heterogenität. In: Andresen, Sabine/Hunner-Kreisel, Christine/Fries, Stefan (Hrsg.): Erziehung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, S. 296–303.
- Prenzel, Annedore (1995): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich.
- Robert Koch-Institut, Abteilung für Epidemiologie und Gesundheitsmonitoring (2019): Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (KiGGS Welle 2).
- Robert Koch-Institut, Abteilung für Epidemiologie und Gesundheitsmonitoring (2023): 4. Quartalsbericht – Kindergesundheit in Deutschland aktuell (KIDA): Monitoring der Kindergesundheit in (und nach) der Covid-19-Pandemie. https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Studien/Kida/4-Quartalsbericht-KIDA.pdf?__blob=publicationFile (Abfrage: 07.08.2024).
- Roth, Martina (2022): Unterstützende Systeme – eine Betrachtung aus der Praxis in Deutschland. In: Sommer, Nicola/Ditsios, Erwin (Hrsg.): Schule und chronische Erkrankungen. Grundlagen, Herausforderungen und Teilhabe. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 143–156.
- Sander, Alfred (2006): Interdisziplinarität in einer inklusiven Pädagogik. ANCE-Symposium (Association Nationale des Communautés Educatives et Sociales). <https://www.ances.lu/archiv/profdr-a-sander-interdisziplinaritaet-in-einer-inklusive-paedagogik/> (Abfrage: 29.08.2024).
- Schmidt, Silke/Thyen, Ute (2008): Was sind chronisch kranke Kinder? In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 6, H. 51, S. 1–7.
- Schönekerl, Bettina (2006): Abschlussbericht der Sächsischen Klinikschulen zum Projekt „Interklinikschule“. In: Abschlussberichte des Projekts „Chronisch kranke Kinder und Jugendliche in den allgemeinen Schulen“ Interklinikschule. https://www.gesundheitsfoerderung.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/foerderung.bildung-rp.de/Erkrankungen/Chronische/Abschlussbericht_Projekt_Reutlingen.pdf, S. 254–260 (Abruf: 29.08.2024).
- Sommer, Nicola (2022a): Umgang mit herausfordernden Situationen im Kontext Schule und Krankheit. In: Sommer, Nicola/Ditsios, Erwin (Hrsg.): Schule und chronische Erkrankungen. Grundlagen, Herausforderungen und Teilhabe. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 104–117.
- Sommer, Nicola (2022b): Erkrankungen Raum geben. In: Sommer, Nicola/Ditsios, Erwin (Hrsg.): Schule und chronische Erkrankungen. Grundlagen, Herausforderungen und Teilhabe. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 157–158.
- Sommer, Nicola/Ditsios, Erwin (2022) (Hrsg.): Schule und chronische Erkrankungen. Grundlagen, Herausforderungen und Teilhabe. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Sommer, Nicola/Klug, Julia (2021): Krankheit in der Schule? Kein Problem! Zum Umgang mit Kindern mit chronischer Erkrankung im schulischen Handlungsfeld – konzeptionelle Bezugspunkte für eine Hochschulbildung. In: Wohllart, David/Luttenberger, Silke/Kopp-Sixt, Silvia/Holzinger, Andrea (Hrsg.): Fokus Grundschule Band 2. Qualität von Schule und Unterricht. Münster: Waxmann, S. 329–340.
- Stein, Ruth/Bauman, Laurie/Westbrook, Lauren/Coupey, Susan/Ireys, Henry (1993): Framework for identifying children who have chronic conditions: The case for a new definition. In: The Journal of Pediatrics, 122, H. 3, S. 342–347.
- Stich, Lena (2023): Werden Studierende des Lehramts für Sonderpädagogik ausreichend auf den Umgang und die Kommunikation mit chronisch kranken Kindern und Jugendlichen vorbereitet? In: Dos Santos Gomes, Luiz André (Hrsg.): Pädagogik – Krankheit – Inklusion. Sind Lehramtsstudierende für die professionelle Arbeit mit chronisch erkrankten Schülerinnen und Schülern vorbereitet? München: Open Access LMU, S. 39–42.

- Storm, Andreas (Hrsg.) (2018): Kinder- und Jugendreport 2018. Beiträge zur Gesundheitsökonomie und Versorgungsforschung. Band 23. Bielefeld und Hamburg: DAK.
- Urschitz, Michael S. (2022): Bildung und Gesundheit – zwei Seiten einer Medaille. Ein Vorwort. In: Sommer, Nicola / Ditsios, Erwin (Hrsg.): Schule und chronische Erkrankungen. Grundlagen, Herausforderungen und Teilhabe. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 5–6.
- Vock, Miriam / Gronostaj, Anna (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Waldschmidt, Anne (2005): Disability Studies: Individuelles, soziales und /oder kulturelles Modell von Behinderung? In: Psychologie und Gesellschaftskritik, 29, H. 1, S. 9–32.

Heterogenität in der frühen Kindheit: Perspektiven auf vielfältige Familien in Kindertageseinrichtungen

Kassandra V. Dahlmann

1. Vielfalt von Familien: Theoretische Grundlagen und Forschungsansätze

Die Eheöffnung für gleichgeschlechtliche Paare am 1. Oktober 2017, die steigende Zahl von Ein-Eltern-Familien (Statistisches Bundesamt 2024a, Statistisches Bundesamt 2024b) oder die immer wiederkehrende Debatte um die „untergehende Lebensform“ (Peuckert 2012, S. 11) der bürgerlichen Kleinfamilie sind nur einige Beispiele für eine aktuelle gesellschaftliche (Weiter-)Entwicklung von Familie. Beim Versuch einer genauen Bestimmung davon, was Familie ist, wird deutlich, dass bisher keine einheitliche Definition vorliegt (vgl. Kuhnt/Steinbach 2014; Peuckert 2012; Wonneberger/Stelzig-Willutzki 2018). Familie wird in diesem Beitrag in Anlehnung an den Familienbegriff von Karl Lenz (2013) als Beziehung zwischen mindestens einem Elternteil und einem Kind sowie weiteren Personen verstanden, die generationsübergreifend miteinander in Interaktion stehen. Dabei werden Familien wie Wahlfamilien, Freund:innen oder pädagogische stationäre Einrichtungen nicht direkt mit einbezogen, jedoch im weiteren Verständnis von Familie mitgedacht.

Die bürgerliche Kleinfamilie (Vater, Mutter, Kind(er)) stellt die heterosexuelle Konstruktion von Familie dar, die fortwährend die am meisten vertretene Familienform ist (vgl. Statistisches Bundesamt 2025). Auch, wenn sich Familie verändert hat und sich unabhängig von Geschlecht konstruieren kann, bleiben „Geschlechterdifferenz und Heterosexualität für die Vorstellung von Elternschaft konstitutiv“ (Maier 2018, S. 256). In der Interaktion zwischen Gesellschaft und Familien kommt es zu einer Vergeschlechtlichung von Tätigkeitsfeldern durch die geschlechterkonstituierende Arbeitsteilung und Reproduktion erprobter Konzepte vorangegangener Paare mit Kindern (vgl. Buschmeyer/Haller 2022, S. 106). Dabei verändern sich die Konstruktionen innerhalb von Familien, die rechtliche Anerkennung von bestimmten Konstellationen ebenso wie die öffentliche Darstellung kontinuierlich.

Im Kontext einer sich pluralisierenden Gesellschaft gewinnen Betreuungseinrichtungen der frühkindlichen Bildung, wie Kita oder Familienzentren (FZ), dahingehend zunehmend an Bedeutung, als dass ihnen „verstärkt ein Bildungs-

auftrag zugesprochen“ (Thiersch 2018, S. 782) wird. Sie haben die Aufgabe, Eltern in der Gestaltung ihrer Lebenswelt zu unterstützen (vgl. SGB VIII § 22 Abs. 2.3). In unterschiedlichen Beiträgen wird zudem der steigende Anspruch an Kindertageseinrichtungen ausformuliert, mit einer wachsenden Heterogenität und Vielfalt insbesondere im Umgang mit (Chancen-)Ungleichheit umgehen zu müssen (vgl. u. a. Betz 2013; Gramelt 2014). Mit Blick auf die historische Entwicklung von Familie zeigt sich, dass es stets unterschiedliche Familienformen gegeben hat. Beispielsweise galten Patchwork-Familien bereits im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert nicht als ungewöhnliche Familienform, da die Notwendigkeit bestand, um das eigene Überleben zu sichern, nach dem Tode der Ehepartner:innen eine neue Ehe einzugehen (vgl. Rosenbaum 2014, S. 28). Das Bild der bürgerlichen Familie entwickelte sich in der Bonner Republik (ab 1950) unter Anderem aufgrund des Ausbaus des Sozialversicherungssystems sowie gewerkschaftlichen Forderungen nach angemessenem Lohn für Männer, damit Frauen nicht erwerbstätig sein müssen und sich auf die Kinderbetreuung/-erziehung konzentrieren können (vgl. Peuckert 2021, S. 15.). Andere Lebensformen, wie nichteheliche Lebensgemeinschaften, Alleinwohnende oder Geschiedene, wurden zu dieser Zeit zunehmend diskriminiert und als „Not- oder Ersatzlösungen“ (ebd., S. 16) angesehen. In der Nachkriegszeit waren um 1950 viele Mütter allein-erziehend, weshalb diese Familienform ebenfalls nicht als Phänomen der Neuzeit gelten kann (vgl. Kuhnt/Steinbach 2014, S. 47).

Es konnte deutlich gemacht werden, dass es schon länger eine kontinuierliche gesellschaftliche Auseinandersetzung mit der Gestaltung und der Konstruktion von Familie gibt. Auch, wenn immer weitere Kategorien und Bezeichnungen für unterschiedliche Formen von Familie aufgebracht werden, bleibt die heterosexuelle Kleinfamilie stets als Ausgangspunkt für eine Abgrenzung dessen, was eben nicht diesem Modell entspricht und infolgedessen als vielfältig gilt. Im Umgang mit Heterogenität scheint es naheliegend, Gedanken mittels Kategorien zu systematisieren. In einem ersten Schritt ist Heterogenität zu definieren, um mit dem Begriff und dessen, was damit beschrieben wird, arbeiten zu können. Die Bestimmung, was Heterogenität ist und, welche Konstruktionen damit einhergehen, verursacht weitergehende Kategorisierungen und Einteilungen, um diese auch bearbeitbar zu machen. „Kategorisierungen und Ordnungen erzeugen (als logisch inhärente Dynamik) Abgrenzungen und Ausschlüsse, sie verleiten dazu, jeweils das Eine am Maßstab des Anderen zu entwerfen [...]“ (Rendtorff 2014, S. 125). Wenn nach Judith Butler (2018) das Geschlecht (*sex*) und die Geschlechtsidentität (*gender*) sowie die damit einhergehenden Rollenerwartungen an Männer und Frauen gesellschaftlich konstruiert sind und sich diskursiv bilden, ist daraus eine ebenfalls konstruierte Vorstellung von Familie abzuleiten (vgl. u. a. Buschmeyer/Haller 2022, S. 107). Eine spezifische Vorstellung von Familie findet sich innerhalb der heterosexuell normierten Gesellschaftskonstruktion. Auch, wenn sich Familie verändert hat, und sich unabhängig von Geschlecht konstruieren

kann, bleiben „Geschlechterdifferenz und Heterosexualität für die Vorstellung von Elternschaft konstitutiv“ (Maier 2018, S. 256).

Unter vielfältigen Familien werden für den weiteren Verlauf des Beitrags folgende Familienformen gefasst: *Kleinfamilien*, *Patchwork-Familien/Stiefkind-Familien*, *Ein-Eltern-Familien/Alleinerziehende*, *queere Elternschaft* (gleichgeschlechtliche Elternschaft und Mehr-Elternschaft), *Familien mit Migrationshintergrund*, *Familien mit Menschen mit Behinderung*. Unter Eltern bzw. Elternteilen werden die Sorgeberechtigten innerhalb einer Familie verstanden. Dabei handelt es sich nicht immer um die biologische, sondern auch um soziale Elternschaft.

2. Forschungsansätze

Es liegt umfangreiche Forschung zu bestimmten Aspekten zum Umgang mit Vielfalt in Kitas vor – wie Inklusion (vgl. u. a. Seitz et al. 2022; Sulzer/Wanger 2011; Weltzien et al. 2021), queere Elternschaft (vgl. u. a. Kubant 2021; Rupp/Bergold 2006; Frohn, Herbertz-Floßdorf/Wirth 2011) oder Mehrsprachigkeit (vgl. u. a. Jahreiß et al. 2017; Kolb/Fischer et al. 2019; Panagiotopoulou 2017). Bei den unterschiedlichen Schwerpunkten, die bei der Erforschung von Themen im Rahmen von Vielfalt in Kitas gesetzt werden, sind Aspekte deutlich, die sich innerhalb dieser Forschungsarbeiten gleichen oder ähnlich sind. So können für den professionellen Umgang mit Vielfalt in der frühkindlichen Bildung anhand der Forschungsergebnisse der oben genannten Studien folgende übergreifenden Kriterien und Dimensionen festgehalten werden:

- Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften
- Informiertheit und Sensibilisierung der pädagogischen Fachkräfte zum Thema Vielfalt (Kultur, Länder, geschlechtliche Vielfalt etc.)
- Eigene Reflexion auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte (Verhalten, gesellschaftliche Position, Vermittlung von Normen und Werten, eigene Familie(nstrukturen) etc.)
- Wissen und Fachkompetenz zu dem Thema bei den pädagogischen Fachkräften

In Bezug auf Vielfalt in Kindertageseinrichtungen tragen zudem Florian Spensberger und Vera Taube (2022) Kompetenzen zusammen, über die pädagogische Fachkräfte im Umgang mit Differenz und Diversität verfügen sollten. Dabei ist sowohl der angemessen reflektierte Umgang mit Differenz relevant als auch das Anerkennen von Diversität sowie der kompetente Umgang damit (vgl. ebd., S. 235). Bei der Betrachtung der Forschungsergebnisse von Sabine Schutter und Magdalena Braun (2018) fällt zudem bei dem Großteil der Befragten eine grundsätzliche Offenheit gegenüber Vielfältigkeit auf. Jedoch scheint es an der Umsetzung dieser Offenheit im Alltag der Kita unterschiedliche Herausforde-

rungen zu geben, die diese dahingehend einschränken, als dass es zu bestimmten Themen keine Materialien gibt und weiterhin die Vermittlung „deutscher Werte“ und das Feiern christlicher Feiertage im Mittelpunkt stehen.

Gleichzeitig bleibt in den jeweiligen Studien zu Vielfaltsaspekten in Kitas die Perspektive auf vielfältige Familien sowohl von Seiten der Fachkräfte als auch der Eltern in den Argumentationen in der Regel unberücksichtigt.

Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, eine solche Perspektive auf die Thematisierung von vielfältigen Familien in der frühkindlichen Bildung durch pädagogische Fachkräfte und Elternteile anhand einer qualitativen Untersuchung zu bieten.

3. Design und Struktur der Untersuchung

Um die Perspektive von Elternteilen und Fachkräften im Rahmen der Masterthesis zu untersuchen, wurden in dem Zeitraum von Juli 2021 bis Januar 2022 sechs teilnarrative Interviews mit Elternteilen und Kita-Leitungen aus NRW per Telefon¹ geführt. Bei der Auswahl der Interviewteilnehmenden wurden in NRW Kitas mit unterschiedlichen Konzepten randomisiert kontaktiert. Es waren drei Einrichtungsleitungen (2 Kita, 1 FZ) dazu bereit, an den Interviews teilzunehmen. Die Eltern wurden in Form des Schneeballsystems kontaktiert und rekrutiert (vgl. Kruse 2015, S. 251). Drei Elternteile (Kleinfamilie, gleichgeschlechtliche Familie, Mehrelternschaft) von drei unabhängigen Quellen (Kitas, Vereine) waren dazu bereit, an den Interviews teilzunehmen (Kindesalter: 2–4 Jahre). Bei der Konstruktion des teilnarrativen Interviewleitfadens wurden Kruse (2015) sowie Helfferich (2004, 2011) hinzugezogen. Die Interviews bestehen aus offenen narrativen Erzählaufforderungen und einem diese Aufforderungen folgenden Interviewleitfaden (vgl. Kruse 2015, S. 151, 215). Die zu Beginn des Interviews gestellten narrativen Erzählaufforderungen wurde in Anlehnung an die SPSS-Methode von Helfferich (2011) entwickelt. Dabei werden zum einen die theoretischen Vorkenntnisse der Elternteile und Einrichtungs-Leitung expliziert sowie die „impliziten Erwartungen an die von den Interviewten zu produzierenden Erzählungen“ (Helfferich 2011, S. 182) vergegenwärtigt. Die Struktur des Leitfadens lässt sich durch Ausschnitte des ersten Frageblocks verdeutlichen:

Zunächst einmal möchte ich mit Ihnen über allgemeine gesellschaftliche Aspekte sprechen. In den letzten Jahren konnten gesellschaftliche Entwicklungen in Bezug auf Familienformen beobachtet werden. Erzählen Sie mir bitte davon, was ihnen dazu einfällt.

1 Aufgrund der COVID-19-Pandemie wurden die Interviews nicht in Präsenz geführt.

Nehmen Sie die deutsche Gesellschaft als offen für unterschiedliche Familienformen wahr?

Können Sie das an einem bestimmten Beispiel einmal für mich beschreiben?

Die Auswertung der Interviews wurde in Anlehnung an die Grounded Theory Methodologie durchgeführt (vgl. Kruse 2015, S. 94, 151, Mey/Mruck 2011a). Für die Auswertung wurde MAXQDA Plus 2022 (Release 22.0.1) verwendet. Im Codierprozess wurden die drei Schritte des offenen, axialen sowie selektiven Kodierens durchgeführt (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 38–42). Aus insgesamt sechs Interview-Transkripten konnten 52 Subkategorien der Eltern und 42 Subkategorien der Fachkräfte (25 Codes überschneidend) im Prozess des selektiven Kodierens in sieben Kernkategorien überführt werden. Bei diesen Kernkategorien handelt es sich um folgende:

- Verständnis von vielfältigen Familien
- Gesellschaftliche Entwicklung von Familien zu mehr Vielfalt
- Akzeptanz, Offenheit und Toleranz gegenüber vielfältigen Familien in gesellschaftlichen Kontexten
- Erfahrungen der Familien
- Erfahrungen von Familien aus Sicht der Fachkräfte
- Vermittlung von Vielfalt und vielfältigen Familien
- Herausforderungen von Kitas in Bezug auf vielfältige Familien

4. Ergebnisse der Interviews

Nun werden exemplarisch vier Interviewausschnitte aufgeführt, die für die Analyse und Herausarbeitung der sieben Kernkategorien und der daran anschließenden Entwicklung einer möglichen These im Sinne der Grounded Theory genutzt wurden. Die jeweiligen Ausschnitte wurden gewählt, da diese Ankerbeispiele für die jeweiligen Kategorien sind. Unter der Kernkategorie *Verständnis von vielfältigen Familien* wurden Interviewausschnitte gefasst, bei denen die Interviewten ihr Verständnis von vielfältigen Familien beschrieben haben. Dabei fiel auf, dass die Kleinfamilie als Ausgangspunkt genommen wurde, um andere Familienformen zu beschreiben.

„((lacht)) Also ich habe ja gerade schon irgendwie neben so einer Kleinfamilie, Mutter-Vater-Kinder, natürlich Regenbogenfamilien, Allein-Erziehende, aber auch eine erweiterte Familie, also Familie kann auch Mehr-Generationen heißen.“ (Transkript_Elternteil_1, Pos. 46)

An dem Ausschnitt kann aufgezeigt werden, dass die Beschreibung von vielfältigen Familien sich abgrenzend von der Kleinfamilie vollzieht. Obwohl die Präposition „neben“ verwendet wird, um abgesehen von der Kleinfamilie weitere Familienformen aufzuzählen, steht diese zu Beginn der Beschreibung, was vielfältige Familien sind. Auch in Hinblick auf die Auswertung der anderen Interviews wurde deutlich, dass sich die Vielfalt von Familien im Verständnis der Befragten nicht nur auf die Konstellation von Geschlechtern (z. B. gleichgeschlechtliche Paare), die Art und Weise, wie das Kind in die Beziehung gekommen ist (z. B. Pflegefamilien, Adoptivfamilien) oder den Beziehungsstatus der Eltern (z. B. Alleinerziehende, unverheiratete Eltern) bezieht. Ebenso werden die kulturellen und sprachlichen Hintergründe (z. B. Familien mit verschiedenen Religionen, Flüchtlingsfamilien²) der in der Familie beteiligten Personen herangezogen.

Die Kernkategorien *Gesellschaftliche Entwicklungen von Familien zu mehr Vielfalt* und *Erfahrene Akzeptanz, Offenheit und Toleranz gegenüber vielfältigen Familien* stehen in einem argumentativen Zusammenhang und werden aus diesem Grund gemeinsam ausgeführt. Die in den Interviews beschriebenen Situationen von Akzeptanz, Offenheit und Toleranz beziehen sich primär auf die wahrgenommenen Entwicklungen, insbesondere in Bezug auf queere Familien und Patchwork-Familien. Für beide Kernkategorien ist sowohl wichtig, welche spezifischen gesellschaftlichen Ereignisse von den Interviewten benannt wurden, als auch die Wahrnehmung von konkreten Entwicklungen in den letzten Jahren. In den Interviews wurden folgende fünf gesellschaftlichen Entwicklungen benannt: *Stiefkindadoption* (2013), die *Eheöffnung* (2017), die fortlaufende *Diskussion zum Abstammungsrecht*, die *Verantwortungsgemeinschaft mehrerer Eltern*, eine *Verringerung der Elternzeit von Müttern (und Vätern)* und *Mehr alleinerziehende Väter*.

Bei der Beschreibung der gesellschaftlichen Entwicklungen wird von den Interviewten die sich wandelnde Darstellung von Familien in Medien (Bücher, Fernsehen) berichtet. Dazu formuliert Leitung 1:

„Man sieht immer mehr anders artige Menschen, also andere Menschen und nicht immer so die tollen Models oder ne? Ähm Kinder und- Zum Beispiel in den Werbeblöcken, ne? Oder in Kinderfilmen, das wird viel thematisiert. Sind immer dunkelhäutige Kinder dabei oder anders- oder Kinder aus anderen Ländern und das finde ich schon gut, ne? Weil das bringt ja auch irgendwann ne Normalität.“ (Transkript_Leitung_1, Pos. 77)

Leitung 1 beschreibt aus ihrer Perspektive einen anfänglichen gesellschaftlichen Wandel bei der Darstellung von Menschen, den sie innerhalb von Medien („Werbeblöcke“, „Kinderfilme“) wahrnimmt. Hierbei führt sie sowohl unterschiedliche

2 Wortlaut aus den Interviews übernommen.

Körperformen („Models“) als auch Hautfarben („dunkelhäutige“) und Herkunft („anderen Ländern“) als Diversitätsmerkmale auf. In ihren Ausführungen wird durch den Abbruch weiterer Erklärungen („oder anders-“) deutlich, dass sie um die richtige Beschreibung dessen, was sie wahrnimmt, ringt. Sie verwendet für die Beschreibung von People of Colour (POC) einen für Betroffene mitunter rassifizierenden Ausdruck. Hier könnte die Formulierung „oder anders-“ auch als Korrektur der Beschreibung („dunkelhäutige Kinder“) verstanden werden. Dies kann darauf hinweisen, dass sie unsicher in der Formulierung dessen ist, was sie beschreiben möchte und somit für sich Aspekte des Alltagsrassismus reflektiert haben könnte. Im Verlaufe der Passage sucht sie bei der Interviewerin nach Bestätigung ihrer Ausführungen („ne?“) und versucht eine Rückmeldung zu bekommen, die das, was sie ausführt, anerkennt. Hier wird erneut die Unsicherheit der Befragten deutlich.

Für Leitung 1 ermöglicht die Darstellung von „anderen Menschen“ in Medien „irgendwann“ eine Normalität. Da sie an der Stelle von „irgendwann“ spricht, ist anzunehmen, dass diese Normalität für sie zum aktuellen Zeitpunkt noch nicht gegeben ist. Die Formulierungen „irgendwann ne Normalität“ in Verbindung mit den zuvor getroffenen Aussagen suggerieren, dass es für Leitung 1 noch nicht normal ist, POC in den Medien zu sehen. Hierbei wird von ihr bei der Wahrnehmung von Menschen die weiße Person als Ausgangspunkt für die Darstellung von Normalem und Anderem in Medien herangezogen. Schlussendlich heißt sie die Darstellung von diversen Menschen in Medien „gut“. Für sie ist die normalisierte Darstellung das Ziel des, von ihr angesprochenen, gesellschaftlichen Wandels.

In Bezug auf die Kernkategorie *Erfahrene Akzeptanz, Offenheit und Toleranz gegenüber vielfältigen Familien* fasst das folgende Zitat die sich durchziehende Perspektive sowohl der Elternteile als auch der Leitungen gut zusammen:

„Ja das das allein ähm Familie mit Migrationshintergrund oder Familien die- die halt so ne gleichgeschlechtliche Paare äh ne? K- Das ist ja in der Gesellschaft immer noch ein anders-Sein. Weil man ja immer von sich meint so, das was wir machen ist okay, das was andere machen ist ja immer noch anders. Ne? Das ist halt in der Gesellschaft vielfach noch in den Köpfen der Eltern und den ähm- Da wird ja jetzt UNHEIMLICH viel gemacht dafür, dass das wirklich ähm einfach auch ähm durch diese vielen Angebote, diese Vielfältigkeit, die wir die wir jetzt versuchen an den Mann zu bringen, dass- dass dadurch diese Gedanken wegfallen. Die sind nun mal- Jeder ist anders, ne? Und anders sein bedeutet ja nicht, dass man schlechter oder besser ist.“ (Transkript_Leitung_1, Pos. 31)

Leitung 1 formuliert, dass Familien mit „Migrationshintergrund“ oder „gleichgeschlechtliche Paare“ in der Gesellschaft „immer noch“ als anders wahrgenommen werden würden. Dies begründet sie damit, dass Personen das eigene Handeln über das Handeln von anderen setzten. Sie beschreibt, dass viel in der Gesell-

schaft in Bezug auf Vielfalt gemacht würde. Dabei betont sie, dass Familienformen, die nicht der bürgerlichen Kleinfamilie entsprechen, in „den Köpfen der Eltern“ vorhanden seien. Vielfältigkeit beschreibt sie fast schon als Produkt, das beworben werden müsse („versuchen an den Mann zu bringen“), um Gedanken über Anderssein entgegenzuwirken und somit etwas bewirken zu können. Sie äußert sich in dem Ausschnitt kritisch darüber, von Anderssein zu sprechen und betont in dem letzten Satz, dass alle Personen anders seien und dies nicht als Bewertungsmerkmal herangezogen werden solle („schlechter oder besser“). Aus dem Abschnitt geht hervor, dass sich Leitung 1 in ihrer pädagogischen Arbeit damit konfrontiert sieht, Angebote schaffen zu müssen, um insbesondere die Eltern dahingehend zu bilden, dass eine Gleichbehandlung in Vielfalt besser ist. Sie betont die Notwendigkeit bestehende Vorurteile und Gedanken gegenüber Familien, die „anders“ sind, abzubauen. Es wird deutlich, dass dies ein Prozess ist, der die Anstrengung bedarf, Gedanken zu hinterfragen und diese auch „wegfallen“ zu lassen.

Aus der Kernkategorie *Erfahrungen der Familie* berichtet Elternteil 2 in einem Interviewausschnitt als Betroffene von einer Situation als pädagogische Fachkraft. Sie arbeitet selbst in einer Kita und beschreibt diese Situation gleichzeitig aus Sicht eines Elternteils einer Mehrelternschaft im Kontext von Sichtbarkeit und Offenheit gegenüber vielfältigen Familien.

„[...] Ich glaube es wird halt mehr gesehen, das ist glaube ich ganz gut. Trotzdem wird es noch ganz schwierig erkannt, also zum Beispiel sagte letztens eine Arbeitskollegin von mir, die eigentlich so keine Schwierigkeiten hat mit Patch Work Familien, aber die sagte: ‚Ja ich weiß auch nicht, warum DIE ihre Partnerin mitbringen musste‘ [...] Das Kind ist aus einer heterosexuellen Beziehung und die Mutter hat dann irgendwann eine Partnerin dazu bekommen, aber halt schon relativ früh und er nennt sie auch ‚Mama‘ mit und äh- da sagte sie halt: ‚Ich kann halt nicht verstehen-‘ Das war zu einem Fest, [...] und da sagte sie: ‚Ich kann nicht verstehen, warum die damit dabei war.‘ Und dann sagte ich: ‚Aber sie ist ja auch Teil der Elternschaft.‘ Ne? ‚Ja, aber das ist ja auch bei Scheidungseltern nicht so, dass das dann so wäre.‘ Sagte ich: ‚Also, wenn das Kind schon entscheidet.‘ Ne? ‚Das sind meine Eltern und das gehört mit dazu.‘ ‚Ja, aber ein Kind hat ja eine Mutter und einen Vater. Einfach.‘ [...] also- ich glaube grundsätzlich stört sie der Gedanke NICHT, aber man merkt halt, es ist noch nicht angekommen. [...] Dass es tatsächlich da ist. Ich glaube es wird halt häufig gesehen, deswegen [...], glaube ich, würden die wenigsten noch sagen ‚Oh mein Gott, das Kind wächst bei zwei Frauen auf.‘ ‚Oh mein Gott das Kind wächst bei einer Frau alleine auf.‘ Oder so. Oder wächst beim Vater auf. [...] Das war halt auch noch vor ein paar Jahren so, O c h ob das so gut ist, wenn das Kind- die Kinder beim Vater aufwachsen.‘ [...] Es wird halt häufiger gesehen und es wird kein Geschrei darum gemacht, aber ob es wirklich gesagt ist, bezweifle ich ein bisschen. [...]“ (Transkript_Elternteil_2, Pos. 34)

Elternteil 2 beschreibt, dass vielfältige Familien häufiger gesehen werden würden. Darauf nimmt sie zum Ende des Abschnitts noch einmal Bezug, indem sie ausführt, dass es sich in den letzten Jahren vermehrt dahin entwickelt habe, dass „die wenigsten noch“ sich offen schockiert („Oh mein Gott“) darüber äußern würden, wenn ein Kind bei zwei Frauen oder einem Vater aufwächst. Kontrastiv dazu beschreibt sie eine Situation, in der sich eine Arbeitskollegin aus der Kita, in der sie arbeitet, verständnislos über die Konstellation einer Familie geäußert habe. Aus den Ausführungen geht hervor, dass das Kind die neue Partnerin der austragenden Mutter³ ebenfalls als seine Mutter angenommen habe und somit für sich entschieden habe, dass sie auch Teil seiner Familie sei. Auf diese Ausführung, dass das Kind entschied, wer zu seinen Eltern gehöre, habe die Fachkraft mit dem Argument reagiert, dass ein Kind nur eine Mutter und einen Vater habe. Elternteil 2 beschreibt es fortführend so, dass es die Fachkraft „grundsätzlich“ nicht störe, jedoch die ‚Überzeugung‘ noch nicht richtig im ‚Denken‘ ‚angekommen‘ sei. In der Situation ist es für die Fachkraft noch nicht normal, dass Familien sich aus mehr als zwei Elternteilen und Kind(ern) zusammensetzen können und führt dahingehend zu einer Abwertung, als dass sie diese Familie gegen das Familienkonstrukt der „Scheidungs Eltern“ abgrenzt. Die Fachkraft scheint für sich unterschiedliche Familienformen gebildet zu haben, die mit einem bestimmten normativen Verhalten einhergehen. Sie scheint Wissen darüber zu haben, dass es unterschiedliche Familientypen gibt, dieses baut vornehmlich auf einer heterosexuellen monogamen Struktur auf. Die Ausführung gibt Hinweise darauf, dass die Fachkraft für sich eine klare Vorstellung davon hat, was sie als Familie akzeptiert und welches Verhalten adäquat ist. Aufgrund des Kontextes, dass sie diese Aussage gegenüber Elternteil 2 getroffen hat, lässt sich deuten, dass sie ihre Annahmen nicht reflektiert und ihr nicht bewusst ist, dass ihre Einstellung als diskriminierend gegenüber nicht-heteronormativen Kleinfamilien wahrgenommen werden kann. Die von Elternteil 2 beschriebene Fachkraft wertet ihre eigene Normsetzung darüber, was Familie bzw. Eltern sind, in der Situation höher als die Normsetzung des betroffenen Kindes. Sie argumentiert an der Stelle nicht im Kontext der Lebenswelt des Kindes, sondern aufbauend auf ihren Normativitätsvorstellungen.

3 Mit dem Begriff der austragenden Mutter soll deutlich gemacht werden, dass die Person in der Beziehung gemeint ist, die das Kind geboren hat. Insbesondere in Hinblick auf neuere Reproduktionsmethoden, wie die ROPA-Methode ist die genetische/biologische Mutter nicht unbedingt gleichermaßen diejenige, die das Kind geboren hat.

5. Datenanalyse und Entwicklung einer These im Sinne der Grounded Theory

Aus den vier Interviewausschnitten geht hervor, dass Aussagen und Wertungen aufgrund von Annahmen getroffen werden, die sowohl auf Seiten der Fachkräfte als auch der Eltern bestehen. Die Analyse aller Interviews zeigt, dass es zwar eine Überzeugung zu einem Anspruch einer normalisierten Thematisierung und Umgangsweise von allen Familienformen gibt. Gleichzeitig schwingen wiederkehrende Annahmen mit und stellen diese Überzeugung auf die Probe. ‚Anders als die klassisch weiße Kleinfamilie zu sein‘ scheint für die interviewten Kita-Leitungen als Anders-Sein wahrgenommen zu werden. Die Auswertung macht deutlich, dass es zwar eine Offenheit gibt, die auch versucht wird zu praktizieren, diese Offenheit jedoch in der Gesellschaft noch nicht zu einer wirklichen Normalität geworden ist. Die Elternteile sehen sich mit familiendiskriminierenden Äußerungen von pädagogischen Fachkräften konfrontiert, während diese das Bild der heterosexuellen Kleinfamilie reproduzieren und auf Familienformen zurückgreifen, die sie kennen. Weicht die gelebte Realität der Familie von diesem Bild ab, erfordert es Anstrengung, um Diskriminierung zu vermeiden. So besteht der Anspruch, nicht nur die Eltern der Einrichtung in Bezug auf Familienformen weiterzubilden, wie in dem dritten Interviewausschnitt (Transkript_Leitung_1, Pos. 31) beschrieben, sondern auch die pädagogischen Fachkräfte anzuregen ihre Familienkonstruktionen und Normvorstellungen zu hinterfragen. Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse aus den Interviews wird folgende These im Sinne der Grounded Theory Methodologie aufgestellt:

Um den vielfältigen Lebenswelten der Familien in der frühkindlichen Bildung gerecht werden zu können, bedarfes eines reflexiven Umgangs mit den eigenen normativen Vorstellungen und Konstruktionen von Familie insbesondere von Seiten der pädagogischen Fachkräfte.

In allen Kernkategorien wurde die Wirkung von unreflektierten Annahmen und Vorstellungen in Bezug auf unterschiedliche Thematiken herausgearbeitet. Dabei haben sich in der pädagogischen Arbeit Hemmungsfaktoren manifestiert, die Einfluss auf die Vermittlung und Bearbeitung von Vielfalt in der frühkindlichen Bildung haben. Werden diese heteronormativ monogamen Vorstellungen von Familien nicht als Hemmungsfaktor erkannt und von den pädagogischen Fachkräften reflektiert, wird die Entwicklung hin zu einer Normalisierung von allen Familienformen in der frühkindlichen Bildung eingeschränkt. Für den Prozess der Normalisierung ist eine Selbstverständlichkeit grundlegend, die nur durch eine kontinuierliche und nicht explizite Thematisierung von Vielfalt bereits in der frühkindlichen Bildung gewährleistet werden kann.

Die Untersuchung weist Limitationen auf, die ihre Aussagekraft einschränken. So grenzt die kleine Stichprobe die Generalisierbarkeit der Ergebnisse ein. Zudem ist die spezifische Zusammensetzung der Eltern (zwei von drei queer) nicht repräsentativ für alle Kita-Kontexte und Perspektiven auf vielfältige Familien. Die ausschließliche Befragung von Kita-Leitungen, ohne Einbezug pädagogischer Fachkräfte aus dem Gruppendienst, reduziert die Aussagekraft zudem in Bezug auf die alltägliche Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften. Zusätzliche Interviews, insbesondere mit Fachkräften im Gruppendienst und weiteren Eltern, wären nötig, um ein umfassenderes Bild zu erhalten und die These im Sinne der Grounded Theory konkretisieren zu können.

6. Diskussion der Forschungsergebnisse

Die Auswertung konnte exemplarisch zeigen, wie Kita-Leitungen und Eltern die Thematisierung von vielfältigen Familienformen in der frühkindlichen Bildung betrachten. Die Eltern beschreiben eine andere Art der Thematisierung als die Leitungen. So lag ein deutlicher Schwerpunkt der beiden queeren Elternteile in der eigenen subjektiven Wahrnehmung gesellschaftlicher Entwicklungen als nicht heterosexuelle Familie sowie der Bearbeitung dieses Thema im Kontext frühkindlicher Bildung. Insbesondere die Analyse der Leitungs-Interviews macht deutlich, dass heteronormative, stereotype und vorurteilsbehaftete Vorstellungen von Familien in der frühkindlichen Bildung auftreten und sich auf die pädagogische Arbeit auswirken können. Die Untersuchung konnte gleichzeitig eine grundsätzliche Offenheit der befragten Kita-Leitungen gegenüber Heterogenität, wie in früheren Studien (vgl. u. a. Spensberger/Taube 2022; Schutter/Braun 2018), feststellen. In Hinblick auf die in diesem Beitrag dargestellte These ergibt sich die Frage, inwieweit insbesondere angehende pädagogische Fachkräfte der frühkindlichen Bildung innerhalb ihrer Ausbildung Praktiken lernen, bestehende Grundannahmen zu hinterfragen und reflexiv weiterzuentwickeln. Die Relevanz einer Reflexion von Seiten der pädagogischen Fachkräfte ist in Hinblick auf das Forschungsergebnis deutlich hervorzuheben. Denkmuster, die bestimmte Personen aufgrund ihrer Herkunft, Sexualität oder weiteren Faktoren diskriminieren oder auf Annahmen beruhen, die nicht mehr einer gelebten gesellschaftlichen Realität entsprechen oder auch nie entsprochen haben, sollten von Fachkräften reflektiert und bearbeitet werden (vgl. u. a. Beyer 2013). Dazu zählen nicht nur heteronormative Annahmen, sondern auch bspw. eine Sprachsensibilität in Bezug auf Alltagsrassismus und die Wertung von Familie, die durch das eigene Erleben ggf. manifestiert und unreflektiert in den Arbeitsalltag übertragen werden.

In dem Bildungsplan für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen *Fachschulen des Sozialwesens. Fachrichtung Sozialpädagogik* vom Ministerium für Schule und Bil-

dung (MSB – NRW 2021) wird als eine zentrale Aufgabe der Ausbildung in Bezug auf Diversität, Inklusion und vielfältigen Lebenswelten formuliert:

„Sie setzen sich mit Vielfaltsaspekten wie Mehrsprachigkeit, kultureller Herkunft, religiöser und ethischer Prägung und Geschlechtsrollenerwartungen auseinander und untersuchen die verschiedenen Dimensionen von Heterogenität in ihrer Bedeutung für Entwicklungs- und Bildungsprozesse.“ (MSB 2021, S. 50).

In dem Zusammenhang wird von einer Erweiterung des „Konzept[s, K.D.] der Fremdwahrnehmung“ (ebd., S. 50) geschrieben. Der Fokus der Lerninhalte liegt dabei nicht auf der Reflexion der eigenen Lebenserfahrungen, sondern primär auf dem Verinnerlichen theoretischer Konzepte und Grundfragen (vgl. ebd.). Als zentrale berufliche Handlungsaufgabe wird die eigene Reflexion im Kontext von Religion und Kultur aufgeführt (vgl. ebd., S. 62). Es besteht übergreifend der Anspruch an die Auszubildenden in Bezug auf eine *Professionelle Haltung*, diese „durch biographische Selbstreflexion sowie durch die Fertigkeit zur systematischen und methodisch fundierten Reflexion der pädagogischen Handlungspraxis im Prozess der Ausbildung“ (ebd., S. 23) zu entwickeln und zu festigen. Aus dem Bildungsplan geht hervor, in welchen Bereichen in Bezug auf die Herausbildung einer professionellen Identität das Land NRW die Notwendigkeit sieht, eigenes Wissen zu reflektieren. In Hinblick auf die Betrachtung des Bildungsplans zeigt sich, dass eine Reflexion sowie die Vermittlung von Wissen über unterschiedliche Familienformen inhaltlich im Curriculum verankert ist.

In der Position als pädagogische Fachkraft in der frühkindlichen Bildung ist es im Hinblick auf die Vermittlung von Normvorstellungen besonders relevant, dass Fachkräfte ihre eigenen normativen Setzungen und Konstruktionen von Familientypen ausreichend reflektieren. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund der unterschiedlichen gelebten Lebensrealitäten der Familien wichtig, die die Einrichtungen frühkindlicher Bildung nutzen.

Literatur

- Betz, Tanja (2013): Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In: Stamm, Margrit / Doris Edelmann (Hrsg.). Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 259–272.
- Beyer, Beate (2013): Soziale Ungleichheit im Kindergarten. Orientierungs- und Handlungsmuster pädagogischer Fachkräfte, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Buschmeyer, Anna / Haller, Lisa Yashodhara (2022): Doing Family by Doing Gender. In: Haller, Lisa Yashodhara / Schlender, Alicia (Hrsg.). Handbuch Feministische Perspektiven auf Elternschaft. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 103–115.
- Butler, Judith (2021): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. 11. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2018): Das Unbehagen der Geschlechter. 19. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Bühler-Niederberger, Doris (2020): *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Colberg-Schrader, Heidi (1999): Kindertageseinrichtungen – selbstverständlicher Teil kindlichen Lebens. In: Fartke, Reinhard/Hornstein, Walter/Lüders, Christian/Winkler, Michael: *Erziehung und sozialer Wandel. Brennpunkte sozialpädagogischer Forschung, Theoriebildung und Praxis*. Weinheim und München: Juventa, S. 99–116.
- Fischer, Sibylle/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2019): *Chancen-gleich. Kulturelle Vielfalt als Ressource in frühkindlichen Bildungsprozessen. Manual zur Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Frohn, Dominic/Herbertz-Floßdorf, Michaela/Wirth, Tom (2011): *Wir sind Eltern! Eine Studie zur Lebenssituation von Kölner Regenbogenfamilien*. Köln: Stadt Köln (Hrsg.).
- Gansen, Peter (2009): Chancenungleichheit von Anfang an. Heterogenität in der frühen Kindheit als bildungspolitische und pädagogische Herausforderung. In: Buschkühle, Carl-Peter/Duncker, Ludwig/Oswald, Vadim (Hrsg.): *Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität – ein interdisziplinärer Diskurs*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 193–214.
- Gramelt, Katja (2014): Diversität in der frühkindlichen Bildung, in: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.): *Handbuch Frühe Kindheit*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 451–459.
- Honig, Michael-Sebastian (2014): Familie und öffentliche Kinderbetreuung. In: Nave-Herz, Rosemarie: *Familiensoziologie. Ein Lehr- und Studienbuch*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, S. 27–41.
- Helfferich, Cornelia (2004): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helfferich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herrmann, Karsten/Kruse-Heine, Michaela (2020): Zusammenarbeit mit Familien im Spiegel gesellschaftlicher Veränderungen und institutionalisierter Kindheit. In: Cloos, Peter/Kalicki, Bernhard/Lamm, Bettina/Leyendecker, Birgit et al.: *Zusammenarbeit mit vielfältigen Familien*. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe). Freiburg im Breisgau: Herder, S. 11–25.
- Jahreiß, Samuel/Ertanir, Beyhan/Frank, Maren/Sachse, Steffi/Kratzmann, Jens (2017): Sprachvielfalt und Mehrsprachigkeit in sprachlich heterogenen Kindertageseinrichtungen. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 12(4), S. 439–453
- Kolb, Nadina (Hrsg.)/Fischer, Uta (Hrsg.)/Hammes-Di Bernardo, Eva/Lommel, Annette/Maserkopf, Ilka/Rohde, Andreas (2019): *QITA. Qualität in zwei- und mehrsprachigen Kindertageseinrichtungen. Kriterienhandbuch für den Bereich Sprache und Mehrsprachigkeit*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Kruse, Jan (2015): *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kubant, Melanie (2021): Geschlechterrelevanzen im Hinblick auf pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen: Anforderungen für die Ausbildung. In: *Bildung und Erziehung*, 74. Jg, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, S. 184–199.
- Kuhnt, Anne-Kristin/Steinbach, Anja (2014): Diversität von Familien in Deutschland. In: Steinbach, Anja/Henning, Marina/Arránz Becker, Oliver (Hrsg.): *Familie im Fokus der Wissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41–70.
- Lenz, Karl (2013): Was ist eine Familie? Konturen eines universalen Familienbegriffs. In: Krüger, Dorothea C./Herma, Holger/Schierbaum, Anja (Hrsg.): *Familie(n) heute. Entwicklung, Kontroversen, Prognosen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 104–125.

- Maier, Maja S. (2018): Familie im Wandel, Herausforderungen einer diversitätsreflexiven Elternforschung. In: Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver /Roch, Anna (Hrsg.), Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.) (2011a): Grounded Theory Reader. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mey, Günter/Mruck, Katja (2011b): Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–50.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (MSB) (2021): Bildungsplan für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen. Fachschulen des Sozialwesens. Fachrichtung Sozialpädagogik. <https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/bildungsgaenge-bildungsplaene/fachschule-anlage-e/bildungsplaene/fachbereich-sozialwesen.html> (Abfrage: 17.07.2024).
- Muckel, Petra (2011): Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 333–352.
- Neumaier, Christopher (2019): Familie im 20. Jahrhundert. Konflikte um Ideale, Politiken und Praktiken. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH.
- Panagiotopoulou, Argyro (2017): Mehrsprachigkeit und Differenzherstellung in Einrichtungen frühkindlicher Erziehung und Bildung. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmung im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 257–274.
- Peuckert, Rüdiger (2012): Familienformen im sozialen Wandel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rendtorff, Barbara (2014): Heterogenität und Differenz. Über die Banalisierung von Begriffen und den Verlust ihrer Produktivität. In: Koller, Hans-Christoph Koller/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hrsg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 115–130.
- Rosenbaum, Heidi (2014): Familienformen im historischen Wandel. In: Steinbach, Anja/Henning, Marina/Arránz Becker Oliver (Hrsg.): Familie im Fokus der Wissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19–40.
- Rupp, Marina/Bergold, Pia (2009): Zusammenfassung. In: Rupp, Marina: Die Lebenssituation von Kindern in gleichgeschlechtlichen Lebenspartnerschaften. Köln: Bundesanzeiger Verlag, S. 281–311.
- Schutter, Sabina/Braun, Magdalena (2018): Herausforderungen von Kindertageseinrichtungen in einer vielfältigen Gesellschaft. Rosenheim: Hochschule Rosenheim.
- Seitz, Simone/Ali-Tani, Caroline/Joyce-Finnern, Nina-Kathrin (2022): Inklusion in Kitas. Grundlagen und Schlüsselthemen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Spensberger, Florian/Taube, Vera (2022): Diversität in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Turani, Daniel/Sexbel, Carolyn/Bader, Samuel (Hrsg.): Kita-Alltag im Fokus-Deutschland im internationalen Vergleich. Ergebnisse der OECD-Fachkräftebefragung 2018. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 225–259.
- Statistisches Bundesamt Deutschland (2025): Lebensformen in Hauptwohnsitzhaushalten: Deutschland, Jahre, Familien- und Lebensformen. <https://www-genesis.destatis.de/datenbank/online/statistic/12211/table/12211-0420> (Abfrage: 14.01.2025).
- Statistisches Bundesamt Deutschland (2024a): Familien, Paare, Alleinerziehende: Bundesländer, Jahre (bis 2019), Vorhandensein von Kindern. <https://www-genesis.destatis.de/datenbank/online/statistic/12211/table/12211-9044/search/s/RmFtaWxpZW4lMkMlMjBV7kQlMjBQYWYfZSUyMFVORCUyMEFsbGVpbmVyeMllaGVuZGU=> (Abfrage: 28.05.2024).

- Statistisches Bundesamt Deutschland (2024b): Alleinerziehende in Hauptwohnsitzhaushalten: Deutschland, Jahre, Geschlecht, Alter des jüngsten Kindes. <https://www-genesis.destatis.de/datenbank/online/statistic/12211/table/12211-0424> (Abfrage: 28.05.2024).
- Strauss, Anselm L./Corbin Juliet M. (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz/PVU.
- Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Thiersch, Renate (2018): Kinderbetreuung – Frühpädagogik. In: Otto, Hans-Uwe Otto/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6. Überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 780–794.
- Wagner, Petra (2007): Das ist doch nichts für Kinder!?! Zur Thematisierung von Unrecht und Diskriminierung in der Kita. Berlin: Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung.
- Weltzien, Dörte/Albers, Timm/Döther, Sabrina/Söhnen, Sarah A./Verhoeven, Nadja/Ali-Tani, Caroline (2021): Inklusionskompetenz in Kita-Teams (InklukiT).
- Wonneberger, Astrid/Weidtmann, Katja/Stelzig-Wallutzki, Sabina (Hrsg.) (2018): Familienwissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Heterogenität in der Schule aus Sicht von Kindern

Herausforderungen und Chancen inkluisiver Grundschulen

Lena Ohnesorge

Aus dem Zusammenleben in einer heterogenen Gesellschaft resultieren Herausforderungen, die das Austarieren von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, Möglichkeiten eines anerkennenden Miteinanders, das konstruktive Bearbeiten von Konflikten sowie die Einlösung von Teilhabe und Partizipation mit dem Ziel der Chancengerechtigkeit umfassen. Angeregt durch diskursive und gesellschaftliche Entwicklungen, pädagogische Bewegungen sowie zunehmendes Bewusstsein für Bildungsungleichheit (vgl. Lutz/Wenning 2001, S. 12; Prengel 2017, S. 38) erfolgte in den letzten Jahrzehnten eine verstärkte Auseinandersetzung mit Fragen von Vielfalt auch in der Bildung, die unter den Begriffen Differenz, Diversity/Diversität und Heterogenität (vgl. Budde 2017, S. 22) diskutiert werden.

1. Theoretischer Hintergrund

Im Klassenzimmer treffen Kinder mit unterschiedlichen Erfahrungen, Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnissen sowie Sorgen und Wünschen aufeinander. An die Einführung der inklusiven Schule infolge der UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. UN 2006 Art. 24) wird im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses die Zielsetzung geknüpft, Diskriminierung, Marginalisierung und Stigmatisierung jedweder Heterogenitätsdimension zu vermeiden (vgl. Hinz 2015, S. 288) sowie soziale Kompetenzen und wertschätzende Einstellungen gegenüber Vielfalt aufzubauen (vgl. Greve 2021, S. 47; KMK 2011, S. 7).

Die Verschiedenheit der Lernenden als Grundbedingung pädagogischen Handelns ist in der Grundschulpädagogik und -didaktik von besonderer Bedeutung (vgl. Kluczniok et al. 2024, S. 216). Schließlich versteht sich die Grundschule jeher als erste allgemeinbildende und gemeinsame Schule für alle Kinder (vgl. Götz/Sandfuchs 2024, S. 35), ihre Aufgabe ist die Vermittlung grundlegender Bildung (vgl. Götz/Vogt 2022, S. 111 f.). Gesellschaftlich produzierte Ungleichheit entlang verschiedener Heterogenitätsdimensionen zählt dabei zu den epochaltypischen

Schlüsselproblemen in Gegenwart und Zukunft, sodass eine Auseinandersetzung mit Heterogenität und dem Umgang mit gesellschaftlicher Vielfalt als Lerngegenstand zu grundlegender Bildung beiträgt (vgl. Klafki 2005, S. 4).

Die Schule steht dabei vor der Herausforderung, allen Kindern ein Lernen unter Bedingungen der Chancengleichheit bzw. Bildungsgerechtigkeit in Bezug auf ihre Teilhabe-, Handlungs- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten zu ermöglichen (vgl. Heinemann/Mecheril 2023, S. 5). Andererseits verweisen Schulleistungsvergleichsstudien wiederkehrend auf soziale, migrations- und geschlechtsbezogene Disparitäten im deutschen Bildungssystem (vgl. Lewalter et al. 2023, S. 319 f.). Neben machtkritischen Perspektiven auf soziale Ungleichheit (vgl. Rehklau 2016, S. 109) umspannt der Diskurs um Heterogenität in der Schule u. a. die Problematisierung von Widersprüchen im Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Standardisierung im Schulsystem (vgl. Prengel 2011, S. 96) sowie Diskussionen um pädagogische Ansätze und didaktische Konsequenzen (vgl. Walgenbach 2017, S. 44). Veränderungen auf dem Weg zu einer inklusiven Schule setzen auf unterschiedlichen Ebenen an: Sowohl gesellschaftliche als auch strukturelle Bedingungen rahmen Prozesse der Einzelschule, die wiederum den gesamten Schulkontext berühren. Inklusive Schulentwicklung zielt dabei auf kontinuierliche Partizipation möglichst vieler heterogener Akteur*innen einer Schule mit ihren jeweils spezifischen Perspektiven (vgl. Hinz 2014, S. 34).

2. Forschungsstand

In der empirischen Betrachtung von Heterogenität in der Schule überwiegt die Perspektive von Lehrkräften: Sei es in der Diskussion von Heterogenität als Chance, Herausforderung bis hin zu Belastung (vgl. Saalfrank/Zierer 2017, S. 7) oder in Bezug auf Einstellungen zu schulischer Inklusion (vgl. Laukner 2024; Ruberg/Porsch 2017). Die Grundschuldidaktik folgt jedoch dem Anspruch, das Kind und seine Bedürfnisse, Interessen und Wahrnehmungen als Ausgangspunkt des Lernens zu nehmen (vgl. Kahlert 2022, S. 37). Daher gilt in der Grundschulforschung das Kind als „zentrale Referenz- und Legitimationsgröße“ (Götz et al. 2019, S. 13). Forderungen nach Partizipation von Kindern an inklusiver Schulentwicklung (vgl. de Boer/Velten 2022, S. 169) werden nicht zuletzt durch Menschenrechtsabkommen gestützt, in denen Kindern das Recht auf Gehör und Partizipation zugestanden wird (vgl. UN 1989 Art. 12; UN 2006 Art. 4), sodass auch Kinder in wissenschaftlichen Diskursen zu berücksichtigen sind (vgl. Wansing 2015, S. 52). Dies steht im Kontrast zur empirischen Forschung, in der die Perspektive von Kindern unterrepräsentiert ist. Aus machtkritischer Perspektive ist es besonders bedenklich, dass dies insbesondere für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen gilt (vgl. Gaupp/Schütz/Küppers 2022, S. 2). Denn Kinder –

ob mit oder ohne Behinderungen – sind mit der Heterogenität in ihrer Klasse sowie den didaktischen und pädagogischen Konsequenzen direkt konfrontiert. Gleichzeitig prägen sie selbst als schulische Akteur*innen mit ihren Handlungen, Interaktionen und Einstellungen den Schulalltag.

Dass Kinder Unterschiede wahrnehmen, zeigt sich bereits im Vorschulalter (vgl. Mac Naughton 2006, S. 3, S. 16 ff.). In der Grundschule äußern Kinder zum Teil Sensibilität für soziale, ökonomische, ethnische und generationenbezogene Ungleichheitsverhältnisse sowie deren Reproduktion und Verfestigung (vgl. Andresen/Hurrelmann/Fegter 2010, S. 42). Tendenziell deuten sich neutrale bis befürwortende Einstellungen von Schüler*innen zum gemeinsamen Unterricht mit Kindern mit Behinderungen an (vgl. de Boer/Pijl/Minnaert 2012, S. 388). Argumente *gegen* gemeinsamen Unterricht beruhen bisweilen dennoch auf Empathie (vgl. Preuss-Lausitz 2005, S. 264). Einstellungen unterscheiden sich je nach sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF), wobei sich tendenziell ungünstigere Werte sowie soziale Positionen für Kinder mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ergeben (vgl. Bosse et al. 2018, S. 341). Ergebnisse zu möglichen Einflüssen von Erfahrungen sind uneindeutig (vgl. Löper 2020, S. 148; Schwab 2015, S. 185). Allerdings verweisen Studien auf Chancen eines positiven Einflusses auf die soziale Integration durch didaktische und pädagogische Bemühungen und Engagement von Lehrer*innen (vgl. Krull/Wilbert/Hennemann 2014, S. 71). Werden Veränderungen der Einstellungen von Kindern im Zeitverlauf analysiert, erfolgt dies zum Teil über kurze Zeiträume mit Bezug auf spezifische Projekte (vgl. Gosch et al. 2010). Qualitative Längsschnittstudien über einen längeren Zeitraum stellen hingegen ein Forschungsdesiderat dar.

3. Zielsetzung und Fragestellung

Eine qualitative Längsschnittstudie des von der VolkswagenStiftung geförderten Projekts „Inklusion – Denken und Gestalten“ untersucht u. a. die Wahrnehmung von Heterogenität in der inklusiven Klasse, Erfahrungen und Einstellungen von Kindern zum gemeinsamen Grundschulunterricht. Einstellungen werden in Orientierung an der Theorie des geplanten Verhaltens von Ajzen (1991) als Erwartungs-Wert-Modell verstanden.

Die Fragestellung fokussiert Chancen und Herausforderungen schulischer Inklusion beruhend auf Kinderperspektiven auf die Heterogenität der Klasse, den inklusiven Unterricht sowie soziale Integration. Ziel ist es, sich der Perspektive von Kindern anzunähern, diese in den Forschungsdiskurs um Heterogenität in der Grundschule einzubringen und somit Ansatzpunkte für eine inklusive Schulentwicklung zu eröffnen.

4. Forschungsdesign

Wenn sich Wahrnehmung-, Verarbeitungs- und Handlungsmuster von Kindern und Erwachsenen unterscheiden (vgl. Trautmann 2010, S. 13 f.), können Erwachsene nur begrenzt Angaben über die Lebenssituation, Sichtweisen und Handlungsspielräume von Kindern geben (vgl. Andresen/Hurrelmann 2010, S. 64 ff.). Dies hat forschungsmethodisch zur Konsequenz, Kinder selbst zu befragen (vgl. Mey/Schwentesius 2019, S. 4). Das Prinzip der Offenheit, die damit einhergehende Flexibilität und das Postulat der Interpretation in der qualitativen Forschung (vgl. Mayring 2023, S. 19 ff.) werden dabei als Chance gesehen, um sich der subjektiv konstruierten Welt, Deutungsmustern sowie Sinn- und Regelsystemen von Kindern anzunähern (vgl. Butschi/Hedderich 2021, S. 110). Die Datengrundlage der vorliegenden Studie mit 86 Kindern mit und ohne SPF beruht auf teilstrukturierten Leitfadeninterviews in Orientierung am problemzentrierten Interview (vgl. Witzel 2000). Dies ermöglicht Vergleichbarkeit und zugleich die Flexibilität, im Interview individuelle Fähigkeiten sowie das Wohlbefinden der Kinder angesichts der bestehenden Generationendifferenz (vgl. Butschi/Hedderich 2021, S. 110) zu berücksichtigen. Die Kinder wurden im Rahmen des Forschungsprojektes bis zu drei Mal mit einem Abstand von etwa einem Jahr befragt. Das längsschnittliche Forschungsdesign ermöglicht daher die Berücksichtigung der Prozesshaftigkeit des Gegenstandes durch die Analyse von Veränderungen und Kontinuitäten im Zeitverlauf (vgl. Grimm/Schütt 2020, S. 407; Witzel 2020, S. 50 ff.). Die Auswertung beruht auf der qualitativen, inhaltlich strukturierenden und evaluativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz/Rädiger 2024), deren Erkenntnisgewinn in einem induktiv-deduktiven Wechselspiel organisiert ist (vgl. Witzel 2000, Abs. 3).

5. Ergebnisse

Die Daten geben einen differenzierten Einblick in vielfältige Aspekte inklusiver Schule aus der Perspektive von Kindern. Anhand der zwei Fallbeispiele Kora und Lele¹, die zum Zeitpunkt der ersten Erhebung die dritte und vierte Jahrgangsstufe besuchen, werden im Folgenden Chancen und Herausforderungen inklusiver Schule skizziert.

1 Die Namen der Kinder wurden durch Pseudonyme ersetzt.

5.1 Zwischen Rücksichtnahme und Normalität: Heterogenität in der Klasse

Sowohl Kora als auch Lele nehmen Unterschiede unter den Kindern ihrer Klasse wahr und bringen wertschätzende Einstellungen zu dieser Heterogenität zum Ausdruck. So erklärt Kora: „das ist das Tolle daran, weil dann hat man immer die Möglichkeit, was Neues zu erfahren, was Neues zu machen und dass niemand halt gleich ist“ (Kora_I1, Z. 58). Anhand ihrer Perspektive auf die Heterogenität in ihrer Klasse lassen sich tendenziell Offenheit sowie eine egalitäre Anerkennung und Wertschätzung von Differenz (vgl. Prengel 2019, S. 55) ausmachen. Durch die Heterogenität der Kinder ergeben sich ihrer Argumentation zufolge unterschiedliche Perspektiven und Erfahrungsräume, die als Chance und Gewinn angesehen werden.

Besonders Lele zeigt sich sensibel für die Belange sowie Gefühle ihrer Mitschüler*innen und beschreibt Rücksichtnahme insbesondere auf einen Mitschüler mit Down-Syndrom, der zunächst die Parallelklasse und später dieselbe Klasse einer Oberschule besucht. Rücksichtnahme drückt sich hier u. a. in einem spezifischen, ruhigen Umgang mit dem Jungen, unterrichtsbezogener Hilfe sowie einer Berücksichtigung der Fähigkeiten und Bedürfnisse ihres Mitschülers aus. Lele ist in ihren Beschreibungen eines Umgangs mit Menschen mit Behinderungen um Normalisierung bemüht. Der Fokus wird eher auf Gemeinsamkeit als auf Unterschiedlichkeit gelegt. Andererseits vernachlässigt sie damit tendenziell auch Hürden gesellschaftlicher Teilhabe (vgl. Zinsmeister 2023, S. 9 ff.). Auch Kora beschreibt Rücksichtnahme. In ihrem Fall ist diese auf sie selbst und ihren SPF im Schwerpunkt Lernen bezogen: „manche gehen halt auch ziemlich vorsichtig mit mir um, als ob ich (--) anders bin, und das mag ich nicht so, weil ich möchte einfach ganz normal behandelt werden“ (Kora_I2, Z. 52). Während ihre Mitschüler*innen scheinbar empathisch auf Koras SPF reagieren, stört sich Kora hingegen an einem Status der Andersartigkeit und grenzt dies zu Normalität (vgl. Brügelmann 2002, S. 31 f.) ab. „Normales“ Verhalten möchte Kora auch im Umgang mit Menschen mit Behinderungen zeigen, sodass womöglich eigene Erfahrungen ihre Sichtweise prägen.

5.2 Inklusiver Unterricht

Lele erkennt, dass Kinder gleichzeitig an verschiedenen Aufgaben arbeiten, sodass Binnendifferenzierung bis hin zu Individualisierung als Merkmale inklusiven Unterrichts (vgl. Arndt/Werning 2018, S. 23) anzunehmen sind: „[Der Junge mit Down-Syndrom] macht natürlich das, was er aufbekommt, weil wir haben natürlich nicht die gleichen Hefte, weil das wäre für ihn zu schwierig, und er hat halt noch diese Hefte aus der ersten Klasse, die er dann noch so ar/arbeitet“ (Lele_I2,

Z. 55). Unter Berücksichtigung seiner Lernvoraussetzungen zeigt sie Verständnis, scheint die Differenzierung als Selbstverständlichkeit anzusehen und schätzt diese als gerecht ein. In Hinblick auf Differenzierung für Kinder mit Lese-Rechtschreibstörung fällt ihre Bewertung jedoch kritischer aus: Hier scheint Lele sich die unterschiedlichen Anforderungsniveaus nicht erklären zu können, sich daran zu stören und diese als ungerecht zu empfinden.

Anhand von Schulbegleitungen und Förderschullehrer*innen beschreibt Lele professionelle Kooperation und daraus resultierende Vorteile für Kinder mit SPF in Bezug auf das Lernen sowie Nachteile durch eine erhöhte Lautstärke. Kora äußert sich ähnlich: In der Grundschule bewertet sie die Förderung durch die Förderschullehrerin positiv, da diese spezifischer auf die Bedürfnisse Koras angepasst zu sein scheint: „Ich finde das eigentlich toll ähm, weil in manchen Stunden weiß ich nicht, was ich machen soll, weil ich kann bei den Anderen nicht mitmachen“ (Kora_I1, Z. 112). Später übt sie jedoch auch Kritik an der Anwesenheit mehrerer Lehrer*innen im Unterricht, da diese weniger als Hilfe, sondern als Störung wahrgenommen werden.

Kora schätzt ihre Leistungen eher ungünstig ein und beruft sich dabei darauf, von einer Förderschullehrerin in einer Kleingruppe außerhalb des Klassenverbandes gefördert zu werden. Die Förderschullehrerin scheint hier somit nicht für alle Kinder in gleichem Maße als verantwortlich angesehen und die äußere Differenzierung als Hinweis zur Einschätzung der eigenen schulischen Leistung herangezogen zu werden. Koras SPF und darauf bezogene didaktische Konsequenzen, insbesondere die separate Förderung, werden von zehn der 15 ebenfalls befragten Mitschüler*innen explizit thematisiert, sodass sich Risiken der Stigmatisierung abzeichnen. Die äußere Differenzierung bewertet Kora angesichts konzentrationsförderlicher Ruhe sowohl für die Kleingruppe als auch für die Klasse als positiv. Eine durchgehende Anwesenheit der Förderschullehrerin würde Kora begrüßen, um mehr lernen zu können. Allerdings hält sie lediglich in den Unterrichtsfächern Deutsch und Mathematik eine räumliche Trennung für angemessen, da sie davon ausgeht, in den übrigen Fächern wie ihre Mitschüler*innen dem Unterricht folgen zu können. Und so stört sie sich vor allem am Zeitpunkt der äußeren Differenzierung, die nicht dem Stundenplan entspricht, sondern von der verfügbaren Zeit der Förderschullehrerin abhängig ist: Dadurch verlässt Kora auch dann den gemeinsamen Unterricht, wenn sie an diesem erfolgreich teilnehmen könnte. Dies führt nicht nur zu Frust auf Seiten Koras, sondern auch dazu, Unterricht zu verpassen. Im Gegensatz zur Förderung an der Grundschule schätzt Kora die äußere Differenzierung durch Förderkurse an der Oberschule nicht als gewinnbringend ein und kritisiert u. a. das zu geringe Anforderungsniveau. Ihre Bewertung ist daher als ambivalent einzuschätzen, wobei sich Kritik auf die Organisation bezieht. Koras Fall zeigt, dass die Bewertung professioneller Kooperation und Differenzierung von der jeweiligen Umsetzung abhängig ist.

5.3 Soziale Integration

Kora selbst ist über alle Erhebungen hinweg in teils über mehrere Jahre bestehende Freundschaften eingebunden. Die Schwierigkeiten eines Mitschülers, Freundschaften zu schließen, führt sie auf dessen Sozialverhalten zurück, bei dem es laut Kora durchaus zu physischen Auseinandersetzungen kommt. In ihrer Vorstellung gemeinsamen Unterrichts mit Kindern mit Behinderungen sorgt sich Kora um Einsamkeit und Scham dieser Kinder. Obwohl sie sich selbst davon distanziert, befürchtet sie abschätziges Verhalten der Mitschüler*innen.

Lele beschreibt konkrete Herausforderungen sozialer Integration. Zwar ist die Klasse bemüht, ihren Mitschüler mit Down-Syndrom in den Pausen einzubinden, sodass Lele einerseits Chancen für gemeinsames Spiel beschreibt. Andererseits treffen die Bemühungen des Jungen, an gemeinsamen Spielen teilzuhaben, nicht immer auf Zustimmung: „Weil wir/wir möchten/wir mögen das halt nicht SO gerne, mit Keno zu spielen, weil er ist dann immer so aufdringlich, will einen gleich umarmen. [...] Aber wenn man jetzt so mit ihm Ball spielt in der Pause oder so, ist es eigentlich auch ganz okay“ (Lele_I2, Z. 97). Lele beschreibt ihren Zwiespalt zwischen der Sorge vor verletzten Gefühlen des Jungen und eigenen Bedürfnissen, der zwischen dem zweiten und dritten Interview noch zunimmt. Zudem beobachtet sie, dass der Junge von Kindern geärgert wird, die er selbst jedoch als Freund*innen ansieht. Im Gegensatz zu Koras Sorgen um das Wohlbefinden von Kindern mit Behinderungen ergeben sich Herausforderungen der sozialen Integration im Fall von Lele nicht aus angenommenen Hürden, sondern aus Schwierigkeiten, die aus der konkreten Interaktion der Mitschüler*innen resultieren.

5.4 Einstellungen und Einstellungsänderungen

Im ersten Interview äußert Lele eine befürwortende Einstellung zum gemeinsamen Unterricht mit ihrem Mitschüler mit Down-Syndrom. Dabei argumentiert sie mit Chancen, voneinander zu lernen. Diese bleiben nicht auf Kinder mit Behinderungen beschränkt: „Ich kann auch von den Kindern lernen, die eine Behinderung haben, weil mit der Lehrerin, die dann immer auf die aufpasst, da kommen die halt schneller voran und die haben auch meistens alles richtig und davon lernen wir halt, dass wir nicht so (–) doofe Sachen über andere Kinder, die eine Behinderung haben, reden sollen“ (Lele_I1, Z. 138). In ihrem Fall regt der Kontakt zu dem Jungen Reflexionen an und so scheint sich die von Lele aufgeworfene Annahme des sozialen Lernens für Mitschüler*innen von Kindern mit Behinderung tendenziell zu bestätigen: Die Kinder ihrer Klasse thematisieren in der Pause Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Behinderungen sowie den Umgang miteinander und wehren sich gegen Vorbehalte bis hin zu beleidigenden und ausgrenzenden Äußerungen gegenüber Menschen mit Behin-

derungen. Doch die teils unerwiderten Spielanfragen und Annäherungsversuche ihres Mitschülers sowie dessen Unterrichtsstörungen führen mit der Zeit zu einer kritischeren Einstellung. Unter gleichzeitiger Berücksichtigung ihrer positiven Bewertung des gemeinsamen Unterrichts, ihres Verständnisses und ihrer Akzeptanz für individuelle Schwierigkeiten ergeben sich bei Lele in den beiden Folgeinterviews ambivalente Einstellungen. Insofern zeichnet sich bei Lele eine Einstellungsänderung ab, die im Zusammenhang mit konkreten Erfahrungen steht. Zwar kennt Lele den Jungen bereits aus der Grundschule, allerdings werden sich die Erfahrungen aufgrund der späteren gemeinsamen Klassenzugehörigkeit intensiviert haben. Eine Rolle könnte auch der Schulwechsel spielen. Ein weiterer Faktor ist das zunehmende Alter der Kinder und die Nähe zur Pubertät, bei der Fragen nach Nähe und Distanz womöglich eine veränderte Rolle spielen.

Eine Einstellungsänderung ergibt sich auch bei Kora. Diese verläuft jedoch in eine andere Richtung. In den ersten beiden Interviews ist ihre Einstellung eher durch Ambivalenz geprägt, die sich zwischen Offenheit und der Sorge um Einsamkeit und Scham von Kindern mit Behinderungen bewegte. Im dritten Interview scheint sie hingegen eine befürwortende Einstellung zum gemeinsamen Unterricht zu vertreten. Im Vergleich zur Grundschule verändern sich mit dem Wechsel auf die weiterführende Schule auch Koras Erfahrungen: Hatte sie Erfahrungen mit Kindern mit Behinderungen in der Grundschule durchgehend verneint, hat sie an der Oberschule Kontakt zu einem Mädchen mit einem SPF im Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung, mit dem sich Kora über Behinderungen, darauf bezogene Hänseleien von Mitschüler*innen und der damit einhergehenden Belastung des Mädchens austauscht. Es ist denkbar, dass diese Erfahrungen Koras Perspektive sowie ihre Einstellungen geprägt haben.

6. Diskussion

Die Ergebnisse verweisen auf Sensibilität von Grundschulkindern für die sie umgebende Heterogenität und die individuellen Bedürfnisse ihrer Mitschüler*innen. Koras und Leles wertschätzende Einstellungen zur Heterogenität innerhalb ihrer Klassen im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses stehen exemplarisch für die Mehrheit der Befragten. Argumentationen beziehen sich dabei u. a. auf Wertschätzung der Vielfalt, gemeinsames Spiel und Freundschaften, gegenseitige Hilfe und die Chance, voneinander zu lernen. Angenommene Nachteile, die auf Kritik an Unterrichtsstörungen oder Leistungsunterschieden und einer als unzureichend wahrgenommenen Berücksichtigung von Individualinteressen beruhen, bieten zugleich das Potenzial, durch didaktische und pädagogische Konsequenzen reduziert zu werden. Während die Einstellungen der Befragten zur Heterogenität der Klasse überwiegend wertschätzend ausfallen, ergibt sich bei Einstellungen zum gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behin-

derungen ein größerer Anteil an neutralen bis akzeptierenden, ambivalenten und ablehnenden Einstellungen. Kritische Äußerungen beziehen sich jedoch wie im Fall von Kora und Lele oftmals auf Sorge um das Wohlbefinden von Kindern mit Behinderungen und sind somit durchaus von Empathie geprägt.

Andererseits sehen die Befragten auch Vorteile gemeinsamen Unterrichts, die sich vor allem auf Hilfsmöglichkeiten, Lerngelegenheiten, Gemeinschaft und Gemeinsamkeiten aller Kinder beziehen. Damit ergeben sich Parallelen zu öffentlichen, wissenschaftlichen und menschenrechtlichen Diskursen. Da gegenseitiger Respekt, Rücksichtnahme sowie entsprechende Haltungen und Einstellungen aller schulischen Akteur*innen als Grundvoraussetzung für ein Gelingen inklusiver Bildung angenommen werden (vgl. Greve / Hauenschild 2017, S. 313 f.), lassen sich aus den Ergebnissen Chancen für inklusive Schulen ableiten.

Unter den befragten Schüler*innen bleiben Einstellungen konstant oder verändern sich, wobei sich wie in den beschriebenen Fällen verschiedene Veränderungen abzeichnen. Die Befragten haben in unterschiedlichem Ausmaß Erfahrungen mit schulischer Inklusion. Dabei lassen sich Zusammenhangstendenzen zwischen Erfahrungen auf der einen und Einstellungen und Annahmen zu Chancen sowie Risiken auf der anderen Seite ableiten. Insofern zeigt die Studie nicht nur Offenheit von Kindern für die sie umgebende Heterogenität, sondern auch die Chance positiver Entwicklungen durch gemeinsame Erfahrungen. Dass diese Erwartung an schulische Inklusion jedoch kein Selbstläufer ist, zeigt sich gleichermaßen in den Ergebnissen.

Denn übereinstimmend mit dem bisherigen Forschungsstand zeichnen sich auch hier Risiken der sozialen Integration ab. Unter allen befragten Kindern sind Konflikte und Ablehnungen wie im Fall von Kora am häufigsten auf unerwünschtes Verhalten bis hin zu physischen Auseinandersetzungen zurückzuführen, was insbesondere auf Schwierigkeiten für Kinder mit einem SPF im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung hinweist. Umso bedeutsamer erscheinen Studienergebnisse, die auf das pädagogisch-didaktische Potenzial zur Förderung kognitiver und sozial-emotionaler Kompetenzen als Grundlage erfolgreicher Peerbeziehungen verweisen (vgl. Zander / Kreutzmann / Hannover 2017, S. 378).

Insofern kann die explizite Benennung von Heterogenität im schulischen Alltag nötig sein. Andererseits sollte sie kritisch reflektiert werden, um das Risiko zu minimieren, Sonderpositionen und damit auch Ungleichverhältnisse zu verstärken (vgl. Sulzer 2022, S. 15). Für Lehrkräfte ergibt sich damit ein Spannungsfeld zwischen Thematisierung und De-Thematisierung von Differenz (vgl. Katzenbach 2015, S. 23 ff.), das sich auch in den beschriebenen Fällen abzeichnet: Einerseits kann, wie im Fall von Lele, Kenntnis über individuelle Bedürfnisse Verständnis für didaktische Entscheidungen und Rücksichtnahme der Mitschüler*innen begünstigen und somit Ungerechtigkeitsempfinden reduzieren. Andererseits lehnt Kora eine Sonderbehandlung aufgrund ihres SPF ab. In ihrem

Fall führt die äußere Differenzierung zu einer Sonderstellung innerhalb der Klasse und prägt Koras Selbstbild. Dadurch, wie Lehrkräfte Gruppenzuordnungen vornehmen, wie sie Kinder adressieren und wie professionelle Kooperation gestaltet wird, werden (leistungsbezogene) Differenzen für die Lernenden womöglich erst recht sichtbar gemacht. Somit können institutionelle Strukturen und Unterrichtsorganisation die Wahrnehmung von Kindern beeinflussen und zur Kategorisierung beitragen (vgl. Pohl 2014, S. 205; Schumann 2014, S. 296). Die Zuordnung von Förderschullehrer*innen zu bestimmten Kindern widerspricht nicht nur der systemischen Perspektive inklusiven Unterrichts (vgl. Feyerer 2009, o. S.), sondern trägt zum doing difference (vgl. West/Fenstermaker 1995) bei und kann somit (Leistungs-)Differenz (re-)produzieren. Werden bspw. Kleingruppen zur äußeren Differenzierung gebildet, beruht die Gruppenbildung ganz überwiegend auf leistungsbezogenen Kriterien. Nutzen Kinder dabei – wie es sich in den Interviews teils abzeichnet – dichotome Kategorien wie gut und schlecht und beziehen sie diese auch auf die betroffenen Kinder, besteht das Risiko von Stigmatisierung und steht damit im Widerspruch zu Inklusion, weshalb Kategorisierung und Etikettierung in der Kritik stehen (vgl. Bürli 1997, S. 55). Zeitweise äußere Differenzierung kann Vorteile mit sich bringen, wie sie bspw. von Kora beschrieben werden. Allerdings sollte die Gruppenzusammensetzung bewusst heterogen gestaltet werden (vgl. Arndt/Werning 2018, S. 23).

7. Fazit und Konsequenzen

Die Ergebnisse aus dieser qualitativen, längsschnittlichen Studie geben Einblick in die Perspektive von Lernenden auf die inklusive Schule sowie Veränderungen im Zeitverlauf, die ohne eine empirische Berücksichtigung von Kindern nicht möglich wäre. Die überwiegend wertschätzenden Einstellungen zur Heterogenität und die Beschreibungen von Chancen stellen eine bedeutsame Grundlage für ein gemeinsames Leben und Lernen dar und bieten wichtige Anknüpfungspunkte für die Gestaltung inklusiver Schulen. Die zum Teil sehr differenzierten Betrachtungen und Deutungen der schulischen und unterrichtlichen Praxis durch die befragten Kinder zeigen jedoch auch Spannungsfelder auf, die theoretisch und praktisch zu bearbeiten sind. Erfahrungen der Kinder allein bedingen noch keine positiven Einstellungen. Vielmehr sind Konflikte ernst zu nehmen und pädagogisch zu bearbeiten; insbesondere soziale Integration stellt eine Herausforderung dar. Für Lehrkräfte gilt es, ein sensibles Gleichgewicht zwischen der Thematisierung zum Zwecke der Transparenz in didaktische und pädagogische Entscheidungen und De-Thematisierung von Unterschieden zur Vorbeugung von Stigmatisierung zu finden. Ein bewusster Umgang mit Differenzierung und Individualisierung kann das Verständnis und die Rücksichtnahme unter den Kindern fördern, ohne dabei Sonderpositionen zu verstärken. Hier setzt das Konzept

einer reflexiven Inklusion an (vgl. Budde/Hummrich 2014, o. S.). Anhand der Ergebnisse ist anzunehmen, dass im Rahmen schulischer Entwicklungsprozesse Potenzial zur Förderung der Bildungschancen in heterogenen Lerngruppen besteht. Voraussetzung hierfür ist die gezielte Analyse und Reflexion der institutionellen Strukturen, schulischen Praxis und Unterrichtsorganisation unter Einbeziehung aller Akteur*innen – insbesondere der Kinder.

Literatur

- Ajzen, Icek (1991): The Theory of Planned Behavior. In: *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Jg. 50, H. 2, S. 179–211.
- Andresen, Sabine/Hurrelmann, Klaus (2010): *Kindheit*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Andresen, Sabine/Hurrelmann, Klaus/Fegter, Susann (2010): Wie geht es unseren Kindern? Wohlbefinden und Lebensbedingungen der Kinder in Deutschland. In: *World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch, S. 35–59.
- Arndt, Ann-Kathrin/Werning, Rolf (2018): Qualitätskriterien, Bedingungen und Entwicklungsprozesse inklusiver Schulen aus Sicht von Lehrkräften, Schulleitungen und Eltern an Jakob-Muth-Preisträgerschulen. Ergebnisse der qualitativen Studie „Gute inklusive Schule“. In: Laux, Silke/Adelt, Eva (Hrsg.): *Inklusive Schulkultur: Miteinander. Leben. Gestalten. Grundlagen und Beispiele gelungener Praxis*. Münster und New York: Waxmann, S. 15–33.
- Boer, Heike de/Velten, Katrin (2022): Partizipation aus der Perspektive von Kindern. In: Bennewitz, Hedda/de Boer, Heike/Thiersch, Sven (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*. Münster: Waxmann, S. 163–172.
- Boer, Anke de/Pijl, Sip Jan/Minnaert, Alexander (2012): Students' Attitudes towards Peers with Disabilities: A review of the literature. In: *International Journal of Disability, Development and Education*, Jg. 59, H. 4, S. 379–392.
- Bosse, Stefanie/Jaeuthe, Jessica/Lambrecht, Jennifer/Bogda, Katja/Koch, Helvi/Spörer, Nadine (2018): Die Sicht von Kindern auf Inklusion in der Schule. Die Entwicklung eines Messinstruments zur Erhebung der Einstellung zum gemeinsamen Lernen im Grundschulalter. In: *Empirische Sonderpädagogik*, Jg. 10, H. 4, S. 329–345.
- Brügelmann, Hans (2002): Heterogenität, Integration, Differenzierung: Empirische Befunde – pädagogische Perspektiven. In: Heinzl, Friederike/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe*. Opladen: Leske + Budrich, S. 31–43.
- Budde, Jürgen (2017): Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In: Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 13–26.
- Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2014): Reflexive Inklusion. In: *Zeitschrift für Inklusion*, H. 4. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193> (Abfrage: 10.02.2025).
- Bürli, Alois (1997): *Sonderpädagogik international. Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven*. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Butschi, Corinne/Hedderich, Ingeborg (2021): Kindgerecht forschen. Ein Überblick. In: Hedderich, Ingeborg/Reppin, Jeanne/Butschi, Corinne (Hrsg.): *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen. 2., durchgesehene Auflage*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 101–119.

- Feyerer, Ewald (2009): Ist Integration „normal“ geworden? In: Zeitschrift für Inklusion, Jg 3, H. 2. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/162/162> (Abfrage: 30.09.2024).
- Gaupp, Nora/Schütz, Sandra/Küppers, Lara (2022): Kinder und Jugendliche mit Behinderungen. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grünert, Cathleen/Ludwig, Katja (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–45.
- Gosch, Angela/Huber, Johanna/Peters, Denise/Ionescu, Monica/Donaubauer, Anita (2010): Stabilität von Einstellungsänderung bei Schülerinnen und Schülern gegenüber Menschen mit Behinderungen: Evaluation des pädagogischen Projektes „Perspektivwechsel“. In: Heilpädagogische Forschung, Jg. 36, H. 3, S. 116–129.
- Götz, Margarete/Sandfuchs, Uwe (2024): Geschichte der Grundschule. In: Götz, Margarete/Hartinger, Andreas/Heinzel, Friederike/Kahlert, Joachim/Miller, Susanne/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 5., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 35–49.
- Götz, Margarete/Vogt, Michaela (2022): Grundlegende Bildung für alle Kinder – ein theoriearmer und unrealisierter Anspruch an die Grundschule. In: Naumann, Isabelle/Stork-Odabaşı (Hrsg.): Teilhabe und Ausschluss von Kindern in der Gesellschaft. Perspektiven der Kindheitsforschung, Grundschulpädagogik und Lehrer:innenbildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 110–121.
- Götz, Margarete/Miller, Susanne/Einsiedler, Wolfgang/Vogt, Michaela (2019): Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In: Donnie, Christian/Foerster, Frank/Obermayr, Marlene/Deckwerth, Anne/Kammermeyer, Gisela/Lenske, Gerlinde/Leuchter, Miriam/Wildemann, Anja (Hrsg.): Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Wiesbaden: Springer VS, S. 12–21.
- Greve, Werner (2021): Einstellung von Lehrenden als Gelingensbedingung für schulische Inklusion? Probleme und Potenziale eines komplexen Konstruktes. In: Mähler, Claudia/Hasselhorn, Marcus (Hrsg.): Inklusion. Chancen und Herausforderungen. Göttingen: Hogrefe, S. 47–61.
- Greve, Werner/Hauenschild, Katrin (2017): Einstellungen zu Inklusion in der Schule – ein Schlüssel zum Gelingen einer tiefgreifenden Reform. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Jg. 12, H. 3, S. 313–328.
- Grimm, Natalie/Schütt, Petra (2020): Forschungsethische und -praktische Fragen qualitativer Längsschnittforschung – Perspektiven und Herausforderungen. In: Thiersch, Sven (Hrsg.): Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 407–425.
- Heinemann, Alisha M.B./Mecheril, Paul (2023): Erziehungswissenschaftliche Diskriminierungsforschung. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–16.
- Hinz, Andreas (2015): Inklusion – mehr als nur ein neues Wort?! In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Inklusion. Wege in die Teilhabegesellschaft. Frankfurt a. M.: Campus, S. 286–291.
- Hinz, Andreas (2014): Der Index für Inklusion – Eine Hilfe für inklusive Schulentwicklung. In: Bogner, Daniel/Maring, Bianca (Hrsg.): Inklusion an Schulen. Praxishandbuch zur Umsetzung mit Anleitungen. Köln: Carl Link, S. 33–39.
- Kahlert, Joachim (2022): Der Sachunterricht und seine Didaktik. 5., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Katzenbach, Dieter (2015): Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In: Schnell, Irmtraut (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 19–32.
- Klafki, Wolfgang (2005): Allgemeinbildung und der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: Lauterbach, Roland/Köhnlein, Walter/Spreckelsen, Kay/Klewitz, Elard (Hrsg.) (1992): Brennpunkte des Sachunterrichts. Kiel: Inst. für die Pädagogik der Naturwissenschaft-

- ten; Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V. Wiederabgedruckt in: *Widerstreit Sachunterricht*, 4, 2005.
- Kluczniok, Katharina/Große, Christiane/Roßbach, Hans-Günther/Schneider, Thorsten (2024): *Heterogene Lerngruppen in der Grundschule*. In: Götz, Margarete/Hartertinger, Andreas/Heinzel, Friederike/Kahlert, Joachim/Miller, Susanne/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. 5., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 216–222.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2011): *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (Abfrage: 30.09.2024).
- Krull, Johanna/Wilbert, Jürgen/Hennemann, Thomas (2014): *Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht*. In: *Empirische Sonderpädagogik*, Jg. 6, H. 1, S. 59–75.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2024): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz*. 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Laukner, Josephine (2024): „Inklusion ja, aber ...“: Einstellungen und Einstellungsänderungen von Lehrerinnen und Lehrern zu schulischer Inklusion: eine qualitative Längsschnittstudie. Hildesheim: Universitätsverlag.
- Lewalter, Doris/Diedrich, Jennifer/Goldhammer, Frank/Reiss, Kristina/Köller, Olaf (2023): *Fazit PISA 2022*. In: Lewalter, Doris/Diedrich, Jennifer/Goldhammer, Frank/Köller, Olaf/Reiss, Kristina (Hrsg.): *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Münster und New York: Waxmann, S. 317–321.
- Löper, Marwin Felix (2020): *Einstellungen von Kindern gegenüber Peers mit Förderbedarf. Die Rolle persönlicher Ressourcen für die soziale Partizipation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lutz, Helma/Wenning, Norbert (2001): *Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten*. In: Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, S. 11–24.
- Mac Naughton, Glenda M. (2006): *Respect for diversity. An international overview*. In: Bernhard van Leer Foundation Den Haag. *Working Papers in Early Childhood Development*, No. 40. [is-suu.com/bernhardvanleerfoundation/docs/respect_for_diversity_an_international_overview/4](https://www.is-suu.com/bernhardvanleerfoundation/docs/respect_for_diversity_an_international_overview/4) (Abfrage: 30.09.2024).
- Mayring, Philipp (2023): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 7., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mey, Günter/Schwentesius, Anja (2019): *Methoden der qualitativen Kindheitsforschung*. In: Hartnack, Florian (Hrsg.): *Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte*. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–47.
- Pohl, Sandra (2014): *Wie Schüler/-innen „Behinderung“ sehen – Ergebnisse einer Studie in einer Bremer Koop-Klasse*. In: Dorrance, Carmen/Dannenbeck, Clemens (Hrsg.): *Doing Inclusion: Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 199–207.
- Prenzel, Annedore (2019): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 4., um ein Vorwort ergänzte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Prenzel, Annedore (2017): *Diversity: interdisziplinär, zeitdiagnostisch, pädagogisch*. In: Allemann-Ghionda, Christina/Kula, Gülbeyaz/Mignon, Laurent (Hrsg.): *Diversität in europäischen Bildungssystemen und in der Lehrer_innenbildung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 25–44.
- Prenzel, Annedore (2011): *Selektion versus Inklusion – Gleichheit und Differenz im schulischen Kontext*. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität und Differenz*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 23–48.

- Preuss-Lausitz, Ulf (2005): Behinderung und Integration in den Köpfen der Kinder – und was das pädagogisch bedeuten kann. In: Voß, Reinhard (Hrsg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, S. 261–268.
- Rehklau, Christine (2016): Diversität und Inklusion. In: Lutz, Ronald/Rehklau, Christine (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Kindheitspädagogik. Eine Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 109–118.
- Ruberg, Christiane/Porsch, Raphaela (2017): Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 6, H. 4, S. 383–415.
- Saalfrank, Wolf-Thorsten/Zierer, Klaus (2017): Inklusion. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schumann, Isa (2014): „Das hat der Stefan alleine gemacht“. Zur Herstellung der Unterscheidung behindert – nichtbehindert in einer Grundschulklasse. In: Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript, S. 291–307.
- Schwab, Susanne (2015): Einflussfaktoren auf die Einstellung von SchülerInnen gegenüber Peers mit unterschiedlichen Behinderungen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Jg. 47, H. 4, S. 177–187.
- Sulzer, Annika (2022): Inklusion als Werterahmen für Bildungsgerechtigkeit. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Überarbeitete Neuauflage, 4. Auflage. Freiburg im Breisgau: Herder, S. 13–22.
- Trautmann, Thomas (2010): Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- UN – United Nations (2006): General Assembly resolution. 61/106. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. 13 December 2006. https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_61_106.pdf (Abfrage: 30.09.24).
- UN – United Nations (1989): General Assembly resolution. 44/25. Convention on the Rights of the Child. 20 November 1989. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc.pdf> (Abfrage: 30.09.24).
- Walgenbach, Katharina (2017): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. 2., durchgesehene Auflage. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Wansing, Gudrun (2015): Was bedeutet Inklusion? Annäherungen an einen vielschichtigen Begriff. In: Degener, Theresia/Diehl, Elke (Hrsg.): Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 43–54.
- West, Candace/Fenstermaker, Sarah (1995): Doing Difference. In: Gender und Society, Jg. 9, H. 1, S. 8–37.
- Witzel, Andreas (2020): Qualitative Längsschnittstudien. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren. 2., erweiterte und überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum: Qualitative Sozialforschung, Jg. 1, H. 1, <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132> (Abfrage: 30.09.2024).
- Zander, Lysann/Kreutzmann, Madeleine/Hannover, Bettina (2017): Peerbeziehungen im Klassenzimmer. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 20, H. 3, S. 353–386.
- Zinsmeister, Julia (2023): Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen – eine menschenrechtsbasierte Analyse. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Reinhardt, Anna Cornelia (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–22.

Classroom Management in heterogenen Unterrichtssettings

Kooperation zwischen Lehrkräften unterschiedlicher Professionen aus einer praxeologischen Perspektive

Jan-Simon Zimmermann, Magdalena Buddeberg
und Sabine Hornberg

1. Einleitung

Classroom Management stellt ein zentrales Merkmal der Tiefenstruktur von Unterricht dar und zeichnet damit die Qualität der Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen aus (vgl. Kunter 2016). Zahlreiche empirische Befunde bestätigen, dass die tiefenstrukturellen Merkmale des Unterrichts zum Lernerfolg von Schüler*innen beitragen (vgl. Lipowsky/Bleck 2019). Insbesondere im Zusammenhang mit inklusiver Bildung und einer heterogenen Schüler*innenschaft wird Classroom Management eine zentrale Bedeutung beigemessen, um die akademische und soziale Entwicklung von Schüler*innen adäquat fördern zu können (vgl. Mitchel/Hirn/Lewis 2017). Empirische Studien fokussieren unterschiedliche Gegenstandsbereiche; sie umfassen Aspekte der Schulentwicklung, Überzeugungen von Lehrkräften bis hin zu konkreten Unterrichtstechniken und -strategien (u. a. vgl. Yildiz 2015). Bei der Umsetzung von Classroom Management wird in Studien die Rolle der Lehrkraft als bedeutender Faktor herausgestellt. Gleichzeitig beschreiben Lehrkräfte den Umgang mit einer heterogenen Schüler*innenschaft, insbesondere mit Fokus auf Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im gemeinsamen Unterrichtsetting, als herausfordernd (vgl. Przibilla/Linderkamp/Krämer 2018). Um dem zu begegnen, gibt es eine wachsende Anzahl von Schulen, in denen Lehrkräfte unterschiedlicher Professionen (allgemeinbildende Schulform und Sonderpädagogik) gemeinsam unterrichten (vgl. Sansour/Bernhard 2018). Die Gestaltung des gemeinsam durchgeführten Unterrichts kann unterschiedliche Formen annehmen: In Anlehnung an Dieker (2001) gibt es eine Vielzahl an Co-Teaching-Strukturen, mit denen auf herausfordernde Verhaltensweisen von Schüler*innen reagiert werden kann. Die bisherige Forschung hat in erster Linie die Aufgaben- und Rollenverteilung der Lehrkräfte beleuchtet. Im Hinblick auf Classroom Management besteht ein Forschungsdesiderat im Bereich der Praktiken der beteiligten Akteur*innen (Regelschullehrkräfte, Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung und Schüler*innen) im Unterricht und der Analyse ihrer Bedeutung

für Lernprozesse. Um dem zu begegnen, soll mit dem vorliegenden Beitrag herausgearbeitet werden, auf welche Art und Weise die soziale Interaktion im Unterricht ausgestaltet wird und welche Orientierungen damit verknüpft sind (vgl. Asbrand/Martens 2018). Die dafür genutzte videographiebasierte Dokumentarische Unterrichtsforschung (vgl. ebd.) ermöglicht eine vertiefende Analyse von Praktiken „[...] als know-how abhängige und von einem praktischen ‚Verstehen‘ zusammengehaltene Verhaltensroutinen [...]“ (Reckwitz 2003, S. 289) des Classroom Managements. Dabei können dahinterliegende Bedeutungen herausgearbeitet werden, die für die Interaktion im inklusiven Unterricht handlungsleitend sind. Dies ist von Relevanz, weil die unterrichtliche Praxis nicht nur durch konkrete Verhaltenserwartungen, wie z. B. durch Klassenregeln oder explizite sprachliche Verhaltensaufforderungen, geprägt wird, sondern auch durch routinisierte und kollektiv geteilte Verhaltensweisen, die lediglich implizit in der Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler*innen erfahrbar werden (vgl. Asbrand/Martens 2018).

Im Folgenden wird auf Grundlage der Relevanz von Classroom Management für die pädagogische Arbeit in heterogenen Unterrichtssettings die Kooperation zwischen den beiden Professionen, die für die Unterrichtspraxis als Idealtypus angeführt wird (vgl. Lütje-Klose/Neumann 2022), aus einer praxeologischen Perspektive in den Blick genommen. Dies geschieht, indem anhand von exemplarischen empirischen Rekonstruktionen zwei Ordnungsstrukturen nachgezeichnet werden, die sich auf Ebene der impliziten Wissensbestände in den Interaktionsprozessen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen in einem Co-Teaching-Setting vollziehen (Abschnitt 2). Daran anschließend werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund von Classroom Management sowie dem Umgang mit einer heterogenen Schüler*innenschaft diskutiert und Schlussfolgerungen für die unterrichtliche Praxis und weitere schulpädagogische Forschung vorgestellt (Abschnitt 3).

2. Kooperatives Classroom Management in heterogenen Unterrichtssettings

Classroom Management umfasst verschiedene Modelle und Ansätze des Organisations- und Verhaltensmanagements sowie der Instruktion im Unterricht (vgl. Wubbels 2009). Aus der Perspektive einer pädagogisch-psychologischen Handlungstheorie wird Classroom Management als Maßnahme von Lehrkräften charakterisiert, die für Ordnung und eine effektive Zeitnutzung im Unterricht sorgen soll (vgl. Kunter/Baumert/Köller 2007). Mit Blick auf Classroom Management wird vielfach auf den Ansatz von Kounin (1970) Bezug genommen, der im deutschsprachigen Raum auch unter dem Begriff einer „effektiven Klassenführung“ (vgl. Seidel 2009) geführt wird und seit Jahrzehnten in der pädagogisch-

psychologischen Lehr-Lern-Forschung zur Messung von Unterrichtsqualität herangezogen wird (vgl. Ophardt/Thiel 2008). Für das Classroom Management zeigen sich dabei empirisch sowohl Effekte auf die Lernleistungen als auch auf motivationale und sozial-emotionale Aspekte von Schüler*innen (u. a. vgl. Korpershoek et al. 2016). Als eine Basisdimension von Unterrichtsqualität wird dem Classroom Management gleichzeitig eine hohe Bedeutung im Umgang mit Heterogenität im Klassenraum zugesprochen, da es als Basis für die Schaffung eines differenzierten und individuell-ausgerichteten Unterrichts gilt (vgl. Bohl 2017). Demgegenüber zeigt sich bei einer quasi-experimentellen Längsschnittstudie, die zwei Formen des Co-Teachings mittels Schüler*inneneinschätzungen untersucht, dass die Kooperation von Regelschullehrkräften, die von Fachlehrkräften (Sonderpädagogik und DaZ) beraten wurden, dazu führte, dass sich Unterrichtsmerkmale wie Klassenführung und Lernunterstützung negativer entwickelten, als wenn unterschiedliche Professionen temporär im Unterricht separierend und integrierend zusammenarbeiten (vgl. Moser Opitz et al. 2021). Vermutet wird, dass unklare Verantwortlichkeiten im dauerhaften Co-Teaching „[...] zu Unsicherheiten bezüglich der Regeln und Strukturen des Unterrichts [...]“ (ebd., S. 461) führen; diese Vermutung sei jedoch anhand der Auseinandersetzung mit der konkreten Unterrichtspraxis zu prüfen (vgl. ebd.).

Neben der Perspektive auf Classroom Management mit dem Fokus auf die Gestaltung und Steuerung von Interaktionen im Unterricht, die der Idee einer wünschenswerten Unterrichtspraxis folgt (vgl. Hummrich/Kramer 2011), gibt es ein Verständnis von Classroom Management, das die Interaktionsordnung im Unterricht und die darin enthaltenden Normen, Regeln, Routinen und Rituale als bedeutsam markiert (vgl. Thiel/Ophardt 2022). Das Verständnis von Ordnungsstrukturen und -bildungen als Classroom Management geht auf interaktionssoziologische Forschungen zurück, die „[...] die Bedeutung von Routinen und Ritualen für die Aufrechterhaltung einer sozialen Ordnung [...]“ (ebd., S. 22) herausstellen und auf den Sozialraum Unterricht übertragen. Eine solche Perspektive wird insbesondere dahingehend relevant, wenn betrachtet wird, wie sich das „[...] Spannungsfeld zwischen Differenz, Universalität und Individualität“ (Budde/Blasse 2017, S. 250) und damit einhergehenden Praktiken und Routinen im Sozialraum Unterricht durch den gezielten Umgang mit Heterogenität im Rahmen von Inklusion potenziert (vgl. ebd.). Dies geschieht u. a. durch differenzierte und individuell ausgerichtete Instruktions- und Lernprozesse sowie räumliche Trennungen von Schüler*innen(gruppen), die durch die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams in ihrer Komplexität gesteigert werden. Praktiken der Differenz und Individualität werden im Sinne eines professionellen Habitus von den fachspezifischen Lehramtsausbildungen der unterschiedlichen Professionen (mit)geprägt (vgl. Kramer/Pallesen 2019), die während der Unterrichtsdurchführung zwischen den Lehrkräften sowie zwischen den Schüler*innen und Lehrkräften verhandelt werden (u. a. vgl. Zimmer-

mann/Buddeberg 2022). Nachfolgend werden eine Reihe von Untersuchungen angeführt, welche die Unterrichtspraxis der beiden Professionen im Co-Teaching-Setting im Hinblick auf Verantwortlichkeiten und Interaktionsordnungen betrachten.

Studien, die untersuchen, wie Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung und Regelschullehrkräfte ihre Verantwortlichkeiten im Co-Teaching wahrnehmen, deuten auf eine gemeinsame Verantwortung im Hinblick auf Aspekte der Individualisierung und Differenzierung sowie der Verhaltensintervention hin (u. a. vgl. Fischer/Preis/Quandt 2017). Bei einer Studie von Kreis et al. (2014) zeigt sich die Verantwortlichkeit differenzierter: So fühlen sich die Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung für die Diagnostik und die Förderplanung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt verantwortlich. Im Gegensatz dazu sehen die Regelschullehrkräfte ihre Verantwortung in der Unterrichtsplanung, Gestaltung des Klassenraums und der Erhebung der Lernentwicklungsstände der gesamten Klasse (vgl. ebd.). Eine Studie, welche die Selbst- und Fremdeinschätzung zu berufsspezifischen Kompetenzen unter den unterschiedlichen Professionen erfragt, kommt zu dem Ergebnis, dass die Kompetenz für das Classroom Management in erster Linie Regelschullehrkräften zugeschrieben wird (vgl. Till/Kolb 2024). Hieran anknüpfend zeigt eine Befragung von Lehrkräften, dass bei sonderpädagogischen Lehrkräften der Wunsch nach mehr geteilter Verantwortung für die gesamte Klasse besteht (u. a. vgl. Idel/Korff 2022). Die unterschiedlichen Herangehensweisen der beiden Professionen zeigen sich in einer Videostudie zur individuellen Förderung (vgl. Radhoff/Buddeberg/Hornberg 2018). In dieser Studie konnte herausgearbeitet werden, dass die Lehrkraft für Sonderpädagogik in erster Linie mit einzelnen Schüler*innen interagiert. Die Regelschullehrkraft setzt sich hingegen vornehmlich mit den Bedürfnissen der Klasse als Ganzes auseinander. Rytivaara (2012) analysiert gemeinsam unterrichtete Grundschulklassen anhand der ethnografischen Inhaltsanalyse. Die Ergebnisse dieser Studie deuten auf drei Formen der Kooperation zwischen den Lehrkräften hin, die auch den Umgang mit dem Classroom Management verdeutlichen. Die erste Form ist weit verbreitet und wird als „one teach – one assist“ beschrieben. Bei dieser Kooperationsform ist eine Lehrkraft für den Unterricht der Klasse verantwortlich, während die andere Lehrkraft unterstützt, indem sie (teils auf Anweisung der erstgenannten Lehrkraft) die Arbeitsprozesse der Schüler*innen beobachtet, zusätzliche Anweisungen gibt und individuelle Schüler*innen fördert. Die zweite Form beschreibt eine situative und damit zeitlich begrenzte und gleichberechtigte Rollenausführung. Diese Form tritt meist dann auf, wenn es in der Klasse eine Diskussion oder eine allgemeine Zurechtweisung gibt und die Lehrkräfte gemeinsam (manchmal unter Einbeziehung der Schüler*innen) über etwas entscheiden. Die dritte Form beschreibt eine dauerhaft-gemeinsame Verantwortung für den Inhalt des Unterrichts und für das Classroom Management. In diesem Modell können die Lehrkräfte ihre Rollen

flexibel wechseln, was eine gemeinsame Planung im Vorfeld erfordert. Zusätzlich werden die Strukturen für das Classroom Management in der täglichen Interaktion zwischen den beiden Lehrkräften und den Schüler*innen ausgehandelt. Der Vorteil, insbesondere der dritten Form, besteht nach Rytivaara (2012) darin, dass die flexiblen Rollen der Etikettierung von einzelnen Lehrkräften z. B. als Ordnungshüter*in vorbeugen. Die Lehrkräfte können sich zudem gegenseitig unterstützen, indem sie in herausfordernden Situationen die Rollen tauschen. Dies kann zu weniger emotionsgeladenen Interaktionen und einer insgesamt besseren Beziehung zwischen den Lehrkräften und Schüler*innen führen (vgl. ebd.).

Die Ergebnisse der genannten Untersuchungen geben Hinweise auf differenzierte Unterrichtspraktiken im Co-Teaching. Sie deuten auf unterschiedliche Wahrnehmungen hinsichtlich der Verantwortlichkeiten zwischen den beiden Professionen, die für Aspekte des Classroom Managements wie das Verhaltensmanagement und Ansätze der Instruktion relevant sind. Ein Desiderat in diesem Forschungsbereich stellen Rekonstruktionen von Interaktionen zwischen den unterrichtenden Akteur*innen auf Mikroebene dar, die es erlauben, Ordnungen (und deren Bedeutungen) hinsichtlich des kooperativen Classroom Managements herauszuarbeiten. Um dem zu begegnen, werden nachfolgend Routinen und Praktiken der Instruktion und des Verhaltensmanagements von Lehrkräften exemplarisch anhand von Rekonstruktionen näher betrachtet. Die Ergebnisse dieser Betrachtungen werden anschließend genutzt, um auf differenzorientierte Unterrichtsordnungen im Co-Teaching-Setting hinzuweisen und diese vor dem Hintergrund des Umgangs mit einer heterogenen Schüler*innenschaft zu diskutieren.

3. Methode

Die nachfolgenden Rekonstruktionen sind Teil des Projekts Inklusion^{hochzwei}, in dem Kooperations- und Interaktionsprozesse von Regel- und Sonderschullehrkräften in inklusiven Unterrichtssettings anhand von Unterrichtsvideographien untersucht wurden. Die Studie fand von 2016 bis 2019 statt und war Teil des Verbundprojekts *Dortmunder Profil für inklusionsorientierte LehrerInnenbildung* an der TU Dortmund und wurde im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive von Bund und Ländern aus Mitteln des BMBF gefördert. Die im Folgenden vorgestellten Analysen basieren auf vergleichenden Fallstudien an Grundschulen, an denen Regelschullehrkräfte und Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung gemeinsam Unterricht durchführen. Fokussiert werden Mikroprozesse der Differenzkonstruktion, welche die unterrichtenden Akteur*innen gestalten. Um ihre handlungsleitenden Praktiken und impliziten Wissensbestände zugänglich zu machen, werden die Unterrichtsinteraktionen unter Hinzunahme

von Videographien zum inklusiven Unterricht mit Hilfe der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2017) rekonstruiert und um das methodische Repertoire der Dokumentarischen Unterrichtsforschung (vgl. Asbrand/Martens 2018) erweitert.

Für die Rekonstruktionen ergänzt ein schriftliches Transkript des Unterrichts die Videosequenz. Zunächst wird das Material im Hinblick auf verdichtete Szenen gesichtet. Entsprechend der methodischen Vorgehensweise wird in einem nächsten Schritt eine deskriptiv formulierende Interpretation durchgeführt. Hierauf folgt eine reflektierende Interpretation, um multiperspektivische Facetten des Materials zu erkennen und die Organisation der Interaktion und Kommunikation im Klassenzimmer herauszuarbeiten.

Rekonstruktionen

Im Material lassen sich Ordnungsstrukturen rekonstruieren, die Brüche im Verlauf von differenzierten individuellen Fördersituationen verdeutlichen. Diese treten vorwiegend dann auf, wenn sich die beiden Lehrkräfte simultan in unterschiedlichen Interaktionskonstellationen befinden (z. B. eine Lehrkraft in Einzelinteraktion und eine Lehrkraft in der Interaktion mit dem Plenum). Nachfolgend soll eine exemplarische Rekonstruktion eines solchen Bruchs herausgearbeitet werden. Im Anschluss daran wird eine weitere Ordnungsstruktur mit Blick auf das Classroom Management in kooperativen Lehrsettings dargestellt.

Zur Veranschaulichung eines Teils der Ergebnisse wird auf eine exemplarische Szene aus dem Unterricht einer dritten Klasse an einer Grundschule in Nordrhein-Westfalen (NRW) rekurriert. Die weiteren berichteten Ergebnisse beruhen auf Rekonstruktionen von Unterricht in einer zweiten Klasse an einer weiteren Grundschule in NRW, die in der Auswertung kontrastierend bzw. fundierend herangezogen wird. In beiden Klassen findet ein Gemeinsames Lernen u. a. mit Schüler*innen mit unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten statt und es sind sowohl Regelschullehrkräfte (nachfolgend „RS“) als auch Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung (nachfolgend „LS“) anwesend. Der Unterricht wurde mit drei Kameras und einer Reihe von Ansteck- und Tischmikrofonen aufgezeichnet.

Die nachfolgende Szene (s. Transkript in Tabelle 1) ist einer Mathematikstunde der dritten Klasse entnommen. Das Thema der Stunde lautet „Gewichte messen“. Der Unterricht beginnt damit, dass alle Schüler*innen ihren Schultornister wiegen. Anschließend haben die Schüler*innen die Aufgabe, die im Folgenden genannten Sätze zu notieren, an den Leerstellen das jeweilige Gewicht des eigenen Tornisters einzusetzen und dann zu entscheiden, ob der Tornister im Vergleich nun leichter, schwerer oder gleich schwer ist: „Mein Tornister wog am Montag

__kg. Heute wiegt mein Tornister __kg. Mein Tornister ist heute leichter / schwerer / gleich schwer“.

Tab. 1: Anonymisiertes Unterrichtstranskript mit Minutenangaben

Verbaler Anteil	
EG: Einzelgespräche zwischen der LS, dem Schüler Tm und der Schülerin Wf	KG: Klassenöffentliches Gespräch mit der RS
1 LS: Am Mittwoch (9) wie war er (3)	1 RS: Super, fertig, fertig, fertig, (2) ja, (2) ok
2 schreib mal war er #00:25:29–00:25:49	2 (.) gut, (3) ok (..) das sieht sehr gut aus.
3 Tm: 5,3 Kilogramm #00:25:49	3 (.) also vom Rechnen her sieht es sehr gut
4 LS: Er (..) wie viel #00:25:51–00:25:56	4 aus und vom Schreiben, (..) aber (..) wenn
5 Tm: 3,3 Kilogramm. #00:25:57–00:25:59	5 du jetzt nochmal auf dein Gewicht guckst,
6 LS: Richtig (10) da fehlt noch was (.)	6 was wir gestern gemessen haben (2) dann
7 am Mittwoch war er 3,3 Kilogramm (..)	7 haben wir gestern auch ausgerechnet,
8 schwer (..) das Wort schwer (..) sonst	8 wie viel dein Tornister wiegen darf (.) wer
9 ist es kein schöner Satz (4) gut (..) so	9 (...) sagt denn oh mein Tornister ist schon
10 (2) was ist denn jetzt passiert [Name;	10 ok und wer sagt oh mein Tornister war
11 Tm] (1) ist er schwerer oder leichter	11 heute vielleicht etwas leichter (.) aber noch
12 geworden #00:26:01–24	12 nicht leicht genug (2) ich (.) bin noch nicht
13 Tm: Leichter #00:26:38–9	13 beim richtigen Gewicht angekommen (1)
14 LS: Mein Tornister ist leichter geworden	14 schau einmal (.) wer hat seinen Tornister
15 (1) Satzanfang (..) mein Tornister (5) ist	15 genug ausgeleert (..) Wer muss noch mehr
16 (5) leichter (7) leichter (.) ich schreibs dir	16 rausholen (2) mmh (3) das war auch so
17 gleich richtig rüber (.) leichter geworden	17 mein Eindruck beim Wiegen also ihr seid
18 #00:26:40–00:27:20	18 auf dem richtigen Weg (2) Hände bitte
19 Tm: Gewoden #00:27:21–2	19 runter #00:26:59–00:28:07#
20 LS: Ge (.) E (.) W(.) R (.) den (.) Punkt	
21 #00:27:23–00:27:31	
22 Wf: [flüstert] Meine kleine Cousine	
23 hat meinen Füller angespitzt [lacht]	
24 #00:28:12–16	
25 LS: Wo bist du #00:28:19–20	
26 Wf: Ananas weiß #00:28:24–25	
27 LS: Psh (.) psht #00:28:27	

In der ausgewählten Szene interagieren die RS und LS zeitlich simultan, jedoch situativ getrennt voneinander. Räumlich betrachtet, befinden sich sowohl die RS als auch die LS im selben Klassenraum. Die RS befindet sich zu Beginn der Szene noch in Einzelinteraktionen mit einer Reihe von Schüler*innen, welchen sie eine kurze Rückmeldung zum Stand ihrer Aufgabenbearbeitung gibt („Super (.) fertig (.) fertig (.) fertig (2) ja (2) ok (.) gut (3) ok“, KG, Z. 1–2). Im weiteren Verlauf der Szene wechselt die RS in ein Plenumsgespräch. Den Schüler*innen zugewandt stellt sie sich vor dem Smartboard auf. Die Schüler*innen sitzen in einer Hufeisenform mit eingelagerten Tischen und sind der RS und dem Smartboard zugewandt bzw. schauen in ihre Richtung. Auf dem Smartboard sind die Gewichte der Schultaschen nach Namen tabellarisch geordnet. Es gibt zwei Messungen: Eine Messung, die einige Tage zurückliegt, und eine zweite Messung, die zu Beginn der Stunde vorgenommen worden ist. Die LS befindet sich in einer Einzelinteraktion mit dem Schüler Tm, welcher einen sonderpädagogischen Förder-

schwerpunkt im Bereich Sprache hat. Um die Rekonstruktionen nachfolgend zu verdeutlichen, wird in einem ersten Schritt ein gemeinsamer Interpretationstext für die zeitlich simultan stattfindenden Interaktionen vorgenommen. In einem zweiten Schritt werden diese Interaktionen mit Blick auf die Ordnungsstrukturen im Sinne des Classroom Managements in heterogenen Unterrichtssettings ausgedeutet.

Bruch zwischen Individualisierung und Gleichschritt

Abb. 1: Zusammenschnitt aus Fotogrammen zur Minute 00:27:52 aus zwei Kameraperspektiven



Zu Beginn der Szene sind die Schüler*innen in die oben beschriebene Aufgabenbearbeitung eingebunden. Zum Ende der Arbeitsphase rollt die LS mit einem Hocker auf die gegenüberliegende Seite des Tisches von Tm und weist mit dem Finger auf das Heft, das vor Tm liegt. Tm schaut ebenfalls auf sein Heft. Performativ wird an dieser Stelle bereits ein Orientierungsgehalt zum Ausdruck gebracht, der als Aufgabenbeteiligung gerahmt wird. Dieser Gehalt wird im Anschluss sprachlich durch die LS elaboriert, indem diese vorsagt, was Tm in sein Heft schreiben soll (Anweisungscharakter). Tm elaboriert diesen Gehalt, indem er aufschreibt, was die LS ihm vorgibt. Anschließend formt sich der Modus des Vorsagens und Aufschreibens durch die Ergänzung von Zwischenfragen seitens der LS dialogisch aus. Die Fragen werden von Tm beantwortet und aufgabenbezogen abgehandelt. Im weiteren Verlauf kommt es zu Feedbackschleifen durch die LS: „richtig (10) da fehlt noch was“ (EG, Z. 6) und „sonst ist es kein schöner Satz (4) gut“ (EG, Z. 8–9). Diese differenzieren den Orientierungsgehalt weiter aus: Es geht zusätzlich zum Beantworten der Fragen und zum Notieren des korrekten Ergebnisses im Satz auch um die exakt wortwörtliche Formulierung der vorgegebenen Sätze; dies umfasst die korrekte Rechtschreibung und passende Verwendung von Satzzeichen. Dem Anweisungscharakter kommt nun eine Beurteilungskomponente hinzu. Zum Bruch kommt es, als die LS Tm den Satz „Mein Tornister ist leichter geworden“ (EG, Z. 14) vorsagt. Während Tm diesen Satz notiert, geht die

LS dazu über, einzelne Wörter des Satzes vorzusagen und schließt an, dass sie den Satz korrekt in das Heft von Tm notieren wird (EG, Z. 15–17). Dieses Vorhaben vollzieht die LS im Anschluss, indem sie Tm seinen Stift aus der Hand nimmt, sein Heft zu sich dreht, den Satz aufschreibt und das Heft wieder zu Tm dreht. Die zuvor angeleitete Aufgabenbeteiligung im Modus einer Unterstützung rahmt sich nun als Ergebnisorientierung: Der Satz (das Ergebnis der Aufgabe) wird korrekt zu Papier gebracht, auch wenn dies bedeutet, dass die LS die Aufgabe ohne Beteiligung von Tm übernimmt. Konkludiert wird dieser Orientierungsgehalt der Ergebnisorientierung durch die Überlappung mit dem Plenumsgespräch, welches die RS führt. Denn zeitgleich zum Aufschreiben des Satzes durch die LS tritt Tm in die Interaktion mit dem Plenum und verbleibt auch in dieser (die LS rollt ohne weitere Kommunikation mit Tm zur Schülerin Wf). Im Plenumsgespräch richtet die RS die Proposition an die Schülerinnen und Schüler, in eine differenzierte Beurteilung mit der eigenen Aufgabenerfüllung zu gehen (inwiefern haben es die Schüler*innen geschafft – im Vergleich zum Vortag – das Gewicht ihres Tornisters entsprechend der Vorgabe zu reduzieren). Tm enactiert den Gehalt, indem er (wie viele der anderen Schüler*innen), zur RS schaut und der RS mit dem Daumen nach oben zurückmeldet, dass er seinen Tornister als „schon ok“ (KG, Z. 9–10) einordnet. Im weiteren Verlauf folgt eine Anschlussproposition seitens der RS, die den Zurschaustellungs- und Vergleichscharakter der Rückmeldung via Daumenzeichen im Plenum als Orientierungskomponente ergänzt („Schau einmal“, KG, Z. 14). Die Schüler*innen enactieren dies, indem sie sich im Klassenraum umschauen (s. Abbildung 1). Im Anschluss kommt es zur Konklusion der Interaktionseinheit, indem die RS resümiert, dass die Schüler*innen sich noch verbessern können und die Schüler*innen der Bitte der RS folgend ihre Hände senken.

Anhand dieser exemplarisch rekonstruierten Szene lässt sich die Überlagerung einer differenzierten individuellen Fördersituation bei gleichzeitiger Teilhabe an der Plenumsphase herausarbeiten. Die Überlagerung verdeutlicht, dass das kooperativ gestaltete Lehr-Lernsetting im Unterrichtsverlauf eine gezielte, an die individuellen Lernvoraussetzungen des Schülers Tm angepasste Unterstützungsmaßnahme durch die LS ermöglicht, während die RS mit dem Rest der Klasse agieren und im Unterrichtsskript fortfahren kann. Mit Blick auf die Mikroebene der Interaktion zwischen LS und Tm wird ferner deutlich, dass es aufgrund der Zugehörigkeit von Tm zum Plenum zum oben beschriebenen Bruch in der Fördersituation kommt (Tm wendet sich der Interaktion mit der RS zu und die LS handelt den Aufschrieb ohne weitere Kenntnisnahme von Tm ab). Aus dem Bruch dieser beiden Lernsituationen wird nicht nur die bereits interpretierte Ergebnisorientierung der Fördersituation mit der LS sichtbar, sondern auch die Unvereinbarkeit der Orientierungen zwischen den überlagernden Interaktionen: Auf der einen Seite die individuelle Auseinandersetzung mit der Aufgabe und auf der anderen Seite die Adressierung als Teil des Plenums, die durch den Vergleich und die

Zurschaustellung anhand des Daumenzeichens einen separaten Aufforderungscharakter aufweist.

Mit Blick auf das Classroom Management ist hier die sich überlagernde und damit doppelte Instruktionsebene hervorzuheben, die sich für Tm als Interaktionsbeteiligten zu einem doppelten Anspruch erhebt: Erstens soll er sich mit dem eigenen Arbeitstempo und -stand unter Anweisung und Kontrolle der LS beschäftigen und zweitens im Gleichschritt mit dem Rest der Klassengemeinschaft an der Plenumsphase teilhaben. Im Material können eine Reihe solcher sich überlagernden Instruktionsebenen herausgearbeitet werden. So z. B., wenn die Schüler*innen eigenständig eine Aufgabenbearbeitung wahrnehmen, die sich mit einer durch eine Lehrkraft angeleitete Plenumsphase überlagert. Im Sinne eines effektiven Classroom Managements wird zur Vermeidung solcher Brüche von der Gestaltung kohärenter Übergänge zwischen Unterrichtsaktivitäten gesprochen (vgl. Kounin 1970). Im Hinblick auf die Überlagerung simultanverlaufender Instruktionen mit unterschiedlichen Lehrkräften in heterogenen Unterrichtssettings verdeutlichen die Rekonstruktionen, dass jedoch nicht nur die Kohärenz zwischen einer differenzierten Lernsituation und Plenumsphase (vertreten durch Interaktion zwischen der jeweiligen Lehrkraft und Tm) von Bedeutung ist. Dies würde die Auseinandersetzung mit dem Fall auf der Ebene einer pädagogischen Programmatik beschränken. Vielmehr lassen sich anhand der Rekonstruktionen tiefergehende Bedeutungen einer strukturellen Ebene von (Macht-)Asymmetrie herausarbeiten, welche in den Interaktionen eingelagert sind. Für die Interaktion zwischen Tm und den Lehrkräften bedeutet dies, dass es zusätzlich zu dem Wissen, wie man die Arbeitsaufgaben erfüllt (Orientierung am Lerngegenstand), auch das Wissen darüber, wie man im Prozess der interaktiven Aufgabenerledigung miteinander umgeht, zur Aufführung gebracht wird (Handlungsorientierung). So kann der Bruch in der Interaktion zwischen Tm und der LS als Akt der Machtausübung gedeutet werden, da die LS den Prozess der individuellen Auseinandersetzung mit der Arbeitsaufgabe als beendet markiert und ohne Beteiligung von Tm zu Ende führt. Performativ wird dies durch das Verfügen über die Arbeitsmaterialien von Tm deutlich, indem die LS dem Schüler Tm Heft und Stift aus der Hand nimmt. Durch diese asymmetrische Teilhabe am Aufgabenprozess kann die Interaktion als Entbindung von der Verantwortung für den eigenen Lernprozesses ausgedeutet werden.

Hierarchisierung von Instruktionen

Abb. 2: Fotogramm zur Minute 00:28:27



In der Überlagerung von differenzierten individuellen Lernsituationen und Plenumsphasen lassen sich darüber hinaus Orientierungsmuster rekonstruieren, welche die Ordnungsverhältnisse im Unterricht ausdeuten. Exemplarisch steht hierfür die ebenfalls transkribierte Interaktion zwischen der LS und der Schülerin Wf. Wie zuvor bei dem Schüler Tm rollt die LS zum Tisch von Wf und schaut auf das Geschriebene in ihrem Heft. Ohne eine verbale Äußerung dreht die LS das Heft unmittelbar nach ihrer Ankunft am Tisch zu sich, nimmt Wf den Stift aus der Hand und schreibt in ihr Heft. Der Versuch von Wf über ein Erlebnis mit der LS in den Austausch zu treten, wird von der LS durch eine Interjektion („pscht“) kommentiert. Daraufhin dreht sich Wf von der LS weg und beteiligt sich am Plenumsgespräch. Nach dem Aufschrieb legt die LS den Stift ab und rollt zu einem anderen Schüler.

Auch in dieser Szene ist auf Ebene des Lerngegenstandes eine Ergebnisorientierung im Modus der Kontrolle rekonstruierbar. Durch die Ausgestaltung der Interaktion wird zudem die Hierarchisierung der Instruktionsanlässe deutlich. So rahmt die Interjektion durch die LS den verbalen Gesprächseinstieg von Wf als situativ unpassend. Hinzu kommt, dass die körperliche Positionierung der LS die Einsicht für Wf in den Aufschrieb der LS erschwert. Dass die anschließende Hinwendung und Beteiligung von Wf an der Plenumsinteraktion seitens der LS unbearbeitet bleibt, deutet auf die Überordnung der Plenumsinstruktion hin. Im weiteren Material lassen sich überlagernde Instruktionsanlässe mit Überordnung der Plenumsinstruktion zahlreich herausarbeiten. So können Szenen rekonstru-

iert werden, in denen die Überordnung durch Momente des Flüsterns, des Zeigen zur RS oder des Führens vom Zeigefinger zum Mund in der individuellen Förderungssituation zwischen der LS und der jeweiligen Schüler*in enacted wird.

Im Sinne des Classroom Managements kann eine Ordnungsstruktur herausgearbeitet werden, mit der danach gestrebt wird, Instruktionsanlässe in der kooperativen Unterrichtspraxis implizit zu hierarchisieren. Diese Ordnung sieht die Realisierung differenzierter Unterstützungsangebote für die Schüler*innen bei gleichzeitig ablaufenden Plenumsinstruktionen vor. Die Hierarchisierung von Instruktionsanlässen entfaltet in heterogenen Unterrichtssettings eine besondere Bedeutung, da der programmatische Anspruch, den Unterricht an die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen anzupassen, auf Ebene der unterrichtlichen Praktiken Irritationen erfährt. Dazu gehört nicht nur, dass die individuellen Lernanlässe zugunsten eines Lernens im Gleichschritt abgebrochen werden, sondern auch, dass die betroffenen Schüler*innen in situ zwischen unterschiedlichen Lern- und Handlungsanforderungen wechseln und mit diesen umgehen müssen. Zentral ist dabei, dass diese Wechsel beiläufig geschehen und die Schüler*innen mit dem Umstand konfrontiert sind, sich in bereits laufende Instruktionen einzufinden.

4. Diskussion und Ausblick

Ordnungsstrukturen im Unterricht können als ein Gefüge impliziter Wissensbestände verstanden werden, welches „[...] handlungsleitend soziale Praxis strukturiert und durch diese strukturiert wird sowie kontextgebunden verschiedene Sinn- und Bedeutungskonstellationen hervorbringt“ (Dörner 2010, S. 61). Durch die Rekonstruktion von Unterrichtssequenzen, in denen Lehrkräfte unterschiedlicher Professionen gemeinsam Unterricht durchführen, können zwei Strukturen herausgearbeitet werden, die im Sinne des Classroom Managements als soziale Ordnungsbildungen ausgedeutet werden können. Gemeinsam ist diesen Ordnungsstrukturen, dass sie die Spannung zwischen individuellen Differenzierungen und universalistischen Maßstäben (vgl. Budde/Blasse 2017) im Unterricht durch Routinen und Praktiken bearbeiten.

Als erste Ordnungsstruktur wurde der Bruch zwischen individualisierenden Lernanlässen und dem Lernen im Gleichschritt dargelegt. Dieser Bruch wurde in der Unterrichtsinteraktion durch den Entzug der Verantwortung für den eigenen Lernverlauf des Schülers bearbeitet, indem die Lehrkraft in alleiniger Arbeit die Aufgabe des Schülers beendete. Die Verhandlung von Kontrolle über den Lernverlauf und die Möglichkeit der Abgabe von Verantwortung ist gemäß der Antinomie zwischen Autonomie und Heteronomie ein Umstand (vgl. Helsper 2021), der in der pädagogischen Arbeit allgegenwärtig ist. Gleichsam sollten entsprechende Praktiken der Ordnungsbildung dahingehend untersucht werden, ob diese durch

die Reduktion von Eigenständigkeit (aufgrund vermeintlicher Synchronizitätsprozesse sich überlagernder Instruktionen) die Hilfsbedürftigkeit bestimmter Schüler*innengruppen verstärken (vgl. Oevermann 2009). Anhand der zweiten Ordnungsstruktur kann ergänzt werden, dass mit der Überlagerung auch Hierarchisierungen von Instruktionen einhergehen, die eine Vereinheitlichung von Lernanforderungen rahmen und damit Gefahr laufen, die für den Umgang mit Heterogenität bedeutsamen individuellen Lernprozesse (vgl. Lipowsky/Bleck 2019) in situ vorzeitig abzubrechen. Im Sinne des Classroom Managements wurde zudem die Komplexität von Handlungsprogrammen (vgl. Thiel/Ophardt 2022) betrachtet, da die Hierarchisierung in erster Linie zusätzliche Handlungsanforderungen an die Schüler*innen formuliert, die bereits in differenzierte Lernanlässe eingebunden sind.

Das Verständnis von Classroom Management als Routinen und Praktiken der Ordnung deckt jedoch nicht nur Strukturen auf, welche in Unterrichtsinteraktionen implizit zur Aufführung gebracht werden, sondern verdeutlicht ebenfalls, dass mit Blick auf Heterogenität das Konstrukt Classroom Management nicht in ein Verständnis von Classroom Management als eine Form der Gestaltung sozialer Verhaltenserwartungen und Steuerung von Aktivitätsstrukturen (vgl. Ophardt/Thiel 2008) enden sollte. Vielmehr bedarf es weiterer Forschung, die die Elemente im Hinblick auf die Grundstrukturprobleme im inklusiven Unterricht, wie der Spannung zwischen Universalismus und Individualismus, aber auch der Anerkennung von Differenz vs. Stereotypisierung sowie im Hinblick auf das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma (u. a. vgl. Budde/Blasse 2017) untersucht.

Für das kooperative Classroom Management der unterschiedlichen Professionen im Unterricht ergeben sich abschließend ähnliche Schlussfolgerungen. So zeigt sich, dass das Co-Teaching nicht nur zu unklaren Verantwortlichkeiten und damit zu einem weniger qualitätsvollen Classroom Management führen kann (vgl. Moser Opitz et al. 2021), sondern auch, dass die gemeinsame Unterrichtung durch zwei Lehrkräfte den Umstand birgt, dass einander überlagernde Aktivitätsstrukturen und teils unvereinbare Verhaltenserwartungen gestaltet und gesteuert werden müssen.

Literatur

- Asbrand, Barbara/Martens, Matthias (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohl, Thorsten (2017): Umgang mit Heterogenität im Unterricht: Forschungsbefunde und didaktische Implikationen. In: Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 275–290.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Budde, Jürgen/Blasse, Nina (2017): Forschung zu inklusivem Unterricht. In: Lütje-Klose, Birgit/Miller, Susanne/Schwab, Susanne/Streesse, Bettina (Hrsg.): Inklusion: Profile für die Schul- und

- Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele. Münster: Waxmann, S. 239–252.
- Dieker, Lisa (2001): What are the characteristics of “effective” middle and high school co-taught teams for students with disabilities? In: *Preventing School Failure* 46, H. 1, S. 14–23.
- Dörner, Olaf (2010): Pädagogische Ordnungen in der Erwachsenenbildung(-swissenschaft). Praxeologische Perspektiven. In: Neumann, Sascha (Hrsg.): *Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie*. Luxemburg: Universität Luxemburg, S. 57–70.
- Fischer, Erhard/Preiß, Holger/Quandt, Juliane (2017): *Kooperation – Schlüssel für die Inklusion!? Studien zur Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik*. Oberhausen: Athena Verlag.
- Helsper, Werner (2021): *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (2011): Zur materialen Rationalität pädagogischer Ordnungen. Die Rekonstruktion pädagogischer Generationsbeziehungen mit der Objektiven Hermeneutik. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 12, H. 2, S. 217–238.
- Idel, Till-Sebastian/Korff, Natascha (2022): ‚Inklusive Interprofessionalität‘ als berufskulturelles Entwicklungsproblem. Perspektiven von Lehrpersonen inklusiver Schulen im Bundesland Bremen. In: Serke, Björn/Streese, Bettina (Hrsg.): *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 108–117.
- Korpershoek, Hanke/Harms, Truus/de Boer, Hester/van Kuijk, Mechteld/Doolaard, Simone (2016): Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. In: *Review of Educational Research* 86, H. 3, S. 643–680.
- Kounin, Jacob (1970): *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart und Winston.
- Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (2019): Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In: Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.): *Lehrerhabitus Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerhabitus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 73–100.
- Kreis, Annelies/Wick, Jeannette/Kosorok Labhart, Carmen (2014): Wahrgenommene Zuständigkeiten von pädagogischem Personal in integrativen Schulen des Kantons Thurgau. In: *Empirische Sonderpädagogik* 4, H. 4, S. 333–349.
- Kunter, Mareike (2016): Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In: McElvany, Nele/Bos, Wilfried/Holtappels, Heinz/Günter/Gebauer, Miriam/Schwabe, Franziska (Hrsg.): *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts*. 1. Dortmunder Symposium der Empirischen Bildungsforschung. Münster: Waxmann, S. 9–31.
- Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Köller, Olaf (2007): Effective classroom management and the development of subject-related interest. In: *Learning and Instruction* 17, H. 5, S. 494–509.
- Lipowsky, Frank/Bleck, Victoria (2019): Was wissen wir über guten Unterricht? – Ein Update. In: Steffens, Ulrich/Messner, Rudolf (Hrsg.): *Unterrichtsqualität: Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens. Grundlagen der Qualität von Schule*. Münster: Waxmann, S. 219–249.
- Lütje-Klose, Birgit/Neumann, Phillip (2022): Professionalisierung für eine inklusive Schule. In: Lütje-Klose, Birgit/Riecke-Baulecke, Thomas/Werning, Rolf (Hrsg.): *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik*. 2. Auflage. Hannover: Klett Kallmeyer, S. 129–151.
- Mitchel, Barbara/Hirn, Regina/Lewis, Timothy (2017): Enhancing effective classroom management in schools: structures for changing teacher behaviour. In: *Teacher Education and Special Education* 40, H. 2, S. 140–153.
- Moser Opitz, Elisabeth/Maag Merki, Katharina/Pfaffhauser, Rico/Stöckli, Meret/Garrote, Ariana (2021): Die Wirkung von unterschiedlichen Formen von co-teaching auf die von den Schülerin-

- nen und Schülern wahrgenommene Unterrichtsqualität in inklusiven Klassen. In: *Unterrichtswissenschaft* 49, H. 3, S. 443–466.
- Oevermann, Ulrich (2009): Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller, Silke (Hrsg.): *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven*. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 113–142.
- Ophardt, Diemut/Thiel, Felicitas (2008): Klassenmanagement als Basisdimension der Unterrichtsqualität. In: Schweer, Martin (Hrsg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 259–282.
- Przibilla, Bodo/Linderkamp, Friedrich/Krämer, Philip (2018): Subjektive Definitionen von Lehrkräften zu Inklusion. Eine explorative Studie. In: *Empirische Sonderpädagogik* 10, H. 3, S. 232–247.
- Radhoff, Melanie/Buddeberg, Magdalena/Hornberg, Sabine (2018): Inklusion in der Lehrerbildung im Spannungsfeld unterschiedlicher Professionen. In: *heiEDUCATION Journal*, H. 1–2, S. 197–219.
- Rytivaara, Anna (2012): Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom. In: *International Journal of Educational Research* 53, S. 182–191.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine soziologische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32, H. 4, S. 282–301.
- Sansour, Teresa/Bernhard, Dörte (2018): Special Needs Education and Inclusion in Germany and Sweden. *ALTER*. In: *European Journal of Disability research* 12, H. 3, S. 127–139.
- Seidel, Tina (2009): Klassenführung. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 135–148.
- Thiel, Felicitas/Ophardt, Diemut (2022): Klassenmanagement als Basisdimension der Unterrichtsqualität. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 22, H. 4, S. 16–35.
- Till, Christoph/Kolb, Jasmin (2024): Die Rollen verschiedener Fachpersonen in der Unterstützung sprachauffälliger Kinder. Eine Fragebogenstudie. In: *Empirische Sonderpädagogik* 16, H. 2, S. 103–122.
- Wubbels, Theo (2009): An international perspective on classroom management: what should prospective teachers learn. In: *Teaching Education* 22, H. 2, S. 113–131.
- Yildiz, Nevin Guner (2015): Teacher and student behaviors in inclusive classrooms. In: *Educational Sciences: Theory und Practice* 15, H. 1, S. 177–184.
- Zimmermann, Jan-Simon/Buddeberg, Magdalena (2022): Soziale Teilhabe und Leistungsförderung im inklusiven Unterricht. In: Hornberg, Sabine/Buddeberg, Magdalena (Hrsg.): *Schule als Ort gesellschaftlicher Teilhabe, Bildungswissenschaftliche Perspektiven, Schulkonzepte und Schulprofile im Fokus*. Münster: Waxmann, S. 95–111.

B Praktiken der Heterogenität

Inklusiver Unterricht in der Primarstufe – Didaktische Modelle, methodische Ansätze und ethische Leitlinien

Britta Ostermann

1. Einleitung

Mit Inklusion ist international das Ziel verbunden, allen Heranwachsenden eine angemessene Grundbildung und bestmögliche Qualifizierung an einem wohnortnahen, gemeinsamen Ort zu ermöglichen (vgl. Prengel 2015, S. 27). Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 durch die Bundesregierung hat sich Deutschland verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu etablieren. Dieses geltende Recht beeinflusste den erziehungs- und fachwissenschaftlichen Diskurs der letzten Dekade und rückte die Frage wieder verstärkt in den Fokus, welcher didaktischen und methodischen Prinzipien es zur Umsetzung eines lernwirksamen inklusiven Unterrichts bedarf und welche Gelingensbedingungen sich diesbezüglich identifizieren lassen.¹ Schließlich sei eine „zentrale wissenschaftliche Herausforderung“ (Moser 2012, S. 4) für die Realisierung inklusiven Unterrichts darin zu sehen, konkrete „Konzepte zu erarbeiten und Modelle empirisch zu validieren“ (ebd.). Dies gelte insbesondere für die (Fach-)Didaktiken (vgl. Seitz/Simon 2021). Obwohl das Modell des gemeinsamen Lernens in heterogenen Lerngruppen in Deutschland, das zunächst als integrative Erziehung und Bildung verwirklicht wurde, bereits seit nahezu fünfzig Jahren an zahlreichen Schulen entwickelt, erprobt sowie umfassend wissenschaftlich untersucht wird (vgl. u. a. Müller/Prengel 2013), werden gegenwärtig erhebliche Herausforderungen bei der Planung und Umsetzung inklusiven Unterrichts seitens der Lehrkräfte sowie der Erziehungswissenschaftler*innen konstatiert (vgl. ausführlich Sasse/Schulzeck 2023, S. 13–17).

Aufgrund dieser Problemlage wird – vor dem Hintergrund der Erkenntnisse der Integrations- und Inklusionsforschung – anhand eines Systematic Reviews (vgl. Newman/Gough 2020) ein Überblick zu bestehenden didaktischen Modellen sowie didaktisch-methodischen Ansätzen, die explizit für inklusive Settings

1 In Anlehnung an Frank J. Müller und Annedore Prengel wird die Inklusionsforschung als Fortführung der Integrationsforschung verstanden, deren Entwicklung sich (bisher) in drei Phasen vollzogen hat: „Integrative Modellversuche 1976–1990, langsame partielle Ausbreitung der Integrationspädagogik nach der Wende, Expansion im Zeichen des Inkrafttretens der UN-Behindertenkonvention im neuen Jahrtausend“ (Müller/Prengel 2013, S. 7f.).

benannt werden, erarbeitet (vgl. 3. Kapitel). Dabei wird überprüft, welche didaktischen Modelle und methodischen Prinzipien im Hinblick auf inklusiven Grundschulunterricht zu finden sind, inwiefern sie ethisch begründet werden sowie handlungsleitend sind (4. Kapitel). Ziel ist es, mit Hilfe der auf diese Weise gewonnenen Erkenntnisse sowohl Elemente einer praxistauglichen Didaktik und Methodik für einen inklusiven Grundschulunterricht herauszukristallisieren als auch hilfreiche Anregungen für pädagogisches Handeln in heterogenen Lehr-Lernsettings zu ermöglichen (vgl. 5. Kapitel).

2. Begriffsklärungen

Toni Simon und Laura Rödel betonen in ihrem Lexikoneintrag zu inklusiver Didaktik, dass in themenbezogenen Diskussionen Konsens darüber bestehe, dass ein inklusiver Unterricht einer inklusiven Didaktik bedürfe. Da jedoch differente Vorstellungen über das Wesen von Inklusion im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu konstatieren sind, finden sich im Diskurs auch verschiedene Auffassungen zu inklusiver Didaktik (vgl. Simon/Rödel 2020). Vor diesem Hintergrund erscheint es notwendig, sich zunächst der Klärung der für den Beitrag grundlegenden Konstrukte „schulische Inklusion“ sowie „inklusive Didaktik“ zu widmen, um auf diese Weise einerseits einen theoretischen Rahmen für das Systematic Review zu spannen und andererseits die inhaltliche Auswahl der Literatur begründen zu können.

2.1 Schulische Inklusion

Die im erziehungswissenschaftlichen Diskurs vorliegenden Verständnisse von schulischer Inklusion wurden bereits von verschiedenen Wissenschaftler*innen systematisch analysiert (vgl. ausführlich u. a. Piezunka/Schaffus/Grosche 2017). Dabei lässt sich erkennen, dass häufig zwischen einem engen (behinderungsspezifischen) und einem weiten Inklusionsbegriff differenziert wird.

Der vorliegende Beitrag basiert auf einem weiten Inklusionsverständnis, das sich auf alle Menschen mit ihren unterschiedlichen Diversitätsmerkmalen bezieht (vgl. Lütje-Klose 2023, S. 18). Diese Lesart impliziert, dass jede*r Heranwachsende über besondere Bedürfnisse und Fähigkeiten verfügt, die es in Schule und Unterricht zu berücksichtigen gilt, „damit sich jedes Kind möglichst optimal zu einer autonomen, selbstsicheren und mündigen Person entwickeln kann, die ihre Fähigkeiten und Kompetenzen zu ihrem Wohle und dem Wohle der Gemeinschaft entsprechend einbringen kann“ (Feyerer 2013, o.S.). So steht der Begriff der schulischen Inklusion im menschenrechtlichen und bildungspolitischen Diskurs für die Leitorientierung einer gemeinsamen Erziehung und Bildung aller Ler-

nenden mit ihren unterschiedlichen Entwicklungsniveaus, Leistungsständen, sozialen, kulturellen oder sprachlichen Unterschieden in einer wohnortnahen Schule für alle (vgl. Prengel 2015; Lütje-Klose / Lindmeier 2022; Lütje-Klose 2023, S. 17).

Grundlegend für dieses Verständnis ist ein horizontaler Heterogenitätsbegriff, der auf die aristotelische Bedeutung des altgriechischen Adjektivs *heterogenés* zurückzuführen ist: verschieden, ohne einander untergeordnet zu sein (vgl. Horn 2012). Dieses Denkbild verdeutlicht, dass Differenzen kennzeichnend für Gruppen von Menschen sind, sich daraus jedoch keine Hierarchisierungen und unterschiedliche Bewertungen ergeben. Dabei werden Unterschiede zwischen Individuen nicht verleugnet, sondern wahrgenommen, akzeptiert und reflektiert, um daran anknüpfend in Schule und Unterricht angemessene Formen pädagogischen Handelns zu entwickeln. Ein solches Verständnis von Heterogenität spiegelt die grundlegenden menschenrechtlich-demokratischen Prinzipien der Gleichheit, Freiheit und Solidarität wider (vgl. Prengel 2012). Daraus folgt, dass „der gemeinsame Unterricht von verschiedenen kompetenten Kindern bzw. Jugendlichen, die sich in anregungsreichen und didaktisch schlüssig strukturierten Lernumgebungen Wissen und Handlungsmöglichkeiten erarbeiten können – und zwar kooperativ, aber auch personal-autonom“ (Sasse 2024, S. 35) als Mittelpunkt schulischer Inklusion betrachtet werden kann.

2.2 Didaktik für einen inklusiven Unterricht²

Das weite Inklusionsverständnis beeinflusst das Wesen einer Didaktik für einen inklusiven (Grundschul-)Unterricht, das nachfolgend kurz skizziert wird.³

Mit einer weiten Auffassung von schulischer Inklusion ist die Prämisse verbunden, „dass sich in jeder Lerngruppe eine große Vielfalt an Lernvoraussetzungen und Verhaltensweisen finden lässt, der im Unterricht methodisch-didaktisch entsprochen werden muss“ (Seitz 2003, S. 206). Diesem Grundsatz folgend wird in diesem Artikel – in Anlehnung u. a. an Simone Seitz (2003), Kerstin Ziemer (2017) und Annedore Prengel (2015) – die Auffassung vertreten, dass eine inklusive Didaktik eine Didaktik für alle Lernenden darstellt, die jegliche Heterogenitätsdimensionen bei der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht berücksicht-

2 Nähere Ausführungen zum Wesen der Allgemeinen Didaktik, seiner Krise und seinem Verhältnis zu Inklusion sowie zu Entwicklung und Stand der Diskussion um eine inklusive Didaktik sind u. a. bei Birgit Lütje-Klose und Susanne Miller (2015), Kurt Reusser (2018), Timo Drexel und Isabel Kratz (2022), Manuela Porsch und Natascha Korff (2023) zu finden.

3 Wie die nachfolgenden Ausführungen zeigen, versteht die Autorin den Begriff der inklusiven Didaktik als eine Didaktik zur Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht in heterogenen Lerngruppen, so dass sie diese Termini in diesem Beitrag synonym füreinander verwendet werden.

sichtigt (vgl. Grosche 2015, S. 35). Kerstin Ziemen beschreibt die inklusive Didaktik demnach als „Allgemeine Didaktik, die Gültigkeit für alle Kinder und Jugendliche unabhängig von ihren Fähigkeiten, Kompetenzen und Entwicklungsmöglichkeiten beansprucht“ (Ziemen 2017, S. 107) und sich sowohl auf die Gesamtorganisation des Lehrens und des Lernens als auch auf Bildung, Erziehung, Dialog, Kommunikation und Kooperation bezieht.

Welche didaktischen Modelle zur Planung, Durchführung und Reflexion von inklusivem Unterricht in der Primarstufe im derzeitigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu finden, soll nachfolgend u. a. überprüft werden.

3. Methodische Vorgehensweise des Systematic Reviews

Vor dem Hintergrund der Zielsetzung des Beitrags werden anhand des Systematic Reviews (vgl. Newman/Gough 2020) folgende Fragestellungen auf den Ebenen der Theorie (Didaktische (Planungs-)Modelle), der Empirie (quantitative und qualitative Studien zur didaktisch-methodischen Gestaltung eines inklusiven Grundschulunterrichts) und der Praxis (in Texten dokumentierte Praxiserfahrungen) bearbeitet:

- Welche didaktischen Modelle liegen im deutschsprachigen Raum vor, die die Planung, Durchführung und Reflexion von inklusivem Unterricht in der Primarstufe ermöglichen? Inwiefern sind sie für die pädagogische Praxis handlungsleitend und werden bei der Planung von inklusiven Lehr-Lernsettings berücksichtigt?
- Welche didaktischen Prinzipien und methodischen Ansätze sind im Hinblick auf inklusiven Grundschulunterricht zu finden und inwieweit finden sie Eingang in den schulpädagogischen Alltag?
- Inwiefern wird das daraus resultierende didaktisch-methodische Handeln in heterogenen Lerngruppen ethisch begründet?

Hinsichtlich dieses Erkenntnisinteresses erfolgte zunächst eine Verschlagwortung (z. B.: inklusiv* Unterricht, inklusiv* Didaktik, didaktische Modelle, Gemeinsamer Unterricht, Grundschule). Mit der Festlegung genereller Ein- und Ausschlusskriterien⁴ wurden Texte analysiert, die (1) sich auf Planung, Durchführung und Reflexion inklusiven Grundschulunterrichts richten (Inhalt), (2) die didaktisch-methodische Ansätze und Prinzipien inklusiven Unterrichts in der Primarstufe beforschen (Inhalt), (3) die sich an ethischen Leitlinien orientieren und (4) als empirisch basierte Forschungs-/Studienberichte, Theoretische Studien oder Praxisberichte (Textform) vorliegen. Mit dem Kriterium der Ak-

4 Sowohl die anderen Schulformen des Sekundarbereichs I und II als auch die Fachdidaktiken wurden ausgeschlossen.

tualität wurden (5) Texte einbezogen, die ab 2009 bis 2024 veröffentlicht wurden (letzte Suche am 01.09.2024). Diese Zeitspanne wurde gewählt, da seit dem Jahr 2009 die UN-Behindertenkonvention in Deutschland in Kraft getreten ist, die die Diskussion im Hinblick auf die Umsetzung inklusiver Lehr-Lernszenarien vorangetrieben hat. Neben diesen inhaltlich begründeten Kriterien wurden aus forschungspragmatischen Gründen zudem nur Texte eingeschlossen, die digital oder im Open Access-Format erschienen sind (Zugänglichkeit) (vgl. Newman/Gough 2020).⁵ Auf dieser Grundlage folgte die systematische Recherche in den drei Datenbanken FIS (Fachinformationssystem) Bildung, peDOCS (Open Access Erziehungswissenschaften) und BASE (Bielefeld Academic Search Engine).

Dies ergab eine Trefferbasis von insgesamt 695 Texten. Daraus wurde der final analysierte Datenkorpus des Reviews unter Anwendung der Ein- /Ausschlusskriterien dreistufig über die Überprüfung des Titels, des Abstracts und schließlich des Volltexts gewonnen (N = 35). Dubletten wurden mithilfe der Literatursoftware *Citavi* entfernt. Darüber hinaus wurden die Konzepte zur Umsetzung inklusiven Unterrichts der insgesamt dreizehn Preisträgergrundschulen des Jakob Muth-Preises (Zeitspanne: 2012–2019) hinzugezogen. Abschließend wurde der Datenkorpus anhand der qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Udo Kuckartz und Stefan Rädiger (2024) entlang zentral formulierter Hauptkategorien sowohl deduktiv als auch induktiv ausgewertet, dessen Ergebnisse nachfolgend prägnant zusammengefasst werden.

4. Darstellung der Ergebnisse

Im Rahmen des Systematic Reviews wurden folgende didaktische Modelle und Planungsmodelle für inklusiven Unterricht in der Primarstufe identifiziert:

- Die Entwicklungslogische Didaktik nach Georg Feuser (u. a. 1998, 2011, 2024),
- Die mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik nach Kerstin Ziemmen (u. a. 2018, 2020, 2024),
- Die Konzeption der gemeinsamen Lernsituationen nach Wocken (u. a. 2016),
- Handlungsorientierter oder projektorientierter Unterricht nach Dewey, Herbert Gudjons, und Hilbert Meyer,
- Die Differenzierungsmatrix nach Ada Sasse und Ulrike Schulzeck (u. a. 2023),
- Das Komponentenmodell der Reihenplanung nach Silvia Greiten (u. a. Greiten 2024),

5 Aufgrund dieser Einschränkungen ist sich die Autorin bewusst, dass kein Gesamtüberblick des Diskurses erarbeitet werden kann, sondern lediglich erste Hinweise und Erkenntnisse gewonnen werden können. Es wird somit kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben.

- Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL) nach Ann-Catherine Liebsch, Sia Marsch und Julia Frohn (u. a. 2023),
- Inklusive Didaktik nach Kersten Reich (u. a. 2014).⁶

Zur Beantwortung der Forschungsfragen lassen sich folgende Erkenntnisse holzschnittartig zusammenfassen:

Es besteht Konsens, dass inklusive Didaktik in eine Allgemeine nicht ausgrenzende – und somit inklusive – Pädagogik eingebettet ist, die auf einem Menschenbild basiert, das alle Lernenden mit ihren unterschiedlichen biopsycho-sozialen Bedingungen wertschätzt sowie als kompetent anerkennt (vgl. Feuser 1998; Ziemer 2018; Prengel 2020; Liebsch/Marsch/Frohn 2023) und ihnen hochwertige Bildung ermöglicht. Vor diesem Hintergrund werden Teilhabe, Bildungsgerechtigkeit, Antidiskriminierung und Anerkennung als ethische Grundlagen inklusiven Lehrens und Lernens herausgearbeitet. Dabei orientiert sich inklusives didaktisches Handeln an den menschenrechtlichen Prinzipien der Freiheit, Gleichheit und Solidarität und entfaltet sowohl Selbstachtung als auch Anerkennung der Anderen (vgl. Feuser 1998; Ziemer 2018; Prengel 2020, 2022; Liebsch/Marsch/Frohn 2023). Eine Didaktik als *Kunst des Lehrens und des Lernens ohne Ausschluss* berücksichtigt demnach alle beteiligten Personen in ihrem Verhältnis zueinander, fragt nach der würdevollen Beziehung zwischen allen Beteiligten, reflektiert Exklusionsrisiken und -praktiken in schulischen sowie unterrichtlichen Prozessen und wirkt diesen entgegen (vgl. Ziemer 2020).

Neben ethischen Leitlinien stellt ein inklusionsförderliches Bildungsverständnis die Grundlage für didaktisches Handeln in heterogenen Lerngruppen dar (vgl. Sasse/Schulzeck 2023, S. 13 f.). Drei Modelle verweisen explizit darauf, dass ihr Konzept auf dem von Wolfgang Klafki entworfenem Verständnis einer Allgemeinbildung als Bildung für alle (Klafki 1985/2007, S. 53 f.) basiere. Zwei didaktische Modelle nehmen explizit Bezug zur kritisch-konstruktiven Didaktik Klafkis (1985) und betonen ihre Anschlussfähigkeit daran (vgl. Feuser 1998; Ziemer 2018, 2024), so dass dies die Frage aufkommen lässt, inwiefern es weiterer didaktischer Modelle für die Planung und Durchführung von Unterricht in heterogenen Lerngruppen bedarf oder ob die seit Jahrzehnten vorliegenden Didaktiken konsequenter durchdacht sowie angewandt werden sollten.

Die Modelle vereint, dass ihnen ein Verständnis von inklusivem (Grundschul-)Unterricht zugrunde liegt, der sowohl Momente der Kooperation am gemeinsamen Gegenstand als auch Momente der inneren Differenzierung durch

6 Folgende im Diskurs vorzufindende didaktische (Planungs-)Modelle für inklusiven Grundschulunterricht konnten aufgrund der erwähnten Grenzen des Reviews dem vorliegenden Datenkorpus nicht entnommen werden: Subjektive Didaktik nach Edmund Kösel (1993), Kommunikative Didaktik nach Walter Popp (1976), Entwicklungsdidaktik nach Marianne Wilhelm (2003), „Kern der Sache“ nach Simone Seitz (2006), Inklusionsdidaktisches Netz nach Ulrich Heimlich und Joachim Kahlert (2012).

entwicklungsniveaubezogene Individualisierung umfasst. Folgt man diesem Gedanken, scheint es Aufgabe inklusiver Didaktik zu sein, Gemeinsamkeit und Individualisierung „nicht als gegeneinander abzuwägende Aspekte der Unterrichtsplanung zu bearbeiten, sondern gleichzeitig in einer Unterrichtssituation hervorzubringen und didaktisch abzusichern“ (Seitz/Simon 2021, S. 9). Den Preisträgergrundschulen ist gemeinsam, dass sie Konzepte anwenden, die sowohl Individualisierung als auch Gemeinsamkeit stärken. Dies wird u. a. dadurch ermöglicht, indem sie individuelles Lernen in ein gemeinschaftsbetontes Klassen- und Schulleben systematisch einbetten. Entsprechende weitere didaktisch-methodische Elemente sind dem 5. Kapitel zu entnehmen.

In einigen der vorliegenden didaktischen Modelle wird inklusive Didaktik weiter gefasst und nicht auf die Unterrichtsebene reduziert. So impliziert für Kersten Reich der Begriff der inklusiven Didaktik eine grundsätzliche Veränderung von Schule mit all seinen dazugehörigen Bereichen wie u. a. der Beziehungsgestaltung, der Curricula, der Leistungsbeurteilung, des Ganztags und der Rhythmisierung (vgl. Reich 2014). Reich betont in diesem Zusammenhang, dass „inklusive Umsetzungen insbesondere dann leicht scheitern, wenn sie nicht bis in die konkrete Praxis auf allen Handlungsebenen durchdacht und didaktisch konkretisiert werden“ (Reich 2014, S. 52). Seinen Anspruch hat er mit der Entwicklung von handlungsleitenden Bausteinen einer inklusiven Didaktik eingelöst, so dass sich diese im Schulalltag der Preisträgergrundschulen wiederfinden (vgl. 5. Kapitel). Auch Kerstin Ziemer verweist darauf, dass das didaktische Feld nicht isoliert betrachtet werden kann, sondern in Interdependenz zum schulstrukturellen, schulorganisatorischen, rechtlichen, kulturellen sowie gesellschaftlichen Feld stehe: „Aus diesem Grund ist, jenseits einer Didaktik, die Lehr- und Lernprozesse separat ohne die anderen Feldeinflüsse betrachtet, eine Mehrdimensionale Reflexive Didaktik als Modell entwickelt worden, die durch die verschiedenen Dimensionen das Verhältnis zu anderen Feldern, die Beziehung zwischen den Akteuren und die konkrete Lehr- und Lernprozessumsetzung berücksichtigt“ (Ziemer 2020, o.S.). Vor diesem Hintergrund ist die Mehrdimensionale Reflexive Didaktik (mit den einhergehenden fünf Dimensionen) sowohl als Reflexionsfolie als auch als Orientierungshilfe und Analyseinstrument für konkrete didaktisch-methodische Planungen zu deuten.

Im Gegensatz dazu ist die Differenzierungsmatrix als ein handlungsorientiertes Modell für die Planung, Gestaltung und Reflexion inklusiven Unterrichts zu verstehen, das Lehrkräfte dabei unterstützt, Kooperationen zu strukturieren, didaktische Entscheidungen zu ordnen und Lernumgebungen zu entwickeln (vgl. Sasse/Schulzeck 2023; Sasse 2024). Ausgangspunkt der Planung inklusiven Unterrichts ist der gemeinsam vereinbarte Lerngegenstand, der nach seiner kognitiven und thematischen Komplexität hin so ausdifferenziert wird, dass er sich für Schüler*innen mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen erschließt und sowohl kooperativ als auch personal-autonom bearbeitet werden kann. Die Diffe-

renzierungsmatrix wird innerhalb einer universellen Lernumgebung den Lernenden zur Erschließung zur Verfügung gestellt (vgl. Sasse 2024, S. 46 f.). Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Thüringer Schulversuchs „Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen nach den Lehrplänen der Grund- und Regelschule“ (2009 bis 2015) wurde die Differenzierungsmatrix entwickelt und erprobt. Da sie sich in der Praxis bewährt hat, wird die Differenzierungsmatrix mittlerweile in zahlreichen Schulen in Deutschland verwendet, wobei genaue Zahlen dem Datenkorpus nicht zu entnehmen waren. Zudem wird sie in allen drei Phasen der Lehrkräftebildung eingesetzt (vgl. Sasse/Schulzeck 2023; Sasse 2024). Silvia Greiten betont, dass Planungsprozesse von Unterrichtsstunden mit Einstiegs-, Erarbeitungs- und Sicherungsphasen als Barrieren für das Unterrichten inklusiver Lerngruppen zu sehen seien. Zur Überwindung dieser Barriere schlägt Greiten das Komponentenmodell der Reihenplanung vor, das – basierend auf Unterrichtsprinzipien der individuellen Unterstützung – den Fokus auf Planung von Variationen binnendifferenzierter Lehr- Lernsettings legt, um Lernoptionen für alle Schüler*innen zu ermöglichen. Es umfasst ein weiteres praxisorientiertes Verfahren und richtet sich an Regelschulsysteme, die konzeptionell Unterricht nach Stundenplan vorsehen. Im Jahr 2013 wurde dieses für die Lehrkräftefortbildung konzipiert und seitdem mehrfach erprobt sowie weiterentwickelt (vgl. Greiten 2024).

Die Ausführungen zeigen, dass es handlungsleitende Modelle und Hilfsmittel zur Planung inklusiven Unterrichts gibt, die praxistauglich sind. Jedoch kann die Frage, inwieweit die einzelnen didaktischen Modelle in der pädagogischen Praxis Anwendung finden, anhand der Texte des Datenkorpus lediglich teilweise beantwortet werden. Es bedarf weiterer Studien zur Überprüfung der Praxistauglichkeit, denn die Unterrichtsplanung für inklusiven (Grund-)Schulunterricht ist weiterhin wenig erforscht (vgl. Greiten 2024).

5. Anregungen für inklusives didaktisch-methodisches Handeln

Im Lichte der bisher dargestellten Erkenntnisse werden Elemente einer praxistauglichen Didaktik und Methodik für inklusiven Grundschulunterricht herauskristallisiert und thesenartig zusammengefasst. Dabei werden auch Ergebnisse aus der Lehr-Lernforschung hinzugezogen, die jeweils mit einem Sternchen* gekennzeichnet sind. Auf diese Weise wurde der Forderung Reussers nachgekommen, Didaktik mit Erkenntnissen der empirischen Bildungsforschung anzureichern (vgl. Reusser 2018).

5.1 Anerkennende Haltung als Grundlage einer gelungenen Umsetzung von Inklusion

5. Inklusive Didaktik basiert auf den Prinzipien ethischer Pädagogik (vgl. Prenzel 2020) und einem inklusionsförderlichen und übergreifenden Bildungsverständnis (vgl. Sasse/Schulzeck 2023).
6. Ihr liegt die Annahme zugrunde, dass jede*r Lernende auf ihrer/seiner Stufe der Entwicklung kompetent ist (Feuser 1998, 2024; Reich 2016; Ziemer 2018, 2024; Prenzel 2022). Dabei wird jedes Kind in seiner Einzigartigkeit anerkannt und ihm wird eine positive Leistungserwartung entgegengebracht* (vgl. Hattie 2012; Preisträgergrundschulen). Diese erkennende Haltung der Vielfalt und Einzigartigkeit der Kinder gegenüber beeinflusst Lernprozesse, soziale Entwicklung und Klassenklima.

5.2 Planung inklusiven Grundschulunterrichts

1. Inklusive Didaktik umfasst zwei Säulen, die einander stützen (vgl. Prenzel 2024): zum einen das von den Lehrkräften verantwortete *obligatorische Kerncurriculum*, das die unverzichtbaren Lerngegenstände – unter Berücksichtigung (schulinterner) curricularer Vorgaben – beinhaltet (vgl. Sasse/Schulzeck 2023; Prenzel 2024). Zum anderen das *fakultative Schüler*innencurriculum*, das Freiheit für Neigungen und Interessen der Lernenden gewährleistet (vgl. Reich 2014; Liebsch/Marsch/Frohn 2023; Prenzel 2024) und ihnen Mitbestimmung bei der Auswahl der Themen ermöglicht (vgl. Liebsch/Marsch/Frohn 2023).
2. Zur inklusiven Didaktik gehört eine didaktische Diagnostik, die dreifach fundiert ist: fachdidaktisch, fachwissenschaftlich und entwicklungstheoretisch (vgl. Liebers/Schmidt/Junger/Prenzel 2019).
3. Der diagnostisch-didaktische Prozess (Analyse des Lern- und Entwicklungsstands, Entwicklung von Lernangeboten, Beobachtung des Lernverhaltens/der Lernausgangslage des Kindes) wird seitens der Lehrkraft – im Sinne eines Formativen Assessments – fortwährend durchgeführt (vgl. Prenzel 2022).
4. Die Planung inklusiven Unterrichts sowie die Entwicklung von kreativen Unterrichtsmaterialien und offenen Aufgabenformaten erfolgt in Klassen-, Jahrgangs- oder Fachteams (vgl. Ziemer 2018; Sasse/Schulzeck 2023; Greiten 2024; Preisträgergrundschulen).
5. Bei der Analyse des Lerngegenstands (Sachstrukturanalyse), die die Basis zur Entwicklung anregungsvoller Lernangebote darstellt, kann die Differenzierungsmatrix helfen (vgl. Sasse/Schulzeck 2023).
6. Die Lehrkräfte bereiten eine universelle und anregungsvolle Lernumgebung vor (vgl. Reich 2014; Sasse/Schulzeck 2023; Preisträgergrundschulen), die Wahlmöglichkeiten bietet, nach individuellen Kompetenz-/Entwick-

lungsstufen und Interessen differenziert, zur Kooperation anleitet und Selbstkontrolle ermöglicht.

5.3 Gestaltung inklusiven Grundschulunterrichts

1. Inklusiver Unterricht bedient sich Formen innerer Differenzierung (vgl. Feuser 1998, 2024; Reich 2016; Prengel 2022; Preisträgergrundschulen).
2. Inklusiver Unterricht vollzieht sich sowohl in individuellen als auch in kooperativen Lernphasen (vgl. Feuser 1998; Wocken 2016; Prengel 2022).
3. Das autonome und selbstbestimmte Handeln der Kinder wird im Rahmen von offenen Unterrichtsformen (z. B. Freiarbeit, Lernbüroarbeit, Projektunterricht, Werkstatt- und Stationenlernen) gefördert (vgl. Prengel 2022; Preisträgergrundschulen).
4. Individualisierung im inklusiven Unterricht bedeutet, dass kognitives, personales und soziales Lernen einander stützen (vgl. Prengel 2022, 2024). Dabei wird individuelles Lernen in ein gemeinschaftsbetontes Klassenleben eingebettet (z. B. durch gemeinsamen Morgenkreis, Klassenrat).
5. Das Lernen am gemeinsamen Lerngegenstand kann im Rahmen von (fächerübergreifenden) Projekten realisiert werden (vgl. Feuser 1998; Reich 2014; Prengel 2022).
6. Den Kindern wird die Möglichkeit gegeben, sich gegenseitig etwas zu erklären, so dass reziprokes Lernen* ermöglicht wird (vgl. Reich 2014; Wocken 2016; Preisträgergrundschulen).
7. Die Lehrkraft begleitet, beobachtet und unterstützt die Lernenden (vgl. Preisträgergrundschulen). Im Rahmen der Lernprozessbegleitung führt die Lehrkraft Lehr-Lerngespräche mit den Kindern, in denen metakognitive Strategien vermittelt werden* (vgl. Hattie 2012).

5.4 Reflexion inklusiven Grundschulunterrichts

1. Lehrkraft und Lernende geben sich gegenseitig Feedback*. So erhält die Lehrkraft nicht nur Rückmeldung zur Gestaltung des eigenen Unterrichts, sondern auch zum Lernstand des Kindes (vgl. Preisträgergrundschulen).
2. Die individuellen Lern- und Entwicklungsfortschritte werden sichtbar gemacht, anerkannt und gemeinsam mit den Lernenden regelmäßig reflektiert (vgl. Reich 2014; Prengel 2024; Preisträgergrundschulen).
3. Der individuelle Lernprozess wird z. B. durch ein Portfolio dokumentiert (vgl. Reich 2014).
4. In Teamsitzungen (z. B. Klassen-, Jahrgangs- oder Fachteams) wird die Planung und Durchführung von inklusivem Unterricht kriteriengeleitet reflektiert.

tiert und Fallbesprechungen werden durchgeführt (vgl. Prengel 2020; Sasse/Schulzeck 2023).

Diese Thesen sind nicht als normative Programmatik zu verstehen, sondern sie sind zum einen als Reflexionsfolien für inklusive pädagogische Praktiken⁷ zu lesen. Zum anderen stellen sie einen Diskussionsbeitrag dar. Schließlich gilt es diese „Essentials“ auf ihre Praxistauglichkeit hin in weiteren Forschungsprojekten zu überprüfen.

Literatur

- Dexel, Timo (2022): Allgemeine Didaktik. In: Dexel, Timo (Hrsg.): Inklusive (Fach-)Didaktik. Münster/New York: Waxmann, S. 21–45.
- Dexel, Timo und Kratz, Isabel (2022): Inklusive Didaktik. In: Dexel, Timo (Hrsg.): Inklusive (Fach-)Didaktik in der Primarstufe. Ein Lehrbuch. Münster und New York: Waxmann, S. 46–87.
- Feuser, Georg (1998): Gemeinsames Lernen am Gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Hildeschiedt, Anne und Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim und München: Juventa, S. 10–35.
- Feuser, Georg (2011): Entwicklungslogische Didaktik. In: Kaiser, Astrid; Schmetz, Ditmar; Wachtel, Peter und Werner, Birgit (Hrsg.): Didaktik und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer, S. 86–100.
- Feyerer, E. (2013): Der Umgang mit besonderen Bedürfnissen im Bildungswesen. Zeitschrift für Inklusion, 4. / www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/33 (Abfrage: 01.11.2024).
- Greiten, Silvia (2024): Unterricht für eine inklusive Gruppe planen – mit dem Komponentenmodell der Reihenplanung Lernooptionen für alle eröffnen. In: Häcker, Thomas; Köpfer, Andreas; Rühlow, Daniel und Granzow, Stefanie (Hrsg.): EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 51–64.
- Hattie, John A.C. (2012): Visible learning for teachers. Maximising impact on learning. Abingdon: Routledge.
- Horn, Dorit (2012): Zur Herkunft und Bedeutung der Begriffe heterogen und Heterogenität. Ergebnisse einer Recherche in Wörterbüchern und philosophischen Lexika zu einem inklusionsrelevanten Begriff. In: Prengel, Annedore und Schmitt, Hanno: Netzpublikationen des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung in der Rochow- Akademie für historische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam. Reckahn.
- Kluczniok, Katharina; Große, Christiane; Roßbach, Hans-Günther und Schneider, Thorsten (2024): Heterogene Lerngruppen in der Grundschule. In: Götz, Margarete; Hartinger, Andreas; Heinzel, Friederike; Kahlert, Joachim; Miller, Susanne und Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) (2024): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 5. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 216–222.
- Liebers, Katrin/Schmidt, Christin/Junger, Ralf und Prengel, Annedore (2019): Formatives Assessment in der inklusiven Grundschule im Spannungsfeld von Wissenschaft und Transfer. In: Donie, Christian Foerster, Frank/Obermayr, Marlene/Deckwerth, Anne/Kammermeyer, Gisela/Lenske, Gerline/Leuchter, Miriam und Wildemann, Anja (Hrsg.): Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Wiesbaden: Springer VS, S. 303–312.

7 Dabei wird sich an Norbert Ricken orientiert, der – in Anlehnung an Klaus Prange (2005) – pädagogische Praktiken als „Zeigen und Anerkennen“ ausbuchstabiert (vgl. Ricken 2009).

- Liebsch, Ann-Catherine; Marsch, Sia und Frohn, Julia (2023): Der Baustein „Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen“ (DiMiLL). Eine digitale Lehr-Lern-Einheit zur Lehrkräfteprofessionalisierung für inklusive Settings. doi.org/10.11576/dimawe-6437 (Abfrage: 01.11.2024).
- Unterricht – Forschungsstand und Desiderata. In: Peter-Koop, Andrea; Rottmann, Thomas und Lücken, Miriam M. (Hrsg.): Inklusiver Mathematikunterricht in der Grundschule. Offenburg: Miltenberger, S. 10–31.
- Klafki, Wolfgang (1985/2007): Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 43–81.
- Lütje-Klose, Birgit und Lindmeier, Christian (2022): Inklusion. In: Harring, Marius; Rohlf, Carsten und Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. 2. Auflage. Münster: Waxmann, S. 635–646.
- Lütje-Klose, Birgit (2023): Schulische Inklusion und sonderpädagogische Professionalität. Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung. In: Ferencik-Lehmkuhl, Daria; Huynh, Ilham; Laubmeister, Clara; Lee, Curie; Melzer, Conny; Schwank, Inge; Weck, Hannah und Ziemer, Kerstin (Hrsg.): Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 17–32.
- Moser, Vera (2012): Inklusion statt Rehabilitation? Zur Zukunft einer Disziplin. Antrittsvorlesung am 16.2.2012, Humboldt-Universität zu Berlin. www.reha.hu-berlin.de/de/lehrgebiete/arp/materialien/vera-moser-2012-inklusion-in-berlin (Abfrage: 02.06.2022).
- Müller, Frank J. und Prengel, Annedore (2013): „Empirische Zugänge zu Inklusion in der Früh- und Grundschulpädagogik.“ In: Zeitschrift für Grundschulforschung 7, H. 1, S. 7–20.
- Newman, Mark und Gough, David (2020): Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application. In: Zawacki-Richter, Olaf; Kerres, Michael; Bedenlier, Svenja; Bond, Melissa und Buntins, Katja (Hrsg.): Systematic Reviews in Educational Research. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–22.
- Piezunka, Anne, Schaffus, Tina und Grosche, Michael (2017): Vier Verständnisse von schulischer Inklusion und ihr gemeinsamer Kern: Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden und -forschern. In: Unterrichtswissenschaft 4, S. 207–222.
- Porsch, Raphaela (2021): Allgemeine Didaktik. In: Schmohl, Tobias; Philipp, Thorsten und Schabert, Johanna (Hrsg.): Handbuch Transdisziplinäre Didaktik. Bielefeld: transcript, S. 25–34.
- Porsch, Raphaela und Korff, Natascha (2023): Perspektiven auf inklusiven Unterricht: Das Verhältnis der Inklusiven und Allgemeinen Didaktik. Zeitschrift für Inklusion, 2. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/711 (Abfrage: 15.08.2024).
- Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh.
- Prengel, Annedore (2012): Heterogenität. https://www.inklusion-lexikon.de/Heterogenitaet_Prengel.php (Abfrage 01.09.2024).
- Prengel, Annedore (2015): Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In: Häcker, Thomas und Walm, Maik (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 27–46.
- Prengel, Annedore (2020): Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Prengel, Annedore (2022): Schulen inklusiv gestalten. Eine Einführung in Gründe und Handlungsmöglichkeiten. Opladen: Barbara Budrich.
- Prengel, Annedore (2024): Freiheit für individuelles Lernen. Eine menschenrechtliche und diagnostisch-didaktische Perspektive. In: Häcker, Thomas; Köpfer, Andreas; Rühl, Daniel und Granzow, Stefanie (Hrsg.): EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 22–32.
- Reich, Kersten (2014): Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Reich, Kersten (2016): *Inklusive Didaktik. Beispiele erfolgreicher Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reusser, Kurt (2018): Allgemeine Didaktik – quo vadis? In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36, H. 3, S. 311–328.
- Ricken, Norbert (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Grundform pädagogischen Handelns. In: Berdelmann, Kathrin und Fuhr, Thomas (Hrsg.): *Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion*. Paderborn: Schöningh, S. 111–134.
- Sasse, Ada und Schulzeck, Ursula (2023): Die Differenzierungsmatrix als Rahmen für Planung und Reflexion inklusiven Unterrichts. In: *Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis* (2. erw. und ergänz. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11–40.
- Sasse, Ada (2024): Vom Gegenstand Inklusion zu gemeinsamen Lerngegenständen. Grundlagen inklusiven Unterrichtens. In: Häcker, Thomas; Köpfer, Andreas; Rühlow, Daniel und Granzow, Stefanie (Hrsg.): *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 35–50.
- Seel, Norbert M. und Zierer, Klaus (2018): Den „guten“ Unterricht im Blick. Oder: Warum die Allgemeine Didaktik unersetzlich ist. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36, H. 3, S. 378–389.
- Seitz, Simone (2003): ‚Zeit‘ für inklusive Didaktik. In: Panagiotopoulou, Argyro und Brügelmann, Hans (Hrsg.): *Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung: Zum Wechselverhältnis von schulischem Lernen und außerschulischen Erfahrungen im Grundschulalter*. Opladen: Leske + Budrich, S. 206–210.
- Seitz, Simone und Simon, Toni (2021): Inklusive Bildung und Fachdidaktik in Grundschulen. Erkenntnisse, Reflektionen und Perspektiven. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 14, S. 1–14.
- Simon, Toni und Rödel, Laura (2020): *Inklusive Didaktik*. www.socialnet.de/lexikon/Inklusive-Didaktik (Abfrage: 30.10.2024).
- Terhart, Ewald (2019): *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Vygotsky, Lew Semjonowitsch (1964): *Denken und Sprechen*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Wocken, Hans (2016): *Inklusive Didaktik: Versuch einer Standortbestimmung*. In: Wocken, Hans (Hrsg.): *Am Haus der inklusiven Schule: Anbauten – Anlagen – Haltestellen*. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 81–248.
- Ziemen, Kerstin (2008): *Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle*. Oberhausen: Athena.
- Ziemen, Kerstin (2017): *Inklusive Didaktik*. In: Ziemen, Kerstin (Hrsg.): *Lexikon Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, S. 107 ff.
- Ziemen, Kerstin (2018): *Didaktik und Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Ziemen, Kerstin (2020): Die Mehrdimensionale Reflexive Didaktik – Über Beziehung, Dialog und Emotion in der Pädagogik und Didaktik. *Zeitschrift für Inklusion*, 2. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/572/411 (Abfrage: 01.09.2024).
- Ziemen, Kerstin (2024): Didaktische Grundorientierung – die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand und die Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik. In: Häcker, Thomas; Köpfer, Andreas; Rühlow, Daniel und Granzow, Stefanie (Hrsg.): *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 11–21.

Das Lehr-/Lernkonzept inklud-e: Durch videobasierte Fallarbeit Studierende des Grundschullehramtes für Inklusion sensibilisieren

Jana Herding, Katrin Glawe, Stefania Caci und Petra Bükér

1. Einleitung

„Ich kriege immer eine Pause mehr als die anderen, damit sich meine Ohren auch mal ausruhen können. Aber eigentlich will ich keine Extrawurst. Denn ich möchte gern aufs Gymnasium gehen. Ich bin schlau und habe gute Noten. Das Lernen fällt mir leicht. Ich brauche aber die GL-Lehrerin nicht mehr.“ (Zitat von Emma aus der Fallsammlung Vielfaltstableau)

Emma besucht die vierte Klasse einer Grundschule des Gemeinsamen Lernens (GL) und befindet sich vor dem Übergang in die weiterführende Schule. Aufgrund einer an Taubheit grenzenden Schwerhörigkeit erhält sie sonderpädagogische Unterstützung. Sie ist eines von rund 25 Fallporträts der webbasierten Fallsammlung *Vielfaltstableau*, in der Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Teilhabevoraussetzungen von je einer Person aus ihrem sozialen bzw. schulischen Umfeld beschrieben werden (Bükér/Herding; Online verfügbar unter: <https://komo.uni-paderborn.de/course/view.php?id=610>; komo.uni-paderborn.de/course/view.php?id=610#section-0)

In der Umsetzung des mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK 2009) verbundenen Auftrags an ein inklusives Bildungssystem bestehen in Deutschland bundeslandspezifisch und regional große Unterschiede (Hollenbach-Biele/Klemm 2020). Differentielle Verständnisse von Inklusion bei Bildungspolitik, Schulaufsicht, Lehrkräften und Eltern erschweren die Ausgestaltung einer vielfaltsbasierten Schule für alle Kinder, die Debatte wird daher z. T. sehr emotional geführt (Bükér 2024). Lehrkräfte müssen täglich Handlungsentscheidungen treffen in einer Schulpraxis, die bedingt durch das Fortbestehen homogenisierender und segregierender Traditionen gekennzeichnet ist durch strukturelle Divergenzen, Antinomien und Herausforderungen. So steht eine inklusive, auf Anerkennung, Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit zielende Schulentwicklungsprogrammatik einem konkurrenzorientierten gesellschaftlichen Leistungsverständnis und der schulischen Selektionsfunktion gegenüber.

Der Auftrag zur Entwicklung und Gestaltung eines inklusiven Schulsystems stellt komplexe Anforderungen an die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften. Für die universitäre Phase, die in diesem Beitrag im Mittelpunkt steht, erscheint die Frage zentral, wie angehende Lehrkräfte bereits im Studium für die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie für größtmögliche Teilhabe aller Lernenden sensibilisiert und professionalisiert werden können. Gemäß Empfehlungen der Kultusminister- und Hochschulrektorenkonferenz (KMK/HRK 2015) wurden Hochschulen in den letzten Jahren dazu angehalten, die Studienstrukturen und -inhalte der Lehrkräfteausbildung auf eine *Schule der Vielfalt* auszurichten und den professionellen Umgang mit Inklusion als Querschnittsaufgabe über alle Fächer hinweg curricular zu verankern. Bei der Ausgestaltung neuer Studieninhalte im Kontext von Inklusion spielen kasuistische Zugänge eine bedeutsame Rolle, da von inhärenten Reflexionsgelegenheiten sowie Theorie-Praxis-Relationierungen bei der Fallarbeit professionalisierungswirksame Effekte erwartet werden (vgl. Fabel-Lamla/Kunze/Moldenhauer/Rabenstein 2020, S. 12 f.). Darüber hinaus werden Ansätze entwickelt, Inklusion mit anderen Querschnittsaufgaben der Lehrkräftebildung (u. a. Digitalisierung, Bildung für nachhaltige Entwicklung) zu verzahnen (Büker 2024).

Hier setzt das an der Universität Paderborn im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Frühe Bildung entwickelte, fallbasierte sowie Inklusion und Digitalisierung synergetisch verzahnende Lehr- / Lernkonzept inklud-e an. Im Mittelpunkt steht die videogestützte lernende Auseinandersetzung mit Fallbeispielen aus dem Vielfaltstableau, dem auch die o.g. Fall Erzählung *Emma* entnommen ist. Im vorliegenden, konzeptionellen Beitrag wird dieses Lehr- / Lernkonzept zur Qualifizierung angehender (Grundschul-)Lehrkräfte für Inklusion unter hochschuldidaktischen Gesichtspunkten vorgestellt. Anhand ausgewählter Ergebnisse der formativen Evaluation mit Dozierenden, welche das Konzept in ihren Lehrveranstaltungen erprobt haben, werden Professionalisierungschancen durch Fallarbeit für Lehramtsstudierende dargestellt und vor dem Hintergrund derzeitiger Herausforderungen der universitären Lehrkräftebildung diskutiert.

2. Anforderungen an eine Professionalisierung für Inklusion

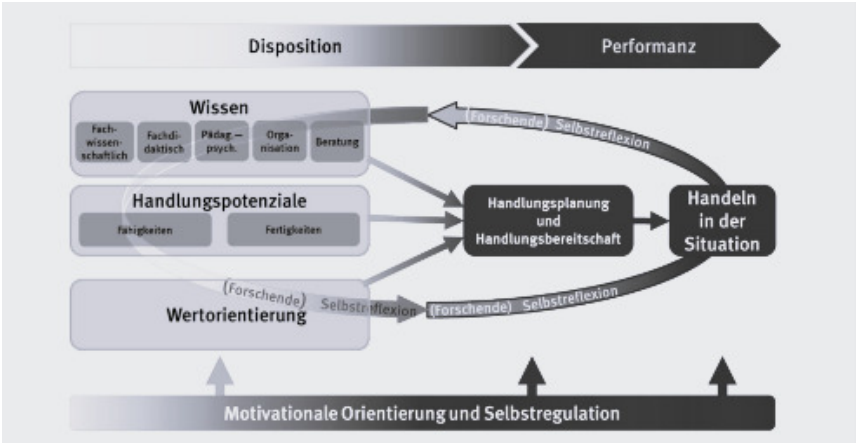
Die oben aufgezeigte Verbindlichkeit der Umsetzung des Inklusionsauftrags hat in den letzten Jahren an den Universitäten dazu geführt, dass in den lehramtsbezogenen Studiengängen Dozierende unterschiedlicher Disziplinen und disziplinärer Selbstverständnisse (Sonderpädagogik, Inklusionspädagogik, Schulpädagog:innen, Fachdidaktiker:innen und Bildungswissenschaftler:innen) forschen und lehren. Studierende lernen divergente Begriffsverständnisse von Inklusion im engen (Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterscheidenden) und weiten (auf den Umgang mit Heterogenität in sämtlichen

bildungsrelevanten Dimensionen gerichteten) Sinne kennen und erleben bei den Dozierenden z. T. sehr unterschiedliche Sichtweisen auf Art und Grad des zu erwerbenden Professionswissens (vgl. Bükér / Glawe / Herding 2022, S. 282).

Für die universitäre (Grundschul-)Lehrkräftebildung ergeben sich in Anbetracht der zu konkretisierenden Kompetenzanforderungen einerseits und den sehr unterschiedlich gerahmten Studienstrukturen andererseits komplexe Anforderungen: Wie lässt sich eine Grundqualifizierung aller (Grundschul-)Lehramtsstudierenden für ein inklusives Schulsystem konzeptualisieren? Was ist unter „sonderpädagogischen Basiskompetenzen“ (KMK/HRK, S. 3) respektive inklusionsbezogenen Basiskompetenzen für alle Lehrkräfte (vgl. Bükér / Glawe / Herding 2022, S. 281) zu fassen?

An der Universität Paderborn wurde ein allgemeines, fächerübergreifend zu nutzendes, kompetenzorientiertes Modell als Strukturierungshilfe für die Gestaltung einer inklusionsorientierten Hochschullehre entwickelt, das Kompetenzen für die professionelle Gestaltung einer inklusiven Schule und Unterricht ausweist (vgl. Reis / Seitz / Berisha-Gawlowski 2020, S. 3, Abb. 1). Dieses bildet für das Lehr- / Lernkonzept inklud-e eine theoretische Grundlage.

Abb. 1: Kompetenzmodell Inklusion für alle Lehrämter (vgl. Reis / Seitz / Berisha-Gawlowski 2020, S. 3)



Basierend auf kompetenztheoretischen Ansätzen von Baumert / Kunter (2006) sowie Fröhlich-Gildhoff u. a. (2011) wird in diesem Modell zwischen der Handlungsgrundlage (Disposition) und der Handlungsrealisierung in der schulischen Praxis (Performanz) unterschieden. Auf der Dispositionsebene, die insbesondere in der Studienphase grundgelegt und entwickelt werden soll, geht es um das Verstehen und Erkennen des wechselseitigen Zusammenspiels von Wissen, Hand-

lungspotenzial und Wertorientierung, welches sich auf die jeweilige Situationswahrnehmung und -analyse auswirkt und über diese das tatsächliche Handeln in der Situation beeinflusst. Dabei wird der Bereich Wissen, in Anlehnung an Baumert/Kunter (2006), unterteilt in Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-psychologisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen. Dies gilt es fachspezifisch sowie mit Blick auf die Querschnittsaufgabe Inklusion auch überfachlich zu konkretisieren.

Bei der Entwicklung des Lehr-/Lernkonzepts inklud-e wurden die Wissens-elemente mit Blick auf die Qualifizierung der Lehramtsstudierenden für die Gestaltung einer inklusiven (Grund-)Schule ausdifferenziert und dem Material inhaltlich und methodisch eingeschrieben. So wurde ein grundlegendes Heterogenitätsverständnis expliziert, dass sich nicht auf Ansätze der Lehr-/Lernforschung reduziert, die sich für unterschiedliche Lerner- bzw. Gruppenmerkmale zur Optimierung von Unterrichtsprozessen und Steigerung von Lernleistungen interessiert. Vielmehr bilden bildungstheoretischen sowie sozial- und erkenntniskritischen Diskursen folgend, gesellschaftliche (Ungleichheits-)Verhältnisse, deren Herstellung und Fortschreibung (auch im und durch das Bildungswesen) das Basiswissen für ein elaboriertes Heterogenitätsverständnis (vgl. Leiprecht/Lutz 2003; Trautmann/Wischer 2011; Simon/Schmitz/Moser 2018; Güneşli et al. 2025 in diesem Band). Schulisch für relevant gehaltene Unterscheidungsmerkmale zwischen Menschen – sog. Heterogenitätsdimensionen – werden als soziale Konstruktionen aufgefasst, als historisch und gesellschaftlich bedingte Zuschreibungen, durch die Unterschiede bzw. Unterscheidungen von Gruppen (wie *Lernbehinderte*, *Hochbegabte*, *Mädchen und Jungen*) überhaupt erst hergestellt werden (Cornel 2020).

Die mit Bezug auf solche Merkmalsunterscheidungen und entlang von Normalitätsvorstellungen gezogenen Differenzlinien werden in ihrer sozialen Funktion für die Legitimation von Ungleichheit und Hierarchie bzw. als Grundlage für gesellschaftliche Bevorteilung und Benachteiligung analysiert. Auf Basis eines solchen Heterogenitätsverständnisses wurde in inklud-e ein weites, reflexives Inklusionsverständnis (Budde/Hummrich 2014) grundgelegt, das sowohl auf das Wahr- und Ernstnehmen von Differenzen sowie die Sichtbarmachung von darin eingeschriebener Benachteiligung als auch auf den Verzicht auf Festbeschreibung derselben durch deren Dekonstruktion zielt (Büker/Glawe/Herding 2022). *Reflexivität* bildet daher ein zentrales und äußerst anspruchsvolles Professionalisierungsziel, das den Kompetenzerwerb auf der Dispositions- und der Performanzebene durchzieht (siehe Abb. 1). Parallel zum Erwerb von inklusionsbezogenem Wissen sowie von Fähigkeiten wie die diagnostische Erfassung individueller Lernausgangslagen, die Gestaltung eines adaptiven Unterrichts, die Kooperation im multiprofessionellen Team usw., geht es um die Entwicklung einer kritisch-reflexiven Haltung. Reis/Seitz/Berisha-Gawlowski (2020, S. 4) betonen in diesem Zusammenhang, dass es nicht das Ziel der „Basisqualifi-

zierung Inklusion“ sein kann, bei den Studierenden *eine* bestimmte „Haltung“ zu erreichen. Vielmehr wird die Fähigkeit der fortwährenden (forschenden) Selbstreflexion als unabdingbar dafür gesehen, sich zu den individuellen und je situativen Handlungsvoraussetzungen professionell verhalten zu können (vgl. Reis/Seitz/Berisha-Gawlowski 2020, S. 4). Bedingt durch die menschenrechtlichen und ethischen Implikationen von Inklusion (Prengel 2012) entstehen normative Rahmungen für eine inklusive Bildung. Gerade deshalb ist das Thema anfällig für Moralisierungen oder – vor dem Hintergrund seiner politischen Dimension – gar für Ideologisierungen der Diskussion. Zu beachten ist zudem, dass Reflexionsfähigkeit und wertebezogene Haltungen nicht nur als Ergebnis, sondern auch als Bedingung einer erfolgreichen Lehrkräftebildung angesehen wird (vgl. Straub/Kreische/Rothland 2022, S. 165). Daher ist es bei der Ausdifferenzierung inklusionsbezogener Kompetenzen und Handlungsfelder sowie bei der Entwicklung darauf abgestimmter Lehr-/Lernkonzepte bedeutsam, von den subjektiven Theorien und den unterschiedlichen Vorerfahrungen der Studierenden auszugehen. In Lehrveranstaltungen gilt es, Erfahrungs- und Diskursräume zu bieten (Büker/Glawe/Herding 2022), die es ermöglichen, individuell anschlussfähiges Wissen und Handlungspotenziale erwerben zu können, die in direktem Zusammenhang mit der kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung mit eigenen Werten, Normen und Normalitätsvorstellungen im Kontext von Inklusion stehen (Simon/Schmitz/Moser 2018). Dazu bedarf es kognitiv aktivierender, fachlicher wie auch reflexionsanregender Impulse auf der individuellen Ebene. Hierzu zählen auch solche zur Relationierung von Theorie und Praxis, um sinnvolle Strategien für reflektiertes, theoriegeleitetes pädagogisches Handeln in der zukünftigen (auch immer öfter das Studium begleitenden) Praxis entwickeln zu können (Rank/Büker/Miller/Martschinke 2023). In diesem Zusammenhang ist das Konzept der Heterogenitätssensibilität als Zielperspektive für die Lehrkräftebildung bedeutsam. In Anlehnung an Bohl/Budde/Rieger-Ladich (2017) verstehen Schmitz/Simon/Pant (2019, S. 186) Heterogenitätssensibilität 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“.

Professionalisierung für Inklusion stellt Studierende ebenso wie Dozierende vor hohe Ansprüche. Um diese einlösen zu können, bedarf es elaborierter hochschuldidaktischer Konzepte. Fallarbeit wird im Zusammenhang des Kompetenzerwerbs für Inklusion als potenzialreiches Professionalisierungsmedium erachtet (vgl. Moldenhauer/Rabenstein/Kunze/Fabel-Lamla 2020, S. 12). Die gedankliche Auseinandersetzung mit fallbezogenen Daten und (realen oder fiktiven) pädagogisch oder didaktisch gerahmten Situationen soll den Studierenden Gelegenheit bieten, sich handlungsentlastend und bewertungsfrei auf der

Dispositionsebene mit pädagogischen Handlungsoptionen und deren möglichen Auswirkungen zu befassen. Fallarbeit erfordert eine aktive Auseinandersetzung mit den beiden Wissensordnungen (Schul-)Praxis und Wissenschaft, die als Modi des wechselseitigen Einlassens und Distanznehmens (Neuweg 2018) beschrieben werden kann. Hier gilt die videobasierte Fallarbeit als chancenreiche Methode (vgl. Woppowa 2021, S. 104), da theoretisches Wissen durch die Analyse mit realen, d. h. komplexitätsreichen Lehr-Lern-Situationen verbunden wird (vgl. Straub/Kreische/Rothland 2022, S. 172).

3. Videogestützte Fallarbeit als Gestaltungsmöglichkeit inklusionsorientierter Lehre: das Lehr-/Lernkonzept *inklud-e*

inklud-e intendiert, inklusionsorientierte Basiskompetenzen in der Lehre digital unterstützt im Format videobasierter Fallarbeit zu entwickeln. Das Projekt, das von 2018 bis 2024 über zentrale Qualitätsverbesserungsmittel für die Lehre an der Universität Paderborn gefördert wurde, baut auf zwei Vorprojekten des Arbeitsbereichs Grundschulpädagogik und Frühe Bildung auf: dem *Videoportal* und dem *Vielfaltstableau*. Das moodlebasierte *Videoportal* enthält über 30 im Arbeitsbereich produzierte Videovignetten von realen pädagogischen Situationen, die begleitende Lehr-/Lernaufgaben unterschiedlichen Niveaus zur Förderung der professionellen Beobachtungs-, Reflexions- sowie Sozial- und Diskurskompetenz der Studierenden enthalten (Büker/Glawe/Herding 2022). Außerdem liegen Unterrichtsvideos im 360°-Format vor, denen besonderes Potenzial zugeschrieben wird, Schule in ihrer Komplexität wahrnehmen, analysieren und reflektieren zu können (Glawe/Herding 2024).

Das *Videoportal* ist strukturiert nach sechs pädagogisch relevanten Themenbereichen: 1. bildungswissenschaftliche sowie 2. fachdidaktische Unterrichtsplanung und -gestaltung, 3. Lehrer:innenpersönlichkeit und -handeln, 4. Medieneinsatz, 5. Raumgestaltung sowie 6. individuelle Förderung.

Das *Vielfaltstableau*, als weitere Quelle für *inklud-e*, ist eine digital frei verfügbare Sammlung von Fallporträts von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Teilhabevoraussetzungen (Büker/Herding; Online verfügbar unter: <https://komo.uni-paderborn.de/course/view.php?id=610>): Vom zweijährigen Max mit autistischen Zügen, der fünfjährigen Roshan mit Fluchterfahrungen, der siebenjährigen Monika mit ausgeprägten Interessen für die Naturwissenschaften, bis hin zum sechszehnjährigen Manuel, dem eine Lernbeeinträchtigung attestiert wurde und der vor dem Übergang in die berufliche Ausbildung steht. Diese Fallsammlung wurde gemeinsam mit Akteur:innen verschiedener Fachdisziplinen sowie aus der Kita- und Schulpraxis aufgebaut und wird sukzessive weiterentwickelt. Die Fallbeispiele sind authentisch und wurden für das Viel-


faltstableau anonymisiert. Einem weiten Inklusionsverständnis folgend, werden im Vielfaltstableau Kinder und Jugendliche stärken- und bedürfnisorientiert in ihrem jeweiligen komplexen Lebensumfeld und aus unterschiedlichen Perspektiven im Rahmen einer systemischen Kind-Umfeld-Analyse betrachtet, um auf dieser Basis Optionen für eine individuelle Förderung in einer heterogenen Lerngruppe zu gewinnen (Büker/Glawe/Herding/Menke 2022).

inklud-e verknüpft beide Ressourcen: Über spezifische Arbeitsaufgaben und Reflexionsimpulse werden Studierende angeregt, ein gewähltes Fallporträt aus dem Vielfaltstableau gedanklich in ein videografiertes Unterrichtsetting aus dem Videportal zu projizieren. Zudem sollen sie dieses kritisch sowie theoriegeleitet unter inklusionsrelevanten Aspekten mit Blick auf Teilhabechancen und -barrieren des Kindes und der jeweiligen Lerngruppe analysieren.

Beispielhaft konkretisiert am o. g. Fallporträt Emma lernen die Studierenden das Kind in einem ersten Schritt anhand einer zusammenfassenden Porträtkarte (Abb. 2) in Verbindung mit zusätzlich bereitgestellter Literatur kennen. Dabei soll keine Engführung auf den in der Fallbeschreibung genannten Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation erfolgen. Vielmehr sollen neben den spezifischen Unterstützungsbedarfen vorrangig Emmas Interessen, Kompetenzen und allgemeine Bedürfnisse in den Blick genommen werden. Vielfältige Zusatzmaterialien im Vielfaltstableau (Selbsterfahrungsangebote via Hörproben, Expert:inneninterviews etc.) bieten Reflexionsimpulse zur Re- und De-Konstruktion des Falls. Denkanstöße im Sinne eines differenz- und ungleichheitskritischen Heterogenitäts- und reflexiven Heterogenitätsverständnisses (s. Kap. 2) bilden Fragen wie: „Was mag die fallgebende Person dazu bewogen haben, gerade diese Information zur Fallbeschreibung auszuwählen?“; „Leistet die Falldarstellung einer Kategorisierung und Vereindeutigung Vorschub?“


Die weitere Aufgabenstruktur folgt einem rekursiven, prozessualen Verständnis von Kompetenzentwicklung (vgl. Weber 2012, S. 12) und nimmt mit den Ebenen (1) Beobachtung, (2) Analyse und (3) Reflexion Rekurs auf das Konzept der Heterogenitätssensibilität (Kap. 2): Fragestellungen auf der ersten Ebene intendieren, die professionelle Beobachtung sowie interessensgeleitete, individuelle Wahrnehmung der Unterrichtssituation auf der Dispositionsebene anzuregen, während Aufgaben der zweiten Ebene die Analyse des Unterrichtsgeschehens anhand von ausgewählten Theorien und Modellen fokussieren. Diese ersten beiden Aufgabenformate dienen der Auseinandersetzung mit eigenem Wissen, individuellen Erfahrungen und persönlichen Haltungen unter professioneller Schulung der Beobachtungs- und Analysefähigkeit. Diese werden dann auf einer dritten Ebene in eine (selbst-)reflexive Auseinandersetzung überführt, in der es darum geht, eigene Haltungen vor dem Hintergrund aktueller Diskurse und Praktiken der Heterogenität zu hinterfragen, kritische Distanz einzunehmen, mit anderen zu diskutieren sowie gemeinsam Handlungsoptionen für die künftige Performanzebene zu entwickeln (Reis/Seitz/Berisha-Gawlowski 2020).

Abb. 2: Zusammenfassende Porträtkarte von Emma (Materialauszug aus inklud-e)



Porträtkarte Emma

aus Sicht der Fachkraft für sonderpädagogische Frühförderung

Hier geht's zum Portrait „Emma“ im Vielfaltstableau:


1. Bildungsbio­graphie

- Emma ist 10 Jahre alt und besucht die 4. Klasse einer Grundschule des gemeinsamen Lernens.
- Sie bekam seit dem ersten Lebensjahr pädagogische Frühförderung.
- Emma wurde durch Integrationskraft in der KiTa begleitet.
- Sie besucht ein paar Mal in der Woche gemeinsam mit der sonderpädagogischen Fachkraft eine Förderschule für Hören und Kommunikation und kommt dort in Kontakt mit anderen Kindern mit Hörbeeinträchtigungen.

2. Beobachtetes Sozialverhalten

- Emma wird zum Teil ausgegrenzt aufgrund ihres selbstbewussten und dominanten Auftretens.
- Sie erfährt teils, dass hörende Menschen nicht immer Rücksicht nehmen wollen.
- Emma wird sauer, wenn andere Kinder durcheinander sprechen und es zu laut wird.
- Sie weist energisch und gereizt auf ihre Bedürfnisse hin.

3. Interessen

- Emma hat großes Interesse an neuem Wissen.
- Sie liest gerne und macht gerne Sport.

4. Kompetenzen

- Emma erlernt die Gebärdensprache.
- Sie kann auf ihre Bedürfnisse hinweisen.
- Emma verfügt über eine gute Auffassungsgabe und hohe kognitive Fähigkeiten.
- Sie hat eine überdurchschnittliche Merkfähigkeit und hohe Frustrationstoleranz.
- Emma ist schulisch motiviert, ehrgeizig und selbstständig.

5. Bedürfnisse

Emma benötigt:

- eindeutige Mundbilder und Hörpausen in der Kommunikation
- einen separaten Raum als Rückzugsort
- eine kleine Klassengröße (ca. 20-22 Kinder)
- eine angemessene Raumakustik
- die Welt der Bücher als Rückzugsort
- ein Umfeld, in dem eine FM-Anlage, eine Übertragungsanlage oder Dynamic-Mikrofone benutzt werden.

6. Medizinische Diagnostik

- Emma leidet an Taubheit grenzende Schwerhörigkeit.
- Sie hat Schwierigkeiten beim Sprachverstehen (mit und ohne Störschall).
- Sie hat eine verlangsamte Richtungsorientierung und Schwerhörigkeit (periphere Hörschädigung).
- Bei Emma wurde ein Hörgerät und Cochlea-Implantat (CI) eingesetzt.


7. Förderdiagnostik

- Emma wurde zur altersgemäßen Sprachentwicklung und zu Unsicherheiten der Lautdiskrimination für Minimalpaare mehrfach getestet.

8. Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation

„Der FSP „[...] Hören und Kommunikation umfasst Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Arten und Graden von peripheren [...] und zentralen [...] Hörstörungen“ (Kaul & Leonhardt, 2016, S. 65).

Quelle: Kaul, T. & Leonhardt, A. (2016). Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW. Ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis (S. 65-70).



Unterstützung der **Servicestelle Studium mit Beeinträchtigung** wurden bei der Erstellung dieser Porträtkarte Prinzipien der Barrierefreiheit beachtet. Informationen und Zitate sind dem Vielfaltstableau entnommen und durch die Entwickler:innen des Lehr-/Lernmaterials inklud-e aufbereitet.

Die übergeordnete Leitfrage der Fallarbeit mit dem Lehr-/Lernkonzept inklud-e lautet: *Wie kann eine an den Stärken und Bedürfnissen des Kindes/Jugendlichen orientierte Lernumgebung gestaltet werden, die auf das Ziel größtmöglicher Teilhabe gerichtet ist?*

Gegenüber einer statischen Falldarstellung soll der durch den Videoclip kontextualisierte Fall den Studierenden besondere Lernmöglichkeiten eröffnen: So wirft das Videoszenario zum einen grundlegende Fragen an Heterogenität und deren Konstruktion auf, zum anderen lädt es ein, alternative Möglichkeiten zum Umgang mit Heterogenität zu erarbeiten. Gleichzeitig bietet das Video-setting einen gemeinsamen Erfahrungsraum und dadurch einen inhaltlichen Bezugspunkt für den kommunikativen Austausch im Rahmen der Fallarbeit in der Lehrveranstaltung. Dieses Vorgehen entspricht der problem- und entscheidungsorientierten Kasuistik nach Steiner (2014): Die lehrende Person bringt auf Grundlage didaktischer Seminarinhalte einen Fall (hier aus der Sammlung des Vielfaltstableaus) in die Lerngruppe ein mit dem Ziel, fallbezogene Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten anhand methodisch angeleiteter Schritte zu entwickeln und auf ihr Transferpotenzial hin zu beleuchten.

Konkretisiert an einem weiteren Aufgabenbeispiel aus dem Lehr-/Lernkonzept wird beispielsweise im Anschluss an die Auseinandersetzung mit den im Vielfaltstableau gegebenen Informationen zur sechsjährigen Sandra eine video-grafierte Deutschstunde aus dem Videoportal strukturiert beobachtet. Dabei

erfolgt eine Fokussierung auf den Tableteinsatz nach dem SAMR-Modell von Puendetura (2006). Die Aufgabenstellungen zur weiterführenden *Analyse* des Unterrichtsgeschehens erfordern auf einer zweiten Ebene das gedankliche Projizieren von Sandra in das Videoszenario. Hier soll der beobachtete und zunächst theoretisch analysierte Medieneinsatz konkret auf Sandra, die eine hochgradige Sehbeeinträchtigung aufweist, bezogen werden und eine fallbezogene Bewertung daraus abgeleiteter Chancen und Barrieren der Tabletnutzung für bestmögliche Teilhabe erfolgen. Auf der dritten Ebene werden die Arbeitsergebnisse in eine *(selbst-)reflexive Auseinandersetzung* überführt, in der es darum geht, auf den Fall Sandra und die gesamte Lerngruppe bezogene Handlungsalternativen zu erkennen, teilhabeoptimierte Medieneinsatzszenarien zu entwerfen und sich kritisch mit dem Einfluss individueller Erfahrungen, persönlicher Haltungen und möglicher blinder Flecke im Umgang mit Heterogenität auseinanderzusetzen.

Insgesamt werden auf diese Weise Perspektiven auf Schulpraxis generiert, die nicht von der Suche nach unmittelbaren Lösungen auf pädagogische Handlungsprobleme auf der Performanzebene geprägt sind. Vielmehr können die immer vielschichtiger werdenden Vorerfahrungen von Studierenden, die beispielsweise als Vertretungslehrkräfte im Studium Praxiserfahrungen sammeln, aufgegriffen und zudem eigene Fallbeispiele eingebracht sowie kritisch reflektiert werden. Auf diese Weise finden struktur-, kompetenz- und biografisch orientierte Professionalisierungsansätze in der hier skizzierten Form der Fallarbeit Berücksichtigung (ausführlicher dargestellt in Büker/Glawe/Herding 2022). Als strukturotheoretische Rahmung des Umgangs mit Vielfalt wird insbesondere die Fähigkeit von Lehrpersonen bezeichnet, Theorie und Praxis zu relationieren, um ihr Handeln in spannungsreichen bzw. widersprüchlichen Praxiskontexten zu begründen. In kompetenzorientierten Ansätzen werden Anforderungsbereiche in den bildungswissenschaftlichen Standards der Lehrkräftebildung formuliert, in denen die Ausrichtung an den individuellen Voraussetzungen der Schüler:innen als Kompetenzen für den produktiven Umgang mit Heterogenität formuliert sind (KMK/HRK 2015). Diese beiden Ansätze grundgelegt, versteht sich Professionalität im berufsbiografischen Kontext als Daueraufgabe, weshalb die reflexive Auseinandersetzung mit Verschiedenheit nicht in einer Ausbildungsphase zu verorten ist, sondern als lebenslanger Prozess verstanden wird (Terhart 2014).

4. Professionalisierungschancen des Lehr-/Lernkonzeptes: Ausgewählte Ergebnisse der formativen Evaluation

Das Konzept inklud-e wird seit mehr als fünf Jahren in der bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrkräftebildung der Universität Paderborn eingesetzt und seither über eine Onlinefragebogenerhebung mit den

teilnehmenden Studierenden formativ mit Blick auf wahrgenommene Professionalisierungschancen evaluiert (kumuliertes N=242, Stand 05/2025). Das Evaluationsinstrument wurde entlang der theoretischen Fundierung von inklud-e (weites Inklusionsverständnis, bildungstheoretischer, ungleichheitskritischer Heterogenitätsbegriff, Heterogenitätssensibilität, Fallarbeit; siehe Kap. 2 und 3) für den Projektkontext entwickelt. Die schriftlichen Befragungen fanden bisher in vier bildungswissenschaftlichen Bachelor- und zehn Masterveranstaltungen vorrangig der Studiengänge des Grundschullehramts, aber auch im Lehramt für sonderpädagogische Förderung und dem Lehramt für Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen an der Universität Paderborn statt. Zusammenfassend zeigt sich, dass die Studierenden das durch die videogestützte Fallarbeit initiierte Abwägen von Alternativmöglichkeiten beim Finden von Lösungen für einen inklusionsorientierten Unterricht im geschützten Rahmen einer Lehrveranstaltung als Chance erachten. Die Befragten geben an, dass sie sich anhand des inklud-e-Materials vertiefend mit der Inklusionsthematik und den darin eingelagerten Grundfragen auseinandersetzen, Unsicherheiten im Umgang mit inklusiven Klassensettings kommunikativ bearbeiten und nach individuellem Bedarf Wissenslücken schließen können. In der Interpretation der Daten zeigt sich aber auch der Wunsch nach Handlungsrezepten und die tendenzielle Gefahr, Fallarbeit verkürzend mit Best Practice zu konnotieren. Weiterführende Ergebnisse der Studierendenbefragungen sind bereits publiziert worden (Büker/Glawe/Herding/Menke 2022; Glawe/Herding 2024).

Über die Studierendenperspektiven hinaus wurde Ende des Sommersemesters 2024 erstmalig eine Befragung mit Dozierenden (N=7) durchgeführt, um die Professionalisierungschancen für Studierende durch die videobasierte Fallarbeit mit inklud-e aus deren Perspektive einzuschätzen. Die Dozierenden wurden vor dem Einsatz des Materials mit demselben vertraut gemacht und in die modularisierte Struktur eingeführt, die eine Anpassung an das jeweilige Lehrveranstaltungskonzept und die Studienstufe erlaubt. Die Evaluation erfolgte mittels des für die Zielgruppe der Dozierenden adaptierten Instruments aus der Studierendenbefragung. Der teilstandardisierte Online-Fragebogen enthielt neben vorgegebenen Items Raum für freie Antworten und Feedback insbesondere mit Blick auf Professionalisierungschancen des Konzepts inklud-e für Studierende. Während die standardisierten Items deskriptiv ausgewertet wurden, erfolgte die Auswertung der offenen Antworten über eine inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse (Kuckartz / Rädiker 2022) mit deduktiven (aus dem in Kap. 2 dargelegten Professionalisierungsverständnis abgeleiteten) sowie induktiv gewonnenen Kategorien. Nachfolgend sollen in diesem Beitrag die Perspektiven aus der Dozierenden-evaluation im Mittelpunkt stehen und es werden zusammenfassend ausgewählte Ergebnisse aus den Freitextantworten hinsichtlich (1) der Professionalisierungserwartungen bei der Entscheidung für den Materialeinsatz zu Semesterbeginn, (2) der eingeschätzten Professionalisierungspotenziale auf Basis der Erfahrungen

mit dem Materialeinsatz und (3) der geäußerten Anregungen zur Optimierung und Weiterentwicklung des Lehr- / Lernkonzepts vorgestellt.

Hinsichtlich der (1) Professionalisierungserwartungen von Dozierenden wird deutlich, dass mit der Entscheidung für den Einsatz von inklud-e in der eigenen Lehrveranstaltung die Entwicklung von Kompetenzen hinsichtlich der Anforderungsbereiche Beobachtung – Analyse – Reflexion intendiert wurden. Dabei wurden Fähigkeiten zur Differenzierung von Beobachtung und Interpretation sowie zur Relationierung von Theorie und Praxis besonders hervorgehoben.

„Als ich mich für das Material entschieden habe, wollte ich die Anregung von Reflexionsprozessen und eine Brücke zwischen Theorie-Praxis und dem Beobachten ‚üben‘.“
(Dozent:in 2)

Darüber hinaus werden mit Bezug auf die Videosequenzen Erwartungen im Bereich der Beobachtungsfähigkeit in (für inklusive Settings typischen) komplexen Settings geäußert:

„Um die multi-perspektivische Arbeit im gesamten Klassenraum wahrnehmbar zu machen. Damit die Studierenden etwas in die Position der Lehrkraft gelangen können (Blick zur Klasse hin) und sie dadurch sehen können, wie ein Klassenverbund agiert bzw. das Verhalten von einzelnen Schüler:innen besser sichtbar zu machen, um Themen für die eigene fokusbasierte Arbeit abzustecken.“ (Dozent:in 5)

In der rückblickenden Bewertung des Materialeinsatzes besteht unter allen befragten Dozierenden Konsens darüber, dass über inklud-e die für hoch relevant eingeschätzte theoriegeleitete Reflexion entwickelt werden kann. Diese wurde auch als Anforderung in entsprechende Prüfungsformate integriert:

„Die Studierenden konnten eine Vielzahl an Aspekten diskutieren und reflektieren, im Rahmen ihrer Prüfungsleistung mussten sie selbst ein Fallbeispiel theoretisch rahmen und Handlungsmöglichkeiten ableiten, durch die Arbeit mit dem Video und der damit immer wieder anknüpfenden Verbindung zum Theorie-Praxis-Transfer haben viele Studierenden metatheoretische und fundierte Analysen vornehmen können.“ (Dozent:in 3)

Als sinnvolle Weiterentwicklungsmaßnahme wurde der didaktische Anschluss des Materials an das Konzept der Kollegialen Fallberatung vorgeschlagen, bei der beruflich affine Personen gemeinsam und strukturiert nach Lösungsalternativen für konkrete Praxisprobleme suchen (ausführlicher in Schiersmann/Hausner 2023).

„Was ich an ein Lernportfolio gern noch angeschlossen hätte, wäre eine Art Kollegiale Fallberatung, um die Ergebnisse, die ein Studierender angefertigt hat, in Kleingruppen zu reflektieren und das Für und Wider dieser Handlungsalternativen gemeinsam zu reflektieren.“ (Dozent:in 2)

5. Diskussion

Die Ergebnisse der Dozierendenbefragung weisen darauf hin, dass für den komplexen Anspruch der Professionalisierung im Bereich Inklusion ein *diskursiver Austausch* in der ersten Phase der Lehramtsausbildung als unabdingbar gewertet wird. Nur so kann gewährleistet werden, dass Studierende, angeregt durch die Fallarbeit, in der kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit den Spannungsfeldern und (mit Blick auf Teilhabe und Chancengerechtigkeit) kontraproduktiven Praktiken des Umgangs mit Heterogenität und Inklusion Unterstützung und Begleitung erfahren. Der Vorschlag der Anbindung des Lehr-/Lernkonzepts inklud-e an die kollegiale Beratung beinhaltet die Möglichkeit, fachliches Feedback von Dozierenden und darüber hinaus Perspektivenvielfalt durch die Sichtweisen der Kommiliton:innen zu erhalten. Gleichzeitig könnten die zu erwerbenden Diskursfähigkeiten innerhalb der Kollegialen Fallberatung angewandt und durch den Einbezug wissenschaftlicher Theorien elaboriert werden (Schiersmann/Hauser 2023). Allerdings stehen einem solchen Vorgehen aktuelle Herausforderungen in der Lehrkräftebildung gegenüber. So zeigt sich derzeit eine deutliche Veränderung des Studierverhaltens. Studierende gehen bereits im Bachelorstudium aufgrund des Lehrkräftemangels Nebentätigkeiten an Schulen nach und hinterfragen die Inhalte des Studiums mehr denn je auf Praxistauglichkeit (Rank/Büker/Miller/Martschinke 2023). Ebenso verändert sich das Studium dahingehend, dass seit der Corona-Pandemie die Verbreitung digitaler Ressourcen und das Lernen im Selbststudium dazu geführt haben, dass Lehrveranstaltungen und -angebote in Präsenz ihre Monopolstellung im Lehramtsstudium einbüßen (Caruso/Bruns/Harteis 2022). Reflektieren, Argumentieren, Kontroversen und Konflikte wahrnehmen, aushalten und lösen: All dies muss in interaktiven Settings erlernt werden. Es stellt sich demnach die Frage, wie sich die Rahmenbedingungen des Studiums sowie die Lehrveranstaltungs-konzepte an die heterogenen Ausgangslagen der Studierenden adaptieren lassen, damit die in diesem Beitrag hervorgehobenen angebotenen Erfahrungs- und Diskursräume in ihrer Verknüpfung auch künftig als Element von Professionalisierung für Inklusion *genutzt* werden. „Eine geeignete Vorbereitung von Lehramtsstudierenden auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule scheint sich damit möglicherweise durch die Verknüpfung der Vermittlung von theoretischem Grundlagenwissen mit begleiteten und gemeinsam reflektierten Praxiserfahrungen auszuzeichnen“ (Franzen/Albers/Hellmich 2022, S. 174). Es

ist davon auszugehen, dass der *Erfahrungsraum* zwischen Theorie und Praxis, zwischen Hochschule und Schule, zwischen Studierenden und Vertretungslehrkräften bezugnehmend auf die o. g. professionstheoretischen Annahmen ebenso von Bedeutung ist wie der *Diskurs*. Für die Gestaltung einer zukunftsfähigen Lehrkräftebildung werden neue Lösungsansätze benötigt. Die Erfahrungen mit dem Einsatz und die Evaluationsergebnisse des Lehr-/Lernkonzeptes inklud-e lassen re-, ko- und dekonstruktive Fallarbeit hier als aussichtsreich erscheinen.

Literatur

- Adl-Amini, Katja/Jehle, May/McLean, Philipp/Müller, Stefan/Seifert, Anne (2022): Reflektierte Normativität, normierte Reflexivität? Möglichkeiten und Grenzen empirischer Zugänge. In: Reintjes, Christian/Kunze, Ingrid (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 21–38.
- Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (2017): Einleitung. In Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7–12.
- Büker, Petra (2024): Aktuelle Entwicklungen in der Lehrer:innenbildung für Inklusion: Herausforderungen – Konzepte – Perspektiven. In: Greiten, Silvia/Geber-Knop, Georg/Gruhn, Annika/Königer, Manuela (Hrsg.), *Lehrer:innenbildung für Inklusion. Hochschuldidaktische Konzepte und Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 13–30.
- Büker, Petra/Glawe, Katrin/Herding, Jana (2022): Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte für Inklusion. Aktuelle Herausforderungen für die universitäre Lehrer*innenbildung. In: Mammes, Ingelore/Rotter, Carolin (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 276–292.
- Büker, Petra/Glawe, Katrin/Herding, Jana/Menke, Insa (2022): inklud-e: Sensibilität für Inklusion durch Fallarbeit entwickeln – Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte in digitalen Lehr-/Lernformaten. In: Gläser, Eva/Poschmann, Julia/Büker, Petra/Müller, Susanne (Hrsg.), *„Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis“*. (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 26). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 52–57.
- Büker, Petra/Herding, Jana: Inklusion vom Kind aus denken: Die Paderborner Fallsammlung "Vielfaltstableau". Universität Paderborn. Online verfügbar unter: <https://komo.uni-paderborn.de/course/view.php?id=610>
- Caruso, Carina/Bruns, Marike/Harteis, Christian (2022): Von der Not zur Tugend?! Zwangsdigitalisierung durch die Corona-Pandemie als Impulsgeberin für die Gestaltung digital gestützter Hochschullehre in den Lehramtsstudiengängen. In: Hiesler, Dietmar/Meier, Jörg (Hrsg.), *Berufsausbildung zwischen Hygienemaßnahmen und Lockdown(s). Folgen für die schulische und außerschulische Berufsbildung in Schule, im Betrieb und bei Bildungsträgern*. Bielefeld, wbv, S. 137–157.
- Cramer, Colin (2019): Multiparadigmatische und meta-reflexive Lehrerbildung. Begründungen, Gemeinsamkeiten und Differenzen, Perspektiven. In: *Die Deutsche Schule*, H. 111, S. 471–478.
- Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina/Moldenhauer, Anna/Rabenstein, Kerstin (2020): Kasusistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Franzen, Katja/Albers, Timm/Hellmich, Frank (2022): Qualifizierung von Studierenden des Grund- und Förderschullehramts für Inklusion in Schule und Unterricht. In: Buchhaupt, Felix/Becker, Jonas/Katzenbach, Dieter/Lutz, Deborah/Strecker, Alica und Urban, Michael (Hrsg.): *Qualifizierung für Inklusion. Grundschule*. Münster: Waxmann, S. 163–176.

- Glawe, Katrin/Herding, Jana (2024): Schule in ihrer Komplexität – wahrnehmen, analysieren, reflektieren. Ein innovatives Konzept zur co-kreativen Auseinandersetzung mit 360°-Videos im Grundschulstudium. In: Gandt, Stefanie/Schmohl, Tobias/Zinger, Benjamin/Zitzmann, Christina (Hrsg.), Co-kreatives Lernen und Lehren: Hochschulbildung im Zeitalter der Disruption. Bielefeld: wbv Publikation, S. 107–118.
- Hericks, Uwe/Soztek, Julia/Rauschenberg, Anna/Wittek, Doris/Keller-Schneider, Manuela (2018): Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer*innen. Eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, H. 7, S. 65–80.
- Hollenbach-Biele, Nicole/Klemm, Klaus (2020): Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten: Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- KMK/HRK (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt Gemeinsame Empfehlung von Hochschullektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (Abfrage: 27.09.2024).
- KMK (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Abfrage: 19.09.2024).
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lutz, Helma/Rudolf Leiprecht (2003): Generationen- und Geschlechterverhältnisse in interkulturellen Ansätzen. In: Neue Praxis, H. 2, S. 199–208.
- Lohse-Bossenz, Hendrik/Seidenfuß, Manfred/Dörfler, Tobias/Vogel, Markus/Rehm, Markus (2020): Relationierung von Theorie und Praxis im Zusammenhang mit unterrichtlichem Handeln: Befunde aus der zweiten Phase der Lehrerinnen und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, H. 38, S. 185–197.
- Moldenhauer, Anna/Rabenstein, Kerstin/Kunze, Katharina/Fabel-Lamla, Melanie (2020): Kasuistik und Lehrer*innenbildung angesichts inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Verhältnisbestimmungen, Modellierungen und Empirie der Praxis kasuistischer Lehre. In: Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina/Moldenhauer, Anna/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.), Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 9–28.
- Neuweg, Georg Hans (2021): Reflexivität. Über Wesen, Sinn und Grenzen eines lehrerbildungsdiaktischen Leitbildes. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, H. 11, S. 459–474.
- Neuweg, Georg Hans (2018): Distanz und Einlassung – Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung. Münster: Waxmann.
- Puentedura, Ruben (2006): Transformation, Technology, and Education. <http://hippa-sus.com/resources/tte/> (Abfrage: 25.02.2025).
- Rank, Astrid/Büker, Petra/Miller, Susanne/Martschinke, Sabine (2023): Grundschullehramt zwischen Professionalität und De-Professionalisierung. Herausforderungen der Lehrkräftequalifizierung für eine hochwertige grundlegende Bildung in der Grundschule. In: Erziehungswissenschaft 34, H. 67, S. 11–21.
- Reis, Oliver/Seitz, Simone/Berisha-Gawłowski, Angelina (2020): Inklusionsbezogene Qualifizierung im Lehramtsstudium an der Universität Paderborn. Konzeption. Paderborn: Universität Paderborn. plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Projektgruppen/2020-Konzeption-IP-UPB.pdf (Abfrage: 19.09.2024).
- Schiersmann, Christiane/Hausner, Marcus B. (2023): Kollegiale Beratung: komplexe Situationen gemeinsam meistern. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Schmitz, Lena/Simon, Toni/Pant, Hans Anand (2019): Heterogenitätssensibilität angehender Lehrer*innen. In: Frohn, Julia/Brodesser, Ellen/Moser Vera/Pech, Detlef (Hrsg.), Inklusives Leh-

- ren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 171–181.
- Simon, Toni/Schmitz, Lena/Moser, Vera (2018): Hochschuldidaktische Qualifizierung für Inklusion: Einblicke in das Projekt FDQI-HU. In: Feyerer, Ewald/Prammer, Wilfried/Prammer-Semmler, Eva/Kladnik, Christine/Leibetseder, Margit/Wimberger Richard (Hrsg.), System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 277–282.
- Steiner, Edmund (2014): Kasuistik – Ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32, H. 1, S. 6–20.
- Straub, Sophie/Kreische, Tina/Rothland, Martin (2022): Die differentielle Veränderung des berufsbezogenen Selbstkonzepts von Lehramtsstudierenden in unterschiedlichen Praxisphasen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 25, S. 155–178.
- Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule – Eine kritische Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Weber, Peter (2012): The Validation of Competence. In: Weber, Peter/Evangelista, Leonardo (Hrsg.), IMPROVE – Guide for Validation of Career Guidance Practitioners' Competence. IMPROVE. Improving Validation of Not-Formal Learning in European Career Guidance Practitioners. Heidelberg: Universität Heidelberg, S. 10–15.
- Woppowa, Jan (2021): Rekonstruktive Fallarbeit als Weg religionsdidaktischer Professionalisierung. In: Caruso, Carina/Harteis, Christian/Gröschner, Alexander, Theorie und Praxis in der Lehrerbildung – Verhältnisbestimmungen aus der Perspektive von Fachdidaktiken. Wiesbaden: Springer VS, S. 103–119.

Verstehen statt Zuschreiben: Sensibilisierung angehender Lehrkräfte für Praktiken der Heterogenität

Barbara Rieger und Anja Wildemann

1. Einleitung

Heterogenität gehört zu den grundlegenden Anforderungen des Professionsfelds von Lehrkräften. Der „möglichst optimale Umgang mit Heterogenität“, so etwa Vock und Gronostaj (2017), stellt seit jeher einen „Kernauftrag unseres Bildungssystems, jeder Bildungseinrichtung und damit insbesondere Kernauftrag jeder Schule“ (S. 5) dar. Die Professionalisierung für Heterogenität ist daher wiederum ein Kernauftrag der universitären Lehrkräftebildung. Der Beitrag beleuchtet vor diesem Hintergrund die Frage, wie angehende Lehrkräfte für die Anforderungen pädagogischen Handelns in heterogenen Settings sensibilisiert werden können. Dies geschieht exemplarisch anhand von Beispielen aus der universitären Zusatzqualifizierung „Heterogenität und Mehrsprachigkeit (HuM)“. Als Ausgangspunkt werden beispielhaft Studierendentexte zu einer Beobachtungsaufgabe im Feld Schule analysiert, um die (sprachliche) Konstruktion und Bearbeitung von Heterogenität durch Lehramtsstudierende aufzuzeigen. Anschließend werden ausgewählte didaktisch-methodische Ansätze vorgestellt, mithilfe derer die Studierenden für die eigene Involviertheit in die Konstruktion und Dekonstruktion von Heterogenität (vgl. Budde 2012) sensibilisiert werden.

Das Zertifikat „Heterogenität und Mehrsprachigkeit (HuM)“¹ wird seit 2016 für Lehramtsstudierende für die Schularten Primar- und Sekundarstufe, Förderschule, Gymnasium und Berufsbildende Schule an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU) angeboten. Im Rahmen der dreisemestrigen, schulformen- und fächerübergreifenden Zusatzqualifizierung ist es ein zentrales Ziel, zukünftige Lehrkräfte für ihr vielfältiges Tätigkeitsfeld und die darin handelnden Akteur:innen zu sensibilisieren (vgl. Hoch/Wildemann 2019 für eine detailliertere Darstellung des Zertifikats HuM sowie Hoch/Wildemann 2021, 2022 für den Aspekt der Sensibilisierung). In einer integrierten Schulpraxisphase haben sie die Möglichkeit, Gelerntes anzuwenden

1 Das Zertifikat HuM war bis 2023 Teil des Projekts „MoSAiK“, das im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung vom BMBF gefördert wurde. Anschließend wurde das Zertifikatsangebot in die universitäre Lehrkräftebildung der RPTU implementiert. Seit 2023 erkennt das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) das Zertifikat HuM als Hochschulzertifikat DaF/DaZ an.

und zu reflektieren. So führen die Studierenden unter anderem fokussierte Lernbeobachtungen (vgl. de Boer 2012) durch und beschreiben im Vorfeld jeder Beobachtung in ihrem ePortfolio, was sie bereits über die individuellen Voraussetzungen des Schülers:der Schülerin, den:die sie beobachten werden, wissen. Die Studierenden haben sich bis dahin mit theoretischen Zugängen zu Heterogenität und Mehrsprachigkeit auseinandergesetzt sowie ihre Erfahrungen, Sichtweisen und Überzeugungen diskutiert und reflektiert. Außerdem haben sie gelernt, wie sie systematisch Beobachtungen durchführen und dokumentieren und objektive Beschreibungen des Beobachteten von möglichen Interpretationen oder Bewertungen abgrenzen (vgl. Hoch/Wildemann 2019, 2021). Eine Studentin des Zertifikats HuM schreibt über die individuellen Voraussetzungen des von ihr beobachteten Schülers (Studierendenbeispiel A):

„Der Junge hat einen Migrationshintergrund und ist laut der Lehrkraft sprachlich auffällig. Er spricht Deutsch insofern, sodass er sich ohne Probleme verständigen kann. Über den genauen Stand seiner schriftsprachlichen Kompetenzen habe ich keine Informationen. In der Frühstückspause unterhält er sich viel mit den Mitschülern; er sitzt nicht allein.“

Die Studentin ruft dabei verschiedene Heterogenitätsdimensionen auf und konstruiert durch Zuschreibungen ein bestimmtes Bild des Schülers. Entlang von Studierendenbeispiel A möchten wir in diesem Beitrag exemplarisch aufzeigen, wie Studierende Praktiken der Heterogenität realisieren. „Praktiken der Heterogenität“ meint dabei in Anlehnung an Budde (2012) die (hier: sprachliche) Konstruktion von Heterogenität durch Akteur:innen im schulischen Feld; die hierbei vorgenommenen Zuschreibungen entlang von Heterogenitätsdimensionen bringen Differenzlinien hervor bzw. aktualisieren diese und können daher auch als Differenzierungspraktiken begriffen werden (vgl. Rieger 2023 zu Differenzkonstruktionen in der Grundschule). Dabei sind das „Sprechen über“ und „Zuschreiben von“ zentrale Elemente von schulischen Differenzierungspraktiken, die „soziale Ordnungen“ (Budde 2012, S. 532) schaffen.

Aufzeigen möchten wir auch, wie Zuschreibungspraktiken durch Praktiken des Verstehens abgelöst und so Praktiken der Heterogenität aufgesprengt und neu gedacht werden können. Dies stellt einen wichtigen Schritt in der Professionalisierung angehender Lehrkräfte dar, die aufgefordert sind, in ihrem pädagogischen Handlungsfeld theoriebasiert und reflektiert – insbesondere auch vorurteilsreflexiv – zu agieren. Die oben zitierte Studentin befindet sich entsprechend auf einem Lernweg, der es ihr ermöglichen soll, die eigenen Konstruktionen von Heterogenität zu erkennen und einen reflektierten, verstehenden Blick auf Schüler:innen zu gewinnen, der möglichst ohne Zuschreibungen auskommt. Ersichtlich wird ein solcher differenzsensibler Umgang mit Heterogenität etwa in der

folgenden Beschreibung individueller Schüler:innenvoraussetzungen durch eine weitere Studentin (Studierendenbeispiel B):

„Anastasia ist weiblich, 12 Jahre alt und befindet sich seit 1,5 Jahren in Deutschland. Sie besucht seit dieser Zeit die Schule, in der die Hospitation stattfindet. Laut Aussage der Lehrerin wurde Anastasia anhand der Ergebnisse ihres Eingangstests in diesem Schuljahr dem DaZ-Kurs Niveau 3 zugeordnet und erhält diese Sprachförderung zweimal wöchentlich, jeweils zwei Schulstunden. Weiter, so die Lehrerin, hat Anastasia schnell Anschluss zu den anderen Schüler:innen gefunden.“

Anstelle der zuschreibenden und vagen Kategorien „Migrationshintergrund“ und „sprachlich auffällig“ enthält diese Beschreibung konkrete Angaben zur Aufenthaltsdauer der Schülerin in Deutschland, zur Dauer ihres Schulbesuchs in Deutschland, zu ihrem Kompetenzstand im Deutschen als Zweitsprache und zu der von ihr besuchten Förderung. Im Unterschied zu den Zuschreibungen „Migrationshintergrund“ und „sprachlich auffällig“ sind diese Informationen für die pädagogische Praxis relevant und anschlussfähig. Differenzkonstruktionen schwingen auch in einer solchen Beschreibung mit, etwa im Hinblick auf Deutsch als Zweitsprache in Abgrenzung zu Deutsch als Erstsprache. Aufgerufen wird diese Differenz jedoch nicht willkürlich, sondern weil ein Verständnis für die Bedingungen der Sprachentwicklung der Schülerin notwendig ist, um ihr passgenaue Lernmöglichkeiten zu bieten. Studierendenbeispiel B führt vor Augen, wie angehende Lehrkräfte vor dem Hintergrund des im Zertifikatsstudium angeeigneten theoretischen und handlungspraktischen Wissens ein Verständnis für die Anforderungen professionellen Handelns in Schule und Unterricht entwickeln und dabei lernen, Heterogenität differenzsensibel zu bearbeiten.

2. Zuschreibungen und Heterogenitätsurteile in Schule und Unterricht

Formulieren es Vock und Gronostaj (2017) als Kernaufgabe von Schule, mit Heterogenität „umzugehen“, so klammert die Rede vom „Umgang mit ...“ aus, „dass der Schule nicht nur Heterogenität von außen vorgegeben wird, sondern dass Heterogenität auch innerhalb der Schule erzeugt und bewusst oder unbewusst verstärkt wird“ (Bohl 2017, S. 258; vgl. auch Budde 2017, S. 18 ff.). Lehrkräfte sind dabei maßgeblich an der Konstruktion – und potenziell auch an der Dekonstruktion – von Heterogenität beteiligt (vgl. Budde 2012). Sie stehen also in einer besonderen Verantwortung hinsichtlich der Frage, wann es in welchen Kontexten mit welchen Zielen und Konsequenzen pädagogisch und didaktisch sinnvoll ist, Unterschiede relevant zu machen, etwa im Sinne der Leistungsdifferenzierung, und

in welchen Situationen die Herstellung von Differenz hingegen mit Diskriminierung und in der Folge mit möglicher Ausgrenzung einhergeht.

Im Zertifikat HuM setzen sich die Studierenden auf unterschiedlichen Wegen mit dem Konstrukt Heterogenität auseinander. Heterogenität wird dabei als relativ, sozial-kulturell eingebunden, sozial konstruiert und partial verstanden (vgl. Sturm 2016). Relativ ist Heterogenität insofern, als dass ihr stets ein Maßstab zugrunde liegt, den der- oder diejenige, der:die entscheidet, was er:sie als heterogen einordnet, anlegt. Dieser Maßstab ist somit nicht einheitlich. Selbst wenn eine Schule bestimmte Regeln und Normen festlegt, entscheidet das Individuum, wie es diese auslegt und damit umgeht. Und so können die Einschätzungen darüber, was jemand als heterogen wahrnimmt, sich von den Einschätzungen anderer mehr oder weniger unterscheiden. Daran wird zugleich deutlich, dass sich Heterogenitätsurteile in einem sozialen Gefüge ereignen, d. h. Lebenszusammenhänge, individuelle Erfahrungen, Wissen, eigene Überzeugungen etc. kommen zum Tragen, wenn Menschen entscheiden, was oder wen sie als heterogen wahrnehmen und bezeichnen. Oft wird der Fokus zudem auf ein bestimmtes Merkmal gelegt, wie in Studierendenbeispiel A, das sprachliche Heterogenität fokussiert. Damit bleiben andere mögliche Merkmale ausgeschlossen und Heterogenität somit stets partial. Diese Einsichten sind gerade für angehende Lehrkräfte unabdingbar, um sich eigener Denkmuster und damit der eigenen Verantwortung im Kontext des pädagogischen Handelns in heterogenen Settings bewusst zu werden. Die Entwicklung von Differenzsensibilität stellt daher eine wichtige Zieldimension in der Entwicklung professioneller Identität dar.

Wenn nun in Studierendenbeispiel A davon die Rede ist, ein Schüler habe „einen Migrationshintergrund“, so wird der Schüler als „Migrationsandere[r]“ (Mecheril 2004, S. 24) konstruiert. Ihre Darstellung legt nicht offen, was die Studentin unter „Migrationshintergrund“ versteht, d. h. anhand des Labels „Migrationshintergrund“ erfahren wir nichts über die individuellen Voraussetzungen des Schülers, die die Studentin eigentlich zu beschreiben versucht. Lernt der Schüler Deutsch als Erst- oder als Zweitsprache? Spricht er weitere Sprachen? Wurde er in Deutschland geboren? Seit wann geht er in Deutschland zur Schule, wurde er in Deutschland eingeschult? Diese und weitere Fragen schwingen mit, wenn die Kategorie „Migrationshintergrund“ aufgerufen wird. Die Aussage „Der Junge hat einen Migrationshintergrund“ ist eine Zuschreibung und eröffnet als solche kein pädagogisches Handlungsspektrum. Aussagen wie diese legen Denkmuster offen, die es im Laufe des Zertifikatsstudiums kritisch zu prüfen und zu hinterfragen gilt. Sie geben Dozierenden einen Einblick in vorhandene Vorstellungen und Überzeugungen von Studierenden, die diesen bewusst (gemacht) werden müssen, um sie der Reflexion zu unterziehen. Angehende Lehrkräfte sind sich oftmals nicht gewahr, dass die durch und in Schule tradierten Normalitätsvorstellungen der Feststellung von Unterschieden dienen (vgl. Sturm 2016, S. 52 ff.). Rose (2016) stellt heraus, dass über die Adressierung von

Kategorien wie „Migration“, „Behinderung“ oder „Geschlecht“ Macht- und Ungleichheitsverhältnisse, die entlang dieser Unterscheidungsmerkmale operieren, stabilisiert und reproduziert werden, selbst dann, wenn dies vermeintlich wohlmeinend zur Berücksichtigung und Anerkennung von Differenzen geschieht; in Wirklichkeit zeugt es von einer Tendenz zur Besonderung (S. 97f.). Die zitierte Studentin wählt die Kategorie „Migration“ bzw. „Migrationshintergrund“, um damit eine Zuschreibung zu vollziehen, die sie dann weiter formuliert: Der Schüler sei „sprachlich auffällig“, womit sie zugleich ein Heterogenitätsurteil äußert. Im Weiteren wird sein sprachliches Können bzw. Verhalten (*kann sich auf Deutsch verständigen, unterhält sich mit Mitschüler:innen*) benannt, aber auch das Nichtwissen der Studentin in Bezug auf sein schriftsprachliches Können. Die Kategorie „Migration“ geht in Studierendenbeispiel A in der Kategorie „sprachliche Heterogenität“ auf.

3. Differenzierungspraktiken: Im Spannungsverhältnis von Norm und Differenz

Das Aufrufen von Heterogenitätsdimensionen geht häufig mit Deutungen und Wertungen einher, die mitunter durch persönliche Erfahrungen und Überzeugungen der Akteur:innen geprägt sind. So stellt Cornel (2021) heraus, dass schulische Heterogenitätsdimensionen „keinesfalls neutrale Kategorien zur Beschreibung von Verschiedenheit [sind]. Vielmehr sind die Kategorien mit unterschiedlichen Bewertungen und Risikoerwartungen belegt“ (S. 13). Es dreht sich daher letztlich um „die Frage nach den Mechanismen und Praktiken, über die Ordnungen gestiftet, Zugehörigkeiten generiert, Differenzen markiert und Grenzen durchgesetzt werden“ (Rieger-Ladich 2017, S. 33). Um sich diesem komplexen Phänomen anzunähern, gilt es, die Verstricktheit schulischer Akteur:innen in das Konstrukt Heterogenität transparent zu machen und zu verstehen. Entsprechende Übungen zur Sensibilisierung sind daher fester Bestandteil des Zertifikats HuM. Zwei davon werden im Folgenden exemplarisch als hochschuldidaktische Zugänge zu Heterogenität im Kontext der Lehrkräftebildung beleuchtet.

Bereits zu Beginn des Zertifikatsstudiums erhalten die Studierenden Impulse für die reflexive Auseinandersetzung mit Heterogenität. Dies geschieht niedrigschwellig und anfangs zum Teil spielerisch. So werden die Studierenden aufgefordert, sich anhand vorgegebener Kriterien im Seminarraum zu positionieren: z. B. nach studierter Schulform, nach Haar- oder Augenfarbe, nach tagesaktueller Stimmung oder nach Lieblingseissorte. Durch die Positionierungen entstehen (soziale) Gruppen im Raum. Die Studierenden stellen fest, dass sie je nach angelegtem Kriterium mal der einen und mal der anderen Gruppe angehören, dass sie dabei mal Teil einer Mehrheit und mal Teil einer Minderheit sind und dass sie

in manchen Fällen womöglich Schwierigkeiten haben, sich einer Gruppe zuzuordnen, sei es, weil sie sich keiner der Gruppen zugehörig fühlen, weil sie sich in mehreren oder zwischen Gruppen verorten würden, oder weil es keine Kommiliton:innen gibt, die die eigene Positionierung teilen. In der abstrahierenden Reflexion lernen die Studierenden so die Wirkmechanismen von Differenzkonstruktionen und deren Potenzial zur Inklusion und Ausgrenzung kennen. Das breite Spektrum an Differenzkategorien, die von studierter Schulform bis hin zur Lieblingseisorte reichen, führt zugleich deren Kontingenz und die Macht derjenigen vor Augen, die über sie entscheiden. Wichtig für das Gelingen der Übung ist zum einen, dass das eigene Erleben der Studierenden im Vordergrund steht und nicht etwa die Fremdrelexion sozialer Positionierungen anhand von Fallvignetten, und dass gerade deshalb zum anderen Kategorien ausgewählt werden, die zwar teils irritieren oder herausfordern mögen, nicht aber beschämende Wirkung haben. Durch die Übung werden Heterogenität, ihre soziale Konstruiertheit und mögliche Folgen anschaulich und unmittelbar erlebbar.

Ziel einer weiteren Sensibilisierungsübung ist es, in einem Dreierteam ein vorgegebenes Gebilde aus Bauklötzen zu bauen.² Ein Teammitglied, der:die Architekt:in, kennt dabei als Einzige:r den Bauplan: Er:sie kann nicht sprechen. Ein zweites Teammitglied, der:die Bauleiter:in, erhält von dem:der Architekt:in nonverbal Angaben zu dem zu konstruierenden Objekt; der:die Bauleiter:in hört somit nicht, er:sie kann jedoch sprechen. Verbal formuliert er:sie die gestisch erhaltenen Angaben als Instruktionen an das dritte Teammitglied, den:die Bauarbeiter:in. Diese:r trägt allerdings eine Augenbinde; er:sie kann nicht sehen. Er:sie versucht, die Anweisungen umzusetzen und so das in dem ihm:ihr unbekannten Bauplan vorgesehene Gebilde zu bauen. Die Übung fördert nicht nur das Teambuilding innerhalb der Lerngruppe, sondern lässt die Studierenden auch die Grenzen erkennen, an die sie durch die jeweils fehlenden kommunikativen Ressourcen stoßen, und die Hürden, die sie zu nehmen haben, um sich als Gruppe zu verständigen und gemeinsam die geforderte Aufgabe zu bewältigen. Die Übung dient der Sensibilisierung und der Perspektivenübernahme: Tagtäglich sind Schüler:innen mit geringen Deutschkenntnissen im deutschen Schulsystem gefordert, fachlich und sprachlich komplexe Aufgaben zu bewältigen. Die Studierenden erleben den Druck, unter dem jede:r Einzelne bei dem Versuch, zu verstehen und sich verständlich zu machen, steht, und sie erleben die Verzweiflung und Frustration, wenn Verständigung trotz allen Bestrebens nicht gelingt. Manche Gruppen erleben Erfolge, andere erleben ein Scheitern an der Aufgabe. Die Übung lenkt damit den Blick auf Sprache als eine Dimension von Heterogenität.

2 Die Übung basiert auf dem Spielprinzip von „Team 3“ der Spielemacher Matt Fantastic und Alex Cutler, welches im AbacusSpiele-Verlag erschienen ist.

Betrachtet man vor diesem Hintergrund Studierendenbeispiel A, so drängt eine Formulierung in den Blick: Der Schüler sei „sprachlich auffällig“. Auffällig-Sein setzt voraus, dass eine Norm des Unauffälligen existiert. Die Ausführungen der Studentin lassen nicht transparent werden, worin die vermeintliche Auffälligkeit besteht; die Norm des Unauffälligen bleibt damit unausgesprochen und vage. Die Kategorien „Migration“ und „Auffälligkeit“ werden in einem Atemzug aufgerufen. Wenning (2007a) führt in diesem Kontext „migrationsbedingte Abweichung“ (S. 25) als Kategorie sprachlicher Heterogenität an. Wir sehen in der Darstellung der Studentin, wie gleich zwei Autoritäten über die Positionierung des Schülers auf dem schulischen Sprachmarkt (vgl. Fürstenau/Niedrig 2011; siehe auch Rieger 2023) entscheiden: Während die Studentin urteilt, der Schüler könne sich „ohne Probleme verständigen“, was als „unauffällig“ gelesen werden könnte, so markiert die Lehrkraft ihn als „sprachlich auffällig“ – und die Studentin übernimmt diese Zuschreibung. Es mag der Studentin nicht bewusst sein, dass die Ambivalenz des formulierten Urteils – „sprachlich auffällig“ vs. „ohne Probleme“ – ihre eigene Unsicherheit und womöglich auch fehlende Reflektiertheit bei der objektiven Beschreibung der Voraussetzungen des Schülers durchscheinen lässt. Sie selbst bewegt sich in einem Spannungsverhältnis zwischen einer für sie womöglich nicht greifbaren Norm, die sie deshalb mit Verweis auf die Lehrkraft unhinterfragt übernimmt, den eigenen Beobachtungen und Einschätzungen und der Wahrnehmung und Konstruktion von Differenz.

4. Sensibilisierung angehender Lehrkräfte für Praktiken der Heterogenität

Das exemplarisch an einem Studierendenzitat herausgearbeitete „Normalitätskonstrukt“ (Wenning 2007b, S. 158) stellt ein zentrales Moment in der Sensibilisierung angehender Lehrkräfte für Praktiken der Heterogenität dar. Es offenbart ein „heimliches Muster“ (Wenning 2007b, S. 158) und ist „Ausdruck kollektiver Überzeugungen wie individueller Gewohnheiten, Erfahrungen usw.“ (Wenning 2007b, S. 158). Um diese Überzeugungen und Gewohnheiten aufzubrechen und vergangene und künftige Erfahrungen mit theoretischem Wissen in Beziehung zu setzen, bedarf es der reflexiven Auseinandersetzung. Es gilt, gesetzte Kategorien – im Fall von Studierendenbeispiel A etwa „Migration“ – kritisch zu prüfen und ihre Anwendung zu hinterfragen. Dies geschieht im Zertifikat HuM u. a. durch die bewusste Beschäftigung mit Prozessen wie Othering, Ethnisierung und institutionellem Rassismus sowie durch das Kennenlernen und Reflektieren pädagogischer Ansätze wie Migrationspädagogik, Diversitätsbewusstsein und Multiperspektivität. Hierbei zeigt sich immer wieder, dass kognitive Konstrukte in sprachlichem Handeln transportiert und greifbar werden – und damit in der pädagogischen

Praxis sozial folgenreich. Aus diesem Grund ist es ein Kernelement des Zertifikats HuM, angehende Lehrkräfte für das eigene Sprachhandeln und dessen Konsequenzen zu sensibilisieren.

Ein Beispiel für die Schulung reflektierten Sprachhandelns, das zugleich ein reflektiertes Unterrichtshandeln ermöglichen will, ist das Versprachlichen von Beobachtungen. Während der Schulpraxisphase beobachten die Studierenden regelmäßig eine:n Schüler:in im Unterricht. Aufbauend auf diese angeleiteten fokussierten Beobachtungen (vgl. de Boer 2012) sowie auf eine Sprachdiagnose planen und führen die Studierenden Sprachförderung durch, in die das Beobachtete systematisch einfließen soll. Um nun Beobachtungen von Zuschreibungen und Wertungen zu trennen, folgt die Protokollierung der Beobachtungen einer vorgegebenen Struktur. Während im Nachgang des Unterrichts in einer Spalte Beschreibungen der beobachteten Situation notiert werden, werden hieraus in einer zweiten Spalte mögliche Deutungen abgeleitet; die Deutungen werden dabei durch Vagheitsindikatoren als Hypothesen gekennzeichnet (z. B. „möglicherweise“) und sind multiperspektivisch angelegt, d. h. für eine beobachtete Situation werden mehrere, potenziell divergierende Deutungsmöglichkeiten gegenübergestellt (vgl. de Boer 2012; Wildemann / Merkert 2023). Im Unterschied zu pädagogisch-psychologischen Beobachtungsverfahren, bei denen vorgegebene Indikatoren im Beobachtungsprozess als zutreffend oder nicht zutreffend beurteilt werden, zeichnen sich die Beobachtungen durch ihre Offenheit aus (vgl. de Boer 2012, S. 68, 72 ff.): Beobachtetes wird detailliert und kleinschrittig beschrieben, ohne dass von vornherein eine Konzentration auf bestimmte Phänomene und eine Vernachlässigung anderer nahegelegt würde. Die systematische Trennung von Beschreibung und Analyse stützt sich zugleich auf das im Zertifikat HuM angewandte Modell der Ebenen reflexiver Praxis nach Bräuer (2016): Reflexion bedeutet in diesem Sinne, eigenes und/oder fremdes Handeln objektiv in seinem Verlauf zu beschreiben, es mit Blick auf interaktive Ursachen und Konsequenzen zu analysieren, um es dann kriteriengeleitet zu evaluieren und hieraus ggf. Handlungsalternativen abzuleiten (vgl. Bräuer 2016, S. 24 ff.). Die Qualität einer reflektierten Beobachtung bemisst sich u. a. an der gelingenden Trennung von Beschreibung, Deutung und Bewertung, die ein verstehendes Durchdringen des Beobachteten ermöglicht.

Die Beobachtungsprotokolle helfen Studierenden dabei, das Beobachtete zu erfassen und zu verstehen, und sie erlauben es Dozierenden, das Verstehen der Studierenden zu beobachten. Anhand einer großen Anzahl an studentischen Beobachtungsprotokollen wurden im Projekt HuM typische Fehler und Stolperstellen identifiziert, um daraus eine digitale Übung mit authentischen Beispielen zu entwickeln. Ein Fokus liegt hierbei u. a. auf dem Bewusstmachen von vorschnellen Wertungen, unbegründeten Deutungen und vermeintlichen Beschreibungen, die nicht beschreibend, sondern zuschreibend sind. Dies beginnt nicht erst bei der Kategorisierung entlang von Differenzmerkmalen (z. B.

„Migration“), sondern schon bei basalen Unterrichtshandlungen wie dem Melden (vgl. Abb. 1): Meldet sich ein:e Schüler:in, nehmen Studierende häufig an, der:die Schüler:in kenne die Antwort; bewusst werden muss ihnen allerdings, dass sie von einem Melden oder Nicht-Melden allein noch nicht auf das Wissen oder Nicht-Wissen eines:einer Lernenden schließen können, ebenso wenig wie auf Persönlichkeitseigenschaften („traut sich nicht“) oder kognitive Prozesse („überlegt“).

Abb. 1: Beispiel aus einer digitalen Übung zur Schulung der Beobachtungskompetenz (© Projekt HuM 2024)

(Sprachliche)
Anforderungen eines
Beobachtungsprotokolls

Beobachtungen protokollieren 0/11

Individuelle
Schüler:innenvoraussetzungen beschreiben

Individuelle Voraussetzungen 0/11

Schüler:innenhandeln beschreiben

Beschreiben 0/11

Beschreiben 0/11

Beschreiben 0/11

Beschreiben 1/11

Schüler:innenhandeln deuten

Beschreiben und deuten 0/11

Deutungen kennzeichnen 0/11

Beschreiben

Bei welcher oder welchen der folgenden Textpassagen handelt es sich um eine **Beschreibung**?

☐ Adrian traut sich nicht direkt, sich zu melden.

☐ Cansu kennt die Antwort und meldet sich.

☐ Rachele überlegt, bevor sie ihre Hand nach oben nimmt.

☐ Tara möchte etwas sagen.

☒ Adrian nimmt seine Hand nach oben.

Richtig!

Lediglich folgende Äußerung ist **beschreibend**. Sie gibt ausschließlich wieder, was für den:die Beobachter:in **sichtbar** ist.

- **Adrian nimmt seine Hand nach oben.**

Die folgenden Äußerungen sind **nicht beschreibend**. Sie enthalten deutende und/oder bewertende Zuschreibungen. Eine Beobachter:in kann nicht sehen, ob eine Schüler:in "überlegt", etwas "kennt", etwas "möchte" oder sich "(nicht) traut".

- **Rachele überlegt, bevor sie ihre Hand nach oben nimmt.**
- **Cansu kennt die Antwort und meldet sich.**
- **Tara möchte etwas sagen.**
- **Adrian traut sich nicht direkt, sich zu melden.**

Nächste Frage >

Nach dem Bearbeiten jeder Aufgabe wird den Studierenden die korrekte Lösung zusammen mit einer Erläuterung potenzieller Fehler angezeigt. Die Studierenden entwickeln auf diese Weise ihre Beobachtungs- und Reflexionskompetenz durch Konfrontation mit eigenen Denkmustern, Vorurteilen und Stereotypen, die bisweilen unbewusst ihren Blick auf Schüler:innen und auf pädagogische Situationen färben. Die Beobachtungen während der Schulpraxisphase geben den Studierenden Gelegenheit, ihre Sicht auf Unterrichtsinteraktionen zu schärfen, ohne selbst unter Handlungsdruck zu stehen. Das Einüben einer reflektierten Beobachtungspraxis vor dem Hintergrund theoretischen Wissens unterstützt sie dabei, später auch als Lehrkraft das komplexe Geschehen im Klassenzimmer zu überblicken und in ihrem Denken und Handeln vorschnelle Zuschreibungen zu erkennen und möglichst zu vermeiden.

Erste Ansätze einer reflektierten Praxis werden auch in Studierendenbeispiel A sichtbar: Indem die Studentin kenntlich macht, der Schüler sei „laut der Lehrkraft sprachlich auffällig“, zeigt sie an, dass sie hier ein von der Lehrkraft gesetztes Label erkennt. Auch wenn ihr eigener Umgang mit dieser Zuschreibung noch Unsicherheiten offenbart (s. o.), so ist der Verweis auf die Lehrkraft doch ein erster

Schritt in Richtung einer Reflexion und Distanzierung von derartigen Zuschreibungen.

5. Fazit: Verstehen von Praktiken der Heterogenität

Der Beitrag veranschaulicht, wie angehende Lehrkräfte im Rahmen des Zertifikats HuM an das Verstehen der eigenen Verantwortung in der Beurteilung von Schüler:innen im Kontext von Heterogenität herangeführt werden. Unterschieden werden muss in diesem Zusammenhang ein für Pädagog:innen nicht weniger notwendiges *Verständnis* für Schüler:innen im Sinne von Empathie und Perspektivenübernahme von dem in diesem Beitrag v. a. fokussierten *Verstehen* im Sinne eines wissensgestützten Durchdringens pädagogischer Situationen und Anforderungen, das ein intuitives, spontanes, oft emotional motiviertes Deuten und Bewerten ablöst (vgl. dazu auch Gaus/Uhle 2006). Die systematische Verzahnung von Theorie und Praxis durch Anleitung zur Reflexion erweist sich im Zertifikat HuM als Schlüssel für das Verstehen. Gaus und Uhle (2006) bezeichnen Deutungskompetenz als Handwerkszeug von Pädagog:innen und gleichzeitig als Zielkategorie ihres professionellen Handelns (vgl. S. 10). Deutungskompetenz kann jedoch nur dann wirksam und verantwortungsbewusst als pädagogisches Werkzeug eingesetzt werden, wenn zugleich die Fähigkeit zur *deutungsfreien* Beobachtung und Beschreibung von Schüler:innenhandeln vorhanden ist. Sie ist Voraussetzung für ein pädagogisches Handeln, das individuelle und gesellschaftliche Kategorisierungen, Wahrnehmungs- und Deutungsmuster nicht perpetuiert, sondern ggf. dekonstruiert.

Literatur

- Bohl, Thorsten (2017): Umgang mit Heterogenität im Unterricht. Forschungsbefunde und didaktische Implikationen. In: Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 257–273.
- Bräuer, Gerd (2016): Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende. 2. Aufl. Op-laden/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Budde, Jürgen (2017): Heterogenität. Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In: Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 13–26.
- Budde, Jürgen (2012): Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 58, H. 4, S. 522–540.
- Cornel, Stefanie (2021): Differenz und Normalität in der Grundschule. Subjektive Theorien von Studierenden im Praxissemester. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- de Boer, Heike (2012): Pädagogische Beobachtung. Pädagogische Beobachtungen machen – Lerngeschichten entwickeln. In: de Boer, Heike/ Reh, Sabine (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65–82.
- Fürstenau, Sara/ Niedrig, Heike (2011): Die kulturosoziologische Perspektive Pierre Bourdieus. Schule als sprachlicher Markt. In: Fürstenau, Sara/ Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69–87.
- Gaus, Detlef/ Uhle, Reinhard (2006): Verstehen und Pädagogik. Annäherungen an ein nicht zu ver-gessendes Thema. In: dies. (Hrsg.): Wie verstehen Pädagogen? Begriff und Methode des Verste-hens in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–14.
- Hoch, Barbara/ Wildemann, Anja (2019): Qualifizierung für den Umgang mit Heterogenität und Mehrsprachigkeit. Konzeption und Evaluation eines lehramtsübergreifenden Zertifikats. In: Herausforderung Lehrer:innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussi-on (HLZ) 2, H. 3: Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die inklusive Schule – Fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Ansätze, S. 383–399. <https://doi.org/10.4119/hlz-2691> (Abfrage am 12.09.2024).
- Hoch, Barbara/ Wildemann, Anja (2021): Sprachliche Sensibilität entwickeln im Lehramtsstudi-um. Das Zertifikat Heterogenität und Mehrsprachigkeit. In: Rösch, Heidi/ Bachor-Pfeff, Nico-le (Hrsg.): Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 97–112.
- Hoch, Barbara/ Wildemann, Anja (2022): Sensibilisierung durch Reflexion – auf dem Weg zum Re-reflective Practitioner. In: Oleschko, Sven/ Grannemann, Katharina/ Szukala, Andrea (Hrsg.): Di-versitätssensible Lehrer*innenbildung: Theoretische und praktische Erkundungen. Münster/ New York: Waxmann, S. 17–32.
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Rieger, Barbara (2023): „obwohl du erst ein Jahr in Deutschland bist“. Zur Konstruktion und in-teraktiven Verhandlung sprachlicher Differenz in der Grundschule. Landau: Rheinland-Pfäl-zische Technische Universität Kaiserslautern-Landau. <https://doi.org/10.26204/KLUEDO/7558> (Abfrage am 12.09.2024).
- Rieger-Ladich, Markus (2017): Ordnungen stiften, Differenzen markieren. Machttheoretische Über-legungen zur Rede von Heterogenität. In: Bohl, Thorsten/ Budde, Jürgen/ Rieger-Ladich, Mar-kus (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundagentheoretische Bei-träge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klink-hardt, S. 27–42.
- Rose, Nadine (2016): Differenz(en) aufrufen. Oder: wie ‚Migrationsandere‘ in der Schule erschei-nen. In: Geier, Thomas/ Zaborowski, Kartrin U. (Hrsg.): Migration: Auflösungen und Grenzzie-hungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 97–114.
- Sturm, Tanja (2016): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. 2. Aufl. München/ Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Vock, Miriam/ Gronostaj, Anna (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Wenning, Norbert (2007a): Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Boller, Sebas-tian/ Rosowski, Elke/ Stroot, Thea (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungs-ansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim/ Basel: Beltz, S. 21–31.
- Wenning, Norbert (2007b): Differenz und Bildung im Spannungsverhältnis. Wie die Institution Schule anders mit Heterogenität umgehen kann. In: Buchen, Herbert/ Horster, Leonhard/ Rolf, Hans-Günter (Hrsg.): Heterogenität und Schulentwicklung. Berlin/ Stuttgart: Raabe, S. 145–162.
- Wildemann, Anja/ Merkert, Alexandra (2023): Sprachdiagnose, Sprachförderung und Sprachbil-dung in der Grundschule. Grundlagen, Methoden und Praxis. 2. Aufl. Hannover: Klett, Kall-meyer.

„Leute ihr müsst auch fragen, wenn ihr ein Wort nicht kennt“

Umgang mit heterogenen lebensweltlichen Erfahrungen im Unterricht

Marina Brenner

Im theoretischen Diskurs und in der Lehr- / Lernforschung zeigt sich eine positive Konnotation von Lebensweltbezügen im Unterricht, die heterogene Anforderungen von Lebensweltbezügen werden jedoch weniger stark thematisiert. Dass sich im Unterricht durch den Einbezug von Lebenswelt negative Effekte zeigen können, wie z. B. die Hervorhebung (sozialer) Differenzen (Akbaba et al. 2018) und dessen Überführung in eine Bewertungslogik (Rabenstein et al. 2015), wird in neueren Studien kritisch beleuchtet. Der Beitrag knüpft empirisch an diese an und schaut anhand von Unterrichtsvideografien auf das Hervorbringen gemeinsamer und differenter lebensweltlicher Erfahrungen. Innerhalb eines qualitativ rekonstruktiven Vorgehens wird exemplarisch an einem Beispiel gezeigt, wie heterogene lebensweltliche Erfahrungen im Unterricht als Homogenisierung von Wissen und milieubezogene Differenzverstärkung verhandelt werden. Teilhabemöglichkeiten werden an milieubedingte Vorerfahrungen und an die Leistungserwartung von Unterricht geknüpft.

1. Problemaufriss: Heterogene lebensweltliche Erfahrungen

Während sich in der Reformpädagogik kindzentrierte Ansätze zeigen, die Individualität als Ausgangspunkt und Vielfalt als positive Komponente sehen, werden im Diskurs der empirischen Bildungsforschung vielfach die kognitiven Kompetenzen und das Vorwissen der Schüler:innen im Zusammenhang mit dem Thema Heterogenität diskutiert (Budde 2017). Unterschiedliche lebensweltliche Erfahrungen spielen dabei selten eine Rolle. Während kognitive Differenzen als Herausforderungen gesehen werden, gilt der Einbezug von Lebenswelt als Qualitätskriterium (u. a. Blömeke et al. 2006; Luthinger et al. 2018; Maier et al. 2014, 2024). Lebensweltbezug wird in der Lehr- / Lernforschung verstanden als „Relation zwischen domänenspezifischem Fachwissen und Erfahrungs- und Lebenswelt“ (Maier et al. 2014) der Schüler:innen. Diese fachliche verortete Definition hat ein enges Verständnis von im Unterricht relevant werdender

Lebenswelt, nämlich die, die dem fachlichen Unterrichtsgegenstand dienlich ist (Brenner und Martens 2025) und somit nicht unbedingt einen Bezug zur Lebenswelt des Lernenden schafft. Vor allem werden Lebensweltbezüge in der Unterrichtsplanung als Kriterium zur Einschätzung von Aufgabenqualität genutzt (u. a. Luthinger 2018; Stuppan 2023; Wilhelm et al. 2014). Dieser sei dabei entweder konstruiert, authentisch oder real in Aufgaben vorzufinden. Während konstruierte Lebensweltbezüge als eine künstliche Verknüpfung zwischen Fachwissen und Erfahrungswelt charakterisiert werden, kann ein authentischer Bezug zukünftig relevant werden und ein realer Bezug lässt die Erfahrung des Individuums mit dem Fachinhalt verschmelzen (u. a. Maier et al. 2010; Luthinger et al. 2018). Dabei ist fraglich, inwiefern die Lebenswelt der Schüler:innen tatsächlich angesprochen wird und ein Anschluss an eine heterogenen Schülerschaft stattfindet. Aktuelle Studien beschreiben eine Diskrepanz zwischen dem Einschätzen von Lebensweltbezügen durch z. B. Lehrpersonen und Schüler:innen, in denen Lernende den Gehalt meist niedriger einschätzen (Stuppan et al. 2023; Stuppan 2023; Weiss und Müller 2015). Ein Lebensweltbezug ist dabei keine eindeutige und allgemeingültige Kategorie (Nießeler 2022), sondern zeigt sich deskriptiv in den jeweiligen Schüler:innenerfahrung (Daum 1999 und 2007). Im Unterricht muss daher von Lebenswelten als plurale Kategorie gesprochen werden, die nur die jeweiligen Akteur:innen selber hervorbringen können (Daum 1999). Dass Lebensweltbezüge auch negative Effekte haben, wird in einigen neueren Studien deutlich (Akbaba et al. 2018; Eckermann und Meier 2019; Spiegler 2018). Akbaba et al. (2018) zeigen, dass in Situationen, in denen Schüler:innen Lebensweltbezüge herstellen, (soziale) Differenzen hervorgehoben oder verstärkt werden. Ebenfalls können Normalitätskonstruktionen, die bspw. durch die Lehrperson oder andere Peers als erstrebenswert konstruiert werden, machtvoll in den Unterricht fließen (Eckermann und Meier 2019; Akbaba et al. 2018) oder Schüler:innen durch milieuspezifische Unterschiede im Unterricht beschämt werden (Spiegler 2018). Soziale Differenzen können so in eine unterrichtliche Bewertungslogik überführt (Rabenstein et al. 2015) und soziale Ungleichheit reproduziert werden. Als Differenzkategorien für soziale Ungleichheit werden vor allem Klasse, Kultur und Geschlecht relevant (Scherr 2017; Walgenhals 2017), die auch vor dem Hintergrund von Intersektionalität als mehrdimensionale Analyse von sozialer Ungleichheit erforscht werden (Winker und Degele 2009). So geraten im Forschungskontext vor allem pädagogische Praktiken zur Erforschung von Intersektionalität in den Fokus (Budde 2013; Walgenbach 2017). Weber (2008) konnte zeigen, dass geschlechtliche, ethnische und sozioökonomische Zuschreibungen die gesellschaftliche Funktion erfüllen hierarchische Sozialstrukturen zu reproduzieren und zu legitimieren. Vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheitsfaktoren zeigt sich die Gefahr, dass Aspekte der Differenz von lebensweltlichen Erfahrungen zwischen Schüler:innen im Unterricht an einer privilegierten Normalitätsvorstellung ausgerichtet werden. Daher soll in diesem Beitrag näher

auf die im Unterricht hervorgebrachten lebensweltlichen Erfahrungen eingegangen und fokussiert werden, wie gemeinsame und differente lebensweltliche Erfahrungen sich zu unterrichtlichen Erwartungen verhalten. Zunächst wird der Gegenstand Lebenswelt im Unterricht eingeordnet und das Sampling des Forschungsprojekts vorgestellt. Anhand eines empirischen Beispiels einer Unterrichtssituation soll exemplarisch gezeigt werden, in unterrichtlichen Situationen über heterogene lebensweltliche Erfahrungen verhandelt wird.

2. Lebenswelt im Unterricht als Zusammentreffen unterschiedlicher Erfahrungsräume

Während in (fach-)didaktischen Ansätzen Lebensweltbezüge als punktuelle Verbindung zwischen Schüler:innenerfahrungen und Unterrichtsinhalten gesehen werden, wird der Begriff Lebenswelt in der Philosophie und Soziologie als selbstverständlicher Erfahrungsraum verstanden. Vielfach werden Definitionen von Husserl (1986) als Begründer der Lebenswelttheorie oder die Weiterentwicklung von Schütz und Luckmann (1975/2017) angeführt. Lebenswelt wird im Allgemeinen als etwas dem Individuum selbstverständlich Erscheinendes verstanden, das auf Grundlage bisheriger Erfahrungen entstanden ist und das Handeln von Menschen bestimmt. So wird bspw. Alltagswelt als das schlicht Gegeben und fraglos Erlebte (Schütz und Luckmann 1975/2017) oder als Deutungsmustern des Selbstverständlichen (Nieke 2000; Nohl 2010) beschrieben. In einem praxeologisch wissenssoziologischen Verständnis wird durch das Hineinwachsen in das Herkunftsmilieu der persönliche Habitus und habituelle Handlungsweisen ausgebildet (Nohl 2010), was vor allem durch die Interaktion mit Menschen und Dingen geschieht und handlungsleitend ist (Mannheim 1980). Vor dem Hintergrund eigener milieuspezifischer Erfahrungen werden Gegebenheiten als „selbstverständlich oder „fremd“ konstruiert. Während innerhalb eines Milieus das konjunktive Wissen von anderen Teilnehmer:innen verstanden wird, muss es gegenüber anderen Milieus kommunikativ expliziert werden (Nohl 2010). Lebensweltliche Erfahrungen zeigen sich somit im Unterricht zum einen auf der Ebene des inkorporierten Handelns (performativer Ebene) und zum anderen in Explikationen (propositionaler Ebene). Martens und Asbrand (2017) konnten zeigen, dass sich im Unterricht (nicht) geteilten Erfahrungsräumen mehrdimensional überlagern. So kann zum einen von einer heterogenen Schülerschaft mit vielfältigen Erfahrungsräumen ausgegangen werden und zum anderen auch, dass Lehrpersonen und Schüler:innen zwar über geteilte Milieu- und Geschlechterfahrungen verfügen können, aber z.B. Aspekte der Generation (Mannheim 1970) unterschiedlich sind. Die „Differenz von Lehrer- und Schülerhabitus [kann] als Grundstruktur von Unterricht“ (Martens und Asbrand

2017) gesehen werden. Während die Lebenswelt in der Regel auf der Ebene des Selbstverständlichen bleibt, zeigten sich Lebensweltbezüge im Unterricht auch auf propositionaler Ebene (vgl. auch Brenner und Martens 2025).

3. Rekonstruktion heterogener lebensweltlicher Erfahrungen

Im Folgenden soll empirisches Material vorgestellt werden, welches im Rahmen meines Promotionsprojekts entstanden ist und betrachtet, wie über lebensweltliche Themen in schulischen Lehr- und Lernprozessen verhandelt wird. Dazu wurden natürliche Lehr- und Lernsituationen aus insgesamt fünf Klassen dreier Grundschulen an jeweils ca. fünf Erhebungstagen videografiert (im Zeitraum 2022–2024). Um ein kontrastreiches Sampling zu erzielen, wurden Grundschulen mit unterschiedlichen Profilen aufgenommen: (1) eine Inklusive Grundschule (2) eine Grundschule und (3) eine Primarstufe einer Förderschule mit Schwerpunkt Geistiger Entwicklung. Die Auswahl an Sequenzen erfolgte zunächst über Kriterien der interaktiven Dichte, Fokussierungsmetaphern sowie der thematischen Relevanz (Bohnsack 2021; Asbrand und Martens 2018). Aufgrund des komplexen Settings wurden für die Sequenzauswahl Vergleichsdimensionen im Sinne des *tertium comparationis* (Bohnsack 2021) definiert, die Charakteristika von Schüler- bzw. Lehrerinitiiierung sowie eine didaktisch-fachliche Ausrichtung berücksichtigen. Durch die Auswertung mit der Dokumentarischen Methode wird ein Einblick in das implizite und handlungsleitende Wissen der Akteur:innen ermöglicht (Asbrand und Martens 2018; Bohnsack 2021) und durch die videografische Erhebung neben dem Verbalen auch Handlungspraktiken in den Blick genommen, die der Komplexität des Settings Rechnung trägt (Biljan et al. 2024). Der in der Dokumentarischen Methode vollzogene „Wechsel der Analyse-einstellungen“, erfolgt in den Schritten der Formulierenden und Reflektierenden Interpretation des Verbalen und Non-Verbalen sowie durch Fotogrammanalysen (Bohnsack 2021; Asbrand und Martens 2018), welche hier jedoch nur anteilhaft abgebildet werden.

Im Folgenden wird eine Unterrichtssituation einer 4. Klasse der Grundschule (2) exemplarisch genutzt, um zentrale Ergebnisse der Hervorbringung und Verhandlung geteilter und differenter Lebenswelten darzustellen. Diese Sequenz wurde im Rahmen der Vergleichsdimension „fachliche und didaktisch strukturierte Lehrer:innen-Schüler:innengespräche“ ausgewählt und zeigt eine Sequenz im Fach Deutsch. Die Schüler:innen stellen ihre Hausaufgaben vor, welche das Finden von Wörtern mit der Buchstabenkombination „ai“ beinhaltet.

Abb. 1: #00:14:42-3# Vorlesen und Erklären von Begriffen



Transkript 1

Max	ich hab noch ein paar	#00:14:35-2#
Fr Kurz	achso du hast noch <u>Moment</u> ; Max du liest weiter	#00:14:37-5#
Max	Mainz, Saibling, Waise	#00:14:40-1#
Fr Kurz	was ist ein Saibling? Leute ihr müsst auch fragen, wenn ihr ein Wort nicht kennt (.) ja (.) ja mach doch zu. mach doch voran Noah. nicht so langsam, Max?	#00:14:52-0#
Max	ähm ein Saibling ist ein Fisch	#00:14:54-1#
Fr Kurz	ja	#00:14:54-6#

Max folgt durch sein Vorlesen einer Orientierung an Aufgabenerledigung. Welche der genannten Begriffe als unklar markiert werden, wird allein durch die Lehrperson initiiert. Sie selektiert dabei Begriffe als erklärungsbedürftig oder verständlichen, was eine Dichotomie des Kennens und Nicht-Kennens eröffnet. Welche Begriffe von den Schüler:innen (nicht) gekannt werden, kann u. a. auf ihre lebensweltlichen und milieuspezifischen Erfahrungen hindeuten. So kann der Begriff „Saibling“ mehr oder weniger zu den Essgewohnheiten der Schüler:innen gehören und spricht ggf. eher Kinder besser situerter Familien an. Heterogene lebensweltliche Erfahrungen werden damit implizit durch das Kennen und Antworten-Können der Schüler:innen relevant. Die Situation zeigt sich als Wissensabfrage, die von einer Rechtsschreibthematik hin zur Semantik von Begriffen ausgeweitet wird. Die Anforderungen an die Aufgabe wird somit erweitert und geht über die Vorbereitung der Hausaufgaben hinaus: entscheidend für ein unterrichtliches Performen wird die milieubedingte Vorerfahrung. Durch die

Adressierung der Schüler:innen als „Leute“ dokumentiert sich eine ermahnende und vorwurfsvolle Aufforderung sein Nicht-Wissen kundtun zu müssen. Dabei wird ein Nicht-Wissen den Schüler:innen unterstellt, das Nicht-Fragen von der Lehrperson jedoch problematisiert. Die Lehrperson expliziert die Erwartung eine lebensweltliche Fremdheit zu den Begriffen und somit eine ggf. milieubedingte Wissensdifferenz offenzulegen, denen die Schüler:innen jedoch durch das Auslassen von Meldungen nicht nachkommen. Es zeigt sich, dass die Schüler:innen der Logik des Performens im Sinne eines Könnens im Unterricht repräsentieren (z. B. Max) oder sich zurückhalten. Durch das direkte Weitersprechen der Lehrperson nach ihrer Frage, markiert sie den rhetorischen Charakter und ein Nicht-Aufzeigen wird als Defizit konstruiert. In der Ermahnung des „voran“-Machens markiert sich eine Orientierung am effizienten Arbeiten und das Fachliche, die Begriffe zu klären, bleibt im Zentrum der Aufgabengestaltung. Differenz (Kennen vs. Nicht-Kennen) wird somit durch die Lehrperson initiiert und in Verbindung zur Erbringung von Leistung (mündliches Mitmachen) gesetzt. Ein Mitmachen-Können basiert dabei auf milieubedingter Vorerfahrung.

Abb. 2: #00:20:16-3# Lehrperson schreibt „Detail“ an die Tafel



Transkript 2

Laura	Training, Trainer, Waise, Detail	#00:20:06–3#
Fr Kurz	oh Detail ist gut, Detail, ich schreib das mal. das ist ein Lieblingswort von mir (2) ein sehr sehr schönes Wort, <u>bitte alle notieren</u> das ist ein sehr sehr schönes Wort das solltet ihr in euren Wortschatz aufnehmen und es sehr oft benutzen dann wirkt ihr ein bisschen intelligenter als ihr sowieso schon wirkt. Detail. was bedeutet Detail? (2) es ist wirklich ein Lieblingswort von mir. das ist sehr lustig, Laura hast du gut getroffen (3) Jil?	#00:20:36–1#
Jil	das ist halt ausführlich, detailliert, also das ähm wenn ich jetzt sagen würde Tim S. ist hingefallen und dann	#00:20:48–4#
Fr Kurz	Lwürde ich sagen	#00:20:49–5#
Jil	ja wer hat ihm denn das Bein gestellt und dann könnte ich ja sagen jemand aus der 3b hat das oder	#00:20:56–0#
Fr Kurz	Lunter die Aufsätze wer weiß das was ich manchmal drunter schreibe (.) an dieser Stelle musst du <u>wie</u> schreiben? oder hättest du wie schreiben <u>können</u> ? Till du weißt das @wahrscheinlich zweite Klasse zumindest@ oder dritte war es schon	#00:21:10–9#
Till	detaillierter schreiben	#00:21:12–3#
Fr Kurz	@genau@ diese Szene hättest du detaillierter <u>ausformulieren</u> müssen, was bedeutet das nämlich (2) Nele?	#00:20:06–3#
Nele	auch so ausführlicher also mehr davon Schreiben, also wenn man jetzt zum Beispiel schreibt ich war am Samstag im Restaurant und dann könnte man das ausführlicher schreiben was man da gegessen hat	#00:21:19–1#
Fr Kurz	Lja wie hast du dich dabei gefühlt, mit wem warst du Essen, wie lange warst du essen, fands dus doof	#00:21:30–8#

Die Dynamik des Selektierens wiederholt sich, jedoch beginnt Frau Kurz diesmal nicht mit einer Verständnisfrage, sondern mit ihrer persönlichen Wertung. Sie rahmt den Begriff vor ihrem persönlichen Erfahrungshorizont und Vorstellungen. Dadurch macht sie eine neue Dichotomie der Wörter auf, die für sie qualitativ höher angesiedelt sind als andere. Während der Besprechung des Begriffs „Detail“ rollt sie mit ihrem Stuhl zur Tafel, positioniert sich mittig und schreibt das Wort an die Tafel. Ihre Zentrierung im Raum sowie das kollektive Sichtbarmachen des Begriffs wird auf performative Ebene gebracht und verstärkt das Verbalen. Es zeigt sich der Anspruch, dass das Wissen in der Klasse homogenisiert wird. Die Notwendigkeit der Nutzung eloquenter Wörter stellt sie als positiven Horizont heraus und konstruiert es als gewinnbringende Zukunftserwartung für die Schüler:innen. Durch das Lob von Frau Kurz an Laura zeigt sich, dass eine gute Wortwahl auf Grundlage ihrer persönlichen Neigung getroffen wird; was eine gewisse Willkürlichkeit deutlich macht und das anfängliche Klären von Begriffen in den Hintergrund stellt. In Frau Kurz Unterbrechung von Jil, dokumentiert sich, dass sie ihre eigene Erfahrungswelt stärker gewichtet als die der Schüler:innen. Vor allem werden die Beispiele der Lehrperson relevant, die im Gegensatz zu den Schüler:innen stärker im schulischen Kontext und in Leistungserwartungen

gen verortet sind, während sich in den Schüler:innenantworten peerkulturelle Bezugnahmen zeigen. Sichtbar werden unterschiedliche Schwerpunktsetzungen lebensweltlicher Erfahrungen zum Erklären von Begriffen. In Neles Erklärung zeigt sich, dass sie die Logik der Lehrperson aufgreift und somit der unterrichtlichen Ordnung folgt. Sowohl Beispiele der Lehrpersonen als auch die Schüler:innen zeigen das Einbringen von Lebensweltbezügen, wobei letztere immer wieder durch die Lehrperson und ihre Vorstellungen gerahmt werden. Bezüge zur Lebenswelt werden von der Lehrperson selektiert und verlagert.

Transkript 3

Fr Kurz	egal mit wem ihr redet eure eure erwachsenen Lehrer (.) ne sind ja meistens erwachsen. eure Lehrer von der weiterführenden Schule werden total begeistert sein was ihr für tolle Wörter kennt <u>also Emre welches Wort</u> merkst du dir mal schön	#00:22:54-7#
Emre	Details und delliert	#00:22:56-6#
SuS	(lachen)	#00:22:59-7#
Fr Kurz	Emre!	#00:23:00-0#
Emre	detailliert	#00:23:00-8#
Fr Kurz	ja	#00:23:01-1#
Emre	@datailen @	#00:23:02-3#
Fr Kurz	detailliert detailliert, also Detail ist eigentlich eine Kleinigkeit also eine mini Kleinigkeit kann aber das ganze wunderschön ausschmücken oder aber ein wichtiges Detail hast du vergessen zum Beispiel Jonas spielt - Jonas in der Pause [...]	#00:23:19-6#

Die Lehrperson führt die Wichtigkeit und positive Wirkung auf Erwachsene und Lehrpersonen weiterführender Schulen weiter aus. Das Kennen von „tollen“ Wörtern ist ein erstrebenswerter Horizont und wird als Zukunftserwartung formuliert. Durch die Adressierung von Emre wird zum einen ein Prüfungscharakter deutlich und zum anderen die Zuschreibung der Lehrperson eines Nicht-Zutrauens und Nicht-Könnens unterrichtlicher Leistung. An Emres Antwort ist ersichtlich, dass es sich um neue Lerngegenstände handelt, die (noch) nicht vollständig verinnerlicht worden sind. Durch das Lachen der Schüler:innen wird auf peerkultureller Ebene die Nicht-Passung zwischen den unterrichtlichen Anforderungen und Emres Antwort deutlich. Auch der ermahnende Ton von Frau Kurz verstärkt dies. Die richtige Aussprache führt zur Bestätigung von Frau Kurz, was erneut auf ihre Konstruktion einer erstrebenswerten Lebenswelt der Schüler:innen hindeutet, in denen Begriffe genutzt werden können, die von ihr als qualitativ hochwertig angesehen werden. Im Lachen zeigt sich eine Auseinandersetzung von Emre mit den unterrichtlichen Anforderungen und dem peerkulturellem Standing. Durch die Wiederholung des Wortes „detailliert“ und das erneute Erklären mar-

kiert Frau Kurz Emre als Nicht-Wissenden. Heterogenität zeigt sich hier im Können bzw. Nicht-Können, welches durch lebensweltliches Vorwissen geprägt ist und auf klassenöffentlicher Ebene dichotom durch die Lehrperson initiiert verhandelt wird.

4. Zusammenfassung und Diskussion

Im Folgenden soll diskutiert werden, wie sich geteilte und differente lebensweltliche Erfahrungen in fachlich und didaktisch strukturierten Situationen zeigen und welche Implikationen sich für unterrichtliche Situationen ergeben. Anschlussfähig an den Forschungsstand zeigt sich, dass Lebensweltbezüge im Kontext von Differenz konstruiert (Akbaba et al. 2018) und in eine Leistungsorientierung (Rabenstein et al. 2015) eingebettet werden. Das (Nicht-)Kennen von Begriffen wird als Differenz zwischen den Schüler:innen aufgebaut und aufrechtgehalten. Das spezifische Auswählen von Begriffen der Bildungssprache durch die Lehrperson ermöglicht somit nur wissenden Schüler:innen das Performen im Unterricht. Andere Schüler:innen können lediglich mitmachen, indem sie ihr Nicht-Wissen bzw. ihre Fremdheit zum Gegenstand öffentlich bekennen. Insbesondere im Rahmen von inklusiver Bildung wird die Forderung der Teilhabe für alle genannt (UN-BRK 2006), die hier in einem Widerspruch zur selektiven Möglichkeit dieser steht. Die Problematik, die sich bereits in der Lehr-/Lernforschung gezeigt hat, wird hier erneut deutlich. Eine Aufgabe, die eine heterogene Gruppen ansprechen soll, hat die Schwierigkeit einen Anschluss an verschiedene Erfahrungswelten Schüler:innen zu finden. Eine weitere Problematik ergibt sich aus der machtvollen Selektion und Fremdrahmung der Lehrperson, die Schüler:innen mit Bildungssprache insofern bevorzugt, in dem sie zum einen unterrichtlich Performen können und zum anderen Anerkennung erhalten. Schüler:innen im Aneignungsprozess werden klassenöffentlich als unzureichend markiert und somit Nicht-Leistung in den Vordergrund gestellt. Sichtbar wird eine Orientierung der Lehrperson an Homogenisierung von Wissen, in dem nicht heterogene Erfahrungen Teil des Unterrichtsthemas werden, sondern sich der Anspruch der Lehrperson zeigt, aus ihrer Sicht wichtige Begriffe als Lerngegenstand für alle zu vermitteln. Homogenisierungstendenzen wurden bereits vielfach in institutionelle Rahmenbedingungen und Praktiken kritisiert (im Überblick van Ackeren und Kühn 2017). Homogenisiert wird dabei nicht nur Wissen, sondern auch Vorstellungen über Zukunftserwartungen einer erstrebenswerten Lebenswelt in Form von Normalitätskonstruktionen. Lebensweltbezüge werden dadurch nicht als heterogene Komponente betrachtet, sondern gestalten sich als Konstrukt, dem sich angepasst werden soll und somit eine Homogenisierung von Wissen als erstrebenswert gilt. Ein Anschluss

zwischen Fachinhalten und heterogenen Lebenswelten der Schüler:innen findet in diesem Beispiel keine Beachtung.

Es stellt sich die Frage, inwiefern unterschiedliche Erfahrungsräume der Schüler:innen Einklang in den Unterricht finden, ohne dass diese in Bezug auf Normalitätskonstruktionen der Lehrperson und Leistungserwartungen abgewertet werden oder zu Nicht-Teilnahme führt. Die Forderung Vielfalt als Lernchance zu sehen, bewegt sich im Unterricht zwischen dem Ausbalancieren des Spannungsfelds der Sach- und Aufgabenorientierung und der Schüler:innenorientierung (Holzbrecher 2018). Während in dieser Aufgabe der Lernzuwachs von Begriffen vordergründig ist, werden lebensweltliche Erfahrungen als plurale Kategorie nicht relevant. Mit der Forderung Lebenswelten als plurale Kategorie in den Unterricht expliziter zu machen, bedarf es jedoch einer sensiblen Vorgehensweise, um milieuspezifische Besonderheiten nicht im Kontext von sozialer Ungleichheit zu verstärken. Normalitätskonstruktionen sowie Nicht-Teilhaben-Können aufgrund milieuspezifischer Besonderheiten führt zu impliziten Praktiken von Diskriminierung und Ungleichheit. Die Problematik verstärkt sich durch die asymmetrische Position der Lehrperson, die ihre konstruierte Lebenswelt machtvoll nutzt und die eigene Milieuzugehörigkeit und Erfahrungsräume als positiven Horizont fokussiert. Ein möglicher Ansatz kann die Stärkung eines Schüler:innenaustauschs sein, so zeigen sich bspw. in videografierten Unterrichtssituationen, in denen die Lehrperson ausschließlich fachlich begleitet, Interaktionen über gemeinsame und differente Handlungspraktiken (Brenner und Martens 2025). Auch hier ist zu berücksichtigen, dass Lebenswelten in Beziehung zu schulischen und gesellschaftlichen Erwartungen gesetzt werden und Fremdheit von Lebenswelt auch zu Ausschluss und Diskriminierung führen kann. Ein Ansatz interkulturelles Lernen nach Nohl (2010) zu fördern, zeigt das Zumuten von Differenzkonstruktionen und diese im Unterricht zu problematisieren. Dies verlangt auch von der Lehrperson eigene Milieu- und Erfahrungszugehörigkeiten zu reflektieren und die eigene Lebenswelt zu hinterfragen (Nohl 2010). Vor allem ein sensibler und reflektierter Umgang mit Lebenswelten, indem die Lehrperson ihrer eigenen Rolle und Machtposition reflektiert, sollte in der Unterrichtsplanung und -durchführung beachtet werden.

Literatur

- Akbaba, Yaliz/Bräu, Karin/Fuhrmann, Laura (2018): Schulische Aufgaben mit Lebensweltbezug. Nebenwirkungen jenseits didaktischer Absichten. In: Martens, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Bräu, Karin/Fetzer, Marei/Gresch, Helge/Hardy, Ilonca/Schelle, Carla (Hrsg.): Konstruktion von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 247–259.
- Asbrand, Barbara/Martens, Matthias (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer VS.

- Biljan, Marina/Reuther, Ellen/Martens, Matthias (2024): Inklusion videographieren: Überlegungen zur Gegenstandsangemessenheit rekonstruktiver Unterrichtsforschung. In: Wilm, Gianna/Koßmann, Raphael/Böse, Sarah/Fabel-Lamla, Melanie/Meyer-Jain, Cara (Hrsg.): Videographische Forschung zu inklusivem Unterricht. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 31–47. <https://doi.org/10.25656/01:29981>
- Brenner, Marina/Martens, Matthias (2025): Lebensweltbezüge als Qualitätskriterium für Unterricht: (Nicht-)Passungen lebensweltlicher Erfahrungen in Lehrer:innen-Schüler:innen-Interaktionen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 18, S. 265–280. <https://doi.org/10.1007/s42278-025-00241-9>
- Bohnsack, Ralf (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 10. Auflage. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Budde, Jürgen (2013): Das Kategorienproblem. Intersektionalität und Heterogenität? In: Kleinau, Elke/Rendtorff, Barbara (Hrsg.): Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen. Opladen: Budrich, 27–45.
- Budde, Jürgen (2017): Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In: Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 13–26.
- Blömeke, Sigrid/Risse, Jana/Müller, Christiane/Eichler, Dana/Schulz, Wolfgang (2006): Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik. In: Unterrichtswissenschaft 34, 4, S. 330–357.
- Daum, Egbert (1999): Von der „Lebenswelt“ zum „eigenen Leben“. Sachunterricht zwischen Illusion und Wirklichkeit. In: Baier, Hans/Gärtner, Helmut/Marquardt-Mau, Brunhilde/Schreier, Helmut (Hrsg.): Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 169–180.
- Daum, Egbert (2007): Der Sachunterricht des „eigenen Lebens“ – Grundkonzeption und empirische Relevanz. In: Hempel, Marlies (Hrsg.): Sich bilden im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 139–152.
- Eckermann, Torsten/Meier, Michael (2019): Schule ohne Mauern? – Zur Didaktisierung der Lebenswelt(en) von Grundschulkindern. In: Holzinger, Andreas/Kopp-Sixt, Silvia/Luttenberger, Silke/Wohlfahrt, David (Hrsg.): Fokus Grundschule Band 1. Forschungsperspektiven und Entwicklungslinien. Münster/New York: Waxmann, S. 51–60.
- Holzbrecher, Alfred (2018): Interkulturelle Schulentwicklung. In: Barz, Heiner (Hrsg.): Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden: VS Springer, S. 485–491.
- Husserl, Edmund (1986): Phänomenologie der Lebenswelt. Stuttgart: Reclam.
- Luthiger, Herbert/Wilhelm, Markus/Wespi, Claudia/Wildhirt, Susanne (2018): Kompetenzförderung mit Aufgabensets. Theorie – Konzept – Praxis. Bern: hep.
- Mannheim, Karl (1970): Wissenssoziologie. Neuwied a. R. und Berlin: Hermann Luchterhand Verlag.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Martens, Matthias/Asbrand, Barbara (2017): Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 63, 1, S. 72–90.
- Maier, Uwe (2024): Einfach stark unterrichten. Zehn didaktische Orientierungen für Klassenzimmer und Unterricht. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Maier, Uwe/Bohl, Thorsten/Drüke-Noe, Christina/Hoppe, Henriette/Kleinknecht, Marc/Metz, Kerstin (2014): Das kognitive Anforderungsniveau von Aufgaben analysieren und modifizieren können. Eine wichtige Fähigkeit von Lehrkräften bei der Planung eines kompetenzorientierten Unterrichts. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32, 3, S. 340–358.

- Nieke, Wolfgang (2000): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Opladen: Leske u. Budrich.
- Nießeler, Andreas (2022): Lebenswelt/Heimat als didaktische Kategorie. In: Kahlert, Joachim/Fölling-Albers, Maria/Götz, Margarete/Hartertinger, Andreas/Miller, Susanne/Wittkowske, Stefan (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 29–33.
- Nohl, Arnd-Michael (2010): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rabenstein, Kerstin/Idel, Till-Sebastian/Ricken, Norbert (2015): Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde zur schulischen Leitdifferenz. In: Budde, Jürgen/Blasse, Nina/Bossen, Andrea/Rißler, Georg (Hrsg.): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 241–258.
- Scherr, Albert (2017): Kategorie Klasse. In: Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 93–108.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1975/2017). Strukturen der Lebenswelt. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Spiegler, Juliane (2023): Beschämungen im Unterricht der Grundschule. Eine Ethnographie der Scham. Dissertation, Universität zu Köln.
- Stuppan, Sebastian (2023): Ein Messinstrument zur Analyse und Typisierung von MINT-Aufgaben – Entwicklung, Validierung und Anwendung. Dissertation, Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Stuppan, Sebastian/Bölsterli Bardy, Katrin/Schmid, Andrea Maria/Wilhelm, Markus (2023): Überschätzen die Lehrmittelauteur:innen den authentischen Lebensweltbezug von MINT-Aufgaben? Eine Studie zur Lernendenperspektive. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 29, 9. <https://doi.org/10.1007/s40573-023-00158-9>
- United Nations (2006): Convention on the rights of persons with disabilities. New York: United Nations. <https://doi.org/10.18356/53068d8f-en>
- Van Ackeren, Isabell/Kühn, Svenja (2017): Homogenität und Heterogenität im Schulsystem. In: Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 175–190.
- Walgenbach, Katharina (2017): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Weber, Martina (2008): Intersektionalität sozialer Unterscheidungen im Schulalltag. In: Seemann, Malwine (Hrsg.): Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Oldenburg: BIS-Verlag, S. 41–59.
- Weiss, Laura/Müller, Andreas (2015): The notion of authenticity in the PISA units in physical science: an empirical analysis. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 21, 1, S. 87–97. <https://doi.org/10.1007/s40573-015-0025-9>
- Wilhelm, Markus/Luthiger, Herbert/Wespi, Claudia (2014): Kategoriensystem für ein kompetenzorientiertes Aufgabenset. Entwicklungsschwerpunkt Kompetenzorientierter Unterricht, Pädagogische Hochschule Luzern.
- Winker, Gabriele/Degele, Nele (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.

Heterogenität adressieren

Befunde aus der Praxis im Projekt *Balu und Du* am Standort Paderborn

Fredericke Dopheide, Christine Freitag
und Mara Spiekenheuer

1. Einleitung

Diskurse über Schulformen, Übergänge und Integration innerhalb des deutschen Bildungssystems fokussieren vor allem das Ziel der Chancengleichheit. Chancengleichheit sagt aus, dass „jeder Mensch – unabhängig von Umständen wie Geschlecht, Herkunft oder familiärem Hintergrund – die gleichen Möglichkeiten haben sollte, um das eigene Potenzial zu entfalten“ (Wößmann et al. 2023, S. 33). Von diesem Ideal sind wir weit entfernt, denn weiterhin haben (zu) viele Kinder weniger Chancen als andere (vgl. ebd., S. 34). Der Balu und Du e.V. – ein Verein, der deutschlandweit Mentoringbeziehungen zwischen Kindern (sogenannten Moglis) im Grundschulalter und jungen Erwachsenen (sogenannten Balus) herstellt – hat sich dem Ziel der Chancengleichheit verpflichtet. So formuliert der Verein in seinem Leitbild: „Unser Ziel ist es [...] betroffenen Kindern eine bessere Chance auf gelingende Entwicklung zu geben“ (Balu und Du e.V. 2024, o.S.). Darüber hinaus gibt es nur wenige Hinweise, nach welchen Kriterien Kinder für das Projekt ausgewählt werden sollen. Es werden Kinder empfohlen, um die sich Pädagog:innen „Sorgen machen“ (Müller-Kohlenberg 2018, S. 43). Somit ist es vor allem eine am eigenen Empfinden ausgerichtete Diagnostik, auf die Pädagog:innen zurückgreifen, wenn sie Kinder für das Projekt vorschlagen. In der Begleitforschung am Projektstandort Paderborn¹ wurde bereits früh sichtbar, dass auch die Mentor:innen gemäß eigener Vorstellungen von Fördernotwendigkeiten handeln und dadurch ebenfalls großen Einfluss auf die Förderpraxis nehmen (u. a. Dopheide 2021).

Der folgende Beitrag fokussiert zwei Teilaspekte bezüglich der Wirkungen subjektiver Verständnishorizonte auf die Projektpraxis, nämlich, erstens, nach welchen Kriterien Kinder für das Projekt vorgeschlagen werden und, zweitens, inwiefern sich solche Kriterien auch in Zuschreibungen der Mentor:innen finden lassen. Der datenbasierten Analyse folgend, sollen in einem letzten Abschnitt

1 Der Balu und Du e.V. organisiert sich als Träger des Projekts von Köln aus, die Projektumsetzung erfolgt aktuell an 154 Standorten. Die Universität Paderborn ist seit fünfzehn Jahren als Projektstandort aktiv.

außerdem mögliche Konsequenzen für eine Veränderung der Projektpraxis formuliert und Einblicke in aktuelle Entwicklungen präsentiert werden, die insbesondere die Mentor:innen für eine reflektierte Begleitung der Kinder sensibilisieren sollen. Außerdem werden Überlegungen angestellt, wie Verfahren angepasst werden könnten, um darin wirksame Zuschreibungen zumindest explizit werden zu lassen und so die Akteur:innen mit einem breiteren Verständnis von Heterogenität und Förderung zu konfrontieren.

Praxisforschung im hier vertretenen Sinne ist eine besondere Sicht auf das Forschende Lehren und Studieren der Projektbeteiligten am Standort Paderborn, welches, im Sinne der Handlungsforschung, die Bereitschaft zur kritischen Selbstreflexion der eigenen Praxis zur unbedingten Voraussetzung hat. Ihre Wurzeln finden sich in der Tradition der angloamerikanischen Aktionsforschung (action research) der 1970er Jahre, die eine Loslösung der Forschung von der Praxis und eine fehlende Umsetzung der Ergebnisse vieler Arbeiten in der Grundlagenforschung kritisierte und mit dem Ansatz der Aktionsforschung „zu einer reflektierten Entwicklung der Bildungspraxis durch die ‚Betroffenen‘“ (Altrichter/Feindt 2008) beitragen wollte. Im Mittelpunkt der Praxisforschung steht die Erforschung praxisrelevanter Fragestellungen durch die Praktiker:innen selbst, mit dem Ziel, durch neu gewonnene Erkenntnisse handlungswirksames Wissen zu erlangen, dieses ins Praxisfeld und in Ausbildungskontexte zurückzukoppeln und auf diese Weise Innovationen und Professionalisierung zu initiieren.

2. Der Einfluss von Differenzkategorien auf Anmeldeprozesse

Obwohl es sich bei Balu und Du um ein Mentoringprojekt explizit für Grundschulkinder handelt, versteht es sich selbst als außerschulisches Projekt und betont die Differenz zwischen formalem Lernen, wie es in der Schule umgesetzt wird und informellem Lernen, wie es das Projekt fokussiert. Doch bereits in dem Moment, wo Grundschulkinder als Zielgruppe definiert werden, ist es nicht länger möglich, den schulischen Einfluss auf die Projektpraxis auszuklammern. Dieser wird insbesondere dann deutlich, wenn der Anmeldeprozess genauer betrachtet wird. Durch den Balu und Du e.V. wird dieser bewusst über die Grundschulen gesteuert: Grundschullehrer:innen und Sozialarbeiter:innen (sog. Moglivermittlungspersonen, kurz MVP) leiten Anmeldungen direkt an die Projektstandorte weiter.

Anmeldungen gehen in Form einer Einverständniserklärung und eines Informationsblatts bei den Projektstandorten ein. In der Einverständniserklärung, die durch die Erziehungsberechtigten ausgefüllt und unterzeichnet werden muss, werden, neben der allgemeinen Zustimmung und den personenbezogenen Daten, auch persönliche Wünsche für einen potenziellen Balu abgefragt. Der Schwerpunkt des Informationsblattes liegt hingegen auf der Begründung der Anmeldung, auszufüllen durch die MVP.

Um sich der Frage zu nähern, nach welchen Kategorien Kinder für das Projekt vorgeschlagen werden, wurden 33 der von den MVPs ausgefüllten Anmeldeunterlagen, die zwischen den Jahren 2019 und 2023 eingegangen sind, inhaltsanalytisch in Anlehnung an Mayring (2010) ausgewertet. Bei einer ersten Durchsicht des Materials wurden zwei Dinge deutlich: Erstens, dass immer wieder geschlechtsbezogene Beschreibungen durch die MVPs genutzt werden (z. B. „fehlende männliche Bezugsperson außerhalb der Familie“), und zweitens, dass wir dieser Differenzlinie bisher keine forschersiche Aufmerksamkeit geschenkt hatten. Dies wollten wir ändern. Da Anmeldungen ausschließlich mit einer binären Geschlechtszuschreibung vorlagen, wird im Folgenden lediglich auf die vorgenommene Unterscheidung zwischen männlich und weiblich verwiesen. In der Analyse wurde zwischen geschlechtsspezifischen Beschreibungen, und solchen, die bei beiden Geschlechtern auftauchen, unterschieden.

Insgesamt wurden nicht nur weniger Mädchen für das Projekt angemeldet, aus den analysierten Beschreibungen konnten außerdem weniger Kategorien entwickelt werden. Bei den Jungen sind die Beschreibungen insgesamt diverser. Während bei den Mädchen unzureichende schulische Leistungen in den meisten Fällen mit mangelnder Motivation und geringer Frustrationstoleranz bei Schwierigkeiten verknüpft werden, werden bei den Jungen häufiger direkte Aussagen zu mangelnder Leistung getätigt, zudem gibt es stärkere Bezüge zu störendem Verhalten („Probleme im Sozialverhalten“, „Kein guter Schüler“). Aus gendertheoretischer Perspektive wird in diesem Kontext häufig auf die fehlende Passung von „doing student“ und „doing masculinity“ verwiesen. Geschlechtsbezogenes Verhalten, das beispielsweise in der Peer-Group positiv gespiegelt wird (z. B. Raufereien), führt in der schulischen Umgebung zu Problemen (vgl. Debus 2012, S. 144).

Auffällig ist zudem, dass bei den Jungen explizit betont wird, dass diese unzureichend in ihrer Freizeit aktiv seien und über mangelndes Selbstbewusstsein verfügen. Diese Kategorie wird bei den Mädchen lediglich einmal benannt. Dass diese Beschreibung mit der Normalitätsvorstellung von sportlich aktiven und selbstbewussten Jungen zusammenhängt, die in Freizeitgruppen die eigene Souveränität erproben und trainieren (vgl. Stuve/Debus 2012, S. 48), kann an dieser Stelle vermutet, aber natürlich nicht bestätigt werden.

Es können hingegen keine geschlechtlichen Unterschiede festgestellt werden, wenn Anmeldungen durch gesellschaftliche Ungleichheiten begründet werden. So wird ein Migrationshintergrund der Kinder bei mehr als der Hälfte der Jungen und bei der Hälfte der Mädchen als Begründung einer Anmeldung angegeben, in vielen Fällen kommt es zu Überschneidungen mit anderen Kategorien, z. B. Sprach- oder Integrationsschwierigkeiten. Darüber hinaus sind es vor allem kinderreiche Familien mit berufstätigen und/oder alleinerziehenden Müt-

tern, deren Kinder angemeldet werden.² Ausführungen der MVPs beziehen sich in diesem Zusammenhang zumeist auf eine vermutete unzureichende Aufmerksamkeit gegenüber den Kindern, ein begründeter Bezug auf direkte Folgen kann jedoch nur vermutet werden (z. B. unzureichende Unterstützung bei Hausaufgaben). Zumindest dann, wenn ein arbeitsloser Vater in einer Familie und eine berufstätige Mutter in einer anderen als Anmeldegrund benannt werden, kann eine vorsichtige Aussage über das zugrundeliegende Rollenverständnis, in dem der Vater als Ernährer der Familie und die Mutter als fürsorgende Person auftritt, getroffen werden.

Die Gründe, aus denen Kinder angemeldet werden, sind auf den ersten Blick vielfältig. Bei einer genaueren Analyse zeigte sich jedoch, dass drei zentrale Kategorien identifiziert werden können: Erstens die schulische Leistungsfähigkeit (mit unterschiedlichen Ausprägungen bei Jungen und Mädchen), zweitens der familiäre Hintergrund, drittens Freizeit- und Sozialverhalten. Zumeist sind es konkrete Förderwünsche der Pädagog:innen, die die Anmeldung begründen, wobei diese in vielen Fällen implizit bleiben. Insbesondere dann, wenn Bezüge zwischen den Kategorien hergestellt werden, wird explizit, wie die MVPs Merkmale der Heterogenität sowie Besonderheiten des Andersseins (Beerheide et al. 2020) in ihre Begründungen inkludieren. So kreuzen sich in den Beschreibungen der MVPs zum Teil Linien von Ungleichheit, wenn beispielsweise Kategorien von Geschlecht auf solche von Herkunft, schulischer Leistung oder elterlicher Fürsorge treffen und damit direkte intersektionale Bezüge zulassen.

Die Pädagog:innen folgen mit ihren Auswahlkriterien den Kategorien, die auch in großen Vergleichsstudien (z. B. Wößmann et al. 2023) genutzt werden: Bildungsstand der Eltern, Haushaltseinkommen, Migrationshintergrund, wächst das Kind bei alleinerziehenden Elternteilen auf? In diesen werden die Kategorien auf die Wahrscheinlichkeit bezogen, dass das Kind in Zukunft ein Gymnasium besuchen wird – die Autor:innen verweisen direkt auf Balu und Du als Beispiel für Mentoringprojekte, die so einen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit leisten können (S. 43). Auch der Balu und Du e.V. wirbt für sein Projekt, indem ein Bezug zwischen einer erfolgreichen Schullaufbahn und Projektkosten hergestellt wird – bei vergleichsweise niedrigen Investitionen ergeben sich positive Effekte auf die Schullaufbahn und damit auf die Sozialrendite des Projekts (vgl. Péron/ Baldauf 2014). Wir stellen fest: Der Balu und Du e.V., der sein Projekt als ein strikt außerschulisches versteht, greift auf Argumente zurück, die sich auf schulischen Erfolg beziehen und überlässt dabei die Einschätzung eines Förderbedarfs bei den MVPs, die selbst mit schulischem Blick über Leistungserfolg und

2 Die hier präsentierten Ergebnisse entstammen einer Analyse, die gemeinsam mit Elisa Foelsch (für das Projekt Schlaufuchs) durchgeführt und mit ihr gemeinsam auf der CARN-D.A.CH.-Tagung in Bielefeld präsentiert wurde („Geschlecht als Kategorie der Selbst- und Fremdwahrnehmung im Mentoring für Kinder und Jugendliche“, 10. Februar 2024).

Anpassung urteilen. Dabei wird anscheinend nicht erkannt, dass die Unterscheidungslinie zwischen Außerschulischem und Schulischem keinesfalls trennscharf verlaufen kann. Statt davon auszugehen, dass „das Außen“ durch die Kinder in „das Innen“ der Schulpraxis hineingetragen wird, muss anerkannt werden, dass vielmehr ihre Akteur:innen aktiv dazu beitragen, soziale Wirklichkeit zu erzeugen (vgl. Machold 2024, S. 43). Doch was bedeutet es für die Projektpraxis, wenn MVPs auf Grundlage ihres individuellen Förderverständnisses über den Anmeldeprozess entscheiden? Unsere Analysen bestätigen, dass die MVPs Kinder auswählen, die ihrem Verständnis nach besonders von Chancenungleichheit betroffen sind. Insgesamt sind die Beschreibungen allerdings defizitorientiert und machen damit eine Schwachstelle des Projekts offensichtlich, die an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben soll. Immer dann, wenn eine Förderung zugeteilt werden soll, muss zuvor ein Maß an Förderungsbedürftigkeit festgestellt werden – auf diese Weise schafft auch der Balu und Du e.V. eine direkte Bedingung für Zuschreibungen und Defizitorientierungen und trägt damit ebenfalls aktiv zur Konstruktion sozialer Wirklichkeit bei.

Es bleibt zu hinterfragen, welche Kinder aufgrund der benannten Einschätzungen durchs Raster der Projektauswahl fallen. Aufgrund des starken Bezugs zur schulischen Leistung der Kinder kann vermutet werden, dass bei Kindern, die (vielleicht auch nur mit großer Anstrengung) ausreichende Leistungen erbringen, eher selten ein informeller Förderbedarf vermutet wird. Verstärkend könnte sich hier die unterschiedliche Bewertung der Leistung von Jungen und Mädchen auswirken. Ungesehen zurück bleiben möglicherweise Kinder, die keiner der angewandten diagnostischen Kategorien entsprechen, aber dennoch beispielsweise unzureichende Unterstützung und Aufmerksamkeit der Eltern erhalten.

Eine Analyse, wie sie hier umgesetzt wurde, schafft es natürlich nicht, alle Zusammenhänge der Kategorien deutlich werden zu lassen oder gar Deutungsmuster der Pädagog:innen vollständig offenzulegen. Dennoch können die Beobachtungen einen Anstoß für weitere Analyseschritte bieten – zum Beispiel im Kontext der Frage, inwiefern Einfluss auf die Haltung der Mentor:innen im Projekt genommen wird. Dementsprechend werden im Folgenden die hier angedeuteten Zusammenhänge mit den von Mentor:innen geäußerten Differenzkategorien abgeglichen.

3. Diagnostik als Offenlegung von Differenzkategorien bei den Mentor:innen

Dass die Studierenden nach ähnlichen Kategorien handeln, wie in den Anmeldebögen herausgearbeitet werden konnte, wenn sie das Verhalten der Kinder bewerten oder Aktivitäten planen, zeigt sich auch in der Analyse von Tage-

bucheinträgen, welche die Mentor:innen nach jedem Treffen mit dem Kind zur Dokumentation und Reflexion des Projekts anfertigen. Hierfür wurden Tagebucheinträge inhaltsanalytisch untersucht, mit dem bestehenden Kategoriensystem verglichen und entsprechende Ankerzitate notiert. Die Analyse zeigt, dass die Kinder auch durch die Mentor:innen nach normativen Geschlechtsanforderungen bewertet werden. So werden Mädchen für ihren Fleiß und ihr erwachsenes Verhalten gelobt („An dieser Stelle merkte ich wieder, dass M. schon ungewöhnlich ‚erwachsen‘ ist, denn sie geht einkaufen wie eine Große“ B1, 17.12.2013), Jungen werden vor allem in sportlichen Aktivitäten und dem Drang zu Gewinnen bestärkt („Schließlich haben wir dann wieder ein Brettspiel gespielt und danach etwas Dart gespielt. Ich habe bemerkt, wie gerne M. gewinnt und dass er auch mal schummeln kann, damit er der Sieger ist. Ich habe aber nichts gesagt, weil das irgendwie süß war“ B2, 06.12.2023). Zurückhaltendes Verhalten wird kritisch eingeordnet („D. (ein anderes Kind) ist ziemlich gut und laufstark, während A. (Mogli des Balus) dagegen etwas unbeholfener aber nicht untalentiert wirkt. A. hat viel Einsatz gezeigt. Daher denke ich, [dass er,] sollte er nur die richtige Motivation und ein Ziel vor Augen haben, auch bereit ist, vollen Einsatz zu bringen“ B3, 06.04.2019).

Ebenfalls geschlechterunabhängig bewerten die Mentor:innen das familiäre Umfeld, in dem die Kinder aufwachsen. Sie formulieren ihre Irritation, wenn Eltern trotz eines Migrationshintergrundes gut Deutsch sprechen oder die Eltern andere Vorstellungen bezüglich angemessener Begrüßungsformen haben („Gespräch fand ausschließlich auf dem Flur statt. Begrüßung ohne Händeschütteln oder Vorstellung“ B4, 23.05.2018) als die Studierenden selbst. Diese Kategorie fiel bereits in einem früheren Forschungsprojekt am Standort Paderborn auf. Hier zeigte sich, dass die Studierenden „klare Vorstellungen davon haben, was wert- und normkonform ist und was nicht“ (Dopheide 2021, S. 229). Neben inhaltlichem Lernen soll es im Projekt auch um das Lernen von Normen und Werten gehen, die eine soziale Teilhabe überhaupt erst möglich machen. Auffällig ist, dass viele Balus ebendiese Werte- und Normenerziehung im „Mogli-Umfeld“ als mangelhaft wahrnehmen, sodass sie auch hier Fördermöglichkeiten, die nicht zu sehr in die Erziehung der Mogli-Eltern eingreifen, als lohnend benennen (z. B. Bitte und Danke zu sagen) (vgl. ebd., S. 247). Zudem wird regelmäßig Bezug auf die Gründe für eine Teilnahme der Kinder genommen. So formulieren sie im Einzelfall Unverständnis, dass ein Kind für das Projekt vorgeschlagen wurde, es aber nicht „defizitär genug“ erscheint und somit der Förderbedarf für den Balu nicht ersichtlich ist („Sie ist ein sehr aufgewecktes, offenes Mädchen und braucht meiner Meinung nach nicht unbedingt einen Balu ... Sie hat eine sehr stabile Persönlichkeit – so wie es den Anschein machte“, B5, 18.01.2010). Als ein Balu von den Eltern des Kindes nach dem Grund für die Auswahl der Tochter gefragt wird, schreibt er in sein Tagebuch: „Ich habe ihm gesagt, dass ich den genauen Grund nicht kenne und die Kinder von den Grundschullehrern ausgesucht werden. Er

meinte zwar, das[s] er es verstanden hat, jedoch weiß ich nicht ob das so zu 100% stimmt“ (B6, 14.05.2015). Hier und in anderen Tagebucheinträgen wird deutlich, dass auch Eltern nicht immer ausreichend über die Hintergründe einer Anmeldung informiert sind und in der Anmeldung des eigenen Kindes möglicherweise eine negative Markierung des Kindes oder der eigenen Familie vermuten. Insgesamt zeigt sich ein deutliches Stigmatisierungspotenzial; dabei würde die Vorstellung, Chancen fördern zu wollen, eine defizitorientierte Klassifizierung nicht zulassen, sondern davon ausgehen, dass die Projektteilnahme für jedes Kind ein Gewinn wäre (vgl. Dopheide 2021).

Aus der starken Passung von Etikettierungen von MVPs und Mentor:innen ergibt sich eine weitere Frage: Was bedeutet es für die Projektpraxis, dass die Studierenden stark durch persönliche Norm- und Wertvorstellungen sowie einen defizitären Blick auf die Kinder geprägt sind und ihr Handeln daran ausrichten?

Wie bereits eingangs angedeutet, versteht sich das Projekt Balu und Du als informeller Bildungsort (vgl. Deinet / Derecik 2016). Denn „Bildung ereignet sich [...] nicht nur innerhalb der Mauern der Schule, sondern ebenso in außerschulischen Lebensbereichen“ (ebd., S. 17), also auch in der gemeinsam verbrachten Zeit zwischen Balu und Mogli. Müller-Kohlenberg, Begründerin von Balu und Du, definiert das informelle Lernen im Projekt wie folgt: „Das informelle Lernen bildet den Kern der Mentorentätigkeit. Für die Kinder bedeutet die Begleitung – obwohl sie vordergründig wie ein Freizeitangebot erscheint – eine ressourcenreiche Quelle für die unterschiedlichsten Lerngelegenheiten en passant. Informelles Lernen ist anlassbezogen, zufällig, sporadisch und meist auf die Lösung von aktuellen Einzelproblemen bezogen“ (Müller-Kohlenberg 2009, S. 162). Nach unseren Beobachtungen handeln die Mentor:innen allerdings nach eigens aufgestellten Diagnosen und entwickeln entsprechende „kleine Förderpläne“ für die Kinder. Zeigt der Mogli sich beispielsweise zu unselbstständig, so soll er in Zukunft die Busfahrpläne selbst lesen lernen oder im Supermarkt selbständig nach Artikeln fragen (vgl. Dopheide 2021, S. 40). Es werden also bewusst Lernprozesse initiiert, die alles andere als „ungeplant“ stattfinden und die sehr stark aus dem eigenen Wertekanon der/des Balus erwachsen. Es wird auch an dieser Stelle deutlich, dass die studentischen „kleinen Förderpläne“ oft durch Etikettierungen entstehen. Unsere Forschungsergebnisse zeigen zudem, dass die Studierenden ihre Förderpläne weder theoretisch begründen noch kritisch hinterfragen – vielmehr machen sie diese stark an eigenen Wahrheiten fest oder übernehmen sie unreflektiert von Eltern oder MVPs (vgl. ebd., S. 247). Dies unterstreicht die Relevanz der engen reflexiven Begleitung der Studierenden.

4. Implikationen aus der Praxis für die Praxis

Nachdem herausgearbeitet wurde, inwiefern Zuschreibungen der Akteur:innen Einfluss auf die gesamte Projektpraxis nehmen, sollen aus diesen Befunden Implikationen für die weitere Praxis im Projekt Balu und Du abgeleitet werden: für die Praxis am Standort, für die Kooperation zwischen Standort und Grundschule sowie für die Außendarstellung des Projekts.

Bisherige Begleitforschung hat – wie bereits dargestellt – offengelegt, dass das informelle Lernen im Projekt nicht in der Weise stattfindet, wie theoretisch entworfen. Für die sich pädagogisch professionalisierenden Studierenden entsteht eine unauflösbare und damit auch problematische Ambivalenz des „informell Wirksam-werden-Wollens“, in deren Bewältigung die Mentor:innen begleitet werden müssen. Hierfür müssen die Projektkoordinator:innen selbst über eine hohe pädagogische Professionalität verfügen. Es gilt deshalb klare Ansprüche an die Kompetenzen der Koordinator:innen zu definieren und gegebenenfalls zu überdenken, wie das Konzept des informellen Lernens geschärft werden kann, um nicht zum „Schlupfloch“ für eine erneute Herstellung von Differenz zu werden.

Auch der sensible Umgang mit Anmeldeunterlagen stellt hohe Ansprüche an die Kompetenzen der Projektkoordinator:innen. Dementsprechend wären hier Schulungen seitens des Vereins wünschenswert, die z. B. Etikettierungen innerhalb der Anmeldeunterlagen fokussieren. Solche Formate könnten Raum bieten zur Entwicklung gemeinsamer Leitlinien, um sicher zu stellen, dass Balus nicht unreflektiert Meinungen von MVPs übernehmen. Es ist außerdem infrage zu stellen, ob die Studierenden die Anmeldebögen der Kinder zu Beginn des Projekts überhaupt erhalten sollten oder ob ein Kennenlernen nicht besser unvoreingenommen stattfinden sollte. Im späteren Verlauf des Projektjahres wäre es denkbar, die Anmeldebögen in Reflexionssitzungen kritisch zu beleuchten und eigene Diagnosen der Balus mit denen der Pädagog:innen abzugleichen, um so konkrete Reflexionsanlässe für eigene und auch fremde Deutungsmuster und deren Berechtigungen zu schaffen (vgl. Dopheide 2021). Insgesamt sollte die enge Begleitung der Studierenden damit einhergehen, sich eigener subjektiver Theorien sowie des eigenen Werte- und Normsystems, auf denen das eigene pädagogische Handeln gründet, bewusst zu werden. Dies ist die Voraussetzung dafür, pädagogisches Handeln zu überdenken und zu verbessern bzw. zu professionalisieren (vgl. ebd.). Methoden wie die Kollegiale Beratung können nach unseren Projekterfahrungen zur Perspektiverweiterung hilfreich sein (Rumpold/Freitag/Georgi 2014), auch um Etikettierungen sichtbar zu machen, deren Berechtigung zu hinterfragen und konstruktiv mit der Ambivalenz des „informell Wirksam-werden-Wollens“ umzugehen.

Auch die Kommunikation zwischen Projektstandort und pädagogischen Fachkräften der Schulen birgt Optimierungspotenzial: Es wurde gezeigt, dass

negative Etikettierungen bereits in der Anmeldephase für das Projekt entstehen. Auffällig ist eine starke Defizitorientierung, die wiederum abhängig von den eigenen subjektiven Theorien der MVPs ist. Entgegen der Projektidee, die Stärken der Kinder zu fördern, wird derzeit eher darauf geschaut, was den Kindern fehlt (vgl. Dopheide 2021). Wichtig ist, verlässliche Ansprechpartner:innen an jeder Schule zu haben, das Projekt für das gesamte pädagogische Personal seitens der Projektkoordination regelmäßig vorzustellen und explizit für die genannten Etikettierungsprobleme zu sensibilisieren. So könnte sichergestellt werden, dass zukünftig auch Kinder, die aktuell nicht bei Anmeldungen bedacht werden, von dem Projekt profitieren können.

Abschließend bleibt ein Faktor, der in allen bisher genannten Bereichen wirksam wird und deshalb dringend überdacht werden sollte: die Außendarstellung des Projekts. Bereits in der Werbung bzw. in der Kommunikation darüber, wer die Moglis im Projekt sind und was die Aufgaben der Balus sind, werden Differenz erzeugende Zuschreibungen deutlich, die sich sowohl auf das Handeln von Pädagog:innen als auch von Studierenden übertragen. Starke Bezüge zu Wirkungsberichten, die vor allem gesamtwirtschaftliche Gewinne in Folge schulischen Erfolgs betrachten, drängen das Projekt in eine Richtung, die der Idee von Chancenförderung in Bezug auf die geförderten Kinder als Individuen nur bedingt entspricht. Selbstverständlich bedarf auch eine so verstandene individuelle Förderung des Rückgriffs auf Werte und Normen. Diese bekämen allerdings ein deutlich inklusiveres Gesicht und liefen, so unser Bestreben, weniger Gefahr, die unvermeidlichen Ambivalenzen des Förderns zu stark auf die Seite der Herstellung von Differenz ausschlagen zu lassen.

Literatur

- Altrichter, Herbert / Feindt, Andreas (2008): Handlungs- und Praxisforschung. In: Helsper, Werner / Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS, S. 449–466.
- Balu und Du e.V. (2024): Balu und Du. Unser Leitbild. Köln: Eigenverlag.
- Beerheide, Nathan / Dopheide, Fredericke / Freitag, Christine / Koch, Lea / Struchholz, Caroline / Westphal, Petra (2020): Ambivalenzen der Förderung. Erziehungs- und Lernbegleitung für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene durch studentische Mentorinnen und Mentoren. In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen: ESE 2, H. 2, S. 136–147.
- Dopheide, Fredericke (2021): Ambivalenz erleben: Eine qualitative Studie zur Kompetenzentwicklung Studierender in Service Learning-Projekten am Beispiel der Projekte „Balu und Du“ und „Offenes Ohr“. Abgerufen von <https://www.fachportal-paedagogik.de/vollanzeige.html?FId=3362015> am 12.03.2024.
- Debus, Katharina: Schule – Leistung – Geschlecht (2012): In: Debus, Katharina / Könnecke, Bernard / Schwerma, Klaus / Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung und um Jungen, Geschlecht und Bildung. Berlin: Dissens e.V., S. 137–149.

- Deinet, Ulrich/Derecik, Ahmet (2016): Die Bedeutung außerschulischer Lernorte für Kinder und Jugendliche. Eine raumtheoretische und aneignungsorientierte Betrachtungsweise. In: Erhorn, Jan/Schwier, Jürgen (Hrsg.): Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung. Bielefeld: transcript, S. 15–28.
- Machold, Claudia (2024): Vom ‚Innen‘ und ‚Außen‘ der Grundschule. Doing Background als Forschungsgegenstand im Schnittfeld von Kindheits- und Grundschulforschung. In: Flügel, Alexandra/Gruhn, Annika/Landrock, Irina/Lange, Jochen/Müller-Naendrup, Barbara/Wiesemann, Jutta/Büker, Petra/Rank, Astrid (Hrsg.): Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 36–45.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz.
- Müller-Kohlenberg, Hildegard (2009): „Mogli“ blüht auf und „Balu“ erwirbt Schlüsselkompetenzen. Die Win-Win-Situation im Projekt „Balu und Du“. In: Altenschmidt, Karsten/Miller, Jörg/Stark, Wolfgang (Hrsg.): Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen. Weinheim: Beltz, S. 160–163.
- Müller-Kohlenberg, Hildegard (2018): Handbuch Mentoring für Grundschulkinder. Balu und Du. 53 Bausteine für Theorie und Praxis. Osnabrück: Münstermann.
- Péron, Clara/Baldauf, Valentina (2014): Was bringt's? SROI-Analyse des Mentoring-Programms Balu und Du. Berlin: Value for Good GmbH.
- Rumpold, Vanessa/Freitag, Christine/Georgi, Katharina (2014): Erfahrungen mit dem Peer Learning im Mentorenprogramm „Balu und Du“. In: Westphal, Petra/Stroot, Thea/Lerche Eva-Maria/Wiethoff, Christoph (Hrsg.): Peer Learning durch Mentoring, Coaching und Co: Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 115–123.
- Stuve, Olaf/Debus, Katharina (2012): Männlichkeitsanforderungen. Impulse kritischer Männlichkeitstheorie für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen. In: Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung und um Jungen, Geschlecht und Bildung. Berlin: Dissens e.V., S. 43–61.
- Wößmann, Ludger/Schoner, Florian/Pfaehler, Franziska (2023): Der ifo-„Ein Herz für Kinder“-Chancenmonitor: Wie (un-)gerecht sind die Bildungschancen von Kindern aus verschiedenen Familien in Deutschland verteilt? In: ifo Schnelldienst 76, H. 4, S. 29–47.

Soziales Lernen in der Grundschule – ein Praxisprojekt zur Entwicklung des PET – Paderborner Entwicklungstraining für Mensch und Tier

Ein Training zur Unterstützung der individuellen
Entwicklung aller Beteiligten

Mona Maria Mombeck und Carina Caruso

1. Einleitung

Ein inklusives Bildungsangebot umfasst nach der KMK (2015) neben dem Ziel des bestmöglichen Bildungserfolgs für Schüler*innen, die Förderung sozialer Zugehörigkeit und Teilhabe sowie die Vermeidung von Diskriminierung, d. h. die soziale Inklusion. Buddeberg et al. (2022) identifizieren soziale Teilhabe als Querschnittsaufgabe aller Lehrkräfte, wobei dies jedoch eine besondere Herausforderung darstellt, da soziale Teilhabe auf der Freiwilligkeit der Beteiligten beruht (Felder 2014). Grundlegend für soziale Teilhabe ist die gelingende soziale Interaktion, deren Grundlage die sozial-emotionale Kompetenz der Interagierenden konstituiert. Beiträge zum Erwerb sozial-emotionaler Kompetenzen zeigen, dass Trainings wie *Lubo aus dem All*, *Ben und Lee* etabliert sind, den Kompetenzaufbau fördern und somit zur inklusiven Bildung beitragen können (Reicher und Jauk 2012; Hövel et al. 2015; Hövel 2020; Hillenbrand et al. 2018).

Zugleich zeigt die Forschung zu Tier-Mensch-Beziehungen (Human-animal-studies, HAS) und zur sogenannten tiergestützten Pädagogik oder Pädagogik mit Tier (TGP) eine Wirksamkeit dieser auf die soziale Interaktion, die Emotionsregulation und die soziale Partizipation (Mombeck 2022; Nimer und Lundahl 2007; Bert et al. 2016). Daraus lässt sich die Hypothese ableiten, dass die Wirksamkeit eines Trainings zur Entwicklungsförderung von sozial-emotionaler Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen durch den Einbezug von Tieren unterstützt werden kann. Aus Perspektive der TGP haben alle Beteiligten, Mensch und Tier, Anspruch auf einen Nutzen z. B. in Form von Entwicklungsförderung und Wohlbefinden.

Der vorliegende Beitrag widmet sich pädagogischen Trainings zum Erwerb sozial-emotionaler Kompetenz von Kindern und Jugendlichen unter Einbezug der TGP und verbindet die folgenden vier Ziele: Erstens wird ein Training zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz von Kindern und Jugendlichen entwickelt. Zweitens wird das Training so gestaltet, dass es mit und ohne Tier

umgesetzt werden kann und somit die für den Schutz des Tieres notwendige Flexibilität in der Planung und Durchführung der Trainings berücksichtigt. Drittens sind die Förderung und das Wohlbefinden des Tieres ebenso im Fokus wie die Förderung und das Wohlbefinden der Menschen und werden als Bausteine in das Konzept integriert. Das vierte Ziel ist, erste Perspektiven hinsichtlich der Wirksamkeit vorzustellen, indem subjektive Perspektiven der Teilnehmenden auf die Trainings erhoben werden.

Im Folgenden werden zunächst Grundannahmen von Trainingsprogrammen zur sozial-emotionalen Entwicklung, die TGP und Aspekte der Förderung und des Wohlbefindens des Hundes beschrieben (Kapitel 2). Anschließend werden wissenschaftliche Befunde zu diesen Komponenten dargelegt (Kapitel 3), um darauf aufbauend das Erkenntnisinteresse dezidiert herzuführen (Kapitel 4), die Trainingsentwicklung und das Training (Kapitel 5), sowie dessen erste Perspektiven hinsichtlich der Wirksamkeit vorzustellen (Kapitel 6). Abschließend bilanzieren wir den Status Quo der Trainingsentwicklung (Kapitel 7).

2. Ausgangslage: sozial-emotionale Entwicklung mit Tier fördern

2.1 Trainingsprogramme zur sozial-emotionalen Entwicklung

Präventionsprogramme wie das *Emotionstraining in der Schule* (Petermann et al. 2016), *Lubo aus dem All!* (Hillenbrand et al. 2022) und *Ben und Lee* (Hövel et al. 2020), bieten Psychoedukation und Übungen zur Förderung sozio-emotionaler Kompetenzen. Als Grundlage für die Programmentwicklung ziehen Forscher*innen der Trainings *Lubo aus dem All!* und *Ben und Lee* (Hövel et al. 2020; Hillenbrand et al. 2022) das Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung heran (Crick und Dodge 1994; Lemerise und Arsenio 2000), welches erklärt, wie ein Kind in sozialen Situationen handelt und wie es diese wahrnimmt. Dem Modell liegt ein biopsychosoziales Verständnis des menschlichen Verhaltens zugrunde (Cooke 2017), nach dem für jeden Schritt der Informationsverarbeitung sozial-kognitive und emotionale Fähigkeiten relevant sind, die trainierbar sind (Hövel und Hennemann 2016).

Grundlage gelingenden pädagogischen und therapeutischen Handelns sind gute soziale Beziehungen (Ostermann 2021; Idel und Heiner 2008). Gerade diese Beziehungsgestaltung und der Beziehungsaufbau zwischen Trainer*innen und Teilnehmenden und die fehlende Motivation der Teilnehmenden stellen jedoch in der praktischen Umsetzung von Präventionsprogrammen häufig eine Herausforderung dar (Reicher und Jauk 2012).

2.2 Tiergestützte Pädagogik bzw. Pädagogik mit Tier

Als TGP wird eine Intervention bezeichnet, die das Erreichen eines pädagogischen Zieles verfolgt und dabei ein Tier bzw. Tiere einbezieht. Die Bezeichnung „tiergestützte Pädagogik“ impliziert jedoch, die bestehende Pädagogik sei lediglich durch das Tier gestützt (Pollmanns und Kabel 2023), während wir in unserem Ansatz davon ausgehen, dass sich das Rollengefüge grundlegend verändert (Mombeck 2022), wenn ein zusätzlicher Akteur, ein Hund, in das Setting einbezogen wird. Pädagogik mit Hund ließe sich eher als neues Konzept als eine Erweiterung bestehender Pädagogik verstehen (Pollmann und Kabel 2023). Zudem werden durch die Bezeichnung „tiergestützt“ begrifflich nicht die von uns angestrebte Dualität der Pädagogik, nämlich die Eröffnung von Entwicklungschancen sowie die Berücksichtigung der Bedürfnisse von Mensch und Tier verdeutlicht. Wir erweitern deshalb die Bezeichnung *tiergestützte Pädagogik* im Titel unseres Trainings zu *Entwicklungstraining für Mensch und Tier*. Grundlegende Voraussetzungen für die bedürfnisgerechte Einbindung eines Tieres, auf der wir aufbauen möchten, ist eine Ausbildung bzw. adäquates Wissen zum Umgang mit und Förderung sowie Haltung von der eingesetzten Tierart (TVT 2021), Wissen um individuelle und rassespezifische Bedürfnisse und Entwicklungschancen des Tieres.

Schulbezogene Ansätze wie von Beetz (2021) und Mombeck (2022) richten das Augenmerk auf die Lehr- und Lernbedingungen durch TGI. Während Beetz (2021) mit psychologischer Perspektive die Ergebnisse aus neurobiologischer Forschung und biologischer Forschung theoretisch auf das Schulsetting überträgt und daraus das „Drei-Faktoren-Modell“ entwickelt, exploriert Mombeck (2022) das Schulsetting mit Hund und entwickelt eine Rollentheorie der tiergestützten Pädagogik, die in der Tier-Mensch-Förderung thematisiert und damit auch inhaltlicher Lerngegenstand werden kann. Die beiden Ansätze ergänzen sich und lassen sich zusammenfassen: Durch den Einsatz von einem Schulhund werden die Voraussetzungen für soziales und kognitives Lernen geschaffen, d. h. gute Beziehungen, soziale Teilhabemöglichkeiten, Entspannung und Ruhe sowie eine angemessene Arbeitsatmosphäre. Grund dafür sind erstens die Effekte von Nähe und Kontakt zu Tieren, vermittelt durch u. a. psychische und physische Faktoren. Beim Bindungsverhalten von Menschen zu Tieren werden Bindungsmuster auf Tiere nicht übertragen, während dies in der zwischenmenschlichen Beziehungsgestaltung der Fall ist, wie Julius et al. (2014) mit dem Oxytocinmodell erläutern. Mit diesem Bindungsaufbau gehen lernförderliche Faktoren wie die Prävalenz weiterer Beziehungen, auch zwischenmenschlicher und ein reduziertes Stressempfinden einher. Zweitens aktiviert die Präsenz des Hundes das Bindungs- und Pflegeverhalten (mentale Repräsentationen), die zu einer positiven Stimmung in der Klasse, Identifikation mit der eigenen Klasse, verändertem Rollenhandeln, Abbau stereotypischer und individueller negativ konnotierter Rollenbilder, Reduktion von

Stress und zu vermehrtem positiven Sozialkontakt und zu Beziehungen führen. Letztlich beeinflusst die Anwesenheit eines Tieres sowohl biologische und psychische Prozesse als auch die soziale Umwelt des Menschen.

Ein weiteres Argument für den Einsatz von Tieren ist die Modellfunktion, die der respektvolle und bedürfnisorientierte Umgang mit einem Tier hat. Individuelle und rassespezifische Bedürfnisse eines Hundes und die Möglichkeit zur Entwicklung und Entfaltung müssen in der Intervention erfüllt werden und sind damit beispielhaft für die eigene Fürsorge und für die respektvolle Interaktion zwischen Menschen.

2.3 Wohlbefinden und Förderung des Hundes

Die Planung für den Hund kann unterschieden werden in Wohlbefinden bzw. Enrichment und Förderung. Unter Enrichment wird die Verbesserung der Lebensbedingungen durch Anreize und Aktivitäten von Zoo- und Versuchstieren sowie von domestizierten Tieren, wie Haushunden, verstanden (Hunt 2022). Die Förderung kann an einem Entwicklungsbedarf des Tieres ansetzen und mittels eines positiv verstärkenden Trainings umgesetzt werden.

3. Forschungsbefunde: soziale emotionale Entwicklung mit Hunden fördern?

3.1 Trainingsprogramme zur sozial-emotionalen Entwicklung

Trainingsprogramme wie *Lubo aus dem All!* (Hillenbrand et al. 2022), *Ben und Lee* (Hövel et al. 2020) und das *Emotionstraining in der Schule* (Petermann et al. 2016) verfolgen das Ziel sozial-emotionale Kompetenz zu fördern. Die Evaluation des Programms *Lubo aus dem All!* zeigt positive Effekte auf die kognitive Präsenz sozial-erwünschter Verhaltensweisen, einen signifikanten Zuwachs von Kompetenzen im Sozialverhalten, Verbesserung der Selbstwahrnehmung und Selbstkontrolle, erhöhte kognitive Problemlösekompetenz sowie einen positiven Einfluss auf das Lern- und Arbeitsverhalten der Proband*innen (Hövel et al. 2015). Ähnliche Ergebnisse konnte das Programm *Ben und Lee* erzielen, dessen Evaluation eine Steigerung sozial-emotionalen Wissens, vermehrte prosoziale Verhaltensweisen und verbesserte schulische Fähigkeiten und eine Reduktion von Verhaltensauffälligkeiten, insbesondere bei Jungen ergab (Urban et al. 2020). Während sich Ergebnisse zu den erstgenannten Programmen finden lassen, ergibt die Evaluation zum *Emotionstraining in der Schule* lediglich eingeschränkte Befunde (Nitkowski et al. 2017; Diener et al. 2020): Diener et al. 2020 stellen eine höhere Empathie-Fä-

higkeit und eine vermehrte Nutzung adaptiver Trauerregulationsstrategien bei der Trainingsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe fest, konnten jedoch keine Wirkung auf das Emotionsbewusstsein, maladaptive Trauerregulationsstrategien, Optimismus und auf depressive Symptomatik feststellen. Die Autor*innen sprechen deshalb von einer eingeschränkten und kurzfristigen Wirksamkeit. Nitkowski et al. 2017 erhoben Parameter des emotionalen Bewusstseins, die Abneigung gegen Emotionsausdruck und das subjektive Wohlbefinden und fanden keine Änderungen der Ausprägungen, jedoch puffernde Effekte in der Trainingsgruppe.

3.2 Tiergestützte Pädagogik bzw. Pädagogik mit Tier

Forschungsergebnisse der Human-Animal-Studies stützen die Hypothese, dass der Erwerb sozio-emotionaler Kompetenz in den Trainings gefördert wird und die Rahmenbedingungen der Trainings durch eine Pädagogik, die Tiere einbezieht, verbessert werden.

So werden, durch Nähe und Kontakt zu Tieren im Bildungskontext, die kognitive und emotionale Entwicklung von Kindern unterstützt (Meints et al. 2017; O’Haire et al. 2014), die Selbst- und Fremdwahrnehmung verbessert (Huß und Seemüller 2022) und zwischenmenschliche Kommunikation und Interaktion erleichtert (Munoz Lasa et al. 2017), sodass Pädagogik, die Tiere einbezieht, als förderlich für sozial-emotionale Kompetenz per se bezeichnet werden kann.

Zudem werden durch den Einsatz von Tieren passende Rahmenbedingungen für ein Training geschaffen: Durch die Anwesenheit von Tieren werden das Stressempfinden und Aggressionen reduziert, eine ruhigere Atmosphäre geschaffen und soziale Interaktion sowie Vertrauen gefördert (Mombeck 2022; Wice et al. 2020; Wood et al. 2015; Julius et al. 2014; Kotrschall und Ortbauer 2003). Zugleich begünstigt die Anwesenheit von Hunden maßgeblich den Aufbau sozialer Beziehungen und Bindungsarbeit im therapeutischen oder pädagogischen Setting (Julius et al. 2014). TGI sind motivationsfördernd (Hummel et al. 2012) und gehen einher mit einer verbesserten Selbstregulation (Gee et al. 2017).

3.3 Forschungsergebnisse zu Hunden in TGI

Neben den voranstehend dargelegten Wirkweisen der TGI auf den Menschen (vgl. Kap. 3.2), kamen Glenk und Foltin (2021) in ihrer Metaanalyse zu dem Ergebnis, dass in der TGI involvierte Hunde keinen übermäßigen Stress zeigten. Bidoli et al. (2022) legen jedoch dar, dass in der Hälfte der 54 untersuchten Settings das Wohlergehen des Hundes beeinträchtigt war. Die Belastung des Hundes zu bedenken ist ein erster Schritt, bildet jedoch weiterhin ein Forschungsdesiderat. Ein weite-

rer Schritt ist es einen Mehrwert für den Hund zu schaffen, wie in ersten Ansätzen in der Praxis bedacht (z. B. QNS 2021, 2022, 2024). Als Mehrwert für den Hund verstehen wir erstens eine positive soziale Interaktion mit dem Menschen und zweitens die individuelle Förderung des Tieres. Die Interaktion mit dem Menschen wird mit den Kindern pädagogisch vorbereitet und nach den Bedürfnissen des Tieres (z. B.: Art des Kontakts, Rückzugsort, Streichellandkarte) ausgerichtet. Die individuelle Förderung des Hundes baut auf für den Hund gewinnbringenden Lernzielen (z. B. Selbstwertsteigerung durch Training mit dem Hund während des Entwicklungstrainings oder als Vorbereitung auf das Entwicklungstraining) auf.

4. Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage

Während sowohl zur Förderung sozio-emotionaler Kompetenz als auch zu den Auswirkungen von Tieren auf Menschen valide Ergebnisse vorliegen, bleibt die Frage nach der Umsetzung bzw. Trainingsgestaltung mit Mehrwert für alle Beteiligten weitgehend unbeantwortet. Dass die sozial-emotionale Kompetenz von Kindern durch den gezielten Einsatz von Tieren unterstützt werden kann, lässt sich auf Grundlage der Erkenntnisse aus beiden Domänen jedoch annehmen, auch die Berücksichtigung von Heterogenitätsdimensionen ebenso wie die detaillierten Beschreibungen und Veröffentlichungen der Entwicklung, praktischen Umsetzung und des Aufbaus (pädagogischer) Interventionen, die Tiere einbeziehen, ein Desiderat darstellen (Gee et al. 2017; Reicher und Jauk 2012).

Der vorliegende Beitrag nimmt sich diesen Desideraten auf der Basis eines Forschungsprojektes an. Damit verbunden sind nachstehende Forschungsfragen und Projektziele:

Zunächst entwickeln wir ein Training zur Förderung des sozialen Lernens, dass durch die Anwesenheit eines Hundes konstituiert ist, aber auch ohne einen Hund umgesetzt werden kann und explorieren dessen Wirksamkeit. Des Weiteren besteht der ethische Anspruch beide Spezies, Hund und Mensch, bei der Entwicklung des Trainings und der Trainingsziele insofern zu berücksichtigen, dass die Trainingsinhalte und das Setting das Wohlbefinden und die Entwicklung von beiden fördern. Mit dem *Paderborner Entwicklungstraining* (PET) möchten wir Kindern und dem involvierten Hund Raum zur individuellen Entwicklung geben, wobei bei den Kindern die Förderung sozial-emotionale Kompetenzen im Vordergrund steht und für den Hund Wohlbefinden, Enrichment und individuell ausgewählte Trainingsziele gewährleistet werden. Neben den Inhalten erweisen sich auch die Lehr- und Lernbedingungen eines Settings in etablierten Trainingskonzepten als relevant (vgl. Kap. 2.1.), sodass wir auch den Rahmen der Trainings im Folgenden erläutern.

5. Vorstellung des Trainingskonzepts

5.1 Entwicklung des Trainings

In Anlehnung an etablierte und evaluierte Trainings zur Förderung von sozial-emotionaler Kompetenz wurde das PET für Mensch und Tier entwickelt und erprobt und das Augenmerk auf die Lehr- und Lernbedingungen und Entwicklungschancen aller Beteiligten gerichtet. Diskutiert und überarbeitet wurde das Training sowohl mit der Diplomsozialarbeiterin und Fachkraft für tiergestützte Interventionen, die später das Training mit ihrem Hund durchführte, sowie mit einer Hundetrainerin und Tierärztin. Aufgrund der Ergebnisse der Trainings-evaluationen haben wir uns vorrangig an *Ben und Lee* (Hövel et al. 2018) und *Lubo aus dem All!* (Hillenbrand et al. 2022) orientiert und darauf Bezug nehmend das Training entwickelt (Abb.1).

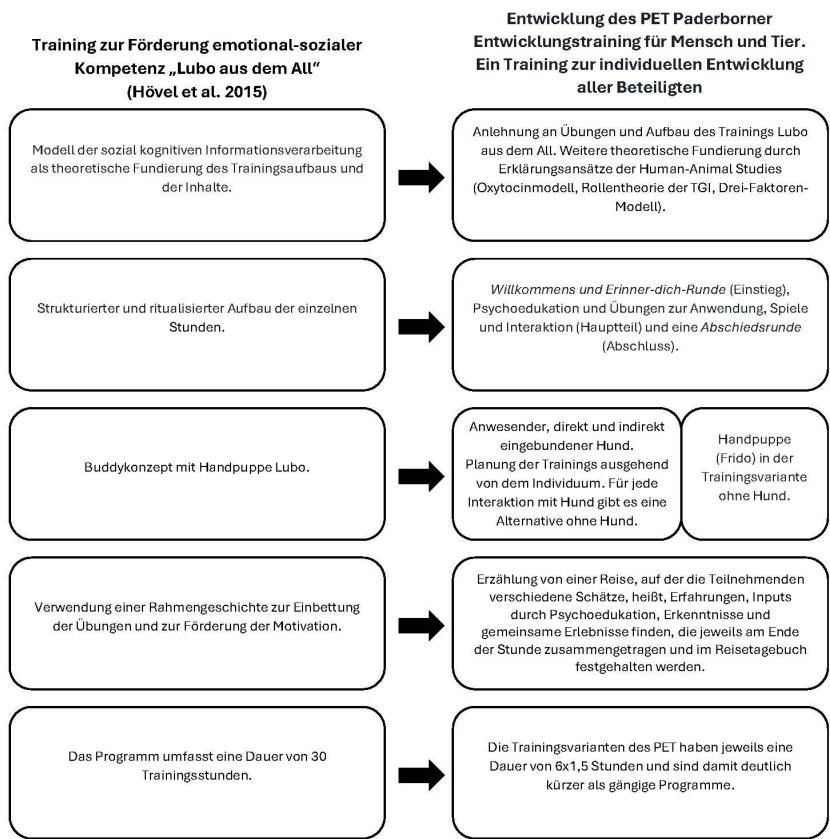
5.2 PET – Paderborner Entwicklungstraining für Mensch und Tier

Das PET besteht aus 6 Einheiten à 90 Minuten (Abb. 1), für die jeweils Ziele für die Kinder sowie für den Hund formuliert sind. Zudem werden Rahmenbedingungen und einheitsübergreifende Ziele für den Hund formuliert. Die ausführliche Einheit 1 (z. B.: Ablaufbeschreibungen, Arbeitsblätter), wird von den Autorinnen kostenfrei zur Verfügung gestellt und ist (Stand 2025) auf Deutsch verfügbar unter dem Link <https://www.twillo.de/edu-sharing/components/render/4b9bfde7-cbaf-4641-83d6-be78fd04774b>.

5.3 Akquise und Durchführung

Um die entwickelten Trainings zu testen und weiterzuentwickeln, arbeiteten wir zusammen mit Lehrkräften, die Bezugspersonen von Kindern mit erhöhtem Bedarf an der Förderung sozio-emotionalen Lernens ansprachen. Die entwickelten Trainings wurden in zwei Gruppen mit Kindern aus der vierten Grundschulklasse durchgeführt. Um die empfundene Wirkung des Tieres zu explorieren (N=11), arbeitete eine zweite Gruppe ohne Hund (N=10), anstelle des Hundes kam eine Handpuppe zum Einsatz. Die Durchführung fand im Sommer 2022 in der Universität Paderborn statt.

Abb. 1: Entwicklung des PET in Anlehnung an ausgewählte Inhalte des Trainings *Lubo aus dem All!*



6. Erste Ergebnisse

Mittels einer qualitativen Befragung der teilnehmenden Kinder aus der vierten Grundschulklasse (N=12; im Zeitraum vom 20.05.2022 bis 03.06.2022) wurde nach der Teilnahme die Wahrnehmung und die Wirkung des Trainings mittels problemzentrierter Einzelinterviews (Witzel 2000) erhoben und mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz und Rädiker 2024) ausgewertet, sodass die Wahrnehmung des PETs und die Rolle von Pädagogik mit Tier für den Erwerb sozial- emotionaler Kompetenz aus Perspektive der Kinder exploriert wurde.

Abb. 2: Übersicht der Lern- und Entwicklungsziele für Hund und Mensch spezifisch nach Einheiten und übergeordnete Ziele für den Hund



An der Befragung nahmen 4 Kinder der Gruppe ohne Hund und 8 Kinder aus der Gruppe mit Hund teil. Die Kinder aus der Gruppe mit Hund sprechen dem Hund eine hohe Relevanz für das gelungene Training und das empfundene Wohlbefinden zu, während die Handpuppe, die von der Sozialarbeiterin in der Kontrollgruppe eingesetzt wurde, von der Vergleichsgruppe kaum Erwähnung findet. Ähnliche Ergebnisse zu der Bedeutsamkeit des Tieres für Kinder finden sich in den Studien zu dem Einsatz von Schulhunden (Mombeck 2022). Die Fürsorge für das Tier und die Verantwortung für dessen Wohlergehen wurde von den Kindern besonders betont, sodass diese als Anknüpfungspunkt für die Selbstfürsorge und damit für den Aufbau von Resilienz herangezogen werden sollte. Einfluss auf die Bedeutung der Handpuppe könnte die Person haben, von der die Handpuppe gespielt wird. In diesem Fall war es die Trainerin, die Diplomsozialarbeiterin, die auch die Trainingsgruppe mit Hund leitete. In weiteren Erhebungen sollten die Hinweise der vorliegenden Exploration weiterhin untersucht werden. Zudem wurden weitere Langzeiteffekte nicht untersucht und berücksichtigt, so könnte

die persönliche Beziehung und gesteigerte Bedeutung mit langfristigen Lerneffekten einhergehen und damit einen weiteren Vorteil im Vergleich zu dem Einsatz einer Handpuppe bieten, dies bleibt jedoch zu überprüfen.

Das PET wurde aufbauend auf diesen qualitativen Daten weiterentwickelt und in einer zweiten qualitativen Untersuchung mit Lehrkräften, die mit ihren Hunden unterrichten, erneut in Teilen erprobt, diskutiert und erneut angepasst.

7. Bilanz und Ausblick

Mit dem Training wurde erstmals die Förderung sozial-emotionaler Kompetenz von Kindern mit Einzug eines Hundes bei gleichzeitiger Förderung des Hundes in der Intervention erprobt und damit das Augenmerk auf die praktische Umsetzung gelegt. Während die Wahrnehmung der Beteiligten exploriert wurde, bleibt das Verhalten des Hundes sowie die Effekte auf soziales Lernen bisher unberücksichtigt. Praktiker*innen und Forschende sollten beispielsweise standardisierte Beobachtungstools wie den C-BARQ (Canine Behavioral Assessment und Research Questionnaire, C-BARQ 2024) einsetzen, um das Verhalten des Tieres einzuordnen. Das Trainingsprogramm bietet zudem eine Grundlage, um Zusammenhänge menschlicher und tierlicher Lehr-Lernprozesse zu beforschen und sichtbar zu machen. Das Training wurde bereits und sollte zukünftig weiterhin stetig angepasst und weiterentwickelt werden, aufbauend auf Forschungsergebnissen und auf Erfahrungen und Rückmeldungen von Praktiker*innen und ist in seiner aktuellsten Version abrufbar unter <https://www.twillo.de/edu-sharing/components/render/4b9bfde7-cbaf-4641-83d6-be78fd04774b>.

Literatur

- Beetz, A. (2021): Hunde im Schulalltag. Grundlagen und Praxis. 5., überarb. Aufl. Reinhardt.
- Bert, F., Gualano, M.R., Camussi, E., Pieve, G., Voglino, G. und Siliquini, R. (2016): Animal assisted intervention: A systematic review of benefits and risks. *European Journal of Integrative Medicine*, 8 (5), 695–706.
- Bidoli, E.M., Firnkes, A., Bartels, A., Erhard, M.H. und Döring, D. (2022): Dogs working in schools – Safety awareness and animal welfare. *Journal of Veterinary Behavior*, 57, 35–48.
- Buddeberg, M., Hornberg, S., Zimmermann, J. (2022): Förderung sozialer Teilhabe von Schüler*innen im inklusiven Unterricht als Lerngegenstand im Lehramtsstudium. In Schöter, Anne, Kortmann, Michael, Schulze, Sarah; Kempfer, Karin, Anderson. Sven, Sevdiren, Gülsen, Bartz, Janieta, Kreutchen, Christopher (Hrsg.), *Inklusion in der Lehramtsausbildung. Lerngegenstände, Interaktionen und Prozesse* (101–114). Waxmann.
- Canine Behavioral Assessment und Research Questionnaire (C-BARQ) (2024): About the C-BARQ. <https://vetapps.vet.upenn.edu/cbarq/about.cfm>
- Cooke, T. (2017): Social Information Processing: A useful framework for educational psychology. *Educational psychology research and practice*, 3 (1), 50–69.

- Crick, N.R. und Dodge, K.A. (1994): A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101.
- Croney, C., Pietraniec, A. und Shreyer, T. (o. J.): Enrichment in Kennels. <https://underdogslb.com/wp-content/uploads/sites/31642/2021/06/enrichment.pdf>
- Diener, C., Grundinger, N., Petermann, F., Petermann, U., Gerstenberger, L., Petersen, R. und Nitkowski D. (2020): Empirische Arbeit: Förderung emotionaler Kompetenzen: Kurzfristige Effekte des Emotionstrainings in der Schule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 67, 1–17.
- Felder, F. (2014): Die Grenzen des Rechts auf schulische Inklusion und die Bedeutung für den gemeinsamen Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62(1), 18–29.
- Gee, N.R., Griffin, J.A. und McCauley, P. (2017): Human-Animal Interaction Research in School Settings: Current Knowledge and Future Directions. *AERA Open*, 3 (3), 1–9. <https://doi.org/10.1177/23232858417724346>.
- Glenk, L.M. und Foltin, S. (2021): Therapy dog welfare revisited: a review of the literature. *Veterinary Sciences*, 8 (10), 226.
- Hillenbrand, C., Hennemann, T., Hens, S. und Hövel, D. (2022): „Lubo aus dem All!“ – 1. und 2. Klasse. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. 5. Aufl. Reinhardt Verlag.
- Hövel, D., Hennemann, T., Casale, G. und Hillenbrand, C. (2015): Das erweiterte LUBO-Schultraining in der Förderschule: Evaluation einer indizierten Präventionsmaßnahme in der Primarstufe der Förderschule. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 117–134.
- Hövel, D. und Hennemann, T. (2016): Effektive Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen in der Grundschule mit Lubo aus dem All!. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)* (2), 1–11.
- Hövel, D., Hennemann, T. und Urban, M. (2018): Ben und Lee 3. und 4. Klasse. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen in Verbindung mit fachlichen Zielen des Deutsch- und Sachunterrichts: Heilpädagogische Akademie für Erziehungshilfe und Lernförderung e.V.
- Hövel, D., Hennemann, T. und Urban, M. (2020): Ben und Lee: Ein Programm zur systematischen Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen im Deutsch- und Sachunterricht für die 3. und 4. Klasse. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71, 160–172.
- Hummel, E. & Randler, C. (2012): Living animals in the classroom. A meta-analysis on learning outcome and a treatment-control study focusing on knowledge and motivation. *J. Sci. Educ. Technol.*, 21, 95–105.
- Hunt, R.L., Whiteside, H. und Prankel, S. (2022): Effects of Environmental Enrichment on Dog Behaviour: Pilot Study. *Animals*, 12 (141). <https://doi.org/10.3390/ani12020141>
- Huß, E. und Seemüller, F. (2022): Tiergestützte Therapie in Psychiatrie und Psychotherapie. Fokus auf den Einsatz eines Therapiebegleithundes. *InFo Neurologie + Psychiatrie*, 24(12), 41–48.
- Idel, T.-S. und Ullrich, H. (2008): Reform- und Alternativschulen. In Helsper, Werner und Böhme, Jeanette (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (364–386). 2. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Julius, H., Beetz, A., Kotrschall, K., Turner, D.C. und Uvnäs-Moberg, K. (2014): Bindung zu Tieren. Psychologische und neurobiologische Grundlagen tiergestützter Interventionen. Hogrefe.
- KMK (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf
- Kotrschal, K. und Ortbauer, B. (2003): Behavioral effects of the presence of a dog in a classroom. *Anthrozoös*, 16(2), 147–159.
- Kuckartz, U. und Rädiker, S. (2024): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz. 6. Aufl. Beltz Juventa. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-3155932>
- Lemerise, E.A. und Arsenio, W.F. (2000): An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71(1), 107–118.

- Meints, K., Brelsford, V.L., Gee N.R. und Fine A.H. (2017): Animals in Education Settings: Safety for all. In Gee, N.R., Fine, A.H., McCordle, P. (Hrsg.), *How Animals help students learn: Research and Practice for Educators and Mental Health Professionals* (12–26). Routledge.
- Mombeck, M. (2022): *Tiergestützte Pädagogik – Soziale Teilhabe – Inklusive Prozesse. Der Einsatz von Schulhunden aus wissenschaftlicher Perspektive*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Munoz Lasa, S., Maximo Bocanegra, N., Valero Alcaide, R., Atin Arratibel, M.A., Varela Donoso, E. und Ferriero, G. (2017): Animal-assisted interventions in neurorehabilitation: A review of the most recent literature. *Neurologica*, 30, 1–7.
- Ngai, J.T.K., Yu, R.W.M., Chau, K.K.Y. und Wong, P.W.C. (2021): Effectiveness of a school-based programme of animal-assisted humane education in Hong Kong for the promotion of social and emotional learning: A quasi-experimental pilot study, *PLoS One*, 16 (3), e0249033. <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0249033>
- Nimer, J. und Lundahl, B. (2007): Animal-Assisted Therapy: A Meta-Analysis. *Anthrozoös*, 20 (3), 225–238.
- Nitkowski, D., Laakmann, M., Petersen, R., Petermann, U. und Petermann F. (2017): Das Emotions-training in der Schule – Eine Effektivitätsstudie unter Berücksichtigung der Beziehung zwischen subjektivem Wohlbefinden, Emotionsbewusstsein und Emotionsausdruck. *Kindheit und Entwicklung*, 26 (3), 175–183.
- O’Haire, M.E., McKenzie, S.J., McCune, S. und Slaughter, V. (2014): Effects of classroom animal-assisted activities on social functioning in children with Autism Spectrum Disorder. *Anthrozoös*, 20, 162–168. <https://doi.org/10.1089/acm.2013.0165> PMID: 24156772
- Ostermann, B. (2021): Anerkennung in pädagogischen Beziehungen – eine realisierbare und wissenschaftlich begründete Forderung? *PFLB*, 3(2), 80–91.
- Petermann, F., Petermann, U. und Nitowski, D. (2016): *Emotionstraining in der Schule. Ein Programm zur Förderung der emotionalen Kompetenz*. Hogrefe.
- Pollmanns, M. und Kabel, S. (2023): *Hunde in der Schule. Fallstudien zur Entpädagogisierung von Schule und Unterricht*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40574-8>
- Qualitätsnetzwerk Schulbegleithunde e.V. (2021): Mitgliedschaft im „Qualitätsnetzwerk Schulbegleithunde e.V.“, 1–8. <https://schulbegleithunde.de/wp-content/uploads/2021/03/0-Broschüre-Mitgliedschaft-QNS.pdf>
- Qualitätsnetzwerk Schulbegleithunde e.V. (2022): *Der Einsatz von Hunden in der Schule. Gleichwürdigkeit zeigen und leben*, 1–36. <https://schulbegleithunde.de/wp-content/uploads/2022/01/0-Broschüre-Gleichwürdigkeit-Homepage-PDF.pdf>
- Qualitätsnetzwerk Schulbegleithunde e.V. (2024): „Mein Qualitätsversprechen“ (QV) für unseren Einsatz als Schulbegleithund-Team. https://schulbegleithunde.de/wp-content/uploads/2024/04/Qualitätsversprechen_05_2024.pdf
- Reicher, H. und Jauk, M. (2012): Programme zur Förderung sozialer Kompetenzen im schulischen Setting. In M. Fingerle und M. Grumm (Hrsg.), *Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Programme auf dem Prüfstand* (S. 29–48). Reinhardt.
- TVT. Tierärztliche Vereinigung für Tierschutz e.V. (2021): *Tiere im sozialen Einsatz*. Merkblatt Nr. 131 (Allgemeine Grundsätze). file:///C:/Users/Admin/Downloads/TVT_MB_131_Tiere_im_sozialen_Einsatz_Nov_01-1.pdf
- Urban, M., Hövel, D. und Hennemann, T. (2020): Ben und Lee: Ein Programm zur systematischen Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen im Deutsch- und Sachunterricht für die 3. und 4. Klasse. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 7, 160–172.
- Wice, M., Goyal, N., Forsyth, N., Noel, K. und Castano, E. (2020): The Relationship Between Humane Interactions with Animals, Empathy, and Prosocial Behavior among Children. *Human-Animal Interaction Bulletin*, 8 (1), 38–49.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1), Art. 22, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>.

Wood, L., Martin, K., Hayley, C., Nathan, A., Lauritsen, C., Houghton, S., Kawachi, I. und McCune, S. (2015): The pet factor —Companion animals as a conduit for getting to know people, friendship formation and social support. *PLoS ONE*, 10 (4), 1–17.

Zur Legitimierung von Macht im Umgang mit neurodivergenten Kindern

Eine Lehrerin spricht über die Schüler*innen einer ‚Autismusklasse‘

Matthias Olk und Lukas Hümpfer-Gerhards

1. Einleitung

Schulische Inklusion kann in „Dimensionen [...] der Anerkennung, der Teilhabe, der Antidiskriminierung und der Bildungsgerechtigkeit“ (Moser 2017, S. 20) übersetzt werden. Die Umsetzung von Inklusion zeigt sich in der pädagogischen Praxis dabei immer wieder als „Unwahrscheinlichkeit“ (Hummrich/Meseth 2022, S. 74 ff.). Als Grund dafür lässt sich die Stabilität von „Leistung als Kern pädagogischer Ordnungen“ (Rabenstein et al. 2013, S. 674) ausmachen. So begründen (implizite) Leistungserwartungen, die an die Schüler*innen gerichtet werden, ein in der Alltagspraxis beobachtbares Unterlaufen inklusionsbezogener Schulentwicklungsansprüche (vgl. bspw. Sturm 2015). Um Momente dieses Unterlaufens zu verstehen, gilt es, wiederum nach den schüler*innenbezogenen Normen zu fragen, die dem Aufrechterhalten schulischer Leistungserwartungen zugrunde liegen. In dem vorliegenden Beitrag wird vor diesem Hintergrund das Sprechen einer Lehrerin über autistische Kinder¹ betrachtet. Der Beitrag wendet sich der Frage zu, wie in der Praxis des Sprechens über autistische Schüler*innen Normen etabliert werden, die wiederum Macht im Umgang der Lehrerin mit den Schüler*innen legitimieren.

Fassen wir Inklusion als Neujustierung des Verhältnisses zwischen Allgemeinem und Besonderem (vgl. Tervooren 2017), stellt das in diesem Beitrag betrachtete Sprechen über autistische Schüler*innen einen beachtenswerten Fall dar. Mit unserem Beitrag wollen wir aufzeigen, dass die bisweilen enttabuisierende Popularität der gesellschaftlichen Thematisierung von Autismus im Allgemeinen nicht zwangsläufig dazu führt, dass ein potenziell machtvolleres Zugreifen auf das autistische Kind in Schule im Besonderen an Legitimität verliert.

Bevor die empirischen Befunde dargestellt werden können, wird im Folgenden zunächst auf die Verschiebung des pädagogischen Wissens über Autismus im

1 Wir sprechen von autistischen Kindern und Schüler*innen und folgen damit der Selbstbezeichnung von Aktivist*innen der Neurodiversitätsbewegung, die in dieser Bezeichnung empowernde Potenziale finden (vgl. ASAN 2024).

Kontext von Neurodiversität geblickt (2). Dem schließen sich Ausführungen zu den praxeologisch-wissenssoziologischen Prämissen der dokumentarischen Interpretation sowie zu dem in diesem Zusammenhang eröffneten Verständnis von Macht an (3). Die Darstellungen der Rekonstruktionsergebnisse des Sprechens der Lehrerin Frau Birnbaum (4) führen schließlich zu Fazit und Ausblick (5).

2. Zur Verschiebung des pädagogischen Wissens über Autismus im Kontext von Neurodiversität

Aktuell ist eine Verschiebung innerhalb pädagogischer Diskurse um Autismus hin zu dem Begriff der Neurodiversität zu beobachten. Der Ursprung des Begriffs Neurodiversität kann als Adressierung der Differenzkonstruktion neuronaler Vielfalt gedeutet werden. Damit soll einer ‚neurologischen Pathologisierung‘ entgegen werden (vgl. Grummt 2023, S. 14). Als erste Annäherung gilt ein Vortrag der Soziologin Judy Singer (1999); der Begriff stammt jedoch ursprünglich aus der autistischen Community und wurde in den 1990er Jahren geprägt (vgl. Rivera 2022, S. 4). Er stellt die Heterogenität der Wahrnehmung als sozial bedingt und hervorgebracht in eine Linie mit anderen Differenzkonstruktionen wie *Race*, *Class* und *Gender* (vgl. Singer 1999). In jüngerer Vergangenheit erlangt der Begriff Neurodiversität zunehmend öffentliche Bekanntheit (vgl. Grummt 2023, S. 15 ff.). In dem vorliegenden Beitrag wird Neurodiversität als „diversity of human minds, the infinite variation in neurocognitive functioning within our species“ (Walker 2014, o. S.) verstanden. Damit wird Autismus als eine von vielen neurologischen Varianten fassbar, die von einem hohen Maß an synaptischer Konnektivität gekennzeichnet ist und dazu führen kann, dass das Erleben der Umwelt mitunter unstrukturierter ist als bei nicht-autistischen Menschen (vgl. Walker 2015, o. S.). Dies steht in Abgrenzung zu pathologisch-normierenden Verständnissen (zur Vertiefung s. weiterführend Berdelmann 2023).

Die Bezeichnung von autistischen Kindern und Jugendlichen als neurodivergent erhielt in den letzten Jahren zunehmend auch Einzug in pädagogische Diskurse. So beschreibt Waltz (2020, S. 21), dass durch das Konzept der Neurodiversität die in Schulen vorherrschenden Standardisierungen zwangsläufig hinterfragt werden müssten. In einer Reflexion der eigenen Bildungsbiografie richtet Belmonte dementsprechend den Appell an Bildungseinrichtungen, im Wissen um Neurodiversität ein antiessentialistisches Denken und Handeln zu kultivieren: „Integrate knowledgeable, impartial, and unbiased advising, and avoid occasions for second-guessing decisions based on such advice“ (2020, S. 187 f.). Auch in deutschsprachigen Fachdiskursen wendet sich der Blick auf Autismus zunehmend neurodiversitätsparadigmatischen Perspektiven zu. Arbeiten wie die von Grummt (2023) zum Paradigma der Neurodiversität aus erziehungswissen-

schaftlicher Perspektive, von Richter (2023) zu Neurodiversität als pädagogische Grundhaltung oder von Hümpfer-Gerhards und Kolleg*innen (2024) zu neurodiversitätssensibler Schulentwicklung sind hierfür exemplarisch zu nennen. Es zeigt sich also eine Verschiebung innerhalb pädagogischer Diskurse hin zum Begriff der Neurodiversität.

Gleichzeitig zeigt sich, dass mit der Kategorie Autismus auch die Stabilisierung pädagogischer Wissensbestände einhergehen mag, die den sozialen Hervorbringungscharakter des Wissens um autistische Schüler*innen nicht bedenken. Mit potenziell pathologisierenden Konnotationen, entstehend aus medizinischen Kategorien – beispielsweise im ICD (vgl. WHO 2020) – wird Autismus in einigen Bundesländern (Berlin, Hamburg und Schleswig-Holstein) als vermeintlich eindeutiger sonderpädagogischer Förderschwerpunkt geführt. Auch die Einrichtung von ‚Autismusklassen‘ mit vermeintlich homogener Schüler*innenschaft in Schulen mit einem inklusiven Selbstverständnis ist eine verbreitete Praxis. Die Adressierung der Schüler*innen in der Alltagspraxis erfolgt dabei oftmals im Kontext der vermeintlich eindeutigen Diagnose ‚Autismus‘. Exemplarisch für die Mikroebene des Lehrer*innenhandelns steht ein von Restayn und Kolleg*innen dargestellter Fall einer Lehrerin. „Unerfüllte Fähigkeitserwartungen werden [von der Lehrerin, Anm. MO u. LHG] einseitig dem Kind zugeschrieben und gezeigtes Verhalten innerhalb der Rahmung ‚Autismus‘ verhandelt und als ‚autistisch‘ festgelegt“ (2022, S. 5). Die Autor*innen kommen zu dem Schluss, dass die Lesart autistischen Verhaltens in den Kontext des Verfehlens einer ableistisch geprägten (Körper-)Norm gesetzt werden kann.

Die Kategorie Autismus zeigt sich in der pädagogischen Alltagspraxis als (mitunter notwendige) Zuschreibung spezifischer Rollen und Zugehörigkeiten. Im Kontext eines Wandels hin zu Inklusion zeigt sich dabei die Notwendigkeit der Neuverhandlung von Autismus in der allgemeinbildenden Schule. Hierzu regt der Begriff der Neurodiversität an und eine Verschiebung pädagogischer Diskurse über Autismus kann bemerkt werden. In der Alltagspraxis zeigt sich jedoch auch eine dem gegenläufige „Aufrechterhaltung kategorialer Zugehörigkeiten als Legitimierung der sonderpädagogischen Förderung und der leistungsbezogenen Selektion im Rahmen des Homogenisierungsregimes der Allgemeinen Schule“ (Köpfer et al. 2021, o. S.). Im weiteren Verlauf soll nun betrachtet werden, wie sich dieses Festhalten an Gewissheiten über Autismus im Sprechen einer Lehrerin über autistische Schüler*innen als bedeutsam zeigt.

3. Praxeologisch-wissenssoziologische Perspektivierungen: Zum Vollzug von Macht

Seinen Kulminationspunkt findet das im Folgenden betrachtete Sprechen der Lehrerin in der machtvollen Konstruktion einer *totalen Identität* (Goffman 1963) des autistischen Kindes. Die Rekonstruktionen des Sprechens folgen den Prämissen der dokumentarischen Interpretation, die in ihren Schritten an dieser Stelle nicht ausgeführt werden kann (vgl. Bohnsack 2017; Nohl 2017). Allerdings sollen vor der Ergebnisdarstellung einige methodologische Perspektivierungen sowie Konkretisierungen zum genannten Machtbegriff vollzogen werden, die als praxeologisch-wissenssoziologisch bezeichnet werden können.

Die gewählte Kombination aus narrativ-biographischem Interview (vgl. Schütze 1983) und Dokumentarischer Methode ermöglicht es, einerseits individuelle habituelle Orientierungen sichtbar zu machen, die das Handeln leiten. Andererseits eröffnet die Methodenkombination den Blick auf Normen, womit zum einen die wahrgenommene gesellschaftliche Position der Befragten selbst verstehbar wird. Zum anderen treten schüler*innenbezogene Normen hervor, wobei der Vollzug ihrer Hervorbringung im Folgenden mitunter als Praxis der *Macht* identifiziert werden kann (vgl. auch Bohnsack 2020).

Für die dokumentarische Interpretation ist die kategoriale Trennung zwischen Norm und Habitus von grundlegender Bedeutung. Während habituelle Orientierungen Ausdrucksformen impliziter Wissensbestände darstellen, ist das normative Wissen den Akteur*innen zumeist explizit zugänglich. Norm und Habitus stehen aufgrund ihrer differenten Eigenlogiken dabei in einem *notorischen Spannungsverhältnis* (vgl. Bohnsack 2017, S. 54 ff.). So folgen normative Bezugnahmen einer propositionalen Logik, während habituelle Orientierungen eine performative Eigenlogik besitzen. Einen Grenzfall stellen solche normativen Wissensbestände dar, die im Anschluss an Erving Goffmans Konzept „virtualer sozialer Identitäten“ (1963, S. 130) als Identitätsnormen oder normative Identitätsentwürfe beschrieben werden können. Sie sind bisweilen nur in metaphorischen Darstellungen, anekdotischem Sprechen usw. darstellbar, was sie als implizite Wissensbestände kennzeichnet, obgleich sie in ihrer Kontrafaktizität in Spannung zum Habitus stehen. Während bei imaginativen Identitätsentwürfen für die Hervorbringenden die Möglichkeit ihrer Performanz absehbar ist, wird eine solche bei imaginären Identitätsentwürfen eher ausgeschlossen (vgl. Bohnsack 2017, S. 55). Im organisationalen Erfahrungsraum Schule (s. hierzu ebd., S. 128 ff.) werfen sich zwangsläufig Fragen nach lehrer*innen-, aber auch ebenso nach schüler*innenbezogenen Identitäten auf. Den Anschluss an Goffman weiterführend wird als problematische Praxis des pädagogischen Bezugnehmens auf Schüler*innen auf den Modus *Macht* verwiesen. Macht ist in diesem Verständnis eine Praxis, die über die Zuweisung von totalen Identitäten vollzogen wird.

In praxeologisch-wissenssoziologischer Wendung wird die Zuweisung totaler Identitäten in Praktiken der *Erst-* und *Zweit-Codierung* vollzogen. Während die *Erst-Codierung* noch einen spezifischen Sachbezug haben kann, geht dieser mit der *Zweit-Codierung* verloren. Erklärungen des Tuns werde dann in vermeintlich eindeutigen Zuschreibungen mit Blick auf Differenzkonstruktionen wie *Race*, *Class*, *Gender* – oder wie im Folgenden *Neurodiversität* – vollzogen (vgl. weiterführend Bohnsack/Bonnet/Hericks 2022). In einem solchen Modus des Zuweisens totaler Identitäten wird die Praxis des interaktiven Erfahrungsraums zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen einer machtvollen Rahmung unterzogen, in der sich die zugewiesenen totalen Identitäten immer wieder als richtig bestätigen.

Im Folgenden wird das Sprechen Frau Birnbaums zum Fall, wie sie es in einem narrativ-biographischen Interview hervorbringt. Dabei wird autistischen Schüler*innen eine totale Identität zugeschrieben, was nicht nur selbst als machtvolle Praxis lesbar wird, sondern auch Macht im Umgang mit den Schüler*innen legitimiert. Wie dies geschieht, soll nun illustriert werden.

4. Ergebnisdarstellungen: Der Fall Frau Birnbaum²

Frau Birnbaum ist 54 Jahre alt. Sie hatte in der DDR ein Studium zur „Diplomlehrerin für intellektuell Geschädigte“ (Z. 1003)³ absolviert. Gegenwärtig ist sie Klassenlehrerin einer Lerngruppe, die sie als „Autismusklass“ (s. o.) (Z. 15) bezeichnet. Diese ist Teil einer sich als ‚inklusiv‘ verstehenden Grundschule in einer deutschen Großstadt. Die Klasse besteht aus sechs Kindern unterschiedlichen Alters. Allen Kindern ist eine formale Autismus-Diagnose nach ICD10/11 gestellt worden. In dem rekonstruierten Sprechen werden schüler*innenbezogene Normen hervorgebracht, die einen pädagogischen Modus der Macht legitimieren. Wie dies vollzogen wird, soll im Folgenden am empirischen Material deutlich werden.

4.1 Der normative Identitätsentwurf der Überlegenen

Auf den Impuls des Interviewers, die „Lebensgeschichte“ (Z. 2) zu erzählen, stellt Frau Birnbaum ausführlich ihr Studium und den Berufseintritt dar und setzt das Erlebte dabei stets in Beziehung zu den gesellschaftlichen Verhältnissen der DDR und der als bisweilen „chaotisch“ (Z. 224) wahrgenommenen Nachwendezeit. Im-

2 Die Daten wurden im Rahmen einer Vorstudie zum Promotionsprojekt des Erstautors erhoben. Es richtet sich auf Fragen der Professionalisierung von Grundschullehrer*innen im Anspruch der Inklusion (Olk 2024).

3 Zitate aus dem Interviewtranskript sind im Text behutsam an die Normalorthographie angepasst worden (Transkriptionen erstellt nach TiQ (vgl. Nohl 2017, S. 123)).

mer wieder bringt sich Frau Birnbaum explizit als Überlegene hervor. In ihrem gegenwärtigen Tun zeigt sich der imaginative *Identitätswurf der Überlegenen* in einer gewissermaßen moralischen Superiorität über ihre Kolleg*innen. Frau Birnbaum beschreibt, wie sie deren Lästereien über die Schüler*innen der ‚Autismusklassen‘ auf der Toilette belauscht hatte. Die Lehrerin hält den Kolleg*innen im Rückblick ihr nacherzähltes pauschales Urteilen über die Schüler*innen als moralisch verwerflich vor und widerspricht der wahrgenommenen Haltung der Kolleg*innen: „Autismus, das geht nicht. die können ja nichts.“ (Z. 432). Frau Birnbaum positioniert sich als Person, die sich zu solchen degradierenden Urteilen über autistische Kinder nicht hinreißen lässt. Dabei widerspricht sie nicht explizit der These fehlenden Könnens, sondern argumentiert als diejenige, die in ihrem Arbeitsethos den anderen überlegen ist. Im Sinne der *Identitätsnorm der Überlegenen* ist sie es, der es beispielsweise gelingt, die Schüler*innen zu der Teilnahme an einer Projektwoche zu „motivier[en]“ (Z. 440). Andere Lehrer*innen, denen Frau Birnbaum eine gewissermaßen arbeitsverweigernde Haltung unterstellt, müssten sich nicht wundern, dass wenn sie selbst „keinen Bock“ (Z. 442) hätten, die Schüler*innen auch lustlos seien. Die *Identitätsnorm der Überlegenen* besitzt auch eine berufsbiographische Begründung. Immer wieder positioniert sich Frau Birnbaum explizit in Gleichrangigkeit zu den „Oberärzten“ (Z. 245), von denen sie im Studium ein besonderes medizinisches Fachwissen erhalten habe.

4.2 Eine habituelle Orientierung an Robustheit

Mit Blick auf den Habitus Frau Birnbaums lässt sich an zahlreichen Stellen des Interviews eine Dimension rekonstruieren, die wir als *Orientierung an Robustheit* bezeichnen wollen. So werden diejenigen Lehrer*innen in ihrem Tun zu negativen Gegenhorizonten, die „nicht genug auf die Fresse“ (Z. 250) bekommen haben. Weniger explizit, sondern implizit stehen sie in Kontrast zu Frau Birnbaums Erfahrungen, durch Ausbilder*innen und Vorgesetzte im eigenen Tun infrage gestellt worden zu sein und sich dagegen behauptet zu haben. Einen anderen negativen Gegenhorizont bildet die Mutter eines Schülers der ‚Autismusklassen‘. Eines Tages musste Frau Birnbaum feststellen, dass der Schüler, wider ihre Aufforderung an die Mutter, den „Fahrdienst“ (Z. 377) zu organisieren, nach Schulschluss noch nicht abgeholt worden war. Daraufhin telefonierte Frau Birnbaum mit der Mutter. Die Lehrerin fragte: „haben Sie an den Fahrdienst gedacht?“ (Z. 383). In phlegmatischer Aufgeregtheit brachte die Mutter zum Ausdruck: „ich sitze doch den ganzen Tag schon hier und denke an den Fahrdienst“ (Z. 383 f.), der nicht kam. Frau Birnbaum folgend, stellte die Lehrerin dann die Rückfrage, ob man denn auch den Fahrdienst angerufen habe. Die Mutter verneinte und hielt fest: „das ham sie nich gesagt“ (Z. 386).

Die Mutter kann ohne Hilfe den Erwartungen nicht entsprechen, die an sie gerichtet werden. Ihr Tun zeigt sich als negativer Gegenhorizont. Die in der Passivität der Mutter deutlich werdende Unmöglichkeit, Verantwortlichkeiten zu erfüllen und das Unvermögen, die direktiven Aufforderungen der Lehrerin als solche überhaupt zu erkennen, lässt die Mutter als den Verhältnissen der eigenen Existenz ausgeliefert hervortreten. Dies steht im Kontrast zur bereits oben angedeuteten Erfahrung Frau Birnbaums, sich gegenüber den widrigen Umständen, die sich bspw. in Ausbilder*innen personifizierten, stets als robust erlebt zu haben. Eben jene Robustheit zeigt sich im eigenen Tun Frau Birnbaums auch schon in frühen berufsbiographischen Erfahrungsräumen. In einer ersten praktischen Phase des Studiums erhielt sie eine negative Bewertung für die von ihr vorgeführte Unterrichtsstunde, zu deren Ende die „Schüler sechste Klasse Sonderschule. lernbehindert.“ (Z. 79 f.) entgegen den Erwartungen des Prüfers nicht wussten, was es mit den Begriffen „Genosse“ (Z. 80) und „SED“ (ebd.) auf sich hatte. Für Frau Birnbaum wurde dies zu einem Erlebnis des Scheiterns. Sie erinnert sich: „da hab ich echt geheult.“ (Z. 661). Im folgenden Semester gelang es ihr, dieses Scheitern zu überwinden. An der Praktikumsschule, an der sie dann tätig wurde, verschwieg sie die „miserable Beurteilung“ (Z. 84), die vor dem Hintergrund der aufgerufenen realsozialistischen Vokabeln nicht nur als eine pädagogische, sondern auch als ideologische Bewertung lesbar wird: „ich hab gesagt ich hab meine Beurteilung zu Hause vergessen (1) Computer gabs ja @noch nicht zum Glück@// ja// und hab da erstmal angefangen“ (Z. 91 ff.) Das Praktikum verlief schließlich erfolgreich und Frau Birnbaums Überwinden der eigenen Traurigkeit über das frühe Scheitern im Sinne ihrer habituellen *Orientierung an Robustheit* wurde mit einem ersten beruflichen Erfolg honoriert.

4.3 Zum Spannungsverhältnis von Norm und Habitus: Von Überlegenheit zu Unterlegenheit

Zunächst scheinen die *Identitätsnorm der Überlegenen* und die habituelle *Orientierung an Robustheit* in harmonischer Reziprozität stehen zu können. Ob ihrer differentiellen Logiken ist ihnen jedoch ein Spannungsverhältnis eingeschrieben. So bringt die habituelle *Orientierung an Robustheit* Frau Birnbaums im gegenwärtigen beruflichen Erfahrungsraum stets Momente hervor, in denen sie sich zwar explizit als Überlegene positionieren kann, aber auch Erfahrungen als Unterlegene machen muss. Exemplarisch wird diese Erfahrung deutlich, wenn Frau Birnbaum über ihre Rolle der „Koordinatorin“ (Z. 298) der sonderpädagogischen Kräfte der Schule, an der sie tätig ist, spricht. So bestätigte die neue Weisungsbefugnis zwar die eigene Überlegenheit im Sinne des normativen *Identitätsentwurfs*. Als sich Frau Birnbaum im Sinne ihrer *Orientierung an Robustheit* als widerständig gegenüber einer Order der Schulleitung zeigte, wurde sie jedoch gewissermaßen aus

der Position hinauskomplimentiert: „dann kriegte ich am Beginn des Schuljahres eine Mail[,] dass man sich bedankt für meine Arbeit als Koordinatorin und dass die Schulleitung sich wünscht[,] dass dieser Job rotiert.“ (Z. 296 ff.). Ihr Tun in *Robustheit* stellte letztlich Frau Birnbaums *Überlegenheit* infrage.

4.4 Das autistische Kind: Identitätsentwurf der Unsicheren

Bearbeitung erfährt das Spannungsverhältnis zwischen Norm und Habitus letztlich im Erfahrungsraum der ‚Autismusklassen‘. Im Sprechen über die Schüler*innen ruft Frau Birnbaum eine weitere Norm auf: den *Identitätsentwurf der Unsicheren*.

das sind schwie- schwierige Schüler. die ham alle ihre Probleme sonst wär die Gruppe nicht so klein und der Schlüssel nicht so (2) und äh ja im ersten Jahr war das (.) ne relativ (.) gut zu händelnde Gruppe, (2) äh (1) sicherlich musst mich alles=in alles reinfinden wie heißt wer, wer ist für was verantwortlich, wie läuft das überhaupt so. und äh es ist auch wieder was völlig anderes ich hätte es nicht gedacht. ich hab so viel Erfahrung im Sonderschulbereich und in der Klinik dachte es is so ähnlich. ne Mischung aus Klinik und Sonderschule. ja: aber es ist trotzdem noch mal anders die Kommunikation ist ganz (.) speziell (.) ich sitz hier vorne und wir (.) besprechen irgendwas und dann wollt ich[,] dass sie sich was aufschreiben und ich sage ihr braucht jetzt einen Stift (2) °sitzen die alle da gucken mich an. es passiert nix° (4)//mmh//°ich hab dann gesagt° ihr müsst euch jetzt einen Stift holen dann stehen sie auf und holen sich eine Stift und fangen vielleicht an=oder auch nicht oder man sagt äh (.) ja macht euch doch mal Stichpunkte OH NEIN OH NEIN bitte keine Stichpunkte ja das is so dieser Asperger=diese Aspergerproblematik (Z. 347–367)

Frau Birnbaum entwirft ihre Klasse als Gruppe von „schwierige[n] Schüler[n]“ mit individuellen „Probleme[n]“. In dieser Charakterisierung liegt – so die Argumentation – der legitime Grund für die geringe Größe der Gruppe und für den Personalschlüssel. Im Sprechen über das eigene Tun zu einem frühen Punkt der Klassenleitung wird die Legitimität des Prozesses des „[R]einfinden[s]“ aufgerufen. Mit gegenwärtiger Gewissheit kennzeichnet Frau Birnbaum das pädagogische Setting als besonders. Es widerspricht den damals bereits bekannten Ordnungen von „Klinik“ und „Sonderschule“. Wider Erwarten wurde das neue pädagogische Setting nicht als eine „Mischung“ erfahrbar. Trotz der ange deuteten damaligen Irritation der eigenen Vorannahmen, wird dieses Wissen ebenso zu dem, welches das Sprechen über die eigene Irritation in ein Sprechen in Gewissheit umkehren lässt. So kann in faktischer Klarheit über das Setting festgehalten werden: „die Kommunikation ist ganz (.) speziell“. Am Beispiel eines Moments, in dem Frau Birnbaum die Erwartung an die Schüler*innen richtete,

etwas aufzuschreiben, konkretisiert sie sodann die Lerngruppe. Frau Birnbaum gab den gewissermaßen selbstverständlichen Hinweis, dass ein Stift notwendig ist. Nach einer dramatischen Pause stellt Frau Birnbaum das passive Verharren der Schüler*innen dar. Sie reagierten nicht. Frau Birnbaum erzählt davon, dass die konkrete imperativische Aufforderung, einen Stift zu holen, den Schüler*innen schließlich zu Aktivität im Sinne der Erwartungen der Lehrerin verhalf. Dass mit dem Erfolg der ersten Ansprache nicht einhergeht, dass in Selbstläufigkeit weitere, selbstverständlich anmutende Erwartungen erfüllt werden würden, führt Frau Birnbaum sodann aus. Die imaginierte, gleichsam erfahrungsbasierte Situation des Aufforderns, „Stichpunkte“ zu machen, wird dargestellt. Die Reaktion der Schüler*innen persifliert die Befragte mit dem Ausruf „OH NEIN OH NEIN“. Frau Birnbaum schließt die Passage mit dem Verweis darauf, dass genau dies „dieser Asperger“, konkreter: „diese Aspergerproblematik“ sei.

In der betrachteten Passage setzt sich ein sprachlicher Modus durch, in dem ein anekdotisches Sprechen über die Vergangenheit eng mit einem theoretisierenden Sprechen mit Gegenwartsbezug verbunden ist. Dieses Sprechen mündet in der Möglichkeit, den Schüler*innen der ‚Autismusklassse‘ Merkmale einer spezifischen Identität zuzuweisen im Sinne einer *Identitätsnorm der Unsicheren*. Fehlende Souveränität im Umgang mit schulischen Erwartungen führt nicht nur zu einem Fehlen von Fähigkeiten, diese überhaupt wahrzunehmen, sondern auch zu Affekten von Panik und Angst. Dass diese unvermittelt auftreten und die Reaktionen der Schüler*innen trotz des Wissens um die Muster ihres Tuns unberechenbar bleiben, ist nicht nur Ausdruck der wahrgenommenen Unsicherheit der Schüler*innen selbst, sondern auch einer erlebten Unsicherheit des Lehrer*innenhandelns im Sinne fehlender Berechenbarkeit des Tuns der Schüler*innen. Dabei fällt auf, dass eine persönliche Unsicherheit seitens Frau Birnbaums nicht aufgerufen wird. Die pädagogische Konsequenz liegt in der Notwendigkeit, eine besondere Form der Ansprache der Schüler*innen zur Performanz zu bringen, um mit der *Identitätsnorm der Unsicheren* umzugehen: „die Kommunikation ist ganz (.) speziell“.

Im letzten Schritt soll nun dargestellt werden, wie mit der *Identitätsnorm der Unsicheren* die Ermöglichung und Legitimierung eines machtvollen Modus der Bezugnahme auf die Schüler*innen einhergehen.

4.5 Die Zuweisung einer totalen Identität zwischen Autoritätshörigkeit und Delinquenz

Die Zuweisung des normativen *Identitätsentwurfs der Unsicheren* macht das Tun der Schüler*innen erklärbar. Die Überforderung, die Angst und die affektiven Regungen der Schüler*innen werden zu Erwartbarkeiten, die an ihre Autismus-Diagnose – konkreter die „Aspergerproblematik“ (Z. 367) – geknüpft sind. Das abwei-

chende Verhalten der Unsicheren wird somit explizit als Problem gekennzeichnet, gleichzeitig aber auch implizit in seiner Erwartbarkeit entkandalisiert. Für Frau Birnbaum ist das Wissen um die (zugeschriebene) Identität der Schüler*innen ihrer Klasse in zweierlei Weisen bedeutsam. Erstens gewinnt das Verhalten der Schüler*innen in seiner Unberechenbarkeit an Erwartbarkeit. Das Entstehen chaotischer Momente der Interaktion zwischen Lehrerin und Schüler*innen wird zum Alltag, wobei dessen Erklären unter Bezug auf das Sein der Schüler*innen vordergründig empathisch anmutet. Zweitens bestätigt der *Identitätsentwurf der Unsichereren* Frau Birnbaum in dem *Identitätsentwurf der Überlegenen*. Sie kann sich als Person hervorbringen, die besonderes Wissen um autistische Schüler*innen hat. Sie verweist dabei auf die Notwendigkeit einer besonderen „Kommunikation“ (Z. 358).

Bis zu dieser Stelle können wir festhalten, dass die aufgerufene und dargestellte Praxis im Sprechen Frau Birnbaums einer im Anspruch der ‚inkluisiven Schule‘ nachvollziehbaren *Erst-Codierung* unterzogen wird. Die Absicht, mit Formen besonderer Kommunikation Stabilitäten und Erwartbarkeiten der Interaktion zwischen Schüler*innen und Lehrerin herzustellen, gewährleistet, dass potenziell alle in das Vermittlungsgeschehen einbezogen werden. Das Zuweisen der spezifischen identitätsbezogenen Kategorie der Unsicheren scheint so im Moment der *Erst-Codierung* ein legitimes Mittel und Ausdruck eines empathischen Wissens um die Erfahrungen der Schüler*innen der ‚Autismuskasse‘ zu sein, denen man als Lehrerin einen komplementären Modus der Sicherheit besonderer Kommunikation entgegenstellen kann. Die identitätsbezogene Zuweisung ist dabei primär auf die Sache der unterrichtlichen Interaktion bezogen.

Damit endet das Sprechen über die Schüler*innen der ‚Autismuskasse‘ allerdings nicht. In weiterführenden Ausführungen findet sich das Moment einer *Zweit-Codierung* der schüler*innenbezogenen Praxis. Dieses lässt sich an der folgenden Passage illustrieren:

als ich diese Klasse übernommen hab (.) dacht ich das glaub ich nicht (.) die kommen hier rein. lassen alles fallen. kreisen nur um sich und nix passiert. dacht ich=werd ich wahnsinnig (.) und dann hab ich gesagt so ich möchte (2) die Postmappe hinlegen. das Hausaufgabenheft hinlegen. den Stuhl runterstellen. die Jacke draußen anhängen. die Mappe ins Fach legen und das Frühstück in den Korb und dann wird das alles abgearbeitet. die orientieren sich ja ganz streng an solchen Handlungsanweisungen und es klappt wunderbar. sind wie die Jungen Pioniere hier. manchmal ist das richtig unheimlich. (Z. 893–901)

Frau Birnbaum erinnert sich an ihre enorme Irritation als sie die Klassenleitung übernahm. In doppeldeutiger Beschreibungen einer diffusen Körperlichkeit „kreisen“ die Schüler*innen „nur um sich“ und verunmöglichen ein pädagogisches Geschehen. Frau Birnbaums Intervention bestand in der Formulierung

von Imperativen, die sie selbst als „Handlungsanweisungen“ bezeichnet. Die Befehle Frau Birnbaums beziehen sich auf spezifische Handlungen, mit welchen in einem formal-räumlichen Sinne die Ordnung der Klasse hergestellt wird. Die Legitimität des imperativischen Tuns Frau Birnbaums begründet sie damit, dass die Schüler*innen der ‚Autismusklassse‘ „sich ja ganz streng an solchen Handlungsanweisungen [orientieren]“. Die Lehrerin vergleicht die Schüler*innen mit den „Jungen Pionieren“, um sich selbst sodann in Distanz zu diesen zu begeben, entbehrt das aufgerufene Tun der Schüler*innen doch nicht eines „unheimlich[en]“ Charakters.

Oben konnte eine *Erst-Codierung* der schüler*innenbezogenen Praxis identifiziert werden. Die den Schüler*innen zugeschriebene Unsicherheit wurde zum Gegenstand des pädagogischen Tuns. Mit pädagogischen Interventionen konnte zumindest potenziell dem Auftrag von Schule Rechnung getragen werden, verlässliche Interaktion zwischen Schüler*innen und Lehrerin zu etablieren. Mit der anschließenden *Zweit-Codierung* mündet die *Identitätsnorm der Unsicheren* gleichsam in der Zuweisung einer *totalen Identität der Autoritätshörigen* – resp. der *Autoritätsbedürftigen*. Das Degradierende der Zuweisung dieser *totalen Identität* liegt dabei nicht nur in der Charakterisierung der Schüler*innen als mechanisch Handelnde, sondern auch in der Zuschreibung einer gewissen Anrührigkeit ihres autoritätshörigen Charakters, obgleich das Befolgen von Befehlen von Frau Birnbaum selbst erwartet wird. Dies macht die Schüler*innen zu Unterlegenen, was wiederum als Moment der Invisibilisierung der machtvollen Identitätszuschreibung das Tun Frau Birnbaums als legitim erscheinen lässt. Mit der Zuweisung einer *totalen Identität* wird ebenso legitim, dass mit der *Zweit-Codierung* nicht mehr auf den Vermittlungsauftrag von Schule rekurriert wird, sondern auf eine spezifische Erziehung zu Konformität. Die identitätsbezogene Zuweisung verliert ihren Sachbezug. Die Degradierungszeremonie der Schüler*innen der ‚Autismusklassse‘ findet ihren Höhepunkt zum Ende des Interviews. Frau Birnbaum formuliert: „sie können nur wie die Jungpioniere hintereinander laufen die Asperger. oder es ist totales Chaos (.) weil sie sich an nichts halten.“ (Z. 911 f.). Die Metapher der „Jungpioniere“ wiederholend ist ein Tun, das an Marschieren erinnert, das einzige Handeln, was die Schüler*innen, „die Asperger“, können, ohne in „Chaos“ zu verfallen. Das machtvolle Zuweisen von *totaler Identität* und das Eröffnen und Beschränken von Handlungsoptionen in einem Modus des Ausübens von Macht legitimiert die Lehrerin schließlich final mit einem beiläufig anmutenden Nachsatz. Ein weniger autoritäres Tun ist schier unmöglich, „weil sie sich an nichts halten“. Letztlich sind die Schüler*innen selbst Schuld für die engen Grenzen ihrer Handlungsmöglichkeiten.

Die den „Asperger[n]“ zugeschriebene *totale Identität* bewegt sich somit zwischen der Zuschreibung einer als anrührig markierten Autoritätshörigkeit einerseits und der ihnen gleichzeitig zugeschriebenen Delinquenz gegenüber

der schulischen Ordnung andererseits. Im Folgenden sollen die Rekonstruktionsergebnisse zusammengeführt werden.

4.6 Zusammenführung der Rekonstruktionsergebnisse

Das Spannungsverhältnis zwischen Norm und Habitus spannt sich im Fall Frau Birnbaum zwischen einer *Identitätsnorm der Überlegenen* und einer habituellen *Orientierung an Robustheit* auf. Während die Norm sich aus einer moralischen und pädagogischen Superiorität speist, verweist die habituelle *Orientierung an Robustheit* auf Erfahrungen der Konfrontation mit Momenten des Scheiterns und des Aushaltens dieser. Das Spannungsvolle ergibt sich dann aus der Erfahrung, sich in der Widerständigkeit, die durch die *Orientierung an Robustheit* hervorgebracht wird, mitunter in die Position der Unterlegenen zu katapultieren.

Die Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen *Identitätsnorm der Überlegenen* und habitueller *Orientierung an Robustheit* wird insbesondere im Sprechen über den Erfahrungsraum der ‚Autismuskasse‘ vollzogen. Hierbei wird die machtvolle Zuschreibung einer totalen Identität des autistischen Kindes bedeutsam, die wiederum ein machtvolles Tun legitimiert, das Handlungsoptionen der Schüler*innen begrenzt. Dass es zu diesem Moment kommt, ist zunächst nicht erwartbar. Die *Erst-Codierung* der schüler*innenbezogenen Praxis verweist auf die Notwendigkeit besonderer Kommunikation. Damit wird der schulische Auftrag angenommen, auch für die Schüler*innen der ‚Autismuskasse‘ ein pädagogisches Vermittlungsgeschehen zu ermöglichen.

Im Verlauf des Interviews tritt zu dieser *Erst-Codierung* eine *Zweit-Codierung* hinzu. Den Schüler*innen wird eine *totale Identität zwischen Autoritätshörigkeit und Delinquenz* zugeschrieben, worin sich nicht nur die machtvolle Identifizierung der Schüler*innen und ein pädagogisches Tun in Strenge legitimieren. *Robustheit* wird gemäß Frau Birnbaums habitueller Orientierung zum Erziehungsziel, insofern die Schüler*innen lernen, den Anweisungen diszipliniert zu folgen und Strenge auszuhalten. So gelingt es, das Spannungsverhältnis zwischen Norm und Habitus zu bearbeiten. Das komplexe Wissen um das dem autistischen Kind zugeschriebene, existenzielle Verlangen, in Robustheit und zu Robustheit erzogen zu werden, steht in Passung zu Frau Birnbaums habitueller Orientierung und bestätigt die Lehrerin in dem *Identitätsentwurf der Überlegenen*.

5. Fazit und Ausblick

Was zeigt nun der betrachtete Fall mit Blick auf die Beantwortung der eingangs eröffneten Frage, wie schüler*innenbezogene Normen im Sprechen der Lehrerin hervorgebracht werden, die wiederum einen machtvollen Zugriff auf das autis-

tische Kind legitimieren? Das von der Pädagogin veranschlagte Wissen um autistische Schüler*innen tritt mehrdimensional hervor. Vordergründig dominiert ein Wissen über das Tun autistischer Kinder, das sich aus Erfahrungen speist. Die Lehrerin weiß um Unsicherheiten der Schüler*innen und ihr Bedürfnis nach spezifischen pädagogischen Bezugnahmen. Dass trotz dieses Wissens das Tun der autistischen Schüler*innen schwer zu antizipieren bleibt, scheint eine zweite Dimension des Wissens um autistische Schüler*innen notwendig zu machen. In dieser zweiten Dimension bezieht sich das Wissen im Sinne des Zuweisens einer *totalen Identität* auf das Wesen der Schüler:innen. Autistische Schüler*innen sind demnach in gewisser Pauschalität sowohl autoritätshörig als auch delinquent. In der Eigenlogik der rekonstruierten Praxis bilden diese Eigenschaften keinen Widerspruch. Die den autistischen Schüler*innen zugeschriebene Delinquenz legitimiert es, in Strenge auf abweichendes Verhalten zu reagieren. Dabei kann potenziell jedes Tun autistischer Schüler*innen als Unterlaufen der schulischen Ordnung gedeutet werden. Dass autistische Schüler*innen gleichzeitig ein existenzielles Verlangen nach Autorität zugeschrieben werden kann, bringt sie in eine inferiore Position. Sie werden als nicht autonom wahrgenommen und können auch nicht dazu erzogen werden. Gleichzeitig verschleiert das zugeschriebene Verlangen der Schüler*innen nach autoritären Bezugnahmen die machtvolle Praxis der Zuweisung totaler Identitäten und damit einhergehende Begrenzungen von Handlungsmöglichkeiten, insofern die Lehrerin mit ihrer Strenge vermeintlich lediglich das Verlangen der autistischen Schüler*innen nach Autorität stillt. Mit der Zuweisung einer *totalen Identität von Autoritätshörigkeit und gleichzeitiger Delinquenz* findet die Lehrerin einen machtvollen Weg, mit den Ungewissheiten pädagogischen Tuns umzugehen. Ihre habituelle *Orientierung an Robustheit* steht dabei nie infrage.

Einleitend wurde der Widerspruch von Inklusion und Leistung herausgestellt, der in Schule zum Unterlaufen inklusionsbezogener Ansprüche führt. Im hier betrachteten Fall scheint die Leistung, die es von den autistischen Schüler*innen zu erbringen gilt, eben nicht darin zu bestehen, eine bestimmte Arbeit in einer bestimmten Zeit zu verrichten. Wir möchten fragen, ob ihre ‚Leistung‘ nicht vielmehr darin besteht, die Gewissheiten der Lehrerin über Autismus zu bestätigen.

Weiterführend müssten Vergleichsfälle hinzugezogen werden und es könnte gefragt werden, in welchen Momenten pädagogische Gewissheiten über Autismus – im Sinne von Neurodiversitätssensibilität – irritiert werden. Auch könnte dabei erforscht werden, welche Bedeutung die in dem betrachteten Fall aufscheinende DDR-(Berufs-)Sozialisation für das Wissen um Autismus besitzt. Dem schließt sich die Frage an, wie der praxeologisch-wissenssoziologische Machtbegriff in einem poststrukturalistischen Sinne erweitert werden könnte, sodass er die gesellschaftlichen Diskurse sichtbar macht, die sich in der Zuschreibung totaler Identitäten niederschlagen. Und schließlich müsste dem nachgegangenen

werden, in welchem Verhältnis das rekonstruierte Sprechen zur beobachtbaren Alltagspraxis steht.

Literatur

- Autistic Self Advocacy Network (ASAN) (2024): About Autism. <https://www.autisticadvocacy.org/about-asan/about-autism> (Abfrage 16.01.25).
- Belmonte, Matthew K. (2020): How individuals and institutions can learn to make room for human cognitive diversity. A personal perspective from my life in neuroscience. In: Bertilsdotter Rosqvist, Hanna/Chown, Nick/Stenning, Anna (Hrsg.): *Neurodiversity studies. A new critical paradigm*. Abingdon, Oxon, New York: Routledge, S. 172–190.
- Berdelmann, Kathrin (2023): Neurodiversität und Wissen über Autismus im pädagogischen Fachdiskurs – eine historisch vergleichende Perspektive. In: Lindmeier, Christian/Grummt, Marek/Richter, Mechthild (Hrsg.): *Neurodiversität und Autismus*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 29–45.
- Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich, utb.
- Bohnsack, Ralf (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen: Barbara Budrich, utb.
- Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2022): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Rahmung und Erträge einer feldübergreifenden Perspektive. In: Dies. (Hrsg.): *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13–20.
- Goffman, Erving (1963): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Grummt, Marek (2023): Einführung in das Paradigma der Neurodiversität. In: Lindmeier, Christian/Grummt, Marek/Richter, Mechthild (Hrsg.): *Neurodiversität und Autismus*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 11–28.
- Hummrich, Merle/Meseth, Wolfgang (2022): Die Unwahrscheinlichkeit der Inklusion. In: Frohn, Julia/Bengel, Angelika/Piezunka, Anne/Simon, Toni/Dietze, Torsten (Hrsg.): *Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 71–82.
- Hümpfer-Gerhards, Lukas/Fuhrmann, Stephanie/Schwager, Sabine/Kleres, Jochen/Kunert, Jana/Benecke, Mark/Knigge, Michael/Moser, Vera (2024): *Schule und Autismus – schAUT. Barriere-sensible Gestaltung inklusiver Schulen. Eine Handreichung*. 2. Auflage. Berlin: Verlag White Unicorn e.V.
- Köpfer, Andreas/Papke, Katharina/Zobel, Yannick (2021): Situationsanalyse Autismus – empirische Perspektivierungen zwischen Ratgeberliteratur und pädagogischem Handeln. In: *Zeitschrift für Inklusion-online* 15, H. 1. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/592/429> (Abfrage: 12.07.2024).
- Moser, Vera (2017): Inklusion und Organisationsentwicklung. In: Moser, Vera/Egger, Marina (Hrsg.): *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 15–30.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Olk, Matthias (2024): *Inklusion als normative Aufgabe. Rekonstruktionen zur Alltagsmoral grund-schulpädagogischer Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Ricken, Norbert/Idel, Till-Sebastian (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59, H. 5, S. 668–690.

- Restayn, Ann-Marie / Köpfer, Andreas / Wittwer, Jörg (2022): Der ‚autistische Körper‘ – eine empirische Perspektivierung vor dem Hintergrund schulischer Fähigkeitserwartungen. In: Zeitschrift für Disability Studies 2022, H. 2. https://www.zds-online.org/wp-content/uploads/2022/09/ZDS_2022_2_5_Restayn_Koepfer_Wittwer.pdf (Abfrage: 30.07.2024).
- Richter, Mechthild (2023): Neurodiversität als pädagogische Grundhaltung. In: Lindmeier, Christian / Grummt, Marek / Richter, Mechthild (Hrsg.): Neurodiversität und Autismus. Stuttgart: Kohlhammer, S. 102–112.
- Rivera, Lyric (2022): Workplace Neurodiversity Rising. Selbstverlag.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13, H. 3, S. 283–293.
- Singer, Judy (1999): ‘Why can’t you be normal for once in your life?’. From a ‘problem with no name’ to the emergence of a new category of difference. In: Corker, Mairian / French, Sally (Hrsg.): Disability discourse. Buckingham: Open Univ. Press, S. 59–67.
- Sturm, Tanja (2015): Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. In: Erziehungswissenschaft 26, H. 2, S. 25–32.
- Tervooren, Anja (2017): Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Das Thema der Inklusion als Herausforderung. In: Miethe, Ingrid / Tervooren, Anja / Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Wiesbaden: Springer VS, S. 11–27.
- Walker, Nick (2014): Neurodiversity: Some basic terms and definitions. <https://www.neuroqueer.com/neurodiversity-terms-and-definitions/> (Abfrage: 15.01.2025).
- Walker, Nick (2015): What is Autism? In: Michelle Sutton (Hrsg.): The real experts. Readings for parents of autistic children. Fort Worth, TX: Autonomous Press.
- Waltz, Mitzi (2020): The Production of the ‘normal’ child. Neurodiversity and the commodification of parenting. In: Bertilsdotter Rosqvist, Hanna / Chown, Nick / Stenning, Anna (Hrsg.): Neurodiversity studies. A new critical paradigm. Abingdon, Oxon, New York: Routledge, S. 15–26.
- WHO (2020): 6A02 Autism spectrum disorder. <https://www.icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fcd%2fentify%2f437815624> (Abfrage: 30.07.2024).

Das *Linguistic Soundscaping* im Elementarbereich

Ein methodischer Ansatz für die Erfahrung von sprachlicher und sprachbezogener Heterogenität

Eva Varga

1. Einleitung

Heterogenität wird im Folgenden aus einer soziolinguistischen Perspektive betrachtet. Bei dieser steht der Zusammenhang zwischen sprachlichen und soziokulturellen bzw. -ökonomischen Dimensionen menschlicher Lebenslagen im Mittelpunkt. Auf der Grundlage eines von Dezember 2023 bis Februar 2024 durchgeführten Pilotprojekts mit 24 Kindergartenkindern wurde diese Perspektive durch den empirischen Ansatz des *Linguistic Soundscaping* für die Elementarbildung erprobt. Unter *Linguistic Soundscaping* (vgl. Scarvaglieri et al. 2013) ist das wissenschaftlich – und hier auch elementar-didaktisch – konzipierte Erkunden einer Sprachlandschaft zu verstehen. Diese Landschaft umfasst diverse Sprachen, die im öffentlichen Raum hörbar sind, und alles, was „hinter“ ihnen steht: Die Sprecher*innen selbst, ihre Geschichten oder die kulturellen und sozioökonomischen Kontexte, in denen sie sich bewegen und die sie zu einem Teil einer heterogenen Gesellschaft machen. Diese Heterogenität kann Kindern in altersgerechter Weise nahegebracht werden. Die Bezugnahme auf Sprache scheint hierbei von Nutzen, denn es zeigte sich bereits, welches Engagement Kinder in der Auseinandersetzung mit Sprache im öffentlichen Raum entwickeln (vgl. Kerschhofer-Puhalo 2017). Das Ziel des Projekts war es, Kinder wertneutral für sprachliche bzw. sprachbezogene Heterogenität zu sensibilisieren (was sinnvoll ist, da viele Kinder selbst von dieser betroffen sind) und davon ausgehend eine wertschätzende Auseinandersetzung mit dieser zu ermöglichen. Diesbezüglich stellte sich die Forschungsfrage, ob sich das *Linguistic Soundscaping* für das Erfahren von zentralen Heterogenitätsaspekten und für das Auseinandersetzen mit den damit verbundenen Ambivalenzen zwischen Andersartigkeit und Gleichheit, Fremdheit und Vertrautheit, Vor- und Nachteil für die Elementarbildung eignet. Dies wird nun überprüft.

2. Bildungstheoretische Einbindung

Wird Bildung als eine qualitativ neue Erfahrungen ermöglichende Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt verstanden, lässt sich problematisieren, wie Heterogenität zum Bildungsgegenstand werden kann. Der Heterogenitätsbegriff wird im Bildungsbereich uneinheitlich definiert (vgl. Walgenbach 2021). In diesem Beitrag ist er weit gefasst. Er bezieht sich auf kulturell verursachte oder beeinflusste Andersartigkeit und auf individuelle Erscheinungsformen, die durch den kulturellen Kontext hervorgerufen werden. Ferner betrifft er auch die sozial bedingte Verschiedenheit von Menschen, die wiederum in Verbindung mit ökonomischen Faktoren steht. Beide Ausrichtungen des Begriffs greifen grundsätzlich ineinander. Sie werden nur da differenziert, wo es notwendig ist. Dies ist der Fall, wenn es um eine positiv wertende Auseinandersetzung mit Heterogenität geht. So sind Aspekte individuell-kultureller Heterogenität – wie unterschiedliche Muttersprachen – geeigneter, als positiver Wert reflektiert zu werden, als ökonomisch-soziale – wie die Verschiedenheit familiärer Sprachniveaus in der Zweit- bzw. Fremdsprache. Der Begriff Heterogenität wird ferner lediglich auf diejenigen Aspekte bezogen, die einen Bezug zur Sprachsituation von Menschen aufweisen. Dabei kann Sprache selbst das Merkmal von Heterogenität sein, aber auch der Grund für weitere Differenzen wie z. B. Bildungsunterschiede aufgrund unterschiedlicher Sprachkompetenzen.

Außerdem spielen verschiedene Dimensionen eines wissenschaftlichen Untersuchungsinteresses an Heterogenität eine Rolle. In einer aktuellen Auseinandersetzung mit dem Begriff werden fünf dieser Dimensionen erklärt: eine positiv-evaluative, eine kritisch-analytische, eine deskriptive, eine didaktische und eine offen-unbestimmte (vgl. Walgenbach 2021, S. 48 ff.). Drei Dimensionen sind im Folgenden relevant. Zunächst wurde das *Soundscaping* vor dem Hintergrund eines deskriptiven Untersuchungsinteresses konzipiert. Ihm liegt eine wertneutrale Forschungshaltung in Bezug auf Verschiedenartigkeit zugrunde, die diese als gegeben annimmt. Entsprechend sieht das *Soundscaping* für die Kinder keinen kritisch wertenden, sondern einen reflexiv beschreibenden Umgang mit Heterogenität vor. Dies heißt aber nicht, dass die Kinder nicht auch bewerten dürfen (siehe unten). Lediglich eine wertende Herangehensweise durch die forschende bzw. anleitende Person ist auszuschließen. Zu einem deskriptiven Untersuchungsinteresse gehört auch die Reflexion der Aspektbezogenheit von Heterogenität. Dies bedeutet, dass das Anderssein nur bestimmte Aspekte betrifft und ein *tertium comparationis* benötigt (vgl. Heinzel/Prengel 2002, S. 11). So ist ein Mensch stets nur in Bezug auf andere Menschen anders – weil er z. B. eine andere Sprache als sie spricht – und er ist stets auch gleich – weil er z. B. ihr Alter hat. Das *Soundscaping* greift derlei Gedanken auf und sensibilisiert dafür, dass Heterogenität nicht allumfassend ist.

Trotz des grundsätzlich deskriptiven Ansatzes ist das *Soundscaping* auch durch ein positiv-evaluatives Untersuchungsinteresse geprägt, welches den Wert und die Chancen von Verschiedenheit fokussiert (vgl. Prengel 2007). Diese Dimension wurde u. a. deshalb gewählt, weil die kindliche Perspektive dazu aufforderte, denn ein dem Projekt vorausgehender Test – den Kindern wurden Audioaufzeichnungen von verschiedenen Sprecher*innen vorgespielt – zeigte, dass Kinder sprachliche Andersartigkeit bewerten; und da diese Bewertungen von Emotionen herrühren, wäre es falsch, mit „wir bewerten nicht“ zu reagieren. Sinnvoller ist es, eine Auseinandersetzung damit zu ermöglichen.

Schließlich enthält das *Soundscaping* auch ein didaktisches Untersuchungsinteresse. Dieses fragt danach, welche Maßnahmen die Akzeptanz von Heterogenität für die Gestaltung von Lernprozessen erfordert (vgl. Wischer 2009, S. 69). Diese Frage kann zweifach angegangen werden: erstens, indem die Heterogenität der am Bildungsprozess beteiligten Kinder berücksichtigt wird (siehe 3.2); zweitens, indem man Heterogenität zum Bildungsthema macht und die Frage thematisch behandelt. Bei jungen Kindern ist es sinnvoll, zunächst die Heterogenität anderer zu betrachten und erst dann ihre eigene, denn diese ist ihnen nicht immer bewusst. Auch dies wurde umgesetzt.

3. Methode

Das *Linguistic Soundscaping* bezieht sich auf ein empirisches Untersuchungsfeld, durch das sämtliche, im öffentlichen Raum hörbare Sprachäußerungen adressiert werden können (vgl. Krompák 2018, S. 251). Diese kennzeichnen die *Linguistic Soundscape* (vgl. Scarvaglieri et al. 2013; Backhaus 2015; El Ayadi 2022). Die Berücksichtigung des Akustischen ist weitgehend neu, während vergleichbare Untersuchungen sich auf Lesbarkeit ausrichten. So ist es nicht verwunderlich, dass zunächst ein bildungsbezogenes Konzept – das *Linguistic Landscaping* – entstand, das Schulkontexte als lesbare Landschaften versteht und eine wissenschaftliche und zugleich didaktische Methode zur Untersuchung derselben darstellt (vgl. Krompák 2018, S. 251f.). Der Begriff *Linguistic Soundscaping* trat hingegen bisher wenig in Erscheinung. Von Scarvaglieri et al. 2013 wurde er zur Bezeichnung der wissenschaftlichen Methode eingeführt, hörbare linguistische Daten durch das Erkunden öffentlicher Räume zu gewinnen. Eine bildungsbezogene Konzeption erfolgte nur für den universitären Kontext (vgl. Dovchin 2017; Renfeng/Binghao/Xue 2024). Ausbau und Erforschung des Konzepts für die kindbezogene Bildung stehen noch aus. Gerade für den Elementarbereich ist beides wertvoll, da für das *Soundscaping* keine Lesekompetenz von Kindern erforderlich ist.

4. Konzeption

Eine Möglichkeit, *Soundscaping* in der Praxis umzusetzen, ist das Durchführen von *Linguistic Soundwalks* (vgl. El Ayadi 2022). Hierbei handelt es sich um Spaziergänge durch einen öffentlichen Raum, die dazu dienen, sich der dort hörbaren Sprachen bewusst zu werden. Solche *Soundwalks* können angeleitet werden. Sofern junge Kinder beteiligt sind, ist dies notwendig, und auch die Konzeption der *Soundwalks* ist dann kindgerecht zu gestalten. Im Projekt wurden die *Walks* als *Soundgames*, als Schatzsuchen, die das Finden von Sprachklängen beinhalteten (s. u.), durchgeführt. Damit konnten die Kinder sich ungezwungen, kreativ und intuitiv in spielerischer Atmosphäre der Thematik nähern. Die *Soundgames* waren so konzipiert, dass nicht – wie bei Erwachsenen (vgl. El Ayadi 2022, S. 237) – die bewusste Reflexion aller Eindrücke im Vordergrund stand, sondern das selbstbezogene Erleben, unmittelbare Erfahren und fantasievolle Erfassen. Auf diese Weise können junge Kinder in Lernprozesse einsteigen (vgl. Butzmann 2020, S. 37). Da aber bei älteren Kindergartenkindern das komplexe Nachdenken an Bedeutung gewinnt (vgl. Butzmann 2020, S. 38), gab es auch Reflexionsmomente. Hier war es wichtig, den Bezug zur kindlichen Lebenswelt und bereits erlernten Inhalten herzustellen, denn Kinder lernen bevorzugt, wenn sie an vorhandenes Wissen anknüpfen (vgl. Roth 2004, S. 504).

Konkret handelte es sich bei den *Soundgames* um Schatzsuchen für jeweils drei bis fünf Kinder. Den Suchauftrag erteilte ein fiktiver Pirat durch einen Brief, den die Projektleitung jeweils zu Spielbeginn vorlas. Darin wird beschrieben, dass der Pirat den Kindern Schätze von seinen Reisen mitbringen wollte, er sie aber in einem Sturm verloren habe. Nun sollten die Kinder selbst Schätze suchen, der Pirat sei verhindert. Im Brief wird zudem erklärt, dass die Schätze des Piraten sehr unterschiedlich seien – so, wie auch die Menschen, bei denen er sie gefunden habe: Diese hätten unterschiedliche Sprachen gesprochen, verschieden ausgesehen, an unterschiedlichen Orten gelebt etc. Die Kinder bekamen vom Piraten deshalb den Auftrag, solch verschiedene Menschen aufzusuchen. Sie sollten sich dabei an den verschiedenen Sprachklängen in ihrer Umgebung orientieren, denn durch diese kämen sie zu den Menschen. Der Auftrag bestand weiterhin darin, diese Menschen zu bitten, etwas von sich zu erzählen, und ihnen zuzuhören. Der Brief macht hier deutlich, dass die Kinder nur auf diese Weise Schätze finden könnten, da diese mit den Menschen und ihren Erzählungen verbunden seien. Der letzte Auftrag lautete, die Schätze im Umfeld der Menschen zu suchen und alle Eindrücke von den Begegnungen und Gedanken dazu mit Hilfe der Projektleitung aufzuschreiben, um dem Piraten in einem Antwortbrief von der Schatzsuche zu berichten.

Der Piraten-Brief dient also dazu, den Ablauf und das für die Kinder relevante Ziel der Suche zu erklären. Die Schätze – spontan von der Projektleitung in der Nähe der Sprecher*innen versteckte, in Goldpapier verpackte sprach- bzw.

kulturspezifische Kleinigkeiten (Süßigkeiten etc.)¹ – dienten der Motivation, auf Sprachklänge zu achten, Kontakt mit Sprecher*innen aufzunehmen sowie Eindrücke und Gedanken zu schildern. Die Orte, die die Kinder aufsuchten, um Sprecher*innen anzutreffen, waren gastronomische Betriebe, Läden, Plätze, Straßen etc. – die Sprecher*innen ergo Servicekräfte, Verkäufer*innen, Passanten etc. Diese Orte wurden teils von der Projektleitung vorgeschlagen, teils spontan von den Kindern gewählt, sofern sie dort Sprachen hörten oder vermuteten. Wichtig war, dass die *Soundscape* den Kindern vertraut war, um ihnen Sicherheit zu geben und ihre Lernbereitschaft zu fördern, denn positive Gefühle steigern die kindliche Lernfähigkeit (vgl. Roth 2004, S. 503 f.; De Houwer 2015, S. 114). Für das Projekt wurde also ein allen bekannter und beliebter Stadtteil gewählt.

Um *Soundgames* auszuwerten, können Feldnotizen, Protokolle oder Tonaufnahmen angefertigt werden. Im vorliegenden Fall liegt eine Beschränkung auf Feldnotizen vor. Diese genügten für eine erste qualitative Auswertung.

Anleitung

Die Anleitung umfasste das Begleiten des Spiels und hatte zwei Schwerpunkte: Erstens erhielten die Kinder besondere Unterstützung bei der Kommunikation mit verschiedenen Sprecher*innen. Dies gelang, indem sich die Projektleitung – frühpädagogischen Sprachbildungsstrategien folgend – den Kindern als „Sprachrohr“ anbot (vgl. Scharun 2017), und indem sie deren Kommunikationsfähigkeiten lobte und zum Sprechen einlud (vgl. Röhner/Wiedenmann 2017, S. 108 ff.). Zweitens wurden die Kinder dabei unterstützt, ihre Wahrnehmungen zu reflektieren. Die Anleitung basierte hier auf Richtlinien der Kinderbefragung, wie etwa dem Formulieren kurzer Sätze (vgl. Borgers/De Leeuw/Hox 2000). Außerdem wurden elementarpädagogische Frage- und Dialogstrategien hinzugezogen (vgl. Kammermeyer et al. 2014, S. 21 ff.; Löffler/Vogt 2020, S. 43), die zu folgendem Anleitungsschema führten: Auf offene Fragen folgte das sogenannte „laute Denken“, sofern die Kinder nicht antworteten. Wenn auch das nicht fruchtete, folgten geschlossene Fragen mit wenigen Antwortmöglichkeiten. Diese Methode diente dazu, die Kinder an Denkprozesse heranzuführen. Gleichzeitig wurden zentrale Projektziele aufgegriffen. So wurden Bezüge zwischen der erlebten Heterogenität und der kindlichen Lebenswelt thematisiert, indem den Kindern anregende Fragen gestellt wurden wie: „Bei [Sprecher*in] ist das so. Wie ist das bei Dir zuhause?“ oder „[Sprecher*in] hat erzählt, dass [...]. Was erzählt Deine Mama?“. Sofern die Kinder nichts sagten, äußerte die Projektleitung z. B. folgenden Gedanken:

1 Zuvor wurde überlegt, welche Sprachen/Kulturen vor Ort anzutreffen sind.

„Ich denke, dass [...] möglich ist, denn bei Euch geht das, was [Sprecher*in] gesagt hat, ja auch“. Auf diese Weise wird indirekt die Frage aufgeworfen, ob sich die Kinder bei einer bestimmten Heterogenitätsthematik wiederfinden und sie also Fremdes mit Vertrautem verbinden. Auch lautes Nachdenken darüber, inwiefern man selbst oder Bekannte ein Teil dieser Heterogenität sind (z. B. „Bei mir ist das auch so, weil ich auch eine andere Sprache spreche“ oder „Das kenne ich! Ein Freund von mir arbeitet auch als [...], weil es ein Beruf ist, bei dem es egal ist, welche Sprache man spricht“), ermöglicht den Kindern, sich oder ihr Umfeld in ihr Erleben einzubeziehen. Auch andere Aspekte, wie die Thematik des Anders- und Gleichseins, wurden auf diese Weise behandelt (z. B. „Auf [Sprache] können wir mit [Sprecher*in] nicht sprechen. Aber wie hat [Sprecher*in] Deutsch gesprochen? Mir fiel gar kein Unterschied zu Euch auf“).

Bei der Anleitung stellte sich auch die Frage, welche Differenzierung bezüglich der altersheterogenen Kindergruppe umzusetzen ist (vgl. Müller 2014, S. 8 ff.). Denkanstöße konnten durch einfache oder komplexere Fragen und Gedanken formuliert werden. Außerdem wurden sprachliche, kulturelle und sozioökonomische Unterschiede aufgegriffen; so die Tatsache, dass manche Kinder gereist oder migriert sind und mehr über andere Länder, Kulturen und Menschen wissen als andere Kinder. Auf derlei Erfahrungen wurde differenziert Bezug genommen. Letztlich sollten alle Kinder an die angebotenen Denkanstöße anknüpfen und gleichberechtigt am Spiel teilhaben können. Dies ermöglichte vergleichbare Bildungschancen.

Trotz Anleitung konnten die Kinder das Spiel mitgestalten. Sie bestimmten Pausen und Wege, ihre Kommunikation untereinander und mit den Sprecher*innen; und sie brachten neue Spielideen ein (z. B. „blind“ zu suchen). Auf diese Weise wurden Bedürfnisse und Rechte der Kinder berücksichtigt wie etwa ihr Selbstbestimmungsrecht (vgl. Prengel 2020).

5. Durchführung und erste Ergebnisse

Das erste Projektziel – wertneutral für Heterogenität zu sensibilisieren – wurde durch die Umsetzung der *Soundgames* realisiert. Die Kinder begaben sich an verschiedene Orte eines öffentlichen Raums und erlebten dort bewusst verschiedene Sprachen und deren Sprecher*innen. Die Verschiedenheit wurde somit Gegenstand ihrer Wahrnehmung von diesem Raum. Ferner erfuhren sie in der Auseinandersetzung mit Sprecher*innen, dass eine spontan bemerkte Andersartigkeit eines Menschen nie allumfassend ist. Dies gelang durch eine gezielte Anleitung (siehe 3.2) oder durch Äußerungen der Sprecher*innen selbst, wenn diese Aspekte ihres Lebens beschrieben, die dem der Kinder glichen. So erzählte ein Spanisch sprechender Kellner, als ihm ein Kind sagte, dass sein Vater Lehrer sei, dass er in seiner Heimat auch als Lehrer gearbeitet habe. Das Kind erwiderte: „Ach so,

wie mein Papa!“ Dieses Kind nahm also – durch die ihm unverständliche Sprache ausgelöst – zunächst eine Andersartigkeit wahr. Durch die Parallele zum Vater erkannte es dann aber auch Gemeinsames. Als ein Kind eine Italienischsprecherin fragte, ob man, wenn man Pizza verkaufe, viel Geld verdiene, wurde ebenfalls Gemeinsames relevant. Nachdem die Sprecherin die Frage bejahte, stellte das Kind einen Bezug zu seiner Mutter her: „Meine Mama verdient auch viel Geld.“

Ferner wurde thematisiert, dass sich Menschen wegen ihrer Sprachsituationen in spezifischen kulturellen oder sozioökonomischen Kontexten befinden. Einige Kinder begegneten in einer französischen Bibliothek einer dort arbeitenden Frau und schlussfolgerten, dass diese Französisch sprechen müsse, um „in diesem Haus“ arbeiten zu können. Diese Einschätzung erfolgte, weil die Frau auf Französisch vorlas und die Kinder deren Beruf mit Vorlesen verbanden. Damit ließ sich die Aufmerksamkeit auf die sozioökonomische Dimension der Situation lenken und thematisieren, dass die Muttersprache zum beruflichen Vorteil werden könne, was aber nicht immer funktioniere. Einige Kinder folgerten, dass man auch für den Beruf im „spanischen Laden“ Spanisch sprechen und etwas über „das spanische Land“ wissen müsse. Die kindliche Logik bestand darin, dass man, wenn man Spanisch als Muttersprache spreche, auch den entsprechenden kulturellen Hintergrund mitbringe und dieser notwendig sei, um die Produkte des Ladens zu verkaufen. Als manche Kinder sagten, dass sie Sprecher*innen anderer Sprachen öfters in Restaurants hören würden, bemerkte die Projektleitung, dass einige dieser Sprecher*innen erzählt hätten, für die Gastronomie nicht ausgebildet zu sein, jedoch ihren tatsächlichen Beruf wegen mangelnder Deutschkenntnisse nicht ausüben zu können. Keines der Kinder ging auf die Bemerkung ein, jedoch fiel ihnen auf, dass man in der Gastronomie oft dieselben Sprachen höre, allerdings nicht alle. Englisch zählten sie z. B. nicht dazu; diese Sprache lerne man eher in der Schule. Demnach nehmen einige Kinder bewusst wahr, dass Sprachen in spezifischen Kontexten auftreten und sich Sprecher*innen ergo in spezifischen sozioökonomischen Räumen bewegen. Zugleich können hier aber Aspekte vorhanden sein, die für Kinder nicht interessant sind und nicht aufgegriffen werden sollten, da mangelndes Interesse ein Anzeichen für Überforderung sein kann (vgl. Butzmann 2020, S. 143 f.), was hinderlich für Bildungsprozesse ist.

Wie bereits dargestellt, ergab sich das zweite Projektziel – eine positiv-evaluative Auseinandersetzung – durch einen Test, der zeigte, dass hörbare Andersartigkeit bei manchen Kindern negative Bewertungen hervorrief. Jedoch ließ ein an den Test angebundenes Gespräch auch vermuten, dass zwei Faktoren zu einem positiven Erleben der Andersartigkeit führen können: erstens, die Möglichkeit, durch eigene Erfahrungen einen Bezug zu dieser herzustellen; zweitens, in den Kindern zugängliches Prestige der vernommenen Sprache. Bezüglich des ersten Punkts ergab sich der pädagogische Handlungsauftrag, einen Weg für den persönlichen Bezug zur Andersartigkeit einer Person aufzuzeigen. Dies gelang, indem die Kinder entdeckten, dass eine ihnen bekannte Person sprachliche oder

kulturelle Merkmale mit Sprecher*innen teilt. So bemerkte ein Kind in einem vietnamesischen Restaurant, in dem es zunächst distanziert wirkte, nach einer Weile, dass die Vietnamesischsprecherin ähnlich spreche wie sein chinesischer Freund, und dass es dort ähnlich sei wie bei seinem Freund zuhause. Als Antwort auf die Rückfrage, woran die Ähnlichkeiten festzumachen seien, beschrieb das Kind u. a. Essensgerüche, wodurch das distanzierte Verhalten zurücktrat. Was den zweiten Punkt betrifft, galt es, während der *Soundgames* positive Aspekte von Sprachen hervorzuheben, um ihr Prestige zu fördern. Hierfür unterstrich die Projektleitung den Nutzen der jeweils relevanten Sprache. So konnte es sich um eine „beliebte“ Sprache handeln, die man anderen beibringen kann, um eine kommunikationserleichternde Sprache, nicht zuletzt auch um eine „Geheimsprache“ für ausgewählte Adressat*innen.

Teilweise wurde die Auseinandersetzung mit Heterogenität auch metareflexiv ermöglicht und Bezug auf den Nutzen einer multiperspektivischen Gesellschaft genommen, z. B. als zwei Sprecher thematisierten, dass sie selbst gerne gut Deutschsprechen könnten und es wichtig fänden, dass ihre Kinder dies nun lernten. Eine andere Sprecherin sagte, dass ihre Kinder neben Deutsch auch ihre Muttersprache beherrschen sollten. Mit einigen Kindern gelang es, über diese Einstellungen nachzudenken. Sie äußerten, dass es „gut für die Schule“ sei, wenn man „gut Deutsch“ spreche. Man habe dadurch Vorteile. Ein zweisprachiges Kind sagte aber auch, dass es schön sei, „die Sprache vom Papa“ zu sprechen. Die Kinder schlussfolgerten, dass beide Perspektiven richtig wären und kamen so zu einer wertschätzenden Multiperspektivität.

Resümierend ist zu sagen, dass in der kindlichen Auseinandersetzung mit der *Soundscape* zentrale Aspekte von sprachlicher und sprachbezogener Heterogenität und damit verbundene Ambivalenzen erlebt wurden. Anzunehmen bleibt, dass dies zu einer Sensibilisierung beitrug.

6. Bildungserfolge

Es stellt sich die Frage, ob nach nur einem *Soundgame* längerfristige Bildungsprozesse zur Sensibilisierung und Wertschätzung von Heterogenität angestoßen wurden. Durch Fragebögen erhobene Aussagen der Eltern gaben hier Auskunft. Bei ca. 50 % der Kinder berichteten die Eltern, dass vor allem sprachliche Heterogenität nach dem *Soundscaping* große Beachtung fand. Ihre Kinder sprachen von sich aus darüber, integrierten das Thema in ihr Spiel (z. B. sprachen Puppen verschieden) und sie präsentierten ihre (erfundenen) Fremdsprachenkenntnisse.

Vier Wochen nach den *Soundgames* fand ein pädagogisches Angebot in Kooperation mit einem Kinderhaus statt. Hier wurde nochmals sprachbezogene Heterogenität fokussiert. Während des Angebots ließ sich die *Soundscape* mit den Kindern als Stadtkarte aufzeichnen, durch die es ihnen gelang, nicht nur Spra-

chen, Sprecher*innen und Orte, sondern auch sprachbezogene Lebenskontexte und Einstellungen zu erinnern. Die Kinder äußerten, dass manche Sprecher*innen einen Nutzen aus ihrer Sprachsituation zögen, erwähnten aber auch Schwierigkeiten, wie diejenigen des Mannes „aus dem spanischen Laden“, der sein Geschäft aufgeben musste, „vielleicht, weil die anderen die spanischen Sachen nicht verstehen und deshalb nichts kaufen.“ Somit war die Karte ein Erinnerungsinstrument und diente dazu, die räumlichen Ausmaße von Heterogenität wahrzunehmen und dafür zu sensibilisieren, dass Sprecher*innen anderer Sprachen ein Teil der Öffentlichkeit sind. Auch ließen sich nochmals Wert und Berechtigung der erfahrenen Vielfalt diskutieren. Die Kinder sagten, dass sich jeder „mit der eigenen Sprache und so mit dem Eigenen am wohlsten“ fühle, weshalb Vielfalt sein dürfe. Hier gelang es auch, auf das vielseitige sprachliche und sprachbezogene Wohlbefinden der Kinder selbst einzugehen.

Abschließend ist zu bestätigen, dass sich *Soundgames* als Methode eignen, für sprachliche und sprachbezogene Heterogenität und deren Wert zu sensibilisieren, insofern die Kinder aktiv mitachten, ambivalente Heterogenitätsaspekte erkannten und erinnerten sowie Gedanken zu heterogenitätsbezogenen Inhalten entwickelten. Von Vorteil ist es sicherlich, die Spiele zu wiederholen und stärker mit sprachbezogenen Bildungsangeboten zu verbinden, damit sich diese Inhalte festigen.

Literatur

- Borgers, Natacha/De Leeuw, Edith D./Hox, Joop (2000): Children as respondents in survey research: Cognitive development and response quality. In: *Bulletin of Sociological Methodology* 66, H. 1, S. 60–75.
- Butzmann, Erika (2020): Sozial-kognitive Entwicklung und Erziehung. Impulse für Psychologie, Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Dovchin, Sender (2017): The ordinariness of youth linguascapes in Mongolia. In: *International Journal of Multilingualism* 14, H. 2, S. 144–159.
- El Ayadi, Nesrin (2022): Linguistic sound walks: setting out ways to explore the relationship between linguistic soundscapes and experiences of social diversity. In: *Social und Cultural Geography* 23, H. 2, S. 227–249.
- Heinzel, Friederike/Prengel, Annedore (2002): Zum Jahrbuch Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. In: Heinzel, Friederike/Prengel, Annedore (Hrsg.): *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe*. Opladen: Leske + Budrich, S. 9–21.
- Houwer De, Annick (2015): Integration und Interkulturalität in Kindertageseinrichtungen – Die Rolle der Nichtumgebungssprache für das Wohlbefinden von Kleinkindern. In: Becker-Stoll, Fabienne/Kieferle, Christa/Reichert-Garschhammer, Eva/Wertfein, Monika (Hrsg.): *Inklusion und Partizipation. Vielfalt als Chance und Anspruch*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, S. 113–125.
- Kammermeyer, Gisela/King, Sarah/Roux, Susanna/Metz, Astrid/Leber, Anja/Lämmerhirt, Angie/Papillion-Piller/Angelika/Goebel, Patricia (2014): *Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen*. Augsburg: Auer Verlag.

- Krompák, Edina (2018): Linguistic Landscape im Unterricht. Das didaktische Potenzial eines soziolinguistischen Forschungsfelds. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36, H. 2, S. 246–261.
- Löffler, Cordula/Vogt, Franziska (2020): *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag*. 2. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Müller, Frank (2014): *Methodenbuch Differenzierung. Alltäglicher Umgang mit Heterogenität*. 1. Schwalbach: Wochenschau.
- Prenzel, Annedore (2007): Heterogenität als Chance. In: Boer de, Heike/Burk, Karlheinz/Heinzel, Friederike (Hrsg.): *Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen*. Frankfurt a. M.: Grundschulverband, S. 66–76.
- Prenzel, Annedore (2020): *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Renfeng, Jiang/Binghao, Wang/Xue, Fang (2024): Capturing oral forms of linguistic landscape in the public teaching space. In: *Chinese Language and Discourse* 15, H. 6, S. 269–292.
- Röhner, Charlotte/Wiedenmann, Marianne (2017): *Kinder stärken in Sprache(n) und Kommunikation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Roth, Gerhard (2004): Warum ist Lehren und Lernen so schwierig? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50, H. 4, S. 496–506.
- Scarvaglieri, Claudio/Redder, Angelika/Pappenhagen, Ruth/Brehmer, Bernhard (2013): Capturing diversity. Linguistic land- and soundscaping. In: Duarte, Joana/Gogolin, Ingrid (Hrsg.): *Linguistic superdiversity in urban areas: Research approaches*. Amsterdam: John Benjamins, S. 45–74.
- Scharun, Fränze (2017): *Frühkindliche(r) Spracherwerb, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung im Kontext von Immersion. Eine videogestützte Interviewstudie zu den subjektiven Sprachbildungstheorien von KrippenerzieherInnen*. Münster und New York: Waxmann.
- Kerschhofer-Puhalo, Nadja/Mayer, Werner (2017): *My Literacies. Schrift und literale Praktiken im Alltag von Grundschulkindern*. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 33, H. 1, S. 141–156.
- Walgenbach, Katharina (2021): *Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diversity/Diversität, Intersektionalität*. In: Hedderich, Ingeborg/Reppin, Jeanne/Butschi, Corinne (Hrsg.): *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen*. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41–59.
- Wischer, Beate (2009): *Der Diskurs um Heterogenität und Differenzierung. Beobachtungen zu einem schulpädagogischen ‚Dauerbrenner‘*. In: Wischer, Beate/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand. Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute*. Weinheim und München: Juventa, S. 69–93.

Zuweisungsdiagnostik als notwendiger bildungsinstitutioneller Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität?

Die Entwicklung eines sprachstandsdiagnostischen Verfahrens für die Primarstufe für das Schulministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens

Annika Frank, Kristine Lang und Mihail Sotkov

1. Einführung

Das Schulministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft (DG) Belgiens beauftragte die Autor*innen dieses Beitrags mit der Entwicklung eines sprachstandsdiagnostischen Verfahrens (nachfolgend SDV). Vorangegangen ist die Durchführung einer Lehrkräfteweiterbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) für Lehrkräfte der DG, in deren Rahmen diverse SDV behandelt wurden. Auf dieser Grundlage kam das Schulministerium der DG zu dem Schluss, dass es eines spezifischen, d. h. eines an die Bedürfnisse und Vorstellungen der DG angepassten SDV bedarf, das der Zuweisung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern (SuS) zu Regel- oder Integrationsklassen dienen soll. In diesem Beitrag wird das entwickelte SDV vorgestellt. Außerdem wird das Entwickeln eines (zuweisungsdiagnostisch eingesetzten) SDV als Praxis zum Umgang mit (sprachlicher) Heterogenität bzw. Diversität reflektiert.

Ein für die Entwicklung des Verfahrens zentraler Punkt ist, dass seitens des Schulministeriums folgende verbindliche Vorgabe gemacht wurde: Erreicht ein*e Schüler*in das Referenzniveau A2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) (vgl. Europarat 2001, 2020), nimmt sie/er am Unterricht der Regelklasse teil. Durch diese Vorgabe wird eine institutionelle Schranke eines minimal notwendigen Sprachniveaus (A2 des GeR) installiert. Das SDV dient somit – wie bereits erwähnt – in erster Linie der Zuweisung von neu ankommenden SuS, deren Erstsprache (L1) nicht Deutsch ist, zu (a) Regel- oder (b) Integrationsklassen (Zuweisungsdiagnostik). In Integrationsklassen sollen diejenigen SuS, die noch nicht auf dem Referenzniveau A2 sind, auf die sprachlichen Anforderungen des Regelklassenunterrichts vorbereitet werden. Es wird also (i) der GeR als Bezugssystem vorgegeben, was problematisch ist, u. a. da er für fremdsprachendiagnostische sowie v. a. auch für fremdsprachendidaktische

Zwecke entwickelt worden ist¹, (ii) angenommen, dass das Referenzniveau A2 des GeR ein Sprachniveau beschreibt, das für die erfolgreiche Teilnahme am Regelklassenunterricht ausreicht und durch die Anwendung des SDV und das Feststellen des entsprechenden Niveaus auch selektiv qualifiziert. Diese Vorgabe (seitens des Ministeriums) und die damit einhergehenden inhärenten Annahmen haben weitreichende Konsequenzen und lassen sich im Prozess der Entwicklung eines SDV nur bedingt auffangen.

Zentrale Herausforderung des bildungsinstitutionellen Umgangs mit sprachlicher und kultureller Diversität ist sowohl im ostbelgischen als auch im bundesdeutschen Setting, dass ganzheitliche, verbindliche und evaluierte Konzepte zum Umgang mit Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität fehlen, obwohl u. a. Hoffmann 2017 bereits Grundpfeiler einer mehrsprachigen und sprachsensiblen Schule skizziert hat (vgl. Hoffmann 2017). Trotz der obligatorischen Verankerung von DaZ-Inhalten in der universitären Lehramtsausbildung in einigen Bundesländern sowie wissenschaftlicher Weiterqualifizierungsangebote für bereits praktizierende Lehrkräfte in Deutschland und in der DG, ist eine benötigte bildungsinstitutionelle Transformation oder gar Reformation u.E. weiterhin ein eklatantes Desiderat. Häufig existieren eher schulspezifische Behelfskonstruktionen zum Umgang mit neu zugewanderten SuS. Während einige Schulen ganzheitliche Sprachförderkonzepte implementieren konnten, hängt die sprachliche Bildung insbesondere dieser Gruppe von (mehrsprachigen) SuS mehrheitlich von einigen wenigen qualifizierten Lehrkräften am jeweiligen Standort ab.

2. Grundlagen des Verfahrens und allgemeine Informationen

Die Materialien zum entwickelten SDV umfassen (i) ein Manual, (ii) ein Testheft, (iii) ein Auswertungsheft sowie (iv) eigens produzierte Audiodateien für den Bereich des Hörverstehens. Beim Manual handelt es sich um eine Anleitung zur Anwendung und Durchführung des Verfahrens. Das Testheft beinhaltet die Aufgaben und wird den SuS von den Durchführenden (Lehrkräfte mit DaZ-Expertise) vorgelegt. Retrospektiv ist der Ausdruck *Testheft* nicht passend, da es sich bei dem entwickelten SDV nicht um ein Testverfahren handelt, das den Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität (in einem streng messbaren Sinne) entspricht (s. z. B. Reschke 2018 für die unterschiedlichen Verfahrenstypen).²

1 Fremd- und Zweitsprache unterscheiden sich in wesentlichen Punkten im Hinblick auf die jeweiligen Aneignungs- und Vermittlungszusammenhänge bzw. -bedingungen.

2 Die Reflexion zum Ausdruck *Testheft* bezieht sich darauf, dass es sich beim entwickelten Verfahren nicht um einen Test handelt. Testverfahren folgen der wissenschaftlichen Logik quantitativer, d. h. hypothesentestender bzw. analytisch-nomologischer Forschung. Beobachtungsverfahren hingegen sind qualitativ orientiert. Die Gütekriterien quantitativer Forschung (Objekti-

Das Verfahren nutzt Elemente der Niveaubeschreibungen DaZ (vgl. Sächsisches Bildungsinstitut 2013), ein Beobachtungsverfahren, das auf den sprachlichen Basisqualifikationen (BQ)³ (vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008) basiert, sowie die Referenzniveaus des GeR. Es lässt sich insgesamt am ehesten der Kategorie der Beobachtungsverfahren zuordnen, obwohl das beobachtete sprachliche Handeln der SuS eliziert bzw. durch spezifische Impulse ausgelöst und in einer speziellen Konstellation und Situation erhoben wird, die sich teilweise deutlich vom schulischen Unterricht unterscheidet (Reduktion der Authentizität bzw. Natürlichkeit). Durch verschiedene Elemente – u. a. die Pilotierung des Verfahrens, die präzisen Niveaubeschreibungen und Sprachbeispiele, die detaillierte Anleitung zur Verfahrensdurchführung usw. – wird sichergestellt, dass das Verfahren beispielsweise im Hinblick auf seine Durchführung, die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse verhältnismäßig objektiv und standardisiert ist. Es ist ohnehin zu betonen, dass SDV nicht die tatsächliche Kompetenz einer Person erfassen können, sondern vielmehr ihr konkretes sprachliches Handeln in einer spezifischen (Erhebungs-)Situation, zu einem bestimmten Zeitpunkt und unter bestimmten Umständen und Bedingungen etc.⁴ Das bedeutet, dass auf der Grundlage der erhobenen Daten lediglich Rückschlüsse darauf gezogen werden können, wie ‚kompetent‘ diese Person im sprachlichen Bereich ist. Kompetenz ist ein latentes Konstrukt, das sich der unmittelbaren Beobachtung entzieht (s. hierzu u. a. auch Ehlich 2012). Im Gegensatz zu manchen anderen SDV versucht dieses Verfahren, ein möglichst holistisches Bild der sprachlichen Fähigkeiten der SuS zu geben, indem eine Vielzahl von BQ abgedeckt wird und keine Reduktion auf einzelne, als Indikatoren fungierende BQ vorgenommen wird.

Es ist essenziell, dass die verfahrensdurchführenden Personen angemessen sensibilisiert und vorbereitet werden. Das Manual beinhaltet daher auch ein Glossar, das wesentliche Grundkonzepte, mit denen das Verfahren operiert, beschreibt und erläutert.

Das Auswertungsheft ermöglicht den Diagnostizierenden eine übersichtliche Zuordnung ihrer Beobachtungen des sprachlichen Handelns der SuS zu den definierten Niveaustufen in der Erhebungssituation.

vität, Reliabilität, Validität) können nicht einfach auf explorativ-interpretativ fundierte Verfahren übertragen werden. Es hätte ein treffenderer Ausdruck gewählt werden müssen.

- 3 Ehlich differenziert folgende acht Basisqualifikationen (BQ): (1) die phonische BQ, (2) die pragmatische BQ I, (3) die semantische BQ, (4) die morphologisch-syntaktische BQ, (5) die diskursive BQ, (6) die pragmatische BQ II, (7) die literale BQ I und (8) die literale BQ II (vgl. z. B. Ehlich 2012). Diese BQ bilden einen Qualifikationsfächer. Sprachliche Handlungsfähigkeit wird dabei nicht reduziert auf Wortschatz und Grammatik.
- 4 In der Logik des quantitativen Paradigmas – v. a. in experimentellen Designs – ist die Kontrolle über situative Bedingungen, Einflussfaktoren bzw. Variablen essenziell, wodurch u. a. Objektivität sichergestellt werden soll. Ein derartiges Setting geht mit dem Verlust von Authentizität einher. Qualitativ orientierte Verfahren hingegen haben den Vorteil, die Authentizität sprachlichen Handelns zu einem höheren Grad aufrechtzuerhalten.

Eine wesentliche Leistung in der Entwicklung des hier vorgestellten SDV liegt in dem Zusammenbringen („Matching“) der Niveaustufen der Niveaubeschreibungen DaZ mit den Referenzniveaus des GeR. Dabei wurden die Deskriptoren der Referenzniveaus des GeR mit den Beschreibungen der Stufen der Niveaubeschreibungen DaZ und den jeweiligen Beispielen abgeglichen. Das gesamte SDV wurde in der DG mit mehreren Gruppen von hiesigen Primarstufen-SuS pilotiert. Die Pilotierungsdaten dienten u. a. auch der Überprüfung der entwickelten Zuordnung von GeR-Referenzniveaus (auf der Basis der Deskriptoren des GeR) und den Niveaustufen der Niveaubeschreibungen DaZ. So wurde sichergestellt, dass das tatsächlich beobachtete sprachliche Handeln der SuS adäquat beschrieben und bewertet bzw. kategorisiert werden kann. Das entwickelte SDV kann somit in gewissen Hinsichten durchaus als objektiv, valide, reliabel (und standardisiert) charakterisiert werden. Die Auswertung der Pilotierungsergebnisse war wesentlich für die Kalibrierung der Niveaus und Beschreibungen. Auf dieser Basis wurden Präzisierungen bzw. Adaptionen vorgenommen. Zu erwähnen ist zudem, dass die Beschreibungen und Beispiele auf die Aufgaben des SDV zugeschnitten sind.

Tabelle 1 zeigt die herausgearbeitete Zuordnung von GeR-Referenzniveaus und Niveaubeschreibungen.

Tab. 1: Entsprechungen zwischen den Stufen der Niveaubeschreibungen DaZ und den Referenzniveaus des GeR

Niveaustufe I	Niveaustufe II	Niveaustufe III	Niveaustufe IV
Referenzniveau A1.1	Referenzniveau A1.2	Referenzniveau A2	Referenzniveau B1

Es wurde eine Differenzierung des A1-Niveaus (GeR) vorgenommen, u. a. um präziser beurteilen zu können, wie nah SuS am geforderten Minimalniveau A2 und somit am Zugang zum Regelklassenunterricht sind. Entsprechend können (extrapolierte) Aussagen über differenzierte Förderbedarfe derjenigen SuS, die noch nicht das Regelklassenniveau erreichen, getroffen werden; das SDV hat in dieser Hinsicht auch förderdiagnostisch adaptierbare Elemente.⁵ Die Zweiteilung des A1-Bereichs führt zu einer genaueren Verortung des aktuellen Sprachstands der SuS im A1-Bereich selbst, was auch eine schärfere Trennung (und Beurteilung) des Übergangs aus dem fortgeschrittenen A1-Niveau (A1.2) in das A2-Niveau gewährleistet.

Wie die Niveaubeschreibungen DaZ differenziert das Diagnoseverfahren zwischen Primar- und Sekundarbereich, d. h., es liegen zwei Versionen des Verfah-

5 Die Durchführung des SDV produziert immer auch Daten der SuS, die Auskunft über zu fördernde sprachliche Bereiche geben.

rens vor; in diesem Beitrag wird ausschließlich die Primarstufenversion behandelt. Wichtig hervorzuheben ist, dass die Primarstufe in der DG Belgiens die Klassenstufen 1 bis 6 umfasst.

Nachfolgend werden die vier sprachlichen Kompetenz- bzw. Fertigkeitsbereiche des SDV dargestellt. Es wird – wie im GeR üblich – differenziert zwischen den rezeptiven Fertigkeiten des Hörens und Lesens sowie den produktiven Fertigkeiten des Sprechens und Schreibens.

2.1 Sprachstandsfeststellung im Kompetenzbereich Sprechen

Für den Kompetenzbereich Sprechen liegen zwei Aufgaben vor. Dabei sollen v. a. Sprechhandlungsverkettungen⁶ elizitiert werden. Im Rahmen der ersten Aufgabe sollen sich die SuS kurz mündlich im Diskurs (*Diskurs* wird hier im Ehlich'schen Sinne gebraucht und meint eine (Gesprächs-)Situation, in der Sprecher*in und Hörer*in (raum-)zeitlich kopräsent sind (vgl. Ehlich 1984)) vorstellen. Dabei sollen sie ihren Namen und ihr Alter verbalisieren. Zudem liegen Impulsthemenkarten vor, aus denen sie Themen wählen können, über die sie sprechen möchten. Dazu gehören z. B. *Muttersprache, Sprache, Lieblingstier, Hobbys, Freunde* und *Lieblingsschulfach*. Die Kinder können Nachfragen stellen, sodass sich ein echtes Gespräch mit *Turn-Wechseln* (Sprechhandlungssequenz(en)) entwickeln kann. So wird u. a. der Stand der Aneignung der diskursiven BQ beobachtet. Sollten sich die Durchführenden und die SuS bereits kennen, ist dieser Sprechanlass weder authentisch noch funktional. Es sollte daher vermieden werden, dass die Diagnostizierenden und die SuS sich im Vorfeld aufgrund unterrichtlicher Zusammenhänge bereits kennen.

Bei der zweiten Aufgabe hat das Kind die Wahl zwischen einem Einzelbild und einer Bildergeschichte als Sprechanlass. Es kann also zwischen einem verhältnismäßig offenen und einem weniger offenen Sprechanlass wählen. Beim Einzelbildimpuls kann das Kind wesentlich freier entscheiden, welche Geschichte es spontan in der Situation auf Basis des Bildes entwickelt und mündlich erzählt. Beim Erzählen muss das Kind Sprechhandlungsverkettungen verbalisieren und seine Erzählung auf einen Relevanzpunkt hin organisieren. Die Entwicklung der Erzählfähigkeit ist ein wichtiger Schritt u. a. in der Aneignung der diskursiven BQ. Die Offenheit des Einzelbildimpulses liegt darin, dass er keinen vorgefertigten und visuell vorliegenden erzählerischen Rahmen bietet. Das Kind kann die Geschichte (Entwicklung, Relevanzpunkt, lexikalische Mittel und Thema

6 Damit ist das systematische und funktionale Verknüpfen von Äußerungen durch eine*n Sprecher*in gemeint. Sprechhandlungsverkettungen sind zu unterscheiden von Sprechhandlungssequenzen, bei denen sich Sprecher*in und Hörer*in systematisch abwechseln (Sprecherwechsel). Diese Termini sind in der linguistischen Pragmatik gängig.

etc.) frei wählen und verbalisieren. Der Einzelbildimpuls ist somit nicht nur freier, sondern stellt auch relativ hohe Anforderungen an die Kreativität. Die Bildergeschichte hingegen verlangt dem Kind weniger Kreativität ab, da die zu erzählende Geschichte bereits visuell vorliegt. Es muss daher vielmehr verstehen, was in der Bilderfolge dargestellt wird und darauf basierend in diesem engen, vorgegebenen erzählerischen Rahmen die Geschichte versprachlichen. Die Bildergeschichte ist ferner im Hinblick auf die semantische BQ begrenzter, da das Kind die dargestellten Objekte, Figuren, Handlungen benennen können muss. Es handelt sich dabei jedoch um Wörter des sogenannten Grundwortschatzes, z. B. *Buch, essen, Kind, Mutter, Stuhl, Tisch, Tür, Vater*. Grundsätzlich ist ein offener Sprech Anlass v. a. deswegen besser geeignet, da er tatsächliche (schülerseitige) Erzählungen eliziert, wodurch u. a. Rückschlüsse auf den Entwicklungsstand der diskursiven BQ möglich sind. Der Bildergeschichtenimpuls hingegen führt dazu, dass das Kind eine Nacherzählung produziert, die zwar verwandt, aber nicht identisch ist mit einer Erzählung (vgl. Hoffmann 2021). Da der Fall eintreten kann, dass ein Kind mit dem Einzelbildimpuls nichts anfangen kann, ist es u. E. sinnvoll, einen weiteren Sprech Anlass zur Auswahl anzubieten.⁷

Bei der Instruktion der SuS zur zweiten Aufgabe werden die wesentlichen Strukturierungselemente einer Erzählung vorgegeben. Zudem wird betont, dass die SuS keine Beschreibung versprachlichen sollen, was v. a. dann relevant ist, wenn die Wahl auf den Bildergeschichtenimpuls fällt, da dabei die mentale Organisation und verbale Umsetzung einen anderen illokutiven Charakter erhielte.

Die Diagnostizierenden haben die wichtige Aufgabe sicherzustellen, dass das Kind die Instruktion und seinen Handlungsauftrag, seine Aufgabe(n) in vollem Umfang versteht. Darüber hinaus müssen sie das Kind auch motivieren und mögliche Verunsicherungen abbauen.

Folgende Kategorien werden bewertet: (i) sprachliche Handlungs- und Verstehensfähigkeit, (ii) Wortschatz, (iii) Grammatik, (iv) Gesprächsverhalten sowie (v) Aussprache, wobei die Qualität der Aussprache lediglich festgestellt wird, jedoch nicht in die Berechnung der Gesamtbewertung einfließt. Somit wird im Bereich des Sprechens (phonische BQ) insbesondere festgestellt, ob die SuS das (alltägliche) Frage-Antwort-Muster und das Erzählen beherrschen (diskursive BQ), ob sie über die notwendigen Ausdrücke zur Bearbeitung der ihnen gestellten Aufgaben verfügen (lexikalisch-semantische BQ), ob sie in der Lage sind, in syntaktischer und morphologischer Hinsicht zielsprachenkonforme Äußerungseinheiten zu bilden und diese systematisch miteinander zu verknüpfen (morphologisch-syntaktische BQ), sodass sie im Rahmen der Konstellation, Situation und der

7 Derartige diskursive Verfahrensweisen zur Erhebung von Sprachdaten zu diagnostischen Zwecken stellen sehr spezifische kommunikative Anforderungen sowohl an die verfahrensdurchführenden als auch an die zu diagnostizierenden Personen.

durch die Aufgaben an sie gestellten Anforderungen adäquat sprachlich handeln können (pragmatische BQ I und II).

Es lässt sich feststellen, dass das hier skizzierte SDV auch, aber nicht ausschließlich im Bereich des Sprechens einen großen Teil der enormen Komplexität von Sprachaneignung erfasst.

2.2 Sprachstandsfeststellung im Kompetenzbereich Hören

Das Hörverstehen bzw. Zuhören unterscheidet sich grundlegend vom reinen Hören. Während beim Hören Schallereignisse akustisch wahrgenommen und verarbeitet werden (z. B. Straßenlärm), erfordert Zuhören eine auditorische Verarbeitung dieser Reize. Es beinhaltet das bewusste Wahrnehmen, Einordnen und Interpretieren akustischer Informationen, um deren Bedeutung zu erschließen (vgl. Spiegel 2009, S. 190).

Zuhören ist kein passiver Prozess, sondern erfordert „aktiv-rekonstruieren-de“ Leistungen, wie beispielsweise das Ergänzen fehlender auditiver Informationen (Behrens/Krelle 2014, S. 88). Zahlreiche Faktoren beeinflussen das Hörverstehen, so z. B. akustische Faktoren (Sprechtempo, Intonation etc.), auditive Faktoren (Wahrnehmung des Sprachsignals durch den Zuhörer), kognitive Faktoren (Sprachkenntnisse des Zuhörers) (vgl. ebd., S. 88 f.), die im Hinblick auf die Entwicklung eines Hörverstehensinstruments zu bedenken sind.

Zudem ist zu berücksichtigen, dass das Zuhören eine rezeptive Kompetenz ist, die sich nur über produktive Sprachleistungen ermitteln lässt (vgl. Wenk/Jeuk 2015, S. 34). Um dieser Herausforderung entgegenzuwirken, werden den SuS geschlossene Aufgaben in Form von Multiple-Choice-Aufgaben und einer Umordnungsaufgabe sowie halboffene Aufgaben, die eine kurze eigenständige Antwort verlangen, vorgelegt. Der Vorteil liegt diesbezüglich auch darin, dass die Auswertung vereinfacht wird und die Werte leichter miteinander verglichen werden können.

Die Aufgabenkonstruktion orientiert sich u. a. an den Hörverstehensebenen – Wiedererkennen und Verstehen, analytisches Verstehen und Interpretieren, Reflektieren und Bewerten (vgl. Solmecke 1992). Dabei sind insbesondere das Wiedererkennen von mehr oder weniger prominenten Einzel- oder Detailinformationen, aber auch das Verstehen des gesamten Textes (Globalverstehen) zentral, um das angestrebte Niveau zu erreichen. Die Items werden in der Reihenfolge dargestellt, in der sie auch im Hörtext vorkommen.

Inhaltlich soll dem GeR Rechnung getragen werden, der für das Niveau A2 vorsieht, dass insbesondere Sätze und Ausdrücke verstanden werden können, die thematisch u. a. in den Bereichen Informationen zur Person und Familie angesiedelt werden können. Die Hörtexte sollten also idealerweise kein spezielles thematisches Hintergrundwissen oder einen besonderen Wortschatz voraussetzen. Der

Gedanke dahinter ist, dass die SuS ihre sprachlichen Kompetenzen (hier: Hörverstehen) so einsetzen, wie sie es auch außerhalb der Diagnosesituation machen würden. Die Hörtexte wurden so ausgewählt, dass die Anzahl der Sprecher*innen und die Sprechgeschwindigkeit variieren, um verschiedene authentische Hörsituationen zu erzeugen.

Eine besondere Situation ergibt sich dadurch, dass sich Sprecher und Zuhörer⁸ nicht im gemeinsamen Wahrnehmungsraum befinden; bei den vorliegenden Hörtexten handelt es sich um Texte, da nicht die Medialität (Schriftlichkeit/Mündlichkeit) das entscheidende Kriterium darstellt, sondern die Zerdehnung bzw. Speicherung der Texte, die in anderen Sprechsituationen wieder rezipiert werden können (vgl. Ehlich 1984). Da die SuS also nicht an der Gesprächssituation selbst beteiligt sind, könnte es ihnen u. U. schwerfallen beispielsweise deiktische Ausdrücke, also Verweise auf Orte, Personen oder andere Stellen der aufgezeichneten Hörtexte, nachzuvollziehen.

Um eine quasi-authentische Hörsituation zu generieren, besteht der erste Teil der Hörverstehensaufgabe aus zwei Sprachnachrichten, die den SuS in ähnlicher Form möglicherweise aus dem Alltag bekannt sind (Authentizität), sowie zwei Gesprächen zwischen je zwei Personen. Die Items sollen vor dem ersten Hören präsentiert werden, damit der Wortschatz vorab geklärt werden kann und auch die Frage/Aufgabe selbst keine Verständnishürde darstellt. Anschließend wird der Hörtext einmal gehört und die SuS erhalten die Möglichkeit, die Fragen dazu zu beantworten. Danach wird der Hörtext ein weiteres Mal abgespielt. Dieses Vorgehen wiederholt sich für alle weiteren Texte.

Das Verfahren ist so angelegt, dass es auch von SuS bearbeitet werden kann, die noch nicht über einen längeren Zeitraum die deutsche Sprache lernen. Eine höhere Punktzahl weist darauf hin, dass die SuS in der Lage sind, alltagssprachliche Hörsituationen gemäß GeR auf Niveau A2 zu bewältigen und einfache Zusammenhänge zu verstehen (vgl. hierzu auch das Verfahren von Wenk/Jeuk 2015).

Es wäre zudem wünschenswert, die Verstehensfähigkeit insbesondere im Kontext der Unterrichtskommunikation und in privaten Gesprächen, wie es auch in den Niveaubeschreibungen DaZ vorgesehen ist, zu erheben. Dies konnte in dieser Form insbesondere aus zeitökonomischen Gründen für die auswertenden Lehrkräfte nicht berücksichtigt werden. Eine indirekte Beobachtung des Gesprächsverhaltens findet im Rahmen des Kompetenzbereichs Sprechen statt. Eine zusätzliche Ergänzung hätte sich durch das Einbeziehen literarischer Hörtexte geboten. Durch die Berücksichtigung von literarischen Werken (z. B. Kurzgeschichten, Gedichte) müssten die SuS nicht nur unterschiedliche Sprachregister und Stilmittel hörend verstehen, sondern auch diskursive Struk-

8 Hier nutzen wir *Sprecher* und *(Zu-)Hörer* als abstrakte Konzepte. Daher werden diese Ausdrücke nicht gendert.

turen. Diese Vielfalt würde die Diagnostik der Hörverstehenskompetenz auf eine breitere Basis stellen.

2.3 Sprachstandsfeststellung im Kompetenzbereich Lesen

Der Bereich der Lesekompetenz ist sehr komplex, wie das Mehrebenenmodell von Rosebrock/Nix (2020) zeigt. Obwohl alle Ebenen (Prozessebene – Subjektebene – soziale Ebene) beim Lesen miteinander verzahnt sind und sich gegenseitig beeinflussen, werden in diesem Verfahren nur Teilaspekte auf der Prozessebene untersucht. Der Fokus liegt dabei auf hierarchieniedrigen Prozessen, insbesondere dem sinnentnehmenden Lesen auf Satzebene (lokale Kohärenz), sowie auf hierarchiehohen Prozessen, dem Entwickeln eines Gesamtverständnisses des Textes (globale Kohärenz). Im Mittelpunkt steht also das Leseverstehen, weniger das bloße Entschlüsseln von Wörtern, da dies für das Erreichen des angestrebten Minimalniveaus A2 relevant ist.

Ähnlich wie bei den Aufgabenformaten zum Hörverstehen werden auch hier Niveaustufen angesetzt, um verschiedene Teilkompetenzen des Lesens zu untersuchen: das Ermitteln von Informationen, textbezogenes Kombinieren/ Interpretieren sowie das Reflektieren und Bewerten (vgl. Hiller 2015, S. 52).

In Anlehnung an das GeR-Niveau A2 liegt der Schwerpunkt des Verfahrens auf kurzen, syntaktisch eher einfachen Sätzen mit häufig vorkommendem Wortschatz. Inhaltlich sind die Texte auf Alltagssituationen ausgerichtet, umfassen jedoch auch das Verstehen von sachbezogenen Texten. Letztere eignen sich, um zu prüfen, wie die SuS mit Sachtexten umgehen können, da dies im Laufe der weiteren Schullaufbahn (Fachunterricht der Regelklasse(n)) relevant wird.

Der erste Text ist eine Kombination aus Steckbrief und biografischem Text, der Informationen über einen Schüler enthält und an die Erfahrungswelt der getesteten SuS anknüpft (z. B. Ferien). Gefragt wird nach Detailinformationen, wobei einige Informationen auch erschlossen werden müssen, da sie nicht explizit im Text stehen. Der zweite Text behandelt das Thema „Unterricht zu Hause“ und enthält mehr bildungssprachliche Elemente, sowohl auf syntaktischer als auch auf semantischer Ebene (z. B. Passivkonstruktionen, anspruchsvollerer Wortschatz über A1 hinausgehend). Als Antwortformate werden hier ebenfalls Multiple-Choice-Fragen, Lückentexte und zwei offene Fragen verwendet, wobei die Antworten auf dem Text basieren.

Das Verfahren sieht vor, dass die Diagnostizierenden vor dem Lesen unbekannten Wortschatz mit den SuS besprechen, um sicherzustellen, dass einzelne Wörter das Verständnis nicht behindern. Über einen Großteil der hier verwendeten Wörter – nämlich grundlegende Vokabeln auf dem Niveau A1 – sollten die SuS zum Erreichen des Minimalniveaus A2 bereits verfügen. Anschließend lesen die SuS die Texte und bearbeiten die Aufgaben. Das Vorgehen ähnelt dem beim Hör-

verstehen, mit dem entscheidenden Unterschied, dass die Texte den SuS jederzeit zur Verfügung stehen und sie somit jederzeit darauf zurückgreifen können. Das Memorieren von Informationen ist hier also nicht erforderlich.

Eine höhere Punktzahl geht mit einer gesteigerten Lesekompetenz einher. Dennoch ist zu beachten, dass der Leseprozess von vielen Faktoren beeinflusst wird, die die Resultate verfälschen können. Daher sollte stets der Bezug zu den anderen Diagnoseteilen hergestellt werden, um ein umfassendes Bild zu erhalten.

2.4 Sprachstandsfeststellung im Kompetenzbereich Schreiben

In diesem Teilverfahren wird die schriftsprachliche Kompetenz getestet (literale BQ I und II). Das Schreiben ist eine komplexe Fähigkeit: Neben dem ‚Handwerk‘ an sich (Stifthaltung etc.), müssen Wortschatz, Analyse- und Synthesefähigkeit (‚phonologische Bewusstheit‘), Textplanungskompetenzen u. a. erlernt werden. Schreiben wird insbesondere beim Eintritt in die Schule bedeutsam, denn erst in diesem institutionellen Setting erfolgt ein systematischer, angeleiteter Schriftspracherwerb, der immer auch eng mit dem Erwerb des Lesens verbunden ist (beide zusammen machen ‚Literalität‘/‚Alphabetisiertheit‘ aus). Der Erwerb verläuft in Stufen, beginnend schon vorschulisch mit dem spielerischen Ausprobieren und Imitieren von Schrift („prä-literal-symbolische und logographemische Stufe“; Günther 1989), im schulischen Unterricht werden dann (bestenfalls) die orthographische, alphabetische bis hin zur integrativ automatisierten Phase durchlaufen (ebd.). Im Kontext der Integration neu zugewanderter SuS kann der Prozess ungleich komplexer sein, z. B. aufgrund von Interferenzen aus der LI⁹ (Stichwort ‚Zweitschrifterwerb‘: unterschiedliche Schriftsysteme (logographisch vs. phonographisch), verschiedene Alphabetschriften (lateinisch, kyrillisch, arabisch) inkl. divergierender Laut-/Grapheminventare und Graphem-Phonem-Korrespondenzen), aber auch, weil der familiäre und kulturelle Hintergrund nicht oder nur basal literal(isiert) ist. Neben dem Schriftspracherwerb bezogen auf das physiologische Schreiben-Können in Einklang mit Regeln (Orthographie und Interpunktion) ist ferner das Schreibprodukt bzw. der Produktionsprozess zu betrachten. Eines der bekanntesten Schreibprozessmodelle von Hayes/ Flower (1980, S. 11) bezieht drei Größen ein: Das Aufgabenumfeld und das Langzeitgedächtnis wirken auf den Schreibprozess (Planen – Übersetzen – Überarbeiten);

9 Transfers von einer LI in eine anzueignende Zielsprache können – in Abhängigkeit von struktureller Gleichheit/Ungleichheit zwischen beiden Sprachen – sowohl positiv als auch negativ sein.

Grießhaber (2016, S. 220) erweitert das Modell für L2¹⁰-Schreiben, wobei die Einflüsse der Zweitsprache in allen Teilbereichen wirken.¹¹

Im GeR ist die Schreibkompetenz auf Stufe A2 wie folgt zusammengefasst: „Kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Er/sie kann einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z. B. um sich für etwas zu bedanken“ (Europarat 2001). Grießhaber (2018, S. 21) charakterisiert: „Die allgemeinen Schreibniveaus [...] erfassen auf A2 das Schreiben von Reihen einfacher Wendungen und Sätze, die mit Konnektoren wie *und*, *aber* oder *weil* verbunden sind“. Hier zeigt sich abermals ein grundsätzliches Problem der GeR-Niveaustufen, deren Übersetzung aus dem Englischen ins Deutsche eine gewisse Missachtung grammatischer Besonderheiten des Deutschen impliziert (*weil* als Subjunktor verlangt Verbendstellung im Deutschen, im Englischen hat der Nebensatz keine spezifische Syntax im Vergleich zum Hauptsatz) (vgl. ebd., S. 22).

Unabhängig davon ist fragwürdig, SuS mit einer solchen schriftsprachlichen Kompetenz in Regelklassen zu integrieren. Vor diesem Hintergrund sowie unter Bezugnahme auf die Niveaubeschreibungen DaZ wurden die Anforderungen der Schreibaufgaben und deren Auswertung im Diagnoseverfahren adaptiert und skalar feiner differenziert (A1.1–B1). Im Folgenden wird die Schreibaufgabe dargestellt, wobei Bezug genommen wird auf Auswahl und Konzeption der Aufgaben sowie die Adaption nach dem Pretest.

Die Schreibaufgabe besteht aus zwei Teilaufgaben, die unterschiedliche Textformen verlangen: Anhand einer Bildergeschichte soll eine Erzählung verfasst werden (1. Schreibaufgabe), die 2. Schreibaufgabe beinhaltet das Verfassen einer E-Mail an den Schuldirektor.

Die Erzählung als Textform wurde gewählt, weil sie eine alltägliche sowie institutionell gebräuchliche Form des Informations- bzw. Erinnerungstransfers bedeutet (z. B. Erzählungen im Morgenkreis in der Primarstufe), die auch in der Mündlichkeit (s. o.) realisiert wird und eine der frühesten Textformen (produktiv und rezeptiv; „Text“ im Ehlich’schen Sinne, vgl. Hörverstehen) darstellt (vgl. Hoffmann 2018). Herausforderungen bzw. Besonderheiten beim Erzählen in der L2 sind u. a. Translationsprozesse (Erzählplanung in der L1, Umsetzung in der L2) und diese erschwerende Wortschatz- und/oder Grammatiklücken (vgl. ebd., S. 198 f.). Im Kontext des SDV wird nun keine selbsterlebte Erinnerung elizitiert, vielmehr ist die Erzählung eine bildgestützte Nacherzählung (vgl. Grießhaber 2016, S. 210). Während im Diagnoseteil zum Sprechen die Wahl des

10 L2 steht für *language 2* und wird für das Bezeichnen von Fremd- und Zweitsprache(n) verwendet.

11 Das komplexe Bedingungsgefüge des Schriftspracherwerbs/Zweitschifterwerbs kann hier nur skizziert werden, für differenzierte Betrachtungen vgl. u. a. Bredel/Furhop/Noack (2017), Grießhaber (2016), Grießhaber/Schmölzer-Eibinger/Roll/Schramm (Hrsg.) (2018), Schröder-Lenzen (2013).

Bildimpulses (Bildfolge oder singuläres Bild) dem Kind oblag, wurde als Impuls für die 1. Schreibaufgabe eine Bildfolge genutzt: Der Vorteil ist, dass der Inhalt der Erzählung gewissermaßen feststeht, so dass weniger Kreativität in Bezug auf die Erzählidee gefragt ist und im Rahmen eines so vorgegebenen Wortschatzes ein Fokus auf die Textformulierung gelegt werden kann. Dies hat gleichermaßen Vorteile für die Auswertung, da der Rahmen des Erwartbaren recht klar umrissen ist (z. B. Wortschatz, Textinhalt und -struktur) und so auch eher eine Vergleichbarkeit (Validierung) der Ergebnisse gegeben ist (s. o. zum mündlichen Erzählen im Teilverfahren zum Sprechen).

Die E-Mail wurde gewählt, weil so eine formal engere Textform ([Anrede] + Text + Grußformel + Unterschrift bzw. digitale Signatur) sowie z. T. schulspezifische Sprechhandlungskompetenzen (*Begründen*) elizitiert werden konnten. Die SuS schreiben eine E-Mail an ihren Schuldirektor, da dieser einen Klassenausflug „verlost“ – Aufgabe ist es, einen Vorschlag für ein Ausflugsziel zu machen sowie darzustellen, warum das Ziel geeignet ist und gewinnen sollte (= Begründen). Dies impliziert dann auch den Gebrauch von Nebensatzkonstruktionen mit *weil* und eines formellen Registers (z. B. Siezen, höfliche Grußformel).

Die für die Zulassung zum Regelunterricht verlangte Stufe A2 orientiert sich u. a. an der von Grieshaber (2016, S. 167) charakterisierten Profilstufe 3, der sogenannten Inversion, bei der das Subjekt ins Mittelfeld rückt und im Vorfeld des Satzes Platz für einen situierenden Ausdruck macht: Die SuS verfügen über einen ausreichenden Wortschatz, erste Verkettungen von Handlungen entstehen, wobei das Genus noch unsicher ist. Nebensatzstrukturen sind erkennbar angebahnt, allerdings nicht fehlerfrei (z. B. ohne Verbletzt-Stellung). Die Auswertung der Textproduktionskompetenz erfolgt auf den Ebenen des Inhalts (Erzählqualität), des Wortschatzes (Aufgabenbewältigung: Vollständigkeit der Übertragung Bild → (Erzähl-)Text und Umfang des Wortschatzes) und der grammatischen Komplexität (Verbstellung, Konnektivität, Formen der Verben/Nomen, Präpositionen). In der Auswertung der zweiten Schreibaufgabe sind die formale Qualität sowie inhaltliche Vollständigkeit und Stil erfasst. Die Teilbereiche Orthographie, Interpunktion und Schriftbild werden für beide Aufgaben zusammenfassend bewertet.

Insbesondere für die Primar-SuS im Alter zwischen sieben und neun Jahren zeigte sich, dass die Schreibaufgaben umfangreich waren. Die motorischen Prozesse beim Schreiben waren weniger trainiert, so dass das Verfassen einer Bilder Geschichte und einer E-Mail in der vorgegebenen Zeit von 35 Minuten schwer zu realisieren war (Selbiges gilt natürlich für ältere Schreibanfänger*innen).

3. Fazit und Reflexion

In diesem Beitrag konnte das entwickelte SDV nur skizziert, damit verbundene Probleme konnten nur angerissen werden. Es unterscheidet sich von anderen SDV v. a. dahingehend, dass die Niveaubeschreibungen bzw. Deskriptoren spezifisch für die schülerseitigen sprachlichen Handlungen zugeschnitten sind, die durch bestimmte Anlässe im Rahmen des Verfahrens eliziert werden (sollen). Darüber hinaus bringt es – basierend auf der Vorgabe des Schulministeriums, dass der GeR Anwendung finden sollte, – zwei Sprachstandsbeschreibungssysteme zusammen: (i) die Referenzniveaus (A1 und A2) des GeR und (ii) die Niveaubeschreibungen DaZ (für die Primarstufe).

Grundsätzlich ist zu reflektieren, ob das Auflösen von (sprachlicher) Heterogenität im Hinblick auf unterschiedliche sprachliche Leistungsniveaus durch zuweisungsdiagnostische Verfahren bildungsinstitutionell und gesamtgesellschaftlich sinnvoll ist. Das betrifft insbesondere die Frage, wie man langfristig mit neu ankommenden SuS umgeht. Klar ist, dass die Migration in deutschsprachige aus nicht-deutschsprachigen Gebieten nicht einreißen wird. Man wird also auch in Zukunft Arbeit v. a. in den Bereichen der sprachlichen und kulturellen Integration leisten müssen. Der Flickenteppich der bisherigen Bemühungen ist u.E. nicht ausreichend. In diesem Zusammenhang ist auch zu klären, ob es nicht gewinnbringender wäre, den Fokus auf eine holistische sprachliche Bildung in Bildungsinstitutionen sowie auf Binnendifferenzierung in gemeinsamen Klassen zu legen, anstatt durch zuweisungsdiagnostische SDV und deren Resultate zu segregieren. Besonders (sprachlich) förderbedürftige SuS könnten in zusätzlichen außercurricularen Angeboten passgenau unterstützt werden. Das alles müsste aber eben auch bildungspolitisch initiiert und umgesetzt, d. h. v. a. finanziert werden. Diese Umsetzung zöge sich durch alle Ebenen des Bildungssystems. Stattdessen finden sich in der aktuellen praktischen Umsetzung vermeintliche Lösungen, die die sprachliche Heterogenität der SuS durch die Bildung von Vorbereitungsklassen als Homogenisierungspraxis aufzuheben versuchen. Dass aber sowohl die Integrationsklassen mit neu ankommenden SuS als auch die Regelklassen in sich in sprachlicher Hinsicht heterogen sind, wird dabei u.E. zu Teilen verkannt. Zum einen treffen in den Integrationsklassen neu angekommene SuS unterschiedlichen Alters mit unterschiedlichen LI, Herkunftsländern und Graden bildungsinstitutioneller Sozialisation aufeinander, zum anderen zeigen sowohl internationale Schulleistungsvergleichsstudien wie PISA (vgl. OECD 2023) als auch Studien zu den sprachlichen Herausforderungen des Fachunterrichts (vgl. z. B. Grieshaber 2010), dass auch Regelklassen-SuS Förderbedarf im sprachlichen Bereich haben. Die Lesekompetenz 15-jähriger SuS, die in den PISA-Studien erfasst wird, wird nicht erst in der Sekundarstufe angeeignet und entwickelt; bereits die Primarstufe legt wesentliche Grundpfeiler der Aneignung bildungsrelevanter sprachlicher BQ, die auch entscheidend sind

für die spätere Lesekompetenz. Zudem treffen auch in den Regelklassen SuS mit unterschiedlicher sprachlicher Sozialisation aufeinander: Hierbei spielen Faktoren wie u. a. das Bildungsniveau der Familie, das soziale Milieu, der Stellenwert des Deutschen, das möglicherweise nicht die L1 der SuS ist (DaZ-SuS), eine Rolle.

Das Voraussetzen eines minimal notwendigen Sprachniveaus (hier: Referenzniveau A2 des GeR) als Entscheidungsgrundlage für eine Zuteilung zur Integrations- oder zur Regelklasse ist schlussendlich eine artifiziell eingeführte Schranke, die in erster Linie das pädagogisch-didaktische Prozessieren von institutionellen Klienten (die SuS) (vgl. Ehlich/Rehbein 1986) für die Bildungsinstitution Schule und deren Agenten (Lehrkräfte etc.) erleichtern soll.¹²

Die Annahmen, dass der GeR für derartige Verwendungszusammenhänge und Zwecke überhaupt grundsätzlich geeignet ist und dass das A2-Niveau ausreicht, damit die SuS erfolgreich am Regelklassenunterricht teilnehmen können, sind u.E. unbedingt empirisch zu überprüfen. Darauf wurde das Schulministerium der DG von den Autor*innen explizit hingewiesen.

Die sprachlichen Anforderungen des Regelklassenunterrichts müssten u.E. im Sinne einer sprachlich-kommunikativen Bedarfsanalyse systematisch erfasst werden (zum Konzept des *Scaffoldings* s. z. B. Gibbons 2002), wobei auch und v. a. bildungs- und fachsprachliche Elemente zu berücksichtigen sind (zum Konzept der Bildungssprache s. z. B. Gogolin/Duarte 2016). Auch wenn das entwickelte Verfahren dies nicht vollumfänglich leisten kann, bezieht es immerhin die Vielschichtigkeit von Sprachkompetenz ein und kann so im vorgegebenen Rahmen und bei sorgfältiger Durchführung neben der Selektion auch Förderbereiche aufzeigen, die Lehrkräfte im Unterricht beachten und bestenfalls bearbeiten können.

Literatur

- Bredel, Ursula/Noack, Christina/Fuhrhop, Nanna (2017): Wie Kinder lesen und schreiben lernen. 2., überarbeitete Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Ehlich, Konrad (1984): Zum Textbegriff. In: Rothkegel, Annely/Sandig, Barbara (Hrsg.): Text – Textsorten – Semantik. Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren. Hamburg: Buske, S. 9–25.
- Ehlich, Konrad (2012): Sprach(en)aneignung – mehr als Vokabeln und Sätze. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprach_en_aneignung_-_mehr_als_vokabeln_und_s_tze.pdf (Abfrage: 10.10.2024).
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Berlin: BMBF.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.

12 Wie die Festlegung des Schulministeriums der DG Belgiens auf das Referenzniveau A2 des GeR erfolgte, konnte nicht eruiert werden.

- Europarat (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Klett.
- Foucault, Michel (1974): Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gibbons, Pauline (2002): Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gogolin, Ingrid/Duarte, Joana (2016): Bildungssprache. In: Kilian, Jörg/Brouër, Birgit/Lüttenberg, Dina (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin u. a.: De Gruyter, S. 478–499.
- Grieffhaber, Wilhelm (2010): (Fach-)Sprache im zweitsprachlichen Fachunterricht. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr, S. 37–53.
- Grieffhaber, Wilhelm (2016): Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung. 3. Aufl. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Grieffhaber, Wilhelm/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Roll, Heike/Schramm, Karen (Hrsg.) (2018): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch. Berlin: De Gruyter.
- Günther, Klaus B. (1986): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, Hans (Hrsg.): ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz: Faude, S. 32–54.
- Hayes, John R. / Flower, Linda S. (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, L.W. / Steinberg, E.R. (Hrsg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale: Erlbaum, S. 3–30.
- Hiller, Florian (2015): Werkzeug 4: Leseverstehen. In: Junk-Deppenmeier, Alexandra/Jeuk, Stefan (Hrsg.): Praxismaterial Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe 1. Stuttgart: Filibach bei Klett, S. 51–87.
- Hoffmann, Ludger (2017): Perspektiven für eine mehrsprachige, sprachensible Schule: In: Hoffmann, Ludger/Kameyama, Shinichi/Riedel, Monika/Şahiner, Pembe/Wulff, Nadja (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung. Berlin: Erich Schmidt, S. 507–513.
- Hoffmann, Ludger (2018): Erzählen aus funktional-pragmatischer Perspektive. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 48, S. 203–224.
- Hoffmann, Ludger (2021): Deutsche Grammatik. Grundlagen für die Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. 4., neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Kniffka, Gabriele (2010): Scaffolding. Verfügbar unter: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> (Abfrage: 10.10.2024).
- OECD (2023): PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit. Paris: OECD Publishing.
- Reschke, Maren (2018): Verfahren der Sprachstandsfeststellung für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachstandsfeststellungsverfahren_reschke.pdf (Abfrage: 10.10.2024).
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2020): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 9., aktual. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.) (2013): Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe. Verfügbar unter: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14490> (Abfrage: 10.10.2024).
- Schröder-Lenzen, Agi (2013): Schriftspracherwerb. 4., völlig überarb. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Solmecke, Gert (1992): Ohne Hören kein Sprechen. Bedeutung und Entwicklung des Hörverstehens im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 7, S. 4–11.
- Spiegel, Carmen (2009): Zuhören im Gespräch. In: Krelle, Michael/Spiegel, Carmen (Hrsg.): Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik. Hohengehren: Schneider, S. 189–203.

Wenk, Michaela/Jeuk Stefan (2015): Hörverstehen. In: Junk-Deppenmeier, Alexandra/Jeuk, Stefan (Hrsg.): Praxismaterial Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I. Stuttgart: Filibach bei Klett, S. 31–49.

Autor*innenverzeichnis

Albers, Timm (Prof. Dr.) ist Professor für Inklusive Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Inklusion in Kindertageseinrichtungen und Schulen, Spracherwerb und sprachliche Bildung bzw. alltagsintegrierte Sprachförderung sowie im Umgang mit Kindern mit Fluchterfahrung in Kindertageseinrichtungen.

Brenner, Marina (M. Ed) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich empirische Schulforschung mit dem Schwerpunkt Unterrichtsentwicklung an der Universität zu Köln. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Lebensweltbezügen in schulischen Lehr- und Lernsituationen sowie in der dokumentarischen Unterrichtsforschung.

Buddeberg, Magdalena (Dr.) ist Akademische Rätin am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik (IADS) der Technischen Universität Dortmund. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen Bildung für nachhaltige Entwicklung, das Thema Zeit im Kontext von Schule und Bildung, LehrerInnenprofessionalität sowie Heterogenität im Bildungssystem.

Büker, Petra (Prof. Dr.) ist Professorin für Grundschulpädagogik und Frühe Bildung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn. Sie forscht und lehrt schwerpunktmäßig in den Themenbereichen: Umgang mit Heterogenität in Kita und Grundschule, Übergänge, Demokratiebildung, Inklusion und Digitalisierung in der LehrerInnenbildung, partizipatives Forschen mit Kindern.

Caci, Stefania (M. Ed) war wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Frühe Bildung an der Universität Paderborn. Derzeit bereitet sie sich auf das Lehramt an Berufskollegs mit der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik vor. Ihre Arbeitsschwerpunkt liegt auf der Ausbildung von ErzieherInnen.

Caruso, Carina (PD Dr.) arbeitet am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen die LehrerInnenbildung, insbesondere im Kontext des Praxissemesters, sowie die empirische Bildungsforschung. Ihre Habilitationsschrift beschäftigt sich mit der Professionalisierung in verschiedenen Phasen der LehrerInnen(aus)bildung.

Dahlmann, Kassandra V. (M.A.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Sozialpädagogik und ihre Didaktik an der Bergischen Universität Wuppertal. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der sozialpädagogischen Berufsbildung und ihrer Didaktik, in pädagogischen Normativitätsvorstellungen von Familie sowie in der Diversitäts- und Ungleichheitsforschung im Kontext frühkindlicher Bildung.

Dopheide, Fredericke (Dr.) ist Studienrätin (StR) an der Therese-Münsterteicher-Gesamtschule Ahlen. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich Service-Learning, Mentoring sowie pädagogische Professionalisierung.

Fernandez, Karina (Prof. Dr.) ist Hochschulprofessorin für Bildungssoziologie und schulisches Qualitätsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen Bildungsungleichheiten, Jugendsoziologie sowie Fragen des schulischen Qualitätsmanagements.

Frank, Annika (Dr.) ist Studienkoordinatorin für Angewandte Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften an der TU Dortmund. Ihre Arbeitsschwerpunkte umfassen DaF/DaZ, Diskursanalyse, linguistische Pragmatik, Rechtslinguistik und verbale Aggression/Beleidigung.

Freitag, Christine (Prof. Dr.) ist Professorin für Erziehungswissenschaft am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen die historisch-systematische und vergleichende Erziehungswissenschaft.

Glawe, Katrin (Dr.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Frühe Bildung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn mit den Arbeitsschwerpunkten: Forschendes Lernen, Transfer, Inklusion, Digitalisierung und Frühe Bildung.

Güneşli, Habib (Dr.) war von 2019 bis 2025 wissenschaftlicher Mitarbeiter in der AG Inklusive Pädagogik und vertrat von 2024 bis 2025 zu 50 Prozent die Professur von Prof. Dr. Phillip Neumann (Elternzeitvertretung) in der AG Lernen am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der Auseinandersetzung mit Sozialisations- und Bildungsprozessen in der (frühen) Kindheit sowie mit Fragen der Lehrer*innenbildung und der Gestaltung von Unterricht in heterogenen Lerngruppen – jeweils mit besonderem Fokus auf Medien, Mehrsprachigkeit und soziale Ungleichheit im Kontext von Migration und Diversität.

Herding, Jana (Dr.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Frühe Bildung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn mit den Arbeitsschwerpunkten: Übergänge unter besonderer Berücksichtigung der Perspektive der Kinder, Professionalisierung von Grundschullehrkräften im Kontext von Inklusion und Digitalisierung (im Rahmen hochschulweiter (OER-)Projekte)).

Holzmayer, Michael (Prof. Dr.) ist Hochschulprofessor für interkulturelle Pädagogik und Diversitätsmanagement an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien | Niederösterreich. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der Ungleichheitsforschung, der Berufswahlforschung sowie in der Diversitätsforschung mit besonderem Fokus auf Class und Gender.

Hornberg, Sabine (Prof. Dr.) ist Professorin für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik (IADS) der Technischen Universität Dortmund. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Schulpädagogik im Kontext von Heterogenität, in der Internationalisierung und Transnationalisierung von Schule, in der international und interkulturell vergleichenden Schulforschung sowie in der Analyse von Schulprofilen und dem Privatschulwesen. Zudem beschäftigt sie sich mit Fragen des Lehrens und Lernens unter Bedingungen von Heterogenität.

Hümpfer-Gerhards, Lukas Humboldt ist Lehrkraft für besondere Aufgaben im Institut für Rehabilitationswissenschaften, Abteilung Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens und Allgemeine an der Universität zu Berlin. Seine Arbeitsschwerpunkte umfassen Autismus, Neurodiversität, Inklusive Schulentwicklung und Adaptiver Unterricht.

Jesuthasan, Jonitta (M. Ed.) ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der AG Inklusive Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Multiprofessionellen Kooperation von Kita- und Frühförderfachkräften in der gemeinsamen Betreuung von Kindern mit Sehbeeinträchtigungen, der interdisziplinären Frühförderung sowie der Professionalisierung im Kontext von Inklusion Weitere Arbeitsschwerpunkte sind der Umgang mit Heterogenität in inklusiven Lehr- und Lernsettings (z. B. in Kita, Schule und Hochschule).

Kohlwage, Enya (M.A.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Auseinandersetzung mit chronischen Erkrankungen, der Heterogenität in der Grundschule sowie in einem vielperspektivischen Sachunterricht.

Lang, Kristine (Dr.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Osnabrück. Ihre Arbeitsschwerpunkte umfassen die Sprachdidaktik, DaF/DaZ, Sprachdiagnostik und Sprachförderung.

Lindner, Doris (Prof. Dr.) ist Hochschulprofessorin für Bildungssoziologie an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien | Niederösterreich. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen eine ungleichheitsorientierte Sozialisations- und Bildungsforschung, soziologische Diskriminierungsforschung sowie Global Citizenship Education. Zudem beschäftigt sie sich mit ethnographischer Schul- und Unterrichtsforschung.

Mombeck, Mona Maria (Dr.) ist Postdoc am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn im Bereich Inklusive Pädagogik. Zusätzlich ist sie zertifizierte Hundetrainerin mit Trainingsmethoden der positiven Bestärkung und gesunden Beziehungsförderung. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Human-Animal Studies (Lernen mit Tier und Natur) sowie in der sozialen Inklusion mit Fokus auf soziale Teilhabe und sozio-emotionale Entwicklung.

Ohnesorge, Lena (Dr. des.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hildesheim. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen schulische Inklusion, Kindheitsforschung, Sachunterricht und Grundschuldidaktik sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung. Darüber hinaus beschäftigt sie sich mit Fragen der Digitalisierung in der LehrerInnenbildung.

Olk, Matthias (Dr.) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Schultheorie und Schulentwicklung an der Universität Bremen. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der Inklusion und Grundschule, Armutssensibilität in der Schule, Praxeologische Perspektiven auf Professionalisierung und Schulentwicklung.

Ostermann, Britta (Dr.) ist Post-Doc am Fachbereich 12, Arbeitsbereich „Elementar- und Grundschulpädagogik“ der Universität Bremen. Ihre Arbeitsschwerpunkte umfassen Anerkennung in pädagogischen Beziehungen, Kommunikation und Interaktion mit Lernenden und Eltern sowie inklusive Didaktik und inklusiven Unterricht.

Redecker, Anke (PD Dr.) ist Lehrkraft für besondere Aufgaben am Institut für Förderpädagogik der Universität Koblenz. Ihre Arbeitsschwerpunkte umfassen (Digital) Diversity, Bildungsethik, Didaktik und Anerkennung, Lerntheorie sowie Fragen von Bildung und Transformation.

Resch, Katharina (Prof. Dr.) ist Hochschulprofessorin für Bildungswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. Ihre Arbeitsschwerpunkte

liegen in der Hochschulforschung sowie in bildungssoziologischen Fragestellungen zur LehrerInnenbildung. Weitere Schwerpunkte sind Diversität und soziale Ungleichheit sowie das Konzept Lernen durch Engagement.

Rieger, Barbara (Dr.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Koordinatorin des Zertifikats Heterogenität und Mehrsprachigkeit (HuM) am Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau. Ihre Arbeitsschwerpunkte umfassen Differenzkonstruktionen in Schule und Unterricht, Lehrkräftebildung im Kontext von Mehrsprachigkeit und Diversität, Beobachtungs- und Reflexionskompetenz sowie Linguistic Landscapes und den Zusammenhang von Sprache und Macht.

Schneider-Bertan, Katarina (Dr.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Internationale Beziehungen des Departments Erziehungs- und Sozialwissenschaften an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Kritischen Pädagogik, in den Cultural und Postcolonial Studies, in der Radikalen Demokratietheorie sowie in der konstruktivistischen Pädagogik.

Seifert, Anja (Prof. Dr.) ist Professorin für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik und Didaktik des Sachunterrichts an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Heterogenität und Differenz in der Grundschule, Didaktik des Sachunterrichts, Internationalisierung der Lehrkräftebildung sowie Professionalität und Professionalisierung.

Sotkov, Mihail (Dr.) ist Oberassistent für germanistische Linguistik an der Universität Lausanne (CH). Seine Arbeitsschwerpunkte umfassen DaF/DaZ, Diskursanalyse, institutionelle Kommunikation, linguistische Pragmatik und Mehrsprachigkeitsforschung.

Spiekenheuer, Mara (M. Ed.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Mentoring und Internationalisierung der Lehrkräftebildung.

Unverdorben, Niels (M.A.) ist Sozialpädagoge an der Fluxus-Schule in Wiesbaden-Biebrich. Seine Arbeitsschwerpunkte umfassen die sozialwissenschaftliche Kindheits- und Jugendforschung sowie eine ungleichheitstheoretische Bildungsforschung im Kontext von Zukunftsnarrativen.

Varga, Eva (Dr.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Romanistik, Bereich Sprachwissenschaft, der Universität Paderborn. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Soziolinguistik, der Linguistic Landscape-Forschung, sprachbezogener Emotionalität sowie im sprachlichen und sprachbezogenen Verhalten von Kindern.

Warburg, Saskia (M. Ed.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik und Didaktik des Sachunterrichts an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen rassismuskritische Bildungsarbeit, politische Bildung, sexuelle Bildung sowie Medienbildung im Primarbereich.

Wildemann, Anja (Prof. Dr.) ist Professorin für Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Sprachbildung am Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit, Sprachdiagnose und Sprachbildung, sprachsensibler Fachunterricht sowie in der Sensibilisierung für Heterogenität und Mehrsprachigkeit.

Zimmermann, Jan-Simon ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik (IADS) der Technischen Universität Dortmund. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der LehrerInnenprofessionalität, der Erziehung in Unterricht und Schule, der inklusiven Bildung und sozialen Teilhabe sowie in der dokumentarischen Unterrichtsforschung.

Weitere Mitwirkende an der Entstehung des Bandes

Heinrich, Giulia-Louisa (B. Ed) studiert Grundschullehramt mit den Fächern Mathematische und Sprachliche Grundausbildung sowie Evangelische Religionslehre an der Universität Paderborn. Ihr Vertiefungsfach ist Evangelische Religionslehre. Seit 2022 ist sie wissenschaftliche Hilfskraft in der AG Inklusive Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn unter der Leitung von Prof. Dr. Timm Albers. Ihr Arbeitsschwerpunkt liegt auf dem Thema Inklusion.

Vogelsmeier, Carla (B. Ed) studiert Lehramt für Grundschulen mit den Fächern Sprachliche Grundbildung, Mathematische Grundbildung und Sachunterricht an der Universität Paderborn. Seit 2021 ist sie als wissenschaftliche Hilfskraft in der AG Inklusive Pädagogik unter der Leitung von Prof. Dr. Timm Albers tätig. Ihr Interessenbereich liegt im Bereich Inklusion.